

**Skapande möten, om relationen mellan konsten, barnet och läraren**

**Mia Jensen**

Eksamenskode:PF 300 P 004

**Mastergrad i praktisk kunnskap  
Senter for praktisk kunnskap  
Profesjonshøgskolen**



**Tack till mamma**

Som fick mej att tänka efter och  
som broderade en väggbonad med Shakespears text

-Upp flyger orden  
tanken stilla står  
ord utan tanke aldrig himmlen når

**Tack till Keio**

Som troget följt mej på alla mina tankegångar.

## Innehållsförteckning

<b>1. Innledning</b> .....	7
<b>2. Kunskap i praktik och teori</b> .....	9
2.1 På daghemmet .....	9
2.1.1 ”Gissa vad jag tänker på pedagogik” .....	10
2.2 Två kunskapsvärldar .....	13
2.2.1 Att vara i dialog .....	13
2.3 Minnen från min barndom.....	17
2.3.1 Min barndom, pedagogiska teorier och människosyn.....	18
2.4 Subjekt eller objekt.....	23
2.5 Universitetsvärlden.....	24
2.6 Förskollärautbildningen och i teorin.....	26
2.7 I praktiken .....	27
2.8 Mötet med förskolorna i Reggio Emilia.....	29
2.9 Levande verkstad.....	34
2.10 Kunskap.....	36
2.11 Högskolan.....	37
<b>3. Kunskapsteoretiskt essä</b> .....	39
3.1 Konst .....	39
3.2 Den kreativa processen.....	39
3.2.1 I mötet mellan kaos och ordning sker det kreativa.....	40
3.2.2 Att möta sin värld, att skapa.....	44
3.2.3 Talang och skapande .....	46
3.2.4 Rädslan för att välja.....	46
3.3 Estetik.....	48
3.3.1 Estetisk upplevelse .....	50
3.3.2 Estetisk erfarenhet/praktik.....	51
3.3.3 Erfarenhetslära genom eget skapande arbete .....	52
3.3.4 Estetisk kritik/Estetisk reflektion .....	53
3.4 Det etiska kravet.....	54
<b>4. Yrkeserfarenheter av skapande arbete</b> .....	57
4.1 Kotten barnkulturcentrum – från lärling till mästare .....	57
4.1.1 Flickan som målade ett hårspanne .....	58
4.1.2 Från frökotte till tall .....	63
4.1.3 Rummet, barnen och läraren som pedagoger .....	66
4.2 Barnkulturkonsulenten .....	69
4.3 Nya rum.....	70
4.3.1 Det inre och det yttre rummet. Skapandets ursprung.....	72
Edmund Husserls.....	77
<b>5. Metod och fältarbetet</b> .....	77
<b>6. Bilden som språk</b> .....	84
6.1 Att lösa konflikter genom att kommunicera via bildspråk.....	88
6.1.1 Det estetiska rummet.....	90
<b>7. När masken faller</b> .....	93
7.1 Om att få välja .....	94
7.1.1 Det osynliga barnet.....	96
<b>8. Livets träd</b> .....	102
8.1 Det pedagogiska rummet.....	106
8.2 Vägledaren/läraren och eleven/studenten i arbete.....	111

8.2.1 Lära genom att göra.....	112
8.3 Margarethas bakgrund.....	117
8.4 Margaretha som lärare.....	121
8.4.1 Högstadieläraren.....	122
<b>9. Spår av streck – Spor av strek</b> .....	124
9.1 Utställningen ”Spor av strek”.....	126
9.1.1 Mötet med en ny grupp .....	126
9.1.2 I utställningslokalen .....	128
9.1.3 Bildverkstaden.....	130
9.1.4 I Konstutställningen som om man var konstnär.....	133
9.2 Att se på min praktiska kunskap genom andras ögon .....	134
9.2.1 Sett genom Evas ögon – i utställningen .....	134
9.2.2 Bildverkstaden.....	138
9.2.3 Sett genom Karins ögon .....	142
<b>10. Avslutning</b> .....	146
<b>Litteraturlista</b> .....	147
<b>Bilder</b> .....	149

## **Sammanfattning**

Avhandlingen startar när jag arbetar på daghem och en pojke frågar mej varför jag frågar när jag redan vet. Hans fråga går sedan vidare genom hela texten. Det är en avhandling som behandlar kunskapsbegreppet och skapande av kunskap. Den har focus på den skapande människan och vad som sker i de skapande processerna mellan konstverket och den som skapar, och vad som sker i mötet mellan vägledaren/läraren och konstverket och i mötet med den som skapar och i mötet mellan konstverket och betraktaren.

Avhandlingen är en resa i min yrkesverksamma tid. Det är mina erfarenheter av yrkespraktisk kunskap som avhandlas. För att kunna genomföra denna resa har jag även rest tillbaka till min barndom och sett på mina erfarenheter som barn av olika kunskapsvärldar. Dessa erfarenheter är en viktig del av min förförståelse. Det har också varit nödvändigt att ta med stora delar av mitt yrkesverksamma liv för att se på hur mina erfarenheter har byggts upp och se min förförståelse i ljuset av min nya förståelse.

Mitt skriftliga språkuttryck är essäistiskt. De essäer som jag skriver är indelade i kapitel och börjar med en essä från min tid som förskollärare. Nästa kapitel handlar om kunskapsteori sedan följer ett kapitel om mina fortsatta yrkeserfarenheter som bildpedagog och här kommer huvudtemat för avhandlingen tydligare fram, mina erfarenheter av att arbeta med skapande verksamhet med grupper. Här ser vi exempel på skapande möten mellan konsten, barnet och vägledaren/läraren. Sedan beskriver jag min metod och så följer mitt fältarbete där jag intervjuat bildlärare om deras erfarenheter av skapande arbete med barn. Avhandlingens alla exempel handlar om barn från två år till 13 år gamla. De exempel eller händelser som jag lyfter fram reflekteras mot filosofi, estetik, konstvetenskap och etik.

## **Summery**

The title of my essays is – Creative meetings, about relations between art, children and teachers. The essays are about what happens when children from 2 years old until 13 years old create artistic things. I have looked closer on some special cases where groups of children and there teacher are involved in creative art. I have studied what happens in my own work as an art teacher and what happens when some other art teachers work. I have been reflecting the cases against philosophy, aesthetics, art science and ethics.

# 1. Innledning

Jag är akademikern som omskolade mej till förskollärare och sedan till bildpedagog. Idag jobbar jag på høgskolen i Bodø, som høgskolelärare vid Institusjonen for lærerutdanning og kulturfag. Nu är jag på väg att slutföra min avhandling om min praktiska kunskap. Jag har gjort en lång resa genom mina yrkeserfarenheter. Resan startar på mitt första jobb som förskollärare då en pojke ställer en fråga till mej som ställer mina förställningar på spel. Det har varit nödvändigt att börja där, för 30 år sedan för att komma hit där jag är idag.

I mitt jobb på høgskolan möter jag alltid mina nya studentgrupper med att fråga dom vilka minnen, vilka erfarenheter dom har av skapande verksamhet, av att teckna, måla, forma från sin egen skoltid och vilka förväntningar de har av det studium i forming/kunst og håndverk som de nu ska starta.

Några av studenterna har positiva minnen. Det är de som fortfarande tecknar, målar eller formar med sina händer på något annat vis. Många slutade teckna och måla när de gick i grundskolan. De säger - det där var inget för mej, jag har aldrig varit duktiga i att teckna eller måla och jag lärde mej aldrig. Några har starka traumatiska minnen av att ha blivit utpekade av läraren som den sämsta, som den elev som gjorde fel, som inte kunde, som gjorde fula bilder. De är spända inför det nya studiet och vet inte om de kommer att klara det, men studiet är obligatoriskt för förskolelärarstudenter och barnevernpedagoger, så de måste vara här.

En student berättar att hon visserligen gått estetisk linje på gymnasiet, men hon vet inte om hon kan teckna för läraren kom alltid och fyllde i de streck som behövdes för att bilden skulle bli bra i hans tycke och då visste hon ju inte om det var hennes eller hans bild. En student associerar över till musik och säger att hon fick inte sjunga på musikundervisningen. Läraren sa att hon sjöng så falskt så det var lika bra att hon var tyst. Studenternas berättelser visar mej en skola som även idag, för dom är unga, har en struktur, där läraren ser eleven som ett objekt som skal lära sej det läraren vill att hon eller han skal lära sej. Om eleven inte klarar detta beror det på att eleven är inkompetent och då är det lika bra att sluta sjunga, dansa, teckna, måla, eller forma. De visar mej en skola där eleven är passiv mottagare av lärarens kunskap inte den skola där eleven är aktiva deltagare i sitt eget kunskapande och där läraren är vägledare och ser eleven som den unika människa han eller hon är.

Nu forskar jag på min egen praktiska kunskap som lärare. I min avhandling ska jag belysa vad som sker i relationen mellan den skapande människan, vägledaren/läraren och det skapade uttrycket. Jag sätter strålkastaren på vad som sker i mötet mellan konsten, barnet och vägledaren. Jag ser på hur läraren möter eleven och hans eller hennes skapande uttryck, vad som sker i den skapande processen och hur elevens konstuttryck blir emottaget av de andra eleverna och vägledaren/läraren. Jag ser på mina egna yrkeserfarenheter och på mina informanternas erfarenheter utifrån frågan om vad som sker och vad vi erfar när vi jobbar skapande med barn.

Formen för min avhandling är essäistiskt skrivna vetenskapliga texter. Det är en form som passar för att beskriva yrkeserfarenheter. En essäistisk vetenskaplig text kan skrivas med ett berättande språk samtidigt som berättelsen kan reflekteras mot forskningslitteratur. I mina essäer har jag valt ut händelser som jag skrivit om till mina berättelser. Dessa texter har jag sedan reflekterat mot litteratur från den hermeneutiska filosofin, från den etiska filosofin och litteratur från mitt eget yrkesfält pedagogik, psykologi, konstvetenskap, litteratur om skapande och från skönlitteratur.

## 2. Kunskap i praktik och teori

### 2.1 På daghemmet

Det är förmiddag och vi har samling på daghemmet. Jag har planerat samlingen, tänkt igenom innehållet. Barnen har lärt sej att om de ville säja något skall de räcka upp handen. Den här dagen ska barnen få lära sej skillnaden mellan grönsaker och frukt. Målet med samlingen är att barnen ska få öka på sin kunskap, få nya begrepp, få utveckla sitt språk. Jag har alltså förberett en samling som handlar om skillnaden mellan grönsaker och frukt. Vid sista planeringsmöte bestämde vi, att höstens tema skulle vara mat.

Vi börjar med att sjunga en namnsång så att alla barn ska bli synliga. Så startar jag min planerade aktivitet om grönsaker och frukt. Jag har tagit med mej en stor skål som är fylld med olika frukter och grönsaker. Jag förklarar för barnen vad som är skillnaden mellan grönsaker och frukt genom att visa olika grönsaker och frukter. Jag tycker själv att det går väldigt bra. Barnen är intresserade och det verkar som om de förstår skillnaden mellan grönsaker och frukt.

Jag tar en apelsin ur skålen och frågar barnen ”Är apelsinen en grönsak eller en frukt?” Andreas, som ivrigt räcker upp handen säger ”det är en grönsak”. ”Nej,” svarar jag vänligt, ”apelsinen är en frukt”.

Då räcker Robert upp handen och säger, ”men Mia, varför frågar du när du redan vet?” Jag tystnar, ser på honom, är förvirrad, förstår ingenting. Vad är det han säger? Varför frågar jag när jag redan vet?

Robert stör hela mitt pedagogiska upplägg. Jag kommer helt av mej, tappar tråden och börjar skratta. ”Ja, varför frågar jag när jag redan vet? Så dumt, man behöver väl inte fråga om man redan vet”. Barnen skrattar med mej och tycker att jag ställer konstiga frågor ibland.

Men Roberts fråga släpper mej inte. Det är som om han klätt av hela vårt undervisningssystem. Som att vara mitt i ”Kejsarens nya kläder” och tyvärr inte vara barnet som avslöjar, utan en av de som hyllar kejsarens nya kläder. Roberts fråga har följt mej sedan den gången för 30 år



sedan. Roberts fråga är en fråga som berör hela vårt skolsystem och vår syn på lärande och hur kunskap skapas.

Jag vill vara en lärare som lyssnar på barnen, som ser dom. Jag vet att alla barn är kompetenta och intelligenta. Jag vet att barn älskar att lära sej mer om världen, om livet. Jag vet att barn ställer de stora frågorna om meningen med livet. Jag vet att barn vill lära bara därför att de har en egen drivkraft och lust att lära sej. Barnens frågor är alltid frågor som söker ett svar på hur livet är, hur världen fungerar. Barnens frågor är utforskande frågor som de ställer för att få kunskap.

Så kommer jag och ställer en fråga där jag redan vet svaret. Det är klart att barnen undrar varför jag frågar när jag redan vet! Ur deras synvinkel ställer jag onödiga frågor. Jag använder mej av en annan sorts fråga. En fråga som de inte känner till ännu. En kontrollfråga, för att ta reda på om barnen "lärt" sej det jag vill att dom ska lära sej. Jag gör det helt omedvetet och oflekterat. Jag är läraren.

### **2.1.1 "Gissa vad jag tänker på pedagogik"**

Jag är inte ensam om att driva med "Gissa-vad-jag-tänker-på-pedagogik". I en undersökning som pedagogikprofessor Ulf P Lundgren gjorde för några år sedan, visde det sej att 70% av undervisningstiden i Sverige går åt till att läraren talar och till att läraren ställer frågor som han redan vet svaren på. Om en elev inte svarar rätt lotsar läraren eleven fram till rätt svar. När man sedan undersökte om eleverna lärt sej sej det läraren hade lärt ut så hade de inte gjort det. De hade lärt sej utantill det läraren sagt, men de hade inte förstått.

Hade inte Robert ställt sin fråga till mej hade jag kanske fortsatt med min "gissa vad jag tänker på pedagogik". Hans fråga får mej att reflektera.

Jag var inte medveten om att det var den sortens pedagogik jag bedrev. Ur min synvinkel, utifrån mina praktiska erfarenheter om hur en lärare skal vara, är det en helt relevant fråga som jag ställer. Sådana frågor ställer man som lärare. Det är så undervisningen går till. Det har jag lärt mej i skolan.

Så är det för många lärare med mej, och den erfarenheten får oss att stanna kvar vid den här förmedlingspedagogiken eller ”gissa-vad-jag-tänker-på-pedagogik” som kanske är en mer träffande beskrivning på den här pedagogiken. Vi utbildar barnen men de lär sej inte med den här pedagogiken därför att de inte är aktiva deltagare i min undervisning och man kan bara lära sej genom sej själv.

Det är en pedagogik som bygger på att läraren besitter eller äger all kunskap och att barnen är tomma kärl som skal fyllas med lärarens kunskap. Om man ser på barn som tomma kärl, så är det naturliga att jag som lärare fyller dem med den kunskap som jag anser att de behöver. Det är mitt ansvar som lärare, att barnen blir fyllda med kunskap. Men dilemmat är att barnen inte är tomma kärl när de föds. De är fyllda av allt som rymms hos ett barn. De är aktiva sökare efter kunskap. De är forskare, konstnärer, upptäcksresande i livet.

Med den synen ser man på barn som passiva varelser som skal fyllas upp av den vuxne. Barnen är inte något i sej själva. De är tomma, därför är det inte heller intressant att lyssna på deras frågor eller förundras över deras egna tankar. Om man ser på barn som passiva och tomma, dessutom kanske som vilda och ociviliserade<sup>1</sup>, då ska barnen lära sej hur läraren tänker för att svara rätt på frågorna och för att motsvara lärarens förväntningar. Språket talar genom barnet. Men det är inte säkert att det alltid är barnet som talar. För den här ”gissa vad jag tänker på pedagogiken” gäller framförallt två dygder, förmågan att minnas det som läraren sagt och förmågan att lyssna på läraren. ”Var uppmärksam på vad jag har att säga dig. Läs sedan på, så att du kan repetera vad jag har sagt.” På detta sätt lär man sig ett ja-sägarspråk, ett maktspråk

Det här är en pedagogik som passiviserar människan. Man blir inte deltagare i kunskapsprocessen utan man blir åskådare till lärarens kunskapsföreställning. Dessutom ska man lära sej utantill denna kunskapsföreställning så att man kan återge den ordagrant. Man lär sej inte att tänka utifrån sej själv utan att tänka som läraren tänker. Man blir åskådare, inte

---

<sup>1</sup>Mitt resonemang i denna essä om synen på barnet/mennesket utgår från mina egna erfarenheter av att arbeta med barn, alltså från praktiken och från teorin. Lars Åke Lundberg, *Barnet*, beskriver synen på barnet som syndigt och den negativa människosyn som följer av detta. Jesper Juul, *Ditt kompetenta barn*, visar hur barn strävar efter att samarbeta med den vuxne och barnets stora kompetens i att ta sej fram i livet. Erling Lars Dale (red), *Pedagogisk filosofi*; Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi av Hans Skjervheim och Ein utdana mann og eit dana menneske – Fremlegg til eit utvida daningsomgrep av Jon Hellesnes. Litteratur om förskolorna i Reggio Emilia, se litteraturlista, Gianni Rodari, *Fantasins grammatik*.

deltagare.<sup>2</sup> Det kan bli ointressant och tråkigt att gå i skolan, som det blev för mej. Kanske blir man en kopia istället för det original som man en gång var.<sup>3</sup>

Barn är beroende och vill samarbeta med de vuxna i sin omgivning. På så sätt kan den här pedagogiken fortsätta år efter år. Barnen anpassar sej och som lärare kan vi säga att den här pedagogiken fungerar, barnen lär sej. Det blir en pedagogisk ringdans som är bekväm för den vuxne och svår att komma ur. Det vi känner till och har erfarenheter av förstår vi. Att då börja arbeta på ett nytt sätt är krävande och utmanar oss i vårt arbete för vi har inga erfarenheter av ett nytt arbetssätt. Vi har inte sett det och då finns det inte, existerar inte och då kan vi inte heller arbeta efter det. Vi måste kunna, känna till hur man gör, för att kunna göra i praktiken.<sup>4</sup>

Kunskap skapas när vi är i aktivitet. Det är i aktivitet som synapserna i hjärnan sammanfogas och hjärnans kapacitet att ta emot och lagra kunskap ökar. Det är när jag förverkligar mina egna idéer som hjärnan utvecklas hos människan, inte när jag är passiva lyssnare och åskådare. Det finns forskning som visar att ökningen av dyslexi hänger samman med att barn i förskoleålder inte använder sin hjärna på ett aktivt sätt. I förskoleåldern blir man åskådare genom att passivt se på film, video, genom färdigproducerade leksaker, som bara har en speciell funktion, genom att vandra eller springa runt till än det ena och än det andra, som inte har något mål eller mening annat än till att fördriva tiden. I skolan fortsätter tidsfördrivet i passivitet och som åskådare. Barnen lär sej inte att uttrycka sina egna känslor, sina egna meningar.<sup>5</sup> Om vi inte hjälper barnen att utveckla alla sina språk, blir de slavar. De blir kopior, inte original.

Det är därför Roberts fråga blir så genomskådande och avslöjande för mej. Jag är en del av denna pedagogik. Jag har levt med den genom hela min skoltid. Men om vi som vuxna får syn på barnen och inte är förblindade av de förståelsesformer som omger oss, kan vi lära oss något mer om hur kunskap skapas.

---

<sup>2</sup> Hans Skjervheim, *Mennesket*.

<sup>3</sup> Ordspråket lyder "Vi föds som original men dör som kopior".

<sup>4</sup> Dag Østerberg, *Forståelsesformer*.

<sup>5</sup> När jag påstår detta lutar jag mej mot neurologiprofessor Matti Bergströms hjärnforskning, *bla Barnet den sista slaven*, och pedagogikprofessor Steen Larsen, *I skolen er for sent*, och min egen praktik i förskola och skola.

Om jag skaffar mej en ny synvinkel, en ny syn på barnet, ser jag ett annat barn. Ett barn som är aktivt och lär därför att det vill lära. Lär av egen lust och glädje. Då behöver jag inte längre gå runt i en cirkel. Då kan jag bryta mej ur "gissa vad jag tänker på"-cirkeln och ändra riktning.

## **2.2 Två kunskapsvärldar**

Vad är det i min egen erfarenhetsvärld som gör att jag stannar upp vid Roberts fråga och inte bara skjuter undan den som något oväsentligt och barnsligt? Vad är det som gör att jag ser honom och lyssnar på honom, när han ställer sin fråga till mej? Jag stannar upp och lyssnar därför att jag ser mej själv i Robert och jag ville inte att barnet skal vara åskådare till min lärarföreläsning. Jag ville att vuxna skulle vara i dialog med mej när jag var barn och nu vill jag vara i dialog med barnen.

Jag är i opposition mot "Gissa-vad-jag-tänker-på-pedagogiken". Jag har ingen egen erfarenhet av eller tro på att verklig kunskap skapas på det sättet och jag har inte synen på barn som tomma kärl som skall fyllas av den vuxne. Anledningen till det är bl a att mina levande minnen, från min egen barndom, av vuxna som respekterade och såg barnen.

När jag var barn försökte jag förstå vad det var att leva, jag utforskade, upptäckte, frågade och lekte livet. Jag var aktiv och inte ett tomt kärl, när jag var barn, utan fylld av egna idéer och en stor lust att lära, att ta reda på, att undersöka, utforska den verklighet som jag levde i.

Men barndomen blev tudelad när jag började skolan. En hemma och frizon där jag var aktiv utforskare av mitt eget liv och en skoldel där jag var passiv åskådare, inte på rasterna, men på lektionerna.

### **2.2.1 Att vara i dialog**

Jag ser på min barndoms kunskapssökande och på Roberts fråga till mej som vuxen. Vad är det Robert visar mej? Han visar att han är kompetent. Han kan ifrågasätta min pedagogiska metod. Som 5-åring vet han att kunskap får man genom att ställa frågor och så få svar på det

man söker efter. På så sätt sätter man igång en dialog för att söka efter kunskapen. Han har förstått vikten av dialogen för att söka kunskap.<sup>6</sup>

Jag ser att Sokrates tänkande återspeglar sej i barns naturliga sätt att söka efter kunskap. Sokrates ser dialogen som kunskapsbärare. Mina erfarenheter av att under 30 år ha arbetat med barn har visat mej att en aktiv dialog kan föra till att kunskapen utvecklas hos de som deltar i dialogen. Erfarenheterna av att arbeta med barn och av att söka efter en annan pedagogik till åskådarpedagogiken har också hjälpt mej att utveckla mina egna frågor till barnen, så att de blir mer sokratiska i så måtto att, jag ställer frågor för att få barnen att gå ett steg vidare i sina egna tankegångar.

Sokrates ser dialogen som en konstform där tankar och repliker gestaltas. Målet är att finna kunskap och insikt som deltagarna redan har, även om de inte vet att de har den. Frågorna som ställs, svaren som ges och reflektionen ska göra den icke-reflekterade kunskapen och insikten tillgänglig. Numera ställer jag frågor som sätter igång tankar hos de jag arbetar tillsammans med, barnen och studenterna, och som sätter igång mina egna tankar. Frågor som kan ge ledtrådar in till kunskapsinsikt.

Genom dialogen blir kunskapen synlig. De frågor man ställer, ställer man för att man söker kunskap, inte för att man redan har bestämt, vad den andra skal tänka. För barn är det naturligt att arbeta efter den sokratiske dialogens mönster. Barn vill lära sej, de vill veta hur världen är och hur man bör leva. Barn söker alltid efter kunskap om meningen med livet. Det är en överlevnadsstrategi. De vill ta reda på hur den här världen fungerar och varför den ser ut som den gör för att de ska kunna leva och överleva i den. De sätter igång dialogen med varje person, barn eller vuxen, som kan vara en värdig motpart i kunskapssökandet.

År 2000 är jag på ett pedagogiskt seminarium i Reggio Emilia i Italien. Carla Rinaldi, pedagogisk utvecklingsledare för de kommunala förskolorna i Reggio Emilia, Italien beskriver där relationen mellan barn och vuxna i sökandet efter kunskap så här

”Den fråga vi alltid bär med oss är ” Vad är meningen med livet?” Barn ställer sej denna fråga hela tiden genom alla sina ”varför”. Frågor är dyrbara pärlor, där de finns

---

<sup>6</sup>Mitt resonemang om den sokratiske dialogen och barnets dialog utgår från Bengt Molander, *Kunskap i handling* och från min egna erfarenheter av hur barn ställer frågor.

är det liv, utbyte, kommunikation. Barns frågor är uttryck för forskarbehov. Skråsäkra svar kan döda kommunikationen. Vi måste sluta att undervisa om meningen med livet, vi ska istället söka efter den tillsammans med barnen. Forskning efter mening har ett värde i sig självt och är ett sätt att lära på. Om vi ser på barnet som en fullvärdig människa, inte som en ofullbordad människa, måste barnet få vara i situationer där det får ta egna val och tillägna sig kunskap utifrån detta. Alla måste få vara medverkande i att skapa ny kunskap. Vi vet idag hur mycket vi **inte** vet. Då kan vi inte förmedla till barnen att allt är sant. Sökandet efter svar är samtidigt ett sökande efter meningen med livet.”

Barnet kan ställa frågor till de vuxna så att den vuxnes okunskap eller bristande kunskap blottläggs, vilket innebär ett uppnående av nya kunskaper och insikter, om man som vuxen vill se det och erkänna det. Roberts fråga till mej var en sådan fråga. Den fick mej att reflektera över min praktik som lärare och fick mej att se att kunskap inte skapas genom att man ställer förhållningsfrågor. Eftersom jag lyssnade på honom kan jag också se att jag var i dialog med honom.

Barnen vill vara i dialog för att uppnå ny kunskap och de förstår att kunskap är något oändligt som aldrig tar slut. De har en förståelse för att konsten att ställa frågor och att söka svar är centralt för att uppnå kunskap. För att barnet skal kunna föra denna sokratiske dialog behövs det vuxna som är beredda att avslöja sin egen okunnighet, som har modet att erkänna att de inte äger all kunskap.<sup>7</sup> Vuxna som vill söka efter kunskapen tillsammans med barnen, som ser barnen, lyssnar på dem, låter sig förvånas och förundras över all kunskap som barnen har. Vuxna som inte har fokus på utbildning som de bestämt utan bildning där den vuxne blir mer bildad tillsammans med barnens bildning.

I dialog med barn kan jag som vuxne utveckla mitt eget tänkande och min egen kunskap. Oftast är det barnet som startar frågandet. Istället för att ge det korrekta svaret på barnets fråga, kan jag som vuxne ställa mer kritiska frågor för att fördjupa barnets tänkande och för att hjälpa barnet att se om det hon tänker är felaktigt eller rätt. På så sätt uppmuntras barnet till att lära sig själv och i att bli självständig i sitt sökande efter kunskap. Barnet lär sig att

---

<sup>7</sup> Anna Barsotti, *D som i Robin Hoods pilbåge* och egna erfarenheter av arbete med barn.

uttrycka egna meningar att vara deltagare istället för åskådare! Sokrates visdom är därför ett uttryck för en demokratisk, icke-auktoritär pedagogik.

I den sokratiska dialogen liksom i dialogen med barn gäller det inte i första hand att vinna en diskussion. Nej, tvärtom dialogens mål är att komma till klarhet om de egna tankarna, se dem i nytt ljus för att kunna söka vidare efter ny, fördjupad kunskap.

”Det väsentliga är att komma till klarhet om sig själv, sina tankar, sin kunskap, okunskap och så vidare tillsammans med andra och då också komma till klarhet om andra. Det är en ömsesidig upplysnings- och reningsprocess, samtidigt som en förståelsegemenskap befästs.”<sup>8</sup>

Nu ser jag, att jag själv är involverad i dialogen. I mitt arbete med barn har jag gång på gång upplevt barnets naturliga sökande efter kunskap genom att ställa frågor, få svar, söka egna svar, få nya frågor, nya svar, ny kunskap för att få fördjupad kunskap. När jag själv som pedagog är aktiv deltagare i dialogen lär jag mej mycket om hur barnen tänker. Jag förstår bättre och kan svara eller ställa nya frågor på ett mer utredande sätt. I dialogen utvecklar jag mitt eget arbetssätt, mitt eget kunnande om hur jag skal arbeta, samtidigt som barnet utvecklar sin kunskap

”Gissa-vad-jag-tänker-på-pedagogiken” ger oss inte redskap för att söka eller finna den kunskapen. I den pedagogiken ingår inte sökande efter kunskap. I den pedagogiken finns all kunskap tillgänglig hos läraren och det är hans eller hennes uppgift att förmedla den till barnen, mata dem med kunskap. Barnet är passivt och läraren är aktiv. Lärarens hjärna är i stor aktivitet. Där sammanfogas många nya synapser. Den utvecklas och stimuleras medan barnets hjärna passiviserar och stagnerar. Barnet säger att skolan är tråkig eller att det enda som är roligt i skolan är rasterna och läraren lyssnar inte på barnet för i lärarens värld är skolan intressant och lärorik. Så fortsätter hjulet att snurra.

---

<sup>8</sup> Molander (1996), *Kunskap i handling*, s 91.

### **2.3 Minnen från min barndom**

Vad är det som gör att jag lyssnar på Roberts fråga? Vilka minnen och erfarenheter har jag från min barndom som gör att jag lyssnar? Vilken egna erfarenheter har jag av att vara barn och söka efter kunskap? Vad vet jag om hur kunskap skapas?

Roberts fråga påminner mej om att jag inte vill eller kan arbeta efter den gamla skolans passiva inlärningsmetod. Jag vet genom egna erfarenheter att den inte fungerar. Jag vet att det inte var så jag lärde, när jag var barn. Det var inte i skolan jag skaffade mej kunskapen om hur livet skulle levas eller fick svar på mina frågor om meningen med livet. Det var utanför klassrummet, på rasterna, i affären, hemma, hos släkten och hos grannarna och genom böckerna.

I klassrummet skedde utantillinläringen, psalmerna och multiplikationstabell. Där skedde inläringen utifrån lärarens bestämmelser. Jag hade en sträng och farlig lärare. Ibland, om han var på det humöret, slog han det barn som inte svarade rätt på frågorna eller kastade ut honom eller henne ur klassrummet utan förvarning. Han hade all makt. I Arjeplog var lärarna, prästen och doktorn de som hade makt och status. Det betydde att vår magister aldrig blev ifrågasatt eller anmäld för sitt sätt att bedriva undervisning på. Alla visste att han slog, men ingen sa någonting.

Jag blev aldrig slagen eller utkastad. Jag hade lärt mej hur jag skulle göra för att klara mej. I klassrummet lärde jag mej att gissa mej till vad läraren tänkte på för att undgå hans okontrollerade dåliga humör. I det klassrummet blev ”gissa-vad-jag-tänker-på-pedagogiken” synlig för mej. Om jag svarade rätt, det vill säga som läraren förväntat sej, fick jag beröm. Om jag svarade fel, fick jag sitta kvar efter skolan, tills jag kunde alla lärarens svar utantill.

Jag lärde mej att göra mej så osynlig som möjligt för att undgå hans bestraffningar. Det var de som opponerade sej som fick de hårdaste straffen. Jag lärde mej att i skolan skall man vara passiv åskådare om man skal överleva. Jag lärde mej att skolans kunskap var fylld av straff och tvång och jag bestämde mej för att jag aldrig skulle bli som min lärare.



Min värld var tudelad och utanför skolans värld fanns en värld som var annorlunda. Skolans värld förstod jag mej inte på. Jag förstod inte varför vår lärare behövde vara så sträng. Varför var han inte snäll och intresserad som jag var van att vuxna var utanför skolvärlden?

Idag förstår jag mer om varför han var den lärare han var. Han såg oss barn som objekt för hans kunskapsförmedling. Han såg oss inte som dom vi var.

### **2.3.1 Min barndom, pedagogiska teorier och människosyn**

Hans Skjervheim beskriver i sin artikel "Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi"<sup>9</sup> två pedagogiska teorier och deras bakomliggande människosyn. Han renodlar teorierna och visar på ett tredje alternativ, som han kallar det dialektiska.

När Skjervheim beskriver den första teorins pedagogik som en teknisk mål-medel-modell, beskriver han min gamla skola. Det var läraren som satte upp de tekniska normerna för vad vi skulle lära och hur vi skulle lära. I den pedagogiska situationen hade han herradömet både över kunskapsmaterialet och över oss elever. Bakom den här teorin ligger en uppfattning om människan som mekanisk, om a så b. Människan är ett objekt som ska studeras som andra objekt, på så sätt kan man komma underfund med vilka lagar som gäller för det som sker med människan.

Om människan är si, så kommer detta att ske, om a så b. På det sättet kommer man att hitta de medel som man behöver för att kunna påverka människan som man önskar. John Watson, tillhångare av denna uppfattning tillika behaviorismens fader sa så här - ge mej ett barn och jag ska utbilda det till det som ni önskar, präst, tiggare eller tjuv. Jag skulle vilja göra ett tillägg till denna mekaniska syn på människan, ett moralteologiskt tillägg. Man såg också det nyfödda barnet som ont och passivt och det var bara genom mål-medel-modellen, denna auktoritära vuxenstyrningen som barnet kunde bli en god vuxen medborgare. Den kristna synen på människan som född i synd stämmer överens med den mekaniska synen. Genom den mekaniska mål-medel-modellen hade man fått en metod på hur man skulle uppfostra det syndiga barnet till att bli en bildad vuxen. Men var det bildade människor man menade? Var det inte lydiga människor man menade?

---

<sup>9</sup> Erling Lars Dale(red); *Pedagogisk filosofi*

Min barndoms värld var tudelad. Parallellt med skolans passiva åskådarinläring hade jag egna källor till kunskapsinläring. Jag gick till biblioteket och till den praktiska verkligheten utanför skolan. Utanför skolan fick jag lära mej sådant som intresserade mej och jag lärde mej av mej egen lust och tack vare min omgivning.

Vi bodde i Arjeplog, norra Norrlands fjälltrakter, som man sa i radion när det var väderleksrapport. Mina pappa var snickare och drev en snickerifabrik. Mamma hade varit arbetat på sjukstugan innan hon gifte sej. Nu var hon hemmafrun som längtade ut. Båda mina föräldrar kom från enkla småbrukarmiljöer, där praktisk kunskap var en självklar nödvändighet och den teoretiska kunskapen något ouppnåeligt lockande. De hade inte någon möjlighet att fortsätta studera efter den korta allmänna skolgången och båda längtade efter att lära mer, efter att få en teoretisk utbildning. De drömmde om att deras barn skulle få utbilda sej. Teoretiska utbildningar hade hög status, doktorn, rektorn, lärarna och prästen hade den högsta statusen i vårt samhälle.

Mina föräldrar trodde på gud utan några skuld känslor och de var aktiva socialdemokrater. De lärde genom sina erfarenheter i praktiken men också genom att läsa böcker. De hade lust att läsa böcker och de vidareförmedlade denna lust till oss barn och de ville att vi skulle *”bli något”*. Att bli något det var att ha en teoretisk utbildning. De ville att vi skulle studera, men de kunde inte hjälpa oss med studierna.

Mamma organiserade alla möjliga slags kurser genom arbetarnas bildningsförbund, ABF. Hon lärde sej till exempel engelska på det sättet. Hon var aktiv i Arjeplogs kvinnoklubb och ordade studieresor till bl a Stockholm för Kvinnoklubsmedlemmarna. Både hon och pappa visade mej att lärandet pågår genom hela livet och att det är lustfyllt. De ville att vi barn skulle få möjlighet att utbilda oss och de lyssnade på Alva Myrdals barnuppfostringstankar om att se barnen, lyssna på dem och ge dem tid. De var moderna människor i sitt samhälle och samtidigt hade de djupa rötter i bondesamhället.

Varje vecka gick vi till biblioteket för att låna böcker. Hela familjen läste med stor behållning det som fanns att tillgå i Arjeplogs lilla bibliotek. Än idag kan jag känna den goda lukten av böcker på biblioteket. Biblioteket var en positiv och intressant lärmiljö. Biblioteket låg våningen ovanför våra klassrum i skolan. Så nära, men ändå så långt ifrån. Två världar av

kunskap, men helt olika. I biblioteksvärlden fick jag själv välja vad jag skulle läsa. Jag läste allt som kom i mina händer. Alla Astrid Lindgrens böcker, Enid Blyton och andra barn och ungdomsböcker, men jag läste också Dostovjevskij, Sandemose, Vesaas, Strindberg, Selma Lagerlöf, allt var intressant. Det handlade om livet. I skolan läste jag under tvång, det som min lärare pålagt mej att läsa. I mina självvalda böckers värld var jag aktiv deltagare och i skolans värld passiv åskådare.

Utanför skolans kunskapsvärld fanns också alla turer med båten på Hornavan till vår gamla skogskoja, omgjord till sommarstuga. Där fanns all kunskap om hur man ror en båt, lägger ut nät, gör upp eld, rensar fisk, lagar mat över elden, plockar hjortron, hittar bort och hem. Kunskaper som är viktiga för att överleva i den Lappländska fjällvärlden.

För mina föräldrar var det självklart att ha en positiv tro på att jag kunde lära mej allt detta och mycket, mycket mer. De skickade ut mej på än det ena och än det andra farofyllda uppdraget. Jag cyklade flera kilometer med viktiga brev till sågverket som pappa samarbetade med. Jag tog båten och rodde ut till en ö för att plocka bär, bada och fiska, jag fick tändstickor för att lära mej elda, kniv för att rensa fisk. Jag var med i pappas snickerifabrik och såg hur fönsterkarmar, köksinredningar och dörrar skapades. Jag fick spik, hammare och såg för att snickra själv sida vid sida med de andra snickarna. Jag satt tyst som en mus i deras fikarum på kafferasterna för att lyssna på vad de pratade om. Jag var involverad i en spännande vuxenvärld där man producerade konkreta ting som behövs i ett hem. I hela mitt liv kommer jag att älska lukten av sågspån och träarbeten.

På sommrarna åkte vi till pappas släktgård i Saltdal i Norge. Där hässjade vi hö, körde in hö, red på hästarna, mjölkade kor, fiskade, badade, plockade bär. Hela tiden, var vi barn, omgivna av positiva vuxna som tyckte om oss. De såg oss, trodde på oss och tyckte att vi var viktiga.

Vuxna som tyckte att det var självklart att jag var med och som tyckte att det var självklart att jag skulle lära mej och som gav mej ansvar. Idag ser jag att den här miljön gav mej en stark tro på att jag kan ta mej fram i livet och att jag kan utforska världen och lära mer.

När jag som vuxen kom på besök till Saltdal med min systers pojke och såg hur alla släktingar tog emot honom som en viktig och betydelsefull person i slakten, tog med honom i

gemenskapen och lärde honom hur man praktiskt gör alla göromål som finns på landet på en gård, kunde jag se med nya ögon på min uppväxt.

Jag upptäckte att jag hade växt upp i en miljö där barnen är viktiga. De ska föra släkten vidare. De ska ta över. De måste utforska och lära sej. Den praktiska kunskapen överförs på ett självklart sätt från generation till generation. De vuxna vet hur de ska göra för att vidareförmedla den praktiska kunskapen. De är goda, stöttande pedagoger. Genom att barnet hela tiden blir stimulerat till lärande utvecklas förmågan till ökat lärande.<sup>10</sup> Genom att barnen är delaktiga i arbetet, i livet på gården, tas de på allvar och har ansvar. På så sätt utvecklas förmågan att göra arbetet själv, att aktivt välja själv, förverkliga, påbörja och avsluta arbeten. Vi barn deltog aktivt i livet på gården. Genom att vara deltagare lärde vi oss mycket om vad meningen med livet är och om hur vi skulle göra för att överleva och utvecklas. Den här delen av mitt liv stod i skarp kontrast till skolans åskådartillvaro.

Nu går vi till Hans Skjervheim igen och ser på hans andra teori. Där kan vi se att den stämmer ganska väl överens med den människosyn som mina föräldrar och släktingar hade. Den andra teorin bygger på en biologisk uppfattning av människan och en moralteologisk premiss. Människan är ett bio-psykologiskt väsen, mer kompliserad än ett djur, och mycket mer komplicerad än växter. Skillnaden mellan människor och djur är en kvantitetsskillnad, inte en kvalitetsskillnad. Människan är dessutom *god* av naturen, om en människa inte är god är det för att hon blivit förstörd av uppfostran eller samhället. Här gäller det att låta människan utvecklas i likhet med den egna naturen, utan auktoritära ingrepp utifrån. Skjervheims andra teori stämmer vad gäller människosynen, men inte synen på att man skall låta människan utvecklas utifrån den egna naturen utan ingrepp från den vuxne. Mina föräldrar och släktingar tyckte att det var viktigt att de var en vuxenauktoritet för mej, men det betydde inte att de var auktoritära.

De ville påverka mej, ge mej ramar innanför vilka jag kunde växa fritt, men kultiverat fritt. De använde sej av det som Skjervheim kallar det tredje alternativet, det dialektiska och för att förstå vad han menar kommer vi tillbaka till Sokrates.

---

<sup>10</sup> Stein Larsen, *I skolen er for sent*. Matti Bergström, *Eleven den siste slaven*. Handlar bägge om hur viktig det är för hjärnans utveckling att vi stimuleras och är aktiva, samt hur kunskap utvecklas.

Påverkade Sokrates folk? Ja, det gjorde han. Men han påverkade inte på det sätt som Watson menade att man skulle göra, genom att omforma dem efter sin vilja. Lät Sokrates sina elever utvecklas fritt? Ja det gjorde han, men inte på det sätt som Rousseau menade att barn och ungdom skulle utvecklas fritt. Sokrates påverkade och påverkade inte ungdommen, han lät dem växa fritt och inte växa fritt på samma sätt som mina föräldrar och släktingar gjorde med mej. Varför, vad var meningen med detta både och istället för om a så b?

