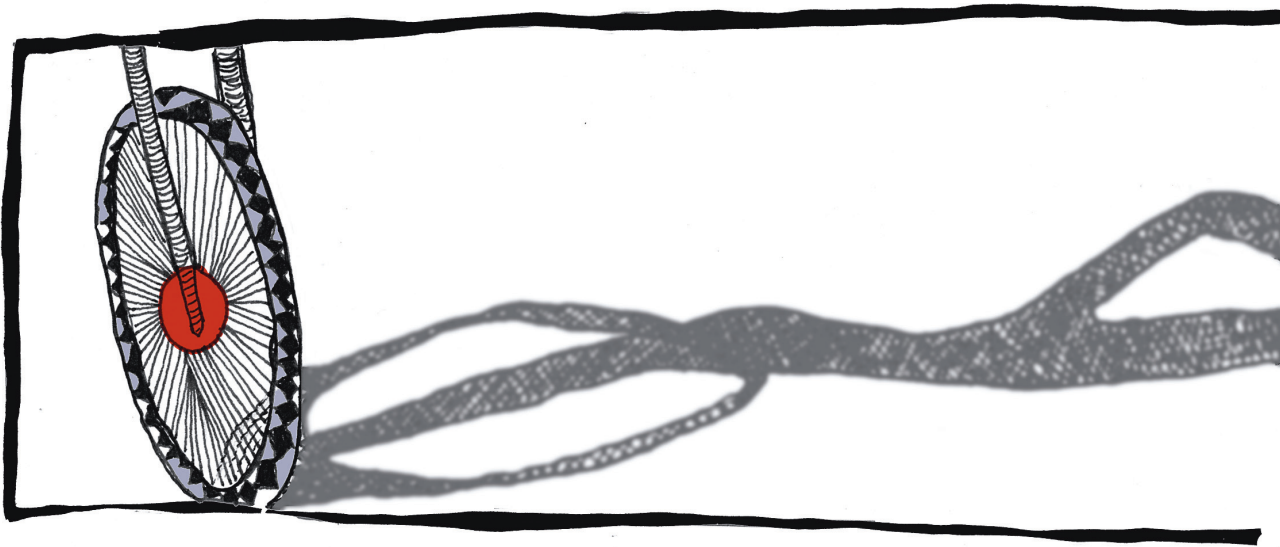


Birgitta Silfver



KARNEVAL I KLASSRUM –KUNSKAP PÅ HJUL

En studie av elevers möten med clown analyserade med narrativ metod och poetisk etnografi



Foto: Josefine Silfver

Birgitta Silfver

Lärare och dramapedagog i skola och på universitet i Sverige (fil. kand. i dramapedagogik). Ledare för teatergrupper med barn och ungdom. Resande i drama- och clownsällskap. Doktorand i pedagogik vid Åbo Akademi i Vasa sedan våren 2007.

Pärm: ros-ka art group

Pärmbild: Hannah Kaihovirta-Rosvik

Åbo Akademis förlag

Biskopsgatan 13, FI-20500 ÅBO, Finland

Tfn +358-20 786 1468

E-post: forlaget@abo.fi

<http://www.abo.fi/stiftelsen/forlag>

Distribution: Oy Tibo-Trading Ab

PB 33, FI-21601 PARGAS, Finland

Tfn +358-2 454 9200

Fax +358-2 454 9220

E-post: tibo@tibo.net

<http://www.tibo.net>

KARNEVAL I KLASSRUM - KUNSKAP PÅ HJUL

Karneval i klassrum – kunskap på hjul

En studie av elevers möten med clown analyserade
med narrativ metod och poetisk etnografi

Birgitta Silfver

ÅBO 2011

ÅBO AKADEMIS FÖRLAG - ÅBO AKADEMI UNIVERSITY PRESS

CIP Cataloguing in Publication

Silfver, Birgitta.

Karneval i klassrum – kunskap på hjul : en studie av elevers möten med clown analyserade med narrativ metod och poetisk etnografi / Birgitta Silfver. – Åbo : Åbo Akademis förlag, 2011.

Diss.: Åbo Akademi. – Summary.

ISBN 978-951-765-578-1

ISBN 978-951-765-578-1
ISBN 978-951-765-579-8 (digital)
Oy Arkmedia Ab
Vasa 2011

Abstract

Carnival in classroom, knowledge on wheels. Pupils' encounter with clown studied through the lenses of narrative method with poetic ethnography

The aim of this study is to contribute to the knowledge about learning in and through art related to pupils' study processes developing clown characters in secondary school. The pre understanding of this qualitative piece of micro ethnographic research is that the elaboration of clown has openness to play, creative activity and imagination. The art form clown inspires and motivates. The clown character creates a kind and friendly atmosphere, calls upon smile, which promotes learning. It is an art form promoting deep and personal reflection and evoking questions regarding identity formation. The pre understanding finally is that existential themes are brought to articulation in the art form clown.

The problem formulation for the hermeneutic phenomenological study is an exploration of the meaning potential of an arts educational work with clown from the pupils' as well as the teacher's perspective.

The study elaborates the following research questions:

- 1.) How are the pupils staging themselves in the work with clown?
 - a) How are they constructing the clown character?
 - b) How do they reflect upon their construction?
 - c) What are the characteristics of the working process in the elaboration of clown?
- 2.) What is characteristic of the teacher's contribution to the arts educational work?
- 3.) What is characteristic of the meaning making in the elaboration of clown?

One group of 21 pupils and their drama teacher in a Swedish secondary school in six workshops (each one 90 minutes) elaborating the clown theme is the group under study through video observation, interviews, students' logs and drawings, teacher log and researcher's field notes.

The theoretical framework comprises three perspectives on clown: a perspective on the culture of carnival, a drama education perspective and a performance perspective. Through a content analysis of texts about clown a set of characteristics for the clown is used as analytical concepts in the subsequent analysis of the pupils' working process when they create three clown characters: August, the white clown and the bag lady. The results are presented as fictive narratives built on the video observations and the

interviews. The presentation is brought to even more condensation through poetic ethnographic writing of haiku poems by the researcher. This ethnographic writing is idiomatic to the art form under study, and can be seen as a metaphorical meta commentary to the narratives. As a main result the researcher has developed a model describing the different aspects of the clown characters and the meaning potential of the clown as learning regarding exploration of identity and elaboration of existential questions regarding life, loneliness, love, religion and death.

Key words: clown, identity, drama in education, dialogical learning, meaning making.

FÖRORD

Ett varmt tack går först till alla elever i den klass som varit föremål för studien. Tack för att ni så generöst lät mig komma in i klassrummet och dela era upplevelser i arbetet med clown. Tack för att ni skrev i era loggböcker och i samtal med mig berättade om det ni upplevt. Ett varmt tack också till läraren som så helhjärtat ställt upp på min undersökning och utifrån sitt starka engagemang i eleverna svarade på mina frågor och varit villig att samtala.

Harald Schøien har berättat om sina erfarenheter som präst och clown i Norska kyrkan. Tack Harald för din generösa berättelse som fördjupade tankegångar kring clownens teologi och filosofi.

Thank You Sheila Donio for sharing Your experiences and knowledge about clowning with children in hospitals in Brazil. Your story added important information both of the hardship of becoming a clown and also how laughter can make a difference both for children and parents in a hospital.

Jag vill också rikta ett tack till min handledare professor Anna- Lena Østern. Ditt intresse och din förståelse för clownen ihop med din kunskap om det som händer i en konstnärlig praktik har varit en gedigen grund att stå på. Ditt stöd genom forskningsprocessen och din tillit till min förmåga att finna ett språk att gestalta händelserna i karnevalens klassrum är jag oändligt tacksam över. Vem annars hade vågat tro på forskning om clown i klassrum? Vem tror på en blå häst?

Tack till docent Eva Österlind och professor Karin Helander som kritiskt har granskat avhandlingen. Jag har också begåvats med kloka släktingar och vänner som orkat läsa och ge goda råd till förbättring. Tack Eskil, Eva, Ann-Louise. Tack Ingegerd som bistått med läsning och Gittan som inspirerat till haiku och skrivande i Leufstabruk. Tack Kent för råd i främst det historiska avsnittet.

Mitt forskningsprojekt har fått ekonomiskt stöd från Pedagogiska Fakulteten vid Åbo Akademi samt Åbo Akademis rektorsstipendium. Det ekonomiska stödet har inneburit att jag kunnat genomföra min avhandling inom de tidsramar som planerats. Tack till lärare och övrig personal vid Akademin som stöttat mig, i en forskningsmiljö som är sällsynt god. Tarja Grahn-Björkqvist som hjälpt med det datatekniska, du har varit en klippa.

Att de dagar och veckor som jag tillbringat i Vasa framstår i ljus dager beror inte minst på alla doktorandkollegor. Lägenheten på Strandgatan 8, Åbo Akademis gästlägenhet har varit den givna mötesplatsen, såväl som Café Muggen på Götgatan i Stockholm, tack Eva och alla ni andra!

Till sist, tack Per för din omsorg. När jag trott mig vara färdig med ett moment har du i sann konstnärlig anda sagt: ”Vänd på det och gå ett varv till, glöm inte clownen!”

INNEHÅLL

Förord

Figurförteckning 13

Tabellförteckning 13

PRELUDIUM 14

1 Inledning 15

1.1 Betydelsefulla möten 15

1.2 Tankar om clownen 17

1.3 Eleven, clownen och klassrummet 17

1.3.1 Lek med identitet 18

1.3.2 Konst och kunskap 20

1.4 Läraren, clownen och klassrummet 23

1.5 Forskaren, clownen och klassrummet 24

1.5.1 Tankar om improvisation 25

1.5.2 Tankar om resultatredovisning 26

1.6 Sammanfattning av bakgrunden till forskningsfältet 26

1.7 Avhandlingens uppbyggnad 27

2 Teoretisk referensram 29

2.1 Clownens många ansikten 32

2.1.1 Spår av clownen 35

2.1.2 Clownens funktioner 39

2.1.3 Underhållaren 40

2.1.4 Gränsöverskridaren 40

2.1.5 Ifrågasättaren 41

2.1.6 Ställföreträdaren 41

2.1.7 Sörjaren 43

2.1.8 Sammanfattning av clownens meningsskapande funktioner 45

2.2 Karnevalens betydelse 47

2.2.1 Två kulturer vid sidan av varandra 48

2.2.2 Karnevalen är livet som fest 49

2.3 ”Att svinga sig över”	50
2.3.1 Dialog i klassrummet	51
2.3.2 Clownen och dialogen (mötet)	52
2.4 Dramapedagogiskt perspektiv	54
2.4.1 Lek för att utforska identitet	57
2.4.2 Främmandegöring	59
2.4.3 Semiotiska verktyg	60
2.4.4 Multimodalitet	61
2.5 Performanceperspektiv	61
2.5.1 Autopoietisk feedback loop - ett flöde	63
2.5.2 Communitas - gemenskap	63
2.5.3 Corporeality - kroppens närvaro	64
2.5.4 Transformation	65
3 Metod	67
3.1 Forskningsproblem, syfte och frågeställningar	67
3.1.1 Operationalisering av begrepp	68
3.2 Hermeneutisk fenomenologisk ansats	70
3.2.1 Forskningslogik och etnografisk inspiration	72
3.2.2 Forskning baserad på konst	74
3.3 Narrativ metod	75
3.3.1 Om berättelsen som representation	76
3.3.2 Om dikten som representation	76
3.4 Fenomenologisk meningskoncentrering	77
3.5 Kontextualisering av forskningsprojektet	78
3.6 Datainsamlingsmetod och material	82
3.6.1 Videofilmer och fotografier	82
3.6.2 Muntligt material	83
3.6.3 Skriftligt material och teckningar	84
3.7 Analysmetoder	84
3.8 Forskningsmetodiska överväganden	85
3.8.1 Forskningsetik	85
3.9 Validitet	86

4	Meningsskapande i elevernas clownarbete	88
4.1	Tillkomst av saga, berättelse och dikter	88
4.1.1	Tillvägagångssätt vid skapande av sagan	89
4.1.2	Tillvägagångssätt vid skapandet av berättelsen	94
4.1.3	Tillvägagångssätt vid skapandet av dikter	94
4.2	Sagan om Envar berättad med två röster	95
4.2.1	Cirkus	95
4.2.2	Mönster i arbetet med augustclownen	102
4.2.3	I modehuset	105
4.2.4	Mönster i arbetet med den vita clownen	113
4.2.5	På torget	115
4.2.6	Mönster i arbetet med baglady och luffare	131
4.3	En berättelse om att sitta på en stol	133
4.3.1	”Att sitta på en stol”	133
4.3.2	Mönster i ”Att sitta på en stol”	136
4.4	I mellanrummet	137
4.4.1	Rytmddikter	140
4.4.2	Mönster i rytmddikter	142
4.4.3	”Att svinga sig över”	143
4.4.4	Mönster i mötesdikterna	145
4.4.5	Porträtt	145
4.4.6	Mönster i porträtt	152
4.4.7	Sammanfattning av mönster i dikterna	153
4.5	Reflexiv tolkning av empiri gestaltad som saga och dikt	153
4.6	Sammanfattning av meningsskapande i elevernas clownarbete	154
5	Elevernas reflektioner kring iscensättning av sig själva i clownarbetet	157
5.1	Tillvägagångssätt vid analys	157
5.2	Elevernas berättelse med en röst	163
5.3	Sammanfattning av elevernas reflektion kring meningsskapande	164
6	Lärarens erfarenhet av clownarbete – ett didaktiskt perspektiv	165
6.1	Metodiskt grepp: narrativ analys och typologisering	165

6.2	Vändpunkter i undervisning i clownverkstäder	166
6.3	Lärrollen – en typologi	168
6.4	Tolkning av lärarens upplevelse av clownarbete	170
6.4.1	Förbereder	170
6.4.2	Förtäljer	171
6.4.3	Förlöser	171
6.4.4	Fördjupar	173
6.4.5	Sammanfattning av fyra grundläggande lärarhandlingar	174
7	Tolkande diskussion av betydelser i elevernas clownarbete	176
7.1	Resultatsammanfattning	176
7.2	Resultatdiskussion	179
7.2.1	I elevens rum	180
7.2.2	I lärarens rum	181
7.2.3	I karnevalens klassrum	181
7.3	Forskare med röd näsa	183
7.4	Kritisk diskussion	184
7.5	Vad forskning om clown i klassrum tillfört	185
	Postludium	187
	Summary	188
	Referenser	198
	Bilagor	207

FIGURFÖRTECKNING

Figur 1. Clownarbete i två kulturer.	30
Figur 2. Clownfunktioner som ekrar i clownhjulet.	39
Figur 3. Utvecklad modell av clownfunktioner med exempel från historia och nutid.	46
Figur 4. Scener med august och aspekter knutna till dem.	93
Figur 5. Fyra elevers utfall gällande aspekter av tolkning.	94
Figur 6. Mönster i clownarbete med august.	102
Figur 7. Mönster i clownarbete med vita clownen.	113
Figur 8. Mönster i clownarbete med luffare och baglady.	131
Figur 9. De centrala aspekterna för fyra elever i arbete med tre gestalter.	138
Figur 10. De centrala aspekterna för fem elever i arbetet med tre clownen.	139
Figur 11. De centrala aspekterna för fyra elever i arbetet med tre clownen.	140
Figur 12. Tidigare modell av meningsskapande clownfunktioner och clownen från historisk- och nutid, utökad med exempel från haikudikter om eleverna.	178
Figur 13. Karneval i klassrum.	182
Figure 14. Clown work in two cultures	189
Figure 15. The carnival in the classroom	196

TABELLFÖRTECKNING

Tabell 1. Tolkning av vad clownen lockar fram och/eller pekar på.	45
Tabell 2. Översikt över det empiriska materialet	82
Tabell 3. Några naturliga enheter och centrala teman för en individ	158
Tabell 4. Centrala teman för 13 elever i beskrivning av clownen	160

PRELUDIUM

Det hände sig att jag kom över en bok om clowner. Jag sträckläste boken. I texten gjordes en koppling mellan att följa en tydlig tradition med rötter långt tillbaka i historien och att söka rätt på den egna clownen, den som rumsterar innanför tröjan. Jag lade boken åt sidan. Det kändes djärvt, alltför djärvt att gå vidare med clownen. Visserligen hade jag under många år ägnat tid åt teater och drama men det fanns gränser. Men clownen ville annorlunda. Hon dröjde sig envist kvar och en dag steg hon fram i ljuset. Stod där, rödklädd och vitsminkad med blå hatt, stora skor, resväska och hattask. Rut blåste såpbubblor mot himlen men bubblorna sprack, kvar blev en ilska och ett fördärv. Clownen förvandlades till en som fräste. Den röda klänningen byttes mot en lila. En sliten kofta bars ovanpå. Lösa trådar fladdrade från armbågen. Rödvin snäsans bredde ut sig. Från hatten lyfte en fjäril. Så föddes Vera. Vera är ordfattig. Menigheten får hålla till godo med vitsippor och ett stycke bröd i linnetyg. Brödet bärs på armen, som man bär ett barn. Björkvidjor viras till en törnekrona. Rädslan är Veras följeslagare. Den driver henne framåt.

