

Estetiska lärprocesser eller estetiska lärprotes(t)er? Om motstånd, motspråk och restprodukters upprättelse

Ulrika von Schantz

Linné, vår store blomsterkonung, tyckte inte om svampar. Ni vet de där konstiga trattarna som dyker upp i skog och mark varje höst. Kantareller, flugsvamp, Karl-Johans svamp, taggsvamp, tickor, riskor och allt vad de nu kan heta. De passade helt enkelt inte in i den Stora ordningen med de två rikena Djurriket och Växtriket som Linné tyckte sig se. Trattarna hade ju inte klorofyll som växterna, men de intog inte heller föda via munnen för att få näring, som djuren. Hade han rotat lite mer på djupet i myllan hade han säkert också försökt utforska svamparnas mycel; de stora underjordiska nätverk som kunde omfatta områden på hundratals, kanske tusentals, kvadratmeter. Men det gjorde han nu inte. Vem vill rota i det som inte passar in? Linné hade i själva verket drabbats av varje systematikers stora skräck: det hade blivit något över. Något som inte skulle vara där. Efter åtskillig tankemöda drabbades till sist denna tillvarons restprodukt av en typisk linneansk bannstråle. Så här kunde det låta:

”Svamparna äro et strövande pack, som röva allt de finna lem-nat, sedan Flora gådt i sit Vinter-tält emot Hösten”.

Han placerade dem i brist på bättre under Vermes, Maskar, vilket naturligtvis var helt befängt. Och som han givetvis insåg. Men de kom i alla fall bort ur synfältet. För att ge svamparna ytterligare ett dråpslag gav han dem släktnamnet Chaos. Senare forskare har valt att upphöja denna restprodukt till ett eget rike, i och för sig en märklig trollkonst, som gavs det lite mer neutrala namnet Fungi. Är nu allt som inte passar in ett ”strövande pack”? Jo, visst

Hur du refererar till det här kapitlet:

von Schantz, U. 2018. Estetiska lärprocesser eller estetiska lärprotes(t)er? Om motstånd, motspråk och restprodukters upprättelse. I: von Schantz, U., Thorgersen, K. and Lidén, A. (red.) *De estetiska ämnenas didaktik Utmaningar, processer och protester*. Pp. 201–231. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bap.o>. License: CC-BY

förskräcker spåren långt in i nutid. Systematikernas vrede går att avläsa genom historien. Ve den som inte lämpade sig.¹

Nyss hemkommen från en semesterresa i New York med ett kaotiskt myller i huvudet, genomsyrad av ljud- och doftsensationer och starka syn- och kroppsminnen, sätter sig Studierektorn vid datorn. Skrivkrampen slår till brutalt. Studierektorn svettas och gnisslar tänder, känner sig plötsligt trängd. Den inledningsvis roliga och utmanande uppgiften att skriva ett kapitel om estetiska lärprocesser tävlar med en längtan tillbaka till den lediga anonymiteten i den storslagna staden. 'The flow' i det brokiga, pulserande gatulivet där allt tycks möjligt ställs mot något som plötsligt känns både trivalt och pretentiöst på samma gång; att skriva något vettigt om estetiska lärprocesser. Studierektorn läser och återvänder till redan lästa texter i ämnet – om begreppets mångtydighet och om olika praktiker inom området; goda exempel, rika erfarenheter, många lärdomar – och känner igen sig.² Studierektorn har själv skrivit om drama och teater i relation till begreppet och likväl låser sig allt där framför datorn.³

Estetiska lärprotes(t)er

- ”Kan vi inte bara släppa den här evinnerliga diskussionen om vad estetiska lärprocesser är och göra det vi gör? Det känns som om vi måste pressa fram något som bara gör oss osäkra och frustrerade i stället för att helt enkelt göra det vi är bra på och beskriva det vi gör i våra ämnen och verkstäder...”

Repliken fälls under ett lärarkollegium på enheten för estetiska lärprocesser vid universitetets lärarutbildning. Som så många gånger tidigare är begreppet estetiska lärprocesser på dagordningen. Syftet är att gruppen ska stärkas genom någon form av konsensus och genom att definiera begreppet så att det överensstämmer med det uppdrag gruppen har, men diskussionen är trevande. Det ligger ett motstånd i luften, en tyst men märkbar protest präglar samtalet. Plötsligt tröttnar en av lärarna och kastar ur sig den franka repliken. Det är ett befriande uttalande för kollegorna i den ansträngda situationen, men Studierektorn hamnar i ett dilemma: här finns ett lärarlag som under beteckningen

”estetiska lärprocesser” arbetar med bild, dans, drama och musik utifrån genuint didaktiskt kunnande och stor erfarenhet. Ändå värjer sig lärarna mot, eller har svårigheter med, att definiera vad estetiska lärprocesser kan innebära och visar ett slags motstånd mot att formulera en gemensam agenda. Å ena sidan framstår estetiska lärprocesser som ett självklart görande i den dagliga verksamheten, å andra sidan tycks detta görande svårt att verbalisera. Till saken hör att det har varit en ständig kamp att skapa och upprätthålla en plattform för estetiska ämnen och lärprocesser på lärosätet. Entusiasmen har sviktat av många skäl: organisatoriska hinder, lokalproblem, olika typer av anställningsvillkor liksom ansträngd ekonomi har gjort det svårt att såväl utvecklas och stärkas som medarbetare, som att utveckla och stärka enheten ur ett ledningsperspektiv. Trots det, eller kanske på grund av det, har gruppen och dess företrädare från flera håll och i olika skeden avkrävt en argumentation för vikten av estetiska lärprocesser och i samband med det en definition, en riktning som är specifik för oss som bedriver den estetiska verksamheten. Det gäller dels legitimiteten på det egna lärosätet, dels profilering i relation till andra lärosäten.

Medan lärarens franka replik skaver i Studierektorns öron punkterar den samtidigt motståndet i gruppen och plötsligt börjar en blasfemisk lek med begreppet estetiska lärprocesser. En av lärarna levererar förslagen ”(o)estetiska lär(o)processer” och ”estetiska lärprotes(t)er”, något som i stunden tycks roa de flesta i gruppen, i synnerhet det senare förslaget faller i mycket god jord.⁴ Studierektorn blir lättad å gruppens vägnar och för ett ögonblick känner hon *Inspirationen* ta plats. Leken – eller spelet – med begrepp, ord och tecken; att tänka bak-och-fram, eller omvänt; rådbråka och motspråka har alltid verkat stimulerande och frigörande när hindren tornat upp sig. Äntligen! Men så tar *Studierektorn* över och lägger sordin på alltihop: ”Du vet ju att det alltid är lite av en risk att leka och spela med det institutionellt accepterade. Det kan uppfattas just blasfemiskt, oseriöst och som ett uttryck för hybris. Endast etablerade forskare med högt renommé tas på allvar, och ibland inte ens de. Vi är en ny, okänd kategori i universitetssystemet som förväntas formulera vår verksamhet! Det är nu vi har möjlighet att själva definiera

den verksamhet vi bedriver, den som andra saknar kunskap om eller har sina egna förutfattade meningar om. Har vi verkligen råd med det här? Sätter vi inte allt för mycket på spel?” väser *Studierektorn* med ett stryppgrepp runt *Inspirationens* hals.

Vid tidpunkten för det beskrivna mötet tillhör kollegorna, tillika författarna i den här antologin, enheten för estetiska lärprocesser inom ett dåvarande centrum för de humanistiska ämnenas didaktik på universitetet. Till den estetiska verksamhetens förfogande renoverades år 2012 ett före detta stall tillhörande Naturhistoriska riksmuseet, beläget i utkanten av campus. Byggnaden, som är kulturmärkt, ligger i anslutning till ett stort grönområde, i en parkliknande omgivning och kallas kort och gott ”Stallet”. I dess vackra, men relativt små och få lokaler, bedrivs undervisning i estetiska lärprocesser och didaktik i ämnena bild, dans, drama och musik med inriktning mot yngre åldrar. Med några få undantag betraktas estetiska lärprocesser som en del av, alternativt integrerat i, ämnesdidaktiken i grundlärautbildningarna. I nuvarande organisation av lärarutbildningen har undervisningen i estetiska ämnen för åk 4–6, åk 7–9 och gymnasiet förflyttats från universitetet till fackhögskolorna, med ett undantag: Universitetets grundlärautbildningsstudenter med inriktning mot arbete i fritidshem måste välja en specialisering i antingen bild, musik eller idrott om 30 högskolepoäng, och en påföljande verksamhetsförlagd kurs om 7,5 högskolepoäng. För just dessa grundlärautbildningskurser i bild och musik vid universitetet ansvarar enheten för estetiska lärprocesser. Utbildningen innebär att studenterna blir behöriga att undervisa, bedöma och i förekommande fall betygsätta i skolämnena bild eller musik i åk F–6. Vid denna tidpunkt ansvarar enheten även för en knappt handfull korta, fristående kurser i drama och musik. Det huvudsakliga uppdraget är dock att, i form av enstaka verkstäder, bedriva den undervisning i estetiska lärprocesser inom förskollärautbildningen samt grundlärautbildningarna för åk F–3 och 4–6 är ålagda att ha i sina kurser. Det senare innebär att lärarutbildningsinstitutionerna skickar beställningar till estetikenheten med särskilda önskemål vad gäller estetisk gestaltnings- eller kommunikationsform i relation till specifika ämnen. Initiativet ligger inte huvudsakligen hos estetiklärarna angående det som kan göras i eller med exempelvis en