Skjervheim går vidare till Platon för att förklara varför.

Hos Platon, är alternativet till kontrasten påverkan – fri växt, förmågan till att få insikt. Han talar om skillnaden mellan episteme och doxa, mellan rätt insikt och bara åsikter.

Denna skillnad ligger till grund för skillnaden mellan retorik och dialektik. Platon kritiserade sofisterna, som var omresande lärare i Grekland. De undervisade mot betalning. Det ämne som de la särskild vikt vid var retoriken eller talarkonsten. Så här uttryckte de sej om talarkonsten:

”Når ein er i stand til å overtale både domarane ved domstolane og rådmennene i rådsforsamlinga og borgarane i rådsforsamlinga og slik kvar forsamling av borgarar. Dersom du har dette i di makt, så vil lækjaren vera knekten din likasåvel som turnmeisteren, og det vil visa seg at den næringsdrivande ikkje arbeider til eigen bate, men for ein annan, nemleg for deg, du som forstår å tale og på den måten og overtale menneske”.

För sofisterna har talarkonsten blivit en övertalningskonst. Sokrates vänder sej emot den och säger att det finns en konst som förmedlas genom skillnaden mellan episteme och doxa. I grekisk filosofi betecknar episteme det säkra vetandet i motsats till doxa, som då är antagandet eller åsikten. Ofta sägs episteme vara en förnuftskunskap, medan doxa sägs komma från sinneserfarenheter<sup>11</sup> För att få rätt insikt gäller det inte att till varje pris övertala den andre men att förtydliga det omtalade. Att övertala och att förtydliga innebär bägge att påverka andra, men på helt olika sätt.

---

<sup>11</sup> Filosofilexikonet,2004, sid 137, Forum.

## 2.4 Subjekt eller objekt

Min skolvärld och min gamla lärare, försökte övertala mej att tro, påverka mej att tro att han hade rätt i allt han sa. Min hemmavärld försökte få mej att förstå genom att förtydliga. Att övertala förutsätter en subjekt/objektrelation, eleven är ett objekt som skal manipuleras som läraren vill, ett herre – knekt förhållande. Läraren gör sej själv till herre och eleverna till knektar. Eleven lyder blint eller blir manipulerad på ett så subtilt sätt så att han gör som läraren vill.

Att förtydliga förutsätter en subjekt/subjekt relation, ett jag och duförhållande. Ett förhållande där ingen är herre eller knekt men i äkta dialog med varandra. Här gäller det inte att till varje pris få den andra att tycka som jag tycker utan att vara i äkta dialog. En dialog som kan leda till att båda får nya insikter genom dialogen. Möjligheten till förståelse är närvarande för bägge parter.

Så kunde mina samtal med mina föräldrar och släktingar vara, samtal som gjorde att vi både blev klokare. Jag genom att jag kunde fråga, och fråga ännu mer när jag inte förstod. Den vuxne genom att han måste försöka förstå det jag förstod och utifrån min förståelse tolka världen tillsammans med mej.

Det jag upplevde och lärde av i min hemmavärld var det som Platon kallar *psychagogi* – att leda själen med hjälp av ord. Skjervheim menar att det vi kallar pedagogik är ett specialtillfälle av det Platon kallar *psychagogi*, såttillvida att pedagogikens första uppgift är att fostra<sup>12</sup> barn och ungdommar till skillnad från att uppfostra.

Den skola jag gick i gjorde att jag hamnade i passiv opposition mot den. Skolan var inte intresserad av att delta i min hemma-verklighet. Den ville inte lyssna på mina tankar. Skolan var inte intresserad av vem jag var och jag blev mindre och mindre intresserad av att delta i skolans auktoritära pedagogik. Den var tråkig.

Att jag lärde massor utanför skolan såg jag inte då, men jag upplevde att det intressanta och levande livet pågick utanför skolan och på rasterna. ”Gissa vad jag tänker på pedagogik” var

---

<sup>12</sup> Skjervheim skriver på nynorsk och använder ordet oppseding för fostran, kanskje är det riktigare att översätta det med ordet växt, men jag tror att han menar fostran till skillnad från oppfostran.

ingenting för mej. Jag kunde inte anpassa mej till den. Jag blev en passiv, missanpassad elev som längtade ut till det verkliga livet utanför skolan.

Bibliotekets böcker var en del av det intressanta livet. De gav mej svar på frågorna om meningen med livet och de var också en länk in i den teoretiska världen. Jag älskade att läsa Astrid Lindgren, August Strindberg, Tarjeij Vessas, Aksel Sandemose, Ernest Hemmingway, Fjodor Dostojevskij, Maria Lang, Agatha Christi. Jag läste allt som hade en berättelse som intresserade mej, en berättelse som sa någonting om vad det vill säga att vara människa och att leva.

## **2.5 Universitetsvärlden**

Mitt intresse att läsa och mina föräldrars längtan efter kunskap och högre utbildning, gjorde att jag efter gymnasiet, trots mitt motstånd mot skolan, fortsatte att studera på universitet. Så jag fortsatte att studera, men nu på universitet.

När jag kom till Uppsala Universitet 1969 förstod jag först ingenting av det som stod i böckerna eller av vad lärarna sa eller förväntade sej av oss studenter. Jag kom från en miljö som skiljde sej markant från den akademiska, från en miljö som hade en helt annan förståelsesvärld., ett annat språk. Varken skolan eller min hemmiljö hade gett mej den förståelsen.

Jag kom från en skolvärld där man inte reflekterade över kunskap utan bara tog emot den. I den akademiska världen skulle man tänka själv och reflektera. Hade jag egna åsikter? Hur skulle jag uttrycka mej? hur skulle jag kunna ta reda på vad som nu förväntades av mej? Jag visste inte hur man gjorde för att förstå den akademiska litteraturen. Jag läste studielitteraturen och försökte översätta det akademiska språket till mitt eget språk. Om jag lyckades översätta det förstod jag bättre, men all litteratur gick inte att översätta. Det var ett nytt språk som krävde en ny förståelse.

De första åren på universitet klarade jag mej tack vare att jag genom skolans lärautantillstil var expert på att lära utantill och sedan snabbt hosta upp det på tentamina. Succesivt lärde jag mej det nya akademiska språket och förstod mer och mer. Jag lärde mej genom att vara aktiv

deltagare. Jag vidgade min förståelsessvär till att även gälla den akademiska miljön genom att delta i den. Studierna var uppbyggda så att vi hade många gruppdiskussioner och alla måste delta aktivt för att få godkänt. Jag var tvungen att uttrycka mej, uttrycka mina åsikter, nu inte bara genom egna tankar utan också genom ord, genom att tala och skriva.

Jag studerade sociologi, psykologi, pedagogikk och socialpolitik. I den här akademiska miljön var det större utrymme för att delta aktivt i diskussionerna utifrån mitt eget tänkande än vad det hade varit i skolans miljö. I den här miljön var det rätt att själv lägga till och dra ifrån slutsatser utifrån det vi hade som studielitteratur. Jag började känna mej mer hemma i den här världen än jag någonsin känt mej i skolans värld. Här ställde man inte i lika hög grad som i skolans värld frågor som man redan visste svaret på. Det fanns utrymme för att fråga för att leta efter svar, att undra och förundras. Den akademiska miljön var närmare den sokratiske dialogen och vi diskuterade faktiskt meningen med livet. Litteraturen i sociologi, psykologi och pedagogik var intressant för mej. Jag hade lust att läsa och att lära.

Jag kom till Uppsala 1969. Det var i vågsvallet efter studentupprorets år. Vänsterrörelsernas och solidaritetsrörelsernas årtionde. Jag deltog aktivt i solidaritetsarbete för Vietnams folk, Afrikas folk och för Chiles folk. Jag var med i en kvinnogrupp. Jag läste och studerade samhällsfrågor, politiska frågor på sidan om mina akademiska studier och jag diskuterade med mina vänner, var i dialog samtidigt som jag aktivt arbetade med solidaritetsarbete.

I de här grupperna fick min sociala bakgrund en hög status. Jag var arbetarbarn från Norrbottens inland. Här var det högre status att ha min bakgrund än att komma från en akademisk miljö i Uppsala. Jag stärktes i min identitet, blev stolt över min bakgrund, växte, ifrågasatte. Det var härligt att läsa och tänka och diskutera. Det började vara okey att vara jag, som den jag var.

Mitt engagemang i solidaritetsarbetet gav mej kunskap om att min praktiska kunskap hemifrån hade betydelse och var viktig. Jag lärde mej att de som har makt inte nödvändigtvis har rätt. Jag lärde mej att ifrågasätta och tänka kritiskt. Jag lärde mej inpå huden att alla människor har lika mycket värde. Jag lärde mej, att jag har ett lika stort värde som alla andra och det betydde också att alla andra hade lika stort värde som jag, även barnen. Jag ville vara i subjekt/subjekt- förhållande med mina medmänniskor.



När Robert ställde sin fråga till mej, avslöjade han att jag inte alltid handlade utifrån den syn jag hade. Jag levde inte alltid som jag lärde.

Läraren som frågar när han redan vet har ett subjekt/objekt-förhållande till sina elever. Hon vill att eleverna ska lära sej det som hon bestämt. Hon ser på eleverna som objekt, på samma sätt som jag i samlingsstunden såg på mina förskole-elever som objekt. Jag hade satt upp målen för min undervisning utifrån vad jag ansåg som viktigt att barnen skulle lära sej och jag kontrollerade om de hade lärt sej det som jag bestämt, att de skulle lära.

Roberts fråga fick mej att se hur jag arbetade i praktiken. Jag levde inte som jag lärde.

Samlingarna på daghemmet var de mest skollika situationerna och då blev jag också läraren. Inte exakt som min egen skräck-lärare, men likheten fanns där. Jag var en mildare lärare, men jag använde mej av samma metoder som han gjorde. Jag ville vara i subjekt/subjekt-relation med barnen, men hade inte förståelsen för hur jag skulle agera, hur jag skulle vara i en sådan relation när vi kom in i skolliknande situationer. Det jag hade förståelse för var hur en lärare skal vara utifrån en subjekt/objekt-relation till barnen.

## **2.6 Förskollärarytbildningen och i teorin**

Efter universitetsstudierna vidareutbildade jag mej till förskollärare. Synen på människan som likvärdig oavsett social eller kulturell bakgrund bar jag med mej in i förskollärarytbildningen, där den också förstärktes. Efter studentupproren hade förskollärarytbildningen förändrats till att vara en utbildning där varje student aktivt skulle söka efter kunskap. Vi valde litteratur själva, arbetade med olika projekt och hade inga tentamina utan bedömdes utifrån vår aktivitet, vårt deltagande, våra framlägg av projekt. Genom litteraturstudier, projektarbeten och gruppdiskussioner växte en syn på barn fram som kompetenta, aktiva och skapande. Vi var ivriga, aktiva studenter som lärde utifrån oss själva. Eftersom vi hade akademisk bakgrund var vi vana att diskutera och aktivt söka efter kunskap. Vi var engagerade i utbildningen och tyckte att det var viktigt att barnen hade stimulerande miljöer på daghemmen. Det skulle inte vara förvaringsplatser utan utvecklingsplatser för barnen.

Lärarna på utbildningen var oviktiga. Vi ansåg att de inte hade mycket att ge oss. Vi lärde på det fria sättet, men saknade hopkopplingen med det praktiska arbetet, teori och praktik var inte förenade.

Vi lärde oss idéerna; barnen är vår framtid, de första åren i vårt liv är de viktigaste, hjärnan utvecklas mest de första åtta åren, barn är kompetenta, det är viktigt att lyssna på barnen, utgå från barnens lek i all verksamhet, lek är lärande. Idéerna som skulle styra vårt arbete, men vi saknade redskapen.

Jag fick inte lära mej *hur* jag skulle göra för att förverkliga idéerna. De lärare vi hade gav mej inga redskap för hur jag i konkret praktik skulle arbeta med barnen. Men jag var en engagerad förskollärare och nu gällde det för mej som nyutbildad förskollärare att förändra förskolan, så att den blev den goda läromiljön som jag hade visioner om.

Jag skulle få problem. Jag hade ingen praktisk erfarenhet, varken under studentpraktiken, eller hos lärarna i utbildningen, som visade en annan lärare än den jag hade växt upp med och den läraren var jag i opposition med.

Kunskapen om barn som aktiva, kompetenta och skapande var viktig att ha med sej när Robert ställde sin fråga till mej. Det var den kunskapen och synen på barn som likvärdiga medmänniskor, tillsammans med mina erfarenheter från barndommens uppväxt som fick mej att lyssna på Robert, som fick mej att se att det inte alltid levde som jag lärde.

## **2.7 I praktiken**

I den skollika situationen på daghemmet föll jag tillbaka till min gamla kunskap om hur läraren är aktiv i sitt utlärande och barnet passivt tar emot lärarens kunskap. Barnet blir åskådare till lärarens föreställning. Det var inte det jag ville och tack vare Robert såg jag mej själv i ett nytt ljus. Jag blev medveten om att jag i mitt praktiska arbete på daghemmet ibland faktiskt arbetade på samma sätt som den lärare som jag avskydde som barn och som jag inte ville efterlikna.

Tack vare mitt samhällsengagemang hade jag också lärt mej att vara kritisk mot mej själv. Jag hade lärt mej att försöka se på mej själv utifrån och att se att allt kanske inte är som det ser ut att vara. Jag började inse, se inåt, att jag inte hade tillräckligt med praktisk kunskap för att vara en tillräckligt bra förskollärare för de barn som jag arbetade med. Jag hade idéerna om hur jag ville att daghemmet skulle se ut och vara, en plats där barnen stimulerades och utvecklades, en plats för bildning, inte bara en förvaringsplats när föräldrarna arbetade. Men i praktiken visste jag inte hur jag skulle arbeta

Hur *gör* man, så att daghemmet blir den kreativa, stimulerande, sprudlande, lärorika miljön som jag såg framför mej? Vad *gör* man? Jag hade sett att barnen tyckte om att göra, att vara i aktivitet. De skapade på olika sätt genom hela dagen. De skapade i leken, i sina bilder, i sina byggkonstruktioner. De lärde genom att göra, genom att skapa sina egna konstruktioner av verkligheten.

Men vad var min funktion i det här? Vad var min roll? Vad och hur skulle jag göra för att hjälpa barnen att söka efter kunskap, att integrera den och göra om den till egen kunskap? Jag ville inte arbeta efter skolans auktoritära pedagogik och jag ville inte heller att barnen planlöst skulle fördriva tiden på daghemmet. Jag trodde inte på att barn är små plantor som växer upp helt av sej själva, bara vi vuxna låter dem vara ifred. Jag tyckte att det var att svika barnen och jag visste att barnen behövde tydliga vuxna som inte var auktoritära, men auktoriteter. Vuxna som barnen kunde ha tillit till och som de visste hjälpt dem vidare på livets väg.

Jag ville att daghemmet skulle vara en meningsfylld arena både för barnen och för mej. Jag gjorde som mina släktingar och föräldrar gjort tidigare, tog med mej barnen ut, eldade, gav dem knivar, lärde dem hantera kniv, gick på upptäcksfärd ut i naturen. Men jag ville något mer, något mer än det som var hemma och jag ville inte arbeta efter styrda mallar och regler enligt en teknisk mål-medel modell. Jag befann mej i ett pedagogiskt dilemma.

## **2.8 Mötet med förskolorna i Reggio Emilia**

Jag började söka efter praktisk kunskap om hur man kan arbeta med barn, istället för teoretiska idéer om människosyn utan praktisk förankring. Och den som söker hon finner. På en utställning på Moderna Museet i Stockholm fann jag 1980 förskolorna i Reggio Emilia. ”Ett barn har hundra språk” var namnet på utställningen. Den var en beskrivning av det pedagogiska arbetet på de kommunala förskolor i en stad i norra Italien som hette Reggio Emilia. Det var barnens egna två och tredimensionella bilder som visade mej något om pedagogiken på daghemmen. Namnet på utställningen var hämtat från en dikt som den pedagogiske ledaren för förskolorna, Loris Malaguzzi skrev när han började sitt arbete med de kommunala daghemmen:

Ett barn har hundra språk  
Men berövas nittionio.  
Skolan och kulturen  
Skiljer huvud från kroppen.  
De tvingar en att tänka utan kropp och handla utan huvud.  
Leken och arbetet,  
Verkligheten och fantasin,  
Vetenskapen och fantastieriet, det inre och det yttre  
Görs till varandras motsatser.

Utställningens barnbilder visade mej att barn har hundra språk och att de dessutom kan utveckla dessa om de får möjlighet till det. Jag förstod att det var den pedagogiska filosofin som var avgörande för vad barnen uttryckte. Jag förstod att det handlade om kunskapssyn och om att vara i dialog med barnen.

Jag gick igenom utställningen med förundrade ögon. Där fanns fantastiska bilder på vallmo som barnen målat. De var lysande, levande vallmo. Jag hade aldrig sett något sådant tidigare. Det började sjunga inom mej, här fick jag bekräftat att det var sant det som jag trodde på, alla människor är skapande! Jag förstod att det berodde på hur de vuxna arbetade på förskolorna. Det berodde på synen på barnet och kunskapssyn hopkopplat med en medveten praktisk strategi på hur man skulle arbeta.

I de här förskolorna hade man anställt en bildlärare och man hade byggt en ateljé. Jag hade i mitt eget arbete på daghemmet sett att barnen använde hela dagarna till att skapa på det ena

eller andra sättet. Här fick jag se hur man med den vuxnes medvetna insats, hjälpte barnen att utveckla detta skapande till att bli ett medvetet utforskande av verkligheten.

På utställningen fanns ett lysande exempel på hur man arbetade. Utställningen visade barnens första bilder på vallmo, före de varit ute och sett på vallmo. De bilderna såg ut som våra barns bilder på blommor. Ett barn hade tecknat en gås för ordet gås och ordet vallmo är lika på italienska. Bildläraren Veia Vecchi hade sett på dessa bilderna tillsammans med barnen utan pekpinna på rätt och fel, utan istället tillsammans med barnen, i dialog med dem.

Hon arbetade medvetet med subjekt/subjekt-förhållande till barnen. Utgick från barnens verklighet, lyssnade på dem och utmanade dem att gå vidare i sitt skapande. De gick ut och såg på vallmo, lekte vallmo, rörde sej som vallmo och på så sätt studerade de, utforskade vallmons väsen. Barnen använde hela sej för att försöka förstå vallmon. De dansade, var i vallmon genom diabilder på väggarna och målade igen och igen. Veia sa ”måla så att jag ser hur vallmon rör sej” och så gjorde barnen det. Fantastiska bilder på vallmo som rörde sej på fälten.

Jag förstod att det var Veias förhållningssätt till barnen, hennes sätt att stimulera dem, dela med sej av sina kunskaper, hennes sätt att kommunicera med dem som gjorde att barnen uttryckte sej på detta poetiska och konstnärliga sätt, samtidigt som de utvecklade sitt seende och skärpte tanken. Jag förstod att det berodde på de vuxna runt omkring barnen, om de skulle få utveckla alla sina förmågor eller om de bara skulle snurra runt i en frilek-karusell på daghemmen.

De vuxna i dessa kommunala förskolor var auktoriteter för barnen men de var inte auktoritära. De var inte intresserade av att ställa frågor där de redan visste svaren. De ställde frågor för att de ville möta barnet i barnets förståelsesvärld och för att de ville hjälpa barnet vidare för att finna mer kunskap. De var i en sokratisk dialog med barnen. Så här säger en av förskollärarna på förskolan Diana - Vad vi än vill, så är det inte att roa och ge barnen tidsfördriv i en ålder då de utvecklas så intensivt. Tiden får inte fördrivas – tvärtom måste den utnyttjas maximalt. Vi vill medvetet påverka barnen.

De vill påverka barnen till att bli medborgare i ett demokratiskt samhälle. De hade sett och upplevt vad fascismen gjorde med människan och de ville inte upprepa sina förfäders misstag.

De ville påverka barnen, inte ge dem en fri fostran, men inte heller en auktoritär uppfostran. De förstod att om barnen är deltagare i sitt eget liv, inte åskådare, om barnen får uttrycka sej med många språk, bli respekterade och lyssnade på var chansen mindre att fascismen skulle få fotfäste igen. Det var ett politiskt ställningstagande som låg bakom Reggio Emilia-förskolornas utveckling.

De befann sej i det som Skjervheim kallar det tredje alternativet, det dialektiska. De hämtade inspiration från Lev Vygotskys skrifter om den närmaste utvecklingszonen, dvs att barn inte kan lära fritt, de behöver också den vuxne/läraren för att forcera den närmaste utvecklingszonen och gå vidare i sin utveckling. Om de inte får den hjälpen stagnerar de i sin utveckling.

De hämtade också inspiration från John Dewey och hans huvudtanke om att kunskap i de allra flesta fall innebär att man lär sig genom att göra, men inte alltid kan omsätta denna kunskap i ord, "learning by doing" var ett viktigt begrep för honom. Det var viktigt att utgå från barnets naturliga anlag och intressen istället för att påtvinga dem den vuxnes uppfattning. Han betonade det sociala samspelet och lekens betydelse för lärandet. Lärarens uppgift var att skapa så stimulerande sociala betingelser som möjligt för barnet. Barnet skulle inte bara "lära genom att göra" utan det skulle också "lära genom att leva". Det var genom aktivitet och social interaktion som barnet tillägnade sej kunskap. Han betonade både den praktiska erfarenheten och reflektionen över den. Målet för Dewey var en socialt funktionell och demokratisk människa med vetenskapsmannens nyfikenhet och sätt att kritiskt prövande angripa problemen.

För Dewey var den högsta formen av erfarenhet den estetiska, dvs. den tillfredställelse som en konstnär upplever, när han eller hon efter ett långt och mödosamt arbete har omvandlat ett motsträvigt material till ett färdigt resultat, med nya och oväntade kvaliteter. Estetisk erfarenhet får man genom en experimentell och inspirerande process, inte i passivt betraktande av ett konstverk. Den estetiska erfarenhet var för Dewey det som ytterst gav livet mening. Att få uppleva denna typ av erfarenhet var därför en demokratisk rättighet för alla människor.

På daghemmen i Reggio Emilia omsatte man dessa tankar i praktiken och dokumentationen av barnens arbeten visade det. De arbetade utifrån barns medfödda förmåga att gestalta och skapa för att förstå verkligheten. De hjälpte barnen att utveckla sina färdigheter i att använda olika medier för att gestalta och beskriva världen. Samtidigt reflekterade de tillsammans med barnen, genom att barnen hela tiden i ord fick uttrycka vad de hade för tankar före de gestaltade och efter gestaltandet. Eftersom de dokumenterade barnens beskrivningar, så kunde de visa världen ett annat sätt att arbeta på och då trädde det skapande och forskande barnet fram. Ett barn med hundra språk. De visade också att de var i ett subjekt/subjekt-förhållande till barnen.

Den här utställningen satte mej i rörelse. Jag fick bekräftat att alla människor är skapande och att det beror på hur man arbetar om denna människans skapande kraft skal få träda fram. Jag hade tidigare själv gått med i en bildgrupp. Där vi tecknade och målade och jag hade starka egna erfarenheter av att vara i skapande processer och att vara i det som Dewey beskriver som den estetiska erfarenheten, eller tillfredställelsen efter ett hårt arbete med medierna få till ett konstnärligt uttryck som jag är nöjd med. Erfarenheten av att förvånas över vad jag kan få till, att upptäcka att jag kan uttrycka mycket mer än vad jag visste innan.

Nu såg jag att det fanns ett förhållningsätt till arbete på daghemmen och till barnen, som ledde till att barnens röster fick höras och deras kreativitet fick utvecklas. Utställningen gav praktiska exempel på hur man kan arbeta med barn i förskolorna. De här förskolorna och den här människosynen stärkte mej i mitt eget arbete.

Jag förändrade mitt arbetssätt med barnen. Nu lyssnade jag mycket mer på barnen och lade upp arbetet utifrån vad de uttryckte att de var intresserade av. Jag försökte stimulera dem att gå vidare i sitt skapande, men saknade tillräckligt med kunskap själv för att kunna vara en god vägledare för barnen. Men jag var vägledare mycket, mycket mer än traditionell lärare.

På daghemmet hade Robert förändrats. Han var aggressiv, fick fruktansvärda raseriutbrott, slängde saker runt omkring sej, ingen ville leka med honom.

Vi hade avdelningsmöte om vad vi skulle göra. Mina arbetskamrater sa att det berodde på hemförhållandena och att han var undanträngd tvilling. Jag sa "hur ska vi arbeta så att Robert

har det bra här”? Jag la upp en strategi för hur vi skulle arbeta för att hjälpa honom. Jag sa ”Det är viktigt att han får lyckas. Just nu misslyckas han med allt och han är utstött ur gruppen. Vad är det han tycker om att göra?”

Vi konstaterade att han älskade att måla och konstruera. Vi bestämde att jag skulle ha honom i en liten grupp med barn och arbeta skapande med dom. Det enda mål jag skulle ha var att han skulle lyckas. Lyckas med det han gjorde tillsammans med de andra barnen. Mitt arbete med den lilla gruppen utvecklades positivt. Robert älskade att måla, att tova, att snickra, att arbeta fysiskt. De andra barnen älskade det också. Vi arbetade tillsammans.

Jag lärde ut av mina kunskaper genom att ge barnen inspiration till att måla, snickra, tova. Barnen tog emot mina inspirationer och arbetade självständigt vidare. Vi diskuterade tillsammans om det uppstod problem. Om någon blev arg för att det inte blev som han eller hon ville, frågade jag vad det var som inte var bra. Vi diskuterade lösningar och barnen arbetade vidare.

Det var aldrig några konflikter i den lilla gruppen. De andra barnen såg nya sidor hos Robert och han hos dem. Jag arbetade hela tiden med focus på det praktiska arbetet och på att skapa en stimulerande atmosfär i rummet. Jag såg och jag lyssnade på barnen. Jag förmedlade av min kunskap och de arbetade. Barnen hade förtroende för mej och jag för dem. Vid början av varje arbetspass gav jag dem inspiration till deras arbete. Sedan arbetade de och jag såg och lyssnade och hjälpte och vägledde när det behövdes.

När arbetet var färdigt visade och berättade barnen för mej och för de andra barnen vad de gjort, hur och varför. De älskade den här avslutande genomgången då de fick visa fram och berätta om sin bild, sin skulptur, sina konstruktioner. Vid den här avslutande genomgången kunde deras kunskap förtydligas och befastas, samtidigt som de lärde av varandra. Genom den avslutande genomgången blev de också vana att stå i centrum och uttrycka sej med ord inför varandra. De utvecklade sitt talade språk genom bildspråket och de stärkte sin identitet. De fick reflektera över arbetet, på så sätt befastes kunskapen, både om det egna och om de andra barnens arbete.



På slutet av terminen hade vi en stor utställning på daghemmet. Föräldrarna och pressen var där. En förälder stannade vid en av barnens bilder. ”Vilken underbar bild. Vem har målat den?” sa han. ”Det har jag”, svarade Robert. ”Men du ska ju bli konstnär när du blir stor”, sa förälderna. ”Men det är jag ju redan”, svarade en självklar och nöjd Robert.

När Robert fick vara i en konstruktiv aktiv miljö, fungerade han bra och utvecklades på ett positivt sätt. När jag medvetet arbetade i subjekt/subjekt-förhållande med barnen, utgick från barnens kompetens istället för deras problem, och dessutom hade kunskap om hur man kan använda skapande material för att stimulera denna kompetens, utvecklades både barnens kunskap och min egen.

Barnen lärde sej hur de med hjälp av skapande material kunde omskapa och göra världen och livet begripligt. Begripa genom att gripa, göra. Jag förstod mer och mer av detta sätt att arbeta genom att hela tiden dokumentera barnens beskrivningar av det de gjorde, genom att lyssna och se.

## **2.9 Levande verkstad**

Men jag ville lära mej mer om hur jag skulle arbeta med skapande material själv och hur jag skulle arbeta med detta med barn. Jag tog tjänstledigt ett år för att lära mer. Jag vidareutbildade mej till bildpedagog på Levande Verkstads<sup>13</sup> metodutbildning, där bland andra Karin Wallin, en av författarna till ”Ett barn har hundra språk”, var en av lärarna. Under den utbildningen fick jag se nya modeller på lärarrollen och jag fick själv vara i egna, långa skapande processer.

På Levande Verkstadsutbildningen är lärarna i subjekt/subjekt-förhållande till eleverna. De är deltagare i utbildningsprocessen tillsammans med oss som går utbildningen. Vi planlägger delar av utbildningen tillsammans, alla deltar aktivt i lärandet. Ingen är åskådare. Det är som Skjervheim säger det tredje alternativet, det dialektiska alternativet som pedagogisk form som

---

<sup>13</sup> Levande Verkstadsmetoden har sitt ursprung i Bauhausskolorna. Adelyn Cross Ericson, grundare av Levande Verkstad arbetade som lärare på New Bauhaus i Chicago. Hon träffade en svensk man, flyttade med honom till Stockholm och startade Levande Verkstadskurser. Bauhausskolan var en experimentell och nydanande konstskola i Tyskland. Paul Klee, L Kandinsky, Rudolf Steiner, Johannes Itten var några av de konstnärer som arbetade där som lärare. Det utforskande och experimentella stod i centrum, att söka efter uttrycken, inte att göra konst som sålde bra. Under nazismens framväxt i Tyskland förbjöds Bauhausskolan av Hitler och lärarna flydde till USA där de byggde upp en ny Bauhausskola. Se...

är förverkligat här. Jag lär mej mycket om hur man kan använda färger, lera, gips, ståltråd, trä som material för att uttrycka mej med bildspråk. Jag lär mej hantverket samtidigt som jag lär mej att uttrycka mej i bild.

Jag upptäcker hur skapande uttryckssätt förstärker och synliggör kunskap. Vi gör bl a bilder för att synliggöra våra erfarenheter från skoltiden. Vi diskuterar lärande utifrån våra egna bildminnen från skoltiden. Vi ser genom våra egna bildberättelser från våra skolminnen, hur den negativa synen på barnet som syndigt, hopkopplat med ”gissa vad jag tänker på pedagogik” gör att man blir passiv åskådare och mister lusten att lära inom skolans system.

Tack vare bildskapandet görs kunskapen om skolan synligt. I processen med att skapa bilden, växer kunskapen starkare fram. Den tid det tar att göra bilden, används samtidigt till att förstå temat som bilden behandlar. Nu förstår jag, av egen erfarenhet, varför man använder sej av skapande arbete i Reggio Emilia för att förstå, begripa, skapa kunskap.

För det är det som sker, kunskap förstärks när man skapar den med ett bilduttryck. Man gör sin egen kunskap synlig på ett annat sätt än genom ord. Vi arbetade ofta med bildskapandet hopkopplat med ord, rörelse och musik. På så sätt förstärktes kunskapen ytterligare genom att den satte sej i kroppen. Att få arbeta själv med estetiska uttrycksmedel gör att jag bättre kan arbeta som lärare med dessa uttrycksmedel. Jag vet hur det känns. Jag har egen erfarenhet av att livet får mening när jag skapar. Jag vet att det är viktigt att få uttrycka sej skapande och jag kan förstå Dewey när han säger att det är en demokratisk rättighet för alla människor att få uppleva detta.

Nu förstår jag genom egen erfarenhet, varför barnens lek är så viktig för att de ska förstå verkligheten. Det de leker har de gjort, de har lekt det. Det har satt sej i kroppen som kunskap, på ett helt annat sätt än vad bara ord gör. Nu förstår jag ännu mer av min barndoms tråkiga skola. Där var det bara läraren som satte ord på allt, inte ens orden fick vi bestämma själva. Det står i total kontrast till inlärandet via lek, bild, musik, sång, dans när inlärandet dessutom sker i en subjekt – subjekt relation och i en verklig dialog.

Under året på Levande Verkstads metodutbildning fick jag nya erfarenheter av förhållandet mellan lärare och elev som jämnbördiga partners, där båda är i aktiv dialog med varandra.

Levende Verkstad är en praktisk utbildning där man lär genom att göra själv, genom att vara i praktisk handling. Därför gav den här utbildningen mej mycket bättre redskap i mitt arbete med barn än vad jag fått tidigare. Den här utbildningen hade dessutom fått min tudelade värld att bli en värld.

Det tredje alternativet, dialektiken hade blivit synligt och verkligt. En skola som inte var auktoritär men ändå inte lämnade oss elever i sticket, genom att låta oss skapa fritt. Det var en skola som hade tydliga ramar och där kreativiteten blomstrade innanför dessa ramar. Att kreativiteten kunde blomstra berodde framförallt på att lärarna stod i ett subjekt/subjekt-förhållande till oss elever. De lyssnade på vårt inre och de utgick ifrån att vi var kreativa, samtidigt som de gav av sin egen kunskap och sina egna erfarenheter.

De lyssnade och såg , de var intresserade av det vi gjorde och de hade samtidigt förmågan att säga stopp och nej, eller pressa oss när det behövdes. De respekterade oss och vi respekterade dem.

Allt skapande kommer från vårt inre. Behovet att skapa är samtidigt behovet att få uttrycka starka upplevelser. Det är skapandets grund. Det visar barnen mej och det visar forskning om skapandets ursprung.<sup>14</sup> Det är något som alla människor har behov av, att på olika sätt få uttrycka sej, inte bara genom ord utan också genom att forma, måla, teckna, sjunga, dansa, använda kroppen.

Vi visar något av oss själv när vi skapar. Därför är det också sårbart. Äkta skapande behöver trygga omgivningar där skapandet är tillåtet. Äkta skapande kan inte ske i en auktoritär miljö. Så länge vi lever i en fungerande demokrati kan vi bygga upp skolor där lärare och elever arbetar sida vid sida. Det är också en garanti för att demokratin ska få fortleva.

## **2.10 Kunskap**

Konfucius säger ”det jag hör det glömmar jag, det jag ser kommer jag ihåg, det jag gör det kan jag” och Aristoteles säger att kunskap är det som jag kan göra, alltså praktisk kunskap. Genom utbildningen till bildpedagog genom Levande Verkstadsutbildningen fick jag nya

---

<sup>14</sup> Arne Marius Samuelsen og Kari Karlsen, *Fra inntrykk til uttrykk*, Elisabet Skoglund; *Leken och konsten*, Lusten att skapa.

redskap för att arbeta som lärare. Jag hade genom det arbetsätt, fått nya förebilder för hur en lärare kunde vara, min förståelse hade vidgats genom denna annorlunda skolmiljö. Jag hade förstått att man kan arbeta på ett annat sätt än det auktoritära eller det fria. Det dialektiska sättet hade blivit synligt för mej.

Nu lär barnen av mej hur man kan använda pensel, knive, färger, lär av mina frågor till dem och jag lär mej av dem hur jag kan utveckla min praktiska kunskap om att vara lärare i ett skapande ämne. Nu frågar jag därför att jag ville ta reda på något, eller därför att jag ville skärpa tanken. Skärpa tanken hos barnen och hos mej.

## **2.11 Høgskolan**

I dag arbetar jag på Institutt for lærerutdanning og kulturfag vid Høgskolen i Bodø. Jag har bland annat ansvaret för fördjupningskursen i Forming for førskolelærere og lærere på småskoletrinnet.

Det första jag gör när jag får nya studenter är att möta studenterna där de är just nu. Studenterna som kommer nya, är inskolade i en skola där subjekt/objekt-förhållanden gäller mellan elev och lärare. De är inte vana att vara i en subjekt/subjekt-relation med läraren.

Det behövs stort mod av läraren för att förändra arbetssätt. Att vara lärare är att ha ett yrke som alla diskuterar utifrån egen praktisk erfarenhet. Alla har gått i skola och har åsikter om den, oftast starkt känslomässigt laddade åsikter. Åsikter som är hopblandade med starka minnen från den egna skoltiden, både på gott och ont.

Att förändra skolan så att den är anpassad efter vårt nya samhälle, ett samhälle som behöver människor som aktivt kan söka efter kunskap själv, tar lång tid. Att förändra min egen roll som lärare tar lång tid. Det är en spännande tid.

Roberts fråga gjorde att jag tog ett nytt steg. Hans fråga satte mej i rörelse och jag är fortfarande i rörelse. Jag lägger till ny förståelse till min förförståelse och nya erfarenheter till mina gamla. Ett nytt barn, en ny människa visar sej för mej. Loris Malaguzzi skrev en ny dikt

om detta barn när han efter 25 års arbete med daghemmen i Reggio Emilia med säkerhet visste att ett sådant barn finns -

Ett barn är gjort av hundra	Att tänka utan händer
Barnet har	Att handla utan huvud
Hundra språk	Att lyssna men inte tala
Hundra händer	Att begripa utan glädjen i
Hundra tankar	Att hänföras och överraskas
Hundra sätt att tänka	Annat än till påsk och jul.
Att leka och att tala på	Man ber dem:
Hundra alltid hundra	Att bara upptäcka den värld
Sätt att lyssna	Som redan finns
Att förundras att tycka om	och av alla hundra
Hundra lustar	berövar man dem nittionio.
Att sjunga och förstå	Man säger dem:
Hundra världar	Att leken och arbetet
Att uppfinna	Det verkliga och det inbillade
Hundra världar att drömma fram	Vetenskapen och fantasin
Ett barn har	Himlen och jorden
Hundra språk	Förnuftet och drömmarna
(och därtill hundra	är företeelser
hundra hundra)	Som inte hänger ihop.
men berövas nittionio.	Man säger dem
Skolan och kulturen	Att det inte finns hundra.
Skiljer huvudet från kroppen.	Men barnet säger:
Man ber barn:	Tvärtom, det är hundra som finns!

### **3. Kunskapsteoretiskt essä**

Inom mitt arbetsfält är konst, skapande, skapande processer, kreativitet, kreativa processer och estetik centrala begrepp, eftersom jag är lärare är också etik ett centralt begrepp. I den här essän ska jag försöka beskriva hur jag förstår dessa begrepp och sätta in dem i ett kunskapssammanhang.

#### **3.1 Konst**

I mitt arbete med skapande verksamhet med olika grupper är konst det som gruppmedlemmarna skapar när de gör något för dem unikt nytt. Det är alltså inte bara det som konstnärer skapar eller enbart det som ställs ut på en konstutställning. I mitt arbete med grupper är det individens upplevelser av att med stor närvaro omvandla ett motsträvigt material till ett färdigt resultat med nya och oväntade konstuttrycket och kvaliteter som är det centrala. Dewey kallade detta för den högsta formen av erfarenhet, den estetiska. Enligt Dewey får man denna erfarenhet genom en experimentell och inspirerande process, inte i passivt betraktande av konstverk.<sup>15</sup> Det handlar alltså inte om konst som dekoration. Det är den estetiska dimensionen som jag ser som det centrala i konstskapandet. För att den ska vara närvarande måste den som skapar vara aktiv och berörd i sitt arbete, helst ska han eller hon vara uppslukade av arbetet.

#### **3.2 Den kreativa processen**

Att vara kreativ, ordet kreativitet och den kreativa processen har definierats av många forskare inom olika fält, av psykologer, författare och konstnärer. Jag skal här försöka göra det förståeligt med hjälp av mina egna erfarenheter av att vara i en kreativ process, med hjälp av mina informanternas erfarenheter, av erfarenheter av barn i kreativa processer och av studier om kreativitet.

---

<sup>15</sup> Bendroth Karlsson, Marie, Bildskapande i förskola och skola, 1998

I min ordbok står det att ordet kreativ är skapande, en som har förmåga att komma med nya idéer och utföra dessa.

Det latinska ordet creare översätts med ordet skapa. Att vara kreativ är alltså framförallt att vara skapande, dvs vara aktiv i att förverkliga sina idéer. Att vara kreativ behöver nödvändigtvis inte vara att ha en massa idéer. Skapandet startar med en idé men att vara kreativ är ett hårt och mödosamt arbete med att försöka förverkliga sina idéer, att förverkliga de inre bilder och tankar som finns i hjärnan. Att vara kreativ är att stå ut med det kaos som ofärdiga idéers förverkligande skapar. Det är en del av den kreativa processen att ordna upp i detta kaos. När man kommit till ordning är oftast idéen förverkligad. Under den kreativa processen skapas kunskap hos den som skapar. Det sätter sej i kroppen.

### **3.2.1 I mötet mellan kaos och ordning sker det kreativa**

Neurologiprofessorn Matti Bergström<sup>16</sup> säger så här ”i mötet mellan kaos och ordning sker det kreativa”. Då avser han mötet mellan hjärnstammens kaotiska och totala medvetande och hjärnbarkens ordnade kunskap. Han säger att idéernas uppkomst är sprugna ur hjärnstammens totala medvetandet om allt och hjärnstammen är fullt utvecklad när vi föds. Det är där alla våra idéer finns. När så en av alla dessa idéer flyter upp till medvetandets *möjlighetsmoln* i hjärnan är det avgörande hur vår hjärnbark tar emot idéen. Hjärnbarken utvecklas genom hela vårt liv. Har den kunskap som finns lagrad i hjärnbarken, sett möjligheternas moln, eller är kunskapen rätt och fel facitkunskap. Kommer hjärnbarken att ta emot idéen eller förkasta den? Detta drama sätts igång i våra hjärnor vid varje ny idé som kommer upp.

