



<http://www.diva-portal.org>

This is the published version of a chapter published in *Möten med mening: ämnesdidaktiska fallstudier i konst och humaniora*.

Citation for the original published chapter:

Cronquist, E. (2016)

Att förändras i mötet med utbildning: om kreativitet, bildpedagogik och
högskolepedagogik

In: Karin L. Eriksson (ed.), *Möten med mening: ämnesdidaktiska fallstudier i konst
och humaniora* (pp. 87-101). Lund: Nordic Academic Press

N.B. When citing this work, cite the original published chapter.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-95346>

KAPITEL 5

Att förändras i mötet med en utbildning

Om kreativitet, bildpedagogik och högskolepedagogik

Eva Cronquist

När jag kom hit ville jag veta allt. Jag såg framför mig hur ett smörgåsbord var uppdukat med kunskap. Jag förväntade mig att se framtiden ligga och vänta på mig med öppna armar. Jag hoppades att få tänka ”jaha, så det är så här det ser ut. Det är alltså det här jag kommer att kunna när jag går ut härifrån.” När jag klev in i salen upptäckte jag till min förskräckelse att bordet var tomt och intog försvarsposition. (Anna)

Citatet ovan är hämtat från en kursblogg i en bildlärarutbildning när Anna just hade börjat sin första ämneskurs i bildpedagogik. Kursen iscensattes utifrån samtidskonstens metoder och förhållningssätt, vilket utmanade Annas förförståelse om vad bildämnet bör innehålla, likaså vilka metoder som brukar användas. I citatet uttrycks en kunskapssyn som innebär ett ”uppdukat bord” av kunskaper. Kunskapsbildning handlar i detta perspektiv om att plocka till sig så kallade ”färdiganrättade” kunskaper. Insikten att smörgåsbordet var tomt skakade om Anna. Hon hade förväntat sig att lärarna valt ut det hon skulle lära sig, men möttes av en pedagogik som innebär att hon själv fick ta ansvar för vad hon som blivande bildlärare skulle komma att behöva. Anna ställdes inför ett dilemma där hon

själv måste ta reda på vad just hon skulle komma att behöva för att utvecklas till bildlärare.

Vuxnas lärande och meningsskapande processer tas sällan hänsyn till i högre utbildning, enligt mina erfarenheter. För att belysa fenomenet har forskaren Jack Mezirow i USA utvecklat en teori om *transformativt lärande*,¹ där vuxenlärandets transformativa karaktär synliggörs. Teorin beskriver hur individer i högre utbildning reviderar tidigare meningsperspektiv från barndomen genom kritiskt tänkande och reflektion över föreställningar som de är bärare av. Inom den transformativa teorin ses barns lärande och utvecklingsprocesser som en formativ socialiseringsprocess i barndomen där mening byggs upp på olika vis. Vuxenlärandet däremot ses som en omformande lärprocess, en transformation, där en individ främmandegörs från sin tidigare förståelse. Den transformativa teorin om vuxnas lärande och utbildning har också social förändring som mål.

Samtidskonsten som grund för bildpedagogik på högskolan

Kursen som Anna började på i lärarutbildningen ingick i en fallstudie som jag genomförde inför en licentiatuppsats i ämnet pedagogik. Bildpedagogiken i denna bildlärarutbildning utgår från den så kallade samtidskonstens metoder och förhållningssätt. För att förtydliga vad Anna ställdes inför gör jag nedan en kort beskrivning av begreppet samtidskonst.

När det gäller konst så har den förklarats och förklaras kontinuerligt med hjälp av olika begrepp. Antikens konst liksom renässansens förstås främst genom mimesisbegreppet, vilket innebär att konstnären har ett avbildande förhållningssätt till konstformer såsom skulptur och måleri. Konst kan också innefatta förhållningssätt som realism, naturalism, expressionism och så vidare. Samtidskonsten har sina rötter i brytningen mellan modernism och postmodernism inom konst under 1960-talet.² Det som sedan dess har hänt med konstbegreppet kan liknas vid en revolution från ett modernistiskt till postmodernt konstbegrepp. Utifrån det modernistiska förhållningssättet arbetar konstnärer främst med frågeställningar om bildytan och dess färger, former, linjer och komposition. Konstnärliga processer har här oftast