matematik- eller språkkurs, utan hos de som ansvarar för kursen. Det blir ett samarbete, men estelärarna har inte 'fria händer' utan det sker på de köpande institutionernas villkor. Signifikativt för det uppdraget är anpassning och flexibilitet, och det faktum att de estetiska verkstäderna fungerar som instrumentella exempel för lärarstudenterna på hur bild, dans, drama och musik kan bidra till skolelevs lärande i andra ämnen, snarare än i kraft av det estetiska per se. I nuvarande organisation äger vi följaktligen inte innebörden av begreppet estetiska lärprocesser själva, utan det tolkas och ges mening av andra (beställarna).

Kan motståndet i gruppen, såväl som mitt eget motstånd i skrivandet, bero på det här förhållandet? Är det detta som hindrar att vi formulerar oss? De blasfemiska uttrycken (*o*)estetiska lär(*o*)processer och *estetiska lärprotes(t)er* får plötsligt relevans och kan tolkas flerdubbelt: 1) Inslagen i de olika kurserna i form av verkstäder kan upplevas fungera som **proteser**, det vill säga konst-(gjorda)element som kommer utifrån för att ersätta något som saknas i undervisningen i övrigt; 2) Lärarnas (och även studenternas) **protester** mot de alltför korta och därför ytliga inslagen; 3) Estetiska lärprocesser som **protester** mot ett alltför styrt och målinriktat lärande där mätbara resultat är i fokus. 4) Enstaka verkstäder i estetiska gestaltungsformer motsvarar snarast punktinsatser, det vill säga icke-processer (**o-processer**), och inte det vi menar med processer som normalt sker över tid, är integrerade i undervisningen och pågår kontinuerligt. 5) Finns det oestetiska lärprocesser? Har inte alla lärandepraktiker sin estetik, även sådana områden som exempelvis juridik och – inte minst - matematik?

Lärargruppen raljerar, skrattar och nickar befriat. Några föreslår att *Estetiska lärprotes(t)er* skulle kunna fungera som titel på föreliggande antologi och förslaget får en hel del medhåll. En person i kollegiet säger då lakoniskt: "Nja, låt oss vänta med det... Men låt oss se antologin som ett sätt att komma åt den här definitionsproblematiken vi är upptagna av? Den här antologin ska helt enkelt skrivas inifrån den praktik som bedrivs av oss, det vill säga vad vi som lärarutbildare och våra studenter de facto gör under denna rubrik. Vad möter studenterna i våra undervisningsrum? Vad skulle en medarbetare möta om den följde

undervisningen? Vilka forskningsfrågor väcks i och med undervisningen i praktiken?”

Studierektorn ser sig omkring på det upprymda kollegiet. Medan de olika lärarna driver gäck med begreppet träder de fram som färger och former i ett brokigt kollage, som rollfigurer på teatern, som repliker i ett drama, som tecken, noter och instrument, sång och musik, som dans och rörelse – hela rummet vibrerar av metamorfoser, vilt som i en karneval! Plötsligt tycks det enkelt, nästan banalt: estetiska lärprocesser låter sig inte fångas som ett begrepp – det är en mängd kommunikativa praktiker där människor i möten, skapar och transformerar mening genom sinnliga upplevelser och reflektion i olika gestaltningsformer; ett rhi-zomatiskt lärande som ”can run wild rather than being tamed”.⁵

Att skriva 'inifrån'

Att skriva inifrån praktiken blir följaktligen en ledstjärna i arbetet med en här antologin. Vad kan en studierektor skriva inifrån sin praktik? Jag – *Studierektorn* – försöker tänka utanför boxen. Medan blicken vilar på glödande höstlöv börjar jag tänka på svampar och plötsligt kommer den till mig: Lars Mouwitz text om Linné och svamparna, och särskilt det stycke jag inleder det här kapitlet med.⁶ De där svamparna som helt enkelt inte passade in i den Stora ordningen och som först – på grund av okunskap – kategoriserades som Maskar och gavs det mindre smickrande släktnamnet Chaos, men som sedan ”upphöjdes till eget rike” med det mer neutrala namnet Fungi. Den texten hade tidigare varit föremål för ett seminarium i estetgruppen och visade sig då innebära ett intressant igenkännande hos fler av oss. Jag plockar fram den igen och det jag läser väcker något starkt i mig. Äntligen får jag en impuls och utan att jag vet ordet av flödar en text spontant ur mina händer:

- Välkommen till släkten Chaos och enheten för estetiska lärprocesser! Mitt namn är Studierektor Chaos...fast jag är precis på väg att skilja mig så egentligen vet jag inte riktigt vad jag heter just nu. Hela min släkt håller faktiskt på att skilja sig för att gifta om sig, och då kommer de

nog att få namnet *Fungi* stället för Chaos. Och jag också förstås, men inte Studierektor *Fungi*, jag är på väg att bli något annat som jag inte vet vad det är just nu...Men *Fungi*, som är en liten gren av den överordnade släkten *Fungi*, som i sin tur är inordnad i den större släkten **FUNGI**, är lite finare än Chaos faktiskt, lite mer erkänd så där, så det blir nog bra!

- Var vi befinner oss? Hm, just nu i ett slags mellanrum, skulle jag nog påstå. Vi som hört till släkten Chaos i det här området - ja, det har funnits en ganska stabil, liten kärna av chaosvarianter, men runt den också många av olika slag som har dykt upp och försvunnit - har ju fått samlas på en plats, i en tillfällig byggnad... Nu har den platsen funnits ganska länge så när vi blir *Fungi* kanske den permanentas, vem vet? Det är ganska långt från centrum...ni vet, där de som bestämmer sitter och där de som är här på riktigt - eller de som går att sätta i riktiga rum - befinner sig. Det här mellanrummet är dessutom placerat i utkanten av området, lite i skymundan så där, vilket är lite konstigt eftersom mellanrum ofta brukar vara placerade intill mer centrala platser, så att säga... Men, det bra också, för den som inte syns får för det mesta vara i fred. Och så har vi nära till Stallet, ja, den plats där *Fungi* får beblanda sig med andra och utöva allehanda konster för att få ihop till lite mat och hyra.
- Ja, vi *Fungisar* kan lite olika saker, så vi får hoppa in lite här och där det behövs och finns plats. Ibland behövs en del av våra konster faktiskt på riktigt! Ja, en del av oss kan konster som av någon anledning verkar vara lite viktigare än andra, så för att utöva just de konsterna har vi fått lite längre och kontinuerliga uppdrag som vi också får ta ansvar för - det är hoppfullt! Men egentligen är det ganska orättvist - varför är vissa av våra konster viktigare än andra och vem bestämmer det? Faktum är att det inte är så bra med den här orättvisan, det riskerar liksom att söndra sammanhållningen mellan oss *Fungisar*. Fast å andra sidan måste vi som befinner oss i ett mellanrum som ligger i utkanten hålla ihop. Vi

måste stå starka och enade och försvara varandra för att inte – ja, just falla sönder och upplösas i intet...