Matti Bergström har en förklaringsmodell som har focus på hur och vilken sorts kunskap som lagras i vår hjärna. Han har dragit samhälleliga slutsatser av sin forskning om vad som sker i mötet mellan hjärnbarkens kunskapsbank och hjärnstammens idébank. Han visar i sin bok ”Barnet den sista slaven” hur den objektifierande skolan, med sin rädsla för kaos och sin kunskapsinhämtning genom ordning, förstör barns kreativitet och uppfostrar dem till slavar. Han säger att om barn skal kunna utveckla sin kreativitet måste de få finnas i sammanhang

---

<sup>16</sup> Bergström, Matti, (1991), Barnet den sista slaven, Seminarium förlag  
Bergström, Matti, (1990), Hjärnans resurser, en bok om idéernas uppkomst, Seminarium förlag

där de är aktiva deltagare i sitt sökande efter kunskap och i sitt arbete att synliggöra och gestalta kunskapen. Enligt hans forskning är det viktigt att barn lär sig att det finns många svar på en fråga och att de lär sig att aktivt söka kunskap. Det är hans mod att dra slutsatser från sin forskning som är kulturella och samhällseliga som gör honom intressant. Han har en helhetssyn på människan och samtidigt forskar han som neurolog på hjärnans utveckling. Hjärnan är vår transformator som ger oss impulser och vägledning, inte som något fristående utan i samvaro med allt som finns runt omkring oss och i våra kroppar.

Jag brukar förklara Matti Bergströms rön om hjärnan för mina studenter med att beskriva hur ett barn upptäcker en stol och vilka olika scenarier som kan utspelas beroende på vilken miljö barnet befinner sig i. Under mina studier i Praktisk kunskap har filosofen Jakob Meløe<sup>17</sup> också använt sig av en stol, stolsben och bordsben för att beskriva hur ett barn upptäcker världen och hur den kunniga blicken växer fram.

Även filosofen Edmund Husserl<sup>18</sup>, den moderna fenomenologins grundare använder sig av en stol för att beskriva fenomenologens sökande efter stolens essens, trädets mening, dess väsen och essensen av vad en stol är. Utifrån ett exempel om stolen säger han att vi måste låta fenomenen få en chans att tala till oss. Vi måste koppla oss själva närmare en sinnlighet. Vi måste se framför oss, åskådliggöra, vad är den väsentliga betydelsen eller meningen med att det är en stol. När vi känner till ursprunget finner vi också fullbordandet. Han beskriver hur fenomenologin för forskaren tillbaka till begynnelsen, grunden, orsaken, principen för det man vill undersöka. Han får mej att associera till daghemmen i Reggio Emilia och det jag upplevde där<sup>19</sup>. Där forskar barn på vad meningen med livet är och de gör det i alla sammanhang och på ett liknande sätt som fenomenologer gör. De försöker finna essensen, orsaken till det som de vill undersöka.

På ett daghem, som ligger intill en park med många stora träd upptäcker barnen träden och ställer frågan var de kommer ifrån. Vad meningen med trädet är? De försöker komma fram till essensen av trädets vara, eller mening. De tecknar träden för att se på dem noggrannare, för att utforska trädets väsen. De ser på trädens frön och försöker sätta dessa i sammanhang med

---

<sup>17</sup> Meløe, Jakob, föreläsning, sept. 2006

<sup>18</sup> Lindseth Anders, anteckningar från föreläsning 5.4.06

<sup>19</sup> Pedagogisk seminarium i Reggio Emilia, december 2000, besök på ett daghem



trädet. De försöker tänka ut varför ett träd har rötter, en stam och en krona. De konstruerar egna hypoteser om trädets tillblivelse, liv och död. Hela tiden gestaltar de sina tankar med bilder och förskolläraren dokumenterar deras tankar genom att spela in och skriva ned dem. När barn får upptäcka och utforska på det här sättet stimuleras deras hjärna och dess erfarenheter lagras som kunskap i hjärnan och i kroppen. Redan som små barn får de erfarenheter av att utforska och skapa kunskap genom sin egen sinnlighet, genom kroppen, genom att vara aktiva deltagare.

Så tillbaka till stolen. Det är intressant att både Meløe och Husserl använder sej av stolen för att exemplifiera och att jag själv gör det, när jag skal förklara om idéernas uppkomst för mina studenter. Stolen som fenomen är en vardagsting som finns i alla västerländska hem, daghem, skolor, sjukhus. Stolen finns i nästan varje rum som vi befinner oss i, så den är en vanlig och viktig tingest i våra liv. Vi ser den och använder den dagligen. Vi vet att det är vårt sittredskap, men om vi ser på stolen och ser på hur den ser ut kan vi upptäcka många andra möjligheter och användningsområden för en stol.

Om vi så försöker se på en stol, på en speciella trästolen, genom ett litet barns ögon, ett barn som är ett år, så vet inte barnet att stolen heter stol. Hon har inte lärt sej begrepp ännu. Barnet ser tingesten och undersöker den och upptäcker något om stolen. Det lilla barnet kryper mellan stolens ben och befinner sej då i ett litet rum, men det vet inte barnet om, inte som begrepp, men som upplevelse. Barnet kanske smakar på stolsbenen, känner med händerna, upplever träets släta yta. Kanske barnet, av en ren tillfällighet välter stolen och upptäcker att det låter när den ramlar omkull. Nu upptäcker barnet att stolen kan ge ljud ifrån sej och att den får ett helt annat utseende när den ligger ned. Nu får barnet krypa runt den och in i den på ett nytt sätt.

När barnet blir två år kan hon klättra upp på stolen och hoppa ned, klättra upp och hoppa ned. Hon kan skjuta stolen fram till en bänk eller ett bord, klättra upp på stolen och sedan på bordet. Barnet upptäcker många fler möjligheter med en stol och hon lär sej att det heter stol. All den här kunskapen lagras i flickans hjärnbark som kunskap om stolen om det är så här som jag beskriver som hon upptäcker stolen.

Ett annat barn befinner sej i en annan omgivning, i en miljö eller kultur, där man ser på barnet som ett tomt kärl som skall fyllas och formas av den vuxne kommer inte barnet att upptäcka stolen på det sätt som jag beskrivit. När barnet välter stolen säger den vuxne – nej, gör inte så, och ställer stolen på plats igen. När barnet klättrar upp och hoppar ner, drar stolen fram och tillbaka över golvet, använder den som redskap för att ta sej upp på bord och bänkar, säger den vuxne – nej, så där får du inte göra. Det här är en stol och den ska stå vid bordet och den ska du sitta på! I den här omgivningen lär sej barnet att stolen är en stol och den har en funktion, man ska sitta på den. Den kunskap som vi lagrar står i ett beroendeförhållande till den miljö som omger oss.

Nu tänker vi oss att de här två barnen växer upp och möts som vuxna. Det första barnet är nu konstnär och har fått i uppdrag av Bodø kommun att konstruera en lekfull skulptur, som skal placeras på stadens torg. Den andre är snickare och producerar stolar. Konstnären bestämmer sej för att hon vill göra en skulptur som är sammansatt på ett speciellt sätt av en viss sorts stolar, som hon lekte med när hon var barn. Hon går till snickaren och frågar om han kan hjälpa henne med det här projektet. Snickaren ser oförstående på henne och säger bestämt nej, det kan han då verkligen inte, stolar sitter man på och dessutom gör han bara en bestämd sorts stolar.

Den här berättelsen visar oss hur vi bär med oss vår lagrade kunskap genom livet och hur den påverkar oss när en idé kommer flygande upp från hjärnstammens kaotiska, totala medvetande och vad som sker när den möter hjärnbarkens lagrade kunskap.

Det som lagras i hjärnbarken är varje individs kunskapskälla och när våra idéer kommer flygande upp från hjärnbarken kan de bli förverkligade om våra lagrade kunskaper i hjärnbarken kan svara och vägleda på ett sådant sätt att idén sätts i verket. Om vi växer upp in en miljö där kunskap alltid ges av en vuxenauktoritet, som ger bestämda facitsvar på alla frågor, där det finns absoluta sanningar, där det alltid är den vuxne som bestämmer rätt eller fel, fint eller fult så lagras i hjärnstammen kunskap som bygger på att det är endast det som redan är sagt eller gjort som är sant. Då kan det vara svårt att bygga en skulptur av stolar. Kreativiteten är inte enbart något individuellt utan den finns i ett socialt sammanhang och det beror på hur vår lagrade kunskap ser ut om vi kan utveckla våra idéer eller ej. Matti Bergström kritiserar den objektifierand skolan och - gissa-vad-jag-tänker på pedagogiken. Han

skriver i sin bok "Barnet den sista slaven"<sup>20</sup>, just detta att barnen blir slavar i den skola där de är passiva åskådare till lärarens föreställning. Han säger att en sån skola är en skola där barnen inte får utveckla sin kreativitet.

I mitt samarbete med pedagogerna på Kotten barnkulturcentrum använde vi oss av Matti Bergstöms forskning i vårt arbete med barn och vuxna. Hans forskning visade oss vikten av att vi är medvetna om vad vi förmedlar och på vilket sätt i vårt skapande arbete tillsammans med barn och vuxna. Matti Bergströms forskning har också gjort att vi funderat mycket över vad vi själva lärt oss. Vi funderar över vad vår egen hjärnbark har lagrat för kunskap? Vi ser på kunskap som alla erfarenheter vi har. Vad har jag lärt mej av de vuxna som fanns runt omkring mej när jag var barn? Vad lär jag ut nu? Vi försöker se på våra egna erfarenheter utifrån den miljö och det samhälle vi lever i. Miljön runt omkring mej, skapandet av kunskap, egna erfarenheter och kreativitet hör ihop. Kreativiteten finns i samhandling med vår miljö, våra tidigare erfarenheter och intryck. Vår kreativitet visar sej som praktisk kunskap i handling.

Bengt Molander beskriver i sin bok "Kunskap i handling"<sup>21</sup> att alltför mycket tal om kunskap har utgått från vad det innebär "att ha kunskap" som ett *tillstånd*. Han vill betona kunskapens aktiva sida och utgår från Polanyis begrepp "knowing" och "knowledge", på svenska kan vi tala om "kunskapande". Han anser att vi primärt bör betrakta kunskap som dynamisk och i rörelse. Endast kunskap i bruk är kunskap. Att se på kunskap på det här sättet, som kunskapande, som något aktivt hör ihop med kreativiteten, i betydelsen att vara skapande

### 3.2.2 Att möta sin värld, att skapa

Det finns mycket skrivet om kreativitet och jag väljer att i den här essän att hålla mej till de som har focus på den kreativa processen. En som sätter processen i centrum är Rollo May<sup>22</sup>. I sin bok "Modet att skapa", s 35 fff, ger han en definition på kreativitet där han först skriver att vi måste avgränsa begreppet kreativitet från dess pseudoform, kreativitet som ytlig esteticism, *och uppfatta dess sanna form, det vill säga den process genom vilken någonting nytt skapas. Den avgörande skiljelinjen går mellan konst som något artificiellt och äkta konst.* Rollo May

---

<sup>20</sup> Bergström, Matti, 1991, Barnet den sista slaven

<sup>21</sup> Molander, Bengt, 1996, Kunskap i handling, s 33 - 54

<sup>22</sup> May, Rollo, 1984, Modet att skapa

använder ordet ytlig esteticism i förhållande till konsten som dekoration och han drar upp en skiljelinje mellan artificiell konst och äkta konst. Jag slår upp ordet esteticism och läser<sup>23</sup> ”livsåskådning vars grundtanke är att skapande och njutande av skönhet är det väsentligaste i livet, kan även betyda ytlighet, brist på innehåll, ideologiskt osäkra konstnärer riskerar att hamna i esteticism”. Kreativitet sett i förhållande till konst handlar alltså inte om konsten som dekoration utan något som ger upphov till ny verklighet. Något som uttrycker själva varat eller vidgar människans medvetande. Äkta kreativitet är något som påverkar och förändrar människan som befinner sej i den kreativa processen. Man förverkligar sej själv i världen.

Den kreativitet som jag menar är verklig kreativitet, är inte någon hobby eller gör-det-själv-kurser, hobbymålning eller något annat som man gör för att fylla fritiden eller ha som utfyllnad när eleverna har tid över.

Att vara i en kreativ process är ett hårt arbete där allt annat försvinner eller ställs åt sidan eller sagt med andra ord, man är totalt närvarande i det som sker just nu. Denna process är inte bara konstnärens utan också forskarens, snickarens, mors och fars i förhållande till sitt barn, lärarens, barnets, ja, varje människas process. Kreativitet är som Websters ordbok säger, processen att göra, skapa, ge existens.

Det första som sker i en kreativ handling är att det sker ett möte. För ett barn kan det vara mötet med penseln, färgen och papperet, för en konstnär mötet med ett landskap eller med former och färger eller mötet med en idé som skal förverkligas. Det måste finnas ett *engagemang* i mötet, en öppenhet, för att det skal vara en kreativ handling. Om vi ser på Rollo Mays begrepp eskapistiskt pseudoskapande så föreligger det inget möte där mellan människan och konstverket. För att förtydliga kan vi se på konstnären som hela tiden talar om hur han söker efter nya uttryckssätt men i sin verkliga produktion gör samma slags bilder om och om igen, för att dessa säljer bäst, eller barnet som gör samma prinsessa, häst eller bil om och om igen för då säger mamma, pappa, läraren och kompisarna ”se så fint, så duktig du är”. I den här formen för skapande sker inget engagemang, inget egentligt möte. Jag kommer längre fram i mina essäer att förtydliga vad ett verkligt möte med eget konstskapande kan innebära.

---

<sup>23</sup> Nordstedts svenska ordbok, 1990, s 224

### 3.2.3 Talang och skapande

En viktig skiljelinje i förhållande till kreativitet är den mellan talang och skapande. Talangen kan ha ett neurologiskt, genetiskt, fysiskt korrelat. En slags medfötthet. En person kan ha talang för sång, musik, teckning, gymnastik, fotboll med mera, men detta är inte samma sak som att vara skapande. En person kan ha talang för nya idéer men detta behöver inte innebära att personen genomför sina idéer. Kreativitet kan endast uppfattas i handling. Det kan finnas stor talang hos en person, men stympad kreativitet, det blir ingenting av allt det som sätts igång. En person kan ha liten talang men stor kreativ handling, då förverkligas idéerna, oftast under hårt arbete. Därför blir det också viktigt att försöka söka svar på vad det är som gör att en människa handlar kreativt, vågar gå in i det intensiva mötet och det hårda arbetet som det är att vara i en kreativ process? Jag hoppas att mina berättelser om olika skapandesituationer, senare i texten, ska visa några svar på det.

Att vara engagerad i mötet med det man skapar är en viktig ingrediens i den kreativa processen eller skapandeprocessen. Det handlar om personens möte med sin värld. I den mening att världen är det mönster av meningsfulla relationer där en människa lever och som hon medverkar till att utforma. Världen är en oskiljaktig del av människans kreativitet. Det som sker är en process som är en dialog mellan individen och hans värld. Man kan säga att genom den skapande processen blir jag till på nytt och på nytt eller med Rollo Mays ord

Kreativitet är den intensivt medvetna människans möte med sin värld. Någoting föds till liv, får gestalt, någonting som inte existerade förut.

När jag skriver dessa essäer befinner jag mej mitt i denna dialog mellan mej själv, min praktiska yrkeskunskap och min text om detta.

### 3.2.4 Rädslan för att välja

Knut Faldbakken<sup>24</sup> har skrivit en bok om kreativitet, ”Tør du å være kreativ?”. Han försöker liksom Rollo May visa vad den kreativa processen är och hur den går till. Både han och Rollo May lyfter fram att det alltid finns ett moment av rädsla i den kreativa processen, ett dilemma då man frågar sej om man är på rätt spår, om man gör de rätta valen. Rädslan för att

---

<sup>24</sup> Faldbakken, Knut, 1994, Tør du å være kreativ

misslyckas finns alltid i närheten av den kreativa processen. Rollo May skriver om att det krävs mod för att skapa och Knut Faldbakken skriver om att man måste våga.

Just nu är jag själv i en stor kreativ process och jag vaknar varje natt och undrar över om det jag skriver blir riktigt. Jag känner mej rädd i nattens mörker över det jag försöker uttrycka i skrift. Håller det? Jag har inget facit att luta mej emot. Jag måste, med helt egen hand formulera mej om min praktiska kunskap. Det är ingen som tidigare har skrivit min text. Den är ny och unik. Det är klart jag är rädd. Jag är rädd för hur min text ska bli emottagen av den andre. Jag är rädd för att det jag skriver inte duger men rädslan stoppar mej inte. Jag vågar ge mej in i ytterligare skrivprojekt och jag har modet att fortsätta, trots att jag inte vet hur det kommer att bli. Det är ovissheten som vi måste lära oss att stå ut med för att kunna vara i kreativa processer, ovissheten och bristen på kontroll.

Faldbakken säger att för många är kreativitetsbegreppet förbundet med en eller annan form för konstnärlig verksamhet, *det å kunne gå omkring å være skapende. Det å kunne "lage noe fint"*. Men istället så är det att vara skapande en livsinställning, inte nödvändigtvis en prestationsnivå. Han skiljer liksom May mellan talang och skapande/kreativitet. Alla har inte talang, förmågan, den medfödda läggningen till att bli en konstnär. Men de allra flesta kan komma i kontakt med sina kreativa krafter, när de lär sej att se dem, att identifiera dem. När man lär sej att våga känna igen dom i sej själv. Det är den här, den allmänna människans kreativitet, som intresserar mej, och som jag vill se närmare på. Vad är det som behövs för att en människa ska upptäcka och utveckla sin kreativitet? Vad är det som behövs för att ett barn ska utveckla sin kreativitet? Jag vill också gå i dialog med daghemmen och skolorna och fråga dem om det finns plats för kreativa processer i deras verksamheter?

Enligt Faldbakken är ett kännetecken på den äkta kreativa impulsen att den ställer oss inför val, svåra och obekväma val. Du måste ge upp något för att få något. Du kan aldrig få både i påse och säck. Eftersom kreativiteten är något som arbetar inom oss, så är det också så att vi måste få möjlighet att träna oss i att ta egna val i vår uppväxt. Hur kan en miljö, ett daghem, en skola, en bildskola se ut som låter barn ta egna val? En miljö som lägger till rätta för kreativa processer.

Kreativiteten, sett ur den här synvinkeln, kan aldrig bli något snabbt och lättvint. Den kan aldrig bli en trevlig och givande fritidssysselsättning som är bra att ha när existensen behöver lite dekor. Det äkta kreativa genombrottet kan aldrig uppstå som någon lättvint lösning. Den är hårt arbete, många kringrörelser. Den kommer inte gratis. Den kräver att vi väljer och väljer bort något annat. Känslan av oro, obehag eller ångest är något som naturligt följer med i den kreativa processen. Jag vill lyfta fram och synliggöra hur denna kreativa process kan gå till hos ett barn sett i relation till den vuxen. Det kan vara föräldrar, lärare, släktingar, grannar, vänner.

Faldbakken skiljer mellan att lära sej leva med den kreativa processens dilemman eller att leva med alternativet som är stillastående. Han skiljer mellan den levande, utforskande, kreativa människan och den ytliga, stillastående, stagnerade konstnären. Jag vill se på skillnaden mellan ett rum där kreativa processer sker och ett stillastående rum där barnet och den vuxne befinner sej. Hur ser det skapande rummet ut?

Den kreativa processen är väldigt lik, kanske den t.o.m sammanfaller med det som Bengt Molander kallar kunskap i handling. Om vi ser genom hans ögon på den kreativa processen skulle vi kunna säga att den kreativa processen är kunskap genom handlande och då är vi tillbaka till ordet skapa, kunna skapa, kunskapande, som ju är att göra, som ger kunskap. Eller på ett annat sätt, som konfucius sa för länge, länge sedan ”Det jag hör, det glömmer jag. Det jag ser kommer jag ihåg, men det jag gör kan jag.”

För att få kunskap måste vi vara aktivt skapande och i dialog med oss själva, det som vi skapar och om vi har en handledare eller mästare, vara i dialog med henne. För att få verklig kunskap genom kreativa processer är det nödvändigt att vi befinner oss i sådana miljöer så att dessa processer är möjliga. Ser våra l'ringssarenor ut så, frågar jag mej? Vi skal se nærmere på några læringsarenor i mina informanters berättelser længre fram i min text.

### **3.3 Estetik**

Begreppet estetik kan man se på och förstå från olika synvinklar. Ordet kommer från det grekiska ”aithesis” och betyder sinnlighet, det förnimbara, känsla. Det var först på 1700-talet som estetik som begrep började användas. Det var estetisk filosofi som använde begreppet

knutet till konstens väsen och konstens betydelse för människans förståelse och kunskap. Jag ska inte gå igenom estetikens historia i den här essän utan istället dyka rätt på estetikbegreppet som något som jag kan ha nytta av när jag ser på mina berättelser om barn i egna skapande situationer och i möte med konstnärers konst.

Den estetiska dimensionen i våra liv har att göra med att förnimma, att känna, att uppleva med sinnen. Det estetiska behöver inte nödvändigtvis vara vackert eller handla om det sköna. Vid min litteraturgenomgång av estetikbegreppet<sup>25</sup> inser jag att om det skal vara användbart för mej måste jag ringa in vilken betydelse av estetikbegreppet som är den dominanta i mitt arbete med skapande verksamhet med barn och vuxna. Jag börjar med ett citat av Gunnar Danbolt där han refererar till filosofen Wittgenstein:

Faktaverdenen er en liten øy i det uendelige hav som utgjør vår verddiverden. Det vi vet om virkeligheten er relativt begrenset, som en liten øy å regne, i forhold til det omgivende hav vi ikke vet særlig mye om og bare aner. Den estetiske eller poetiske funksjon er et middel til å få frem ”dette andre”, selv om vi ikke kan sette denne kunnskap på begrep.<sup>26</sup>

Det är ”å få frem *dette andre*” som jag upplever i mitt arbete med skapande verksamhet med barn och vuxna och som är en erfarenhet som för mej är svårgripbar. Det är en form för kunskap som är annorlunda än objektifierad kunskap. Det handlar om att utsätta sej för sinnenas reflektion, som Wittgenstein säger. Vissa typer av kunskap är oartikulerbara. I min essä ”Bildens som språk” försöker jag förtydliga vad ”det å få fram detta andra” kan betyda för en grupp med pojkar som har konflikter med varandra.

Jag skal se närmare på den estetiska dimensjonen<sup>27</sup>. Uttrycket estetisk dimensjon har blivit vanligt att använda sej av i diskussioner om undervisningens innehåll och ämnens egenart i den pågående skoldebatten både i Norge och Sverige. Begreppet estetik har två betydelser, den ena är läran om den kunskap som kommer till oss genom sinnen, förnimmelserna och som har sitt ursprung i det grekska aiestetika. Den andra betydelsen är läran om det sköna,

---

<sup>25</sup> Bendroth Karlsson, Marie, 1998, Bildskapande i förskola och skola. Berggraf Sæbø, Aud, 1998, Drama – et kunstfag. Carlsen og Samuelsen, 1988, Inntrykk og uttrykk. Danbolt, Gunnar, 2002, Blikk for bilder. Juell og Norskog, 2006, Å løpe mot stjernene, om estetisk dannelse, kreativitet og skapende prosesser. Paulsen, Brit, 1994, Det skjønne. Samuelsen, Arne Marius, 2003, Formidling av kunst til barn og unge.

<sup>26</sup> Samuelsen, Arne Marius, 2003, Formidling av kunst til barn og unge s 35.

<sup>27</sup> Berggraf Sæbø, Aud, 1998, Drama – et kunstfag, s 400 - 417



om konsten, som har sitt ursprung i den estetiska filosofin. Forskning och filosofi knutna till estetik har varit och är primärt knutna till konst. Konstens särart är framförallt knuten till det sinnliga, känslomässiga och till det estetiska. Konstteori har därför berikat vår förståelse för det sinnliga och estetiska. Den har visat oss det sinnliga, förnimbara och estetiska som något som angår alla människans livsområden och inte bara speciellt de konstnärliga. Det estetiska betecknar både människans sinnes- och upplevelsemässiga erfarenheter och skapande aktiviteter i förhållande till de livsområden som de förknippas med.

Aud Bergraf Sæbø utgår ifrån tre huvudmoment för att visa vad den estetiska dimensionen kan vara. Jag ska använda mej av dessa för att se närmare på vad estetik betyder för mej i min praktiska vardags möten med människan och det skapande arbetet. De tre huvudmomenten i den estetiska dimensionen är estetisk upplevelse, estetisk erfarenhet/praktik och estetisk kritik.

### **3.3.1 Estetisk upplevelse**

Västvärldens dualistiska tankegång har delat upp upplevelsen av estetik till ett antingen eller förhållande. Antingen är upplevelsen estetisk och då skal det som avnjuts bara avnjutas för sin egen skull eller så är upplevelsen materialistisk och underlagd nytta och ekonomi. Ludwig Wittgenstein angriper estetiken för att fördunkla verkligheten och skapa filosofisk missuppfattning därför att filosofin inte tar hänsyn till att orden som vi använder förändrar mening allt eftersom i vilket sammanhang de uppträder. Om vi ska förstå innehållet i orden som vi använder i förhållande till det estetiska, måste vi studera dem i den verklighet som de uppträder i. Enligt Wittgenstein representerar en estetisk aktivitet ett komplekst sätt att uppfatta och värdera handlingar på. Det estetiska innehållet består alltid av en intellektuell komponent, som är komplex, och en känslomässig komponent. De kan studeras var och en för sej, men i verkligheten hör de ihop. Det kognitiva och det upplevelsemässiga, tanke och känsla är två sammanvävd dimensioner i våra livsformer. Det är ett både och förhållande inte ett antingen eller förhållande. Mina erfarenheter av skapande arbete har visat mej att det här synsättet på estetik som ett komplext både och förhållande stämmer överens med min praktiska kunskap.

Allt vi gör är estetiskt och präglad av en känsla eller en stämning, det är inte möjligt att tänka sej ikke-estetiska mänskliga handlingar men det kan vara så att man inta bryr sej om den

känslomässiga upplevelsen som präglar handlingen. Det här betyder att alla ämnen i skolan kan ha en estetiska dimension. All kunnskap och alla upplevelser kan ha en estetisk dimension *om man lägger vikt på upplevelsen och inlevelsen*. Men om man bara lägger vikt på det intellektuella eller instrumentella går den estetiska dimensionen förlorad. Detta kan lika gärna ske i de estetiska ämnen som i de naturvetenskapliga, samhällsvetenskapliga, litterära eller etiska. Om man ser de estetiska ämnena som rena färdighetsämnen där man bara är upptagen av den intellektuella sidan, att eleven tränar färdigheten, lär sig begreppen för att kunna svara rätt utifrån lärarens önskningsår går den estetiska dimensionen förlorad. Man ser den estetiska upplevelsen som irrelevant för lärandet eller man är inte medveten om dess betydelse. Disciplin, rädsla för olika bestaffningar eller dåliga betyg kan göra att en del elever undertrycker sina känslomässiga upplevelser på skolan. Istället för att berika och fördjupa lärandet genom att ta den känslomässiga upplevelsen på allvar fråntar läraren som jobbar instrumentellt och intellektuellt med lärandet elevens möjligheter till ett helhetligt och meningsfullt lärande.

Estetiska upplevelser väcker känslor hos oss. Om dessa känslor får komma till uttryck verbalt eller på andra sätt kan de medverka till att skapa större insikt och kunskap. Därför är det viktigt att de estetiska ämnena inte bara ska upplevas för sin egen skull utan som en del av elevens utveckling och lärande. De estetiska ämnena ska inte fungera som avkoppling och trevligt pyssel. De ska fungera som påkoppling till att vara närvarande med hela sig själv i lärande och upplevelser. Att få ökad medvetenhet om sina estetiska upplevelser är grundläggande för att kunna få estetisk erfarenhet och för att medvetet kunna reflektera över konst och estetik.

### **3.3.2 Estetisk erfarenhet/praktik**

Den estetiska upplevelsen behöver inte innebära en aktiv handling. Man kan ha en estetisk upplevelse både som passiv åskådare av ett skådespel eller konstverk eller som aktiv deltagare genom att skapa själv, gå in i ett rollspel eller dansa till musik. Som deltagare i konst, t ex genom att teckna, måla, skulptera själv är den estetiska erfarenheten aktiv och utövande och innebär både upplevelse av och upplevelse i konst i praktiken. Estetisk erfarenhet lägger vikt vid betydelsen av skapande handlingar i praktiken.

### 3.3.3 Erfarenhetslära genom eget skapande arbete

Konstpedagogiken är speciellt upptagen av estetiska erfarenheter som praktik. Den gör elevens skapande arbete till det centrala i lärandet, det är genom eget skapande arbete eleven får erfarenhet av och kan utforska läroämnena.

Ludwig Wittgenstein och Hans-Georg Gadamer är centrala personer för utvecklandet mot ett helhetlig kunskapsbegrepp. Erfarenheten lyfts fram som det grundläggande för allt lärande. När människan är engagerad i konkreta handlingar, förverkligas den estetiska erfarenheten. Konsten är varken uttryck för en fullkomlig inre förebild eller en speciell personlighet, men blir skapad under handlingens gång. Inspirationen bildas i bearbetandet av det material man arbetar med.

I interaktionen mellan eleven och läromedlet förändras bägge. Det sker en transformation som också är en kvalitativ förändring som kan ha dramatiska proportioner<sup>28</sup> för eleven. I mina essäer om "När masken faller", "Livets träd" och "Bilderna som språk" kan vi se konkreta exempel på denna transformation. Den transformativa teorin<sup>29</sup> hävdar att den estetiska erfarenheten skapas i själva erfarenhetsprocessen. Erfarenheten görs i förhållandet mellan eleven, läromedlet och mottagarna, som är medelever och läraren. Inom konsten blir detta ett triangelförhållande mellan konstnären, som är eleven, konstverket och mottagarna, som är medeleverna och läraren/vägledaren. Løvli ser den estetiska erfarenheten som ett självförverkligande:

Det som realiseres er det komplekse forholdet mellom skaperen, verket og mottakeren. Man kan gjerne fokusere på ett av perspektivene i dette forhold, men ingen av perspektivene alene forklarer den estetiske erfaringen (Løvli 1990, s10)

I mina essäer försöker jag se tydligare på detta komplexa förhållande mellan skaparen, verket och vägledaren/mottagaren. Jag ser på hur aktivt deltagande sker i konkreta praktiska handlingar. Mer än i det ovan sagda betonar jag vad som sker i den skapande processen när eleven samhandlar med vägledaren/läraren. Jag ser på engagemanget och inlevelsen hos vägledaren och eleven och jag ser på vad den estetiska erfarenheten kan medföra i skapandet av

---

<sup>28</sup> Løvli, Lars, 1990, Nordisk pedagogikk 1-2

<sup>29</sup> Se Løvli, 1990, Nordisk pedagogikk, 1 - 2

ny kunskap. Den estetiska analysen har focus på estetisk bildning i helheten av kunnskap, moral och känsla. Detta ser jag på i essän "Bilderna som språk".

Gadamer skiljer mellan erfarenheter som inordnar sej i och bekräftar våra förväntningar och det att göra nya erfarenheter. Den estetiska erfarenheten som konstskapandet ger, betyder att göra helt nya erfarenheter. I min essä "Spår av streck" är jag vägledaren som hela tiden får nya erfarenheter av konsten i konstutställningen genom att se tillsammans med barnen och av barnens egna bilder genom att vara i dialog med bilderna och barnen. Barnen gör erfarenheter av konstnärers arbete med sin konst och det slutliga uttrycket och med eget skapande arbete och det slutliga uttrycket.

### **3.3.4 Estetisk kritik/Estetisk reflektion**

Med estetisk kritik menar Sæbø att ha en medveten och reflekterad hållning till konst och estetik. För att kunna ha en medveten och reflekterad hållning måste vi framförallt vara mottagliga för omedelbara, inre erfarenhetsupplevelser. Inre upplevelser som är hopkopplade med det att göra nya erfarenheter där också den intuitiva och omedelbara medvetenheten är närvarande.

För att kunna ha en medveten och reflekterad hållning till konst och konstskapande måste man ha ord och begrepp för det som låter sej uttryckas och om det man vill uttrycka. Den lärare som själv saknar kunnskaper och erfarenheter om konst och konstskapande, som aldrig har upplevt att vara i skapande processer, kommer att ha små förutsättningar till att ge konstruktiv kritik som kan hjälpa eleven att uttrycka sej äkta och trovärdigt.

Estetisk kritik använder Sæbø som begrepp. Kritik hör ihop med att kritisera, som har en negativ klang. Jag vill hellre kalla det estetisk reflektion. Att reflektera är att se tillbaka och se något mer, att se på konstverket och se något mer, att låta bilden träda fram. För att kunna genomföra en genomgång av barns bilder som ska innehålla estetisk reflektion måste jag ha egen kunskap som ska vara så djupt förankrad i mej att jag kan använda den intuitivt och omedelbart. I mitt arbete med "Spår av streck" använde jag mej av min estetiska reflektionsförmåga tillsammans med ett tjugotal elever varje gång. Det var krävande att vara närvarande i varje barns bild och samtidigt stimulerande. För att kunna genomföra det måste

man vara tränad och van att se och reflektera över bilduttryck. De flesta lärare på låg- och mellanstadiet och de flesta förskollärarna har inte denna erfarenhet. Om vi menar allvar med att den estetiska dimension ska ha en plats på våra daghem och i våra skolor måste vi börja med att ge personalen möjlighet till utbildning som har tonvikt på egna estetiska upplevelser som i sin tur kan leda till egna estetiska erfarenheter och slutligen göra så att läraren kan reflektera tillsammans med eleven omkring den estetiska upplevelsen. Innbyggt i skolans högskolornas och universitetens tradition finns inlärandet av kunskap som något objektivt och läraren som en neutral person som förmedlar kunskap objektivt till objekten , barnen/eleverna/studenterna. Ska den estetiska dimensionen få något utrymme på våra lärandearenor måste den traditionen ändras och ge utrymme för sinnesupplevelser, för att bli berörd och djupt engagerad.

### **3.4 Det etiska kravet**

Hur ska man möta utmaningarna i de enskilda situationerna med eleverna som man upplever i arbetet som lärare/vägledare på ett bra sätt? Kan etiken hjälpa mej att se klarare på denna fråga? Jag vänder mej till Knud Ejler Løgstrup, dansk filosof i etik som skrivit en bok som på svenska heter ”Det etiska kravet”<sup>30</sup>. Han skriver<sup>31</sup> - i mötet med den andre håller jag något av hans eller hennes liv i mina händer. Han använder sej av den metaforeren för att synliggöra det sköra och sårbara som finns i varje möte och för att visa att det är mitt ansvar hur jag tar emot den andre. Det är detta som han kallar det etiska kravet, eller på danska den etiske fordring. Om jag ser på mina möten med mina grupper på detta sätt kan jag också se på det ansvar jag har över hur mötet blir. Å andra sidan, om jag reducerar eleven till ett objekt slipper jag hålla något av elevens liv i mina händer. Om jag distanserar mej från eleven, stänger av det imötekommande rummet i mej själv, behöver jag inte ta ansvar för om den andre blir sårad av att jag inte tar emot honom eller henne.

Løgstrup säger att de spontana livsyttningarna – som tillit, förtoende och kärlek – är grundläggande fenomen. De kännetecknas av att de framspringer spontant i mänskliga möten, är otvungna och utan baktankar. Dessa livyttringar är i sej själva etiska. De behöver inga motiv. De bara finns där. Det är när man blir fördömd eller mött med likgiltighet och kyla

---

<sup>30</sup> Løgstrup, K. E., 1992, Det etiska kravet, boken heter på danska ”Den etiske fordring”, 1956

<sup>31</sup> Løgstrup, 1992, Det etiska kravet, s 50 ff

som man mister tilliten. Det är först när det finns märkbara grunder till misstillit som tilliten måste motiveras. Livsuttrycket kan bara lyckas i en tillit som alltid kan svikas. Det är detta som är det etiska dilemmat. Vi föds med tillit till livet och det är ett livsvillkor för vår överlevnad, men för eller senare kommer denna tillit att bli sviken. För att vi ska kunna fortsätta fungera på ett bra sätt måste misstilliten bytas ut mot ny tillit. Det är tilliten till livet, till den andre, till att det finns plats för mej som är det yttersta livsvillkoret. I min essä "När masken faller" möter vi en pojke som har mist tilliten till läraren och kanske till hela vuxenvärlden. I den essän kan vi tydligt se hur ny tillit byggs upp när pojken möter en vuxen som förstår att han lägger sitt liv i hennes händer.

Livet är grundläggande sårbart i att vi kan bli avvisade. Livet handlar om att lära sej att beskydda sej mot avvisandet och att samtidigt ha ett grundläggande behov av andra människor. När vi blir avvisade blir vi blottställda, nakna. Det är en själslig blottställelse. Avvisandet gör att vi stänger oss för den andre. Erfarenheten av att bli avvisad gör att vi beskyddar oss själva mot att uppleva att vi är sårbara. De sociala konventionerna beskyddar oss från att ödeläggas. Den besparar oss från att bli själsligt blottade och kan möjliggöra att det personliga uttrycket lyckas. Barn har inte lärt sej de sociala konventionerna. De har inte lärt sej att beskydda sej och de har oftast stor tillit till vuxna. Därför är de också extra sårbara och lägger verkligen sina liv i våra händer. Därför vilar det ett etiskt krav på oss som arbetar med barn att ta emot det av barnets liv som läggs i våra händer. Våra liv är hopplänkade.

Jag kan reflektera mina berättelser mot tillit contra misstillit och det etiska kravet. När pojken i essän "När masken faller" svär och säger till Margaretha – jag ska då faen inte göra någonting visar han att han blivit sviken och lärt sej att beskydda sej. Han har mist tilliten till den vuxne. Han har lärt sej anklagelsens språk som har sitt ursprung i den smärtsamma upplevelsen av inte bli emottagen, av att bli avvisad. Det Margaretha gör är att hon svarar med att ta emot hans sätt att uttrycka sej genom att möta honom . Hon tar honom på allvar och misstilliten förvandlas till tillit. Det som också sker är att han börjar göra. Han skapar och han lär sej göra en hundvalp av en lerklump. Tilliten finns där och då kan hans kunskap bli äkta. Man kan inte lära sej utav tvång. Äkta kunskap, kunskap i handling, lärs när vi är aktiva deltagare i dialog med läromedlet och med vägledaren. För att kunna vara i dialog med vägledaren måste jag ha tillit till honom eller henne. Lärande under tvång eller i misstillit är utanpåkunskap, som man i bästa fall har lagt på sej för att den andre har makt över mej. Om

man som elev inte har tillit till läraren kan man inte heller ta emot av lärarens kunskap. Det etiska kravet är alltid en del av kunskapandet och kunskap kommer till i samhandling med läromedlet och tillsammans med andra människor.

I alla mina berättelser finns det etiska kravet med som en förutsättning för att kunskapande ska kunna ske. Medvetenheten om att barnet lägger något av sitt liv i mina händer gör att ett möte mellan mej, barnet och barnets skapade uttryck blir ett levande möte där båda visar sej som dom vi är för varandra. Mina berättelser längre fram i avhandlingen handlar om barnet och den vuxne. Det kanske är inskränkt att bara skriva om barnet. Naturligtvis gäller det estetiska kravet även när vi som lärare/vägledare är på andra læringsarenor. När jag jobbar med mina studenter på högskolan är detta krav i allra högsta grad närvarande och naturligtvis kan man inte se på den andre som ett objekt om man menar allvar med det etiska kravet. Det är en människa man möter, en människa som har behov av mej, som vill bli emottagen.

## **4. Yrkeserfarenheter av skapande arbete**

Det har gått många år sedan Robert ställde sin fråga till mej, - varför frågar du när du redan vet? Då var jag förskollärare och bodde i Sverige. Nu är jag högskolelärare och jobbar på högskolan i Bodø i Norge.

Mina erfarenheter av att arbeta skapande med barn har utvecklats under de år som gått. Jag har, tillsammans med en bildpedagog, två dramapedagoger och två musikhandledare byggt upp ett Barnkulturcentrum i Luleå. I 10 år arbetade jag där. Det har varit stimulerande och spännande år. Vi arbetade målinriktat och tillsammans för att bygga upp Barnkulturcentrum Kotten, eller Konglen på norsk.

### **4.1 Kotten barnkulturcentrum – från lärling till mästare**

Vi var sex pedagoger som var i ständig utveckling, som diskuterade, reflekterade, prövade ut, berättade för varandra och arbetade hårt för en verksamhet som vi trodde på.

Det var en stimulerande arbetsmiljö. Målet för verksamheten var att stödja, stimulera och utveckla den skapande verksamheten i Luleå kommuns skolor och daghem. Vi arbetade med människor från 0 till 65 år. Vi hade projekt i skolor, i en speciell klass eller i flera, eller med en hel skola. Vi hade projekt på daghem. Det kunde vara speciella avdelningar på daghemmen eller hela daghemmet, med handledning för personalen. Samtidigt hade vi en stor kursverksamhet för daghems- och skolpersonalen i hur de kunde arbeta med bild, drama och musik med sina barn. Vi stödde, stimulerade och utvecklade den skapande verksamheten genom dessa kurser för personalen och genom att vi samtidigt i praktisk verksamhet med barnen visade hur det praktiska arbetet med skapande kunde ske.

Vi såg till att vi fick professionell handledning i vårt arbete genom att sätta av tid till arbete med vår egen grupp först i några år med en psykodramalärare<sup>32</sup> och sedan med en psykolog

---

<sup>32</sup> Psykodrama är en terapiform som skapades av doktor Jacob Levy Moreno. Genom rollspel spelar man fram och utforskar den upplevelse huvudpersonen (protagonisten) har av en situation. Man utforskar något självvalt från den egna livsituationen på ett sådant sätt att både personen själv och resten av gruppen får möjlighet till en utvidgad och ny förståelse av och insikt i den valda situationen. På Kotten jobbade vi speciellt med vår yrkesroll och speciella händelser i arbetet. Vi spelade fram händelsen genom att ta olika roller i handlingen, så gjorde vi om handlingen och spelade fram lösningen. Genom detta arbetssätt, lagrar man nya erfarenheter i hjärnan, så när en liknande situation dyker upp, har jag nya erfarenheter av hur jag skal hantera den. Läs mer på [www.psybnet.co.nz/moreno.htm](http://www.psybnet.co.nz/moreno.htm) Man kan säga att vi även vid vår handledning arbetade konkret med vår



med konstterapi som ett av sina arbetsfält. Dessa utvecklingsarbeten gjorde att vi blev säkrare i våra ledarroller, vi fick tillsammans vara i egna skapande processer, i att möta varandra och i att se oss själva. Vi fick också chansen att bearbeta intryck från vårt arbete och reflektera över vad som egentligen hade inträffat vid olika speciella tillfällen och vi lärde oss hur vi skulle hantera svåra gruppsituationer.