1 INLEDNING

Den här avhandlingen handlar om clownen och den betydelse arbetet med clown kan få för elever i grundskolan. Rubriken ”Kunskap på hjul” syftar på den enhjuling som clownen ibland använder. Hjulet blir en metafor för den kunskap som clownen äger och som eleverna får del av i arbete med konstformen i klassrummet. I samklang med den narrativa metoden, skapandet av berättelse och dikter, som underrubriken pekar på, motiveras mitt val av rubriken med dess poetiska klang.

1.1 Betydelsefulla möten

Sökandet efter mening sker för de flesta människor mer eller mindre intensivt under vissa perioder av livet. I övergångsskeden eller vid livskriser tränger sig frågorna fram. Finns det en mening? Hur ska man leva sitt liv? Vad är värdefullt? Vad är värt att behålla?

I mitt liv har längtan efter mening fått ett tydligt uttryck genom skrivande och teater. Skrivandet har funnits som en stillsam kompanjon genom livet. Teatern har varit ett intresse som visserligen haft svårare att finna sin form men som i sinom tid ändå ledde mig fram till clownen.

Människor kommer i ens väg och ibland händer det att man möts av ett tilltal som gör en delaktig. Filosofen Martin Buber (1932/2008: 29–34) talar om tre olika sätt att betrakta en människa: iaktta, betrakta, bli delaktig. Ett tilltal som står fram som avgörande i mitt liv är mötet med Marianne Condé och Rolf Tourd, två skådespelare som med början på 1940-talet kom att ägna stor del av sina liv åt teater i Västernorrland. De båda delade en vision, som handlade om att sprida och spela teater i glesbygd, vilket innebar en kamp, ofta i motvind mot politikerns och myndigheters ointresse. Deras pionjärarbete finns beskrivet i *”Teater trots allt”* av Urban Skoglund (1976), dramapedagog och teaterhistoriker.

När jag lärde känna Marianne Condé och Rolf Tourd i mitten av 1980-talet var Marianne Condé ledare för ”Sigtunagruppen”, en dramagrupp som uppträdde företrädesvis i kyrkorummet, med texter av prästen och författaren Olov Hartman. Det var liturgiska spel med stark känsla för naturen och andliga dimensioner i tillvaron. Spelen bars upp av talkörer och handlingen var renskalad, varje rörelse betydelsebärande. Jag var medlem i gruppen mellan åren 1988 och 1992. När dramagruppen så småningom upphörde hade mitt intresse för clownen slagit rot. Boken *”Hej clown, var är du?”* (Schaffer m.fl., 1991) som omnämns i ”preludiet” ovan hade precis kommit ut och jag behövde just då någon verksamhet som jag helhjärtat kunde kliva in i. Jag tog helt sonika clownen Manne¹ på orden när han i en intervju i boken säger: ”I mötet med publiken skapas clownen” (a.a.: 71). Tillsammans med Marianne Condé, som även tidigare varit clown under namnet ”Piruetta”, satte jag ihop en föreställning och vi blev clownerna Vivi och Rut. Clownen Rut, som jag kallade mig, bytte med tiden skepnad och blev clownen Vera. På en hylla i en second handaffär fanns svarta, långsmala snörkängor och i en boklåda hittade jag ett tunt häfte, en

¹ Hans af Klintberg

samling dikter, ”*Olof Vandrares visor*” (Lindberg, 1933). Den mittersta strofen i den sista dikten i samlingen stannade i mitt minne.

Jag ville göra allt möjligt stort,
jag ville ge lycka åt andra,
men hur jag strävar, blir litet gjort,
min lott är bara att vandra.

/Ur ”*Olof Vandrares visor*”/ (Lindberg, 1933: 44)

Författaren talar i inledningsstrofen om ”en farande Sven, som går där och tittar på livet” (a.a.: 44). Det passade den sinnesstämning som fanns hos clownen Vera. Ordet ”vandring” står i dialog med ”pilgrim” men kanske också med ordet ”väntan”, som när Beckett låter de udda figurerna Estragon och Vladimir vänta på Godot. Allt hänger samman. Människor befinner sig i samklang med texter som de möter och blir berörda av, vilket kan sätta igång en skapande process

Mina fortsatta försök i clownbranschen skedde tillsammans med Annelie Ottesson alias ”clownen Viola”. Marianne Condé blev vår inspiratör och regissör. Vi uppträdde under några år på bibliotek, daghem och skolor. Ibland var vi kyrkclowner som gjorde oortodoxa tolkningar av söndagens texter och ibland sjukhusclowner som besökte barn på vårdavdelningar.

Det är ändå som lärare och dramapedagog i grundskolan som jag haft min huvudsakliga försörjning och det är knappast konstigt att clownen så småningom stack in huvudet i klassrummet. Under dramatimmar fick eleverna utforska clowngestalten. De prövade sig fram via lek och improvisation som ibland mynnade ut i en föreställning eller cirkus. Clownkonst kom att ingå i den lokala kursplanen i ämnet drama på högstadiet i de dramaprofilklasser² där jag undervisade. Samtidigt hade jag i en klass på lågstadiet förmånen att introducera clownen. Det ledde till en gruppkonstellation med tio elever som kom att vara aktiva som clowner under fem års tid. Eleverna uppträdde i skolor men även på andra platser och i andra sammanhang. Lika självklart som det var att ta in clownen i undervisningen i skolan blev det senare att släppa in clownen i dramaundervisningen på lärarutbildningen, där jag arbetade i perioder. Clownen har en över tvåtusenårig historia och gestalten har funnits i en eller annan form i alla kulturer. Detta måste betyda något, men vad? Vilken är clownens kunskap?

² Med dramaprofilklass menas vanligen en klass dit eleverna sökt sig utav ett intresse för drama och teater. Drama finns då inlagt på schemat som en eller fler lektionstimmar.

1.2 Tankar om clownen

Clownen är hudlös³, hamnar ofta mitt i vinddraget, inte därför att den vill dit eller är modigare än andra, utan därför att den är oförmögen att värja sig och, som det heter, ”spela spelet”. Kanske var det detta ihop med uppfordran att släppa taget som tilltalade mig mest. För mig kom clownen att handla om tillit och hopp.

En bild av clownen som är spännande är den som författaren Henry Miller (1948/2007) har gett uttryck för i boken *”Leendet vid stegens fot”*. I epilogen skriver Miller: ”Av alla de berättelser jag skrivit är denna kanske den märkligaste” (a.a.: 55). Han fortsätter: ”En clown är en handlandets poet. Han är den berättelse som han framställer” (a.a.: 58).

Om tankarna kring huvudpersonen i boken berättar Miller:

Jag ville att min hjälte Auguste skulle slockna som ett ljus. Men inte i döden! Jag ville att hans död skulle kasta ljus över vägen. Jag såg den inte som ett slut utan som en början. När Auguste blir sig själv börjar livet – Och inte bara för Auguste utan för hela mänskligheten. (a.a.: 58-59).

Clownen blir en sorts arketypp liknande sagans gestalter. De sagor och berättelser vi tar till oss, berättar om oss (Bettelheim, 1989). Genom den clowngestalt jag tar till mig och formar lär jag känna mig själv. Detta är min erfarenhet som också blivit styrkt av arbetet med clowner i klassrummet. Anne Frattelini, clown och medlem i en familj med lång cirkustradition, tycks vara av samma åsikt. Hon berättar i en intervju: ”Man blir sig själv när man sätter på sig masken” (Svenska Dagbladet 16/4 1997).

Miller berättar vidare att han ombads skriva text till fyrtio illustrationer av konstnären Fernand Lèger föreställande clowner och andra cirkusmotiv. Hans inspiration kom från många håll. Från Joan Miro hämtade han stegen och månen. Men även andra konstnärer och författare hade inspirerat honom som exempelvis Marc Chagall och Max Jacob. Clownens gestalt har fascinerat även andra konstnärer, poeter och författare. Svenska författare som intresserat sig för clownen är bland andra Hjalmar Bergman med ”clownen Jac” och Gustaf Fröding med ”clownen Klopopsyky”.

Temat clownen i konst och litteratur är omfattande och kommer inte att utvecklas vidare i denna avhandling utan fokus är inställt på elevers möte med clownen. I preludiet berättade jag min clownhistoria. Jag är ivrig att höra elevernas. Studien handlar således om att utveckla kunskap om vad som kan ske hos elever i arbetet med clownen, vilket meningsskapande sker?

1.3 Eleven, clownen och klassrummet

Ungdom och sökandet efter identitet har intresserat forskare som Anthony Giddens (2005), Thomas Ziehe (1994), Kirsten Drotner (1996) och Knud Illeris (2007). Min undersökning handlar om ungdomar och clownkonst. I ett försök att

³ Geir Karlsen (2002) talar i sin avhandling *”Mötets etik och estetik”* om hudlöshet. Han beskriver hudlöshet, något som kan få ett ögonblick i en undervisningssituation att framstå som magiskt.

skapa förståelse för ungas livsvärldar uppehåller jag mig i detta avsnitt vid identitetssökande och resonerar även kring clownkonst och kunskap.

Den moderna livscykelpsykologin delar in livet i olika faser: barndom, ungdom, vuxenliv och mogen ålder. Varje fas har sitt innehåll och sina uppgifter. Dessa är viktiga inte minst för motivationen att lära sig (Illeris, 2007). De elever som deltagit i studien är alla i begynnande tonår. Ungdomstiden anses starta med puberteten men kan pågå under en lång tid.

Det utmärkande för dagens samhälle är att ungdomsperioden är längre än någonsin tidigare och att övergången till vuxenhet är flytande; det är fullt normalt att avsluta sin ungdomsperiod någon gång i åldern 20 till 35 år (Illeris, 2007: 235).

Att vara ung idag beskrivs av Drotner (1996) som att leva ett liv fyllt av dilemman som utspelar sig i och mellan de olika sfärerna skolan, familjen och fritiden. Hon pekar på en paradox. Psykiskt och kulturellt har självständigheten ökat för de unga samtidigt som de under allt längre tid blivit mer ekonomiskt och socialt beroende. Ungdomstiden har idealiserats och kommersialiserats samtidigt som ungdomars problem ökat, menar också Ziehe (1994). Ungdomarna ska hitta sin väg genom egna val. De ska välja utbildning, partner, bostad, livsstil och personlig identitet. Giddens (2005) betonar att västerlandet kännetecknas av upplösning av traditioner och orienteringsmönster, vilket påverkar oss både på ett inre och yttre plan. Effekter av globaliseringen i förhållande till tid och rum⁴ och tvivlet är typiska tecken i tiden.

Under ungdomstiden, när så mycket händer i kroppen och när livet både i och utanför skolan handlar om överväganden och beslut som eleven behöver ta ställning till, är motivationen för skolan inte självklar. Eleverna är mer intresserade av identitetsförhållande i vid mening, men skolan handlar om lärande i olika ämnen. Illeris (2007) formulerat konflikten på följande vis:

Men även om det tycks handla om utbildningar med ett bestämt ämnesinnehåll, är allt lärande från och med högstadiet och upp genom ungdomsåren numera starkt färgat av och kan bara förstås i relation till identitetsbildningen (Illeris, 2007: 240).

Frågan om identitet är högst aktuell för eleven. Vem är jag? Vad vill jag och vem kan jag bli? Vem är den andre som möter mig? Vad sker i omvärlden?

1.3.1 Lek med identitet

Vår syn på begreppet identitet har förändrats. Tidigare talat man om den personliga identiteten som något statiskt. Idag räknar vi med att den personliga identiteten är föränderlig. Det klassiska identitetsbegreppet utvecklades av den tysk-amerikanska analytikern Erik H. Eriksson (1988). Ordet kommer av latinets *idem*, som kan översättas med ”detsamma” eller ”densamma”. Det handlar om upplevelsen av att både känna igen sig själv i varierande situationer och att också andra känner igen en själv som densamme. Här finns en dubbelhet i begreppet identitet som innebär att jag är både en individuell varelse och en social varelse. Eriksson delar in identitetsutvecklingen i olika faser och menar att ungdomen är

⁴ ”Frikopplande eller urlyftningen av sociala relationer från lokala kontexter och deras rekombination tvärs över obegränsade avstånd i tid och rum”(Giddens, 2005: 276).

den tid man mest är upptagen av det personliga identitetssökandet. Erikssons identitetsteori och den klassiska uppfattningen om fast identitet kan idag bara fungera som utgångspunkt. Vi har inte längre ett samhälle med så starka gemensamma normer och med den stabilitet som Erikssons syn på identitet förutsätter (Illeris, 2007).

Andra forskaröster om identitet är psykologen Märta Sandvik och Giddens. Sandvik (2009) menar att "Människans *identitet* (eller *självidentitet*) kan förstås som upplevelsen av att vara en särpräglad, unik individ" (Sandvik, 2009: 18) och att begreppet också kan förstås som en upplevelse av självet som en kontinuitet, likhet över tid (a.a.) Giddens (2005) definierar självidentitet som: "Individens reflexiva tolkning av självet mot bakgrund av hans eller hennes biografi." (a.a.: 276). Vi skapar vår livshistoria, våra berättelser om oss själva genom reflexiva processer och blickar framåt mot ett antal "möjliga liv". Vi konstruerar och rekonstruerar vår självuppfattning under inflytande av impulser från omgivningen, menar han och säger vidare:

En persons identitet går inte att finna i beteendet och inte heller i andras reaktioner, hur viktiga dessa än är, utan i *förmågan att hålla igång en specifik berättelse* (Giddens, 2005: 69).

Inom ett socialkonstruktivistiskt perspektiv ser man identiteten som en rad sociala konstruktioner, vilka bildas genom socialt samspel. Identiteten består av sociala roller som den enskilde glider in i. Man betraktar människan i senmoderniteten som lika uppsplittrad som den värld hon lever i (Illeris, 2007).