- Nej, upp med mungiporna! Det är faktiskt riktigt roligt att se hur de vi beblandar oss med, och som först är lite reserverade, både roas och liksom utvecklas av vår närvaro, ja, de får chans att prova olika språk och annorlunda sätt att begripa saker och ting... Många vill faktiskt ha lite mer av oss! Fast, det är klart, eftersom vi är lite konstiga så kan det ju vara svårt att förstå oss ibland, och då oroar vi kanske mer än roar, men det gäller mest de som bestämmer. Det har ju varit lite besvärligt för dem att veta var de ska göra av oss. De fattar ju att vi behövs, inte minst som variation i en mångfald, men det som finns att dela på räcker inte riktigt till ens de riktiga, och ja, då försöker man väl rensa bort det som är...ja, konstigt? Hur som helst, intill Stallet finns också ett fantastiskt grönområde där vi kan vi kan nära och kultivera oss efter behag, och dit kan de ju flytta ut oss om det behövs.... Det verkar ju finnas rätt mycket yta att använda här och var i alla fall? Ja, ett tag var vi faktiskt på väg att flyttas till en hage, långt bort i en helt annan ytterkant av området, men de ångrade sig för de trodde att vi skulle växa till oss bättre där vi är nu!
- Jodå, vi har befunnit oss i det här mellanrummet i utkanten ganska länge, men nu är det faktiskt som om det mellanrummet har blivit tydligare och dessutom rätt betydelsefullt. Det är till och med så att de som bestämmer har valt att flytta andra släkter närmare oss här i utkanten, så att vi med tiden ska höra ihop lite mer. Fast, vi ska fortfarande behålla vår särart, förstås! Faktum är att – fast det törs jag knappt tro på – vi ska få ett eget program för att utbilda flera sorts *Fungisar!* Tur det, annars hade slakten *Fungi* kanske hotats av utrotning – åtminstone en del av oss...
- Är det svårt att hänga med? Alltså det finns många grenar av huvudslakten **FUNGI**. Den grenen vi ska gifta in oss i heter **Fungi**, och liknar en så kallad blandras, eller snarare en hybrid – nja, det är i alla fall en blandning av

- olika sorter som gift sig för att generera samma sak, men inom olika områden, så att säga. Vi har varit ihop ganska länge, men nu ska vi gifta in oss på riktigt! Och då får vi som är konstigast benämnas *Fungi*. Vi liknar också en blandras men vi hör ihop; vi har liksom en egen stil...
- Om det är något problem? Nja, vi i som länge levt under släktnamnet Chaos - ganska osynliggjorda och lite obegripliga - blir ju liksom på riktigt nu... Men faktum är att inte ens **FUNGI** har passat in i **DEN STORA ORDNINGEN**, trots att de som bestämmer har försökt. **FUNGI** hette visst tidigare ELLHÅESS eller något liknande, men det var så svårt att uttala namnet och kontrollera den slakten - ja, det var liksom kaos - så de högst där uppe bestämde att den skulle införlivas i **DEN STORA ORDNINGEN** och döpas om till det mer begripliga **FUNGI**, för att fungera bättre och få högre anseende än det kaosliknande ELLHÅESS. Men, det var inte så lätt för **FUNGI** att passa in, eller var det tvärtom? Nåväl, det är en ödets ironi: **FUNGI** fungerar inte så bra i **DEN STORA ORDNINGEN** så nu rumsterar **FUNGI** om sig själv. Och grenen **Fungi**, den som vi nu ska bli del av på riktigt, har i sin tur kämpat länge för att finna sin plats i **FUNGI**. Ja, det skulle faktiskt kunna beskrivas som att **Fungi** fungerat som ett mellanrum i **FUNGI**, och vår släkt *Fungi* har varit **Fungis** svans, om ni förstår vad jag menar? Jag fattar att detta är rörigt, men ha förtröstan - nu, när allt ändå rumsteras om, ska vi länkas samman och tillsammans bli dubbelt så starka: **FungiFungi!** Från den plats där vår större släktgren **Fungi** ska placeras ska det till och med gå att komma till vårt - *Fungis* - mellanrum i utkanten via en underjordisk gång! Det är ju jättebra, men jag kan inte låta bli att fundera över om de som bestämmer har fått nys om

CHAOS @

stora@underjordiska@nätverk@som@kunde@omfatta@områden@på hundratals,@kansketusentals,@kvadratmeter@??

De kanske har kommit på att
 underjordiska rörelser
 inte bör underskattas utan i stället uppskattas?
 Hur som helst - de högt uppsatta har alltid något att lära av
 ”di sma under jordi”
 och att mellanrummen är nödvändiga för annars flyter allt ihop och då
 tappars saker och tingsin betydelse. Ja, att mellanrummen verkligen
 har sin nödvändiga plats för annars flyter allt ihop och då
 tappar saker och ting sin betydelse.

J a, d et g å r h elte nk el ti n teat tb egr i panå g ont i ng !
 De vet också att marken kan rämna under deras fötter om de små
 där under rör på sig för livligt och särskilt om -mellanrummen- blir

(STORA)

&

() () () () () () () () () () () () (många) () ()
 () () () () () () () ()

&

(@ @ ° @ @ @ @ e @ # @ @ ^ @ @ @ * ' @ @ @ o @ @ @ ^ % ' @ @ _ @ @ -
 @ @ _ _ _ _ _ * * * _ _ _ @ " @ @ ! : : : : : : : : : : @ @
 @ @ # @ ? @ @ @ + @ @ @ ! @ @ \$ @ ! @ @ ` * @ = @ @ + @ @ ^ % @ @ / @ @
 @ ^ & @ @ @ ; @ @ å @ @ # @ @ \$ @ @ * @ @ @ @ @ @ @ % @ % @
 @ @ & @ @ @ % @ * @ @ # oåuedr, nng433wx _ @ @ @ :: @ @ \$ @ @ @ ; * @ - @ '
 % @ @ @ ? = @ @ " @ @ & @ " * @ " @ * * @ + @ @ ^ = @ - @ ; %
 överfyllda @ ^ & @
 @ @ @ + ? å å * * @ @ @ _ @ _ _ @ # @ - ? @ ^ " @ * @ " @ ~ " @ ' @ * @ ^ @)
 av det # konst-iga

Att mediera, motspråka och sätta sig själv på spel

Ur det goda skrivandet kommer reflektionen krypande. Det är inte i första hand fråga om textens formella kvalitet, det handlar i stället om dig, du som skriver och läser. Det krävs mod att ta skrivandets omtumlande möjligheter på allvar, att just vända tillbaka till det vi står mitt uppe i. Redan när du får syn på din egen text är den främmande för dig och ett ämne för reflexion.⁸

Vad har jag gjort här ovan egentligen? Jag har knappast formulerat vad estetiska lärprocesser kan vara, men Mouwitz svampar öppnade för en allegorisk återgivning av mina upplevelser och

erfarenheter av att arbeta med estetisk-praktisk verksamhet på ett lärosäte i nuvarande utbildningskontext.⁹

Mouwitz text fungerade som ett impulsmaterial; vid den tidigare läsningen till seminariet väckte den känslor av igenkännande och olika sinnesförnimmelser till liv hos flera i kollegiet. Texten blev föremål för såväl individuell som interaktiv reflektion (estetisk och etisk värdering). När jag läste den en ytterligare gång skedde en form av estetiskt begreppsliggörande där mina upplevelser och erfarenheter, mot bakgrund av Mouwitz text, processades genom mina intellektuella såväl som genom mina fantasi- och estetiska resurser, för att sedan transformeras till en ny text. Skrivandet blev ett medierande genom tecken, en form som gav möjlighet till iscensättning och rolltagande. Genom en allegorisk monolog i dialog med tänkbara läsare, fick min upplevelse konturer och jag en ingång i skrivandet av kapitlet. Jag har tydliggjort och kommunicerat min upplevelse på ett 'estetiskt vis'. Likaså har jag använt olika typsnitt, tecken och grafisk form för att även visuellt tydliggöra och kommunicera innebörder. Det allegoriska berättandet, de tänkta läsarna, leken med de grafiska tecknen och mellanrummens former skapar distans och ger mig som skribent och författare nya perspektiv. Innebörden av min upplevelse tydliggörs för mig själv. Kan den här typen av skrivande – denna mediering av upplevelser genom tecken – kallas en estetisk lärprocess? I och med att den skrivna texten nu blir föremål för tolkning och reflektion, så kan jag nog hävda det. I boken *Estetiska lärprocesser* skriver Staffan Selander:

Skapande verksamheter är inte rationella processer, där det först finns en tanke som ska uttryckas och där det sedan skapas en form för denna. Det förefaller snarare vara tvärtom: uttrycket ger den skapande personen insikt i vad den menar. Alla de val han eller hon gör på vägen till "färdig" produkt är ett sökande efter, och ett skapande av, mening. I själva processen är man utan distans. Gestaltningsprocesser är ofta mödosamma prövande av uttryck, där man genom olika val /.../ skapar nya sammanhang och innebörder – under bearbetning och sällning av infall, idéer och hugskott. Centralt för estetiska lärprocesser ur detta perspektiv är teckenskapande, mediering, tolkning och meningsskapande.¹⁰