abstraktion, fantasi eller expressionism som mål. Den postmoderna konstnären däremot arbetar främst med innehåll från yttre samhällssammanhang och visuell kultur.³ Inom samtidskonsten kan man arbeta med många olika tekniker, material och metoder, inte enbart färg, lera, papper etcetera. Här kan vilket material som helst användas som ett konstnärligt material. Till och med färdigproducerade saker som vykort, affischer, plastburkar och andra kulturella produkter används. Detta kallas för ett medieneutralt förhållningssätt till gestaltungsarbetet och dess bildtekniker liksom material. Ofta är den postmoderna samtidskonsten också konceptuell. Det betyder att begrepp, språk och processer är konstens material och innehåll.⁴ Utifrån samtidskonstens förhållningssätt har sociala processinriktade konstformer utvecklats.⁵ De sociala konstformernas erfarenheter sker mera direkt som en *förstahandskänsla* istället för kunskap genom betraktandet av en *representation*, till exempel en målning, som föreställer denna känsla.⁶

Mika Hannula, som bland annat är skribent, kurator, konstkritiker och före detta gästprofessor vid Valands konsthögskola (2005–2012), menar att den konceptuella samtidskonsten har utvecklat självkritiska och reflekterande konstnärliga uttryck och handlingar. Utbildning i samtida konstnärligt gestaltande på konsthögskola menar han därför kräver reflexivitet i förhållande till samhällsfenomen och de kunskapsprocesser och kunskapsfält som samtidskonsten utvecklar.⁷ Karin Becker, verksam som professor vid Konstfack 1997–2004, menar att samtidskonstbegreppets utveckling liksom andra samhällsförändringar utmanar bildläro-utbildningen både vad det gäller tänkande och tekniker.⁸ På så vis, menar jag, framträder en friktion mellan bildämnet i skolan och den samtida konsten på konstfältet.

Min undran

Som lärare inom bildläro-utbildningen har jag i flera år funderat över hur konstbegreppets förändringsprocesser påverkar eller inte påverkar läro-utbildningen generellt. Mina funderingar innehåller också frågor om hur samtidskonstens metoder och förhållningssätt mera konkret påverkar studenters kunskapsprocesser. Med tanke på Annas reflektioner ovan ser jag det också som nödvändigt att

resonera om vad det innebär för studenters lärprocesser att få sina förgivettaganden utmanade i mötet med en bildlärarutbildning som är annorlunda än de tänkt sig. I resultatet av min licentiatuppsats ser jag hur en samtidskonstgrundad bildpedagogik inom lärarutbildningen utmanar idén om bildämnet som enbart ett praktiskt ämne. Istället framträder ett kritiskt och reflexivt samhällsämne.⁹ I relation till Beckers och Hannulas diskussion om samtidskonstens utmaning ställer jag mig frågan: Hur ser de meningsskapande lärprocesserna ut som studenter ger uttryck för då de konfronteras med en utbildning som utmanar deras tidigare ämnesförståelse och självförståelse?

Konfrontationen – att möta det som utmanar

Att se högre utbildning som en iscensättning för förändring och utveckling av individer är ingen självklarhet. När det gäller de didaktiska frågorna (vad, varför, hur och vem) får ofta *vad* (innehållet) företräde framför *hur* (metod) eller *vem* som ska lära. För att studenter i en lärarutbildning ska kunna omförhandla tidigare förståelse av ett fenomen, det kan handla om annat än samtidskonst, måste transformativa processer medvetandegöras. Den transformativa lärprocessen innehåller kreativitet och innebär inte enbart att någon tänker något nytt om något (vad) utan också kreativt omskapar sin självförståelse (vem). Birgitta Gustafsson har i sin avhandling *Att sätta sig själv på spel – Om språk och motspråk i pedagogisk praktik* utvecklat ett pedagogiskt perspektiv som handlar om det lärande som uppstår när individens självförståelse och omvärldsförståelse konfronteras eller provoceras. Gustafsson menar att det är i sådana situationer som möjligheter till ett gränsöverskridande lärande skapas. För att förstå lärprocessen utvecklar Gustafsson begreppet *motspråk*, vilket betyder ett konfrontativt möte med det ”språk” som inte stämmer överens med en individs själv- och världsbild. Konfrontationen kan ses som en pedagogisk händelse som ger energi till ett gränsöverskridande lärande. Att bli konfronterad, och därmed drabbad, kan sätta den egna erfarenheten på spel så att det som tas förgivet kan bli synligt.¹⁰ Begreppet motspråk handlar inte bara om det verbala språket, utan om allt som kan tolkas symboliskt. Konst uppfattas