Vi insåg att för att vi skulle vara i rörelse och utveckling måste vi förkovra oss i våra respektive ämnen. Vi gick alltid på egna kurser, där vi lärde oss mer. Vi såg till att vi fick åka till Reggio Emilia för att lära oss om deras arbetssätt. Vi gjorde en resa till Danmark för att lära oss mer om museipedagogik, om arbete med barn på konstinstitutioner, vi besökte Kaospiloterna i Århus och vi deltog på ett seminarium på Bifrostskolan om deras arbetssätt.

Kotten var ingen isolerad ö. Vi byggde upp samarbeten, inte bara med skolor och daghem, utan också med muséerna och med konsthallen i Luleå. På muséerna iscensatte vi rollspel med daghemsgrupper och skolelever för att levandegöra vår historia. På konsthallen arbetade vi, som var bildpedagoger, med visningar av konst för barn, och med praktiskt arbete i vår bildverkstad. Vi hade också fasta bildskolegrupper, som vi arbetade med där.

#### **4.1.1 Flickan som målade ett hårspänne**

För att tydligare visa vad arbetet handlade om och hur mina erfarenheter växte fram, ska jag ge ett konkret exempel från en daghemsgrupp som jag arbetade med under ett år. Det är en grupp på sju barn, som är mellan tre och fem år.

Vi har arbetat tillsammans i några månader, träffats i två-timmarpass, en gång varje vecka. Den här gången ska barnen måla vid stafflin. Jag har tejpat fast stora papper på fanerplattan, som står på stafflierna. På bordet i ateljen står flaskor med täckfärger, grundfärgerna och svart och vitt, i burkar står penslar sorterade efter storlek. Det finns oljepastellkritor i öppna askar, blyertspennor och vatten färg. Allt är synligt och framlagt så att det ser tilltalande och lockande ut. Genom mina besök på daghemmen i Reggio Emilia har jag sett hur viktigt rummet är. Det ska vara estetiskt och ordnat för den verksamhet som ska bedrivas. Jag

---

kunskap i praktiken och vi hade valt det här arbetsättet därför att det gav oss insikter och nya praktiska erfarenheter.

använder ordet estetisk i betydelsen tilltalande. Det handlar om det sköna, ett rum som ger en känsla av skönhet och som stimulerar sinnen och väcker positiva känslor till liv. Ett rum som man vill vara i. Jag har också lärt mej att det barnen ser inspirererar dem. Om vi gömmer undan material i något förråd, så frågar inte barnet efter det. Det som inte syns, finns inte.<sup>33</sup>

Ellen, en treårig flicka, går och hämtar några oljepastellkritor. Hon börjar lägga några små, blå streck på papperet, så tar hon gul och lägger några små streck bredvid, så tar hon röd och lägger några streck bredvid. Jag står en bit ifrån och ser på och tänker - Men varför petar hon så där? Hon har ju ett stort papper och det finns ju härlig flytande färg och stora penslar? Är hon hämmad i sitt skapande, eller vad är det? Ska jag säga något till henne om det? Visa henne att hon har ett stort papper, som hon kan använda helt och fullt, visa henne de flytande färgerna och penslarna? Men vi har ju använt dom tidigare. Vad ska jag göra, eller ska jag göra något överhuvudtaget? Eftersom jag inte vet varför hon gör som hon gör och inte heller vet vad jag ska göra, väntar jag och fotograferar istället under processen.



---

<sup>33</sup> Litteratur om Reggio Emilia, se litteraturlistan. I all litteratur om Reggio Emilia är rummets betydelse nämnt, man ser rummet som en av tre viktiga pedagoger och när man besöker daghemmen där blir rummets betydelse tydligt och synligt. Möbleringen är genomtänkt, det finns stimulerande material för skapande arbete, estetiskt sorterat och framställt. Det är en lockande och stimulerande miljö, som väcker känslor till liv. Ordet estetik kommer från grekiskans *aisthetikos* som betyder kännande. Jag kommer att definiera begreppet djupare, senare i min essä.

När Ellen är färdig med sina streck, drar hon med säker hand upp en linje och fram träder ett ansikte. Hon hade börjat med hårspännet!



Så går hon och hämtar flytande färg, gul, blå och röd och hon väljer en bred acrylpensel. Så börjar hon måla. Med säker hand lägger hon på färg och fram träder en förtjusande flicka med ett hårspänne i håret, och hårspännet är de små strecken i oljepastell, som hon började med. Jag fotograferar den färdiga bilden och tänker - vilken tur att jag inte sa någonting! Nu ser jag att hon hela tiden hade en plan med det hon skulle göra och hon började med hårspännet! Tänk om jag hade avbrutit henne i hennes arbete med. Om jag hade börjat prata om det stora papperet och de stora penslarna och den flytande färgen. Då hade kanske hela hennes plan blivit störd och det hade blivit något annat. När hon sedan vid den avslutande genomgången<sup>34</sup> berättar, att det är hennes mamma som är ute och går i solen, så blir jag ännu gladare för att jag inte sa någonting, utan i stället såg och fotograferade.

---

<sup>34</sup> Genomgång är sista delen i bildarbetet. Då berättar varje barn om sin bild, om vad de tänkt och hur det blev,. De andra barnen kan kommentera om de vill och jag lyfter fram det bildmässiga, komposition, färgval mm. Vid genomgången sker lika mycket lärande som vi själva bildarbetet. Här får barnen tillsammans med varandra och med mej reflektera omkring sina bilder. I tillägg utvecklar barnet sitt talade språk och de blir synliga, genom att stå vid sin bild och berätta.



Vad är det som gör att jag tänker att hon är hämmad? Vad är det som gör att jag inte säger något, utan väntar och ser? Att jag tänker att hon är hämmad har att göra med mina tidigare erfarenheter av hur barn ska skapa. Jag tror att de ska måla stort och använda hela papperet, när de är tre år. Tack vare att jag nu, har lärt mej att stanna upp och se, att skärpa blicken, så upptäcker jag att Ellen är mycket mer kompetent än vad jag trodde. Hon hade en plan med sitt bildskapande. Hon hade tänkt ut att hon skulle börja med hårspännet. Jag förstår nu att det är hennes erfarenheter av att vara i bildskapande processer som gör att hon kan tänka så. Genom att hon, under de månader vi arbetat tillsammans, har lär sej hur de olika färgerna och målarverktygen fungerar, kan hon nu välja och hon kan planlägga. Jag trodde inte att en tre-åring skulle kunna det, men jag såg att hon kunde. Nu kan jag se på ett nytt sätt och jag kan tolka det jag ser.

För att kunna se tydligare vad det är som sker, ska jag försöka se med hjälp av filosofen Jakob Meløe.<sup>35</sup> Han använder sej av tre begrepp som handlar om hur vi ser, *det kyndige blick*, *det ukyndige blick* och *det døde blick*. För att göra det enklare i min svenska text, översätter jag hans begrepp till *den kunniga blicken*, *den okunniga blicken* och *den döda blicken*. För att ha en riktigt kunnig blick på det som en annan gör, måste man själv kunna göra det samma som

---

<sup>35</sup> Meløe, Jakob, Vitenskapsteori, Tre artikler; Om å se, s 20 – 27. Kompendium, høgskolen i Bodø

den andre gör. Om jag har en okunnig blick, så ser jag inte det som är att se, därför att jag saknar begrepp och tekniker, det som är inbyggt i den verksamhet jag betraktar *och jag vet det*. Om jag har en död blick så ser jag inte det som är att se därför att jag saknar begrepp och tekniker, som är inbyggt i den verksamhet som jag betraktar, men jag står där tryggt och ser det jag ser, *utan en misstanke om att jag är konfronterad med en värld som jag inte känner till*. Jag vet inte att den världen finns för jag kan inte se den.

Vi kan se hur jag i början av min karriär som förskollärare hade den okunniges blick, då Robert frågade mej, varför jag frågade när jag redan visste. Då hade jag inte de begrepp som behövdes för att se vad Roberts fråga ifrågasatte, men jag visste att jag blev ifrågasatt och det satte mej i rörelse. Nu har jag en kunnigare blick i förhållande till Roberts fråga. Nu kan jag förstå bättre, genom att använda begreppen subjekt och objekt, att var i subjekt – subjektrelation med varandra eller i subjekt – objektrelation. Nu ser jag bättre skillnaden mellan de olika pedagogerna.

Om vi nu ser på händelsen med Ellen, så kan vi se att jag har redskap och begrepp för att se det som sker. Framförallt har jag själv erfarenhet av att vara i skapande processer. Jag vet att om jag inte säkert vet, så ska jag avvakta och vänta och se. Jag vet av egen erfarenhet att det är en dans på slak lina att vara i en skapande process. Jag vet att man ska vara försiktig och intuitiv när man vägleder en människa som är i en skapande process. Det är därför, som jag väntar och ser.

Jag har besökt daghemmen i Reggio Emilia i Italien och sett hur pedagogerna där dokumenterar det barnen gör och säger. De använder sedan sina dokumentationer för att reflektera över barnens kunskapsskapande. Mina erfarenheter därifrån har fått mej att vara noggrann i mina egna dokumentationer, när jag arbetar med barngrupper. Jag fotograferar barnens skapande arbete när de är i processen och jag skriver ned vad de säger. När jag sedan ser på bilderna och läser vad barnen berättat om sina bilder, förstår jag mycket mer av det som skett.

I Ellens fall ser jag att mina tidigare praktiska erfarenheter av en tre-åring bildarbete inte stämmer överens med vad en tre-åring, som fått vägledning och ökad praktisk kunskap, kan

utföra. Tack vare min dokumentation och mina reflektioner kan jag se att mitt pedagogiska arbete har burit frukt. Mycket större frukt än vad jag trodde.

I mitt arbete med Ellens grupp börjar jag varje arbetspass med att *visa* barnen hur de kan använda de olika materialen. Jag kallar det för att ge dem inspiration till sitt arbete. Man kan också kalla det att ge dem nya intryck, eller impulser, som förhoppningsvis skal leda till att de vill uttrycka sej med materialet.<sup>36</sup> Jag visar<sup>37</sup> hur man kan använda de olika penslarna och färgerna. Jag visar genom att göra, genom att måla, blanda färg, använda penseln på många olika sätt. Det bästa som kan ske är att barnen blir otåliga och säger nu vill vi också göra.

På det här sättet har vi arbetat oss igenom flera olika färgtyper, pennor, kritor, olika papperssorter, målat vid bord, vid staffli, på stora spännpapper på väggen. Jag har visat och barnen har utforskat och provat. Nu visar Ellen mej att hon kan själv! Eftersom jag upptäcker det och kan reflektera, både över hennes utveckling och över mina egna reaktioner så är jag på väg att få en kunnig blick. Jag kan se med den erfarne vägledarens ögon. Jag kan se kritiskt på mej själv och mina föreställningar om tre-åriga barn och jag kan se barnet och förstå vad det är hon gör. När jag kan se mej själv och mina egna reaktioner och dessutom kan reflektera över hur jag tänker och vad jag gör då kan jag också utvecklas i mitt arbete.<sup>38</sup>

#### 4.1.2 Från frökotte till tall

Vi på Kotten, var alla på väg att bli mästare. Jag använder mej av begreppen lärling och mästare därför att de begreppen kommer från hantverkstraditionen och vi arbetade med praktiska, estetiska uttrycksmedel. I vårt arbete handlade det mycket om att bli tydlig i våra instruktioner till barnen och de vuxna, att utveckla konsten att visa, så att barnen eller de vuxna skulle förstå och kunna göra själva.

---

<sup>36</sup> Kari Carlsen och Arne Marius Samuelsen har på ett förträffligt sätt åskådliggjort betydelsen av att få intryck för att vilja uttrycka sej, i sin bok *Intrykk og uttrykk*, 1992, Ad Notam Gyldendal

<sup>37</sup> Betydelsen av att visa, får jag klart för mej, tack vare en intervju som jag beskriver längre fram i texten, under "Spor av strek".

<sup>38</sup> Molander, A, *Kunnskap I handling*, 1996, Daidalos. Jag använder mej av Molander när jag ser på mej själv, som en person som reflekterar. Molander använder sej av begreppen handledare, tränare, mästare, för det som jag kallar vägledare. Han beskriver vägledarens "viktiga roll i att träna uppmärksamheten på vad som verkligen sker, vad den lärande verkligen gör i de avseenden som är relevanta för verksamheten". Han fortsätter, utifrån Schön, "en utvecklad reflektionsgång fordrar en växling mellan att *konfronteras* med vad man gör och vem man är – speglat genom vad som händer i situationen och hur andra ser det och möter det – och *eftertanke* då saker kan träda fram och man kan se dem i ett större sammanhang".

Vi arbetade hårt och den ena dagen var aldrig den andra lik och det ena året var aldrig det andra likt. Ofta arbetade vi två tillsammans, en bildpedagog tillsammans med en dramapedagog eller en musikhandledare eller två bildpedagoger tillsammans. Detta gjorde att vi alltid var två som såg och var med i det som skedde i grupperna. Jag hade någon att diskutera med, att reflektera med, en som hade varit med. Vi utvecklade vårt arbetsätt, mycket tack vare att vi var två och tack vare att vi var i en öppen dialog med varandra. Man kan också säga att vi gick i lära hos varandra och turades om att vara mästare.

När jag arbetade tillsammans med en dramapedagog, lärde jag av henne att bli tydlig och att förklara tydligt, dvs enkelt och förståeligt, så att de jag arbetade med förstod vad jag menade. Jag tar dramapedagogen som exempel för det visade sej att drama är ett arbetsområde som kräver tydliga och inspirerande instruktioner för att gruppen skal ha lust att uttrycka sej i drama. Dramapedagogerna har stor erfarenhet av att jobba steg för steg med en grupp. De har erfarenhet av att börja i det enkla och ofarliga, där ingen blir utsatt för något, eller behöver visa sej mindre kunnig än någon annan. Sedan leder de, steg för steg, gruppen in i svårare och mer utmanande arbeten. De vet hur de ska leda en grupp in i kreativa processer som leder till att individen, till slut utmanar sej själv och gör ting som den aldrig trodde att den skulle klara av att göra.

När jag arbetade tillsammans med den andra bildpedagogen fick jag delta i hennes sätt att arbeta. Av henne lärde jag mej att bli modigare. Hon sa saker rakt ut till deltagarna när vi hade kurser. Hon sa, släng alla mallar! Bränn upp dom när ni kommer tillbaka till daghemmet eller skolan! Barnen behöver dom inte. De kan skapa själva. De har mycket större resurser inuti sej än vad vi kan ana.

Vi var bra på att samarbeta. Vi hade tillit till varandra. Vi fungerade som två personer som förstärkte eller förtydliga det som den andra sa eller visade, utan att dominera över varandra. Vi åkte på gemensamma kurser och seminarier och ville båda lära mer. Vi ville utveckla vårt arbetsätt och bli bättre på att visa och förklara vad som sker när barn skapar.

Hon var tydlig och klar över vad praktisk kunskap var. En gång, på en lunch, när vi var på en föreläsning om Howard Gardners forskning om ”de sju intelligenserna”<sup>39</sup>, satt vi tillsammans med en rektor på en av skolorna, som vi hade samarbete med. Rektorn sa föraktfullt om föreläsningen ”ja, det där, det var då ingenting nytt, det där det kan man ju redan!” Det blev tyst vid bordet och jag sjönk ihop och tänkte, ”har hon då inte fattat någonting”. Då säger min kollega ”men hör du, om du kan det, varför ser det då ut som det gör på din skola?”

Hon lyfte fram kunskap som handling i praktiken, inte ”det där var då inget nytt, det kan man ju redan”, inte vad vi hört förut, utan hur vi omsätter forskning till i vår egen praktiska verklighet. Hon visade mej också att det ibland är nödvändigt att svara när någon utmanar en, för annars är man som Skorpan säger i Astrid Lindgrens ”Bröderna Lejonhjärta”, bara en rädd liten lort, och det vill man ju inte vara. Tillsammans utvecklade vi våra verktyg att handskas med vår praktik, som var att jobba skapande med barn och vuxna. Vi ställde oss ofta frågan om vi lever som vi lär? Vi pratade om vilka mål vi hade med det vi arbete vi gjorde och vi såg på om vi arbetade mot dessa mål.

Jag lärde mej, genom att se och delta, och jag kunde överföra dessa erfarenheter till mitt bildarbete med barn och vuxna. Genom egen erfarenhet visste jag att det var viktigt att alltid börja där varje individ befann sej och sedan arbeta steg för steg, mot större och större utmaningar av att uttrycka sej skapande genom bild. Mästerlärande som lärandeform är en metod att förstå hur man lär utan att få traditionell undervisning. Man lär genom att göra och man befinner sej i en praktikgemenskap, där man lär genom att se på hur de andra gör.<sup>40</sup>

Eftersom vi på Kotten, beroende på innehåll i vårt arbete, turades om att vara mästare och assistent, lärde vi oss också att växla i dessa roller. Med barn och vuxengrupper arbetade vi också utifrån mästerlärandets principer. Vi lärde ut genom att visa och deltagarna lärde sej genom att göra själva. När deltagarna skapade själva var vi deras vägledare. Vi arbetade i en platt struktur. Vi drev Kotten tillsammans, ingen var chef och ingen var slav.

När vi arbetade i skolorna gjorde vi upp ett kontrakt med de lärare som skulle delta. De skulle vara passiva deltagare när vi arbetade med deras grupper, dels för att de då kunde observera

---

<sup>39</sup> Gardner, Howard, 1993, Multiple Intelligences: The theory in practice, New York, Basic books

<sup>40</sup> Klaus Nielsen og Steinar Kvale (1999), Mesterlære, ad Notam



sina elever på ett annat sätt och dels för att då blev vi inte störda i vårt arbete med barnen av en annan persons arbetssätt. Vårt arbetssätt krävde att vi hela tiden var i dialog med barnen, att vi var i subjekt – subjektrelation. Vi mötte många lärare som istället såg barnen som objekt, som skulle styras av dem.

Vi ville att barnen skulle vara i egna, självständiga skaparprocesser. För att uppnå det måste vi som ledare, vara i subjekt – subjektrelation med barnen och i dialog med barnen. Vårt sätt att arbeta med barnen krockade många gånger med lärare som jobbade utifrån att barnen var objekt för deras överförande av kunskap. Samtidigt var det viktigt att barnens lärare deltog. Kottens mål var att utveckla, stödja och stimulera den skapande verksamheten i skolorna och på daghemmen. Det kunde vi inte göra ensamma, skulle skapandet utvecklas i skolan och på daghemmen måste de som arbetade där få egna erfarenheter av barnens skapande processer, under våra arbetspass. De erfarenheterna fick de genom att vi bad dem vara passiva åskådare när vi arbetade. Vi ville att de skulle observera barnen och oss i vårt arbete. Efter varje arbetspass satte vi oss ned och gick igenom med lärarna vad de hade upplevt och vad vi hade upplevt och vad målet med vårt arbete var. Även med lärarna jobbade vi i en mästare och lärlingrelation. Här var det barnens lärare, som lärde sej av oss genom att se, observera och delta i våra arbetspass med deras barn. Samtidigt med detta hade vi också olika skapande kurser för personalen där de fick egen erfarenhet av att vara i skapande processer. Vi visste, att för att kunna jobba skapande med barn, måste den vuxne ha egna erfarenheter av att vara en skapande människa. Vi visste, av egen erfarenhet, att för att kunna jobba skapande med andra måste man ha egna upplevelser av att vara en skapande människa, dessa erfarenheter ville vi att förskole och skolpersonalen skulle få uppleva själva.

#### **4.1.3 Rummet, barnen och läraren som pedagoger**

Vi möblerade om i skolans/daghemmets undervisningsplan. Vi ville arbeta med barnen i långa arbetspass, hela eller halva dagar och med få raster. På så sätt fick barnen tid att komma in i sitt skapande arbete utan att bli avbrutna.

Vi möblerade även om rummet när vi kom. Det var sällan att klassrummet eller ett rum på daghemmet passade för vårt arbete. Vi ville ofta ha stora fria ytor för det skapande arbetet. Vi ville att alla skulle se alla, inte bara läraren, vi ville att kommunikationen skulle gå mellan alla

i gruppen. Om man skal jobba i en platt struktur, i en subjekt – subjekt relation, är det viktigt att rummet fungerar så att alla kan kommunicera med alla. Genom våra besök på daghemmen i Reggio Emilia och genom egen praktisk erfarenhet i vårt arbete, hade vi sett att barnen lär sej ofta mer av att ett annat barn lär ut, försöker förklara eller visa, än av att jag lär ut. Det här beror på att barnet är närmare själva lärandeprocessen och vet vad den andra frågar efter.

När inte jag kan förklara eller visa tydligt, så att barnet förstår, kan jag be de andra barnen förklara. Jag upplever då att barnet förstår bättre. Det här sättet att undervisa på använder jag mej också av idag, på högskolan, med mina studenter. Jag ber dem förklara för varandra, det jag försökt förklara, och då förstår de bättre. Att jobba på det här sättet, att se till att rummet fungerar så att alla är i dialog med alla, och att använda sej av deltagarna som assistenter i undervisningen gör att jag utvecklar mitt språk, så att det passar bättre. Jag har lättare för att göra mej förstådd av den andre. Målet är att förmedla kunskap, så att den andre kan arbeta självständigt till slut. Målet är att den andra ska få egen kunskap.

När jag t ex arbetade med lera med en grupp, satte jag samman bord till ett långbord, så att alla rymdes runt bordet och så att alla såg alla. I övre änden av bordet placerade jag leran, underlag och olika verktyg som vi skulle använda. Men jag möblerade inte om ensam utan jag involverade barnen i ommöblerandet. De hjälpte mej att bära bord och stolar. Att barnen blev involverade gjorde att de också blev nyfikna på vad som skulle ske. De var delaktiga, i att förändra rummet.

När vi möblerat färdigt bad jag alltid barnen hitta sej en plats som passade dem, en plats, runt bordet där de kändes bra att sitta. Jag ville att barnen skulle bestämma så mycket som möjligt själva och att de skulle ta eget ansvar. Om det sedan blev oro mellan några i gruppen kunde jag fråga dom om dom ville byta plats, eller om dom trodde att de klarade av att sitta bredvid varandra. De fick bestämma själva. Ibland bytte de plats, ibland satt de kvar och kunde hålla koncentrationen på sitt eget arbete, utan att störa eller låta sej störas.<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> K.E. Løgstrup, Det etiska kravet, 1994, Daidalos. Løgstrup beskriver mötet mellan människor och ”att den andre lägger sitt liv i dina händer”. I mitt förhållningssätt till den andre, i mitt arbete, är jag medveten om detta. Det är svårt att beskriva, men kanske kan detta, att barnen väljer själva, visa något av det. Jag kommer tillbaka till mötet och dess betydelse senare i texten.

Eftersom jag jobbade i subjekt – subjektrelation med barnen var det viktigt att alla delar i arbetspasset var sådana. Jag var en tydlig ledare, utan att vara auktoritär. De lärare eller förskollärare som var med fick själva arbeta med leran tillsammans med barnen. Med de vuxna var det viktigt att betona att det inte handlade om att göra något fint, utan om att prova, experimentera, se vad de kunde forma av leran. De skulle först lära känna lerans plasticitet och så upptäcka hur de med sina händer och med hjälp av lerverktyg kunde forma leran till egna uttryck.

I ett kontrakt mellan Kotten och en daghemsavdelning eller en klass i en skola, ingick också en tidsplan för hur länge vi skulle jobba med varje grupp och hur mycket tid vi skulle ha med läraren till för- och efterbearbetning av det som skedde i klassen/barngruppen. Ibland hade vi också speciella handledningskvällar för de lärare som var involverade i våra projekt. Vi kunde också ordna föräldramöten där föräldrarna blev indragna i vårt arbete. Vi hade öppna inspirationskvällar på Kotten för all personal i skolor och daghem i Luleå., där vi utifrån vår dokumentation av vårt skapande arbete med barn kunde visa, förklara och reflektera tillsammans med personalen om barns skapande sett i relation till den vuxne. Vi hade lärt oss i Reggio Emilia hur viktigt det är att visa på konkreta exempel med barn i arbete och på resultat av arbetet. Vi berättade om vad som hände när vi arbetade skapande med barnen och vi satte det i relation till lärande och skapande av kunskap.

Jag skriver *vi* hela tiden, för det var verkligen vi. En engagerad grupp med pedagoger som jobbade med skapande uttryck. Vi byggde upp en stor mängd erfarenheter om hur den skapande människan kan utvecklas. Vi utvecklades själva i våra arbeten, genom att se, lyssna, samtala, diskutera och söka efter nästa steg i verksamhetsutvecklingen. Det var roligt att jobba och jag kände aldrig olust inför jobbet. Jag kunde ha rampfeber inför mötet med en ny grupp, vara rädd för att det inte skulle bli något möte, orolig för att min planering inte var rätt för just den här gruppen, men rampfebern gick alltid över när jag hade mött gruppen och var inne i arbetet med den. Arbetet var en utmaning. Det var aldrig tungt eller tråkigt att gå till jobbet. Det var en inspirerande del av mitt liv.<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Marianne Söderberg, Kotten, en rapport, Luleå Kommun

## **4.2 Barnkulturkonsulenten**

Under mina sista år på Kotten arbetade jag också som barnkulturkonsulent i Norrbotten. Det var Norrbottens läns landstings kulturavdelning som utsett mej till att bli en av deras länskonstnärer, under en treårsperiod. Målet var att jag nu skulle utveckla, stödja och stimulera den skapande verksamheten för barn i hela Norrbotten. Det var ett stort och ganska diffust jobb som kunde ha många möjligheter. Allteftersom blev det en stor verksamhet för skapande kurser för daghems- och skolpersonal. Min uppgift blev också att inspirera till utveckling av skapande rum för barnen i länet.

Mitt första konkreta jobb som Barnkulturkonsulent var att delta på ett seminarium i Kiruna för att bygga ett länskonstmuseum där. Jag sa ja till att delta, under förutsättning att jag fick hålla ett inlägg och det fick jag. I mitt inlägg beskrev jag vikten av att i ett konstmuseum också inreda en bildverkstad och arbeta med inspiration av konsten med skapande med barn. Jag hade egna erfarenheter och kunde konkret visa varför det var viktigt. Jag hade räknat ut vad det skulle kosta att bygga, hur många kvadratmeter som behövdes, hur man skulle inreda, vad det skulle kosta att anställa en konstpedagog.

Före mitt inlägg hade en museiintendent från Stockholm, en arkitekt och kommunalrådet i Kiruna hållit inlägg. Deltagarna lyssnade, men utan kommentarer eller synbart intresse. Till min stora förvåning lyssnade alla mycket intresserat på mitt inlägg. Alla dessa experter, antecknade flitigt det jag sa. Då förstod jag att min praktiska erfarenhet av skapande arbete med barn var viktig att förmedla och att förmedla, på ett konkret sätt, med praktiska exempel från verkligheten.

På så sätt jobbade jag vidare i mitt konsulentjobb, med att visa, utifrån mina och Kottens erfarenheter varför skapande verksamhet för barn är viktig, vad som sker när barn skapar och hur man kan utveckla sådan verksamhet. Mitt arbete gav resultat, ett barnkulturcentrum i Gällivare var under uppväxt, en bildverkstad i Övertorneå, dramaverksamhet på museerna och kursverksamhet för barn och vuxna.

Nu stod jag på egna ben. Barnkulturkonsulenten var en person och tillhörde inte en grupp. Det var en befriande känsla att bestämma allt själv, att göra upp mina egna planer. Kotten var involverad i arbetet så tillvida, att alla kurser som jag organiserade leddes av pedagogerna på

Kotten och jag hade min bas och mitt kontor på Kotten, men jag planerade konsultarbetet helt utifrån mitt eget huvud. Jag använde mej av de erfarenheter som jag skaffat mej på Kotten och använde dom i ett nytt sammanhang. Mina erfarenheter av skapande arbete med barn och av att dokumentera och reflektera över detta arbete, gjorde att jag lyckades vara tydlig i hur verksamheter kunde utvecklas konkret. Detta lyssnade politikerna på och jag kunde se resultat av mitt arbete. Jag såg också att jag kunde stå på egna ben. Jag stod stadigt, av mej själv i min praktiska kunskap.<sup>43</sup>

### **4.3 Nya rum**

Samtidigt som jag arbetade som Barnkulturkonsulent kom min stora ungdomskärlek från Norge in i mitt liv igen. Nu gick jag in i ett nytt rum. Min tillvaro hade tidigare varit stadigt förankrad i Luleå och Sverige. Jag trivdes med allt i Luleå, med jobbet, med mina arbetskamrater, med mina vänner, med lägenheten och sommarstugan. Jag hade aldrig tänkt på att jag skulle flytta därifrån. Men kärleken för en till nya rum och platser.

Efter tre års strapatsrikt pendlande, över ett fjällmassiv, mellan Luleå och Bodø, gjorde jag en provflytt till Bodø. Jag hade fått ett halvt års projektanställning vid Nordland centralsykehus, på barneavdelningens lekestua. Min uppgift var att utveckla den skapande verksamheten på lekestua. Det var en ny utmaning för mej. Jag hade aldrig tidigare arbetat med barn på sjukhus. Jag hade erfarenhet av att sommarjobba på sjukhus och av att vara barn på sjukhus, men inte av att arbeta skapande med barn där.

Lekestua var belägen längst in på barnavdelningen. För att komma dit måste man gå genom hela den långa korridoren, passera alla rum och dörrar. Lekestua användes till allt möjligt när jag började arbeta där. Den var väntrum för barn och föräldrar som skulle göra något enkelt ingrepp över dagen. Den var kaffestuga för föräldrarna. Den var TV-rum. Den var lekrum och väldigt lite ett skapande rum.

Tillsammans med specialpedagogen flyttade jag ut kaffeautomaten därifrån och sa att det här var i första hand barnens rum. Här skulle det vara verksamhet för dem. Vi köpte in en liten

---

<sup>43</sup> Mia Jensen, Barnkulturkonsulent, år 1, år 2, och år 3. Rapporter. Kan fås hos författaren.

soffa, istället för den mastodonthörnsoffa, som upptog nästan hela rummet. Vi gjorde en liten hörna av rummet till en föräldraplats, resten skulle vara barnens lek och skapararena.

Jag köpte nya penslar, papper och färg och jag tog dit mitt eget staffli. Vi ställde ett stort bord mitt på golvet, med stolar runt om och staffliet bredvid. Det skulle visa sej att den skapande verksamheten på lekestua kom att handla mycket om att måla och teckna. Jag kunde inte mycket om sjukdomar, om sjuka barn, om utredningar, men jag kunde mycket om barn och om att vara i en nära relation med dem. Jag visste att alla barn vill och kan skapa lika väl som de vill och kan leka. Nu hade vi ordnat rummet så att det fanns möjlighet för bägge delarna. Allt material stod framme och vi var noga med att det skulle vara städlat och ordning varje morgon när barnen kom. Vi upplevde att barnen ser rummet först. De ser rummets möjligheter. Det skulle vara ett rum som lockade barnen, ett estetisk rum<sup>44</sup>, ett rum som var annorlunda än resten av sjukhuset. Det skulle vara ett rum som var till för dem.

Det speciella för mej var att jag nu fick möjlighet att jobba med ett barn i taget och att mötet med varje enskilt barn blev ännu viktigare. Här var barnen i en annorlunda miljö än hemma, på daghemmet eller i skolan. De kände sej ofta osäkra här och hade många olika människor att förhålla sej till. För att de skulle känna att lekestua var deras rum var det viktigt att jag välkomnade varje barn in i den. Sa välkommen hit, jag heter Mia, vad heter du. Det här rummet är till för dej. Se här vad som finns här. I det här rummet kommer K.E. Løgstrups tankar om ömsesidigheten människor emellan tydligt fram. Här var det verkligen så att barnet la sitt liv i mina händer när vi möttes, och här var det så att det var mitt ansvar att förstå det och se det som en gåva som barnet gav mej.

Eftersom varje möte med varje enskilt barn var så nära, gjorde det att jag upptäckte mer om hur barns skapande sker och om relationen mellan barn i skapande aktivitet och den vuxne. Jag fick större erfarenheter av att vara tillsammans med enskilda barn i deras skapande processer. Jag fick också erfarenhet av att se barnen och barnens skapande och lek i relation

---

<sup>44</sup> Med estetiskt rum menar jag att rummet är medvetet möblerat och organiserat för att ge barnen sinnliga upplevelser, som känns. Avsikten var att barnet skal bli inspirerat till aktivitet, när han eller hon kommer in i rummet.

till föräldrarna. Min förståelse för varför det är viktigt att barn får skapa och får vara i egna estetiska upplevelser växte.<sup>45</sup>

#### **4.3.1 Det inre och det yttre rummet. Skapandets ursprung.**

Det är morgon på barnavdelningen. Jag har precis fått rapport av avdelningssköterskan om vilka barn som är på avdelningen, vilka nya barn som har kommit eller ska komma idag.

En pojke kom in på natten. Han sitter och tecknar vid bordet i lekestua när jag kommer in. Föräldrarna sitter i soffan, en bit ifrån, och pratar med varandra. Deras hus började brinna på natten, brandkåren hade varit där och försökt släcka elden men huset brann ned. Nu är de på barnavdelningen tillsammans, man ville observera om pojken har fått några rökskador efter branden. Jag nickar till dem och går fram till pojken. Säger ”hej, jeg heter Mia”. Han lyfter inte blicken utan tecknar ivrigt vidare. Han är två år. Jag sätter mej försiktigt ned bredvid honom och ser på.

Handen för pennan runt i stora halvcirklar. Nu är han färdig. Jag frågar, ”vad är det du tegner”? med mitt norsk-svenska språk. ”Masse vann, masse, masse vann”, säger han. Så tar han ett nytt papper och gör en ny bild. Nu för han pennan runt i cirklar och så drar han flera streck fram och tillbaka, fram och tillbaka. ”Vad tegner du nå da”, säger jag intresserat. ”Mitt hus, svarar pojken, han pekar på strecken och säger ”mitt hus!” SÄTT IN BILDERNA

Nu kommer föräldrarna fram och avbryter. De tar med sej pojken, för att gå och prata med läkaren, sedan lämnar de sjukhuset. Kvar sitter jag med två teckningar, en med en *masse vann* och en med *mitt hus*.

Om jag nu tolkar hans bilder utifrån den forskning som finns om barns bildutveckling, hade jag sagt att han är i klotterstadiet<sup>46</sup>. Jag har istället frågat pojken vad det är han tecknar och då svarar han inte, jag klottrar, jag är i klotterstadiet, utan han svarar vann, masse vann och mitt hus.

---

<sup>45</sup> Med estetiska upplevelser refererar jag till John Deweys definition om den tillfredställelse som man upplever när man arbetat och omformat ett material, till ett färdigt resultat, som har nya och oväntade kvaliteter. Man får en estetisk upplevelse genom att själv vara involverad i en inspirerande process, inte i ett passivt betraktande av konst. John Dewey, 1958, *Art as Experience*. New York: Capricorn books.

<sup>46</sup> Lowenfeldt, Victor , 1987, *Creative and Mental Growth*, New York, Macmillan

Han är väldigt bestämd, när han svarar. Han vet vad han gör. Han vet vad det är han uttrycker med sina bilder. Han är två år och har inte så många ord att uttrycka sej med, men med bildspråket kan han uttrycka sej. Jag sitter bredvid och är intresserad av vad han vill uttrycka. Det märker han, därför svarar han när jag frågar. Hans inre rum, gör han synlig på papperet och mina frågor och hans svar gör den inre verkligheten tydligare synlig i det yttre rummet.

Barn vill gärna berätta om sin inre verklighet när de möter en vuxen som är intresserad på ett varmt och tillmötesgående sätt. De känner när de har en vuxen vid sin sida som är ärligt intresserad av det de gör. Då berättar de. När pojken svarar ”masse vann, masse, masse vann” och ”mitt hus” lägger han sitt liv i mina händer och jag vet det. Jag vet att man ska vara varsam och respektfull i sitt möte med barn och i mötet med deras skapande, om man verkligen vill möta barnet och hans skapade uttryck. Eftersom jag har egna upplevelser, egna erfarenheter, både av att bli bemött respektfull när jag var barn och av att den andre är intresserad av min konst och dess innehåll, dess betydelse, så kan jag se och förstå med en sådan förståelse.

När han svarar mej visar han mej något av sitt inre rum. Han uttrycker de starka känslor och upplevelser han har inom sej. Han uttrycker det han upplevt tidigare under natten, då det började brinna i familjens hus, brandkåren som kom, allt vatten som forsade och huset som brann ned.

Barns rabbel är alltid uttryck för något mer än rabbel, men det är först när vi vuxna är intresserade av vad som finns bakom rabblen, som vi kan få någon insyn i deras inre rum. Vi måste veta vad vi söker, vi måste se och lyssna.

Skapandets ursprung finns i vårt behov av att försöka synliggöra vårt inre rum. Konsten är en förbindeølselänk mellan det inre och det yttre rummet. Starka intryck fyller upp vårt inre och vill ut. I skapandet och i leken kan det inre rummet förmedlas i det yttre. Det vi uttrycker blir



något eget nytt som förverkligas i det estetiska rummet. Ett mellanrum, mellan det inre och det yttre. Ett rum som är livsnödvändigt för människan.<sup>47</sup>

Det beror på vilken kultur vi lever i hur vi uttrycker oss. Det beror på de omgivande människorna hur de uppfattar mitt uttryck. Det beror på vad den andre ser, vilken blick han har. Om den andre har en död blick ser han eller hon ingenting och vet inte heller att det finns något att se, om den andre har en okunnig blick kan han inte se, men han vet att det finns något att se efter, han vet bara inte hur han skal göra för att få syn på det. Han har inte den praktiska kunskapen, saknar egna erfarenheter, för att kunna se.

Den andre är viktig, han eller hon kan hjälpa mej så att mitt inre rum får möjlighet att visa sej tydligare, i det yttre rummet. Det är mina frågor till pojken, som får honom att starkare uttrycka de intryck som han bär på i sitt inre rum och som han nu uttrycker i sina teckningar. Jag frågar honom därför att jag vet, av praktisk erfarenhet, genom mitt sätt att arbete med barn, och genom att studera hur andra arbetar och vad estetiskt skapande och konst är. Jag vet att det är ett arbete där det inre och det yttre får ett nytt uttryck, i det estetiska rummet. Man kan kanske påstå att i förhållande till skapande arbete har jag en kunnig blick att se med. Man kan också se att jag vill förstå pojken. Jag vill möta honom och försöka se hans inre rum, när det visar sej på hans teckning i det yttre rummet. Jag är intresserad av den andre, av hans förståelsesvärld. Det estetiska och det etiska förenas i mötet med barnet och barnets konst.

Det yttre rummet är också det fysiska yttre rummet, lekestua, som inspirerade pojken till att sätta sej och teckna. När pojken kom in på lekestua låg papper, pennor och färgkritor på bordet. Jag lämnar alltid rummet på det viset, när jag slutar för dagen. Så att barnen skall se att de kan sitta här och teckna om de hade lust. För den här pojken var det hans teckningar som gjorde att han fick uttrycka sej, papper och pennor låg framme och väntade på honom.

---

<sup>47</sup> D.W.Winnicott, 1981, Lek och verklighet, Stockholm, Witkin Robert, The intelligence of feeling, 1974, London, Ross, Malcolm, The creative arts, 1978, London, Carlsen Kari og Samuelsen, Arne Marius Inntrykk og uttrykk, 1992, Ad Notam Gyldendal, Schiller, Friedrich, 1991, Om menneskets estetiske oppdragelse I en rekke brev, Oslo, Solum forlag A/S, Østerberg, Dag Forståelsesformer, 2001, Pensumtjeneste, Høgskolen i Bodø, K.E.Løgstrup, 1992, Göteborg, Meløe, Jakob, Vitenskapsteori, Kompendium, Høgskolen I Bodø. Dessa författare och deras skrifter har inspirerat mej, när jag skriver om skapandets ursprung och om det inre och yttre rummet. Jag skriver fritt utifrån mej själv, men min förståelse kommer från dessa och från mina egna praktiska erfarenheter. Teorin stämmer överens med praktiken och kan kanske förklara den bättre.

Estetiken i det yttre rummet inspirerade och stimulerade honom till att uttrycka sej med grafiska bilder.

Jag sitter och ser på hans bilder och inser vad som kan träda fram när vi kommunicerar, frågar barnen vad det är de uttrycker, istället för att tyst tolka utifrån vår vuxenförståelsesvärld. Hans bilder visar mej vårt ursprungliga behov av att skapa för att kommunicera den inre världen, så att den blir synlig i den yttre. Han är två år. Det är ingen som har lärt honom att han kan uttrycka sina inre upplevelser, med hjälp av att göra bilder. Han gör det av egen kraft. Han är född med den här drivkraften, den som gör att vi människor är människor. Vi skapar. Det är det som skiljer oss från djuren. Det är inte varat och tanken, som skiljer oss människor från djuren, som Martin Heidegger skriver i sitt Brev om humansimen utan skapandet.<sup>48</sup> Det slår mej att Heidegger kanske inte kan se djuren i en subjekt – subjektrelation, utan ser dem som objekt och då är det inte intressant för honom att fundera över om de tänker på varat. Han har kanske en död blick i förhållande till djurens värld.