Men har jag inte också satt den estetiska verksamheten, och inte minst mig själv som studierektor, på spel alltför onödigt genom en sådan här text? Vad har en allegori av den här typen för relevans? Är den också blasfemisk? Den tanke som for igenom mitt huvud när vi tidigare skrattade åt uttrycket estetiska lärprotes(t) er återkommer: För att få syn på saker och ting och skapa distans till något alltför närliggande kan det ibland vara nödvändigt att leka med ord och begrepp, tänka bak-och-fram, eller omvänt; rådbråka och motspråka. Om just detta talar Birgitta E. Gustafsson i avhandlingen *Att sätta sig själv på spel. Om språk och motspråk i en pedagogisk praktik*.¹¹ Hon skriver att lärande vanligtvis uppfattas som summativt och linjärt och att det finns en viktig, ofta osynliggjord, dialektik mellan denna allmänt existerande uppfattning – det bekräftande paradigmet – och den som får oss att provocera och ifrågasätta denna uppfattning – det gränsöverskridande paradigmet. Dessa paradigmen behövs båda i lärandekontexter och är varandras förutsättningar. I antologin *Konst och lärande*, en nära föregångare till den föreliggande, tolkas Gustafsson av författaren Lena Ekenborn: ”Det behövs ett språk, ett motspråk, som skaver, provocerar och ifrågasätter, inte bara utåt för läsaren utan också inåt, mot skrivaren. Den gränsöverskridande processen är viktig när lärande ska ske/.../ här kan konstnärliga processer fungera som ett sådant nödvändigt motspråk.”¹²

Vid genomläsning av det allegoriska stycket jag skrivit blev jag själv förskräckt över hur det på fler sätt påminde om en berättelse om migranters situation och upplevelser, nästan som om vi var flyktingar förvisade till en anläggning i periferin. Jag hade definitivt ingen sådan avsikt, vi är trots allt privilegierade människor med anställning på ett stort universitet i ett land som av många räknas som ett av de bästa i världen. Jämförelsen med migranter, och inte minst flyktingar, är absurd. Emellanåt blir dock allt betraktat i ljuset av det relativa. Jag kom att minnas en professors upprörda reaktion på marginaliseringen av estetiska lärprocesser och ämnen i såväl skolan som utbildningen, och att detta blev så tydligt genom vår placering i utkanten av campus dit det är svårt att hitta. När den här professorn skulle gå i pension fick vi några rader i ett mail:

I vilket fall så var ni (och är) fantastiska och en påminnelse om hur de estetiska ämnena alltid varit skolans och lärarutbildningens kroppspulsåder och hur förfärligt det är att detta, som är livet, blivit avknoppat och instängt och satt på svältkost i ett visserligen trivsamt stall i utkanten av campus-byn – ty det fanns inte rum för dom i härbärgat.¹³

Detta både värmdes och sved; uppskattning av vår betydelse och samtidigt frank uppriktighet beträffande marginaliseringen av de estetiska ämnena och lärprocessernas roll i lärarutbildningen.

Konst-igt

Estetiska lärprocesser och ämnen betraktas och benämns ofta som något *annat*, ibland något *sär-skilt*; de både marginaliseras och exotiseras – som en kryddblandning av betydelse men som inte är absolut nödvändig. Den ska vara en ingrediens i lärarutbildningens ämnesdidaktiska kurser för att svara mot Lgr 11, men utan någon självklar plats (endast mycket få egna kurser och högskolepoäng); något som är kostnadskrävande och som ibland kan vara lite svårt att begripa och veta vad man ska göra med; något *annat* med något *sär-skilt* över sig som bör tas vara på, men som kanske borde flyttas någon annan stans? Den estetisk-praktiska verksamheten är en anomali i akademien och vi som arbetar med estetiska lärprocesser är lite annorlunda, helt enkelt lite för *konstiga* för att riktigt passa in i systemet – ja, kanske lite queera rent av! Men vi, och några med oss, har kämpat för vikten av den estetiska verksamheten, för att göra oss förstådda och för att få upprättelse - precis som andra marginaliserade existenser. Vi tror på nödvändigheten av det konst-iga i (ut)bildningens, demokratins, de mänskliga rättigheternas, yttrandefrihetens och mångfaldens namn¹⁴.

Fram för en genomgripande, radikal estetik i skolan som skapar mening och inte bara som glasyr eller lite grädde på moset, menar författaren och redaktören Jan Thavenius i boken *Skolan och den radikala estetiken* redan 2004, och pläderar för konstens betydelse i undervisning och lärande:

Till skillnad från skolboksvetandet släpper konsten fram det osäkra, ofärdiga, motsägelsefulla och mångtydiga i våra

kunskaper. Konsten har plats för känslor och stämningar, det personliga och subjektiva, för konflikter och dilemman. Konsten berättar konkret och sinnligt och visar i stället för att argumentera, frågar hellre än ger bestämda svar. Konsten drar uppmärksamheten till sin egen form och experimenterar hela tiden med den. Konstens metod är att hela tiden fråga: Hur ska verkligheten beskrivas?¹⁵

Att betona konstens betydelse innebär däremot inte att negligera vetenskapen, tvärtom. För mig är konst och vetenskap skilda verksamheter mellan vilka det slår gnistor. Vetenskaperna har sina utvecklade discipliner och konstarna har sina. Vi behöver utveckla oss i rummet mellan konst och vetande – i mellanrummet. Vi behöver kunna och känna, tänka och kommunicera över och mellan gränser, klokt sökande och insiktsfullt.¹⁶

Börjar inte den här texten nu påminna en hel del om en pamflett? Nej, inte nödvändigtvis menar Lena Ekenborn med stöd i Gustafsson: ”Ett skrivande som skaver och provocerar behöver inte innebära pamfletter utan kan lika gärna behandla frågor om existens. Det kan vara texter som ifrågasätter och skapar en egen estetik” i utbildningskontexten – ett motspråk ”som redskap för den kritiska hållning och demokratiska medvetenhet som betonas i såväl skolans som lärarutbildningens styrdokument”.¹⁷ Mitt eget motspråkande utgörs i detta fall av en subjektiv hållning, dels genom textens tydliga jag-röst och en inifrån-gestaltning i presens av ett tidigare möte i estetlärarkollegiet, dels av en fiktiv berättelse om estetverksamhetens liv och leverne (svampallegorin), där mina upplevelser gestaltas genom en självsvåldig lek med tecken. Motspråkandet syftar till att skava mot det torra, så kallat neutralt och byråkratiska språk jag dagligen konfronteras med och själv använder som studierektor. Jag motspråkar i syfte att skapa distans till, och få nya perspektiv på, min roll och mitt arbete som studierektor. Det syftar också till att – enligt idéer om estetiska gestaltningars och konstnärliga processers betydelse för lärande – skava mot den traditionellt vetenskapliga textens regelverk genom att bitvis använda ett mer prosaiskt och lekfullt språk; ett improviserat, lustfyllt skrivande i nära relation till mina upplevelser.

Min svampallegori i det här sammanhanget är dock inte bara en estetisk gestaltning via mediering av upplevelser och erfarenheter

genom tecken, det är också en handling – en slags politisk akt i enlighet med den postkoloniala teoretikern Gyatri Chakravorty Spivaks begrepp *strategisk essentialism*. Begreppet förekommer flitigt i identitetspolitiska sammanhang och innebär att en grupp medvetet och temporärt accepterar en essentialistisk agenda för att mer kraftfullt få gehör och utrymme; i detta fall gäller det den underordnade gruppen esteter och verksamhetens marginalisering i det dominerande utbildningssystemet.¹⁸ Nu ska det visa sig att just den här skrivande handlingen inte är i kapp med tiden, med tanke på att den text som produceras skrivs långt tidigare än den trycks. Inte sällan har jag dock, under lång tid, kommit på mig själv att med emfas och distans ge röst åt erfarenheterna av underordningen utifrån ”det svarta fårets position”, som ett försök att avvärja snarare än ta till stridsyxan i kampen för verksamheten. Bra eller dåligt – vem vet? Hur som helst har det fungerat som en överlevnadsstrategi i hopplösa stunder. I bästa fall kan det svarta fårets bråkande för sakens skull ha haft viss betydelse i en organisation som vill vara välfungerande och ta hand om sina medarbetare såväl som sina verksamheter. En sådan strategisk essentialism är på intet sätt naiv. Anna Enggård-Olsson, författare i antologin *Konst och lärande*, arbetar med estetiska lärprocesser vid en högskola och bearbetar liknande erfarenheter av underordning i utbildningssystemet. Hon beskriver väl vad strategin innebär:

Strategisk essentialism kräver en medveten och tydlig analys av det regelsystem som råder, en klar blick på såväl under- som överordningens villkor, men med icke-acceptansens glöd i hjärtat. Utifrån denna analys fattas medvetna val kring vad man vill uppnå, vilka identitetsmarkörer som behöver nedtonas alternativt betonas, vad man är beredd att göra avkall på en stund i syfte att erövra större resurser på sikt.¹⁹

Strategisk essentialism och ”den subalterna”

Även om det är magstarkt att likna vår situation vid migranters, för att inte tala om flyktingars, är det troligen ingen överdrift att påstå att den estetiska verksamheten, åtminstone vid den här tidpunkten, både är marginaliserad och underordnad i den nuvarande lärutbildningen. Vilka är då den underordnade gruppen

jag åsyftar här och vad har vi för erfarenheter? Vad har vi gemensamt, och hur ser vi ut i ljuset av begreppet strategisk essentialism?