ibland som motspråk när den utmanar våra föreställningar om det som gestaltas i konsten.¹¹

Inför min licentiatstudie hämtade jag material från en kursblogg i en bildlärarutbildning. Bloggen användes som reflektionsverktyg i kursen. I det empiriska materialet fanns uttryck för konfrontationer när studenterna mötte ett annat sätt att prata om bildämnet, liksom när de mötte metoder och förhållningssätt som de inte var vana vid. Framförallt gällde detta kursens medieneutrala förhållningssätt till material, medium, hantverk och innehåll. Studenternas förgivettaganden om bildämnet som ett tekniskt ämne utmanades:

Vi pratade mycket om hur vi inte får lära oss tekniker på X, utan att det är någonting som det är tänkt att vi ska klara oss själva med, [...] jag tycker ändå det viktigaste med bildämnet är det praktiska, för det gör grunden till det teoretiska. (Lisa)

I citatet ovan känner sig Lisa frustrerad över att kursen inte vilar på praktiskt och tekniskt bildarbete. Lärarna som iscensatt kursen ville att Lisa och hennes kurskamrater skulle reflektera och göra aktiva val vad gäller tekniker i bildarbetet, medan Lisa själv verkade vilja att lärarna skulle bestämma detta. Situationen kan belysas med hjälp av Gustafssons begrepp *det bekräftande paradigmet* för pedagogiska processer. En bekräftande undervisning utgår från ett underlättande och undanröjande av svårigheter i undervisningen och att läraren ses som en mästare som överför fast kunskap.¹² När Lisa säger att tekniker ”är någonting som det är tänkt att vi ska klara oss själva med” syns istället en annan typ av pedagogisk iscensättning som Gustafsson kallar för *ett gränsöverskridande paradigm* för lärande. I en gränsöverskridande situation ställs studenten inför sina förgivettaganden angående ett fenomen. Den bildpedagogiska praktiken som studenten möter upplevs som ett motstånd som skaver mot en oreflekterad förförståelse av bildlärarutbildningen. När något inte verkar vara som vi förväntar oss ställer vi frågor som: Varför är det på detta vis? Varför är det inte som jag trodde att det skulle vara? Vi blir reflexiva.

Ytterligare ett konfrontativt möte i kursen skedde när studenterna var på en föreläsning om samtidskonst. Efteråt funderade Per inte

bara över samtidskonsten i sig själv utan också självreflexivt över sitt val av utbildning:

Dock började veckan med många funderingar från min sida om jag har hamnat rätt. Föreläsningen gjorde det inte bättre. Jag funderade mycket på vad konsten tillför samhället, att skjuta sig i armen eller andas in en massa vatten och kalla det för konst? Visst kan det va ett ifrågasättande och viktigt för samhället, men det finns också så mycket skit. (Per)

Samtidskonstens konceptuella och postmoderna förhållningssätt och konstformer utmanade studentens förgivettagande om vad konst kan vara, som exemplet med en konstnär som andades in vatten som en konstnärlig handling. Per verkade mena att allt är konst utom den samtida konsten, som ju föreläsningen handlade om. Pers möte med samtidskonsten visade sig som ett motstånd i tänkandet om vad konst kan vara, vilket gjorde honom frustrerad.