Idag vet vi att djur tänker, ny forskning visar oss att de tänker betydligt mer än vad vi trodde tidigare. Idag kan vi inte vara säkra på om djuren också tänker på varat, på existensen, vad det är att vara hund eller fågel, speciellt sett i förhållande till att vara människa.

Det vi säkert kan se idag är att det som skiljer oss från djuren är att vi skapar. Vi uttrycker våra inre rum genom att i det yttre rummet gestalta, visa i praktisk, skapande handling, vad vi menar. Det gör inte djuren. Denna vår förmåga att skapa gör att vi också kan kommunicera bättre. I skapandet framträder det vi menar i fysiska gestaltningar, genom teckningen, målningen, lerfiguren, skulpturen, husbygget, trädgårdsanläggningen, genom det skrivna ordet, som vi sätter samman med andra ord, för att göra synligt, för oss själva och för andra. Vi griper tag i pennan, i lerklumpen, i verktygen för att begripa, för att synliggöra vad vi menar.

Jag skall försöka förtydliga, se tydligare hur skapande uttryck kan kommunicera och hur skapandet, det estetiska rummet, kan hjälpa oss att förstå och se den andres inre rum bättre.

---

<sup>48</sup> Martin Heidegger, Brev om humanismen, 1947

Jag vill se genom andras ögon vad skapande uttryck kan innebära. Vi skal förflytta oss till två av mina informanter. Till Liselott och till Margaretha.

*Livet skal inte förklaras innan det levs, men tydas – utläggas och tolkas – medans det levs<sup>49</sup>.*

Edmund Husserls

## 5. Metod och fältarbetet

Att forska på min egen praktiska kunskap är en utmaning. Det kräver att jag tränar mej i att se nära och samtidigt på distans. Jag är en slags mästare i mitt yrkesutövande men som forskare är jag lärling. Det är ett nytt arbetsfält för mej och jag behöver vägledning för att lära om hur jag ska göra för att forska på mej själv. Vägledning har jag fått genom studiet i Praktisk kunskap, genom teoretiska studier och genom mitt fältarbete<sup>50</sup>. Nu är jag på väg att färdigställa mitt gesällprov, min essäistiskt skrivna avhandling.

I fältarbetet har jag försökt se på mej själv som lärling i förhållande till de jag intervjuat. Det är dom som kan lära mej något nytt om mitt och deras arbetsfält. Genom att jag intagit den rollen har mina informanter fått skärpa sej för att förklara för mej så att jag förstår vad de verkligen menar. Det har varit speciellt viktigt eftersom det handlar om min och informanternas gemensamma praktiska arbetsfält. Vi har bägge en förförståelse av arbetsfältet.

Min forskningsmetod ligger innanför den hermeneutiska traditionen som omhandlar förutsättningarna för hur vi tolkar och vilken kunskap som hänger samman med vår förståelse<sup>51</sup>. Heidegger, hermeneutisk filosof, säger att människan är nedsänkt i tillvaron med hela sin varelse. Vi är nedsänkta i ett betydelsesammanhang som avgör hur vi tolkar världen. Denna tolkning av världen kallar han för vår förståelse av världen och det är omöjligt att sätta parentes omkring den förförståelse man har.

Hans Georg Gadamer kallas för dialogens tänkare och är en annan av filosoferna inom den hermeneutiska traditionen som lyfter fram förförståelsen. Gadamer menar att allt i tillvaron är

---

<sup>49</sup> Kari Martinsen, *Det kliniske øyets vesen og utfoldelse*.

<sup>50</sup> Wadel, Cato, *Feltarbeid i egen kultur*, 1991. De essäer som följer på denna är mina texter om mitt fältarbete.

<sup>51</sup> Løvli og Steinsholt, *Pedagogikkens mange ansikter*, 2004, s 498 – 509, Hans Georg Gadamer, Att som i leken förstå

föremål för tolkning – att vi är hänvisade till att tolka, både oss själva och den värld vi lever i. Han säger att människan är en tolkande varelse och att tolkandet är ett villkor för vår existens. Han lägger stor tonvikt vid de erfarenheter vi bär med oss och säger att vi tolkar det vi möter i tillvaron utifrån det som redan är förstått eller tolkat. En människa utvecklar sin förståelse av tillvaron genom att ständigt möta det nya och okända, och införliva det i sin tidigare bild av världen. Att få en förståelse av något nytt innebär också att förstå sej själv på ett annat sätt. Därför går det inte att strikt skilja ut oss själva från den värld vi är satta att tolka, vi är redan införlivade i den på olika sätt. Vårt sätt att tolka det vi möter avgörs till stor del av det sammanhang vi växt upp i och lever i. Gadamer kallar detta sammanhang för tradition.

Mitt Mastergradarbete startar långt tillbaka i mina yrkeserfarenheter. Jag börjar med att se närmare på mitt möte med pojken Robert som säger till mej - men Mia, varför frågar du när du redan vet? Den frågan leder mej vidare till att se min egen kuskapsvärld, att se skillnaden mellan den praktiska kunskapen hemma och det passiva kunskapsmottagandet i skolan. Min första essä visar något av min förförståelse och min tolkning av kunskapsinnehållet och samtidigt ger skrivandet av den essän mej en ny förståelse. Skrivandet av den första essän har gjort mej mer medveten om de olika kunskapstraditioner som finns i vår västerländska kultur. Den första essän leder mej vidare i min forskning och i mitt fältarbete.

Fältarbetet har bestått av intervjuer med informanter med liknande yrkeserfarenheter som jag själv har och av eget praktisk arbete i projektet ”Spår av streck” samt av intervjuer med deltagare i det projektet. Jag har intervjuat en lärare på lågastadiet som jag haft mycket samarbete med och som också är en nära vän. I min essä ”Bildens språk” lyfter jag fram och ser på en del av intervjun med henne. Eftersom hon är en nära vän och arbetskamrat var det viktigt att klargöra att jag ville prata med henne utifrån, som om jag inte visste något, att jag ville ha hennes egna ord och beskrivningar. Jag ville se med hennes ögon och lära av hennes erfarenheter av skapande verksamhet med barn.

I ”När masken faller” och ”Livets träd” skriver jag om min förståelse av min nästa informants yrkeserfarenheter. Hon är en nära arbetskamrat och vän. Vi har arbetat tillsammans i flera år på Kotten Barnkulturcentrum. Här intar jag också lärlingsrollen. I intervjun är hon min informant som lär mej om sin yrkesverklighet. Även om vi har gemensamma

yrkesverkligheter så har vi inte samma opplevelser. Varje menneske har sin unika opplevelse av vad som sker. Nu ville jag se med Margarethas ögon.

Jag också gått på olika konstnärliga kurser tillsammans med dessa informanterna och vi har på vår fritid tecknat och målat tillsammans. Vi har gemensamma opplevelser av att befinna oss i det estetiska rummet, av att vara i egna kreativa processer och vi har sett och pratat mycket om varandras bilduttryck. I fältarbeidet var det nødvendig at jag försökte distansera meg från mina egna erfaringer og vara nära deres. Jag var i lærlingerollen og de var mine lærere.

Prosjektet "Spår av streck" var ett projekt i samarbeide med SKINN, Samorganisasjonen for kunstformidling i Nord-Norge, Den kulturelle skolesekken/alla 6e klasser i Bodø kommune og Kunstforeningen i Bodø. Här arbetade jag med guidning i en konstupstilling og bildverkstad for 6e klassernas elever i Bodø. Jag ville se på hur några av lærerne som deltog med sine klasser opplevde mitt arbeide. Jag ville at de skulle se på meg som lærere og på hur jag arbetade, vad jag gjorde, vad jag sa, hur jag var tillsammans med deres elever. I intervjuerna med dessa informanter var jag återigen lærling og lærde av deres beskrivelser av vad som hände på Kunstforeningen. Det här arbeidet har varit det svåraste at se på og reflektere over for at det er så nær meg og en ovanlig situation at spørre dem om hur jag arbeider. Det svåraste at holde distans til var at bare ta emot deres inntrykk og at sedan skrive om dem. Jag opplever at Janteloven henger rundt min hals når jag beskriver det här projektet for at de opplevde det som veldigt vallykket. Når de beskriver meg i mitt arbeide med deres elever beskriver de en mester. Här har jag fått træne hårt for at holde distans og se utanifra på mitt arbeide. Jag har mange ganger i skrivandene kjent meg så trøtt på meg sjelv og at försøke forske på meg sjelv, at se nær og på distans på mitt eget arbeide har varit den største utmaningen. Det er hårt arbeide at være inne i seg sjelv og samtidig utanfor for at se från en ny synvinkel, se från en annans perspektiv, informanternas.

I mitt etterarbeide av intervjuerna har jag transkribert alle intervjuer. Det er ett arbeide som tar lang tid og det er mycket lærerikt. Når jag transkriberer hör jag røsterna på nytt, opplever på nytt og ser på nytt. Transkripsjonerna læser jag sedan høgt for meg sjelv for at både se og

höra texten. Jag läser på det sätt som Paul Riceur<sup>52</sup> kallar – öppet och naivt. Utifrån vad jag såg och hörde har jag valt ut vissa händelser som tillsammans visar olika sidor av relationen mellan vägledaren/läraren, eleverna och deras konstuttryck. Jag försöker beskriva helheten genom att se närmare på delarna. Jag vill på detta sätt visa fram det flerdimensionella i händelserna och att dessa händelser tillsammans ska visa vad det är att arbeta skapande med grupper. Jag har valt att använda begreppet vägledare och lärare om vart annat. Men jag menar att de lärare som jag beskriver framförallt arbetar som vägledare samtidigt som de är lärare, de har stor kunskap om sitt ämne och de är lärare till sin profession.

De händelser som jag lyfter fram och skriver om handlar alla om barn. De kunde även handla om vuxna. Jag jobbar lika mycket, idag mer, med vuxna som med barn. Men det är barnets perspektiv som jag vill visa fram i min avhandling. I mitt arbete på högskolan är det förskollärare, allmänlärare och barnevernpedagogstudenter som är min målgrupp och de ska lära sej hur de ska jobba skapande med barn och ungdommar. På de kurser som jag har i bildskapande är den största gruppen av deltagare lärare i olika kategorier och de ska lära sej mer om hur de själva ska jobba med barn och ungdommar. Samtidigt är det så att för att kunna lära sej mer om hur man ska jobba med barn och skapande verksamhet måste man ha egna erfarenheter av att vara i skapande processer. Därför består undervisningen för vuxna både av eget skapande praktiskt arbete och erfarenheter av skapande arbete med barn.

Det finns mycket att se närmare på vad det gäller att jobba skapande med vuxna. Det är ofta större motstånd och rädsla hos vuxna än hos barn att uttrycka sej konstnärligt och det motståndet kräver speciella arbetssätt för att bryta igenom. Men min avhandling handlar inte om denna kategori utan om barnet, vägledaren och barnets konstnärliga uttryck. Det har inte varit lätt att inskränka min forskning. Den handlar om min praktiska kunskap av att arbeta skapande med grupper och det innefattar ett stort område. Den inskränkning jag har gjort är att ha focus på skapande arbete med barn. I mitt forskningsarbetet har jag arbetat med att belysa olika konkreta händelser. Jag har valt ut händelser från intervjuerna och skrivit om dem till mina berättelser. De är nu en del av min text och jag tänker mej att de tillsammans ska ge en bild av mina erfarenheter av vad skapande arbete med barn är.

---

<sup>52</sup> Riceur, Paul, Från text till handling, 1993

En av Gadamer's centrala tankar är att vi inte kan komma åt sanningen på egen hand, utan att vi når den genom kontakt, kommunikation och dialog med andra. Det som förmedlar dialogen är språket. Språket är grundläggande för förståelsen av tillvaron. Dialektiken mellan fråga och svar är redan föranstaltad i tolkningens dialektik. Det är detta som bestämmer förståelsen som en händelse.<sup>53</sup>

Ett dialogiskt förhållande kännetecknas av ett förhållningssätt till tillvaron, som visar hur vi möter det okända i form av en annan människa eller en text. Dialog är inte detsamma som att sitta och prata med varandra, utan det är något man blir indragen i och fångad av. I en sann dialog vet man inte på förhand vad den ska resultera i. Den kännetecknas av att båda parter håller sej öppna även för sådant som är främmande och sådant man av vana opponerar sej emot. Gadamer säger att när vi går in i en sann dialog glömmer vi för en stund oss själva, och öppnar oss för en annan persons tolkning av det som vårt samtal handlar om. Att glömma sej själv är att sätta sig och sin tolkning på spel eller ur spel, på samma sätt som vi i leken eller i skapandet går in i skapandets tillstånd, glömmer tid och rum och sätter våra idéer på spel eller i spel.

I mina intervjuer har jag befunnit mej i en dialog med mina informanter som kunde vara lysande exempel på Gadamer's definition av den sanna dialogen. Vi har gått in i dialogen och glömt omgivningen runt oss. Nu, i mitt skrivande och läsande av mina texter befinner jag mej också i detta speciella tillstånd, lektillståndet, skapandets tillstånd, att var uppslukad av det man gör. Jag är uppslukad av texten, skrivandet, vad språket säger mej och av min tolkning.

Mitt fältarbete handlar om mina och mina informanters erfarenheter. Min avhandling handlar om mina erfarenheter av praktisk kunskap om skapande arbete med barn. Vad menar jag med erfarenhet? Gadamer förklarar begreppet erfarenhet som något som är vidare och djupare än upplevelser. Det är så jag också ser det. Erfarenheter är något vi själva måste göra. I den här anhandlingen använder jag ordet i betydelsen det vi har erfarit på djupet och som har fått varaktig betydelse för oss. Det är något genomlevt och som präglat vår egen livsvärld. Men det betyder inte att vi inte skaffar oss nya erfarenheter. Det gör vi hela tiden om vi håller oss öppna för nya erfarenheter. Jag gör många nya erfarenheter genom mina informanter, mitt

---

<sup>53</sup> Gadamer, Hans Georg, Sanning och metod, 1997



skrivande och läsande av min text, genom att läsa andras texter, att läsa facklitteratur om det jag skriver om. Erfarenheten och reflektionen av mina och andras erfarenheter har den effekten på mej att den gör mej öppen för nya erfarenheter. Kunskap, tolkning och förståelse har inget slut, utan är en ständigt pågående, öppen process.

I mina tolkningar av mina texter har jag låtit mej inspireras av Paul Riceur och Kari Martinsen.<sup>54</sup> Riceur skriver – den första förutsättningen för all inskription är den hårfina distansen som uppstår mellan det sägande (le dire) och det sagda (le dit). För mej betyder det att jag skriver ut det som tanken säger mej, så läser jag det, då blir det – det sagda och så skriver jag om texten, som jag läser osv. Genom att skriva det jag tänker och läsa det jag skriver får jag nya tankar som leder mej vidare. Mina tankar är i dialog med texten och den lästa texten gör att jag får nya tankar. Man kan säga att min metod är att skriva mej fram till klarhet. Det är en arbetsam och krävande metod. Jag måste skriva för att få syn på hur jag tänker och jag vet inte vad jag tänker förrän jag skrivit det.

Att vara i den skrivande processen liknar att vara i en bildskapande process. Vid bildskapande utgår jag ofta från en vag skiss och någon form för komposition. När bilden blivit synligare på målarduken börjar den tala till mej. Bilden talar om att hur de olika ytorna måste bearbetas, bilden visar mej kanske att den speciella färgen stämmer inte överens med de andra, den måste förändras, bilden visar mej, säger mej att den eller den formen skal dras längre ut eller förkortas. Den kan till och med säga mej att jag ska måla över allt och börja om på nytt. Jag är i en intensiv dialog med min bild. Bildskapandet är en process som man aldrig blir färdig med. Det finns alltid något som kan förändras, förbättras, göras tydligare eller tas bort. På samma sätt är det med en vetenskaplig essä. Det finns alltid något som kan göras tydligare eller förändras. På samma sätt som i bildskapandet börjar jag i mitt textskrivande med en skiss som sedan leder mej vidare in i texten och in i mina tankar. Jag ställs hela tiden inför frågor som jag måste ta ställning till, ska det stå så eller så, är detta begripligt? Stämmer det jag skriver med det jag menar? Visar texten min förståelse? Är det detta som jag förstår? I den här processen försvinner ibland texten eller bilden. Jag är så nära den så jag kan inte se den längre. Det blir stopp och jag blir blind.

---

<sup>54</sup> Riceur, Paul, Från text till handling, 1993  
Martinsen, Kari, Samtalen, skjønnnet och evidensen, 2005

Min metod när detta inträffar är att gå ut med min hund. Vi går tillsammans en lång tankegång och medans vi går klarnar mina tankar och när jag kommer tillbaka till texten vet jag hur jag ska skriva. För att tänkandet ska klarna måste det få sätta sej i kroppen. Jag måste *göra* något praktiskt som att gå, då går mina tankegångar igång. Ibland bara släpper jag taget helt och sover på saken. Varje morgon under den här skrivandeprocessen har jag väldigt klara tankar om texterna, om vad som behöver tillföras och om vad som ska tas bort. Dessa morgontankar skriver jag snabbt ned innan jag går i duschen. Det jag skriver just nu är ett resultat av dessa morgontankar.

Mina ställningstagande, mina beslut om vad bilden eller texten ska innehålla leder mej fram till det slutliga resultatet som för en utanförstående kan synas färdigt men som för mej sällan är det. Det kallas av Heidegger och Gadamer för den hermeneutiska cirkeln. Mitt essäistiska skrivande leder mej fram till nya erfarenheter och kunnskaper om skapande arbete med grupper. Jag ser inåt och skriver utåt och jag inser genom läsa mina texter på nytt och genom att läsa dem mot andras tänkande om reflektion, språk och text.

## 6. Bilden som språk

Liselott har jag känt länge, ända sedan vi, för 25 år sedan, åkte tillsammans på en träkurs i Ångermanland. Hon har gått samma bildpedagogiska utbildning, på Levande Verkstad, som jag. Vi har gemensam bakgrund vad gäller förståelsen av att skapa och vara i skapande processer.

Liselott är lärare på lågstadiet. Hon har arbetat länge som lärare. Det är flera år sedan hon fick guldklocka för lång och trogen tjänst. I en period kände hon att antingen måste hon skaffa sej ett annat jobb eller så måste hon utveckla sitt arbetsätt i skolan. Hon beslutade sej för det senare. Hon tog tjänstledigt ett år från sitt lärarjobb, åkte till Stockholm och gick på Levande Verkstads metodutbildning på Långbro folkhögskola. Jag har följt henne länge i hennes arbete i skolan. Dels har vi haft samarbeten genom Kotten Barnkulturcentrum och dels har hon varit en förtrogen vän att diskutera skapande arbete med barn med. Jag har deltagit, som passiv observatör, i hennes arbete i klassrummet och jag har genomfört en två timmars intervju med henne. Den bandade intervjun har jag sedan transkriberat och skrivit om till min egen berättelse. Nu skal jag se på barns skapande arbete genom hennes ögon. Så här berättar hon för mej.

Tack vare Levande Verkstadsåret ändrade jag totalt mitt arbetsätt. Jag började integrera bildspråket i alla andra ämnen och jag hade mycket större tillit till barnens lust och vilja att lära sej läsa, skriva, räkna. Det viktiga på Levande Verkstad är inte bara att göra en bild utan varje bild sätts upp och så pratar man om bilderna. Man går igenom alla bilder och den som gjort en bild får berätta om sin bild för de andra och för lärarna. Tillsammans med läraren samtalar man sedan om bilden och om berättelsen som hör i hop med bilden. På Levande Verkstad använder man det skapande uttrycket för att fördjupa kunskapen. Man både utvecklar sitt eget bildspråk och använder bilden som ett språk.

Hon har funnit en metod för att tydliggöra den enskilde människans strävan efter att synliggöra det inre rummet, genom att berätta om den skapade bilden för de andra. Bilden och berättelsen gör det inre rummet synligare för den andre. Förståelsen blir större. Hon sätter sina ord på vår gemensamma erfarenhet av vikten av att även i ord uttrycka det man skapat, att få berätta om sin bild.

Liselott fortsätter. När man gör bilder tänker man samtidigt hela tiden på det som man vill uttrycka med sin bild, man måste bestämma sej, vad vill jag med den här bilden? Så kommer det kanske en tanke och så försöker man måla den. Det kanske inte ser ut som jag tänkt, inte blir som jag tänkt, men jag vet vad jag tänkte när jag gjorde bilden. Jag vet vad jag menade med den där bilden eller den färgen. Det behöver inte vara en föreställande bild. Det kan vara en färg som jag använder och efterhand när jag målar ser jag kanske mer i bilden. Den börjar tala till mej med nya färger och former.

Här beskriver hon hur den inre bilden framträder i det yttre rummet. *Det kanske inte ser ut som jag tänkte, men jag vet vad jag tänkte. Det kan vara en färg som jag använder och efterhand när jag målar ser jag kanske mer i bilden. Den börjar tala till mej med nya färger och former.* Liselott skaffar sej egen erfarenhet av att vara i skapande processer och hon visar hur den inre och den yttre verkligheten börjar samtala med varandra, när man skapar. Förståelsen för det man försöker uttrycka ökar under tiden som man skapar bilden. På så sätt ökar förståelsen för den inre verkligheten. Tiden det tar att göra bilden är med på att öka förståelsen. I det estetiska rummet som man befinner sej i när man skapar framträder det inre rummet tydligare. I det estetiska rummet kan man kommunicera både med det inre rummet och det yttre rummet. I det estetiska rummet samtalar man med sitt inre rum genom att använda de yttre, fysiska materialen. Det kan vara pennan, eller penseln, färgen, målarduken, papperet, lerklumpen, träbiten, stenen. Man för samtal med de inre bilder, känslor, upplevelser man har och man försöker kommunicera ned dom i det man skapar. När man är färdig har något nytt, helt eget kommit fram, som varken är det inre rummet eller det yttre. Konsten är född.

Liselott ger mej ett konkret exempel på vad hon menar. Vi gjorde bilder om vår egen skoltid, skolminnen. Då gjorde jag en hel serie med bilder, under tiden som jag gör bilderna kommer minnena starkare fram, så kommer bilderna upp på väggen och så berättar jag till mina bilder. Det blir mycket starkare och djupare. *Bilderna ger koncentration till berättelsen*, så att det är lättare att berätta och för de andra att lyssna.

Man kan säga att de fysiska bilderna förstärker orden. Berättelsen träder fram genom bilden, tillsammans med orden. Genom vårt skapade uttryck blir vi synligare för varandra och för oss

själva. Att befinna sej i det estetiska rummet tillsammans med den andre gör att man tydligare träder fram, visar sej för den andre.

Så här arbetar jag också med mina elever, säger Liselott. Alla barn har ett bildspråk när de kommer till skolan, men inte alla kan läsa och skriva. Då börjar vi där.

Här visar Liselott mej något som är viktigt att komma ihåg. Det är så att alla barn har ett bildspråk när de kommer till skolan. Det är ett språk som barnen är förtrogana med och som de gärna använder. Eftersom Liselott kan använda det språket gör hon det och på så sätt blir barnen intresserade av alla andra språk. Hon börjar där barnen är och kommunicerar på ett språk som barnen förstår.

När barnen kommer första dagen till skolan, i första klass, får de börja med att göra en bild, som visar något som de varit med om under sommaren. Jag visar barnen först det målarmaterial vi har. Visar dom papperet och färgerna. Visar dom hur man kan använda penslarna och hur man kan måla med oljepastellkritor. Barnen gör sina bilder och jag gör också en bild. Det är ett sommarminne det handlar om och då ska jag också berätta för barnen om min sommar.

När bilderna är färdiga sätter vi upp dom på väggen och varje barn får säga det dom vill till sin bild. Några kanske bara pekar på sin bild och säger, den där har jag gjort, medan andra berättar långa historier. Barnen bestämmer själva vad och hur mycket de skal berätta. Jag ser till att vi har koncentration i gruppen och att alla lyssnar på alla. Så här fortsätter vi hela första veckan. Barnen gör bilder, vi sätter upp dom och de berättar om sina bilder. Allt eftersom börjar flere och flere berätta mer och mer. Till slut vill de alltid sätta upp sina bilder och berätta om dom.

Eftersom Liselott har egna erfarenheter av vad bildarbete, utifrån ett gemensamt tema, kan göra för att individerna i gruppen, genom sina bilder och berättelser gör sej synliga för varandra och för sej själv, som den dom är, kan hon förmedla till barnen kunskap om skapande. Hon visar att hon är i en dialog med barnen när hon gör en egen bild och berättar om sitt sommarminne. Hon vill också göra sej själv synlig för barnen. Med det bildtema hon har valt lyfter hon in, i klassrummet, barnens och sin egen privata hemmasfär. Skola och

hemma kommer närmare varandra. Efter genomgången sätts alla bilder upp på väggen. Nu är allas sommarminnen synliga i klassrummet. Bilderna har förändrat rummet så att det har blivit barnens och Liselotts gemensamma rum. Genom den gemensamma upplevelsen av att skapa bilder, sätta upp dem på väggen och berätta om dem har den estetiska dimensionen kommit in i klassrummet. De har tillsammans skapat det estetiska rummet.

En gång när Liselott var sjuk och barnen hade en vikarie, målade de bilder. Vikarien tyckte att det räckte med det och ville fortsätta med något annat. Då sa barnen, ”men genomgången då, ska vi inte ha genomgång? Det måste vi ju ha.” Så barnen visade vikarien hur det skulle gå till. De satte upp alla bilder på väggen och så berättade de för vikarien och för varandra om sina bilder. Vikarien sa senare till Liselott, så här har jag aldrig arbetat, vad är det du gör med barnen?

Ja, vad gör du med barna? Frågar jag. Liselott skrattar, ja, jag vet ju vad jag vill! Jag vet att bildspråket stimulerar barnen att utveckla sitt talade språk, att skriva ned sina berättelser och att läsa sina berättelser. Jag vet att alla barn blir synliga genom sina bilder och sitt berättande. Jag är tydlig med regler och jag vågar bestämma. När vi har genomgång på bilderna vet barnen att de skal lyssna på varandra och de vet att de andra ska lyssna på dem. Om ett barn kommer och frågar mej om hans eller hennes bild är färdig då svarar jag inte ja eller nej. Jag säger, vad tycker du själv och vad har du tänkt med din bild? Är du nöjd med bilden? Om någon frågar, kan jag ta den här röda färgen? svarar jag, vill du ha den? Ja eller nej, säger jag inte.

Genom att uttrycka sej så här visar Liselott mej att hon är en auktoritet för sina barn, men hon är inte auktoritär. Hon säger *ja, jag vet ju vad jag vill!* Hon sätter upp tydliga ramar innanför vilka skapandeprocessen kan ske. Hon lämnar över till barnet att bestämma själv över sin bild, att välja färger. Hon ställer frågor till barnen, så att de själva skal komma på hur de skal arbeta vidare, hon säger *ja eller nej, säger jag inte*. Ett ja eller ett nej är absolut, till skillnad från att ställa en motfråga till det barnen frågar om. En motfråga gör att du måste skärpa tanken, göra synligare, för dej själv, vad det är du vill. Barnen lär sej att vara aktiva deltagare i sitt eget skapande av kunskap, inte passiva åskådare.

## **6.1 Att lösa konflikter genom att kommunicera via bildspråk**

Liselott berättar.

Vi har en ny pojke i klassen, ett kurdistanst flyktingbarn. Från början är allt frid och fröjd, men så kommer fler och fler klagomål från dom andra barnen. Han slåss på rasterna. Han slåss hela tiden. Han slutar inte, fastän man säger till honom. De andra barnen börjar ge igen och till slut säger en pojke till honom, du kan lika gärna åka tillbaks till Kurdistan. Vi vill inte ha dej här.

Vad ska jag göra. Ord är ingen idé, det har jag redan försökt. Föräldramöte? Nej, det skapar bara skuld hos föräldrar och hos barn. Dessutom säger inte barn, flytta tillbaka till Kurdistan! Det måste komma från någon förälder. Vad ska jag göra? Det räcker inte att vi pratar om det. Det blir bara värre och värre. Det är en så stor sak också, att han är flykting. Det är svårt för mej att veta hur jag ska komma in på flyktingproblematik med mina barn i skolan. Han har bott i Sverige ett bra tag. Han är bra på svenska. Det är inte så lätt att börja riva upp i hans upplevelser från Kurdistan och flykten hit. Drama, rollspel kan vara bra. Det har jag erfarenhet av från samarbete med er på Kotten. Men jag känner mej för osäker. Bild, då? Jag provar med bild. Där känner jag mej säker och barnen har jobbat mycket med bild.

Jag samlar alla pojkar i klassrummet. Det är dom som slåss. Jag beskriver det dom har berättat för mej, hur det är på skolan just nu, i vårt klassrum och på rasterna. Jag pratar ganska mycket för att locka fram alla olika bilder hos barnen. Jag vill att de skal se det där mörka, det fientliga. Så ber jag dom att göra bilder på hur det är, förändringen som har blivit i klassen. Alla kände förändringen och det var den jag ville synliggöra.

Liselott beskriver först de hon har sett och det barnen berättat för henne. Hon ger barnen intrycken på nytt, så att de ska vara nära de obehagliga upplevelsena. Hon gör det därför att hon vet att om barnen verkligen skall vilja göra bilder, måste de ha starka intryck, som de har behov av att uttrycka. Det går inte att skapa på kommando. Det inre rummet, som skapandet hämtar inspiration ifrån måste vara påslaget med just den rätta knappen. Den rätta knappen kan bara slås på om det finns tillit i gruppen. Liselott ger barnen tillit genom att hon när hon beskriver, hur det är, inte skuldbelägger pojkarna. Hon bara beskriver, så tydligt hon kan.

Hennes röst och tonfall är inte känslofyllda. Hon lyfter bort sina egna känslor nu. Det är inte dom som skal komma fram, utan barnens.

Nu jobbar pojkarna med sina bilder. Liselott går runt lite i klassrummet, är tyst. Ingen frågar om någonting. Det är alldeles tyst. När de är färdiga med sina bilder sätter de upp dem på väggen. Det är svarta bilder, rött blod som rinner, knivar, dödsskallar. Så berättar varje barn det dom vill om sin bild. Liselott är tyst, kommenterar inte, visar bara på nästa bild, när den tidigare pojken pratat färdigt. Hon säger till mej, att det är jätte, jättejobbigt att lyssna på deras berättelser. Det är som att gå i dy och lera. Dom pratar, dom berättar om allt vad dom känner. Det är jättehemskt och hon, hon är bara tyst. Det stinker i klassrummet, det är tungt, mörkt och kvalmigt.

När alla berättat det dom vill om sin bild och om hur de upplever situationen på skolan nu, tar de en paus. Pojkarna går ut på skolgården och Inga Lisa öppnar alla fönster för att vädra ut det tunga, så river hon ner alla bilder och slänger dom. Så har hon aldrig gjort tidigare med barnens bilder, men dom här bilderna orkar hon inte spara. Inget av barnen frågar efter dom heller.

Jag förstår hur det är. Jag vet vad svarta, tunga bilder kan sätta igång hos oss. Det svarta bilderna har också sin estetik. De ger oss också starka känslomässiga upplevelser. Den estetiska upplevelsen är inte bara det sköna och det ljusa, utan den kan även innehålla mörka inslag. Det är inte alltid inspirationen hämtar sin kraft hos de ljusa sidorna i våra inre rum.

Den här gången är det mörkret som skal träda fram. Pojkarna skapar bilder på hur mörkret kan se ut och resultatet har nya och oväntade kvaliteter. Den här gången i form av att allt det hemska blir synliggjort och tack vare den estetiska dimensionen blir det synliggjort utan att skuldsätta någon. Alla har visat något av sitt inre genom sina bilder, alla har uttryckt sej, inifrån och ut och alla har blivit lyssnade på. Liselott vet, av egen erfarenhet att man inte kan värdera, rätt eller fel, när en människa skapar, när någon försöker visa något från sitt inre rum.



Genom sitt förhållningsätt till pojkarna och deras skapade uttryck visar hon<sup>55</sup>, att pojkarna lägger sitt liv i hennes och varandras händer, när de visar upp och berättar om sina bilder. Pojkarna visar henne och varandra att i bildskapandet har de tillit till varandra. De är vana att använda bildspråk och de är vana att få berätta om sina bilder och de har erfarenhet av att det är något gott att få visa fram och berätta om sin bild. Det här kan de och det är inte farligt. Det är inte farligt därför att ramarna omkring det estetiska rummet är tillåtande. Det är tillåtet att i bild visa ilska, aggressivitet, lust att slåss, att kriga. Det är också tillåtet att visa rädsla, sorg, feghet. Det är tillåtet att visa sej själv. Det estetiska rummet är också ett rum där etiken är närvarande. I det här fallet att respektera varandras bilder och det som var och en uttrycker.

När pojkarna kommer tillbaka efter rasten börjar Liselott prata med dem om, hur de vill att det skal vara. Nu gör de nya bilder som visar, hur de vill att det skal vara. Nu är det en helt annan stämningen. Det låter! De pratar med varandra, sjunger. De målar som bara tusan. Helt andra färger nu, rosa. Mycket hjärtan och dom tycker att det är jättekul. Liselott blir jätteförvånad. Så här har de aldrig målat förut. De använder alla schabloner som finns på kärlek, skriver love, målar änglar, rosa himmel och hjärtan överallt. De sätter upp alla bilder och så berättar pojkarna om sina bilder. De pekar och visar, säger att det skal vara kärlek, fred, ingen skal slåss. Dom visar att de vill att det skal vara bra. De vill vara vänner och de vill att det skall fungera. Mer än så sägs inte och pojkarna slutar slåss.

### **6.1.1 Det estetiska rummet**

När pojkarna gör bilder på hur de vill att det skall vara är de återigen i en estetisk upplevelse. Under tiden de skapar bilder på hur de vill att det skal vara är de fyllda av känslor, nu inspirerande och hoppfulla känslor. Jag refererar igen till John Dewey och den tillfredsställelse som man upplever när man arbetat och omformat något, till ett resultat, som har nya och oväntade kvaliteter. Tack vare att Liselott har kunskap om hur man i praktiken arbetar med barn och skapande och barnen har egna erfarenheter av skapande arbete, som avslutas med att man berättar om det man skapat, så har de löst konflikten.

---

<sup>55</sup> Løgstrup, K.E., Det etiska kravet, 1994

De har med sina bilder, visat sej själva och varandra att de inte vill ha slagsmål och konflikter och de har med sina bilder visat vad de vill. I det gemensamma skapande rummet har de upplevt massor med känslor, från nattsvartaste helvete till himmelstormande glädje. Genom att de har gått igenom de estetiska upplevelserna tillsammans har de nått en djupare insikt som är gemensam, bortom orden och bilden och samtidigt tack vare orden och bilden. Det har skett en transformation, som är möjlig tack vare det estetiska rummet<sup>56</sup>. Detta rum kan vi också kalla det tredje rummet som Winnicott<sup>57</sup> benämner det. Det tredje rummet är ett potentiellt utrymme som när barnet är litet skapas mellan mor och barn i deras kontakt med varandra. Sedan blir detta rum lekens och skapandets rum.

Det inre rummet kan aldrig visa sej för den andre, det är ett inre rum. Det yttre rummet, är vårt fysiska rum, där vi kan se samma sak, men ur olika synvinklar beroende på var vi står. Där vi lyssnar på varandras ord, men samtidigt alltid har vår egen förståelse av vad orden betyder. Vi använder oss av det fysiska yttre rummet, av våra praktiska kunskaper, när vi går in i det estetiska rummet och vi använder oss av det inre rummet. Det estetiska rummet är ett område på gränsen mellan den inre subjektiva världen och den yttre objektiva. Något tredje nytt sker i det estetiska rummet, något synliggörs för oss. Det estetiska rummet har utrymme för alla våra känslor och för alla våra praktiska kunskaper. När vi har arbetat oss färdiga där inne är vi oftast tillfreds och vi har uppnått ny förståelse.

Skapandet helar människan. I vår värld finns mycket som är främmandegjort och svårförståeligt för oss. Vi får en speciell förståelse av att vara i det estetiska rummet, en förståelse som är annorlunda än den teoretiskt förklarande och annorlunda än hantverkarens strävan med att använda hantverket på rätt sätt. I det estetiska rummet sker något nytt, som aldrig skett tidigare. Det som sker är unikt för just de här människorna och just den här situationen. Därför blir det också viktigt för mej att tränga in i flera estetiska berättelser och se närmare på dem. Varje berättelse visar fram något eget och unikt. Det som mina berättelser har gemensamt är att de alla är sprungna ur det estetiska rummet. En psykolog, psykiatriker eller terapeut kan använda sej av det estetiska rummet, men när jag eller Liselott arbetar med barn i det estetiska rummet arbetar vi inte terapeutiskt. Vi är lärare och vi arbetar skapande. Vi pressar aldrig den andre till att berätta mer än vad han eller hon vill. Det som förblir

---

<sup>56</sup> Karlsson, Bendroth, Marie, Bildskapande i förskola och skola, 1998

<sup>57</sup> Winnicott, D:W, Lek och verklighet, 1983

osynligt får förbli osynligt. Vårt mål är att hjälpa barnen att uttrycka sej med fler språk än ett och att synliggöra för barnet och för oss själva vad som sker i det estetiska rummet. För den enskilde individen kan den skapande processen ha en terapeutisk eller läkande funktion.

Att arbeta skapande med barn, att vara tillsammans i det estetiska rummet är inte en metod som kan läras ut mekaniskt. Det kräver att man involverar sej, visar sej själv för den andra som den man är och vågar möta den andra som han eller hon är.<sup>58</sup> Att se varandra som dom vi är och tycka att vi är helt ok som dom vi är. Det går inte att arbeta skapande med någon grupp om man vill att gruppen skal vara åskådare till min föreställning. Skapandet kräver delaktighet och närvaro i nuet.

Vem som helst kan inte kopiera Liselotts arbetssätt. Hela hon är involverad när hon arbetar. Hon har sej själv som det största arbetsverktyget. Hon har sina erfarenheter och sin förståelse med sej i den unika händelse som jag lyfter fram. Hennes berättelse är hennes original, som inte går att kopiera, men som vi kan hämta inspiration från. Vi kan se tydligare på oss själva, genom att se på andra och hennes berättelse visar oss bildspråkets styrka när det används på rätt sätt.

---

<sup>58</sup> Løgstrup, K: E., 1994

Vatten är flytande, mjukt och eftergivet. Men vatten urholkar sten som är hård och inte kan ge efter. I allmänhet besegrar det som är flytande, mjukt och eftergivet det som är stelt och hårt. En vis ledare vet att eftergivenhet besegrar motstånd och att mjukhet övervinner hårdnackat försvar. Ledaren bekämpar inte kraften i gruppens energi utan flyter och ger efter och absorberar och släpper taget. Ledaren får stå ut med en hel del utskällningar. Om de inte var som vattnet skulle de knäckas. Förmågan att vara mjuk gör dem till ledare. Det är ännu en paradox: det som är mjukt är starkt.<sup>59</sup>

## 7. När masken faller

Margarethas vardagsrum är vackert och välkomnande. Vi sitter vid matbordet. En stor duk med ett estetiskt blommönster täcker hela bordskivan. Min bandspelare står uppställd mellan oss. Jag är här för att intervjua Margaretha om hur hon arbetar med skapande verksamhet med barn. Jag har bett henne tänka efter om hon kan hitta konkreta tillfällen som beskriver hur hon möter barnen i deras skapande arbete. Jag vill lära av hennes sätt att uttrycka sina erfarenheter av att arbeta skapande med olika grupper. Jag hoppas att jag, genom att försöka se med hennes ögon och lyssna på hennes röst, kan få syn på något som jag inte sett tidigare. Jag vill se med en klarare blick på vad det är som sker i det skapande rummet?

Margaretha är en engagerad ”konstpedagog”. Hon har arbetat i 20 år med olika konstprojekt i skolor och förskolor. Idag arbetar hon med bildskola för barn, med kurser för vuxna som vill utveckla sitt konstnärliga bildspråk, med vägledning för personal på skolor och på daghem om arbete med barn och skapande, med olika personalgrupper om kommunikation via ord och bild.

Jag har känt Margaretha länge. Vi arbetade tillsammans på Kotten barnkulturcentrum. Hon är min modiga arbetskamrat, min parhäst och samtalspartner i det skapande arbetet med barn och vuxna. Vi har bägge erfarenhet av eget bildskapande. Erfarenheter av vad det är , att vara i den skapande processen, den kreativa vandringen mellan himmel och helvete tills befrielsen kommer, när verket är färdigt och det osagda har blivit sagt på målarduken. När vi arbetade med gemensamma konstkurser hade vi focus på den kreativa processen som deltagarna var inne i och på att stötta dom i kreativitetens balansgång mellan att lyckas och att misslyckas. Vi har båda egna upplevelser av drivkraften i att få skapa, den kraft som för människan in i

---

<sup>59</sup> Heider, John, Ledarskapets Tao,1991

skapandet, och vi har egna erfarenheter av skapandets balansgång mellan misslyckanden och att mästra, att komma i mål.

## **7.1 Om att få välja**

Margaretha har lätt för att uttrycka sej och hon har mycket att berätta om

Barn är så ovana att få välja i skolan. Dom är vana att läraren säger nu skal du göra det, och du det, och du det, och du skal inte vara i den gruppen för du bråkar, och du skal vara i den gruppen för du är snäll och tyst. Så var det i en klass där jag jobbade tillsammans med klassläraren, säger Margaretha till mej. Men då sa jag , nu är det jag som bestämmer! Nu gör vi så här! De som vill teckna får göra det i en grupp, de som vill måla får göra det i en grupp och de som vill jobba med lera får göra det i en grupp. Barnen valde utifrån intresse och klassläraren tyckte att vi kunde göra ett försök på att de fick välja själva.