Tidigare i texten beskrev jag estetkollegiets motstånd mot att formulera sig kring begreppet estetiska lärprocesser och svårigheterna att enas om en definition mot ett gemensamt mål. Detta har naturligtvis också sin historia. Precis som andra områden i samhället befinner sig utbildningar i ständiga förändringsprocesser, inte minst skolväsendet och lärarutbildningen; områden som är starkt utsatta för politiska krafter. I det ovannämnda kollegiet finns flera som varit med om ett antal tidigare utbildningsreformer, och framför allt med en bakgrund i en lärarutbildning med inriktning mot de estetiska ämnena som skiljer sig markant från den idag. Från att ha ansvarat för kontinuerliga utbildningar i ämnena bild, drama och musik gällande hela spannet från förskoleklass till gymnasiet, samt en flora av fristående kurser, finns nästan ingenting kvar. I och med akademiseringen av lärarutbildningen flyttades utbildningen i de estetiska ämnena till fackhögskolorna (med undantag för en valbar termin plus en verksamhetsförlagd kurs i bild eller musik för blivande fritidshemslärare). I utbildningen av lärare mot grundskolans åk F-3 finns inget utrymme att studera något estetiskt ämne över huvudtaget, medan det i utbildningen mot åk 4–6 finns möjlighet att välja en kurs om 30 hp i bild, dans eller musik som ges på respektive fackhögskola (i praktiken har detta inte fungerat då för få studenter har valt dessa ämnen för att fackhögskolorna ska starta kurserna). Genom förändringen av lärarutbildningen har även det fysiska utrymmet för den estetiska verksamheten krympt – lokalerna är nya och vackra, högteknologiskt utrustade men få och små. I jämförelse motsvarar utrymmet cirka 1/3 av det forna och skillnaden mellan då och nu beträffande förråds- och grupprum är avsevärd. Den tekniska utrustningen är dessutom inte tillräckligt användarvänlig, utan skapar ofta problem i undervisningen.

Inom ramen för estetverksamheten finns en grupp lärare som undervisar i bild samt digital teknik, en grupp som undervisar i dans, en grupp i drama och en grupp i musik. Alla kan sägas arbeta mer eller mindre multimodalt, och en del även multimedialt. Vi är också flera som undervisar i uttalat transdisciplinära kurser och andra i något som kallas Studiodidaktik. Flera arbetar

med didaktiska kurser i respektive estetiskt ämne, och samtidigt med estetiska verkstäder i relation till andra ämnen såsom matematik, språk, läs- och skrivförståelse, NO, SO, förskoledidaktik och/eller fritidshemspedagogik.²⁰ Bara den här översiktliga redogörelsen för vad vi gör vittnar om begreppets mångtydighet. Ryms estetiska lärprocesser inom de olika beteckningarna multimodalt/-medialt, transdisciplinärt, studiodidaktiskt, eller är estetiska lärprocesser den övergripande beteckningen som de övriga ryms inom?

Nostalgin hos en del av lärarna 'som varit med förr' över skuggar ofta utmaningarna och möjligheterna de nya förhållandena erbjuder. Lärarna har stor erfarenhet och kompetens som inte alltid matchas av det aktuella uppdraget, en slags överflödigt kompetens eller 'restprodukt' för att travestera Mouwitz i inledningen. Samtidigt måste de anpassa sig till att arbeta med korta estetiska inslag i ämneskurser för lärarstudenter mot skolår de inte har utbildning för eller erfarenhet av. Organisationen av estetverksamheten inom den nuvarande lärarutbildningen innebär dessutom mycket komprimerade perioder, med undervisning i verkstäder på löpande band för ett stort antal studenter, vilket har krävt ett antal nyanställda lärare på deltid. Dessa nya lärare – ofta adjunkter med erfarenhet av arbete inom det kulturpedagogiska området utanför högskolan – ser inte på uppdraget eller lokalerna med samma nostalgiska vemod eller ilska, utan fokuserar på möjligheterna utifrån förutsättningarna och blickar gärna framåt med lust och glädje över att arbeta med estetisk verksamhet på ett universitet. Integrationen av dem och samarbetet i gruppen fungerar oftast bra, men ibland uppstår friktion och konflikter när gammalt möter nytt. Detta utgör i sig ett ofrånkomligt problem och på många sätt är det så utveckling sker. Det största problemet med de många deltidsanställda som kommer och går är snarare svårigheten att skapa ett stabilt och starkt kollektiv. Gemensamt för alla lärare oavsett anställningsform är dock en förfäran över att lärarstudenterna får så extremt lite estetisk undervisning, och att estetisk verksamhet inte har en självklar och stark funktion i såväl lärarutbildningen som i undervisning och lärande rent allmänt.

Motståndet och det tysta protesterandet som präglar diskussionen har således flera dimensioner. Dels handlar det om ett

motstånd mot en allmän och faktisk försämring av statusen och villkoren för den estetiska undervisningen i lärarutbildningarna och att vi, när denna text påbörjas, inte är ägare av vår egen verksamhet, utan huvudsakligen fungerar som en 'estetlärarpool' för de övriga lärarutbildningsinstitutionerna.²¹ Dels handlar det om att vi inte rör över innebörden i det begrepp som rubricerar vår verksamhet och den spänning som uppstår när de olika estetämnenas särskilda karaktärer klumpas ihop under rubriken estetiska lärprocesser, trots att institutionerna beställer verkstäder i specifika gestaltungsformer.²² Det tysta protesterandet mot att formulera en gemensam agenda kan också handla om ojämlika ingångar och förutsättningar för olika lärare.

Oavsett ämnestillhörighet så har estetlärarna arbetat för att hålla ihop som grupp enligt devisen "enade vi stå, söndrade vi falla". Ovanstående visar dock att det också är en splittrad grupp och på så sätt tycks inte strategisk essentialism riktigt få fäste. En del av oss förenas i en mer eller mindre stark upplevelse av ha blivit både marginaliserade och underordnade, och med det förenas vi i ett slags motstånd. Men, lika lite som vi har nått en gemensam definition av begreppet estetiska lärprocesser, har vi gemensamt definierat betydelsen av vare sig marginaliseringen eller underordningen. Gruppens lärare arbetar dessutom med skilda estetiska gestaltungsformer och medier av olika karaktär. Som det ser ut är vi således ingen stark, enhetlig grupp som med gemensamma, medvetna krafter skulle kunna utnyttja underordningen mer kraftfullt för att få gehör och utrymme, genom att temporärt betona vår betydelse som särart (som vid strategisk essentialism). Ur ett identitetspolitiskt perspektiv kan 'gruppen esteter' i kamp för jämställdhet i utbildningssystemet, jämföras med 'gruppen kvinnor' i kamp för jämställdhet i samhället. 'Gruppen kvinnor' är heterogen och utgörs av personer som är olika sinsemellan, med varierande funktioner, intressen och premisser, vilket även gäller 'gruppen esteter'. Vi har som grupp en viss familjelikheter, men snarare i form av en queer regnbågssläkt med varierande förutsättningar för olika gestaltungsformer. Som lärarutbildare arbetar vi dels i den praktiska, så kallade tysta, kunskapens tecken, dels med estetiska gestaltungsformer vilket gör oss dubbelt udda i den traditionella akademien.

Positionen vi har påminner om den *subalternas* för att åter använda en term från postkolonial teori och ovannämnda Spivak, som själv lånat termen av den italienske marxisten Antonio Gramsci i syfte att diskutera representation och makt.²³ I *Kan den subalterna tala?* (1988) sätter Spivak fingret på hur icke-vita och icke västerländska kvinnor aktivt konstrueras som människor i avsaknad av handlingsutrymme; den grupp av främmande människor som i den västerländska hegemonin systematiskt berövas sina subjektpositioner benämner Spivak som *den subalterna*. Det kan verka långsökt att, som tidigare, associera vår problematik till migranters och flyktingars, och nu applicera begrepp som har med globalt förtryckta grupper att göra på oss privilegierade, västerländska universitetsmedarbetare. Ändå är det genom dessa begrepp jag kunnat förstå och beskriva situationen för den estetiska verksamheten. Inte minst de effekter som (brist på) makt och representation samt det till synes aningslösa (eller medvetna) skapandet av kategorier får.

Mot denna bakgrund är det kanske ändå möjligt att likna oss vid *den subalterna*. Vi har på olika sätt försökt föra vår egen talan, men hittills med begränsade möjligheter att förändra situationen:

Så länge den underordnade talar i egen sak blir det snarast rundgång. För att kunna förändra den underordnade positionen ”krävs en företrädares röst i form av ett ombud, en uttolkare, från den dominerande gruppen, eller förutsätter att man, utifrån sin underordnade position, lär sig samarbeta på den överordnades premisser i syfte att få delta.”²⁴ Det är möjligt att påstå jag som studierektor och flera med mig, vid sidan av självsvåldiga utvecklingar i strategisk essentialism, har övat på att samarbeta på de överordnades premisser i syfte att få delta intill utmattningens gräns. Förhandlingar, diskussioner och utredningar om estetverksamhetens vara (eller inte vara?) har avlöst varandra. Arbetsron har varit försumbar.