Mötet med det symboliska – att se erfarenheten

På kursens blogg reflekterade studenterna över egna och kamraternas inlägg. På bloggen fanns uttryck för olika upplevelser och erfarenheter av undervisningen. Min erfarenhet är att individer reagerar mycket olika på samtidskonst. En del är nyfikna och vill veta mer, andra känner sig provocerade i sina grundvalar vad gäller definitionen av konst. Per, i citatet ovan, kände sig provocerad av samtidskonsten och hans möte med konsten visar på en både friktionsartad och meningsskapande process. Lars nedan, å andra sidan, skapade sin förståelse för samtidskonsten på ett mer abstrakt plan när läraren använde sig av liknelser för att förklara skillnaden mellan modernism och postmodernism inom konst. Lars såg också sin egen lärprocess i undervisningssituationen:

Liknelsen (mitt minne av den) mellan att någon till exempel skulle skjuta ihjäl alla i rummet vi satt i och att man sedan skulle gå in i rummet och låtsas som inget hade hänt, och att fortsätta med samma konsttradition som vanligt efter något så hemskt som utrotningen

ATT FÖRÄNDRAS I MÖTET MED EN UTBILDNING

under andra världskriget, fick det att klicka till lite. Det är bra att sätta saker i relation till sin egen verklighet för att få lite perspektiv på saker och ting. (Lars)

När läraren metaforiskt bad studenterna att föreställa sig ett krig där kurskamraterna i salen blivit skjutna, insåg Lars att en sådan situation skulle förändra konstpraktiken. Metaforen om kriget skakade om Lars men gav honom samtidigt möjlighet att reflektera över hur det kommer sig att det postmoderna samtidskonstbegreppet har utvecklats historiskt. I undervisning finns ibland problem med abstraktioner som studenterna ska tillägna sig. Men när det abstrakta i undervisningen framställs i en helhet, till exempel i berättelser, bilder eller metaforer, verkar detta underlätta förståelsen.¹³ Metaforen blir på så vis ett pedagogiskt verktyg. I sitt blogginlägg diskuterade och reflekterade Lars över några av de konstnärer som togs upp under föreläsningen, bland annat Marina Abramovičs konstpraktik.¹⁴ Lars kände sig drabbad av konstnärskapet:

Vad är det egentligen som får människor att göra onda handlingar? Vari låg Marinas intresse med det här experimentet? Varför utsätter hon sig för risken att dö? Är det bara adrenalinkicken hon vill åt? Är det verkligen samma sak som att åka off pist eller hoppa fallskärm? Varför blir det här konst när det på sätt och vis gränsar till att vara självmordsförsök? (Lars)

Lars ställdes inför en rad frågor om både konst och konstnären, men också om människan i allmänhet. Konfrontationen med Abramovičs konstnärskap drabbade Lars med en kraft som innebar att han inte vände sig bort från det nya utan gick in i en symbolisk interaktion med Abramovičs konst. Föreläsningen om samtidskonst satte igång relationella och konfrontativa språkhandlingar som väckte en reflexiv undran:

Den påverkar så hårt eftersom man blir tvingad till att känna något, man blir liksom kastad huvudstupa ner i nåt stormigt hav av ångest, förundran, glädje, samvetsqual och förvirring. Och lite såna goa grejjer. (Lars)

Lars tycker om konfrontationen av att ”liksom bli kastad huvudstupa ner i nåt”. Kraften av att bli drabbad uttrycks som en blandning av olika känslor som ångest och glädje. Detta kallar Lars för ”goa grejer”. Lars har trätt in i en gränsöverskridande och transformativ lärprocess, som föreläsningen satt i rörelse.