I den grupp som valde lera var det bara pojkar. Nu är det deras tur att få jobba. De får varsin lerklump och jag har tänkt att vi bara ska prova leran, forma och se hur leran fungerar och vad det blir. Jag vill se vad som händer. Vi hade jättemycket lera. Så vi börjar. Vi slår ihop leran, känner och trycker, vi har slickers och provar att foga samman, använde fuktig svamp för att få ytorna släta.

Jag ser rummet framför mej. Hur barnen, tillsammans med Margaretha sitter runt ett bord och jobbar med leran. Jag vet hur hon jobbar. Jag har varit med i hennes arbete och jag vet att det liknar mitt eget arbetssätt. Men nu vill jag lyssna på den här konkreta gången då hon jobbade med lera med en grupp pojkar som gick i 6e klass och inte var vana att välja och nu hade de valt att arbeta med lera.

När vi precis har börjat säger en kille, ”inte faen, skal du tro att jag gör någonting”. Margaretha säger, ”nej, det är helt ok”. ”Inte faen, du ska inte tro att jag gör någonting”, säger han igen. Han svor som en borstbindare. ”Jamen”, sa Margaretha, ”visst valde du lergruppen? Det är helt ok att du inte vill göra någonting, bara jag vet att jag inte har gjort något fel. Visst valde du lergruppen?” ”Nej, nej, det är inget fel, men vadå...jag ska likaväl jävlar inte göra någonting”, säger han. ”Nej men, det är helt

ok. Det är ditt val”, säger Margaretha, ”och är det så att du vill sitta hela livet och inte göra någonting kan du ju börja nu. För är det så att du vill sitta hela livet och göra ingenting, så kan inte jag göra något åt det. Men du har valt att vara i den här gruppen”. ”Ja men...va faen”, svarar han.

Här visar Margaretha hur hon står fast vid att det är pojkarna själva som väljer. Hon visar också pojken som inte vill, att hans vägran att göra någonting kan ha konsekvenser för hela hans liv. Hon tar i, när hon svarar honom. Hon är inte rädd för att möta honom, utifrån sej själv. Hon vågar utmana honom utan att skuldbelägga eller ge pekpinningar på hur han borde vara. Hon svarar honom utifrån den hon är. Hon menar det hon säger. Här kan vi se en dialog där begge är subjekt för varandra, pojken med sitt språk och sin vägran och Margaretha med sitt språk och genom att med språket förtydliga vad hon menar med att man väljer själv.

Dom andra sätter igång och börjar kavla leran. En kille kavlar ut en tunn lerbit och lägger den över sitt ansikte och frågar, ”kan man göra lermasker”? ”Javisst”, säger hon, ”man kan bygga på en sån där mask hur mycket man vill”. Dom andra killarna börjar göra masker och dom har jätteroligt och skrattar och jobbar med sina lermasker. Så går Margaretha förbi killen som inte vill göra något. Han säger snabbt till henne, ”jag ska då jävlar inte göra någonting”. ”Nej, det är helt ok”, säger hon, ”och jag menar allvar, vill du sitta och göra ingenting, så är det helt upp til dej”. Men hur det nu är, så tar han en lerbit och börjar bearbeta den. Margaretha tänker, nu är det bara att lämna honom. Går jag dit nu då förstör jag. Låt honom vara ifred.

Hennes kommunikation med pojkarna visar att hon är och vill vara deras vägledare. Hon bejakar deras ideer och visar hur man kan bygga på en lermask. Till pojken som vägrar säger hon att det är helt ok och hon förtydligar och förstärker, det som är hennes åsikt, att man väljer själv och att man kan välja att vara passiv, men då är det ett val man tar. Hon visar honom att han får bestämma själv. Dessutom så vet hon, när det är dags att lämna honom i fred och inte störa. Hon visar mej vad det är att vara en vägledare i sann dialog med de man arbetar med. Det är en balansgång i att ibland säga tydligt och klart vad man menar, ibland gå därifrån och vara tyst, ibland pressa och ibland vänta och se. Hon vet inte vad som skal ske. Hon har inget facit. Det kan man inte ha i skapande verksamhet. Men hon vet att alla människor är skapande och hon vet något om inre motstånd mot att skapa. Hon arbetar

intuitivt och ärligt, utifrån sej själv. Att träna sej i att välja själv, att ta egna beslut är en central del i allt skapande. Det är jag som måste bestämma hur jag ska göra, om det skal bli ett äkta skapande, inte den andre. Vägledaren kan vägleda, ge förslag, men jag som skapar måste bestämma. Jag ska vara aktiv och bestämma själv om skapandet skal vara mitt. Dom här barnen, har liksom många barn i vår västerländska skola blivit uppfostrade till att lyssna på läraren. De är inte vana att de skal bestämma själva. Därför kräver även den här delen tydlighet hos läraren, så att barnen förstår, att nu ska de tänka själva och inte försöka gissa sej till vad läraren vill att de skal göra. Här gäller inte någon ”gissa vad jag tänker på pedagogik”. Här är barnen aktiva deltagare, inte passiva åskådare.

Han håller på och håller på, knådar och formar. Han har en liten burk som han håller över det han formar, så säger han, ”hörru, ska du komma hit och kolla vad jag har gjort?” ”Ja, det kan jag göra,” svarar Margaretha, och när hon kommer fra lyfter han upp burken så hon får se vad som är under. ”Nå, vad tycker du om den här valpjäveln?” säger han. Margaretha svarar, ”vet du, det där är ingen valp”. ”Va faen är det med dej,” säger han. ”Vi ska titta på den här nu,” säger Margaretha. ”Vet du för mej är det här ingen valp”. ”Va faen, vad du är irriterandes”, säger han. ”Nej men, den ser mer ut som en fullvuxen hund”, säger hon. ”Om du tänker dej en valp, hur ser den ut? Du kan ju jämföra med en vuxen människa och en baby och tänka på hur olika dom ser ut. På samma sätt är det med en valp och en fullvuxen hund”. Han säger ”vadå, fullvuxen hund, faen vad du är nogräknad”. ”Ja, jag är det när du säger att det är en valp”, säger Margaretha. ”Ja, vad ska jag göra då?” säger han. ”Ja, det måste du bestämma själv. Vill du ha den så där så kan du ha den så, men vill du att den skal se ut som en valp så ska du försöka göra den som en valp. Hur ser en valp egentligen ut?” Så har de ett långt samtal om hur en valp ser ut, att en valp inte ser ut som en fullvuxen hund, att man kan jämföra med en baby och en fullvuxen människa och se på hur olika de är också. De har ett långt samtal och till slut upplever hon att han förstår.

### **7.1.1 Det osynliga barnet**

Här visar Margaretha mej att hon tar pojken försök att skapa en hundvalp på allvar. Pojken visar att han förstår det då han säger ”ja, vad ska jag göra?” Nu vill han ha vägledning. Han

vill att hans hund skal se ut som en hundvalp och nu kan de samtala om det. De är i dialog. Jag känner igen mej i Margarethas sätt att vara, i att inte ge avkall på strävan att få fram det rätta uttrycket, att utveckla skapandets hantverk. Hon vill att pojken skal lära sej något mer om att skapa. Hon tar honom på allvar. Hon låter sej inte provoceras av hans språkbruk, utan lyssnar på det han säger och svarar med att försöka hjälpa honom att se hur en hundvalp ser ut. Hon är en blandning av den goda Mumminmamman och den sanningsägande Lilla My i Tove Janssons berättelse om "Det osynliga barnet". För det är ett osynligt barn som svär och vägrar göra något. Det är ett barn som har mist tilliten till vuxen världen. Om man vill hjälpa honom att bli synlig måste man möta honom där han är och samtidigt ha kunskap om att det är mycket som döljer sej i det osynliga. Hos det osynliga barnet i Tove Jansons berättelse lockade Mumminmamman fram barnet steg för steg, genom att visa barnet omsorg och att genom att ge trygghet. Det Osynliga barnet fick tillit till mumminmamman, men det var tack vare Lilla Mys provokation som det osynliga barnet blir helt synligt. Det var först när hon blev fylld av känslor, av rädsla och ilska, över att Mumminmamman skulle bli knuffad i vattnet, som hon blev synlig. Det var Lilla My's förtjänst. Hon provocerade Det Osynliga barnet, lät henne inte vara ifred. Hon pressade på så att processen med att förvandlas blev fullfört.

Det är en fin kombination när man skal arbeta som vägledare i skapande arbete, att vara en blandning av Muminmamman och lilla My. Sociologen Mats Trondman berättade på en föreläsning, om en tonårspojkes beskrivning av den perfekte läraren, "schysst men knäpp", sa han att han eller hon skulle vara, "först så säger han javisst, gör så, ja, det blir bra, ja, hela tiden, men så plötsligt så är det absolut nej, och då måste man följa det han säger". Så ungefär kan jag tycka att både Margaretha och jag är, när vi arbetar, bejakande och imötekommande, men också tydliga med gränser och i att inte vara eftergivna inför utmaningar som barnen står inför. Vi vet att det är viktigt att bli pressad ibland, för att komma vidare. När Margaretha säger till pojken att det inte är en valp, utan ser mer ut som en fullvuxen hund utmanar hon honom. Hon vill att han skal arbeta fram en valp, eftersom det är det han säger att det är. Dessutom tror hon att han kan det. Hon vet att vi människor har en oändlig mängd av dolda resurser inom oss och hon vet att han kanske klarar av att göra en valp, men hon vet inte hur. Det måste han göra själv och det vet hon också. Så här kan vi se att det är en annan slags lärare som träder fram. En lärare som har tillit till den andre och hans förmåga att uttrycka sej.



En lärare som inte önskar att lära ut och visa fram all sin egen kunskap utan som vill hjälpa den andre att lära sej själv.

Den danske filosofen Søren Kirkegaard uttryckte sej så här om att vilja hjälpa den andre -

Om jag vill lyckas med att föra en människa mot ett bestämt mål, måste jag först finna henne där hon är och börja just där.

Den som inte kan det lurar sej själv när hon tror att hon kan hjälpa andra. För att hjälpa någon måste jag visserligen förstå mer än vad han gör, men först och främst förstå det han förstår. Om jag inte kan det så hjälper det inte att jag kan och vet mera. Vill jag ändå visa hur mycket jag kan så beror det på att jag är fåfäng och högmodig och egentligen vill bli beudrad av den andre i stället för att hjälpa honom. All äkta hjälpsamhet börjar med ödmjukhet inför den jag vill hjälpa och därmed måste jag förstå att detta med att hjälpa inte är att vilja härska, utan att vilja tjäna.

Kan jag inte detta så kan jag inte heller hjälpa.

Sett genom Kirkegaards ögon kan vi säga att en mästare är en lärare, vägledare eller guide som är ödmjuk inför den grupp eller den lärling han eller hon arbetar med. Det är en person som inte behöver visa sin kunskap bara för att visa hur duktig han eller hon är, utan som använder sej av sin kunskap i att möta den andre tillsammans med sin kunskap om ämnet för att hjälpa den andre.

Nu går hon därifrån och han jobbar och jobbar och jobbar, men så fort hon ser dit och han ser att hon ser på honom, låtsas han som att han inte gör något. Hon tänker, låt honom jobba, nu skal hon inte störa.

Det går lång, mycket lång tid. Så säger han, och nu är rösten förändrad, ”kan du komma hit och se” ”Ja, jag kommer”, säger hon. Så lyfter han på burken och under den ligger den underbaraste lilla valp. Margaretha utbrister, ”men gud så gullig, vilken söt liten valp, vilken underbar valp!” Då säger ha, ”vet du, jag förstod vad du menade”. ”Ja, det ser jag ju”, svarar hon. ”Med den här skulle jag aldrig kunna säga, hund tre år, utan här säger jag hundvalp, absolut en liten, gullig hundvalp.”

”Kan man bränna den?” frågar han. ”Ja, vi kan bränna den och det finns alltid en risk när man bränner lera och det är att den spricker.” ”Jamen, den får inte explodera”,

säger han. ”Ja, det kan jag inte garantera, men får den torka länge nog är risken mindre att den spricker.” Han bestämmer sej för att bränna den.

Här ser vi genombrottet. Han har lyckats skapa en valp. Det var ju det han ville! Han säger, ”jag förstod vad du menade”. Margaretha pratar med honom med ett språk som han förstår. På så sätt kan ett möte ske. Hon pratar inte förbi honom, utan till honom. För att bli förstådd måste man möta den andre där han befinner sej och börja där, sedan kan man gå på en gemensam väg mot förnyad kunskap. Han om hur han skapar en valp av lera. Hon om hur hon utvecklar sitt språk så att hon gör sej förstådd.

Det här händer på förmiddagen. På eftermiddagen var Margaretha ute och handlade material och när hon kommer tillbaka till sitt kontor blinkar telefonsvaren. Det är killen som har ringt och talat in ett meddelande. ”Hur är det med valpdjäveln?” undrar han in i telefonsvararen. Han har tagit reda på Margarethas telefonnummer och ringt för att höra hur det går med valpen. ”Man vill ju bara gråta, av lycka”, säger Margaretha till mej.

Jag tänker, det är därför att han varit i det estetiska rummet tillsammans med Margaretha. Han har fått en så stark upplevelse av det att all passivitet är som bortblåst. Han kan leta reda på Margarethas telefonnummer och han kan och vågar ringa till henne.

Nästa vecka när hon kommer till hans skola, kommer han springande mot henne på skolgården och ropar, ”hur är det med valpdjäveln”? Hon svarar, ”det står bra till med din valp. Nu är den inne i keramikugnen och nästa gång när jag kommer skall jag ha den med mej”.

Valpen håller i bränningen och Margaretha gjorde en hundkorg till den av en liten ask. Hon la valpen i hundkorgen och tog med den till skolan veckan därpå. Killen kommer springande emot Henne på skolgården. ”Hur är det”, säger han. ”Ja, kom ska du få se, den är så gullig, jag har då pussat på den och gullat med den, så oj, oj, oj.” Han ser på valpen och säger ”åh, vad den är gullig”. En tuff kille i sexan säger ”åh, vad den är gullig”. ”Javisst är den söt”, säger jag. Då säger han, ”hur faen tror du att jag har det?” ”Ja, vad menar du,” svarar Margaretha. ”Ja, hur tror du att det är att morsans brorsa

sitter i fängelse i Argentina?” ”Det måste ju vara förfärligt”, svara jag, ”men det är väl inte ditt fel?” ”Nej, inte är det mitt fel, men hur tror du att det är? Du ska inte tro att jag har det så jävla roligt och farsan har jag då aldrig sett”. Vi ser på varandra. Han säger, ”jag ska ta med valpen in i klassrummet.” Tillsammans går vi in och han sätter valpen längst fram, på klasslärarens kateter.

Nu visar sej något av hans inre rum, all den oro och ängslan i hans liv, som gör att han är tuff och vägrar. När han ser den gulliga valpen, som han har gjort, öppnar sej en dörr in till det inre och visar sej för Margaretha. Det är hennes omsorg om valpen, hon har bäddat ner den i en hundkorg, det är hennes omsorg om honom och deras gemensamma arbete med att arbeta fram en hundvalp ur en lerklump, det är att hon vänder sej mot honom och ser honom bakom masken som gör att han öppnar sej. Det är något av hans inre rum som får sitt uttryck i det yttre genom hans estetiska uttryck, hundvalpen, Det är hela denna arbetsprocess som gör att han säger ”hur tror du att jag har det”. Det inre trycket har fått uttrycka sej. Hans längtan efter omsorg som visar sej i hundvalpens gulliga litenhet. Pojken har upptäckt något nytt hos sej själv. Han har lärt sej något nytt och det nya är fullt synligt, hundvalpen ligger i hundkorgen, längst fram i klassrummet, på lärarens kateter.

Vi kommer tillbaka till Margarethas vardagsrum och hon säger, du vet, det här sättet att jobba på, att inte vara rädd för att inte hålla med, men ändå vara lyhörd och tänka det är ju någonting som gör att han är så tuff, att han är tuff i käften, med ord, att han har keps på sej inne. Det enda jag säger är, det är ett val du gör och då väljer han att jobba med leran. Han skulpterar fram den underbaraste, söta lilla hundvalp.

Hon säger – det enda jag säger är, det är ett val du gör och då väljer han att jobba med leran. Han skulpterar fram den underbaraste lilla hundvalp. Men det är inte bara det som gör att händelsen utvecklar sej som den gör. Det är hela händelsen, allt som sker i deras gemensamma estetiska rum som gör det. Det är Margarethas närvaro i rummet tillsammans med pojken, det är hennes tonfall och hållning när hon säger - det är ett val du gör. Det är hennes respekt för honom som människa. Hon förstår intuitivt att han svär för att uttrycka något som ligger djupare och hon låter sej inte provoceras av hans svordommar. Det är hur han svarar på det hon säger till honom. Det är deras dialog om att välja, om hur hans valp ser ut, hans dialog med det arbete han gör med lerklumpen och hennes och hans dialog med

uttrycket som han skapar. Han säger – vet du, jag förstod vad du menade – och när han säger det visar han att han har förändrat sin inställning till henne från misstillit till tillit. Nu tar han till sej hennes kunskap som den mästare hon är. Han blir lärlingen som består sitt gesällprov.

Margarethas berättelse visar oss läraren som inte är rädd för den andre, för eleven eller barnet. Läraren som är lyhörd för det barnet uttrycker, men inte alltid håller med. Lären som vill något med sitt arbete med barnen och som därför inte låter sej provoceras av svordommar. Hon har andra mål med sitt arbete än att uppfostra. Hon vill vara delaktig i skapandet av en positiv självbild hos dem hon jobbar med och hon vill att de hon jobbar med ska få utveckla sina skapande förmågor. Hon vet att skapandet kommer inifrån och att man måste vilja själv för att det ska bli något. Man måste ha en egen vilja att skapa för att skapa. Hennes roll är att stimulera och inspirera den andre till att få lust eller till att våga prova materialet, men skapa måste han göra själv. Hennes och mina erfarenheter säger oss att vi är inne på rätt spår när vi lägger så stor vikt vid att möta gruppens individer. Vi ser resultat i våra arbeten, som talar för att det är rätt väg att gå.

### ***Att vara jordemoder***

*En vis ledare ingriper inte i onödan. Gruppen känner ledarens närvaro men ofta sköter den sig själv.*

*Mindre goda ledare gör mycket, säger mycket, har lärjungar och bildar kulter.*

*Ännu sämre ledare använder sig av fruktan för att sporra gruppen och tvång för att beseгра motstånd.*

*Endast de allra värsta ledarna har dåligt rykte.*

*Kom ihåg att du har till uppgift att underlätta en annan människas process. Det är inte din process. Inkräkta inte. Kontrollera inte. Tvinga inte dina egna behov och din egen insikt i förgrunden. Om du inte litar på en persons process kommer den personen inte att lita på dej. Föreställ dig att du är barnmorska; du hjälper till när någon föds. Ge god hjälp utan att briljera eller göra väsen av det. Underlätta det som sker istället för det du tycker borde ske. Om du måste ta ledningen, gör det på ett sådant sätt att modern får hjälp men forfarande är fri och den som bestämmer.*

*När barnet är fött kommer modern att säga och det med rätta:*

*”Vi gjorde det själva!”<sup>60</sup>*

## **8. Livets träd**

Både Margaretha och jag arbetade med bildgrupper på Konsthallen. Nu ska vi följa med Margaretha under ett års arbete i en bildskolegrupp som hon har. Barnen är 11 år och det här är deras andra år tillsammans med varandra och med Margaretha på bildskolan.

Det är september och på Konsthallen pågår en utställning av konstnären Dag Vallin. Han ställer ut stora skulpturer i sten som står mitt i rummet. På väggarna hänger hans trärelieffer.

Ett av hans konstverk ”Livets träd”, fascinerar Lisa, en av flickorna i bildskolan. Dag Vallins konstverk är en 2 meter hög utskuren trärelief som är utsökt målad med äggoljetempera och guld.

---

<sup>60</sup> Heider, John, Ledarskapets Tao, Lao Tzus Tao Te Ching anpassad till en ny tid, 1991, W&W



Lisa tecknar av Vallins trärelief och så säger hon, jag vill göra en egen "Livets träd", men den ska inte vara en skulptur som Dags utan jag skal måla. Jag vill göra den på mitt sätt. Ja, gör du den på ditt sätt säger Margaretha.

Lisa skissar upp sitt "Livets träd" på ett stort papper. Hon börjar måla med oljepastellkritor och acrylfärg. Hon letar efter ett uttryck. Livets träd skall ha ett ansikte. Vad är det för uttryck ansiktet skal ha, frågar Margaretha? Skal den vara glad, ska den vara sur eller arg, eller rädd? Ska man bli rädd för den? Margaretha ställer massor med frågor som handlar om hur ett ansikte kan se ut. Lisa svarar, jag vet inte, men JAG SKAL HA ETT VISST UTTRYCK. Margaretha föreslår att hon kan teckna av olika ansiktuttryck i sin omgivning. Hon tecknar av de andras ansikten i bildskolan. Hon tecknar av sin mamma, pappa och syskon. Hon tecnar, tänker och söker.

Varje vecka när hon kommer till bildskolan har Margaretha satt upp hennes bild på väggen. Varje gång på samma plats, så att hon skal se den när hon kommer dit. Så gör vi med alla barnens skapande arbeten, sätter upp dem på väggen eller ställer ut dom på borden i bildverkstaden. När barnen kommer in i bildverkstaden står deras arbeten synliga och väntar på dem. Det som inte är synligt finns inte och vi vill att barnen skal bli påverkade av det arbetade som dom gjorde sist dom var på bildskolan. De ska fundera över om de blev färdiga eller ska fortsätta med arbetet och de ska bli påminnda om vad som hände förra gången de var i bildverkstaden.

Lisa jobbar inte varje gång med "Livets träd". Men hon funderar omkring den varje gång. Hon sätter upp alla sina teckningar runt omkring den. Hon går upp till Konsthallens administrativa personal, in på deras kontor, och tecknar av dom, för att söka efter ett uttryck som passar. Hon tecknar gruppen på nytt och nu ger hon dom direktiv, "dra ihop ögonen, lägg huvudet på sned, dra ner mungiporna". De andra i gruppen börjar ifrågasätta hennes arbete. Men varför ska vi sitta modell för dej? Vad ska du ha det till? Lisa blir pressad och kan inte svara. Men låt henne vara ifred med sina tankar, säger Margaretha. Om Lisa inte vet, så vet hon inte och det är bra att man inte vet. Man behöver inte veta, men man vet ändå att man vill någonting med det man gör.



Nu blir hela gruppen engagerad och en intressant diskussion startar. Nog måste man väl veta vad man gör, vad är det annars för mening med det? Vem bestämmer det? Säger Margaretha. Om jag inte vet så vet jag inte. Jamen, man kan väl inte hålla på hur länge som helst med en bild. Vem har sagt det, säger Margaretha, man får väl hålla på hur länge man vill med samma bild. När jag tittar på något som jag gjort tidigare så kan jag tänka - jamen, hur har jag gjort, så skal det ju inte vara och så ändrar jag på bilden. Till mej säger Margaretha - jag säger det jag säger därför att jag vill verkligen att Lisa skal känna att det är helt OK att hålla på länge med en bild.

Lisa fortsätter med sin bild. Tar ned den, tittar på den. Margaretha frågar, vad är det du vill? Lisa svarar, nej, jag vet inte vad det är jag vill med den. Hon sätter upp bilden med olika ansiktsuttryck runt om, tecknade munnar, ögon. Hon går omkring på Konsthallen och tecknar ögon, munnar, ansiktsformer. Hon gör det inte hela tiden, emellanåt gör hon annat också. Hon söker efter ett svar och hon får göra det. Margareta låter henne få tid till det.

Hösten går, vintern kommer, julen är passerad, tiden går, men så en dag på vårkanten kommer Lisa fram till Margaretha och säger, nu vet jag hur jag skal göra. Så tar hon ned bilden, ser på den och säger, papperet är för litet. Hur skal jag nu göra? Margaretha ger olika förslag och följer spännt med på Lisas arbete med bilden. Jag sätter dit ett papper till, men om det syns då? Då målar jag över. Så gör hon det, tejpar upp ett papper till och så börjar hon måla på det ansikte som hon har som en antydan på "Livets träd" och hon målar på en teatermask, utan ögon eller mun. Hon målar över ansiktet. Utifrån masken bygger hon en krona och målar den gul, så målar hon bakgrunden och säger, nu är den klar.



Nu blir det ett oerhört diskuterande i gruppen, alla dina ansiktsteckningar då? alla dina munnar och ögon? varför satte du inte dit dom? Ja ville inte, svarar Lisa. Jamen, då har du ju gjort allt det där andra helt i onödan. Det blev ju ingenting av det. Margaretha säger, vad är



det som är onödigt i det? Lisa har ju lärt sej se och teckna ögon, munnar, ansikten och hon har lärt sej att ta ställning. Du vet vad du vill, Lisa. Det är det som är målet. För nu har du lärt dej se och det kan du ta med dej i alla andra sammanhang.

Det här är den kreativa processens villkår, att göra det som för andra verkar onödigt men som för personen är nödvändigt för att komma fram till vad man vill. Lisa väntade på genombrottet, att kunna säga – nu vet jag vad jag vill och medans hon väntade på det arbetade hon med uttrycket. För att komma till ett genombrott och veta vad man vill måste man arbeta med det man vill uttrycka. Det går inte att bara gå omkring och vänta och samtidigt kan man inte tvinga fram insikten om hur man ska uttrycka i den yttre världen det som finns inom en som en bild. I samtalen med Margaretha om bilden och om vad hon ville, i arbetet med att teckna ansiktsuttryck, i samtal med bilden hittade Lisa till slut sin lösning på problemet och den var ny både för henne och för omgivningen.

Tack vare Lisas bildskapande lärde jag mej oerhört mycket om att se, vara tyst, backa, tänka efter, tänka det är Lisa som ska lösa det här, jag ska stötta henne när det behövs och jag ska lyssna på henne och lyssna på gruppen, säger Margaretha. Lisa lärde sej teckna, söka efter rätt uttryck, lösa problem, lyssna på andra men bestämma själv. Margaretha fick större kunskap om att vägleda andra i deras skapande processer och ytterligare erfarenheter om den skapande människan. Lisa fick kunskap om att teckna och att arbeta med att få fram en yttre bild på det som hon bar inom sej. Hon fick också erfarenhet av att vara i en lång kreativ process.

### **8.1 Det pedagogiska rummet**

I vilket rum befinner sej Lisa? Hon är i konsthallen och i bildskolans verkstad.

Konsthallen är en estetiskt tilltalande miljö. Stora, ljusa rum med skiftande konstutställningar. Bildverkstaden ligger i anslutning till konsthallen. Verkstaden har väggar, som är specialbehandlade, porösa skivor som målats vita. Från golv till tak, så att barnen kan jobba stort, kan sätta upp allt möjligt på väggarna, allt som kan behövas när de arbetar. Det är lätt att sätta upp och lätt att ta ned. Det får komma målarfärg på väggarna. Det är en verkstad där

man skal arbeta, inte ett finrum. Väggarna målas vita pånytt, när det behövs. Det går fort att rolla över en vit vägg med ny vit färg.

På en skena i taket hänger stafflin, synliga och lätta att ta ned och hänga upp igen. I fönsterna finns stora burkar med olika sorters penslar och glasburkar med oljepastellkriter sorterade efter färg. Det ser vackert och inbjudande ut.

Rummet är möblerat med kraftiga, hopfällbara bord och stapelbara stolar. Efter en vägg finns djupa lagerhyllor där barnen har sina arbeten. Varje barn har sin hylla. Man ser arbetena. De är inte instängda i något skåp.

Allt material är också synligt för barnen. Stora spännpapperrullar, papper att teckna och att måla på, i olika storlekar, silkespapper, guld och glitter, massor med skrot eller ”berikande material, lera, gips, ståltråd, lim, flytande färger och akvarellfärger, pastellkriter, oljepastellkriter, blyertspennor, sorterade efter hårhetsgrad. Alla barn i bildskolan vet var de skal hämta det material de behöver och de har lärt sej att ta fram och ställa tillbaks. Det är ordning i rummet, samtidigt som man ser att här pågår skapande arbete.

Rummets utformning är viktigt. Det lockar barnen till skapande, men det är inte rummet som garanterar att barnen befinner sej i skapande processer. Det är vårt engagemang, vårt sätt att möta barnen, att vägleda och stödja, att lyssna och se, som gör att rummet blir ett skapande rum. Tack vare all verksamhet som är i rummet, alla samtal, barnen som arbetar med sitt skapande och oss, som hela tiden är närvarande tillsammans med barnen, laddas rummet och får en positiv, levande energi.

Offentliga rum kan vara vackert och funktionellt möblerade, men de är ändå döda, därför att det är ingen som tar personligt ansvar för dem. För att rum skal leva och fungera måste det finnas människor som engagerar sej i rummet. Det är människorna som gör rummet levande och varmt. Det skal ske ett möte mellan människan och rummet och för att det mötet skal kunna ske måste det finnas en eller flera människor som engagerar sej i hur rummet ser ut.

Vi har tagit intryck av daghemmen i Reggio Emilia i Italien och sett hur de utformar sina rum. En av de sk pedagogistorna, pedagogiske handledare, Elena Giacomini säger ”vår syn på

barn och pedagogik, måste uttryckas också i arkitekturens språk.” I Reggio Emilia säger man att rummet är en pedagog, en av tre pedagoger. Den första pedagogen är barnet som lär barnet, den andre pedagogen, är läraren och den tredje pedagogen är rummet. Arkitekturen och redskapen konkretiserar den pedagogiska viljan samtidigt som de möjligheter som finns i miljön kan utnyttjas i pedagogiken. Man har också som en central tanke att kunskap föds i människors möten. Den föds ur förundran, som inte kan ske utan att man är närvarande och har engagemang.

Om det pedagogiska rummet skal vara levande och inspirerande krävs det att det finns någon eller några som har ansvar för rummet. En person som hela tiden ställer i ordning, sätter på plats, tar bort, visar fram det som skal vara synligt just nu. Vi gör det i bildverkstaden och vi gör det också när vi är ute i skolor och arbetar. Rummet är ingenting utan den mänskliga tanken och handlingen som ligger bakom.

Vi kan jämföra Konsthallen bildverkstad med hur rummen ser ut på den högskola där jag arbetar idag. Vi har verkstäder för skapande verksamhet, som liknar Konsthallens bildverkstad och där också en person har ansvaret för varje verkstad. De rummen är fyllda med energi och är spännande rum att träda in i.

Men större delen av högskolans undervisningsrum består av auditorier, seminarierum och grupprum. Auditorierna är byggda och möblerade så att kommunikationen skal ske mellan föreläsaren och åskådarna/åhörarna. Föreläsaren står längst ned i rummet, längst ned därför att golvet är sluttande så att alla ska se den som står längst ned och längst fram och föreläser. Åskådarna/åhörarna sitter i fastskruvade bänker med en fast bordskiva framför sej, så att de skal kunna se, lyssna på och anteckna vad föreläsaren säger. Kommunikationen i ett auditorium skal ske mellan föreläsaren och åhörarna. Man kan få ställa frågor till föreläsaren, men det mesta av kommunikationen ska gå från föreläsare till åhörare. Om det blir dialog mellan åhörarna, anses det vara störande i förhållande till föreläsaren. Ett auditorium är byggt och möblerat för monolog och synen på åhörarna som objekt för föreläsarens föreställning. Sådana rum kan behövas ibland, men de är inte gjord för aktivt kunskapande utan passivt lyssnande.

Seminarierum är ett rum med platt golv och möblerat med bord och stolar, en skrivtavla, projektor, filmduk. Grundmöblering är här liksom i auditoriet bord med stolar till i rader, riktade mot skrivtavlan och lärens kateter. Det är möblerat enligt gammal skoltradition. Här skal det mesta av kommunikationen också ske mellan lärare och student. Detta rum är emellertid möjligt att ommöblera, så att kommunikationen kan ske mellan alla, vilket också är avsikten i ett seminarium. Dessa rum är svåra att få tillgång till på min högskola. Vi har för få sådana rum. Högskolan är i huvudsak byggd för storföreläsningar i auditorier med en enkelriktad kommunikation och för grupparbeten i små grupprum. Det finns litet utrymme för det arbetsätt som jag beskriver sker i bildverkstaden. Där läraren fungerar som handledare eller mästare för hela den stora gruppen. Där kommunikation hela tiden försiggår mellan eleverna och handledaren, och där handledningen till en elev även hjälper de andra vidare i sitt arbete. När alla är i samma rum och arbetar med sitt egna skapande får de stor hjälp av vad vägledaren säger till någon annan i gruppen. De samhandlar med varandra, även när de inte talar med varandra. Det som sker i bildverkstaden är att gruppmedlemmarna hjälper varandra och vägleder varandra och gruppleddaren vägleder ibland hela gruppen samlat och ibland enskilda gruppmedlemmar och då hör de andra vad vägledaren säger. Den här samhandlingen gör att alla får vidgad kunskap. Eftersom jag idag arbetar på lärarutbildningen vid högskolan är det extra viktigt att studenterna för se mej i arbete med en grupp, med deras grupp. När man ska bli lärare är det viktigt att man har erfarenhet av olika lärarroller och hur de fungerar. Det är viktigt att vi som arbetar i lärarutbildningar också försöker leva som vi lär så att våra studenter får egen praktiks kunskap av lärararbetet kan vara.

Mina erfarenheter av högskolans rum grundar sej i att jag både är student och anställd högskolelärare Högskolans rum ägs inte av någon speciell person. Man bokar rum och får det som är ledigt. Min erfarenhet av att vara student på högskolan är att först kommer alla studenter in i rummet och sätter sej. Då kan rummet vara stökigt, med bord och stolar stående om vartannat. Studenterna sätter sej ned där de tycker passar. De ordnar naturligtvis inte rummet, för det är ju inte deras rum. Det skal snart bli föreläsarens rum. Han eller hon kommer in sist i rummet och ser sej förvånad omkring. Varför är rummet så oordnat? Varför har ingen ställt i ordning där? Föreläsaren är inte van att själv ta ansvar för det rum han skal använda. Han eller hon är van vid att det är möblerat enligt den gamla skoltraditionen. Så tar det lite oordnad tid för föreläsaren att förvirrat försöka ordna det som saknas, eller försöka

byta rum, till ett som är ordnat enligt gammal tradition. Efter det kan den traditionella föreläsningen sätta igång med föreläsaren i subjekt-objektrelation med studenterna.

När jag skal använda ett rum i min undervisning är jag där i god tid och *laddar* rummet, så att det blir som jag vill ha det. Ska jag vara i ett auditorium för att föreläsa, är jag där innan tiden och kontrollerar att allt tekniskt utstyr som jag skal använda fungerar. Jag går omkring i rummet och känner in det. Exponerar böcker och bilder på ett sätt så att studenterna kan se dom. När studenterna kommer är jag där och säger hej till varenda en, ser så många som möjligt i ögonen för att ha mött större delen av gruppen. I ett rum där det är möjligt att möblera om, möblerar jag så att rummet passar för det som vi skal använda det till. Just den här stunden innan studenterna kommer, eller vilken grupp som helst, som jag skal arbeta med, gör jag om rummet till att bli mitt arbetsrum. Jag laddar det med min energi. För mej är det viktigt att det sker ett möte mellan mej och studenterna och rummet är ingången till detta möte. Rummet blir en spegeling av mej.

Varför är det så få i den akademiska världen som verkar ha kännskap till rummets betydelse och varför har jag det? Jag tror att det har sin grund i att vilja vara i subjekt – subjektrelation med dom man arbetar med eller i subjekt – objektrelation. Om jag vill vara i subjekt – subjektrelation med gruppen så vill jag möta varje enskild individ, för att kunna göra det, på ett bra sätt, måste jag ha mött rummet först och gjort om det till mitt. Jag skal ta emot min grupp i mitt rum, oavsett om det är ett rum i en ny lokal, i en ny stad, eller mitt vanliga arbetsrum. Om gruppen inte är intressant för mej, utan bara skal vara objekt för passivt mottagande av mina kunskaper är inte heller mötet nödvändigt och min kunskapen ger jag ut, på samma sätt som jag ger ut den framför en videokamera.

Hur rummet ser ut hänger ihop med hur den som arbetar där inte ser ut, men kanske tänker, eller hur hon arbetar i praktiken. När Margaretha eller jag själv kommer ut till en skola för att arbeta, möblerar vi nästan alltid om klassrummet. Vi ställer ihop bord och bänkar, så att man sitter i grupper och arbetar, eller hon flyttar ut alla bord så att man får en stor golvyta för att kunna jobba stort och kunna stå, ligga, sitta och röra sej, när man arbetar. Våra rum ger alltid möjlighet till kommunikation mellan eleverna och mellan henne och eleverna.

## 8.2 Vägledaren/läraren och eleven/studenten i arbete

Det pedagogiska rummet är viktigt, men det är relationen mellan vägledaren/läraren och hennes elever/studenter som ger rummet liv.

Vi skal se närmare på vad det är som sker i samhandlingen mellan Margaretha och Lisa när Lisa söker sej fram i sitt praktiska, skapande arbete med "Livets träd". Jag skal använda mej av Bengt Molanders bok "Kunskap i handling"<sup>61</sup> för att se tydligare på det som sker.

Bengt Molander beskriver i kap 6 Donald A. Schöns kunskapsteori för praktisk kunskap. Schön ställer teknisk rationalitet som kunskapsteori som han menar är dominant inom universitetsvärlden upp emot den form av kunskap – den konst och det artistiska kunnande – som en kunnig praktiker besitter inom ett verksamhetsområde. Det intressanta i det här sammanhanget är inte vad han menar med teknisk rationalitet utan vad han säger om den reflekterande praktikern, vars handlande utmärks av kunskap i handling och reflektion i handling. Schön betonar att praktikerns kunnande är personligt och tyst. Han betonar kunskapens aktiva sida och använder begreppen *knowing-in-action* som när den kan formuleras blir *knowledge-in-action*. Bengt Molander använder huvudformen *kunskap-i-handling* därför att sammansättningen tillräckligt bra markerar den aktiva sidan *i handling*. Den kunnige praktikerns skapande sker i interaktion med situationen i fråga. Den kunnige praktikern kan reflektera, experimentera och improvisera. Det är en sorts artistiskt kunnande och nyskapande av kunskap på en och samma gång. Kunskap-i-handling finns i själva handlandet, inte i någon bakomliggande teori. Kunskap-i-handling kan läras och tränas in – men kan inte läras ut i form av teori. Tillämpning och kunnande går hand i hand och är inte två åtskilda element.

Jag måste nog ändå backa tillbaka till Schöns begrepp teknisk rationalitet för att tydligare kunna lyfta fram betydelsen av kunskap-i-handling. Schön säger att den tekniska rationalitetens kunskapsteori vilar på de tre dikotomierna mellan mål och medel, forskning och praktik och mellan kunskap och handling. Dessa tre dikotomier avvisar han och säger att den traditionella kunskapsteorin för praktisk verksamhet, som bestäms av tekniska rationalitet, bär potentiellt ett tvång eller förtryck med sig, "närhelst en professionell yrkesutövare gör anspråk på att *veta*, i meningen att vara teknisk expert, påtvingar han sina

---

<sup>61</sup> Molander, Bengt, Kunskap i handling, 1996

kategorier, teorier och tekniker på den situation han har framför sig. Han bortser från, förklarar bort eller kontrollerar sådana faktorer i situationen, inklusive människorna i den, som inte passar hans kunskap-i-praktiken.” Det potentiella tvånget eller förtrycket ligger i dualismen mellan subjekt och objekt. Den är djupt förankrad i den västerländska kulturen och i den västerländska pedagogiska skolmiljön.

### 8.2.1 Lära genom att göra

Schön ser likaväl som Skjervheim<sup>62</sup> dilemmat med att relatera sej till den andre i subjekt-objektrelation när man skal hjälpa den andre i att utveckla sin kunskap.

John Dewey<sup>63</sup> har gjort formeln ”lära genom att göra” berömd. Lära genom att göra innebär att i viss utsträckning flytta in den kunnige praktikerns arbetsituation i en utbildning och få en kunnig tränare som dialogpartner. Som att flytta in Margarethas erfarenheter av att vara i skapande processer i en bildskola och få henne som dialogpartnern.

Schön har som ett av sina huvudexempel på hur praktisk kunskap växer fram arkitekturdesign och samhandlingen mellan handledaren/läraren och studenten. Han beskriver arkitektstudentens skissande och den vägledning som handledaren kan ge utifrån det han ser på skisserna. Han beskriver också att detta praktiska skissande visar fram hur studenten tänker och gör det synligt både för studenten och handledaren. Detta exempel är likt det som sker mellan Lisa och Margaretha och ”Livets trädarbetet”.

Tack vare alla teckningar som Lisa gör för att söka efter det rätta uttrycket på ”Livets träd” blir det synligt både för henne och för Margaretha vad hon söker efter, eller kanske, vad hon inte söker efter. Det är hennes praktiska arbete som leder arbetet framåt. När Lisa ser sina teckningar, så ser hon att de har fel uttryck och att hon måste söka vidare. Margaretha som den mästare hon är kan i dialogen med Lisa ställa frågor utifrån hennes teckningar och visa henne vägar vidare. Utan teckningarna skulle deras samtal vara omöjliga och vägledningen svår för jag kan inte se vad som finns i den andres huvud, men när den andre uttrycker sej i

---

<sup>62</sup> Skjervheim, Hans, Mennesket, 2002

<sup>63</sup> Bendroth Karlsson, Marie, Bildskapande i förskola och skola, 1998

bild kan jag se. Samma sak gäller när jag skal få vägledning av min handledare. Hon kan inte se vad som finns i mitt huvud, men hon kan läsa mina texter och se vad som finns i dem.