Att skapa sig själv är ett uttryck som var vanligt under åttio- och nittiotalen, men frågetecken ställs idag om man verkligen i så stor utsträckning som den tidsepokens identitetsteoretiker hävdade kan frikoppla sig från kulturella och sociala omständigheters påverkan (Paulgaard, 2006). Trots globaliseringen, nämligen det att världen genom medier, internet och vårt myckna resande, blivit mindre, tycks grundläggande sociala och kulturella förutsättningar fortsatt påverka vår konstruktion av identiteten, menar Gry Paulgaard (2006), som undersökt ungdomar boende i norra Norge.

Vi opererar innanför en verden som allerede er strukturert, vi starter ikke med blanke ark når vi skall lage meningsfulle konstruksjoner (Paulgaard, 2006: 69).

Paulgaard säger vidare att individer utvecklar sin identitet genom att förhålla sig till andra. De både identifierar sig med och kontrasterar sig mot andra. Människor orienterar sig mot andra men också mot sig själva. Människor får respons på sitt sätt att vara och det historier de väljer att berätta om sig påverkas av responsen (Paulgaard, 2006).

Om upplösningen av identiteten är riktigt så genomgripande, som det socialkonstruktivistiska perspektivet menar, kan diskuteras. Ett alternativt sätt att se är att det finns upplösningstendenser men också "en inre psykisk enhet" (Illeris, 2007: 168). Giddens (2005: 48) väljer att tala om "ontologisk trygghet". Psykologen Marta Cullberg Weston (2000: 175) skriver om självkänslan som en "inre balanspunkt", vilken får oss på fötter igen när vi ramlat. Det stämmer överens med mina erfarenheter och tanken infinner sig; clownen snubblar fram i tillvaron men har en sällsynt förmåga att resa sig. Finns det här en kunskap hos

clownen värd att ta del av? Min erfarenhet av kombinationen clown och elever har stärkt min tro på att clownarbetet kan stärka elevernas självkänsla och skapa en lekfull atmosfär som bäddar för lärande (Silfver, 2005).

Drottners (1996) forskning visar att den konstnärliga praktiken tillåter deltagarna att reflektera i förhållande till sig själva, till varandra och till omvärlden samt att kommunicera och experimentera. Hon beskriver den estetiska praktiken utifrån tre nivåer: en individuell nivå (jag – mig), en social nivå (jag – du) och en kulturell nivå (jag – världen). Gemensamt för alla tre nivåer är identitetsfrågan, både den personliga identiteten och den sociala eller kulturella identiteten, menar Drottners (1996). Frågan är om clownen i klassrummet kan möta elevernas behov av att fundera över frågor som: Vem är jag, vem vill jag vara och vilken framtid vill jag ha? Kan jag genom både identifikation och självreflektion bättre förstå mig själv och därmed andra?

Sandvik (2009) har utifrån Heinz Kohuts teorier om självet utvecklat en modell som beskriver ett tredimensionellt själv. Det grandiosa självet, det idealsökande självet och det tvillingsökande självet. Det tvillingsökande självet benämner hon också det samhörighetsskapande självet eller alter ego- självobjekt. Sandvik skriver ”I spänningen mellan det grandiosa och det idealsökande självet är det tvillingsökande självet betydelsefullt som en balanserande pol till de båda andra” (2009: 73). Mellan de två förstnämnda polerna finns en rörelse, ”medan det tvillingsökande självet söker ett slags självets vila” (a.a.: 73). Detta har beröringspunkter till den gestalt som kan stiga fram hos individen i arbetet med clown.

1.3.2 Konst och kunskap

Konstnärligt skapande och identitetssökande är en del av kunskapandet, att kunna och att skapa skänker mening. Konst är ett sätt för människan att förstå sig själv (Gustavsson, 2009). I konsten sätts min egen tolkning på spel. Den berikas av andras tolkning och tvärtom (a.a.). I clownarbetet, som bygger på lek och dialog, uppfattar jag att självbilden sätts på spel, förändring blir möjlig och lärande kan ske. Men vad är det eleverna lär sig? I denna studie gör jag ett försök att artikulera kunskapande och lärande som process.

Platons definition av kunskap som sann, berättigad tro, episteme, utgör grunden i västerlandets kunskapssyn (Gustavsson, 2009). I Aristoteles (1967) Nichomakiska etik tas också *techne* och *fronesis* upp som kunskap. Trots att den tredelade kunskapssynen idag delvis har återtagits är det vanligt att betrakta *episteme* som överordnad. Episteme står för det naturvetenskapliga vetandet medan *techne* står för kunnande, ett hantverkskunnande, det vi behöver veta för att skapa och producera, även kulturellt. Det är kunskap relaterad till handling. Den tysta kunskapen hör hit. *Fronesis* står för klokhets, att utveckla ett gott omdöme och etiskt handlande. Gustavssons definition följer här:

”Praktisk klokhets, *fronesis*, består alltså i förmågan att möta konkreta situationer med lyhördhet och fantasi. Den kunskapen innefattar en god uppfattning om de konkreta och komplexa detaljer som ingår i situationen.” (Gustavsson, 2009: 189).

Gustavsson skriver vidare att *fronesis* är kunskap som bärs av kroppen. Kunskapen är integrerad i oss. När vi förmår göra kloka bedömningar öppnar det

vår syn på det som kan komma att bli. Jag tolkar det så att överskridande blir möjligt. Vilken innebörd får det i relation till elevernas clownarbete? I ”*Skola för bildning*” (SOU 1992: 94) skiljer läroplanskommittén mellan fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Detta görs i syfte att bredda kunskapsbegreppet. De olika formerna samspelar med och förutsätter varandra. Fakta och förståelse motsvarar Platons begrepp episteme, det vill säga sann välgrundad övertygelse, till skillnad från gissning. Fakta och förståelse hänger tätt samman. ”Fakta är förståelsens byggstenar” (a.a.: 32). Färdighet knyter an till Aristoteles techne, och förtrogenhet har sin motsvarighet i fronesis (Lindström, 2009). Om studiet i en konststart faller in under techne uppträder fronesis i reflektionen kring det som händer och möjligheten till etiska ställningstaganden som uppstår och de samtal kring existens och livskunskap som följer (Lindström, 2009). Den direkta nyttan är ofta det som blivit avgörande för kunskapens värde och kan vara anledningen till den starka betoningen av episteme. Detta förhållande är i och för sig ingen nyhet, vilket följande citat av professor Hans Larsson i Lund (i början på 1900-talet) visar: ”Vår tid är hemsökt av nyttighetsmasken, den mask som gnager varje friskt blad som vill slå ut” (Larsson i Gustavsson, 2009: 24). För mitt forskningsprojekt har i synnerhet tre författare gett inspiration genom att artikulera en vidgad förståelseshorisont. Det är filosofen Dorthe Jørgensen, pedagogen Howard Gardner och forskaren Alexander M. Sidorkin. Jørgensen (2008: 49) skriver:

Vi ska alla avlägga räkenskap för vad vi kan användas till. Det är inte längre en acceptabel tanke att detta att kunna skapa ett nytt stycke verklighet (såsom konstnärer gör) eller att kunna tänka en ny tanke (såsom filosofer gör, varmed de också skapar en ny verklighet) har något värde i sig själv (min översättning från danska).

Jørgensen (2008) anför att skolans uppgift borde bestå i att erbjuda både vetenskapligt kunnande och personlig utveckling och att dessa bägge enheter befruktar varandra, genom att de utvecklar elevernas förmåga att tänka. Det filosofiska tänkandet är helt enkelt en skolning av människans tänkande över det egna tänkandet. Ett helhetstänkande behövs för att skapa sammanhang i en värld som för unga människor kan verka förvirrad. Jørgensen menar att den offentliga debatten gagnas av att man undviker en ständig polarisering, ett antingen eller. Genom att träna sig i att tänka över det egna tänkandet kan detta i någon mån undvikas. Jørgensens analys av skolans uppgift liknar Gardners (2006). Hon liksom Gardner ställer frågan: Vad är viktiga kompetenser i dagens och morgondagens samhälle? Gardner pekar på fem sätt att tänka som han menar är av betydelse för framtiden. De fem sätten sammanfattas i orden disciplinerat, syntetiserat, kreativt, respektfullt och etiskt. Detta är en holistisk syn med både bredd och djup samtidigt som det finns för utrymme för förändring. En samstämmighet finns även med forskaren Alexander M. Sidorkins (1996) fynd i en undersökning av amerikanska skolor. Han har sökt efter vad som definierar en välfungerande skola och lyfter fram *complexity*, *civility* och *carnival*.

Utifrån min förförståelse av clownarbetet uppfattar jag att mitt forskningsprojekt främst knyter an till techne och fronesis. Den amerikanska filosofen Martha Nussbaum (1995) har i Norden introducerat Aristoteles fronesisbegrepp genom sin forskning och poängterar vikten av skönlitterär läsning i undervisning. Hon pläderar för att skönlitterär läsning ska ingå i yrkesutbildning. Hon ser

skönlitteraturen som ett sätt att fånga tillvarons komplexitet och därmed vidga människors relationella förståelse och omdömesförmåga. Skönlitteratur gestaltas via berättelser om enskilda människor men problem och konflikter är ofta allmänmänniska. Mitt val av narrativ metod för analys och tolkning av elevernas clownarbete innebär att jag studerar de individuella uttrycken och konkreta situationerna, hur eleverna gestaltar och reflekterar kring sina clownar, men detta förmedlas via berättelse och dikter. Förhoppningen är att berättelserna och dikterna visar den komplexitet som finns i clownarbetet och samtidigt återspeglar det allmänmänniska. Jag undersöker om arbetet med clownen har en potential för bearbetning av identitet och livsfrågor men också kan möjliggöra inlevelse i andra människors situation.

Filosofen Emmanuel Levinas (i Kemp, 1992) ser ”den andres ansikte” som grunden för empati och medkänsla. Där Heidegger och hans samtid såg handen som symbol för människan blev ansiktet, intersubjektiviteten, det som Levinas lyfte fram. I möte med den andres ansikte följer ansvaret, betonar Levinas. Arne Vetlesen m.fl. (1998) lyfter fram två förhållanden som stiger fram i förening med ansiktet. Dels poängteras den kraft som mötet med ett ansikte innebär, dels är ansiktet unikt och därmed utesluts andra ansikten. När nöden får ett konkret ansikte, exempelvis via ett reportage i tv-rutan, speciellt om ansiktet är ett barns, blir vi berörda. Ansiktet manar oss till handling, menar Vetlesen. Ansiktet är unikt under det att ansikten som inte exponeras riskerar att bli bortglömda. ”Jeg kan bare flytte blikket *mot* noe ved å flytte det *fra* noe annet” (Vetlesen m.fl., 1998: 160). Detta förhållande är vad Derrida syftar på när han talar om det sagda såsom satt i skarp relief mot det osagda, det marginaliserade. Det uppstår här en klyfta mellan det vi kan kalla vårt universella ansvar och det ansvar vi har för människor som blivit till ett ansikte för oss. Vetlesen menar att filosofisk teori inte kan lösa problemet med klyftan. Det kan bara praktiken göra. Här kopplar jag till skolan och klassrummet, och ställer mig frågan: Hur ska skolan aktivt arbeta för att lyfta fram de närstående och samtidigt ge ord som solidaritet och ansvar för det som är okänt och långt borta kropp? Den kunskap och inlevelse i andras problem som bjuds via exempelvis skönlitteratur, film, teater kan vara ett sätt. Vetlesen (Vetlesen m.fl., 1998) inskräper att om mötet mellan ett jag och ett du förhindras, skapar det ”rum för omoral” (a.a.: 164). Det är lättare att mobba och trakassera någon som inte anses höra till den egna gruppen eller bara är en i mängden av människor. Skolan har ett fostransuppdrag men det kräver att eleverna lyssnar och medverkar, blir intresserade. I Vetenskapsrådets rapportserie under titeln ”*Uttryck, intryck, avtryck*” skriver Ove Sernhede (2006) att skolan inte kan utgå från elevens vardagskultur eller livsvärld men heller inte lämna den utanför. Det handlar om att lära ungdomar att handskas med det främmande, det som inte redan är känt och omedelbart ligger inom den egna förståelsehorisonten.

Men kan skolan bli lika viktig som populärkulturen? Kan skolan beröra på samma djup? Absolut men då måste skolan svara mot ungas behov och visa att den är en plats där det livsavgörande frågorna kan ställas./.../ Skolan måste utveckla komplement till de språk, koder och förhållningssätt som är populärkulturens (Sernhede 2006: 15).

Rita Irwin skriver i förordet⁵ till en sammanställning av forskning inom konstpedagogik (Irwin, 2007) att det finns en längtan efter andlighet och meningsskapande i samhället idag. I undervisning finns en tendens till standardisering men också fragmentering samt ett ivrigt framhållande av vikten av kärnämnen, de tre R:en⁶, medan människor längtar efter mening i sina liv och i sin pedagogiska uppgift. Våra roller som föräldrar, lärare och artister har hamnat i förgrunden, medan själen och andligheten har tappats bort. Vi behöver knyta kontakt med oss själva, med andra, med det som är större än oss, "the mystery that abounds" (Irwin, 2007 s.1401).

Jag har som ingångsundran till mitt projekt följande fråga: Är clownarbete en väg mot att öka förståelse för mänskliga relationer, träna omdömesförmåga, medkännande och mot att knyta an till något större? Det kan vara omöjligt att med de metoder jag använder få något säkert svar på min undran. Det jag vill visa är att dessa aspekter kan aktualiseras i ett kvalificerat arbete med clown. Clownarbete sker i både tanke och handling. Det sker i kroppen. I det följande stannar jag upp vid den viktiga aktör som läraren utgör i ett clownarbete men som ännu saknats i min genomgång av forskningsfältet. Jag diskuterar även om det som sker med clownen i klassrummet ska beskrivas som lek eller arbete.

1.4 Läraren, clownen och klassrummet

Undersökningen som ursprungligen var tänkt att relatera clownen enbart till eleverna kom så småningom att vidgas till att omfatta även läraren. Didaktik, det vill säga konsten att undervisa blev av stort intresse. Här handlar det om undervisning i clownkonsten. Det stod klart att läraren var nödvändig för att skapa den atmosfär som möjliggör clownarbete och för att vägleda i arbetet. Läraren måste ta på sig hela ansvaret för att eleverna ska våga experimentera och improvisera (jfr Johnstone, 1985; Astring & Sørensen, 2008). Lärarrollen är mångfacetterad. En avhandling, som kom år 2000, beskrev lärarens roller med hjälp av teaterns termer: estradör, regissör och illuminatör (Säll, 2000) vilket sammanfattar mångsidigheten i rollen. Trots att det alltså inte från början var avsikten och inte heller avtalat, blev läraren i studien indragen som forskningsperson. För hennes medgivande till detta är jag tacksam. Det var angeläget att söka svar också på frågan: Vad gör läraren för att eleverna ska vilja vara clown i en högstadielklass? Läraren, vars clownarbete jag följer, har vad jag menar vara ett dramapedagogiskt förhållningssätt. Jag uppfattar att det dramapedagogiska förhållningssättet överensstämmer med den människosyn som finns i Bubers dialogfilosofi, det vill säga att se eleverna som individer och som kollektiv men också som ett Du. Bubers "Jag – Du" och "Jag – Det"-begrepp ingår i mitt teoretiska resonemang som diskuteras i kapitel två. För Buber (1923/2006) är mötet centralt. Tankarna om mötet och relationen har varit av betydelse för min tolkning av clownens väsen och det som clownen kan inspirera till. Att vara clown kan inledningsvis beskrivas som att möta människor med ett öppet sinne, kommunicera tyst eller med ord. Dialogen har

⁵ Plumbing the depths of being fully alive

⁶ Reading, writing, arithmetic

också ett samband med karneval som den beskrivs av Michail Bachtin (1965/2007), en mångstämmig kropp.