En studierektor har till uppdrag att administrera och ansvara för utbildningen på enheten, bemanna kurser samt vara kontaktperson uppåt, utåt och inåt i organisationen. I botten är jag dock anställd som universitetslektor med inriktning mot drama och lärande och förväntas även undervisa, skriva och forska i någon omfattning. Jag är tjänsteman vid en myndighet som vilar på ett juridiskt regelverk där styrdokument, förordningar och riktlinjer

ständigt gör sig påminda. Men jag är också dramapedagog och doktor i teatervetenskap med stort intresse för filosofiska och genusteoretiska frågor. Jag är studierektor & estetlektor & dramapedagog & doktor i teatervetenskap & människa & mamma & dotter & syster &...; en hybrid på en rhizomatisk trip mellan funktioner, positioner och relationer. Jag blir till genom olika former av göranden, möten och kopplingar, på olika sätt och åt olika håll samtidigt; ett blivande som kan jämföras med det lärande som ”can run wild rather than being tamed”.

Vardagens estetik – bläck, svett och tänder

Studierektorn för estetiska lärprocesser kommer svettig och tandgnisslande till ett av sina röriga skrivbord på en av sina två arbetsplatser vid Stockholms Universitet. Tandgnisslet och svetten, såväl reellt som metaforiskt, kan härledas till en lång och vindlande, tålmodsprövande och kompromissande kamp för estetiska ämnen och lärprocesser i utbildningen. Studierektorn öppnar datorn, stänger dörren, ställer om telefonsignalen till vibratorläge, kavlar upp ärmarna och tänker tyst: Ok, dags för ännu en dag av blod, svett och tårar, men ändrar sig snabbt. Den är ju trots allt tjänsteman på en myndighet:

Inte blod men bläck= text. Inte svett men...jo, svett= hårt arbete.
Inte tårar men tänder= bit ihop!

(Det knackar på dörren, en kollega vill ta en morgonkaffe och prata av sig en stund...)

Att göra-listan, handskriven i bläck, är alltid lång och dagen alltid alltför kort, men studierektorn tar sats och börjar göra det en studierektor förväntas göra en helt vanlig dag...

Försvunna betygsriterier – var kan de finnas? Visserligen finns ju det mesta digitaliserat men synkroniseringen mellan olika datorer har ibland sina pragmatiska begränsningar. Studierektorn har över tid börjat likna en packåsa med allt som kan tänkas användbart i olika sammanhang nedtryckt i en – bildligt som bokstavligt – alltmer svällande ryggsäck. Det blir en del spring mellan olika platser, och kanske en del svinn. Å andra sidan är det ju bra med frisk luft, skriar studierektorn, som nu inte bara känner sig som en packåsa,

utan även som en envis åsna mellan flera hötappar och fortsätter nitiskt letandet efter de försvunna betygskriterierna.

(En professor som ska ha lång semester knackar uppfordrande på dörren och kommer in för att påminna om viktiga saker som måste göras i relation till den framtida situationen på enheten...)

Studierektorn lyssnar artigt men börjar svettas och gnissla tänder av tidspress, otillräcklighet och dåligt samvete.

(Strax därpå sticker en lektor med intresse för relationen utbildning-konst-politik sitt huvud in genom dörren och förslår ett, för estetiska lärprocesser, mycket angeläget seminarium på Stockholms konstnärliga högskola samma kväll ...)

Studierektorn med den evighetslånga och ständigt avbrutna att göra-listan, som också förväntas samverka med diverse institutioner och olika konstellationer av studierektorer samt program-ansvariga, liksom delta i möten och utredningar med olika ledningsgrupper över hela campus, känner sig mer och mer frustrerad. Den känner sig ömsom fjättrad i ett bås, ömsom fast i ett kletigt träsk, ömsom i vild åsnegalopp mellan hötappar. Tandgnisslande kastar den en blick ut genom fönstret mot den mörka himlen men möts plötsligt av avlånga konturer och konstiga långa öron – studierektorn har blivit en åsna!

(Lektorn med intresse för relationen mellan utbildning, konst och politik far in i rummet igen och börjar övertala studie-rektorn som blivit en åsna om den absoluta vikten av det angelägna seminariet på Stockholms Konstnärliga Högskola ...)

Åsnan minns plötsligt att den delvis också är teatervetare och lektor med forskningstid i tjänsten, och förväntas därför delta i nätverk rörande estetiska ämnen/lärprocesser och vara uppdaterad på vad som händer på området såväl inom universitetet som på andra lärosäten. Åsnan slår bakut, skriar med gnisslande tänder och drar ett streck över att göra-listan med kraftigt bläck. En försiktig blick i fönsterspegeln visar nu ett blanksvettigt ansikte som börjar återfå mänskliga konturer, ja, det liknar snart en liten lektor....IHIIIIIIIIHI.....

Motståndets estetik – blod, svett och tårar

Kväll sent i november på Stockholms Konstnärliga Högskola. Jag (studierektorn-åsnan-lektorn) och min kollega är på plats.

Västvärlden är skakad av de brutala dåden i Paris 2015 och det är dags för ännu ett öppet seminarium på höstens tema: *Kan konst rädda världen? För kvällen med tillägget – genom motstånd?* Det råder milt mörker och koncentration i det fullsatta seminarierummet. Jag känner mig upprymd efter kärt återseende av flera gamla kollegor och bekanta, inte minst av mötet med min forna avhandlingshandledare. Denna tidvis omsusade professor liksom ett namnkunnigt, aktivistiskt konstnärspår samt en koreograf på SKH är inbjudna gäster i panelen, men först ska de ha var sin presentation. En av konstnärerna är först ut. Hon har precis inlet sin presentation och säger: "First, just look!" och visar sedan tyst en serie bilder på olika konstverk och installationer med provokativt och aktivistiskt syfte. Plötsligt dimper en notis ner i min mobil: *Polisen ska ha extra presskonferens klockan 18.00 p g a ett konkret hot i Stockholm!* Jag tittar på klockan, ca 17.45. Minnet av 11 septemberattackerna i New York (med fler platser i USA) och de skrämmande nyheterna om dåden mot Charlie Hebdo i Paris bultar i kroppen – är nästa Stockholm?²⁵ Just då öppnas dörren till seminarierummet och en person i svart burka, bärande på en stor väska glider ljudlöst in rummet. Personen söker inte någonstans att sätta sig, utan ställer sig blick stilla intill dörren och blir kvar där. Det går inte att se personens ögon eller avgöra om det är en hon, han eller hen. En våg av oro drar genom publiken, vi som sitter närmast stirrar mot personen vid dörren, några smiter omedelbart förbi ut. Min kollega viskar att hon vill gå, likaså kvinnan bredvid, hon är rädd och börjar gråta. Mitt hjärta börjar slå fort och hårt, jag kallsvettas. Allt känns otäckt oroligt och överkligt samtidigt som presentationen av aktivistiska konstinstallationer och provokativa performances fortsätter som om ingenting har hänt. Jag hör och ser inget av det längre, jag är uppslukad av primitiv rädsla och flyktberedskap blandat med överlevarens sans och förnuft, men också av ilska och trots. På fullt allvar önskar jag att personen under burkan ska visa sig och deklarerera att hen är ofarlig, eller åtminstone en utmanande del av kvällens program... Ena sekunden tänker jag hysteriskt att detta är en tickande bomb, slutet på våra liv och börjar skriva ett sms till mina nära och kära. I nästa stund tycker jag det är oförskämt av en person att skrämmas på det här sättet i det affekterade samhällsklimatet och just

på ett sådant här event. Samtidigt resonerar jag med mig själv om de fantasifoster, mediabilder och dolda fördomar som poppar upp vilka jag projicerar på en stackars oskyldig seminariedeltagare som ser lite annorlunda ut och betar sig lite konstigt i sammanhanget. Jag växlar paradoxalt mellan skräck för blodbad och ett förlöjligande av de starka reaktionerna. Så, mitt i ruset av känslor öppnas plötsligt dörren och genom öppningen smyger en hand in, tar tag i personen med burka och drar den resolut ut ur rummet. Dörren stängs och seminariet fortsätter utan kommentarer. De presentationer som följer bleknar i relation till det som utspelat sig i mörkret nära oss i publiken. Vi är flera som är upprivna efteråt och vill inte stanna på något trevligt mingel. Jag är till och med lite rädd för att ta tunnelbanan hem (helt överdrivet). I efterdyningarna kräver en del av åhörarna en förklaring av arrangören. Långt senare får jag veta att föremålet för vår oro var en manlig rumänsk konstnär som ville demonstrera att även män kan klä sig i burka. En queeraktivists självsvåldiga – och oskyldiga - performance på ett seminarium om konstaktivism vid ett – helt oanat – olämpligt tillfälle? Eller en mångbottnad och medveten provokation?