Schön säger att skissandet är ett tankeexperiment. Det är ett tankeexperiment som också är ett handlingsexperiment. Handling och tänkande är inte skilda åt. Inte heller är medel och mål skilda åt. Problemet synliggörs, problemgrundning kallar Schön det för. Man gestaltar och namnger. På så sätt skapas mening. I den här processen utvecklas avsikter och mål, de är inte givna på förhand. Strukturen i arbetsättet är dialogisk. Lisa tecknar och teckningen ger ett svar. Detta svar kan hon ha en dialog med Margaretha om, som igen leder Lisa vidare i att teckna, nya ansikten, för att se och förstå mer av vad det är hon vill uttrycka.

Johan Asplund<sup>64</sup> skriver i sin bok *Om hälsningsceremonier, mikromakt och asocial pratsamhet*, ”Jag vet inte vad jag har sagt innan du har svarat och du vet inte vad du har sagt innan jag har svarat. Du *visar mig* vad jag har sagt och jag *visar dig* vad du har sagt.” eller om vi ser på Lisa arbete med ”Livets träd” så vet hon inte vad hon har gjort eller vad hon strävar mot förrän teckningen svarar. I hennes inre rum finns bilder av det hon vill uttrycka, de är inre bilder och kan aldrig visa sej i det yttre rummet. Men hennes tecknade uttryck visar henne själv hur nära de är hennes inre bild och de visar Margaretha något av det hon strävar med. De kan samtala om de yttre bilderna. En dialog som dels sker mellan Lisa och hennes teckningar och dels mellan Margaretha och Lisas teckningar och som sedan kan föras vidare mellan Lisa, Margaretha, teckningen och det uttryck som Lisa söker efter. Det blir en problemgrundning i arbetet, genom att flera olika ansiktsuttryck gestaltas och namnges. Lisa kan arbeta vidare mot sitt mål.

---

<sup>64</sup> Asplund, Johan, *Om hälsningsceremonier, mikromakt och asocial pratsamhet*, 1998



Inom de konstnärliga områdena lär sej människor att göra något genom att göra det! Lisa lär sej teckna genom att göra det och hon lär sej mer och mer om hur man gör och vad man gör. Förståelsen av att teckna kommer inifrån hennes egen verksamhet. Det förutsätter en deltagarposition. Hon behöver vägledaren för att se med en tränad blick. Vägledaren riktar uppmärksamheten på vad som verkligen sker, vad den lärande verkligen gör i de avseenden som är relevanta för verksamheten, i det här fallet relevant för ansiktsuttrycket i Lisas bild.

Lisa måste lära sej själv både hur och vad genom att att göra och genom att upptäcka och tillägna seh hur och vad hon gör. Vägledaren Margaretha ska hjälpa henne i processen, men de slutgiltiga stegen måste hon ta själv. De viktigaste tingen kan man bara lära sej själv.

Den paradox som ligger i lärandet av en helt ny kompetens är denna: att en student inte från början kan förstå vad han behöver lära sej, det kan han förstå endast genom att lära sej själv, och lära sej själv kan han endast genom att börja göra det han ännu inte förstår<sup>65</sup>

Lärande förutsätter att man frivilligt avstår från misstro. Studenten måste lita på vägledaren. Denna tillit är bara en sida av saken. Studenten måste också stå för sin egen handling, stå för den som sin egen handling och sin egen kunskap – och lita på den. Han eller hon måste ha tillit till sej själv. Det måste vara en växling mellan inlevelse och distans. I inlevelse ingår att stå för något och att vara hängiven det man gör , att helt gå in i det och att ta ansvar. Den här växlingen mellan inlevelse och distans gäller för både studenten och vägledaren. I själva lärandet, när det går bra, ligger också en kunnighet i att växla uppmärksamheten mellan det egna handlandet och vad den andre gör. Detta sker samtidigt som ett gemensamt språk växer fram. Vägledaren är erkänt kunnigare än studenten men vägledaren lär sej också , lär sej att

---

<sup>65</sup> Molander, Bengt, Kunskap i handling, s 154, Schön, 1987, s 23-24

lära, genom dialogen med studenten, genom det arbete studenten gör och genom sitt eget handlande. Man kan vara en skicklig vägledare utan att kunna allt bättre än studenten, man behöver inte ens vara ”bra” i verksamheten, men man måste ha blicken och språket! Man måste ha lärt sej att se skillnaden på kunnigt och okunnigt och lärt sej att föra tillbaka detta till studenten, innanför det fält som man vägleder på.

Så sätter vi focus på tiden. Det tar tid att lära sej, det tar tid att hitta de rätta uttrycksmedlen och det rätta uttrycket. Schön säger – ingenting är faktiskt ett så tydligt tecken på framsteg i tillägnandet av artistiskt kunnande som det att studenten upptäcker vilken tid det tar...<sup>66</sup>

Träning och åter träning, skiss efter skiss, göra och göra om det tar tid. Förståelsen kräver växling mellan olika synvinklar, olika perspektiv med tid för reflektion emellan. Det var den tiden Lisa fick på bildskolan. Hennes sökande efter uttryck, hennes teckningar/skisser ledde henne till slut fram till hennes lösning som var att ”Livets träd” skulle ha en mask.

---

<sup>66</sup> Schön, 1987, s 311



När bildskolan skal ha sin årliga vårutställning kommer Lisa med en dikt som hon skrivit till bilden. Hon vill att den ska vara med, så att åskådarna ska kunna läsa den och se på bilden samtidigt.

Livets träd är som en stege. Högst upp finns gud och himlen.

Längst ner finns helvetet.

Den övre gröna pinnen är människans liv. Man börjar när man föds och om man kommer till slutet eller stocken går av, dör man.

När man dör hamnar man i en valsituation. En del tycker det verkar lättare att hoppa ner istället för att klättra upp. Andra lockas av dom vackra färgerna på botten. En del är giriga och försöker komma åt juvelerna i kronan men vägen dit är hal och alla ramlar ner.

Några har bråttom att komma till himlen och tränger sig före, puttar ner andra till starten och tar genvägar. Dom ramlar alltid ner. Men några följer den smala vägen och kommer upp. Den tjockare pinnen är världens liv. Den är tjockare än människans liv och går inte av. Den börjar vid skapelsen och slutar med Ragnarök och domedagen. Sträcket på längden är skillnaden mellan gott och ont.

Nu och fram till Ragnarök är den suddig och då är det mörkt.

Margaretha och jag läser texten tillsammans. Hon säger, när jag läser den här texten har jag svårt att hålla tårarna borta, för mej är det mycket, mycket mer. Att ett barn får möjligheten att utvecklas på det här sättet istället för att hon skall skyndas på och bara sätta dit vilka ögon som helst. När vi läser hennes text förstår vi varför hon valde att sätta en mask på "Livets träd". Hur kan ett sådant ansikte visa sej för den yttre världen? Texten förstärker bildens uttryck. Det är klart att det tar tid att finna uttrycket för meningen med livet.

### **8.3 Margarethas bakgrund**

Vad är det som gör att Margaretha tror på Lisa och hennes förmåga att lösa problemen och att hon respekterar hennes vandring genom skapandets dilemma, frågar jag.

- Det handlar ju om mej själv, svarar Margaretha. Jag hade så otroligt mycket ideer när jag var barn och så hade jag en mamma som bejakade nästan alla mina ideer. När jag t ex kom och sa, nu vill jag lära mej att sticka, svarade hon - javisst, sätt du dej och sticka. Jamen, jag kan ju inte lägga upp. Jag ska hjälpa dej, säger mamma - jag ska bara göra det här färdigt först. Medans hon gjorde färdigt sitt så la Margaretha upp stickmaskor på sitt sätt. När mamma kom och såg på stickningen sa hon, men va intressant, det var ett nytt sätt att sticka på och så fortsatte Margaretha att sticka på sitt sätt. - En gång sydde jag en klänning på symaskin. Jag sydde en beige klänning med vita spetsar och så var det blå tråd i symaskin, så jag sydde min beiga klänning med den blå tråden. Jag tänkt inte på att jag skulle ha samma färg på tråden som på klänningen. Så skulle jag sy fast ett blixtlås bak på klänningen. Blixtlåset var för kort, så det blev ett stort hål längst ned. Mamma, hon sa bara, jaha, du har gjort så där, ja du får väl ta på dej klänningen och se hur du ser ut. Hon var som Muminmamman i Tove Jansons berättelser.

Men så kom jag till skolan, fortsätter Margaretha, och då blev det en stor kollision. För där var det gå två steg, backa, gå till vänster, sitt ner, stå upp, var tyst. Jag blev otroligt hämmad. Jag hade ju så många ideer som jag var van att få prova ut och när vi skulle börja med textilslöjd tänkte jag, vad kul nu ska vi ha textilslöjd, å vad kul! Åh, jag tyckte så mycket om att brodera! En gång när jag broderade på slöjden fick jag en fläck på det som jag broderade. Jag gick fram till syfröken och frågade försiktigt, hur

skal jag göra för att få bort den här fläcken? Då svarar fröken, den där ska du inte få tvätta bort, utan nu får du se hur det blir när du inte är ren om händerna! Det här skal du få komma ihåg i hela ditt liv! Fläcken skal påminna dej om att alltid tvätta händerna före du sätter dej ner med ett handarbete. Jag har fortfarande kvar den där pärmen med handarbeten och när jag tar fram den tänker jag - vilken elak människa! Hur kan man vara så elak?

Iallafall så kände jag mej väldigt hämmad i praktiska jobb i skolan, under hela min skolgång. Så jag har istället tagit ut svängarna hemma, där törs jag hur mycket som helst! Men ute bland folk, har jag varit osäker, kan man göra så eller så, blir det rätt eller fel. Jag har hela tiden haft den där skolan i nacken. Ända till jag kom till Konstlinjen på folkhögskolan och träffade min nye bildlärare, Rolle. Jag var 36 år då och oerhört osäker på hur jag skulle jobba med en bild. Så kommer Rolle fram till mej. Står bredvid mej, ser på bilden, säger ingenting, bara står och ser. Jag blir nervös och frågar, vad tycker du att jag skal göra, blir det rätt det här? Ja, vad tycker du själv! säger han. Vad vill du själv med din bild? Då kom jag hem. Han sa - vad tycker du själv, mamma var ju sån. Nu hade jag mött en lärare som var likadan. Där och då bestämde jag mej, jag skal bli konstpedagog. Sedan har jag försökt arbeta utifrån hans ”du måste tycka, tänka och ta ställning själv till din bild, till det du skapar”.

Hon berättar för mej när hon första gången kom till en skola för att jobba med bild i en skolklass. Barnen fick experimentera med färger och färgblandningar. Då kommer en pojke fram till Margaretha. Han är 9 år. Han visar henne sin bild och frågar henne, är jag klar nu? Och Margaretha, hon kommer direkt tillbaka till sej själv, när hon stod där framför fröken och var rädd och osäker för vad fröken skulle säga. Skulle hon bli godkänd? Så tänker hon, nu är du tyst Margaretha, inte ett ljud. Nu börjar du inte säga, måla lite mer, här har du slarvat eller annat som hon hade med sej från sin egen skoltid. Nu lyssnar du på pojken! Hon var tyst jättelänge. Till slut säger pojken med darrande röst, vad ska jag göra, är jag klar? Vet du, jag vet inte, svarar Margareta. Vet du, det är din bild och du får göra vad du vill med den. Du får måla mera, du får riva sönder den och limma ihop den igen, du får klippa i den, du får teckna, du får göra vad du vill. Då hoppar han upp, ropar ut, då är jag inte klar! Och springer iväg till sin plats och jobbar vidare med *sin* bild. Margaretha tänker JA! Och säger till mej, det är ju min egen lycka jag känner också, min egen lycka är det.

Tänk vad enkelt egentligen, att säga så och få uppleva hur ett barn växer, fortsätter hon. Jag växer ju själv också. Jag känner att när jag jobbar på det här sättet med barn och vuxna, då växer jag själv också. Jag tänker också på vilken makt jag har som vuxen gentemot detta barn. En otrolig makt. Jag tänker på vilka signaler jag ger i klassrummet. Är det jag som vill synas eller vill jag släppa fram honom också? På vilket sätt vill jag vara viktig för barnen? Det här är väldigt stort för mej. Jag vill vara viktig på det sättet att vad som än händer, vilka ideer barnen än har, så skal de kunna säga det till mej utan att vara rädda. Jag vill få fram fantasteriet. Inom mej kan jag tänka att det där kommer nog inte att gå, men jag säger det inte. Istället frågar jag hur tänker du? Vad vill du göra? Hur ska du lösa det här? Vi vuxna har så lätt för att bromsa i vissa situationer för att vi tror att vi vet, men barnen måste få gå igenom det själva, för att förstå sej själva och för att lära sej själva.

Så pratar vi om det skapande rummet. Margaretha säger, jag vill ha ett klimat i rummet där det är högt i tak. Ett rum där barnen kan bli förbannade för att det inte blir som de tänkt sej, ett rum där det är tillåtet att bli besviken på sej själv och på mej, där man ifrågasätter det jag säger. Där man går och frågar andra, ställer frågor för att söka svar. När jag får ett sådant klimat i rummet då kan jag bara njuta av att vara där. Jag känner igen det rum hon beskriver. Det är det estetiska rummet där känslor får finnas och alla sinnen används.

Som t ex när Tone gjorde en bild på en katt och så sa hon till mej, jag är inte nöjd med den där katten. Då svarar jag, ja, jag förstår att du inte är nöjd när jag ser på kattens kropp. Så säger de andra barnen, nej, det ser inte ut som en kattkropp, den är inte bra. Så diskuterar dom med Tone varför kroppen inte är bra och Tone blir glad och förändrar kattens kropp. Då har vi kommit så långt i processen att Tone blir glad när dom säger att kattkroppen inte är bra. Barn är kompetenta. Dom vet att jag ljuger om jag säger, det är inget fel på den, katten är så fin. Det handlar ju mer om min rädsla, att inte våga hålla med om att en bild inte är bra. När det gäller bild så säger många, dom måste ju få känna att dom lyckas även om bilden inte är som barnet vill ha den. Man säger – nej, men den är väl fin, var nöjd med den du. Men när ett barn ska lära sej cykla hur gör vi vuxna då, om de inte lyckas cykla med en gång. Säger vi - nej, vi köper ingen cykel hon kommer att misslyckas för hon lär sej ju inte med en gång.

Säger vi - hon kanske kan få leda cykeln istället? Det gör vi naturligtvis inte för vi har egen erfarenhet av att lära oss cykla. Men med barnens bilder blir det något annat, något respektlöst och okunnigt, samtidigt kan jag förstå lärarna också för dom har inte fått lära sej arbeta skapande med barn. Dom saknar erfarenhet helt enkelt.

Margaretha och jag har många liknande erfarenheter. Hon har också upplevt de två olika läringssarenorna. Hemmaarenan där vi får vara aktiva deltagare i vårt eget skapande av kunskap och skolarenan där vi var passiv åskådare till lärarens föreställning. För oss både var det i mötet med konstutbildningen som nya erfarenheter av vad en lärare kan vara, en lärare som är i dialog med sin elev och som uppmuntrar elev till att ta egna beslut. Läraren som fungerar både som den som kan och lär ut och som vägledaren som pekar ut olika vägar som finns att gå, men där eleven måste välja själv vilken väg han eller hon ska ta.

Engagemanget i våra jobb är en gemensam erfarenhet. Vi vill att de vi jobbar med ska få uppleva lyckan i att upptäcka de oanade resurser som finns inom dem och lyckan i att ta nya steg i sin egen utveckling. Vi vill att de vi jobbar med ska få erfarenheter av vad den estetiska dimensionen i lärandet kan vara.

För att bli klokare och se bättre ville jag också se genom någon av våra bildskole-elevs ögon. Jag väljer att intervjua en av Margarethas bildskole-elever och inte någon av mina egna därför att jag vill att vi båda ska ha distans och kunna se ovanifrån. Det tror jag är svårt med en av mina egna elever.

Jag frågar en av Margarethas tidigare elever, Anna om hon kan tänka sej att berätta för mej om sina erfarenheter av bildskolan och av att ha Margaretha som vägledare/lärare. Det vill hon gärna och i nästa andetag säger hon – jag såg upp till Margaretha, beundrade henne, hon var en bra förebild. Under intervjuens gång träder tydliga bilder fram av vad Anna upplevde i bildskolan, hennes upplevelser av att vara i egna kreativa processer och av att vara i ett estetiskt rum tillsammans med Margaretha och de andra i gruppen. Samtidigt visar hon mej motsatsen. Då hon på högstadiet får en bildlärare som arbetar enligt det som Scön kallar teknisk rationalitet. Hon får en lärare som ser på henne som ett objekt och eftersom hon har erfarenheter av läraren som en person som man är i en jämbördig subjekt-relation till kan hon sätta dessa två lärartyper upp emot varandra.

#### **8.4 Margaretha som lärare**

Anna är nu 18 år, har gått ut gymnasiet och just nu håller hon på att ta körkort och jobbar för att få ihop pengar till en resa som hon skall göra nästa år. Anna gick i Margarethas bildskola från starten, då var Anna 8 år och tills hon blev 13 år och började på högskolan. Vi sitter vid köksbordet hemma hos Anna. Köket är bästa platsen i huset, säger Anna.

Det jag kommer ihåg mest av Margaretha är hennes entusiasm och hennes röda hår. Att hon var en varm och entusiastisk lärare alltså. Hon var väldigt bejakande till våra ideer och tankar. Hon betonade att ingenting var fel och det var väldigt skönt. Det är ju ganska ovanligt för ett barn att ingenting jag gör är fel eller att man är helt rätt.

Margaretha, hon var så drivande att, oj. Kom man med en idé sa hon, då kan du göra det här eller det här, eller hur vill du göra? och då satte man igång och gjorde det. Då måste vi göra det! Hon såg till att vi jobbade hela tiden, inget slarv här inte. Och vi gjorde det, vi jobbade. Det var aldrig något tvång. Jag kan tänka mej att eftersom det var mina ideer, så var det jag som ville göra det och då var det ju annorlunda. Det var ju jag som hade bestämt det själv. Sen kunde hon ju vägleda mej med material och tillvägagångssätt, men det var min ide. Den höll nästan aldrig hela vägen. Då fick man hitta på något nytt och så hamna man där. Ja, jag antar att det var konsten.

Det var aldrig något misslyckande att det blev något annat än det man tänkt sej. På bildskolan utgick man mycket ifrån sej själv, bestämde själv vad man ville göra. Hela tiden fanns det vissa ramar. Det var inte att bara flumma runt. Det var inte gör vad du vill, för då blir allt stående. Utan det som man ville göra, fanns som en ide som gav inspiration och sedan arbetade man utifrån den.

Jag kommer ihåg då jag var på ett sommarläger med Margaretha. Där skulle vi teckna ur olika perspektiv. Vi skulle teckna av något ute på gården. Jag har väldigt svårt för det, så jag blev väldigt nedtryckt. Margaretha bad mej se på teckning och se på det jag tecknade av och så frågade hon, ser det ut som på din teckning? Jag tecknade säkert hundratals skisser och till slut hittade jag någonting. Jag hade fått till ett uttryck som



liknade, då betonade hon det så mycket mer än när det gick dåligt och då blev det så roligt. Då var det värt dom fula bilderna. Då hade jag kämpat.

Hon ifrågasatte vad man gjorde, vad tycker du att det ser ut som, ser den ut så där i verkligheten, vad tycker du, är du nöjd, sa hon. Man fick alltid en fråga tillbaka. Det var inte hon som gav några svar. Hon bara frågade hela tiden, skrattar Anna, och så sa hon, åh, vad coolt, vad häftigt. Hon var som ett bollplank när det gick dåligt, inte som någon rätterska.

#### **8.4.1 Högstadieläraren**

Sen när jag började på högstadiet fick jag en bildlärare som inte var speciellt intresserad av barn. Han hade hästar och det var väl hans intresse. Det var hans riktiga passion. Med honom var det rätt eller fel, rita av, dåliga papper och små resurser. Enligt honom var allt dyrt och allt material vi fick använda var dåligt. Det märktes så tydligt att han inte gillade sitt jobb. Han var sur och tråkig.

Vi fick fylla i färgskalor. Han följde mallar, övningar, skolövningar. Han gjorde bildämnet till något teoretiskt och det blev väldigt trist. Det är klart det är skillnad på resurser på en bildskola och på en vanlig skola, men jag tror ändå att han hade kunna göra något mer av bildämnet. Det är inte kul att fylla i färgskalor och vi fick så dåliga vattenfärger.

Han var otroligt favoriserande. De som han tyckte hade gjort bra bilder tog han fram. Visade deras bilder inför klassen och sa, så här skal man göra, det här är rätt, det här tycker **jag** är bra. Då förstår man att hans undertext är att allt annat är skit. Vi gick aldrig igenom bilderna, pratade om dom. För honom var inte det relevant. Man skulle göra olika moment och då var det ointressant att se på slutresultatet. Målet för honom med jobbet var att ha en inkomst. Han var i och för sig gammal, men jag tror att jobbet var en inkomst för honom.

Men med Margaretha är det så att hon vill få barn att bejaka någonting, hon gillar barn, hon tycker det är kul. Hennes yrke tror jag är ett väldigt händelserikt yrke. Hon är

intresserad av mej. Hon tycker det är roligt när det händer något annorlunda, när det inte är rätt, när det händer något nytt. Alltså hon ser jobbet mer som ett äventyr än ett sju till fem-jobb. Jag tror att hon tycker det är roligt. Hon trivs med sitt jobb och det märks väldigt tydligt.

Anna visar mej skillnaden i att vara åskådare eller deltagare och hon visar mej att den kreativa processen har inget utrymme i bildämnet på den högstadieskola som hon gick på, men i bildskolan var den en självklarhet. Anna säger att skolan hade dålig ekonomi och det är anledningen till att de har så dåligt material där. Bildskolan har också dålig ekonomi, men prioriterar annorlunda. På bildskolan tar man det skapande uttrycket på allvar och grunden för att kunna uttrycka sej med bildspråk är att det finns tillgång till olika typer av material och bra verktyg. Hon säger att högstadieläraren var gammal så det kanske förklarade hans likgiltighet inför sina elever. Paradoxen är att han och Margaretha är jämngamla. Kan det vara så att Margarethas entusiasm och intresse för sitt arbete gjorde henne yngre. Anna säger att hon tror att Margarethas yrke är ett väldigt händelserikt yrke. Margaretha har samma yrke som högstadieläraren. Kan det vara så att hennes engagemang har sin grund i att hon är i en subjekt – subjekt relation med sina elever? Hon är intresserad av människan och av sitt ämne. Hon har stora kunskaper om sitt ämne men det är i hennes möte med de tre; ämnet/konsten, den som är i den skapande processen och konstuttrycket som hennes yrkesidentitet ligger. Högstadieläraren vill förmedla sin kunskap om ämnet, kanske på nästan samma sätt, år efter år, till nya grupper som han varken ser eller upptäcker. Det är klart att han blir uttråkad. Man blir uttråkad av att lyssna på sej själv hela tiden. Det är i mötet med andra som vi blir till och som livet blir levande.

## 9. Spår av streck – Spor av strek

Jag förflyttar mej genom tid och rum för att se tydligare på mina erfarenheter av att arbeta med skapande uttryck med barn och vuxna. Jag reser genom mitt pedagogiska liv. Jag försöker se och förstå genom att se på mej själv i arbete och på mina nära arbetskamrater och vänner i arbete. Nu ska jag försöka se på mej själv i mitt praktiska arbete med andras ögon. Först ska jag se med mina ögon, så ska jeg se genom två av mina informanternas ögon.

Att skriva essä är ett kreativt arbete, likvärdigt med att måla en bild. Jag har alltid en tanke, en plan, någon slags komposition när jag startar med ett bildarbete. Jag skissar upp duken en komposition, lägger först snabbt upp färg mot färg, för att kunna se hur det verkar, men så vid en bestämd tidpunkt tar bilden överhand. Den börjar tala till mej, säger att du skal arbeta mer med den ytan, du skal ha den färgen där, nej, nu stämmer det inte, nu får du måla över. Jag kommunicerar med bilden medans jag målar den. På samma sätt är det nu. Jag kommunicerar med min text, medans jag skriver den. Nu är det den som bestämmer vad nästa steg skal bli. Nu har essäskrivandet tagit över och styr mej mer, än vad jag styr det.

Jag hade tänkt använda berättelsen om pojken på sjukhuset som tecknade hus och vann, som inledning till mitt arbete med utställningsprojektet ”Spor av strek”, för det handlar om att teckna och pojkens teckningar visar hur viktigt det är att vi ges möjlighet att uttrycka oss genom det grafiska språket, genom bildspråket. Så tog pojkens berättelse överhand och ledde mej vidare in i flera estetiska rum, Liselotts och Margarethas.

Är det viktigt att teckna, att göra bilder? Ja, för i begynnelsen var bilden, inte ordet. Mitt arbete med små barn har visat mej att barn uttrycker sej med bildspråk innan de kan uttrycka sej med ord. Människan har alltid satt bildspår efter sej. Människan har gjort bilder sen tidernas begynnelse. Det visar våra hållristningar oss. Bildspråket är ett språk som vi alltid har använt oss av. Alla barn tecknar och målar när de börjar skolan, paradoksen är att nästan ingen tecknar eller målar när de slutar. Utställningen ”Spor av strek” skulle lyfta fram den tecknade bilden och genom bidrag från ”Den kulturelle skolesekken” skulle alla 6e-klasser i de kommuner där utställningen visades, få se den och delta i en tecknarverkstad.

När man går i årskurs 6, är 11 år, är man precis i början av den ålder då man slutar teckna. Att man slutar beror på att man vill lära sej att teckna på *riktigt*, som det ser ut. Det får man sällan göra i skolan, därför att lärarna inte vet hur de skal arbeta med att hjälpa barnen utveckla sitt bildspråk. ”Spor av strek” var ett konstprojekt där vi ville stimulera barnen i att dels se den tecknade konstbilden och dels se att de själva kunde utveckla sitt bildspråk.

Projektet ”Spor av strek” är ett projekt som jag arbetar med i Bodø. Jag arbetar på Institutt for lærerutdanning og kulturfag vid Høgskolen i Bodø och samtidigt har jag ett samarbete med SKINN, Samorganisation for Kunstformidling i Nord-Norge. Jag skriver en lärarvägledning till konstutställningen som skal ha focus på tecknade bilder gjorda av konstnärer.

Projekt som växte mer och mer. Från början blev jag tillfrågad om att göra en lärarvägledning till utställningen, så blev jag tillfrågad om att skriva en inledning om att teckna, till ansökningarna för att få pengar till utställning. Jag sa ja, till bägge delarna. Jag tillfrågad att ha en kurs vid SKINNs årsmöte, utifrån den kommande utställningen, så blev jag tillfrågad att ta hand om guidning i utställningen och bildverkstad i Bodø Kunstforenings lokaler, när utställningen visades där. Jag sa ja till detta också. Jag vill vara ute i fältet och inte bara på høgskolan.

Så blev jag tillfrågad att ha en kurs för de som skulle visa utställningen i resten av Nord-Norge och en kurs för de lärare som skulle delta med sina klasser i Bodø. Jag sa ja, till det också. Det som från början var en tumme blev till slut en hel kostym, med både byxor och jacka. Det visade sej också att det för mej skulle vara både lärorikt och intressant att få vara en del av projektet ”Spor av strek”.

När jag skulle starta med visningarna och bildverkstäderna för alla 6e-klassingar i Bodø kommun, sa intendenten på Kunstforening, ”Det er ekstra fint for oss å ha deg som omviser her, du som er ekspert.” Jag svarade inte, visade inget men i mitt inre blev jag omskakad. Expert, är jag en expert? Ser dom mej som en expert? Vad menar dom? Dom har ju aldrig sett mej i praktiskt arbete med barn. Dom har bara hört mej prata om hur man *ska* arbeta med skapande och barn.

Rampfebern inför arbetet med barnen ökade nu, när jag förstod att jag var att betrakta som expert. Jag hade en plan för hur jag skulle arbeta, men visste inte om den höll. Jag visste att planen egentligen innehöll alldeles för många delar. Det ideella skulle vara att få träffa varje grupp två gånger, en gång i utställningen och en gång i bildverkstaden. Det fanns varken pengaresurser eller tidsresurser för det, så nu skulle jag pressa ihop många delar, med mycket innehåll till ett tvåtimmarspass med varje grupp och jag ville ha med allt.

Vi skulle se på utställningen tillsammans, så skulle vi gå upp på vinden, tre trappor upp, till verkstaden och barnen skulle få teckna själva, vi skulle se på deras arbeten och så skulle vi ned igen till utställningen och nu skulle barnen gå i roller, dels som konstnär till ett konstverk och dels som intervjuare av konstnären. Det hela skulle avslutas med att barnen fick se en video om hur ett konstverk växer fram.

Det var många olika delar och jag ville ha med allt. Jag tyckte att det ena byggde på det andra, att se konstnärernas bilder skulle stimulera till barnens eget bildskapande. I bildverkstaden skulle barnen teckna det de såg, frihandsteckning. De skulle välja ut en bild och arbeta vidare med den med softpastellkritor. Vi skulle sätta upp barnens bilder på väggen och så skulle vi se på barnens bilder, på samma sätt som vi tidigare sett på konstbilderna. Jag hoppades att barnen skulle förstå något mer om bildspråk, om arbetet som ligger bakom en bild, om att man kan utveckla sitt bildspråk och bli skickligare genom att träna sej att se och att försöka teckna det man ser. Jag ville ge barnen en upplevelse av vad det är att vara i ett estetiskt rum och uttrycka sej med bild. Jag ville att de skulle få egna erfarenheter av konstnärers arbeten och av eget konstnärligt arbete. För att de skulle få egna erfarenheter måste de vara aktiva deltagare, inte passiva åskådare till min föreställning. Skulle det gå? Skulle barnen orka? Skulle de vara aktiva deltagare istället för passiva åskådare? Jag var nervös inför det kommande arbetet.

## **9.1 Utställningen ”Spor av strek”**

### **9.1.1 Mötet med en ny grupp**

Jag står i Konstföreningens kombinerad entré och butik och väntar på gruppen. Den här gången är de många, över 30 stycken. Hoppas att de har en bra lärare med sej. Det är så mycket lättare då. En bra lärare är en person som lyssnar på barnen och på mej, som är i

dialog med sina elever och med mej. En bra lärare är en lärare som kan och vill möta mej och barnen i deras upplevelser, som vill samarbeta med mej under det här arbetspasset.

Jag har alltid rampfeber inför ett nytt möte. Lyckligtvis har jag lärt mej att stå ut med rampfebern för jag vet att den är en del av jobbet. Om jag inte är spännd eller är likgiltig inför ett möte med en grupp blir mötet ofta inte bra. Jag ska stå i ansatsposition, som längdhopparen inför hoppet. Att möta en grupp kräver total närvaro från min sida. Det är till mej dom kommer, till mitt rum. Hur jag tar emot dom har stor betydelse för hur samarbetet kommer att gå.<sup>67</sup> K.E Løgstrup beskriver i sin bok ”Det etiska kravet” hur den andre lägger sitt liv i mina händer när vi möts och att det är mitt ansvar att ta emot detta liv. Det är en fin beskrivning av hur viktigt det är att vi tar emot den andre, att lägga sitt liv i mina händer är stort. Om jag ser på varje människa som jag möter på det sättet måste jag alltid vara varsam och ödmjuk inför den andre, samtidigt som jag måste visa mej själv som den jag är. Det är när jag visar mej själv, som den jag är, som den andre kan få tillit till mej och känna sej trygg tillsammans med mej.

Nu kommer dom. En ringlande grupp med 11-åringar och en lärare med brunt burrigt hår och en spänstig gång. Jag står i dörren och tar emot dem. Håller upp dörren för dem och säger hej och välkommen, till så många som möjligt. Jag försöker möta blikken hos de flesta. De ser ganska öppna och nyfikna ut. Läraren hälsar glatt. En assistent till någon av barnen följer också med. Hon hälsar inte.

Det första mötet med en grupp säger mycket om varje individ. Hur våra ögon möts säger något om öppenhet eller distans. Blikken visar mej vilka barn, som vill möta mej och vilka som inte vill. Blikken hos de vuxna säger mej, om de är intresserade och har lust att vara med, eller om de bara gör det för att det är deras jobb. I den första ögonkontakten, vet jag mycket om hur jag ska jobba för att gruppen skall vilja delta.<sup>68</sup>

I konstföreningens entré berättar jag för barnen hur dagen skal se ut. ”Först ska vi snabbt gå en runda i konstutställningen, så ska vi gå upp till tecknarverkstaden och så skal vi ned igen för att en gång till se på konstverken. Den gången skal ni se på konstverken som om de var ni

---

<sup>67</sup> Løgstrup, K. E., Det etiska kravet, 1992, Daidalos

<sup>68</sup> Meløe, Jakob, Om å se, Vitenskapsteori, 2000, Høgskolen i Bodø

själva som ställde ut. Du skall välja ett konstverk och låtsas som att du själv hade gjort det och så skall du låta dej intervjuas av en medelev, som nu skall låtsas vara en journalist från NRK.” Under tiden jag berättar för barnen ser jag barnen i ögonen, ansikte, efter ansikte. På så sätt får jag ytterligare en bild av vilka barnen är och hur de tar emot det jag säger.

Om de har öppna och positiva ansiktsuttryck vet jag att det kommer att bli en ganska lätt grupp att arbeta med. De vill samarbeta. Tittar de ned, vänder sej bort, är mer upptagna av varandra, ser uttråkade ut, vet jag att jag måste lägga ned mycket energi på att få dom med mej. Lägga ned energi på att göra dom intresserade. I nästan varje grupp finns både de intresserade och de som bestämt sej på förhand för att det här kommer att bli tråkigt.

### **9.1.2 I utställningslokalen**

Vi går in i konstlokalen och jag ber barnen tala med låga stämmor för det är ett sånt eko där och jag hör dåligt, om de talar högt med varandra hör jag inte vad de säger till mej. De förstår att de får prata med varandra och kanske förstår de också att jag är beredd på att lyssna på dem. Jag vet att barn oftast svarar med respekt, tar ansvar och visar hänsyn, när jag visar dem att jag respekterar dem.<sup>69</sup>

Jag pekar på första bilden och frågar vad de ser. Ingen säger något. Jag säger, - man kan aldrig se fel. Det ni ser, det ser ni och det är bara du som vet vad just du ser. Spännande, eller hur? Så, vad ser ni.- Det ser ut som hav, säger någon. Ja, och se här, jag visar på konstnärslistan, bilden heter också hav. Kan ni se vad det är som gör att det ser ut som hav? Nu närmar sej barnen bilden. Ja, det ser verkligen ut som hav, precis som hav. Jag frågar - ser ni vad det är som gör att det ser ut som hav? Det är mörkare och ljusare, det är som vågor, det ser ut som att det rör på sej, svarar de. Jag berättar för dom att konstnären, Sverre Malling använt kol när han gjort bilden. De ser och blir fascinerade av att det är kol och att det blir en bild av hav, när man gör mörkare och ljusare partier, med bestämda former. Nu ser de på bilden ordentligen. De börjar förstå att det är ett arbete, som ligger bakom bilden. Det är någon som arbetat fram bilden med hjälp av en kolbit. Det är fascinerande att förstå arbetet som ligger bakom bilden.

---

<sup>69</sup> Juul, Jesper, 1996, Dit kompetente barn



Sverre Malling Hav

Jag går vidare till nästa konstnärs bilder. En del barn följer efter mej, andra stannar kvar vid den första bilden. Jag frågar de som följt mej, vad de ser nu. Många olika svar. Det är tre abstrakta bilder. Konstnären har arbetat med softpastellkritor och använt kritorna båda att teckna och måla med.

Nu är hela gruppen samlad runt de tre bilderna. - Det ser ut som en vas och en skål, nej, det ser ut som två människor som står och pratar med varandra. Det kommer många förslag och vi ser vad konstnären kallat sina bilder, Ateljé 1, 2, och 3. Alltså tre bilder från ateljén. Nu ser barnen målartuber, penslar, kannor och skålar. En pojke fnyser och säger - så där målar min lillebror och han är tre år. Ja, det kan jag tro, säger jag. Den här konstnären har ju jobbat mycket med att förenkla, med att bara ha med det viktigaste. Det som behövs för att bilden ska bli som konstnären vill. Vet ni en konstnär som heter Picasso, känner ni till honom, barnen nickar, han sa, att hans strävan i livet det var att försöka lära sej måla som ett barn, för barnen hade en total harmoni i sina bilder. Så kanske är det på samma sätt med den här konstnären. Hon utgår från något konkret i sin ateljé och så försöker hon förenkla det i sina bilder."Nu är barnen med! Det här intresserar dem. Det är nära. Man kan jämföra barns bilder med konstnärers.

Nu är dom med, resten av visningen som en dans. Barnen är aktiva, de ser, de berättar vad de ser, de talar i munnen på varandra. De frågar mej om allt möjligt och jag försöker svara eller ställer frågan vidare tillbaka till dom, så att de får svara själva.

Vid den näst sista bilden står det en flygel. Det är konstpedagog Kristoffers flygel, som han spelar på ibland. - Men den här då, vem har gjort den, säger en flicka på skoj till mej. Jag



skrattar och svarar - ja, vänta så skal vi se efter. Så lyfter jag på locket till flygeln och läser namnet på producenten högt för barnen. Allting är gjort av någon och för att saker skal bli gjorda måste de tecknas först. Så ni förstår att det är viktigt att kunna teckna. Så går vi upp till tecknarverkstaden för att göra det. Teckna alltså.

### **9.1.3 Bildverkstaden**

Kunstforeningen hyr gamla Tullkammarens lokaler nere vid hamnen i Bodø. Huset är ett gammalt stenhus. Tecknarverkstaden ligger tre trappor upp i huset, på vinden eller loftet, som det heter på norska. Trapporna upp är slitna och färgen på väggarna flagnar. För mej ser trapphallen ut som på en gammal och sliten bakgård. Barnen tycker att den är spännande.

På loftet är halva rummet avdelat till att vara en bildverkstad för barn. Kulturskolens konstgrupper håller till här på eftermiddagar och kvällar. Halva rummet är dolt bakom utställningsskärmar. Det är Kunstforeningens förråd. Det är gammalt och slitet här, men samtidigt funktionellt och trivsamt. Längst bort, i gaveln av rummet finns två fönster och från dem ser man hamneninloppet och båtarna.

- Se, jag ser havet, säger en pojke förtjust. Det ser precis ut som på bilden nere. Kan jag få försöka teckna det. Javisst, svarar jag, men först ska vi teckna tillsammans. Finn er en plats sätt er ner, så ska jag berätta.

Jag har möblerat om rummet så att det skall passa mej och mina syften. Stolarna står i en stor cirkel på golvet, med tom golvyta framför. Jag vill att alla skall kunna se alla och att kommunikationen skal kunna ske mellan alla i rummet. Vid ena långväggen har jag allt teckningsmaterial liggande på ett bord. Allt är synligt och ordnat i högar på bordet. Pennor för sej, papper för sej, underlägg för papperet i sin hög och softpastellkritor och tejp för sej. Barnen ser vilket material som finns där, de ser varandra och de ser mej. Jag vill att rummet skal var ett rum som stimulerar barnen, ett estetiskt rum.

- Brukar ni teckna, frågar jag barnen. Alla nickar. Vad tecknar ni då? Tecknar ni det ni ser eller tecknar ni från fantasin, det som finns i era huvuden? Sällan eller aldrig tecknar de något som de ser på, alltid eller oftast från fantasin. - Vet ni, alla barn tecknar, gör bilder, när de

börjar skolan, men nästan ingen tecknar när de har gått ut ur skolan, när de är vuxna. Vad kan det bero på? Barnen funderar. En pojke säger - Jag tror att vuxna inte tecknar för att dom tycker att det är barnsligt. Därför slutar dom. Det är barnsligt att teckna.

Jag säger - om man vill utveckla sej i att teckna, måste man träna sej i att teckna det man ser och det skal vi göra nu. Men målet nu är inte att det skal bli fina bilder. Det kanske blir tokiga bilder, roliga bilder, hemska bilder, men fina behöver dom inte bli. Jag har lärt mej genom mitt arbete med vuxna och med större barn, som i sin tur lärt sej att målet när man gör en bild, är att den skal bli fin, att betona att vi inte skal jobba med fint eller fult utan med bilduttryck, med bildspråk. När jag säger det slappnar alla av och de arbetar på ett mer koncentrerat sätt. När man känner pressen att man ska prestera, göra något fint, blir man låst och börjar ofta kopiera det man gjort tidigare. Om man skal kunna utveckla sitt skapande måste man våga experimentera, prova ut och misslyckas.

Så visar jag dem. Jag tar ett underlägg och en bunt med papper och en penna. Jag visar att pennan är mjuk, säger att den heter B6, och jag visar att den gör tydliga streck på papperet. Jag leker lite med pennan på papperet, visar hur det kan bli mörkar och ljusar, hur man kan få skuggor. Jag vill väcka barnens lust att få använda den här pennan. De ska bli otålmodiga. Jag ber läraren hjälpa mej, så att vi kan visa vad vi skal göra. Hon får också en bunt med papper, en penna och ett underlägg. - Nu skall vi teckna varandra. Vi skal teckna varandras ansikten, men vi får *inte* se på papperet, vi får bara se på den som vi tecknar av. Så visar vi, vi tecknar av varandras ansikten utan att se på papperet och barnen ser på det vi gör. Samtidigt som jag tecknar, säger jag vad jag gör. - Nu försöker jag teckna ögonbrynen, nu ögonen, nu håret... Barnen ser på hur jag söker, hur jag drar sträck samtidigt som jag ser på den jag tecknar av. De ser och lyssnar. Så får de se på vårt resultat. Det blir två ansikten där ögonen sitter snett, håret står på ända, hakan är vid munnen. Det blir bilder med starka och roliga uttryck. Vi skrattar tillsammans åt porträtten.