Clownarbete på två ben

När jag analyserar mitt insamlade material gör jag det främst utifrån ett dramapedagogiskt perspektiv. Eleven befinner sig i ett klassrum. Även ett performanceperspektiv finns. Arbetet resulterar inte i en teaterföreställning men har ändå inslag av föreställning. En performance sker i ett flöde, påverkas av tidigare improvisationer och påverkar de följande. Mer om de båda perspektiven och hur de förhåller sig till varandra följer i avsnitt 2.4. och 2.5.

Jag menar att clownarbetet i klassrummet är både lek och arbete. Det står på två ben. I arbetet med avhandlingen har jag pendlat mellan dessa bägge ord. Ett tredje alternativ är att använda ordet ”clowna”. Jag valde slutligen att hålla mig till ordet arbete i kombination med ordet clown för att betona hur allvarligt jag ser på clownlek. Clownlek är heller inte något som nödvändigtvis upphör därför att man nått en viss ålder. Allvarlig lek är vad det handlar om men den ordkombinationen passar inte alltid in och kan kännas otymplig. Vad clownarbete kan innebära i ett klassrum är ännu oklart. För många ger det associationer till pajas och störande beteende. För andra kan klassrumsclovnandet uppfattas som en respektlöshet mot clownkonsten och ett åsidosättande av formen. Clownen själv kan förmodligen inte ens stava till orden form och regler. Att erbjuda eleverna frihet i sitt skapande av clownen att vara vaken för impulser och samtidigt ge en trygg inramning är lärarens uppgift och kan förhoppningsvis öppna för en dynamisk syn på vad clownarbete innebär. Värdet av att våga ompröva det som tas för givet blir tydligt i Tone Pernille Østerns (2009) avhandling som handlar om dansimprovisation. Dans, precis som clownens uppträdande, är omgärdat av föreställningar om var och vem som har rätt att dansa eller agera. I Østerns danskompani finns både rullstolsburna dansare och icke rullstolsburna. Hon skriver i sin avhandling att dansimprovisationer har inneburit möjligheter att varsebli och återupptäcka vad dans kan vara, men också hur dans kan läras ut (T. P. Østern, 2009: 44–45). Jag frågar i min undersökning: Vad kan clownarbete betyda i skolkulturen, hur kan clownarbete utformas och läras ut?

1.5 Forskaren, clownen och klassrummet

Min forskning skriver in sig i en hermeneutisk forskningstradition, vilket bland annat innebär att tolkning sker kontinuerligt och att förförståelsen redovisas öppet. Hermeneutiken betonar att ett fenomen måste förstås utifrån de sammanhang där det sker och att forskaren öppet ska redovisa den personliga tolkningen. Samtidigt ska forskaren med hjälp av vetenskapliga metoder, innefattande dialog med tidigare forskning, ett systematiskt tillvägagångssätt vid insamling och analys av material, distansera sig från sitt material för att få perspektiv som borgar för mångsidighet i tolkningen. Min förförståelse, som jag redogjort för tidigare, innebär att clownarbetet i klassrummet skapar en vänlig atmosfär som möjliggör lärande. Eleverna skrattar tillsammans och lär av varandra. Samtal, inte sällan av existentiell karaktär, uppkommer.

Fenomenologi har fokus på fenomen. Fenomenet är här clownarbete och det är elevernas upplevelser som efterfrågas. Clownen uttrycker sig via kropp och mimik. I analys och tolkning lyssnar jag till elevens svar via kropp, mimik och i det som sägs och skrivs. Maurice Merleau-Ponty gav ett viktigt bidrag till forskningstraditionen efter Edmund Husserl och Martin Heidegger genom att öppna fenomenologin för kroppen (Merleau-Ponty, 1945/2006; van Manen, 1990). Merleau-Ponty betonar tre steg i fenomenologin: Det ska finnas a) en konkret förmedlad sinnesupplevelse, b) en undran, c) en essens. Fenomenologin skiljer mellan "appearance and essence" (van Manen 1990: 184), vilket jag tolkar som att det är nödvändigt att ta sig förbi det yttre skenet (appearance) i sökandet efter meningen, det som finns innanför (essence). I analys av arbetet med elever och clowner innebär detta resonemang att det jag uppfattar med ögat, är något annat än det som händer inuti eleven. Mitt etnografiska frågebatteri omfattar frågor som: Vad är det jag uppfattar med ögat? Någon sätter på sig en näsa, en klick färg, rött, svart, vitt samt klär sig apart och uppträder på oväntat vis, ibland provocerande men vad händer inom clownen som snubblar eller blygt blir stående i dörröppningen eller med bravur dirigerar en grytlocksorkester? Vad är det som egentligen händer, det som kan anas bakom det som sker, vad ger handlandet mening, vilken kunskap får eleverna del av genom sitt arbete med clown?

1.5.1 Tankar om improvisation

Det meningsskapande som arbetet med clown kommer att innebära för eleverna i skolan är mitt huvudsakliga intresseområde. Klassrumsstudien av elevernas närmande till clownen och de improviserade scener och lekar som eleverna utför är delar av mitt empiriska material.

Någon får en idé, talar om det för andra och blir regissör. Regissören fördelar rollerna och spelet kan börja. Om det är på en gata eller en gårdsplan samlas genast alla de som råkar befinna sig där. Under spelets gång hörs skrattsalvor, kommentarer, applåder och bravorop./.../ Ibland ser jag hur skådespelarna plötsligt avbryter dialogen och inleder en rituell dans, men det kan också vara tvärtom: de dansande råkar i en stämning av allvar och andakt, deltagandet i den kollektiva rytmen är en stark upplevelse för dem, någonting viktigt och väsentligt. /.../ Ett viktigt och rent av oskiljaktigt element i teatern är också masken. /.../ Masken är en symbol. Den är full av känslor och innebörder, den vittnar om existensen av en annan värld, för vilken masken är ett tecken, kännemärke och budskap. (Kapusinski, 2004: 252).

Texten ovan är hämtad ur Ryszard Kapuscinskis (2004) bok och ger ett exempel på vad improvisation kan vara. "På resa med Herodotos" ger en kort beskrivning av improvisationsteater i ett afrikanskt land. Kapuscinskis rader om masken återför oss till clownen som ju bär "världens minsta mask", ibland kallad "clownens adelsmärke". Masken eller näsan har en symbolisk funktion. I antiken ingick dans, kult, teater, ritual och mask i samma ursprungliga väv (Braanaas, 2008).

Improvisationen är en plats där man stannar upp och måste vara närvarande med hela sitt väsen. På den platsen står clownen och för den lilla människans talan, är både pretentiös och ödmjuk på en gång, samtidigt tilltufsad och med röd näsa. Att vara i det osäkra är clownen bekant med, att lita till att den man möter

kommer med ett bidrag och att säga ja till den andres förslag. Detta är improvisationens grundmönster⁷, att bejaka. Jag frågar i min undersökning: Vilken form kommer eleverna att ge sina improvisationer och vilket innehåll kommer de att ta upp?

1.5.2 Tankar om resultatredovisning

I ett upprop i Dagens Nyheter undertecknat av en rad teaterarbetare diskuteras teaterns roll i ett samhälle. Detta gäller även skolan som är en viktig del av samhället.

I ett samhälle som präglas av mätbarhet – allt ska kunna mätas i kronor – så är det inte lätt att tala om de värden som är svåra att mäta nationalekonomiskt, de immateriella värdena. Ändå är det just de värdena - som man skulle kunna benämna ett lands andliga infrastruktur - som utgör en av ett lands stora tillgångar/.../ Hur ska empati och medkänsla mätas i kronor och ören? (DN debatt, 21/8 2008).

Andra måttstockar än våg och mätsticka måste självklart till. Den kvalitativa forskningen sker idag utifrån sina premisser (Kvale, 1997), vilket även måste gälla konst och de som ovan benämns de immateriella värdena. Jag tror att det är viktigt med forskning om vad som sker i en konstnärlig läroprocess och dess plats i klassrummet och även vilka kriterier⁸ som kan gälla för utvärdering av estetiska ämnen. Min avsikt är att detta arbete ska vidga kunskapen om konstens värde i skolan. Jag ställer som forskare frågan: Vilket meningsskapande sker och hur blir den kunskap och de förmågor som clownen burit med sig genom historien tillgängliga för eleverna? Forskning om clownarbete i skolkultur har jag inte funnit i en nordisk kontext och jag ser det därför befogat att undersöka vad det konstnärliga arbetet, här i clownens skepnad, tillför eleverna.

1.6 Sammanfattning av bakgrunden till forskningsfältet

Ungdomar i tonåren befinner sig i en omtumlande fas av livet, med en fot i barndomen den andra i vuxenvärlden. Huvudet är ockuperat av många tankar och känslor. De är intensivt upptagna av att passa in i gruppen men samtidigt med ett behov av att tydligt markera sin självständighet. Ungdomstid och identitet har kopplingar emellan sig, vilket berördes i inledningen med hänvisning till Giddens, Illeris och Ziehe.

Klassrummet är en plats för möten där lärande står i fokus. I ledningen finns läraren. Målet är inhämtandet av kunskap. Aristoteles sätt att dela in kunskap i episteme, techne och fronesis är en utgångspunkt för mig. Konst ryms, både inom ett praktiskt kunnande (techne) men också i det som tillför något utöver, erfarenhet och kunskap som går på djupet (fronesis). Clowneri är en konst som kräver en tydlig teknik. Samtidigt är clownen, en djupt sammansatt gestalt, till synes dåraktig men med en dårskap som ofta vänds till det motsatta.

⁷ Se Johnstone (1985) om improvisationsteater.

⁸ I Finland (Østern m.fl., 2005) finns förslag till betygskriterier för ämnet drama utarbetat av en arbetsgrupp, från lågstadiet och till gymnasienivå. Dessa kriterier bygger på en tydlig upptrappning av kunnande.

Clownen i skolan hör hemma under dramapedagogik. Det är ett lärande i och genom en konstart.

I avhandlingen beskrivs mötet mellan ungdomar och clownen i en skolmiljö och jag *undersöker vilken betydelse ett konstdidaktiskt arbete med clown får ur både elev- och lärarperspektiv*. Didaktik handlar om frågan hur undervisning bedrivs. Det innebär frågor om innehåll, form och syfte (Stensmo, 2007). Med termen konstdidaktik preciseras undervisningen till att gälla undervisning i och genom konst. Som forskare och pedagog är jag intresserad av frågan om lärarens bidrag: Vad bidrar läraren med för att möjliggöra lärande?

Den egna erfarenheten av arbetet med clown gör att jag har ett antal tillfälliga hypoteser som handlar om att mötet mellan en ung människa och clownen kan leda till en personlig och djup reflektion kring livsfrågor samtidigt som detta möte ger utlopp för fantasin och innebär ett lekfullt utforskande och prövande av identitet.

1.7 Avhandlingens uppbyggnad

I detta första kapitel har jag gett en beskrivning av min egen utgångspunkt i möte med clownen som resulterade i en undran över fenomenet clownarbete och dess möjliga användning i arbetet med elever i grundskolan samt undran över lärarens bidrag i den estetiska läroprocessen. Beskrivningen av den personliga ingången i arbetet och min förförståelse har följts av resonemang om identitet, lek, karneval, konst och kunskap. Detta bildar utgångspunkt för avhandlingens kommande diskussion om lärande i en konstform. Tidigare forskning redovisas inte i ett separat avsnitt utan finns med som problematisering över och som stöd för de frågeställningar eller teman som avhandlingen berör, och redovisas där dessa diskuteras. Den dramapedagogiska forskningen placeras i kapitel 2.4. Forskning om clown och karneval placeras i inledningen till teorikapitlet, kapitel 2. En historisk beskrivning av clownen utifrån ett utvidgat clownbegrepp följs av en beskrivning och en jämförelse av nutida rum och funktioner för clownen. Clownfunktionerna fungerar som analytiska begrepp i senare analyser. Jag diskuterar begreppen karneval och dialog. Jag betraktar clownarbetet ur ett dramapedagogiskt perspektiv och i någon mån även ur ett performanceperspektiv.

Det tredje kapitlet är avhandlingens metodkapitel som inleds med presentation av syfte och forskningsfrågor. I kapitlet beskrivs avhandlingens metodologiska utgångspunkter och metoder som kommit till användning. Detta följs av en kontextualisering av forskningsprojektet, det vill säga beskrivning av den faktiska undersökningen, klassrumsmiljön, de deltagande eleverna, läraren samt forskarrollen. Frågor om validitet, generaliserbarhet och etiska förhållningssätt diskuteras. Analysmetoder diskuteras endast kortfattat i metodkapitlet. Dessa metoder beskrivs utförligt i resultatkapitlen.

I kapitel fyra, fem och sex redovisas analys och resultat. I kapitlen presenteras svar på de forskningsfrågor jag arbetat utgående från. För att besvara mina forskningsfrågor har jag använt flera analysmetoder och jag väljer att redovisa metoderna i närhet till respektive resultat i ett försök att underlätta läsarens förståelse av texten. I kapitel fyra är resultatet redovisat som berättelser och

dikter. I kapitel fem görs en analys i form av en meningsförtätning av elevernas intervjuvar som redovisas som en röst. I kapitel sex är mitt resultat kring frågan om lärarrollens betydelse i ett konstdidaktiskt arbete redovisat.

I kapitel sju, som är diskussionskapitlet, diskuterar jag avhandlingens problemställning. Jag sammanfattar resultaten och speglar dessa i den teoretiska referensramens perspektiv och sätter in elevernas resultatbeskrivning i min modell över clownens meningskapande. Kritiska synpunkter på forskningsmetodiska val dryftas, liksom frågan om vilket bidrag till ny kunskap denna avhandling ger. Diskussion kring teman som stigit fram förs.

Avhandlingen får sitt avslut i ett postludium som innebär ett förnyat möte med preludiets berättelse om Baglady Vera.