Undervisning innebär en social interaktion i vilken studenterna deltar. Här möts människor och människors erfarenheter, tankar, känslor och kunskaper. Pedagogiska processer av meningsskapande är därför oförutsägbara och obestämda.¹⁵ Jag menar att det i högre utbildning finns en potential för transformativt lärande eftersom vuxna bär med sig många erfarenheter, föreställningar och förväntningar in i undervisningens sociala spel. Anna bar exempelvis på föreställningen om att hon skulle få beta av den ena bildtekniken efter den andra i kursen. Denna föreställning sattes på spel i den pedagogiska praktiken. I bildpedagogik finns också bilder och konst med i undervisningen, vilket tillför ytterligare en dimension i undervisningsspelet. Lars reflektion över konstnären Marina Abramovičs konstpraktik satte igång en symbolisk interaktion som bar iväg honom reflexivt då han funderade över mänskliga handlingar. Jag menar att det i en samtidskonstbaserad undervisning finns ett dubbelt symboliskt spel för studenter att delta i, både mötet med en oväntad bildpedagogik och med samtidskonsten i sig själv. En samtidskonstbaserad undervisning blir på så vis ett symboliskt spel med oväntade möten som sätter meningsskapande processer i rörelse.

Att vara i spelet

I inledningen ställdes frågan om vad det kan innebära för studenters lärprocesser att få sina förgivettaganden utmanade och hur karaktären på meningsskapande lärprocesser uttrycks när studenter konfronteras med en utbildning som utmanar tidigare ämnesförståelse och självförståelse som blivande lärare. Karaktären av lärprocessen ser jag som ett spel eller spelande där studenter ömsom vrider sig *med* och *in i* det nya tänkandet om bildämnet, ömsom vänder sig *bort från* det som utmanar. Studenterna ”sätts på spel” i en symbolisk interaktion.¹⁶

Förutsättningen för att vara i ett *spelande lärande* innebär att studenten har förmåga att förhålla sig reflexivt till det som utmanar. Den

bildpedagogiska iscensättningen sätter igång en undersökande och laborativ situation där studenterna behöver förhålla sig undrande och frågande till både bildämnet, bildlärarrollen och samhällsfenomenen.

Inom högre utbildning förväntas studenter ta eget ansvar och styra sin lärprocess och att medvetet välja vad, varför, när och hur något ska läras.¹⁷ I citaten från Anna ovan framträder hennes förväntan på att läraren tar fullt didaktiskt ansvar och ”dukar upp ett smörgåsbord” av innehåll i utbildningen, och hennes bristande erfarenhet av att självständigt göra didaktiska val och söka svar på de frågor som uppstår. Samtidskonstens undersökande utgångspunkt kräver ett frågande och reflexivt förhållningssätt, vilket ställer studenterna inför ett självstyrande lärande istället för att låta sig så att säga serveras. Det transformativa perspektivet synliggör de processer av omförhandlingar som studenterna brottas med. Att se pedagogiska iscensättningar som ett omförhandlandets spelrum för lärande synliggör intersubjektiva tolkningsprocesser mellan erfarenheter, förväntningar, bilder, konst och så vidare, vilka sätter förgivettaganden på spel.

Vad gäller spelet?

Studenterna i den studerade kursen erbjuds ett gränsöverskridande lärande vad det gäller tidigare föreställningar om bildpedagogik där det blir möjligt att se bildpedagogik på ett nytt vis. Men som Gustafsson säger, tar ett gränsöverskridande lärande också ifrån oss det vi tidigare ansåg var livets mening. I detta fall tidigare mening med bildpedagogik.¹⁸ Situationen innebär att studenterna befinner sig i meningsskapande lärprocesser som är osäkra. Hans-Georg Gadamer formulerar detta spelande på ett sätt så att det blir synligt hur ”på riktigt” och ”på låtsas” ingår i spelandets karaktär:

Spelaren måste ju gå upp i spelet för att det skall uppnå sitt syfte. Det är bara spelandets allvar, som låter spelet helt vara spel, och inte förbindelsen till det allvar, som leder bort från spelet. Den som inte tar spelet på allvar fördärvar det. Spelets sätt att vara tillåter inte, att spelaren förhåller sig till spelet som till ett objekt. Spelaren vet nog vad som är spel och att hans verksamhet ”bara är ett spel”, men han vet inte vad det då är som han ”vet”.¹⁹

Utbildning innehåller meningsskapande processer som också de spelas ”på riktigt” och ”på låtsas”. Exempelvis görs lektionsplanering och redovisningar, som ska representera undervisningspraktik i skolan, på ”låtsas” i utbildningen. Å andra sidan upplevs redovisningar som ”på riktigt”. Jag menar att utbildningen behöver förhålla sig till detta.