Det är drastiskt, men på något sätt kom den här upplevelsen att kasta ljus över diskussionen om *estetiska lärprocesser*, eller snarare estetiska lärprotester, på en mängd olika sätt. Det gäller kraften i estetiska gestaltningar och kulturella praktiker, symboler och tecken, och kunskap om kommunikativa aspekter och om tolkningsföreträden. Inte minst om effekter av kategorisering (jämför svamparna), marginalisering, exotisering och vikten av utbildning. Den omskakande upplevelsen kastade också obarmhärtigt ljus över min 'blasfemiska' applicering av termen *den subalternerna* för att belysa en marginaliserad – men i förhållande privilegierad - grupp på ett västerländskt universitet.

Nyordning och framtidstro?

Arbetet med den här antologin har tagit lång tid. Enheten för estetiska lärprocesser har dragits med osäkerhet över tillvaron och framtiden har många gånger sett mörk ut, vilket har avspeglat sig i framskridandet av antologiarbetet. Så plötsligt händer något!

Makten byter skepnad; människor på viktiga positioner i organisationen byts ut och nya intressen öppnar möjligheter. Hux flux företräds vår röst av ombud från en dominerande grupp på lärosätet. Det liknar...simsalabim!

Inför vårterminen 2016 skedde ännu en omorganisation och vårt tidigare centrum slogs ihop med ett annat till en egen institution, *Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik*. Vi fick ett eget huvudområde, liksom ett eget forskarutbildningsämne med rubriken *de Estetiska, humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik*. För oss som varit med under vägen är detta en fantastisk utveckling, inte minst det faktum att den estetiska verksamheten blir benämnd och därmed synliggjord. Vi finns – på riktigt. Igen. Huvudämnet kommer också att innefatta en magister- och en masterutbildning i de estetiska ämnenas didaktik, såväl som i de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik. Vi ingår i ett huvudämne och vår verksamhet – den estetiska – benämns först i ledet! Glädjen över en sådan sak är visserligen barnslig och bottenar i en övertolkning av betydelsen i benämningens placering, men fungerar som en väl så viktig bekräftelse. Den subalternerna kan nu hålla sitt eget huvud högt och behöver inte längre låta någon annan föra dess talan. Esteterna är plötsligt ingen 'obegriplig restprodukt' likt de svårplacerade svamparna som Mouwitz beskrev i sin text, utan en kategori att räkna med. Nu kan vi som erkänd kategori borsta av oss underordningen och i en och annan paus stanna upp, vila och njuta av frukten under träden i grönskan vid det vackra Stallet. Ja, till och med stoltsera över vårt eget lilla rike i utkanten av campus. Men, det gäller att vara på sin vakt – kategoriseringar är oberäkneliga företeelser, och inget att leka med. Vad kan då sägas om min egen berättelse om släkten *Fungi* – bidrar jag själv till en onödigt kategorisering genom allegorin över den situation som har varit? Mouwitz, som i sin text egentligen inte diskuterar svampar, utan problematiska konsekvenser av att kategorisera grupper, inte minst människor på utifrån deras hudfärg, varnar: "Ja, av detta kan man kanske lära att det är viss skillnad på att kategorisera svampar jämfört med att kategorisera människor. När det gäller människor kan själva kategoriseringen snarast skapa än avbilda de strukturer som antas vara givna."²⁶. Mitt hopp är dock att min

allegori inte alls ska skapa en önskad struktur, utan i stället visa på konsekvenser av en plats- och tidsspecifik, liksom tillfälligt beslutad, kategorisering och underordning av en viss grupp – en grupp som kännetecknas av en viss 'familjelikhet' men som innefattar specifika 'arter' med divergerande villkor och behov.

Så, avslutningsvis, bjuder jag på en sursöt karamell till 'efter rätt'. Mouwitz påpekar att det trots alla försök till minutiös kategorisering alltid blir någonting över. Även om alla de estetiska ämnena, i och med akademiseringen, var en slags restprodukt som lärosätet först inte verkade veta vad man skulle göra med – särskilt inte med alla de lärare som arbetade med dem – fanns ett ämne bland de estetiska som faktiskt blev över på riktigt, nämligen drama. Drama är inte ett skolämne och därmed finns det inte heller i lärarutbildningen, såsom bild och musik finns i form av åtminstone en valbar kurs och verksamhetsförlagd utbildning i respektive ämne, utan endast i form av verkstäder. Ämnet och de utövande lärarna blev en 'restprodukt' i reell mening. Drama vid universitet och högskolor tycktes utdöende i hela landet. Men, de estetiska ämnena har överlag – underordningen till trots (eller på grund av den) – starka härförare i det fördolda, inte minst dramaämnet. Det har bildats stora och sega nätverk som målmedvetet arbetar på olika håll i vårt avlånga land för etablering av ämnet i såväl skola som i högre utbildning. Drama ska trots allt ingå i skolans verksamhet enligt 2011 års läroplan för grundskolan och för att drama ska gynna eleverna behövs välutbildade pedagoger. Men här på vårt lärosäte har det som hänt snarast liknat ett häpnadsväckande trolleri. Även om de som arbetar med drama och teater vet, långt in i ryggmärgen, att det bedrivits ett tålmodsprövande och gediget arbete i det tysta, så tycks framgången ha att göra med att en och annan trollkarl och god fé vispat med sina spön i rättan tid. Plötsligt vändes den problematiska och ekonomiskt ohållbara situationen att inte äga och bedriva någon egen verksamhet, varken några kurser att tala om eller något program, till vår fördel. I samband med att vi blev en egen institution beslöt lärosätet att ta hand om restprodukten drama och 'upphöja' den till ett alldeles eget 'rike' genom att inrätta dels ett kandidatprogram, dels ett magisterprogram i Estetiska ämnens didaktik med inriktning mot *drama och teater!* Och om något

år ska kandidatprogrammet utvidgas till att även omfatta media. Men, till sist, efterrättskaramellen var ju sursöt? Vid kategoriseringar blir det som sagt alltid någonting över, så frågan är vad som blir över nu? Och frågan är vad som händer med en vital och yster verksamhet när den blir inordnad och institutionaliserad? Som etablerad kategori i DEN STORA ORDNINGEN blir den erkänd, men också styrd och kontrollerad – onekligen en sursöt karamell för ’blasfemiker’ att suga på.

Slutnoter

1. Lars Mouwitz, ”Linné – drömmen om den Stora ordningen”. I Bengt Göranson & Lars Mouwitz (red.), *Bildning och paradox* (Stockholm: Dialoger förlag & Metod AB, 2015a): 29.

2. Se exempelvis Eva Alerby & Jörunn Elidottir (red.), *Lärandets konst – betraktelser av estetiska dimensioner i lärandet* (Lund: Studentlitteratur, 2006); Margareta Aspán, Jutta Balldin, Charlotte Engel & Anna Röing Hellberg, (red.), *Estetiska uttryck och barns rättigheter i utbildnin* (Malmö: Gleerups, 2017); Lena Aulin-Gråhamn, Magnus Persson & Jan Thavenius (red.), *Skolan och den radikala estetiken* (Lund: Studentlitteratur, 2004); Anders Burman (red.), *Konst och lärande. Essäer om estetiska lärprocesser* (Stockholm: Södertörns högskola, 2014); Anna Klerfelt.& Birgitta Qvarsell (red.), *Kultur, estetik och barns rätt i pedagogiken* (Malmö: Gleerups, 2012); Fredrik Lindstrand & Staffan Selander (red.), *Estetiska lärprocesser – upplevelser, praktiker och kunskapsformer* (Lund: Studentlitteratur, 2009); Lars Lindström, ”Estetiska lärprocesser om, i, med och genom slöjd” (*KRUT* 133/134 [1–2], 2008); Anders Marner, ”Estetiska lärprocesser och/eller estetiska ämnen” (*KRUT* 131 [2], 2008); T. Saar, *Konstens metoder och skolans träningslogik* (Karlstad: Karlstad University Studies, 2005:28).

3. Ulrika von Schantz, ”Dramapedagog på drift”. I Eva Österlind (red.), *Drama – ledarskap som spelar roll* (Lund: Studentlitteratur, 2011); von Schantz, ”Drama i demokratins namn”. I Malin Rohlin (red.), *Meningsskapande fritidshem. Studio som multimodal arena* (Lund: Studentlitteratur, 2013).