2 TEORETISK REFERENS RAM

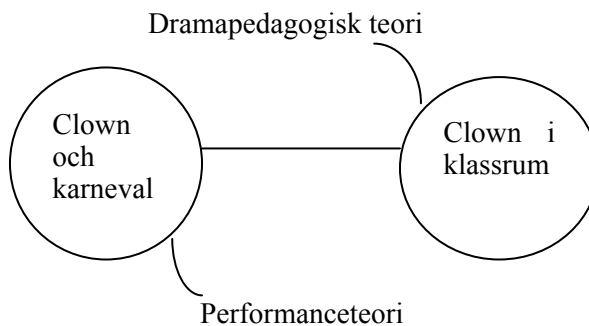
Detta kapitel innehåller fem delar. Den inledande delen (2.1) handlar om clownen. Olika definitioner av begreppet clown presenteras och clownen placeras sedan i historisk kontext. Den historiska tillbakablicken har getts ett jämförelsevis stort utrymme i förhoppning om att berättelsen om clownen ska vidga och öppna för förståelse av mening i elevers lekfulla arbete med clown. Clownen är en gestalt med över tvåtusenåriga rötter och den långa historien utgör en klangbotten för förståelse av elevernas arbete. De olika gestalterna för ett samtal genom årtusenden och eleverna har bjudits in att delta i samtalet. Jag har även genom intervjuer med två verksamma clowner, en sjukhusclown och en kyrkoclownd och genom intervjuer publicerade på nätet, i tidningar och i böcker, tagit del av moderna clowners syn på sin verksamhet och sin uppgift. Dessa intervjuer tillsammans med de historiska texterna, främst Michail Bachtins (1965/2007) bok om Rabelais, ledde mig fram till fem meningsskapande funktioner som jag använder som analysverktyg i den empiriska undersökningen. Funktionerna är: underhållare, överskridare, ifrågasättare, ställföreträdare och sörjare. I det andra avsnittet (2.2) diskuteras begreppet karneval. Det är den medeltida karnevalen, såsom den beskrivs av ryske språkforskaren Bachtin (1965/2007), som stiger fram. Begreppet dialog, med utgångspunkt från främst filosofen Martin Buber, diskuteras i den tredje delen (2.3). Både Bachtin och Buber räknas som relationella filosofer. Begreppet dialog relateras till en klassrumskontext men också till clownens möten med sin publik. Den fjärde delen (2.4) i den teoretiska referensramen uppehåller sig kring dramapedagogisk teori, eftersom genren clown i en skolkontext återfinns inom det dramapedagogiska fältet. Centrala begrepp diskuteras. Ett performanceperspektiv (2.5) fungerar som ett komplement till det dramapedagogiska perspektivet. Det är ett försök att hitta ord för det som sker i elevernas improvisationer. Några centrala begrepp inom performanceteori betonas.

Att arbeta med clown i en skolkontext handlar om att arbeta i en konstart. Karnevalens clownkultur möter clownen i klassrumskulturen. Inom dramapedagogiken har tidigare funnits en diskussion om drama som i första hand process eller om drama som produkt det vill säga att ha teaterförställningen som mål. Diskussionen om vad betoningen ska finnas har funnits (Rasmusson, 2000). Engelsmannen Brian Way (1978) betonade riskerna med att utsätta barn för publik. Han var en efterföljare till skådespelaren Peter Slade som i boken *"Child drama"* (1954) framfört sådana tankar. Andra dramaforskare och pedagoger har betonat formen. I svensk forskning har Istvan Puszai (2000) pekat på de stora likheter som finns mellan övningar i drama och i skådespelarträning. I undersökningen om clownarbete i skolan ingår ingen teaterförställning men clownens möte med publik i improvisationerna och övningarna kan beskrivas som förställningar.

Den danska dramaforskaren Ida Krøgholt (2001) har i sin avhandling undersökt skärningsfältet mellan performance och dramapedagogik. Hon pekar på närheten mellan de bägge perspektiven. Lek, transformation med fler begrepp hör hemma

inom både dramapedagogik och performance. I dramaundervisning kan det ibland vara svårt att sätta ord på vad som sker i arbetet. I viss mån saknas ett språk för den kunskap som finns inom ämnet. Det är ett tvärvetenskapligt ämne med stor bredd. Drama kan vara ett eget ämne men kan också användas för undervisning i andra ämnen. Att betrakta clownarbetet ur ett performanceperspektiv med de begrepp som finns tillgängliga är ett försök att artikulera den tysta kunskap som finns inom dramapedagogiken. Även dialogperspektivet ger sitt bidrag till artikulationen.

I min avhandling görs ett svep över ett stort historiskt fält men också över skilda rum där clownen är eller varit verksamma. Fältet smalnar av när clownen stiger in i klassrummet och dröjer sig kvar där i ett och samma rum under en period av två månader. De clowngestalter som eleverna arbetar med i klassrummet är tre till antalet: august, den vita clownen och luffare eller baglady⁹, vilka kan sägas höra hemma i det moderna clownbegreppet som diskuteras i avsnitt 2.1. Relationen mellan de två kulturerna, clown och karneval samt clown i klassrum som jag valt att framställa den, åskådliggörs här i figur 1. En kort beskrivning av tidigare forskning om clown, skrott och karneval följer innan clownen (2.1) bereds utrymme.



Figur 1. Clownarbete i två kulturer.

Bachtin (1965/2007) påpekar i sin studie av Rabelais och skrottets historia att humor visserligen inte hör till det mest utforskade av områdena men att det ändå finns en del skrivet om tidiga komiska gestalter och uttryck, ofta i koppling till skönlitteratur. Förutom Bachtins egen forskning om karnevalen, vilken jag knyter an till och de litterära gestalterna hos exempelvis Dostojevskij, så har Dario Fo (1989), Giacomo Oreglia (1964) och Harvey Cox (1969) lämnat värdefulla bidrag till de historiska kunskaperna om clownen. Fo har samlat material, sammanställt och skapat gyckelspel som visar komiken och humorn i vardagen¹⁰. Oreglia har intresserat sig för Commedia dell'arte och Cox för clownen i religiös tradition. Många litteraturforskare har intresserat sig för de

⁹ De tre clowntyperna ges en förklaring i clowndefinitionen avsnitt 3.1 samt avsnitt 3.1.1 om cirkusclown.

¹⁰ *Mistero Buffo* är det mest kända gyckelspelet (Fo & Rame, 1997).

komiska gestalterna som Shakespeares narrfigurer utgör, vilka har varit och fortfarande är föremål för många studier. Donald McManus (1959/2003) har studerat den komiska gestalten utifrån författare som Bertolt Brecht och Samuel Beckett.

Tidigare forskning om clownen i skolkontext har jag inte hittat, vare sig i Sverige eller i övriga nordiska länder. När clownen används i kombination med ordet pedagogik eller skola står det ofta som beteckning för en elev som betar sig pajasartat och uppfattas därigenom som ett problem. Den ingången saknar relevans till min forskning och har därför inte tagit upp i denna undersökning. Clownen på sjukhus har tilldragit sig forskarnas intresse och genererat forskningsrapporter. Ett exempel som jag återkommer till, i syfte att förstå innebörden av sjukhusclowners arbete, utgörs av en rapport av Lotta Linge (2008). Rapporten redogörs för i avsnitt 3.1.7.

Bland tidigare forskning om clown i vid bemärkelse, kan nämnas Åsa Mälhammars (2009) doktorsavhandling om narren. Avhandlingen är en litteraturstudie med namnet *"En svensk harlekinad"*. Mälhammar har valt att begränsa sin studie till narren. Narren ses som en avvikande natur som under modernismen blev en metafor för konstnärskap. Hon använder sig av delvis andra begrepp än de jag använder för att strukturera sina analyser. De kriterier Mälhammar valt är maskering, komik, utanförskap och gränsöverskridande. Hon fann att narrgestalten i den studerade litteraturen inte alltid svarade mot samtliga kriterier, vilket var vad hennes definition innebar. Kriterierna har ändå visat sig vara både funktionella och beskrivande och fungerade som analytiskt redskap, menar Mälhammar som skriver: "Behovet av en regelrätt definition av narren har därmed försvunnit" (2009: 341). Hur jag definierar ordet *clown* och de kriterier jag funnit kommer att diskuteras i detta kapitel.

Om skrattet och om karnevalen, clownen närliggande ämnen, finns forskning. Fenomenet skratt, utgående från Bachtins karnevaliska skratt, har intresserat Hans Lindström som 1993 kom med en doktorsavhandling *"Skrattet åt världen i litteraturen"*. Heide Marie Herstad (2001) *"Das Lachen. Struktur und Paradox in Dramavariationen"*, är ett exempel på en senare avhandling om skratt. Maria Øksnes (2008) har använt karnevalsbegreppet i sin avhandling om det hon kallar pedagogisering av barns fritid. Hon betonar kopplingen mellan barns lek och karnevalen och menar att karnevalens lek inte kan kopplas till en målstyrd pedagogik. Den karnevaliska lekens frihet är nödvändig och barn ser till att hitta former för den, vilket rubriken på hennes avhandling indikerar: *"Hvis det er noe vi ikke får lov til, så sniker vi oss til det!"*. I sin forskning har hon funnit att samtalen i skolan ofta är monologiska. Läraren arbetar mot ett bestämt mål. Det behövs möten där spontanitet och ickestruktur får råda, menar Øksnes. Ytterligare en avhandling där karneval lyfts fram som en av flera förutsättningar för framväxandet av en dialogisk relation i skolan är *"An ontological understanding of dialogue in education"* av Sidorkin (1996).¹¹ I avhandlingen drar Sidorkin slutsatsen att karneval öppnar dörren för en Jag – Du relation.¹²

¹¹ Se avsnitt 1.3.2

¹² Se avsnitt 3.3 om Bubers begrepp.

Forskning utgående från dialogperspektiv är också intressant i relation till clownen. Tillsammans med Charles Bingham (2010) är Sidorkin redaktör till *"No education without relation"* en antologi där forskare från många länder skriver utifrån den goda relationen som en nödvändig grund för lärande. Jonas Aspelin (2010) som tillsammans med Sven Persson, anlägger ett relationellt synsätt på utbildning i en kommande bok. Där myntar de begrepp som samvaro och samverkan och menar att dessa två dimensioner finns i all utbildning. Niklas Gustafson (2010) har i sin avhandling *"Lärare i en ny tid"*, beskrivit ett sjuttioal läraridentiteter som han hittat i samarbete med grundskolelärare. Nödvändigheten av den genuina relationen poängteras av samtliga grundskolelärare. Ytterligare ett exempel som betonar den väsentliga roll som dialogen spelar för lärande i ett klassrum, finns i Anneli Frelins (2010) avhandling *"Teachers Relational Practices and Professionality"*. Där lämnar jag den tidigare forskningen och lyfter istället fram olika definitioner av begreppen clown och karneval och redogör för min användning av begreppen.

2.1 Clownens många ansikten

Eftersom clownen i någon form funnits i alla kulturer och i alla tider finns det all anledning att tro att gestalten har en viktig uppgift fylla men att beskriva begreppet clown och hitta en heltäckande definition har historikerna funnit vara svårt: "The very diversity of the clown, however, makes a comprehensive definition a complicated matter" (McManus, 1959/2003: 11).

Många forskare har nöjt sig med att beskriva olika drag hos clownen eller olika clownkaraktärer. Inte bara utseende och beteende varierar utan också funktion. Cox (1976) har sammanfattat detta förhållande på följande vis:

Clownen betyder olika saker för olika människor. För en del är han en lämplig driftkucku för all vår egen fruktan och osäkerhet. Vi kan göra narr av hans klumpiga misslyckanden eftersom det inte är oss det händer. För en del visar han vilken löjlig tölp människan egentligen är, och han ger oss ett tillfälle att erkänna det. För andra visar han hur envist ovilliga vi människor är att för alltid låta oss inspärras inom de fysiska lagarnas och de sociala reglernas gränser. Clownen blir ständigt besegrad, förödmjukad och trampad. Han är oändligt sårbar men aldrig slutgiltigt besegrad (Cox, 1976: 156).

Jag gör inte anspråk på att utföra en heltäckande historisk studie som kan ge ett svar på frågan om vem clownen är. Jag letar efter spår av clown i historien och redovisar några av de definitioner av clown som jag funnit (till största delen i lexikon) och ger sedan min egen definition. Definitionsförslagen följs av en kortfattad beskrivning från antiken till nutid. Jag närmar mig clownen genom att undersöka clownens betydelse, uttryckt på annat vis, dess meningsskapande funktioner, såsom jag funnit dem i litteraturen och i de intervjuer som gjorts med verksamma clowner.

För att tydliggöra komplexiteten i att definiera clown och beskriva förändringar av begreppet inleder jag med återgivandet av ett längre utdrag ur Nationalencyklopediens (2010)¹³ definition:

¹³ Nationalencyklopedin <http://www.ne.se/lang/clown> 22.8.2010

clown (engelska, antingen ett ord av lågtyskt ursprung med grundbetydelsen 'klump' eller motsvarande latin *colo'nus* 'bonde'), i tidig engelsk teater en komisk figur med föregångare i den antika farsen och i commedia dell'arte. Benämningen används sedan 1800-talets slut i många länder främst om cirkusarnas komiska artister. /.../. Paradoxalt nog har det i cirkusvärlden länge varit bara den vitsminkade eleganta och allvarliga personen i ett clownnummer som kallats för clown, medan den komiska clownfiguren gått under benämningen *August*. Ursprunget till denna benämning tillskrivs i cirkuslitteraturen ryttaren Tom Belling (1834–1900), som genom ett ofrivilligt komiskt agerande sägs ha fått cirkuspubliken att ropa "dumme August". /.../ Utvecklingen går nu i riktning mot att de klassiska clownentréerna med en eller flera Augustar sekunderade av en seriös Vit Clown försvinner. Vitsminkade allvarliga clowner har blivit en sällsynthet. De komiska artisterna på cirkus kan se ut nästan hur som helst, och flertalet brukar även i cirkuskretsar benämnas clowner. Samtidigt frodas clownriet sedan länge långt utanför cirkusarna, på senare år bl.a. i form av *sjukhusclowner*, vilka bidrar till att underlätta sjukhusvistelsen för sjuka barn och deras familjer.

Nationalencyklopedin lägger vikt vid hur clownen genomgår transformationer och att de olika gestalternas utseende inte längre är lika formbundna. Även clownens arenor har blivit fler. I ett teaterlexikon, "*The Cambridge guide to Theatre*" (1995) har jag hittat ett sätt att definiera clown som skiljer sig från exemplet ovan. Definitionen har jag funnit intressant därför att den konkret listat sex primära komponenter som finns hos clownen (med hänvisning till socialpsykologen William McDougall). De sex komponenterna är följande: (1) ramlandet, (2) slaget, (3) överraskningen, (4) harmlös och barnlig busighet, (5) dumhet som kan visa sig vara klokhet och (6) motsatsen. Som exempel på motsatser nämns att klumpighet kan visa sig vara till fördel, att naivitet kan vara visdom, att fnittrighet kan dölja sorg. Clownens sätt att peka på att förhållanden inte alltid är det man först tror, kan vara det som gett clownen en mytisk dimension, menar författaren.

Det går också att finna skillnader i synen på clownens uppgift hos olika forskare, vilket här exemplifieras av Fo (1989) och McManus (1959/2003). Fo säger om clownen att den alltid behandlar samma ämne, nämligen svälten dvs. hungern efter mat, sex, värdighet, identitet och makt. Det finns två lägen. Antingen behärskar man eller också underkastar man sig. Det blir ett spel mellan den härskande vita clownen och den som busar (Fo, 1989: 206). Fo understryker dikotomin mellan clown och august och finner en motsvarighet till dessa i samhällets klasstruktur (a.a.). Clownen speglar därmed maktstrukturen. McManus (1959/2003) menar att clownens uppgift främst är att peka på det motsatta förhållandet mot det allmänt rådande och inte ta parti för grupp eller klass. "There are no essentially good clowns and essentially bad clowns, at least not in moral terms" (a.a.: 17).

Cirkusforskaren Alf Danielsson (1989) menar att ordet *clown* dyker upp under medeltidens senare del i en betydelse som liknar den som finns idag. Han för vidare fram att engelsmannen Joseph Grimaldi (1778–1837) av många är uppfattad som den förste clownen. I avhandlingen använder jag ordet clown som ett uttryck för den komiska gestalten genom tiderna. I motsats till Danielssons snävare begrepp innebär det följaktligen ett utvidgat clownbegrepp. Även om vi idag menar att Grimaldi är den första clownen i modern tid så har influenser

kommit från många håll. I arbetet med elever presenteras däremot clownen i första hand utifrån det moderna clownbegreppet, där termerna august, den vita clownen och baglady/luffare är de som används.