Omförhandlingen – komplexiteten i transformativt lärande

Att göra handlingar som man uppfattar som helt nya i en lärarutbildning kräver av studenterna att de kan relatera reflexivt till sina erfarenheter. Det gäller inte bara de erfarenheter som görs i själva utbildningen utan även tidigare erfarenheter. Det mellanrum som uppstår mellan tidigare och nya erfarenheter av utbildning ser jag som ett omförhandlingens *transformativa* rum. Här finns ett erbjudande om att utvecklas.²⁰ Maria, en av studenterna, uttrycker tankar om detta:

Min lärprocess har gått från förvirrad, jag-vill-hoppa-av-stämning till det-här-är-ju-bra-tänkt till jag-vet-helt-ärligt-inte-vad-jag-gör. (Maria)

Maria reflekterar över sin egen lärprocess, vilket är en viktig kompetens eftersom hon i framtiden kommer att iscensätta lärande för andra som kanske också de kommer att känna sig förvirrade.

Den transformativa lärandeprocessen är en icke-linjär process. Karaktären på lärandeprocessen påminner mer om ett återkommande vävande av handlingar, om och om igen. Det är ingen smärtfri process, utan känslor kommer till uttryck. När frustrationen släpper och studenten så att säga kommer ut på andra sidan, får känslan av lärande en ny dimension, en gränsöverskridande känsla. Situationen innebär ett ”vridande” ut ur det egna sammanhanget.²¹ Den pedagogiska iscensättningen av kursen ger på så vis studenterna möjlighet att ”vrida och vända” sig i relation till sin tidigare oreflekterade kulturella kontext. Här tvingas studenterna ta ställning till sina förgivettaganden om bildpedagogik och lärarutbildning.

Avslutande reflektion

Mitt intresse för samtidskonstbaserad bildpedagogik handlar om det lärande som erbjuds. Intresset fokuserar metoder och förhållningssätt som bildar en grund för undersökande, kreativa och kritiska lärprocesser, såväl i bildpedagogik som i ämnesdidaktik generellt. Utifrån samtidskonstens metoder och förhållningssätt handlar inte bildpedagogik om att i första hand lära ut hantverk och tekniker, utan om hur pedagogiska iscensättningar ger individer möjlighet att omförhandla sin själv- och omvärldsförståelse. Lärarna som studenterna i den studerade kursen möter lär inte ut bildskapande för bildskapandets egen skull, utan iscensätter istället undersökande processer omkring bilder, konst och samhällsfenomen, som har som mål att studenterna utvecklar en kritisk distans till olika fenomen och områden. De ämnesspecifika bildtekniska kunskaperna kommer på så vis in bakvägen i bildpedagogiska processer och får sin plats i ett sammanhang. Studenterna blir inte upplysta om *hur* man tecknar utan får olika uppdrag där det ingår att ta reda på *hur man kan* teckna, vilket kan utmana en uppgiftsdriven föreställning om bildundervisning, och kanske också utbildning generellt.

Jag menar att en samtidskonstbaserad bildpedagogik ställer metodologiska frågor som bland annat gäller utvecklandet av reflexiv kompetens, inte bara inom bildlärarutbildningen utan även i lärarutbildningen som helhet. Det är frågor om hur universitetslärare kan iscensätta ett intellektuellt metaperspektiv i lärarutbildningen och på vilket sätt lärarutbildning kan iscensätta självstyrande transformativa lärprocesser för studenter att engagera sig i. Lärarrollen, både universitetslärarrollen och lärarrollen i skolan, innefattar en kompetens att se på sitt ämne i relation till de didaktiska frågorna vad, varför, hur, när och vem. Här behöver läraren förhålla sig distanserat. Som jag ser det befinner sig de didaktiska frågorna på en metanivå där läraren reflexivt gör ett medvetet urval till sin undervisning. På så vis innebär utbildningen till lärare eller arbetet som lärare ett reflexivt förhållningssätt till ämnet. Dilemmat, som jag ser det, handlar om hur studenten ska hinna lära sig *i* sitt ämne, reflektera över sitt ämne och eventuellt lära sig att omförhandla sin tidigare förståelse *av* sitt ämne. I en bildlärarutbildning som iscensätts utifrån sam-