Så får alla barn teckningsmaterialet, går ihop två och två och tecknar och skrattar. Deras lärare och jag tecknar också. Vi är med i arbetsprocessen. Vi står inte på sidan om och ser på. Om någon verkar ensam eller inte kommer igång, går jag till den och börjar teckna med den. I varje grupp finns det åtminstone en som har något speciellt fysiskt eller psykiskt handikapp. Mitt mål är att alla skal vara med och jag arbetar speciellt med dessa barn. Hela tiden

använder jag mej av min lagrade kunskap och av mina erfarenheter av att arbeta med barn. Jag jobbar intuitivt och med ögonen och öronen på helspänn. Det går bar. Alla är med. Positiv energi strömmar genom rummet.

När alla tecknat alla får barnen välja en bild eller flera som de skal arbeta vidare med. Jag visar på ett av mina porträtt hur de kan använda kriterierna för att förstärka uttryck. De kan kanske sätta in personen i ett rum. Visar hur de kan blanda färgerna, stryka ut den, dra streck. Nu sitter barnen på golvet eller runt de få bord som finns i rummet och arbetar vidare. När de är färdiga sätter jag upp deras bilder på väggen. Under tiden jag gör det försöker några teckna havet utanför fönstret, några tecknar annat, favorithästen eller bilen och några hjälper mej att sätta upp bilderna. Rummet är fyllt av förtjusta utrop, ivriga kommentare mellan eleverna, rop på mej för att jag ska se vad de gjort och rop på varandra för att visa porträttet som kommer upp.

Vi städar undan, sätter stolarna i en halvcirkel framför våra bilder , barnen sätter sej ner och jag börjar genomgången. Jag pekar på en bild, frågar vem som gjort den och frågar om han eller hon vill säga något om sin bild. Eftersom det är första gången barnen är med på detta är de ovana att kommentera sina egna bilder. Det säger kanske bara - den har jag gjort. För mej räcker det. Jag vet att om jag hade fått jobba längre med dom här barnen så skulle de till sluta prata mycket mer om sina bilder. Men nu är det första gången, istället berättar jag vad jag ser i deras bilder på samma sätt som jag tidigare pratade om konstbilderna i utställningen. Jag berättar vad jag ser utifrån konstnärliga kvaliteter. Jag pratar om vad det är som gör att bilden får det uttryck den har, om mörker och ljus, om färgverkan, om djup i bilden. Barnen sitter fascinerade och lyssnar. Varje bild har sitt eget speciella uttryck som är intressant att kommentera. Alla bilder uttrycker alltid något och det kan vi prata om och lära oss av. Vi kan se på vilka känslor bilden väcker, vad det är i bildens komposition och struktur som gör att den väcker de känslorna. Vad det gäller de här barnens bilder kan vi prata om människan på bilden är inne eller ute, om det är varmt eller kallt, vilken årstid, om han eller hon är på väg någonstans och sedan kan vi se på vad det är som gör att bilden får det uttryck den får, se på - att det beror på den färgnyansen, att det beror på arbetet med ytorna, på den eller de formerna.

Det sker något med barnen när deras uttryck blir taget emot och sett på med respekt. Det är första gången som någon går igenom deras bilder på det här sättet. Genom att jag förmedlar

vad jag ser i deras bilder får de själva syn på bilden på ett nytt sätt. Deras förståelse för bildspråk och för hur man kan jobba för att utveckla det ökar.

Här skulle jag kunnat avsluta vårt arbete tillsammans, för här är det på ett vis fullbordat. Nu är vi i ett gemensamt estetiskt rum där deras egna bilder visar det estetiska uttrycket. Barnen ser att de har ett eget bildspråk som de kan uttrycka sej med och att deras bildspråk kan vara lika intressant att prata om som konstbilderna nere i utställningen.

#### **9.1.4 I Konstutställningen som om man var konstnär**

Men vi har en uppgift kvar. Barnen skal välja ut ett konstverk i utställningen och låtsas som att det är deras, att de har gjort konstverket. Nu ska de tänka ut hur de arbetat, varför de vill uttrycka det de uttrycker, varför de gav konstverket den titeln, om priset är skäligt. Efter vår genomgång tidigare i utställningslokalen och efter genomgången på deras egna bilder är det en spännande och utmanande uppgift för barnen. De har nu upplevelser av konstverken och av att göra egna bilder och prata om dem. Nu ska de omsätta denna nyförvärvade kunskap i egen praktik. De skal berätta om en konstbild själva.

De tycker att det är kul att låtsas vara en av konstnärerna. De rusar ned till utställningen, vet redan på väg ned vilket konstverk de skal välja. Ser på bilden, tänker, och blir intervjuade av en NRKreporter om *sin* bild. Jag ser att det fungerar. Barnen intervjuar och byter roller. Några får jag hjälpa med att komma igång och med att finna en journalist. Nu går vårt arbetspass mot sitt slut. Jag har den sista moroten kvar, tegnemaskin, som Kalle Grude, har konstruerat. Barnen samlas runt den och gör sina egna spår av streck, med maskinens hjälp. Kalle Grude skal samla ihop alla spår av streck som skapats under utställningsturnén och göra ett nytt konstverk av dessa spår. Den tanken tycker barnen om och de vill gärna sätta sina spår på hans kommande konstverk. Barnen är uppfyllda och entusiastiska. Jag är trött och börjar bli lite okoncentrerad.

Det sista vi gör tillsammans är att sitta och se på en video. Det är en film som en av konstnärerna gjort där han visar hur en av hans bilder långsamt, långsamt byggs upp. Filmen är verkligen långsamt. Det sker nästan ingenting och det fascinerar barnen. Att få konsentrera sej på att se om det blir ett nytt streck eller en ny skugga på bildskärmen. De är

fascinerade över att man kan göra en sådan film. Jag tackar barnen och går upp till verkstaden för att göra i ordning till nästa grupp.

## **9.2 Att se på min praktiska kunskap genom andras ögon**

Jag mötte nästan alla 11-åringar i Bodø kommune under arbetet med ”Spor av strek”. Jag mötte också många lärare. Jag bestämde mej för att jag skulle intervjuva några av dessa lärare. Jag skulle intervjuva dem om vad de såg och upplevde under mitt arbete med deras barn i konstutställningen, i bildverkstaden och i avslutningen i utställningen. Jag sökte mej igenom listan på alla klasser och klasslärare. Jag ville intervjuva lärare som verkade ha en öppen och reflekterande blick, en kunnig blick, i förhållande till mitt arbete och som verkade vara intresserade av skapande verksamhet med barn och av att reflektera tillsammans med mej om vad de såg.

Jag valde ut tre lärare som hade Kunst og Håndverk som sitt specialområde i arbetet i skolan och som hade varit deltagande och observanta i arbetet med ”Spor av strek”. En av dem sa nej till att delta i en intervju, men de andra var positiva till det.<sup>70</sup> Varje intervju tog ungefär två timmar. Jag hade med mej diktafon och bandade hela intervjun. Sedan transkriberade jag intervjuerna till text och det är utdrag ur de texterna som jag använder mej av när jag nu försöker se genom deras ögon.

### **9.2.1 Sett genom Evas ögon – i utställningen**

Du møtte på en grei måte å så gikk vi in i utstillingsrommet. - Nej men, i all verden, skal du ikke jage dem litt sånn i stor sirkel rundt. Det ville nå æ ha gjort. Men greit, du gjør det på din måte. Å så opplevde jeg etter vært at det var veldig bra. For da fikk ungan mulighet å komme nært hvert bilde og så flytta du etter vært til neste bilde å ungan fikk dermed sjanse til å komme nærmere. ”Aha, ja det var lurt at du ikke gjorde en sånn stor sirkel”.

Det är medvetet från min sida att aldrig säga till barnen att - nu går vi vidare till nästa bild” eller lägga ned mycket energi på att få med mej alla till nästa bild. Jag har upplevt att man

---

<sup>70</sup> Jensen, Mia, Essay om feltarbeid, Spor av strek, 2005, Høgskolen i Bodø. I den essän har jag skrivit djupare om mina upplevelser av att genomföra ett fältarbete. I den här essän vill jag lyfta fram innehållet i intervjuerna och analysera min praktiska kunskap utifrån det som mina informanter ser.

förtar glädjen och upptäckarlusten, när man arrangerar och ordnar för mycket med en grupp. När jag arbetade på daghem, som förskollärare upptäckte jag att barnen följde efter mej som små kycklingar efter hönan när vi var ute på upptäckartur. De följde mej därför att det var spännande att vara ute med Mia på upptäcksfärd. Jag visste, av erfarenhet, att om jag bara lyckades väcka barnens intresse så skulle de självmant vilja följa med mej till nästa bild. För mej var det inte viktigt att alla följde med och lyssnade på allt vad jag sa. När jag själv har varit på guidade konstvisningar så har inte heller jag följt med guiden hela tiden. Ibland har jag haft lust att stanna längre vid en bild eller gå en liten runda för mej själv. Det är svårt att lyssna på guiden hela tiden och man får aldrig med sej allt hon säger. Mina egna erfarenheter bar jag med mej in i visningen för barnen.

Jag visste att de inte skulle höra på allt jag sa. De skulle höra på det som intresserade dem. Jag tycker också att det är helt ok att ett barn frågar om något som jag precis har berättat om. När de frågar visar de del att de inte hörde vad jag sa, men framförallt visar de att de är intresserade. Det finns en pedagogisk metod, eller är det kanske en omedveten ovana hos många lärare i en sådan situation, att säga, - men det där har jag ju nyss berättat, lyssnade du inte? Avsikten med att ställa en sådan frågan till barnet, eleven eller studenten är att ge den andre skuld och att visa att det är jag som har makten här. Det är inte att tjäna den andre och det är inte att vara upptagen av att förmedla kunskap. Min metod var istället att säga samma sak om och om igen, i den fasta förvisningen att det alltid var någon som inte lyssnade. Jag ser när jag skriver detta att det också handlar om att vara i subjekt – subjektrelation med den andre, eller kanske jag hellre skulle kunna kalla det att vara i en jämbördig relation.

Min informant säger också att hon ser - att da fikk ungan mulighet å komme nært bildene”. Det är det jag vill! Jag vill att barnen verkligen ska se *nära* på bilderna. Jag vill att de skall börja fundera över mysteriet att en platt bild kan se ut som ett hav. Det kan de inte göra om man hela tiden ordnar dom i en halvcirkel, som gör att de kommer långt bort ifrån bilden. När jag själv är på konstutställningar står jag först en bit ifrån för att se på uttrycket, sedan går jag nära för att se hur konstnären har gjort. För mej är det fascinerande att den platta tvådimensionella bilden, kan ha det uttryck den har och jag vill själv alltid se nära, för att se hur konstnären har arbetat för att få till det uttryck han eller hon har i sin bild. Det kan ha att göra med att jag själv uttrycker mej med bild, men jag tror också att om man blir medveten

om att det är en människa som är bakom konstverket, som har skapat det, ökar intresset för att se på konstutställningar.

Du fortalte dem på en sånn måte at ungan vart fascinert av alt, uansett ulike type kunst. Du var så rett fram. Du snakka ungan sitt språk. At du snakka svensk var egentlig bare eksotisk. Ungan lytta litt ekstra da. Du fortalte fra vært bilde. Kanskje var det, det at det var så kort tid på vært bilde, men du fanga ungan. Du fortalte akkurat det ungan så eller fikk dem til å se litt mer.

Å snakke på ungan sitt språk var bra. Du nådde ungan. Jeg har opplevd før, å ha besøk av voksne som snakka ungan, litt over hodet. Til å med, at voksne begynn å forklare fremmedord de bruker for di de er så bevisst dem. Men for deg var ikke det nødvendig for du brukte bare sånne gode ord som ungan forstod...

- Du var så rett fram, säger hon. - Du snakka ungan sitt språk. Att du snakka svensk var egentlig bare eksotisk. Här lyfter Eva fram något som jag inte tänkt så mycket på tidigare. När hon säger det till mej minns jag studenter som jag haft som sagt något liknande, att det svenska språket är mycket tydligare än det norska, att de förstår vad jag menar, då har jag svarat att det nog inte är så att det svenska språket är tydligt, men att jag är tydlig. Jag har tränat mej länge på att göra mej förstådd. Alla de barn och de vuxna som jag jobbat med har tränat mej i att bli så tydlig som möjligt. Kanske ligger det också en nödvändighet av tydlighet i det praktiska skapande språket som jag jobbar med. Jag har erfarenhet från de två olika kunskapsvärldarna, den där eleven är passiv åskådare till läraren och den där eleven är aktiv deltagare. Jag har egna erfarenheter av att bli talad till över mitt huvud och jag vill inte jobba så. Jag vill vara i kommunikation med mina elever och då måste jag själv prata så att de förstår mej. Språket är en mötesplats mellan människor, om jag verkligen vill möta den andra måste jag också förstå vad den andre förstår, först då kan jag själv bli förstådd av den andre.

Å, du når ungan sa nokka så greip du fatt i det som ungan sa og snakka utefra det. Du var ikke sånn at du hadde ditt. Du hadde ikke bestemt deg i forkant for ka du sku si og sa kun det. Så det opplevde e å som fint at ungan fikk vær med...

Eva ser det som har den största betydelsen för mej och hon lyfter fram det. Jag vill vara i dialog med barnen, då kan jag inte bestämma i förväg vad jag skall säga och säga bara det, för om jag gör det blir det ingen dialog.

Du var så kunnskapsrik og om bildan du kunn fortel om dem. Det e ju et kjempepluss. Du var veldig sånn trygg på at du kunne det som du fortalte om og imøtekommende på ein positiv måte. – Når du säger att jag var så trygg vad menar du då? Det kunne godt ha vært din egen kunst og dine egne bildar for du visste ka du snakka om. Du var trygg på det, på fagområdet. Det er ju kjempeviktig, også den der positive måten. Så at når ungan sport så var det ingen som opplevd at di sporte om noe dumt. Kan du säga något mer om vad den positiva måten är? ... Du lot dem få tenk. Du stilte sånne spørsmål som fikk dem å tenke litte grann mer. Du kom ikkje med svar. Ungan følte ikkje at det var dumt å spørre, for de kun å spørre hele tida... du tok det ikkje for barnslig heller. Du tok det på demmers nivå... De vart tadd som voksne eller store unga og at du var interessert i å høre ka det var di så, ka di opplevd... Du hadde ikkje noe fasitsvar, men du sa - Ja, sånn kan det godt være. Ja, det er godt mulig. Eg trur de opplevde det veldig godt, ungan.

Här visar Eva mej att det är viktigt att ha egen kunskap, att vara kunnskapsrik om sitt ämne för att kunna förmedla det på ett bra sätt. Hon visar mej också hur mitt positiva sätt, både till ämnet och till barnen gör att barnen kommer med. De törs ställa alla sina frågor, för jag visar dom att jag respekterar dom och deras frågor. Jag förbarnsligar inte barnen, utan jag ser dom som de kompetenta människor de är. Jag ser att jag lyckas med att ställa frågor som får barnen att tänka efter, att jag får barnen att tänka efter. Jag ger inga facitsvar för det finns inget facit. Det finns vår gemensamma upplevelse i just denna stund.

Jag säger - Har man ögon att se med kan man forstå kunst och se den. Ja, visst, man blir trygg på seg sjøl. For først og fremst så må di opplev at di blir møtt på en orntli måte. At det di sier blir møtt på en orntli måte. Du tok det på alvor det di sport om. De di sa dvele du ved og du tok deg tid til å undre deg sammen, i lamme dem. Det er ju måten å gjøre dem trygg på. At det er interessant det de kommer med. At ungan ska tør å si sin meining er viktig i alle fag. Stå frem.



K.E. Løgstrups metafor kommer åter tillbaka till mej - att ha något av en människas liv i sin hand. Att något av den andre människans liv är utlämnat åt en.<sup>71</sup> Løgstrups metafor berör mej starkt. Att ha i min hand, visar något skört som man måste handskas försiktigt och vördnadsfullt med. Det ger en genklang i det jag vill med mina möten med barnen. Løgstrups uttryck lyfter fram det etiska kravet, som boken också heter, att handskas varsamt med mötet med den andra. Jag vill bemöta barnen inte bedömma dom och jag önskar att alla vuxna strävar efter det. Att förstå vad Løgstrups metafor – att ha något av en människas liv i sina händer innebär är att förstå vad det innebär att vara i subjekt – subjektrelation och att jobba på ett sådant sätt så att barnen är deltagare och inte åskådare. Barnen ska våga säga sin mening i alla ämnen säger Eva och det vågar dom om de blir bemötta som den dom är. Om jag bedömer dom istället för att bemöta, visar de sej inte som den dom är.

### 9.2.2 Bildverkstaden

Å så gikk vi opp. Godt å bevege seg. Ka e det nu vi kommer til? Opp for trappen å alt. Å, så kommer vi opp der og der har du et tegneverksted, et rothus! Åsså var det allikevel så godt organisert. Ungan fikk sine plasser. Det var liksom ikke noe rottid. Det var orntli planlagt...

Jag var själv oroad för att det skulle bli svårt att förflytta sej mellan de olika rummen, men det visade sej att det var inga problem. Barnen tyckte att det var kul att byta rum och Eva bekräftar det med att säga - det var godt å bevege seg. Att gå uppför alla trappor var spännande och – så kommer vi upp där du har en bildverkstad och det såg ut som en vind där allt var i en enda röra, et rothus! Genom hennes beskrivning ser jag bildverkstaden igen som - et rothus. Ja, det var så det såg ut. Det var ganska lågt i tak, det var fläckar på golv, stolar och väggar. De gick inte att få bort. Jag hade försökt, men det var mest väl intorkade målarfläckar. Golvet var brunmurrigt, stolarna var gamla från något lager, borden var gamla och väl använda. Bakom en vikkvägg var massor av kartonger och annat bråte staplat. Rummet var ju både förråd och bildverkstad. Det såg ut som att det var i en enda röra men det var det inte. Det ser Eva också – det var så bra organiserat, det var rejält planlagt. Återigen blir jag bekräftad. Jag har planlagt rummet för den verksamhet som jag skulle bedriva. Jag ville att rummet skulle fungera som den tredje pedagogen och det verkar det göra trots röran.

---

<sup>71</sup> Løgstrup, K.E.,1992, Göteborg

Den der introduksjon du hadde... jeg trur det her som ungan har vært med på først, å se på de ulike kunstverka og snakke om tegning, å så kommer de opp å så mein e at du snakka om at vi hadde så mange kunstneriske evner i oss alle sammen... Å det der det trur e var med på at de tegna så godt når de tegna, for du hadde overbevisst dem om at alle sammen kan tegne. Det er ikke forskjell på voksne og barn og egentlig at vi legg det av, det med å tegne er bare at vi legg det av etter vært. Du hadde lokka fram den der tegnelysta i dem med det. At voksne ikke tegna det beror på at de kanskje har det for travelt, at det ikke blir verdsatt eller at det er for barnslig å tegn. Introduksjon var suveren også at vi gjorde oppgaven i lag, så at de såg det. De fikk vite det. Og det var ju utrolig artig. Hurtigtegning blir ikke orntli. Det gjorde det artig. Alle blir engasjert. - Hur tyckte du det var att teckna tillsammans med barnen? Vet du æ liker å være med, æ like å gjøre det. Som lærer skal en være med på alt! Æ skal ikkje være passiv. Æ syns ju og det var utrolig artig. En må vise at det er en oppgave som er artig. En må vise det! En må gjør det! En må ikkje hæv seg over å si at det her er noe dokker kan gjør. Så det er helt suverent. Det var fantastisk artig, å en super oppgave. Æ var så fascinert over at alle var med...

Jag pratade med dem om att alla människor har skapande egenskaper inom oss och att alla kan lära sej mer om att teckna och därför så arbetade alla så bra. Jag hade överbevisat dom om att dom kunde. Jag hade lockat fram lusten att teckna hos dem. Barnens svar på varför vuxna inte tecknar var att teckningarna inte blir värdesatta eller de vuxna har för mycket annat att göra eller att teckna är barnsligt. Bra svar som alla stämmer. När jag visar något av mej själv genom min bild är det svårt, det kan till och med göra ont att inte bli värdesatt. Det tar tid att göra bilder, det kräver något av oss. Det är klart att bilderna blir barnsliga om jag slutade teckna när jag var 12 år. Barnens svar säger mej mycket om varför vi slutar teckna och Evas svar att vi slutar allt eftersom visar mej också att det inte är så stor skillnad på att vara barn och vuxen. Det är en glidande övergång. Så lyfter hon fram introduktionen till snabbporträtten att vi visar barnen tillsammans, vi visar genom att göra. Hon betonar att vi måste också göra det, inte lyfta oss över barnen och säga till dem att det här är något ni ska göra, inte vi. Hon lyfter fram hur ett arbete med barn ska gå till om man jobbar i en jämbördig relation.

- Hur tyckte du att det var när vi satt och hade gjennomgang? - Å, det var så fint når du snakka med elevane om bildan. Du hadde tid og du så på vært bilde. På samme måte som vi hadde gjort nede og fann kunstneren i vær enkel. Å, så kun de sitt der å vite at det var dem som hadde gjort det... det der å se på alle tegninger det var utrolig bra. Det gjør godt altså, for alle. Det var ju bare positive ting og du fant ju så mye variert og. Du holt deg ikkje bare til de samme tingene. Du såg så mye flott. Du såg ju, ungan de kosa seg... Eg så den ene eleven, som er så forsiktig, så var, kanskje litt erta og, ho fikk mye skryt og det var utav deg, som ikkje hadde anelse. Og det er klart det gjør godt. Det gjør kjempegodt. Du fikk frem elevenes namn først og sånn sett så forsterka det ho... Det var en veldig fin stund. Det at du så ver enkelt elev. Du drog frem det di hadde gjort. Det satte du over till litt sånn kunstnerisk språk. Det er klart da blir det større for dem å ha gjort det. Det er ikke berre fint, men det er mer en det. For du drøfta fargebruk og kommentert sånn litt av vært av sånne ting. Så det vart mer med det du fortalte. De opplevde vel at om de så bare hadde fargelagt så var det kunst av det. Det var ikke bare tegninger.

Mitt sätt att ha gjennomgang på barnens bilder är ovanligt. Det blir ännu tydligare nu när Eva beskriver det. Jag såg konstnären i dom, säger hon. Ja, jag ser på bildens uttryck och jag pratar om bilden utifrån vad den uttrycker, som jag ser det och jag pratar om vad det är som gör att det blir det uttrycket. Om man pratar om vad man ser i bilden, istället för att bedömma den, så har alla bilder något att säga oss. Jag är ärlig när jag pratar om bilderna. Vid gjennomgangen jobbar jag intuitivt och med stor närvaro. Det är mitt möte med varje bild som bestämmer vad jag ska säga. Jag måste *se* bildens uttryck för att det ska vara möjligt. Att koppla ihop barnets namn med bilden, att se barnet och sedan bilden gör jag helt medvetet. Jag vet av erfarenhet att gjennomgangen av alla barns bilder också är en stund då varje barn blir synligt genom sin bild. Det sker ett möte inte bara med bilden utan också med barnet. Nu ligger verkligen barnets bild i mina händer och det är viktigt att jag lyfter fram, på ett positivt och stärkande sätt varje barns bilduttryck. Jag vill att barnen ska få lust att fortsätta teckna och jag vill att de själva ska se att deras bilder alltid har ett uttryck. I gjennomgangen lär sej barnen mycket om komposition av bilder, om ytverkan, om tekstur, om färgverkan. De lär sej lättare när det är deras egna bilder som blir analyserade än om man använder sej av konstbilder för att lära ut om bildkomposition. Det är nära dem själva, inte distanserat.

Samtalet med Eva sträckte sej över dryga två timmar. Det ovan citerade är bara en bråkdel av vad hon hade att berätta för mej. Hennes engagerade sätt att berätta gjorde att jag under hela samtalet var närvarande och samtidigt var i vår gemensamma upplevelse av ett arbetspass med hennes barn. Hon mötte mej i mina funderingar och jag mötte henne i hennes upplevelser.

Ett tydligt mönster i mitt arbete började träda fram. Jag möter barnen inifrån mej själv, som den jag är, med mitt sätt att prata med dem, med mitt sätt att visa, att se och att ta emot deras frågor, deras bilder. När jag möter dem inifrån och med ett äkta intresse av att möta dem öppnar de sej för mej, för konsten och för sitt eget skapande. Mötet med Eva var ett möte mellan två människor som båda har ett starkt engagemang i sitt yrke och i att reflektera över vad det är att vara en god lärare.

När jag senare transkriberade intervjun fann jag många uttalanden att fördjupa mej i och gå vidare med. Att snakka med ungarnas språk t ex. Vad är det? Hur gör man? Hur kan det komma sej att jag gör det? Här gömmer det sej ännu mer att se på. Kommunikationen i ett subjekt – subjekt förhållande skiljer sej från kommunikationen i ett objekt – subjekt förhållande.

Att vara trygg på sitt ämnesområde, att kunna ge det till barnen så att de kan ta emot det. Vad innebär det? Att vid ett så kort möte ge barnen sån trygghet att de törs ställa alla sina frågor? Vad är trygghet? Vad förmedlar jag när barnen känner sej trygga med mej? Att vara i dialog med barnen och med konsten. Här finns det mer att finna fram. Jag tänker på intendenten som sa att det var så fint att ha mej, som är expert, att arbeta med barnen. Nu är jag beredd att tro på att det finns något av expertis i mitt sätt att möta barnen, att kommunicera med dem, att ge instruktioner, att jobba intuitivt, utifrån det som sker i gruppen. Det intuitiva arbetssättet kan man inte använda om man inte har kunskap att bygga på. Jag kan inte tolka barnens bilder i nuet om jag inte har erfarenhet av att göra det.

Rummets betydelse? Att få vara i en konstutställningslokal var väldigt stimulerande för barnen och att förflytta sej till den röriga och ordnade verkstaden och tillbaka ned igen till konstutställningen. Övergångarna mellan de olika rummen kanske gjorde att barnen orkade vara närvarande i arbetet hela tiden. Förflyttningen blev en naturlig paus, mellan de olika

aktiviteterna. Det fanns ett sammanhang mellan de olika rummen. Båda var estetiska, men på olika sätt.

Vi var alla aktiva deltagare i bildverkstaden.. Vilken betydelse har det för arbetet att lärare och elever arbetar tillsammans, att vi tecknar tillsammans? Att se barnens bilder är att se barnen.

### **9.2.3 Sett genom Karins ögon**

Min andra informant, Karin hade inför vår intervju, frågat sina elever vad de tyckte om ”Spor av strek”. Det hade gått nästan två månader mellan mötet med hennes klass och intervjun.

Jeg spote elevan hva de syntes om Spor av strek. Ja, de huska de måtte ikke kunne noen ting, sa de, derfor var det spennende. Det gjorde ikke noe at haka blev der, Mia syns ikke at det var dumt. Det var akkurat det som gjorde det så morsomt. De har prøvd sjøl etter at de kom tilbake til skola. Da var di å henta seg stift på lagret og prøvde. Jeg så jiu at det blev nermar å nermar. De konsentrerte seg om midten. Ville prøve kor naturlig de kunne få det.

Det gör mej glad att barnen kommer ihåg och ännu gladare blir jag när hon berättar att barnen ville teckna när de kom tillbaka till skolan. Det visar mej att de blivit inspirerade till att utveckla frihandsteckningen och det blir mer och mer likt ju mer de tecknar. De här barnen har förstått att övning ger färdighet tack vare besöket på Kunstforeningen. De säger att det inte gjorde något att hakan hamnade där eller där när de tecknade, de säger att Mia tyckte inte att det var dumt. I och med att de säger det här till Karin visar de mej att de har erfarenheter av en annan sorts lärare än den jag är och att det gjorde att de fick lust att fortsätta. När man håller på och lär sej något måste man också ha rätt att misslyckas. Man måste försöka, träna, göra. När läraren är i en objektrelation med barnen, bedömer dom barnen utifrån sitt eget facit. Då är det inte tillåtet att hakan hamnar på fel ställe utan det skal bli rätt utifrån lärarens synvinkel. Om man istället vänder det och lyfter fram det som inte är rätt, ser på hur det blev, istället för att bedömma, kan barnet utveckla sin tecknarförmåga och samtidigt behålla lusten att teckna, att göra egna bilder.

Du presenterte det på en så grei måte. Ikke noe dikkedaria og det at vi var på en annen plass gjorde at det ikke noen som protesterte heller. Ingen som begynte å diskutere og å argumentere. Og så viste du det som vi skulle gjøre. De fikk se at vi tegne, at jeg gjorde det og at det ble som det ble. At de fikk se det var kjempeviktig for da turte de. Da var det skøy å gjøre det.

Karin betonar samma sak som Eva. Nu förstår jag att det kanske inte är så vanligt att man visar barnen hur man gör när man tecknar frihandsteckning. För mej är det självklart att jag skal visa, hur ska annars barnen kunna förstå vad jag menar. Jag måste använda mej av hela mej för att de ska förstå vad jag menar, inte bara av ord.

Den klassen er ganske heftig. Men måten du arbeida på gjorde at jeg merka ingen uro. Det merka du jiu godt at du er vant til å jobbe med unga. Måten du presentere bildan på. Du presentert bildan grundig men likevel med veldig få ord og likevel får du med det som er.

Kan det vara så att jag är expert? Det märks att jag är van att jobba med barn, säger hon. Klassen är ganska häftig, en besvärlig klass. Det märkte jag inte. Det jag såg var en grupp med barn som tyckte om att uttrycka sej både med frågor och kommentare och med att teckna. Kanske var det en klass med många aktiva barn. Då kan det bli ganska häftigt och min erfarenhet av sådana klasser är att de vill vara aktiva deltagare och inte passiva åskådare, får de det så är det inga problem. Karin lyfter också fram mitt sätt att beskriva bilderna på grundligt och med få ord och samtidigt får jag med det som är väsentligt. Jag har lärt mej att barn och vuxna, vi är ju inte så olika varandra, inte orkar lyssna på många ord. Jag vill att de ska lyssna på mej och då får jag använda få ord och med dom orden få fram det väsentliga. Det är så det väsentliga kommer fram, med få ord. Om vi är överkontexturerade i vårt sätt att uttrycka oss med ord försvinner det centrala. Det viktiga kommer bort.

Da vi kom tilbake til skolen og begynte å snakke om bildan så sa dem - ja, så du det bilde å så du det bildet. Det sa ho Mia og det sa ho. Ungan snakket om ka du sa. Det er en lett måte du presenterer på, så de forstår. Du tok dem veldig på alvor. Det var på demmers premisser hele veien. Masse informasjon, men kort, å så neste bilde. Når ungan spurte så svare du, ja, koffer det liksom. Du var på demmers tenke, å det syns

jeg mange ganger er vanskelig å skjønne. Vad tenker dem? Kor e dem nå i forhold til det som e skal formiddel, men du var der.

Når barnen kommer tillbaka till skolan pratar de med varandra om vad jag sa. För mej är det ett tecken på att de har fått en stark upplevelse under arbetspasset på Kunstforeningen. Det säger Karin också – ungarna pratade om vad du sa och hon förtydligar genom att säga eatt jag presenterar konstbilderna på ett lättförståeligt sätt, så att barnen förstår. När de förstår öppnar sej konstvärlden för dem. De har fått en estetisk upplevelse och den har gett dem en stark upplevelse. När barnen citerar mej när de återigen är sin vanda skolmiljö förstår jag att upplevelsen hänger kvar och att de vill bearbeta den. Starka intryck kräver att man uttrycker något av upplevelsen som man bär inom sej. Karin visar mej också att jag kunde förstå vad barnen förstod och det kan många gånger vara svårt. Jag var där säger hon. Jag var där därför att jag har jobbat nära barn i många år. Jag har lyssnat på vad de tänker och jag vill förstå det som dom förstår. Det är mina erfarenheter av att lyssna på barnen och samtidigt se dom som gör att jag kan vara med dom, kan tänka som dom.

Karin visar mej att jag presenterar på en grei måte, *ikke noe dikkerida*. Hon visar mej att min dialog med barnen var på deras premisser. Nu börjar jag se likheter i mina två informanters iakttagelser. Bägge lyfter fram att jag visar barnen, att jag tecknar så att de ser hur jag gör och att jag tecknar tillsammans med barnen. Jag inte tidigare förstätt att det var något speciellt. Jag har bara gjort det, för hur skall annars barnen förstå, om de inte får se hur man gör. Genom samtalen med mina informanter ser jag att mitt sätt att arbeta med barnen, inte är ett vanligt sätt att arbeta på. De blir förvånade över mitt arbetsätt och de blir positivt överraskade. Mitt sätt skiljer sej från det vanliga sättet att undervisa. Jag är nära barnen, jag visar mej. Det vanliga är att vara på distans, att vara i en lärarroll.

Nu ser jag klarare hur jag tagit med mej mina erfarenheter från min uppväxtmiljö, där allt visades i praktisk handling, in i skolans värld. För mej är det självklart att man visar genom handling. I skolans värld tror man att det räcker att förklara med ord. Mina informanter får mej att se nya mönster. Aristoteles uttalande om att den enda sanna kunskapen är den praktiska kunskapen stärks. Det man gör det kan man, som konfucius uttryckte det.

Jag använder ett språk som är på barnens premisser. Jag tar dom på allvar. Båda mina informanter belyser mitt sätt att samtal med barnen ”på deras premisser”. Här finns också något som jag inte sett klart tidigare. Jag kanske kan - konsten att tala med bönder, på bönders vis och med de lärde på latin. Finns det ett samband mellan mitt sätt att samtal med barnen och att jag lyssnar på vad de säger? Finns det ett samband mellan konsten att tala begripligt och konsten att lyssna? Det här vill jag fördjupa mej i senare. Här finns mycket att mer att hämta fram, men jag får göra det senare. Nu skal jag komma i mål med den här essän och som vanligt dyker nya frågor upp att besvara. Jag blir aldrig färdig. Jag kommer aldrig att bli färdig med att besvara alla frågor som dyker upp, på samma sätt som jag aldrig blir färdig med en bild som jag målar. Det finns alltid något mer att förbättra, att ändra på och att reflektera över. Så man får bestämma sej för att sätta punkt, för att komma vidare. Nu sätter jag punkt.



## 10. Avslutning

Det har varit en lång resa genom mina och andras yrkeserfarenheter. Nu avslutar jag avhandlingen men det betyder inte att jag är färdig. Det här är min början på att se in i det skapande livet. Skapandet innehåller många dimensioner och är svårgripbart med ord. Vårt språk är tvådimensionellt och det är en flerdimensionell värld som jag försöker beskriva. Den estetiska dimensionen är flerdimensionell och svårgripbar, men de konkreta händelserna visar vilken betydelsen den estetiska dimensionen har för människan och gör den mer gripbar och begriplig.

Den estetiska dimensionen har trätt tydligare fram för mej under mitt arbete med att skriva och reflektera. Samtidigt som det varit ett långt och många gånger svårt arbete ser jag nu att det finns mycket mer att fördjupa sej i och försöka se klarare på. Jag skulle vilja gå djupare in i flera av mina berättelser för att se på och reflektera över den estetiska dimensionen i de enskilda händelserna.

Mina erfarenheter visar mej att när vi får vara i det estetiska skapande rummet sker mycket mer än själva skapandet och det som sker är i en samhandling mellan rummet, människorna och det skapande uttrycket. Det ena ger det andra som helt plötsligt ger det tredje. Det är en helhet där varje del är en del av helheten precis som när ett måleri träder fram inför konstnären och inför publiken, delarna gör helheten och varje del är lika viktig för att helheten blir det den blir. I arbetet med skapande verksamhet med grupper är det inte en speciell metod, om A så B, som kan användas utan det är förhållandet mellan vägledaren och individen och förhållandet mellan individen, vägledaren och individens skapande uttryck tillsammans med de kunskaper som de redan har och de kunskaper som de får i arbetet under processen. Tillsammans blir allt detta en helhet. Den här helheten vill jag se närmare på genom att se på konkreta händelser på daghem, i skolor och på lärarutbildningarna. Men nu är det slut för denna gång. Punkt.

## Litteraturlista

- Asplund, Johan. 1998:Om hälsningceremonier, mikromakt och asocial pratsamhet. Korpen
- Asplund, Johan. 2003: Hur låter åskan? Korpen
- Barsotti, Anna. 1998:D – som i Robin Hoods pilbåge. HLS förlag.
- Barsotti, Anna.1981:Staden och regnet – ett temaarbete på daghem i Reggio Emilia steg för steg. Stockholm:Mariedamfilm/HB Barsotti
- Beck-Karlsen, Jo. 2003: *Gode fagtekster. Essayskriving for begynnere*. Oslo:Universitetsforlaget
- Bergström, Matti.1991:*Barnet den sista slaven*.Seminarium förlag
- Bergström, Matti.1990:*Hjärnans resurser, en bok om idéernas oppkomst*.Seminarium Förlag.
- Bråten Ivar(red).1996:*Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademiska forlag.
- Carlsen, Karin, Samuelsen Arne Marius.1992: *Inntrykk og uttrykk*. Ad Notam Gyldendal
- Danbolt, Gunnar. 2002: *Blikk for bilder*. Abstrakt forlag
- Dahlberg, Gunilla och Lenz Teguchi, Hillevi. 1994:*Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm:HLS
- Dale, Erling Lars(red).1992:*Pedagogiks filosofi; Hans Skjervheim, Eit grunnproblem i pedagogiks filosofi, Jon Hellesnes, Ein utdanna mann og eit dana menneske, Fremlegg til eit utvida daningsomgrep*.
- Engelsrud, Gunn. 2005: *Om å ta kroppen på ordet – Metodologiske utfordringer i kvalitative forskningsintervjuer*. Nordisk tidskrift for helseforskning, vol 1, nr.1/2005
- Faldbakken, Knut. 1994: *Tør du å være kreativ*
- Filosofilexikonet. 1988. Forum
- Hallström, Olle. 1996: *Människor är skapande!* Mediaförlaget InterText
- Heider, John. 1991: *Ledarskapets Tao*. W&W
- Heidegger , Martin. 1947: *Brev om humanismen*. Stockholm
- Janik, Allan.1996: *Kunskapsbegreppet i praktisk filosofi*. Stockholm:Symposium
- Jansson, Tove. 1981: *Det osynliga barnet*. AWE/GEBERS
- Johansen, Anders. 2003, *Samtalens tynne tråd*. Spartacus
- Jonstojj, Tove och Tolgraven, Åsa. 2001:*Hundra sätt att tänka. Om Reggio Emilias pedagogiska filosofi*. Stockholm:UR/Reggio Emiliainstitutet
- Josefson, Ingela. 1998:*Läkarens yrkeskunnande*. Lund, Studentlitteratur
- Juell, Elisabeth. Norskog, Trygve-Johan. 2006: *Å løpe mot stjernene*. Fagbokforlaget
- Larsen, Steen. 1995:*I skolen er forsent*. Steen Larsen.

Levinas, Emmanuel: *Underveis mot den annen*. Erasmus

Lundberg, Lars Åke. 1998:*Barnet*. Verbum.

Løgstrup, K.E. 1994: *Det etiske kravet*. Daidalos

Løgstrup, K.E. 1991: *Den etiske fordring*. Cappelen's utvalgte

Martinsen, Kari. 2005: *Samtalen, skjønnet og evidensen*. Akribe

May, Rollo. 1984: *Modet att skapa*. Bonnier.Fakta.

Meløe, Jakob. *Tre artikler*. Bodø, Senter for praktisk kunnskap

Miller Alice. 1984: *I begynnelsen var oppfostran*. Wahlström&Widstrand.

Moderen barndom, tidskrift, nr 8. 2004: *Att göra lärandet synligt*. Reggio Emilia Institutet.

Molander, Bengt. 1996: *Kunnskap i handling*. Göteborg, Bokförlaget Daidalos

Nielsen, Klaus. 1999: *Mesterlære*. Ad Notam Gyldendal

Ricoeur, Paul. 1993: *Från text till handling*. Brutus Östlings bokförlag

Ross, Malcolm. 1978: *The creative arts*. London

Thomæus, Jan. 1974: *Var tar alla begåvade barn vägen?*. Stockholm, Esselte studium

Thomæus, Jan. 1980: *Den förnekade bilden*. Stockholm, Wahlström och Widstrand

Samuelson, Arne Marius. 2003: *Formidling av kunst til barn og unge*

Skjervheim, Hans. 2002: *Mennesket*. Universitetsforlaget.

Skoglund, Elisabet. 1990: *Lusten att skapa*. Berghs.

Skoglund, Elisabet. 1993: *Leken och konsten*. Berghs.

Steinsholt, Kjetil. Løvlie, Lars. 2004: *Pedagogikkens mange ansikter*. Universitetsforlaget

Svedberg, Lars och Zaar Monica. 1998: *Boken om pedagogerna*. Stockholm, Liber

Sæbø Berggraf, Aud. 1998: *Drama et kunstfag*. Tano Aschehoug

Søndenå, Kari. 2002: *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning*. ACTA Universitatis Gothoburgensis

Wadel, Cato. 1991: *Feltarbeid i egen kultur*. SEEK A/S

Wallin Karin. 1986: *Om ögat fick makt*. Stockholm. Liber

Wallin Karin. 1996: *Reggio Emilia och de hundra språken*. Stockholm. Liber utbildning.

Wallin Karin, Mæchel Ingela, Barsotti Anna. 1981: *Ett barn har hundra språk*. UR.

Winnicott, D.W. 1983: *Lek och verklighet*. Natur och kultur.

Witkin, Robert. 1974: *The intelligence of feeling*. London

Wittgenstein, Ludwig. 1993: *Filosofiske undersøkelser*. Pax

Østerberg, Dag. 1966, 1972: *Forståelsesformer*. Pensumtjeneste.

Artikkelsamling i essay- og skriveteori

## **Bilder**

Bilderna till berättelsen om "Flickan som målade ett hårpänne" tillhör författaren.

Bilderna till "Livets träd" tillhör författaren och "Margaretha".

Bilden i "Spår av streck" av Sverre Mallings konstbild "Hav" tillhör SKINN/Eva Skotnes Vikjord.