I min egen definition av clownen är det komiska perspektivet övergripande. Danielsson (1989: 195) skriver: ”Har clownen snälla ögon och därmed en kärlek till sin publik är han rätt. Han är clown i ordets gamla och riktiga betydelse.” Clownen är det tillitsfulla barnet som har nära till och förmedlar sina känslor via både gråt och skratt. Många uppfattar clownen som antingen en glad clown eller en sorgsen clown. Det uppfattar jag som en förenkling. Det tragiska och det komiska går hand i hand och ryms inom varje clown. Clownen kan se ut på många sätt, även om sminkningen och klädseln i just denna studie hittat en utgångspunkt via de ramar¹⁴ som august, den vita clownen samt luffaren eller bagladyn tillhandahåller. Clownens konstnärliga uttrycksmedel är förutom smink, klädsel och rekvisita, tydlighet i kroppsspråk, fördröjning (trots allt inte så smart), upprepning, överraskning och motsatser. Jag knyter an till den presenterade listan i ”*The Cambridge guide to Theatre*” (1995) och konstaterar: När det gäller ”slaget och ramlandet” kan jag i abstrakt mening instämma men ramlandet behöver inte nödvändigtvis gestaltas fysiskt. Clownen råkar ofta ut för problem och misslyckas men det som jag poängterar mer än ramlandet och misslyckandet, är clownens förmåga att resa sig. Budskapet blir: Försök på nytt! Ytterligare något som förenar clownen är deras lust att sticka hål på det alltför pompösa. Clownen skapar utrymme åt det som behöver växa. Det kan ske med större eller mindre åthävor. Här instämmer jag med Fos tankar om maktkamp men vidgar begreppet. Jag ser clownen inte som aktör enbart i en klasskamp, utan clownen pekar på ojämlikhet i alla de maktstrukturer som genomsyrar samhället och dess institutioner men också i våra mellanmänniska relationer. Clownen är den som pekar på alternativa möjligheter, ”det motsatta” som McManus (1959/2003) formulerat det. I relation till det officiella samhället och dess institutioner visar clownen på individen och tar parti för den som är i underläge. Jag avslutar redogörelsen för min syn på begreppet clown med följande citat av Anne Frattolini, medlem i en släkt med lång cirkustradition. Citatet är hämtat ur en tidningsintervju och kan ses som grundläggande.

Masken och kostymen är ingen förklädnad. Man blir sig själv när man lägger masken (Svenska Dagbladet, 1997).

I någon mening handlar ”att vara clown” om att lägga åt sidan alla manér. Det handlar om att vara sig själv.

Clowneri tangerar arbetet med masker, men arbetet med masker kommer av utrymmesskäl inte att beröras närmare i avhandlingen. Av värde att notera är ändå att masken har ett rituellt ursprung och användes av de grekiska skådespelarna och även av romarna (Tjäder, 2008). Masken användes senare i vissa medeltida religiösa spel och i commedia dell’arte.

Jag presenterar i de stycken som följer de meningsskapande funktionerna som jag funnit i min läsning av litteratur och genom intervjuer med verksamma clownen. En kort bakgrundsbeskrivning av clownens historia görs innan varje

¹⁴ De ramar som använts presenteras i avsnitt 3.5 (under rubriken clownintroduktion).

enskild funktion beskrivs. Min avsikt är att tydliggöra för läsaren de meningsskapande funktionerna och hur jag tänker kring dessa.

2.1.1 Spår av clownen

Teatern har förmodligen sitt ursprung i riter och ceremonier men också i ”människans uråldriga lust att i bestämda situationer låtsas vara en annan” (Tjäder, 2008: 14). När det gäller tragedi och satyrspel finns ett troligt samband med hyllandet av Dionysos. Komedin är sprungen ur karnevaliska upptåg som är ännu äldre men osäkerhet råder. Ordet *komed* kommer från *komos* som betyder glatt, gycklande sällskap (Tjäder, 2008: 24). Mimen¹⁵, improvisationsteater med rötter i tidigare gyckelspel (Tjäder, 2008), har även den sitt ursprung här. I det romerska riket fanns den fars som möjligen var en föregångare till *commedia dell'arte* nämligen den atelleanska farsen¹⁶. Här fanns vissa fasta typer som girigbuk, den skrävlande stridskämpen, frossaren och de unga älskande. Aktörerna bar mask. Även satiren tros ha sina rötter i det romerska riket (a.a.). När de komiska gestalterna så småningom försvann från scenen och hamnade på gator och torg fick de en rad olika benämningar som narr¹⁷, gycklare, taskspelare och vagabond. Under medeltiden och senare renässansen underhöll och roade de sin samtid med konst. Artisterna förde ett riskfyllt liv. De balanserade ofta på gränsen till det tillåtna. En gycklare som gick över den tunna linjen mellan det tillåtna och det otillåtna riskerade att straffas genom att hängas upp i tungan. Gycklaren uppträdde ofta ensam och den egna kroppen var medlet med vilket han berättade sin historia (Fo, 1989).

Narren och den heliga dåren

Narrar och dårar var ”de permanenta, legitimerade bärarna av karnevalsprincipen i det dagliga livet” (Bachtin, 1965/2007: 19). De var inga skådespelare utan uppehöll sig ”i gränslandet mellan liv och konst” (a.a.: 19). De var inte heller några särlingar eller dumbommar (i vardaglig bemärkelse) eller komiska aktörer. De spelade inga roller utan var och förblev narrar och dårar i alla livets situationer (a.a.)

¹⁵ Namnet kommer från grekiskans *mimesis* det vill säga avbildning. Det som menades var förmodligen att mimen avbildade vardagslivet, till skillnad från tragedin och satyrspelen. Kvinnor fick för första gången uppträda och aktörerna saknade mask (Tjäder, 2008: 45-46).

¹⁶ Uppstod i staden Atella i det romerska riket.

¹⁷ Nationalencyklopedien <http://www.ne.se/> 30.08.2010

Narr - en vanligtvis egendomligt klädd person som i tal och åtbörder uppträder löjeväckande i syfte att roa åskådarna. Narrarna hörde från medeltiden till marknadsgycklarna men kom under senmedeltiden att förknippas med fastlagsupptågen. Hovnarr – professionell skämtare och gycklare, anställd hos en storman eller en furste. Yrket har antika anor men förknippas främst med den europeiska medeltiden och renässansen.

Gycklare – en term som använts om kringvandrande artister sedan 1500-talet och ofta är nedsättande. Under 1900-talet har gycklaren uppfattas som symbol för protest och satir.

I Ryssland utvecklades en kristen askes¹⁸ med rötter i Bysans på 400-talet. Askesen var en reaktion mot förvärldsligandet av klosterväsendet. Denna form av askes blomstrade som mest under 1500- och 1600-talet. Antalet ”heliga dårar” minskade när Peter den store, som ivrigt strävade efter att anpassa Ryssland till västerlandets levnadssätt, kom till makten (Bodin, 2006).

Commedia dell' arte

I mitten av 1500-talet uppstod *commedia dell'arte*¹⁹ i Italien och teaterformen höll sig populär till slutet av 1700-talet. *Commedia* betyder skådespel medan *arte* står för konst och hantverk. Teaterformen kom att påverka europeiskt teaterliv mot en djärvare kroppsteater. Skådespelarna var professionella aktörer som slutit sig samman och höll ihop mot amatörskådespelare, gycklare och akrobater. De hade egna lagar och regler. De hade ofta hög status och var efterfrågade bland både hög och låg, ofta var de högt bildade och kunniga personer. Aktörerna utgick från fasta typer med bestämda ansiktsmasker. En jämförelse kan göras med karnevalens masker och masken i de tidiga riterna^{20 21} (Oreglia, 1964; Tjäder, 2008).

¹⁸ Dåren var en levande Kristusikon, liknade till det yttre en psykiskt sjuk person. Han eller hon betraktades av somliga som en Gudsmänniska av andra som en vrickad person. Ibland var personen naken eller bar trasiga paltor (skamligt för syndaren men tolkas som uttryck för ett rent hjärta av den troende) och saknade ägodelar. Till skillnad från munkar och nunnor levde de ensamma och befann sig i folksamlingens mitt. De provocerade genom sitt uppträdande och sitt sätt att tala, ofta i gåtor. Dårarna kritiserade skarpt de välbesuttnas likgiltighet för de fattiga. Det berättas om dåren som drack smutsigt vatten ur vattenpörlarna på torget, vilket var att förstå som kritik mot de rika i staden när dessa inte delade med sig av mat och vatten. Dårarna kritiserade även tsaren och kunde göra så eftersom de var straffrättsligt immuna. Många heliga dårar helgonförklarades och är ännu idag djupt älskade. Som exempel kan nämnas den heliga Ksenia som helgonförklarades 1988. Hennes grav på Kosmolenski kyrkogården i Sankt Petersburg är en välbesökt vallfärdsplats (Bodin, 2006).

¹⁹ Utifrån en schematisk beskrivning, ett så kallat *il canovaccio* (Oreglia, 1964: 17) eller scenariot, improviserades repliker. Scenariot anger rollistan, rekvisitan, de olika akterna, anvisningar för entréer och sortier. Skådespelarna improviserade dialogerna och ”*lazzi*”, det vill säga för handlingen ovidkommande sketcher (Oreglia, 1964: 53).

²⁰ Teatern hade en självskrivna plats i kulten under Antiken. Teater och dans var kärnan i Dionysoskulten, och de unga pojkar som utgjorde aktörerna bar masker (Braanaas, 2008)

²¹ Exempel på fasta figurer är Harlekin, Brighella, Pantalone, Dottore, Pulcinella, kaptenen. Till dessa fanns en mängd besläktade masker, så är till exempel Pacliaccio eller Pedrolino, det italienska ordet för clown och det var det ord som engelsmännen använde för gestalten²¹ när *commedia dell'arte* kom till England. I spelen fanns även ”de förälskade” och kammarjungfrun (Oreglia, 1964). Harlekin (Arlechino) antas vara föregångare till jokern på teatern. Möjligen är det hans röda bula i pannan (åstadkommen av hans herres slag med kappen) som ramlat ner och blivit till clownens röda näsa.

Cirkusclownen

Under Shakespeares tid i England benämndes de skådespelare som framställde de roliga, något grovkorniga rollfigurerna²² på scen ”clowner”, vilket inte kan jämföras med det moderna clownbegreppet (Wells, 2002). Under senare delen av 1700-talet upptäckte Philip Ashley fördelarna med att låta hästar springa i cirkel under tiden som artister uppförde konst på hästrygg. Cirkusen var född. I någon bemärkelse kan man säga att clownen i cirkusen hittade ett hem. Det är nu som Joseph Grimaldi (1778–1837), och som getts epitetet ”den första clownen”, framträder. Han betecknas som en vit clown. Clownen Tom Belling (1834–1900) fick under en föreställning i Berlin genom sin komik, mer eller mindre av misstag, publiken att ropa ”dumme august” och så sägs augusten vara född (Danielson, 1989b). En tredje clowngestalt luffaren²³ tycks ha utvecklats ur august. Ett exempel är Jesse Jackson Jr. (Danielsson, 1989b: 192–195). I början av seklet, som präglades av arbetslöshet och svält i stora delar av världen, inte minst i USA, växte luffarcloppen fram (Schaffer m.fl., 1991). Idag har många clowner flyttat ut från cirkusen och uppträder ofta ensamma eller i par. I det avseendet närmar de sig medeltidens komiska gestalter. Ordet *clown* som tidigare enbart stod för den vita ordentliga, eleganta clownen är idag, åtminstone i Sverige, mest associerad till august den bullrige, klumpige clownen.

Nycirkus

Idag har nycirkus kommit att bli ett begrepp vid sidan av traditionell cirkus. I nationalencyklopedin berättas att nycirkus först uppkom i Frankrike och Canada. Svensk motsvarighet finns i Cirkus Cirkör²⁴. På scenen finns inga djur att beskåda men akrobater, jonglörer och andra utövare av traditionella cirkus- och marknadskonster uppträder inom ramen för ett dramatiskt, ofta bisartt händelseförlopp.

Clownen i nygamla rum.

Idag ingår clown i utbildningen till skådespelare vid teaterhögskolan i Stockholm. Där ges även kortare kurser i clowneri.²⁵ Per Sörberg, teaterlärare i Stockholm och själv clown menar att teaterhögskolans arbete bedrivs i en commediatradition snarare än i en cirkustradition.²⁶ Han betraktar clowneri som skådespelarnas teater där regissör saknas. Tekniken sätter fokus på kroppen, inte texten. ”Det är ett slags teaterns ABC/.../ Mitt jobb är att bevaka formen inte

²² ”The word clown had not acquired its modern sense of a circus entertainer, but was used rather of a comic rustic, a buffon or uneducated countryman who might nevertheless embody unsophisticated virtue and common sense” (Wells, 2002).

²³ Parallellt med luffare används i arbete med elever även ordet baglady.

²⁴ Tilde Björfors har lett Cirkus Cirkör, nycirkus i Sverige sedan starten 1995 (Nationalencyklopedien <http://www.ne.se/lang/nycirkus/> 26.08.2010).

²⁵ År 1989 fick Teaterhögskolan i Malmö en gästprofessur som gick till Mario Gonzales, teaterman från Paris som arbetar med clowner utifrån commedia dell’arte. Om detta arbete, som utgjort utgångspunkt för teaterhögskolan i Stockholm, finns en rapport av Nina Lundberg (1989).

²⁶ Uppgifterna är hämtade från nätingtervju med Sörberg (2010).

innehållet.” Arbetet är regelstyrt och tanken är att reglerna så småningom ska sitta i ryggmärgen. Att titta först, att räkna till tre, att göra en sak i taget och att upprepa misstag tre gånger hör till reglerna. Neutralmasken²⁷ är grunden och reglerna tolkas och förstås genom ett spel²⁸ som masken ingår i:

Det finns släktingar till clownen i alla kulturer. Ofta förekommer en så kallad trickster i berättelser och dramer; en komisk figur som luras och ställer till det. Clownen är ursprungligen en sån figur, naiv i sitt uttryck, ett förstorat barn, väldigt direkt, alla känslor är direkta, raka han är driftstyrd, primal. Alla känslor syns utanpå. Det är det som publiken både vill se och känna. /.../ Faran är att man faller in i det här med clownen som försöker vara roliga, och det är inte bra. /.../ Ju mer man går mot ett komiskt uttryck, desto mer måste man söka allvaret” (Sörberg, 2010).

En modern clownföreteelse är ”Clowner utan gränser” som här representeras av en förkortad artikeln ur Nationalencyklopedin:

Clowner utan Gränser är en ideell organisation som arbetar med att sprida skratt och glädje som bistånd runt om i världen samt med information i Sverige. Dessa gränslösa clowner har två ben att stå på. Det ena är att på drabbade platser runt om i världen sprida skratt och glädje. Det betyder att clownerna åker till olika platser – barnhem, flyktingläger, katastrofområden – för att spela föreställningar, anordna cirkusskolor och annat skoj för att den vägen bryta tendenser till apati och för att om möjligt lätta upp den tunga vardagen./.../. Clownernas andra ben består i att man tar med sig erfarenheterna från de platser man besöker hem till Sverige. På skolor, i föreningar och vid olika arrangemang informerar man i föreställningens form om det man sett och varit med om./.../ (Nationalencyklopedin, 22.08.2010)

Clownen finns idag på många sjukhus i Sverige och på sjukhus i andra delar av världen. Även i kyrkorummet kan man idag träffa på clowner.