tidskonstens metoder och förhållningssätt blir det tydligt att föreställningen om bildämnet som ett enbart praktiskt estetiskt ämne utmanas. Möjligheterna som en samtidskonstbaserad bildpedagogik erbjuder handlar om utvecklandet av kompetenser som kritisk analys, abstrakt tolkning, reflexivitet och medvetet perspektivtagande. Jag återvänder här till Gustafsson som menar att all utbildning har ett meningsskapande ansvar när det handlar om att skapa sammanhang för elever och studenter så att de får möjlighet att fördjupa sin självförståelse och omvärldsförståelse, vilket är en viktig uppgift för utbildningssystemet.²² Den väsentliga frågan för lärarutbildning och högre utbildning överhuvudtaget är därför på vilket sätt högre utbildning iscensätter lärandeprocesser och vilket lärande vi vill ska ske. Om utbildning ska göra skillnad så innebär det att studenters självbild och omvärldsförståelse behöver förändras i ett konfronterande spel med utbildningen. I ett sådant perspektiv behöver medvetenhet om vuxenlärandets transformativa karaktär skapas.

Vad kan det då innebära för studenters läroprocesser att börja studera i en högre utbildning som utmanar deras förförståelse för ett ämne? Ja, det kan innebära en smärtsam omformulerande process för de individer som får sina förgivettaganden utmanade. På så vis behöver alla som ingår i läroprocesser inom högre utbildningar förhålla sig till den meningsskapande potentialen i mötet med det som utmanar studenters förgivettaganden i en utbildning. Här finns känslomässiga dimensioner såsom frustration, men också möjlighet till reflexivitet och glädje när förståelsehorisonter expanderar.

Noter

- 1 Jack Mezirow. Learning to think like an adult: core concepts of transformation theory. I *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*, Jack Mezirow (red.). San Francisco, Calif.: Jossey-Bass, cop, 2000, xii.
- 2 Eftersom samtidskonstens teoretiska bas och praktik är omfattande och sammanhanget är stort och komplext kan en text som denna inte uttömmande redogöra för begreppet samtidskonst. Men vissa element kan lyftas för att tydliggöra studieobjektets pedagogiska grundsyn och

ATT FÖRÄNDRAS I MÖTET MED EN UTBILDNING

- praktik. Se Folke Edwards. *Från modernism till postmodernism – svensk konst 1900–2000*. Lund: Signum, 2000.
- 3 Gert Z. Nordström. *Bilden i det postmoderna samhället*. Stockholm: Carlsson, 1989, 69.
 - 4 Paul Wood. *Konceptkonsten*. Malmö: Fogtdal, 2002, 7 f.
 - 5 Edwards, 2000, 283–289.
 - 6 Peter Goldie. Conceptual art and knowledge. I *Philosophy & conceptual art*, Peter Goldie och Elisabeth Schellekens (red.). Oxford: Clarendon Press, 2007, 158–164.
 - 7 Mika Hannula. *Allt eller inget – Kritisk teori, samtidskonst och visuell kultur*. Göteborg: Göteborgs universitet, 2003, 13.
 - 8 Karin Becker. En bildlärarutbildning för 2000-talets skola: utmaningar och förnyelseförsök. I *Förståelse och inlevelse i lärandet: rapport från ett seminarium om konstens och kulturens roll i skola och lärarutbildning*, Egon Hemlin (red.). Hedemora: Gidlund, 2001.
 - 9 Eva Cronquist. *Spelet kan börja – Om vad en bildlärarutbildning på samtidskonstens grund kan erbjuda av transformativt lärande*. Växjö: Linnéuniversitetet, 2015.
 - 10 Birgitta E. Gustafsson. *Att sätta sig själv på spel – Om språk och motspråk i pedagogisk praktik*. Växjö: Växjö universitet, 2008, 9–30.
 - 11 Gustafsson, 2008, 46 ff.
 - 12 Gustafsson, 2008, 19 ff.
 - 13 Moira von Wright. *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos, 2000, 73 f.
 - 14 Marina Abramovičs performance varade under sex timmar där publiken fick använda sig av 72 olika objekt mot henne, t.ex. en fjäder, en piska, honung, en ros, en skalpell, en pistol med en enda kula.
 - 15 von Wright, 2000, 73 f.
 - 16 Jfr Gustafssons perspektiv på pedagogik i avhandlingen *Att sätta sig på spel – Om språk och motspråk i pedagogisk praktik* där hon diskuterar innebörden av att omvärdera sin själv- och omvärldsförståelse i en dialektisk och konfrontativ process tillsammans med andra, Gustafsson, 2008.
 - 17 Claes-Göran Wenestam. Vuxna och vuxenpedagogik. I *Lärande i vuxenlivet*, Claes-Göran Wenestam och Birgit Lendahls Rosendahl (red.). Lund: Studentlitteratur, 2005, 16 ff.
 - 18 Gustafsson, 2008, 12.