4. Ordlekens upphovsman i detta sammanhang är min kollega Ketil Thorgersen, lektor i musikpedagogik vid Stockholms universitet. Se

Thorgersens kapitel ”Estetik tack! Estetisk kommunikation och konsten att lära”(3–23) i föreliggande antologi.

5. Gunilla Dahlberg & Peter Moss, Foreword. I Liselott M. Olsson, *Movement and Experimentation in Young Children's Learning. Deleuze and Guattari in early childhood education* (London & New York: Routledge, 2009): xiv. Jfr: Helena Mattsson & Sven-Olof Wallenstein (red.), *Deleuze och mångfaldens veck* (Stockholm: Axl Books, cop. 2010):13: “En icke-hierarkisk struktur av begrepp som fortplantar sig i alla riktningar och inbjuder till en mångfald användningssätt, omfunktioneringar och ympningar.”

6. Mouwitz, 2015a: 29.

7. Jfr ibid.

8. Lars Mouwitz, ”Bildning och beprövad erfarenhet – några strandfynd från en seminarieserie”. I Bengt Göranson & Lars Mouwitz (red.), *Bildning och paradox: en idèskrift* (Stockholm: Dialoger förlag & metod AB, 2015b): 16.

9. Jfr ”Allegori’ (grekiska allēgori’a, av allēgore’ō, egentligen ’tala på annat sätt’, ytterst av a’llos ’annan’ och agoreu’ō ’tala’), i litteratur och bildkonst en berättelse eller skildring som vill åskådliggöra något annat än det som konkret framställs.” <https://www.ne.se/upplagsverk/encyklopedi/lang/allegori> (hämtad 18-01-10)

”Allegori är ett konsekvent genomfört utbyte av ett egentligt budskap mot en metafor. En allegori är en berättelse eller bildframställning vars olika detaljer har en dold innebörd, som dock kan tolkas relativt entydigt ./.../

En allegori har ofta formen av en berättelse eller saga, där innehållet i berättelsen ska tolkas så att den passar den aktuella frågan. Typiska exempel på allegorier är fabler och de liknelser som förekommer i Bibeln. I fabeln ställs djur inför situationer som påminner om situationer som människor ser i sina liv. Lyssnaren måste tolka allegorin för att förstå det egentliga budskapet”. <https://sv.wikipedia.org/wiki/Allegori> (hämtad 18-01-10)

10. Staffan Selander, ”Det tolkande – och det tolkade – uttrycket”. I Fredrik Lindstrand & Staffan Selander (red.), *Estetiska lärprocesser – upplevelser, praktiker och kunskapsformer* (Lund: Studentlitteratur, 2009): 211.

11. Birgitta E. Gustafsson, *Att sätta sig själv på spel. Om språk och motspråk i pedagogisk praktik* (Växjö: Växjö University Press, 2007).
12. Lena Ekenborn, ”Skrivande som estetisk läroprocess”. I Burman, 2014: 431.
13. Låter dessa rader vara anonyma av konfidentiella skäl.
14. Jfr Anne Bamford, *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education* (Waxmann Verlag GMBH, Germany, 2006).
15. J. Thavenius, ”Konstens arv”. I Aulin-Gråhamn et al., 2004: 226.
16. Se Bengt Molander (red.), *Mellan vetenskap och konst. Texter om vetenskap, konst och gestaltning*. (Göteborg: Daidalos, 1995).
17. Ekenborn, 2014: 445.
18. Gyatri Chakravorty Spivak, *Outside in the Teaching Machine*. (London: Routledge, 1993): 3–4; C. G. Spivak, ”Kan den subalterna tala?” (Skriftserien Kairos [7]: *Postkoloniala studier*, 2002): 73–146.
19. Anna Elmgård-Olsson, ”Häst med lila ögon”. I Burman, 2014: 99.
20. Se Maria Pemsels kapitel ”En musiklärares syn på utvecklingsmöjligheter för estetiska läroprocesser vid lärarutbildningen på Stockholms universitet” (25–43) i föreliggande antologi.
21. Med undantag för ett fåtal fristående kurser samt en valbar terminskurs plus VFU i bild eller musik inom Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i fritidshem.
22. Till exempel drama som metod i samhällsorienterande, naturorienterande och språkutvecklande kurser, alternativt bild, musik eller dans i matematikkurser etcetera.
23. Se exempelvis Gyatri Chakravorty Spivak, *Subalternisering och den globala utopin* (Stockholm: TankeKraft förlag, 2014).
24. Elmgård-Olsson, 2014: 98.
25. 11 september-attackerna var en serie samordnade terroristattacker riktade mot civila och militära byggnader i USA den 11 september

2001. Attentatet mot Charlie Hebdo var ett terrorattentat mot tidskriften Charlie Hebdo i Paris den 7 januari 2015.

26. Mouwitz, 2015a: 36.

Referenser

- Alerby, E. & Elidottir, J. (Red.). 2006. *Lärandets konst: betraktelser av estetiska dimensioner i lärandet*. Lund: Studentlitteratur
- Aspán, M., Balldin, J., Engel, C. & Röing Hellberg, A. (Red.). 2017. *Estetiska uttryck och barns rättigheter i utbildning*. Malmö: Gleerups
- Aulin-Gråhamn, L., Persson, M. & Thavenius, J. (Red.). 2004. *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur
- Bamford, A. 2006. *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Waxmann Verlag GmbH: Germany
- Burman, A. (Red.). 2014. *Konst och lärande. Essäer om estetiska lärprocesser*. Stockholm: Södertörns högskola
- Dahlberg, G. & Moss, P. 2009. Foreword. I M. L. Olsson. *Movement and Experimentation in Young Children's Learning. Deleuze and Guattari in early childhood education*. London & New York: Routledge, xiii-xxviii
- Ekenborn, L. 2014. Skrivande som estetisk lärprocess. I A. Burman. *Konst och lärande. Essäer om estetiska lärprocesser*. Stockholm: Södertörns högskola, 427-446
- Elmgård-Olsson, A. 2014. Häst med lila ögon. I A. Burman (Red.). *Konst och lärande. Essäer om estetiska lärprocesser*. Stockholm: Södertörns högskola, 93-112
- Gustafsson, Birgitta E. 2007. *Att sätta sig själv på spel. Om språk och motspråk i pedagogisk praktik*. Växjö: Växjö University Press
- Klerfelt A. & Qvarsell, B. (Red.). 2012. *Kultur, estetik och barns rätt i pedagogiken*. Malmö: Gleerups
- Lindström, L. 2008. Estetiska lärprocesser om, i, med och genom slöjd. *KRUT* 133/134 (1-2)

- Marner, A. 2008. Estetiska lärprocesser och/eller estetiska ämnen. *KRUT* 131 (2)
- Mattsson, H. & Wallenstein, S-O. (Red.). 2010. *Deleuze och mångfaldens veck*. Stockholm: Axl Books, cop.
- Molander, B. (Red.). 1995. *Mellan vetenskap och konst. Texter om vetenskap, konst och gestaltning*. Göteborg: Daidalos.
- Mouwitz, L. 2015a. Linné – drömmen om den Stora ordningen. I B. Göranson & L. Mouwitz, *Bildning och paradox: en idéskrift*. Stockholm: Dialoger förlag & metod AB
- . 2015b. Bildning och beprövad erfarenhet – några strandfynd från en seminarieserie. I B. Göranson & L. Mouwitz (Red.). *Bildning och paradox: en idéskrift*. Stockholm: Dialoger förlag & metod AB
- Saar, T. 2005. *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstad: Karlstad University Studies 2005:28
- Selander, S. 2009. Det tolkande – och det tolkade – uttrycket. I F. Lindstrand & S. Selander (Red.) *Estetiska lärprocesser – upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. Lund: Studentlitteratur, 211–226
- Spivak, G. C. 1993. *Outside in the Teaching Machine*. London: Routledge
- . 2002. Kan den subalternerna tala? Skriftserien Kairos nr 7: *Postkoloniala studier* 2002, 73–146
- . 2014. *Subalternisering och den globala utopin*. Stockholm: TankeKraft förlag
- von Schantz, U. 2011. Dramapedagog på drift. I E. Österlind (Red.). *Drama – ledarskap som spe lar roll*. Lund: Studentlitteratur, 185–208
- . 2013. Drama i demokratins namn. I M. Rohlin (Red.). *Meningsskapande fritidshem. Studio som multimodal arena*. Lund: Studentlitteratur, 33–56
- Thavenius, J. 2004. Konstens arv. I L. Aulin-Gråhamn, M. Persson & J. Thavenius (Red.). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur, 219–236

Internetlänkar

<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/allegori> (hämtad 18-01-10)

<https://sv.wikipedia.org/wiki/Allegori> (hämtad 18-01-10)



Bild 8. *Motljuset*. Foto. Den här bilden är publicerad med CC BY-licens, med tillstånd av upphovsrättsinnehavaren fotograf Staffan Guttman.