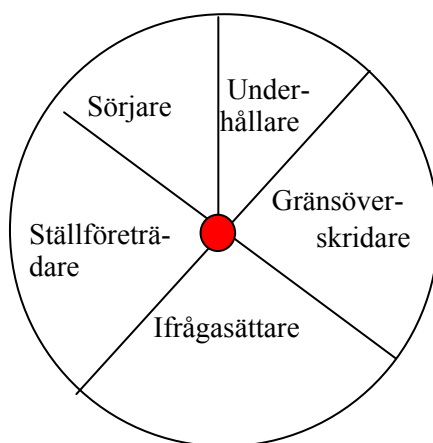
²⁷ Helmask.

²⁸ Spelet kallas Chorus (grekiska), dvs. kör. ”Skådespelarens skalövning” (Sörberg, 2010).

2.1.2 Clownens funktioner

Avgränsningar mellan clowngestalterna, såväl tidmässigt som till innehållet, är inte självklara, vilket framgår av avsnitt 3.1. Den struktur jag funnit kan både diskuteras och göras annorlunda. Min modell i figuren nedan är ett medel till förståelse av clownens betydelse och inte ett mål i sig. De meningsskapande funktioner som jag funnit definieras på följande vis:

- Underhållaren, den som leker och roar
- Överskridaren, den som stiger över gränser
- Ifrågasättaren, den som ifrågasätter makten
- Ställföreträdaren, den som medlar och förmedlar
- Sörjaren, den som är sorgsen eller råkar illa ut men också den som visar omsorg



Figur 2. Clownfunktioner som ekrar i clownhjulet.

Centrum i clownens enhjuling är det rödfärgade navet, en symbol för clownnäsan. Alla clowngestalter använder humor som verktyg och inte sällan som vapen. Lek och skratt följer dem tätt i spåren. De speglar omvärlden på ett humoristiskt vis. Clownen är sällan enbart rolig utan ofta upptäcks flera funktioner i en gestalt. Vilka dessa funktioner är beror på hur samhället ser ut, vilken arena som valts och inte minst vad som känns angeläget för just den specifika clownen. Gycklaren roade och underhöll samtidigt som den ibland drev med makten och då ofta överskred en gräns för vad som var tillåtet.

Jag begränsar min studie till i första hand den europeiska clowngestalten, eftersom det visat sig av utrymmesskäl nödvändigt att avgränsa perspektivet. Jag önskar ge en förståelseram med relevans för clownarbetet i grundskola. Det pedagogiska perspektivet är grundläggande för studien. Den fördjupning som följer har sin grund i litteratur, tidningsintervjuer samt i en nätingtervju.

Underlaget för beskrivning av de clownar som benämns sörjare och ställföreträdare har även bestått av intervjuer med två verksamma clownar, Bernhardina Star och Herr Eckleasia. Att jag valt att fördjupa min kunskap om just dessa två gestalter, en sjukhusclown och en kyrkoclowner beror på att jag uppfattar kunskapen om dessa funktioner som varande minst kända, samtidigt som de är mest ifrågasatta. I texten har dessa avsnitt därmed fått störst utrymme.

2.1.3 Underhållaren

En av skrattets funktioner är att vara ventil. Oro och ångest kan pysa ut, explosion undvikas och balans upprättas. Svårigheter avdramatiseras och tillkortakommanden ges realistiska proportioner, både för den enskilde och för samhället. Humor bidrar till att skapa en hälsosam kultur. Människor känner igen sig i situationen och uppfattar sig inte längre som ensamma. Den hälsoaspekt som uppmärksammats i samband med skrattet betonas alltmer i det moderna samhället.

Underhållaren är ofta artist. Gycklare som uppträdde på gator och torg under medeltiden var ofta kunniga och behärskade väl sina konster. Samma sak gäller de artister som uppträder idag som exempelvis cirkus- och nycirkusartister. Ingenting lämnas åt slumpen. En lång och idog träning ligger bakom konsterna som utförs. Underhållarens konster och humoristiska lekar har ett egenvärde vilket inte utesluter att många underhållare har fler syften än att enbart roa för stunden.

2.1.4 Gränsöverskridaren

Gränser kan överskridas på många sätt, både på det individuella och på det sociala planet och på det samhälleliga. Gränsöverskridandet kan till exempel handla om en lek med identitet som möjliggör utökning av självbild. När den gränsöverskridande clownen speglar mig blir jag medveten om tokiga beteenden och rigida mönster, också hos mig själv. Självbilden kan naggas i kanten, vara förknippad med ångest och olust såväl som skapa en positiv förändring.

Det kan också handla om ett gränsöverskridande på ett socialt plan. Vad är tillåtet och accepterat inom gruppen? Tabugränser och koder i samhället kan överskridas, mönster brytas. Att tänja gränser och överskrida har alltid varit riskfyllt men samtidigt öppnar överskridandet för det nya. I clownens spegel blir maktfullkomlighet tydlig. Detta är ibland förknippat med en risk för clownen. Makten slår tillbaka.

Det kan också handla om fysiska, kroppsliga gränser som överträds. De skickliga, tidiga artisterna sprängde gränser för kroppen, vilket även dagens cirkus och nycirkusartister gör. Nycirkusartistens utmanande av sig själv kännetecknar många nummer. Det osannolika, blandningen av högt och lågt, absurt och logiskt samsas sida vid sida.

2.1.5 Ifrågasättaren

Åsa Mälhammar (2009)²⁹ definierar narren utifrån en viktig funktion:

I grunden kan narren betraktas som en utarbetad form av byfånen. Figuren fyller en basal funktion som kanske kan formuleras som så, att narren är en utanförstående gestalt gentemot vilken majoriteten finner gemenskap i en positivt laddad identifikation av typen ”vi är normala eller ”icke utanförstående” (den mänskliga motbild som Pilarczyk/Foucault kallar *Den andre*) (Mälhammar, 2009: 40–41).

Med den definitionen för handen hör narren närmast hemma bland sörjarna (se 2.1.7). Själv uppfattar jag narren som den som, i skydd av sin utsatthet, provocerar makten men gränsdragningar mellan de olika funktionerna är långt ifrån självklara. När det gäller hovnarren kan jag ändå tycka att den har en tydlig funktion av ifrågasättare. Hovnarren kunde närma sig kungen och säga sanningar på grund av sin obetydlighet i andra avseenden och tack vare sin komiska talang. Hovnarren utgjorde inget hot.

En annan gestalt som har en tydlig funktion av ifrågasättare är den helige dåren. I Ryssland utvecklades, som tidigare nämnts (avsnitt 2.1.1), en kristen askes med rötter i Bysans på 400-talet. ”I ett förkrossande auktoritärt samhälle var detta dessutom den enda strategin för att uttrycka en protest” (Bodin, 2006: 119). Det fanns i öst en stor tolerans mot avvikanden, vad var egentligen klokt och vad var dåraktigt beteende? Denna osäkerhet fanns också i Västeuropa men det fanns en skillnad:

Osäkerheten om dårskapens och klokhetens gränser möter man också i Väst under medeltiden och renässansen, till exempel hos Shakespeare och Cervantes, men i Ryssland var det en utbredd folklig tanke (a.a.: 115).

Dåren har med jämna mellanrum dykt upp i den ryska litteraturen, exempelvis Dostojevskijs *Furst Myskjin* i boken ”*Idioten*” (a.a.). I filmens värld faller luffargestalten Chaplin in under begreppet ifrågasättare. I ”*Diktatorn*” från 1940, parodieras Hitler. Ofta krävs det mod och en smula dåraktighet av den som vill uttrycka kritik mot makten. Ibland är det med livet som insats. Att befinna sig i ett underläge kan vara en förutsättning.

I organisationen ”*Clowner utan gränser*” som jag också vill placera in under rubriken ifrågasättare, sker ifrågasättandet i kraft av gruppen. Tillsammans gör gruppen en tydlig insats under en längre eller kortare period. Genom att solidarisera sig och på plats besöka utsatta grupper, protesteras mot den ekonomiska och politiska obalans som finns i världen.

2.1.6 Ställföreträdaren

Spåren börjar redan i antikens Grekland och i Dionysoskulten. Clownen blev förmedlaren mellan människorna och guden. I tidig kristendom hade ökenfäder på 200-talet liknande funktion. Ökenfäderna var bönder som bosatte sig i öknen och levde i enkelhet. Från dessa utvecklades klosterväsendet (Grün, 1999). Ökenfäderna hade en vidsynt inställning till kroppen, dess uttryck och behov.

²⁹ Se tidigare forskning i inledningen till kapitel 2.

Kristus som en clowngestalt³⁰ är en tanke som kan härledas till urkyrkan. Ett av de tidigaste konstverken med Kristusmotiv avbildar honom korsfäst med ett åsnehuvud. Här finns tanken om de troende som dårar för Kristus, vilket måste verka som en logisk tanke för de förföljda i urkyrkan.³¹ Tanken återkommer senare hos Franciscus som Guds lille narr och hos dåren i rysk ortodox tradition (Cox, 1969; Bodin, 2006).

Så småningom försvann clownen ur det västeuropeiska kyrkotänkandet. En förklaringsmodell är att en kyrka som blivit en maktfaktor i samhället har svårt att tåla clownen. Det fanns inte längre plats för ironi och självdistans (se avsnittet om dårarnas fest). I våra dagar har clownen återvänt till i kyrkan,³² vilket Cox (1969) beskriver på följande vis:

So we clothe Christ in a clownsuit, and that way we express many things at once: our doubts, our disillusionment, our fascination, our ironic hope./.../Only by assuming a playful attitude toward our religious tradition can we possibly make any sense of it. Only by learning to laugh at the hopelessness around us can we touch the hem of hope (Cox, 1969: 142).

En av de verksamma clownen som jag intervjuat är Harald Schøien. Han är präst i den norska kyrkan men ibland även clown och kallar sig då Herr Eckleasia. Han är en vitsminkad ”gråteclown”,³³ någon gång med ”hektiskt röda kinder”. Clownen Herr Eckleasia utvecklades samtidigt som Schøien utbildade sig till präst:

Det som jag upplevde var att bli präst var att bli pålagd en roll. På många sätt är jag enig med den rollen, men i hela kyrkans tänkande finns en sammanblandning av de heliga och det högtidliga. Det heliga måste vara väldigt högtidligt för att komma till uttryck och det tycker jag inte om. Det finns inget uttryck i det heliga som är en förlängning av högtidlighet. Går vi runt och tar oss själva högtidligt, då får jag behov av en ny identitet och då dyker clownen upp (Schøien, 2009, min översättning från norska).

Clownen är aldrig ironisk och den finns för att den vill något. Den är en budskapsbärare menar Schøien, som inte säljer ”föreställningar” i vanlig mening. Han ser en närhet mellan prästrollen och clownrollen:

³⁰ Likheter mellan clownen och Kristus finner man bland annat i att de bägge vänder sig mot maktfullkomlighet och bryter mot lagen då den uppfattas orättfärdig och att Kristus rider in som en kung i Jerusalem trots att han inte har någon jordisk makt som skulle manifesteras. Men han rider på en åsna, sinnebild för det tålmodiga, hunsade djuret, i skarp relief till den eldiga stridshingsten (Cox, 1976; Schaffer m.fl.1991).

³¹ Dårskapen i Kristus har delvis rötter i den judiska profetraditionen, exempelvis Jesaja som profeterade naken och uppträdde egendomligt. ”Johannes döparen har också drag av dåre i Kristus: hans halvnakenhet, hans märkliga diet på gräshoppor. Liknande företeelser finns också i islamisk tradition och hos indianerna i Nordamerika” (Bodin, 2006: 123) Jämför även antikens kyniker exempelvis Diogenes (a.a.).

³² Målaren Rouault var den som först gjorde identifikationen med Kristus tydlig. Även Filmen *The parable* 1966 i New York blev en milstolpe (Cox, 1976).

³³ Uttrycket är Schøiens.

Det enkla cirkustänkandet; Han som suttit och sett på det fantastiska lindansarnumret och gör sig begeistrad utöver alla gränser, över den fenomenala konsten, högt däruppe, i luften på en tunn tråd. Och detta vill jag göra! Detta har jag sett. Du anar inte hur flott det är! Kan jag få visa er? Och så kommer han dragande med sitt tjocka rep och lägger det på golvet. Och så klarar han det inte. Han snubblar över det. Trots att det ligger på golvet och alla ler (Schøien, 2009, min översättning från norska).

Schøien fortsätter att förklara likheten:

Att kika in, bara för ett ögonblick få en glimt av Guds rike! Oh, ni anar inte hur flott det är! Jag skulle så gärna berättat om det och så försöker jag och folk sitter där och skakar på huvudet (Schøien, 2009, min översättning från norska).

På frågan om clownen är en Kristusikon svarar Schøien: ”På ett vis är han det men samtidigt är clownens budskap att han sett så lite, så pyttelite.”

Rita Irwin, konstpedagogisk forskare, skriver i förordet³⁴ till en sammanställning av forskning inom konstpedagogik (Irwin, 2007) att det finns en längtan efter andlighet och meningsskapande i samhället idag. I undervisning finns en tendens till standardisering och till fragmentering samt ett ivrigt framhållande av vikten av kärnämnen, de tre R:en³⁵, medan människor längtar efter mening i sina liv och i sin pedagogiska uppgift. Våra roller som föräldrar, lärare och artister har hamnat i förgrunden medan själen och andligheten har tappats bort. Vi behöver knyta kontakt med oss själva, med andra och med det som är större än oss, ”the mystery that abounds” (Irwin, 2007: 1401). Clownen, i ställföreträdarens gestalt, blir en möjlig vägledare som pekar på andliga värden och djupa insikter.

2.1.7 Sörjaren

Sörjaren är den som sörjer men också den som ombesörjer och visar omsorg. Det handlar om etik och omvårdnad, omsorg om den andre. Omsorg om den sjuke hör hit, men begreppet kan vidgas mot alla former av utanförskap, den nedtystade och den marginaliserade. Mycket av den forskning om clown som utförts handlar om just sjukhusclownen. Att det finns kopplingar mellan skratt, välbefinnande och i förlängningen hälsa³⁶ är känt.

Forskaren Lotta Linge (2008) har följt tretton sjukhusclowners arbete i Sverige. Hennes undersökning utfördes i syfte att åstadkomma en djupare förståelse av sjukhusclowners arbete med sjuka barn. Undersökningen visar att clownen ofta arbetar i par, vilket ger goda förutsättningar att behandla barnet inkännande och

³⁴ Plumbing the depths of being fully alive.

³⁵ Reading, ’riting, rithmetic.