- 19 Hans-Georg Gadamer. *Sanning och metod*. Göteborg: Daidalos, 2002 [1960], 80.
- 20 Trans har betydelser som: ”på andra sidan av”, ”över”, ”till andra sidan”, ”genom”, ”fram igenom”, ”befintlig på andra sidan” (*Nationalencyklopedin*. <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/trans-> (Hämtad 2016-05-01)).
- 21 Robert Kegan. What ”form” transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. I *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*, Jack Mezirow (red.). San Francisco, Calif.: Jossey-Bass, cop, 2000, 67.
- 22 Gustafsson, 2008, 188.

Referenser

- Becker, Karin. En bildläroartutbildning för 2000-talets skola: utmaningar och förnyelseförsök. I *Förståelse och inlevelse i lärandet: rapport från ett seminarium om konstens och kulturens roll i skola och läroartutbildning*, Egon Hemlin (red.). Hedemora: Gidlund, 2001.
- Cronquist, Eva. *Spelet kan börja – Om vad en bildläroartutbildning på samtidskonstens grund kan erbjuda av transformativt lärande*. Växjö: Linnéuniversitetet, 2015.
- Edwards, Folke. *Från modernism till postmodernism – svensk konst 1900–2000*. Lund: Signum, 2000.
- Gadamer, Hans-Georg. *Sanning och metod*. Göteborg: Daidalos, 2002 [1960].
- Goldie, Peter. Conceptual art and knowledge. I *Philosophy & conceptual art*, Peter Goldie och Elisabeth Schellekens (red.). Oxford: Clarendon Press, 2007.
- Gustafsson, Birgitta E. *Att sätta sig själv på spel – Om språk och motspråk i pedagogisk praktik*. Växjö: Växjö universitet, 2008.
- Hannula, Mika. *Allt eller inget – Kritisk teori, samtidskonst och visuell kultur*. Göteborg: Göteborgs universitet, 2003.
- Kegan, Robert. What ”form” transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. I *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*, Jack Mezirow (red.). San Francisco, Calif.: Jossey-Bass, cop, 2000.
- Mezirow, Jack. Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. I *Learning as transformation: Critical perspectives on a*

ATT FÖRÄNDRAS I MÖTET MED EN UTBILDNING

theory in progress, Jack Mezirow (red.). San Francisco, Calif.: Jossey-Bass, cop, 2000.

Nationalencyklopedin. <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/trans-> (Hämtad 2016-05-01).

Nordström, Gert Z. *Bilden i det postmoderna samhället*. Stockholm: Carlsson, 1989.

Wenestam, Claes-Göran. Vuxna och vuxenpedagogik. I *Lärande i vuxenlivet*. Claes-Göran Wenestam och Birgit Lendahls Rosendahl (red.). Lund: Studentlitteratur, 2005.

Wood, Paul. *Konceptkonsten*. Malmö: Fogtdal, 2002.

Wright, Moira von. *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos, 2000.