³⁶ Författaren Hans Ruin (1956: 45–47) berättar i ”*Det sjunkna hornet*” om clownen Boum-Boum som levde 1842–1912 och var en klassisk fransk clown, mycket uppskattad av barn. En liten pojke, Françoise var svårt sjuk och önskade sig endast en sak, att få träffa Boum-Boum, vilket till slut skedde. Ruin skriver i sin berättelse:

Och barnet skrattade, skrattade åter och åter, betagen utom sig. Och Boum-Boum fick honom att äta och dricka ty eljest skulle han inte komma tillbaka. Det berättas vidare att clownen återkom vid samma tid varje dag till dess pojken var frisk och att

Boum-Boum på sitt visitkort bad att hädanefter få skriva: ”Boum-Boum läkare och akrobat, lille François livläkare”.

empatiskt. Hon fann både ett relationsmönster och ett kommunikativt mönster. Relationsmönstret innebar att clownen kunde fånga och bli bärare av det rådande känsloklimatet, uttrycka barnets känsla och ibland returnera känslan på ett humoristiskt sätt. Kommunikationsmönstret visade att det skedde en synkronisering av kroppsspråk och verbala uttryck, vilket i sin tur kunde ge en förhöjd känsla av närvaro och en ömsesidighet i kommunikationsprocessen. Det skapades ett lekområde där alla känslor var tillåtna. Ett psykologiskt värde fanns i att clownen blev bärare av barnets känslor. Linge refererar till Donald Winnicott för begreppet ”a holding function” (Winnicott i Linge, 2008).

Den brasilianska skådespelerskan Sheila Donio (2010) är den andra av de två verksamma clowner som intervjuats i mitt forskningsprojekt. Donio har arbetat som sjukhusclown under en period av två år. Hennes clownnamn är Bernardhina Star. Sheila Donio berättar om sjukhusclownens verksamhet i Brasilien som är väl etablerad, strukturerad och understödd av regeringen. Sjukhusclownerna är ofta skådespelare och eller praktiserande clowner. Clownerna genomgår en uttagningsprocess och om de passerar nålsögat får de delta i ett antal clownverkstäder och så småningom, under en inkörningsperiod, slå följe med redan rutinerade sjukhusclowner. Clownerna arbetar i par. Man är alltid noga med att respektera de sjuka barnen och ungdomarnas önskan:

So we knock on the door, open a little bit and ask: excuse me can I come in? That’s the main rule and usually they say: Yes and we go inside and we make a small scene or something. We talk to them, we see how it’s going on. Everything emerges. We don’t plan too much beforehand (Donio, 2010).

På frågan hur det vanliga mottagandet är svarar Donio att det vanligtvis är mycket positivt. I följande episod berättar hon om en flicka på en intensivvårdsavdelning:

We were just blowing bubbles for her and she got so happy with it and the father got so happy to see her so happy. We never knew if that girl resisted or if she died but for that moment I know that, that father was really happy to see his daughter laughing so that’s, what was important for me in that work. Just changing their lives for five minutes and bringing them hope and making it lighter (Donio, 2010).

På frågan om hon utvecklat en clownkaraktär svarar Donio:

A clown is not a character that you build. A clown is a state that you find in yourself. The process of finding your clown is hard, sometimes painful but great. It’s a big turning point for most people that go through that. It’s a process of self knowledge, self awareness. Learning more about yourself and accepting yourself. /.../And each person has a different clown, their own clown, as each of us have our own fingerprints (Donio, 2010).

Genom sitt eget utanförskap (manifesterat i röda näsan) solidariserar sig clownen med den sjuka samtidigt som hon visar omsorg. Sörjaren skapar den förståelse som kan omvandlas till medkänsla. Ett solidariskt samhälle grundas på insikt om alla människors sårbarhet, också den egna. Här utgör clownen som sörjare ibland ett hot. Man vill inte kännas vid svaghet eller se den hos andra eftersom det påminner om den egna sårbarheten. Clownarbete i skolan kan resultera i erkännande av egna svårigheter, vilket följande kommentar efter ett clownarbete i en grundskola visar: ”Att jag är sorgsnare än vad jag trott.”

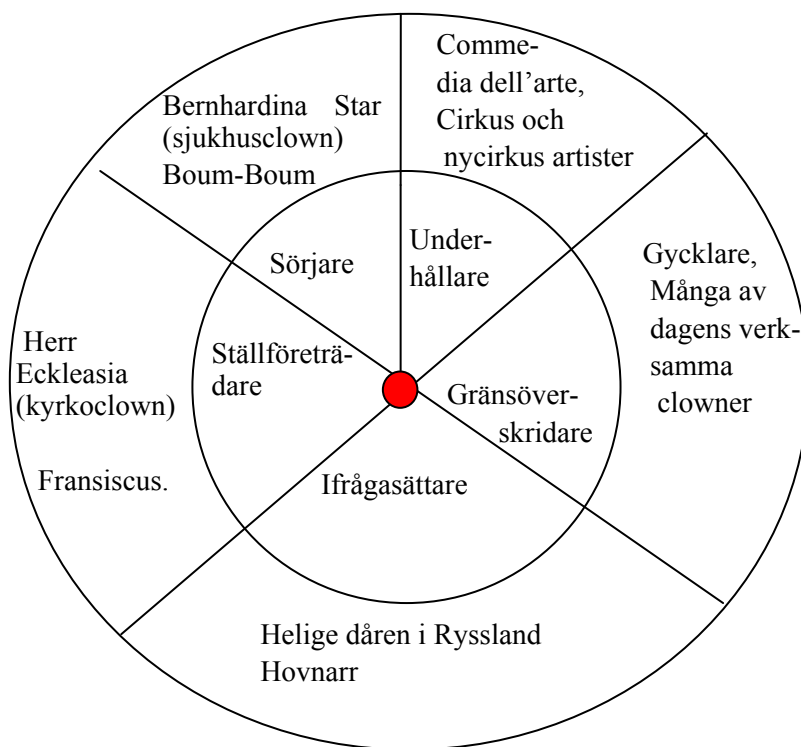
(Silfver, 2005: 45). Clownen som visar sin sårbarhet är en sörjare men också en ställföreträdare. I clownen är det allas vår sårbarhet som lyfts fram.

2.1.8 Sammanfattning av clownens meningsskapande funktioner

Tabell 1. Tolkning av vad clownen lockar fram och/eller pekar på.

Clownens meningsskapande funktioner. En sammanfattning.	Tolkning av vad varje funktion pekar på
Humoristen/ skämtaren/ underhållaren	Det lekfulla barnet i oss och leendet. Lär oss att använda humor, skratta åt egna, andras och stelbenta institutioners tokiga beteenden.
Gränsöverskridaren/ den som vänder upp och ner på ordningen	Nya perspektiv, alternativa lösningar. Kunskap om mig själv, andra och världen.
Den som ifrågasättare makten/den lilles kamp mot den store/den som säger sanningen	Makthunger, de pompösa och det stelnade.
Den som har kontakt med gudarna/ställföreträdaren/	Kunskap om existensens villkor.
Sörjaren/ den som visar omsorg	För den svages talan och bär andras bördor. Kunskap om utanförskap.

Ytterligare en cirkel i den ursprungliga figur 2 har tillkommit i figur 3. Ekrarna i clownens enhjuling har förlängts.



Figur 3. Utvecklad modell av clownfunktioner med exempel från historia och nutid.

I den inre cirkeln i figur 3 finns de fem funktionerna. I den yttre cirkeln finns exempel på clowner från dåtid och nutid. Jag vill återigen påminna om att det inte finns vattentäta skott mellan de meningsskapande funktionerna. Gränserna är i verkligheten flytande. Narren uppvisar drag av både ifrågasättare, gränsöverskridare och sörjare. Även clownen på sjukhus, som för ett ögonblick blir ställföreträdande och tar på sig barnets smärta, är samtidigt en underhållare (Linge, 2008). Fler exempel kan ges.

Spelplatsen för clowner har varierat över tid. Gestalterna har rört sig fram och åter mellan sjukhus, teaterscen, gata, torg, furstehov, kyrka, cirkusmanege och flyktingläger. Varierat har också ryktet som de komiska gestalterna burit med sig. Ibland har gestalterna varit högt sedda men lika ofta föraktade. När harlekinens röda bula i pannan omvandlades till clownnäsan och när cirkusen skapades på 1700 talet inleddes en ny era för clownen eller som Schaffer m.fl. (1991: 74) skriver: ”Clownen hittar hem”.

Fo (1989) har däremot kommit till en dyster slutsats

Idag har clownen blivit en som underhåller barn. Synonymt med infantil enfaldighet å la sentimentalt födelsedagskort. Clownen har mist sin gamla förmåga att provocera, sitt moraliska och politiska engagemang (Fo, 1989: 206).

Gestalten är skamfilad och missförstådd men det finns engagerade clowner med både politiskt, socialt och religiöst engagemang och med förmåga att roa, uppmuntra och inspirera både barn och vuxna till förändring. De fem kategorier som jag namngett nämligen underhållaren, gränsöverskridaren, ifrågasättaren, ställföreträdaren samt sörjaren, uppfattar jag som närvarande också idag. Dessa blir lätt skymda av clownen som reklampelare för hamburgare och glass. Jag har lyft fram cirkus- och nycirkusclown, teaterclown, sjukhusclown, kyrkclown samt Clownen utan gränser, vilka tillsammans bildar en möjlig motbild mot Fos dystra teckning. Clownen har många ansikten, vilket den historiska återblicken och dagens verksamma clowner visat men jag drar slutsatsen, inspirerad av McManus (1959/2003), att clownen finns för att peka på det motsatta förhållandet till det allmänt rådande.

2.2 Karnevalens betydelse

Firandet av årstidernas gång, högtider och fester till gudarnas ära tycks ha funnits i så gott som alla kända kulturer. ”Dårarnas fest” är ett exempel på en populär fest som firades under medeltiden varje år i januari. Människor klädde ut sig, bar fantasifulla masker och hittade på mer eller mindre galna upptåg. Festen vände upp och ner på företeelser och hierarkier. Man tilläts skoja och raljera med överheten, kyrkan och hovet. Ibland valdes en ”Lord of Misrule” eller gossebiskop som till och med kunde iscensätta och parodiera mässan (Cox, 1969: 3). Dårarnas fest lyfte fram två saker. Den ena var betydelsen av festen som sådan, den andra av fantasin och den sociala kritiken. Cox talar om denna kultur såsom hälsosam och alls inte som en motsats till ett rationellt tänkande:

A rebirth of fantasy need not result in the death of rational thought. Both belong in any healthy culture (Cox 1969: 161–162).

Under medeltiden och renässansen var den folkliga kulturen stark och levande och här fanns en medvetenhet om värdet av en fest, skratt, humor. Cox (1969) menar att dårarnas fest visar att samhället förstod vitsen av att skratta åt sig själv, de ”heliga” kungliga ritualerna och de kyrkliga dignitärerna men att detta tappats bort.

The demise of the Feast of Fools signaled a significant change in the Western cultural mood: an enfeeblement of our civilization’s capacity for festivity and fantasy (Cox, 1969: 3–4).

Både fantasin och det rationella tänkandet, som Cox formulerat det, hör till ett hälsosamt samhälle. Jag instämmer med Cox på denna punkt och eftersom även skolan ingår i samhället undersöker jag de möjligheter karnevalen erbjuder som förståelseverktyg i arbetet med clown. Bachtin (1965/2007), vars tankar om karneval är de som jag i första hand stöder mig på, påpekar att karnevalen som vi idag känner den har få likheter med den medeltida karnevalen. Det som i modern tid benämns karneval är endast ”ett yttre hölje” (a.a.: 27). Det som saknas är ”karnevalens allomfattande folkliga karaktär, feststämningen, den utopiska innebörden, det filosofiska djupet” (a.a.: 27).

2.2.1 *Två kulturer vid sidan av varandra*

I förordet till *”Rabelais och hans värld”* lyfter Lars Fyhr (2007) fram spelet mellan det slutna och det öppna som en av Bachtins centrala tankar. Kulturen och historien är ”en ständig kamp mellan monolitisk slutenhet och dialogisk öppenhet, mellan centripetala och centrifugala krafter”(a.a.: 11). I skrattet finns kraft att skapa ”muntra kryphål” (a.a.: 11) i maktens förtryck. Bachtin beskriver en folklig skrattkultur som existerat vid sidan av den officiella kyrkliga och feodala, allvarliga kulturen, ”en dubbel aspekt i förnimmelsen av världen och det mänskliga livet existerade redan på de tidigaste stadierna av den kulturella utvecklingen” (Bachtin, 1965/2007: 17). En skrattkultur eller torgkultur menar Bachtin är när olika uttryck för skratt och karneval tillsammans bildar en enhetlig stil. Denna folkliga kultur odlades på torg och marknadsplatser. Detta var inget nytt fenomen. Redan innan tillkomsten av stater och klasser fanns de två kulturerna, den officiella och den folkliga, sida vid sida, och kulturerna hade samma betydelse och status. Det officiella hyllandet av hjältar och gudom följdes av skämt, hån och det rituella skrattet³⁷. Under antiken och medeltiden kom så den officiella kulturen att dominera över den folkliga, men eftersom skrattkulturen fanns djupt rotad i folks medvetande och bevarades i de romerska festerna, inte minst i Saturnalierna³⁸, levde skrattkulturen vidare och manifesterades senare i medeltidens och renässansens karnevaler³⁹. Munkar och präster deltog i firandet av de folkliga festerna och upptågen och det var dessa som på latin upptecknade och även stod som författare till skämtsamma skrifter och skådespel. Trots detta sågs skrattet inte med blida ögon av alla i kyrkan och staten. ”Dårnas fest”, se ovan, kritiserades och fördömdes vid flera tillfällen för att sedan uttryckligen förbjudas vid Council of Basil 1421. Ändå levde festen kvar långt in på 1500-talet (Cox, 1969). Man kan säga att det fördes en kamp mellan de företrädare för stat och kyrka som såg skrattet som ett hot mot makten och de krafter som såg skrattet och skämtet som en nödvändig ventil för att orka med det stränga och slitsamma livet i vardagen. Motståndarna till skrattet segrade och under senmedeltiden levde den folkliga skrattkulturen vidare som en illegal kult (Bachtin, 1965/2007).

³⁷ Ett skratt som förlöjligade och hädade gudomen (Bachtin, 1965/2007). Skrattet var vanligt vid ritualer som handlade om fruktbarhet. Symboler och handlande rörande sexualitet och födelse kombinerades med skämt och skratt. Skrattet som öppnade upp för livet (Gilhus, 1997).

³⁸ De romerska Saturnalierna var den mest älskade festdagen i det antika Rom, en hyllning till Saturnus, skördens gud (Blackburn & Hotford-Stevens, 1999).

³⁹ Namnet kommer från italienska *carnavale*. Förleden är en böjningsform av det latinska ordet för kött, *caro*. Efterleden är kommer från latinska verbet *levare*, det vill säga, ta bort. Ett farväl till köttet som fastan innebar i katolska kyrkan. Informationen hämtad från *”Ord med historia, etymologisk ordbok”* (Bergman, 2003).

2.2.2 Karnevalen är livet som fest

Bachtin (1965/2007: 16) delar in fornuttrycken som speglar den komiska aspekten på världen i tre kategorier: a) riter och skådespel b) litterära komiska verk⁴⁰ c) ett familjärt och vulgärt umgängesspråk. Karakteristiskt för riter och skådespel, dit karnevalen räknas, är känslan av livet själv men utformad enligt lekens principer. Det sker ingen uppdelning mellan aktör och åskådare, frihetslagar råder och alla deltar. Karnevalen är livet som fest. Hierarkier upphävs. Det är en ”tvärtomlogik” som råder och gränser flyttas. Även grotesken eller erkännandet av det kroppsliga som hunger, törst och sexualitet är viktiga inslag, en sorts nedstigning i det jordiska som mynnar ut i ett återfödande. Skrattet som föds riktas också mot den skrattande själv. Där den officiella festens deltagare stolt visar fram sina medaljer och ordnar och firar den redan påbjudna sanningen, bär karnevalens deltagare inga medaljer utan iklärt sig masken som gör att alla statusmässigt befinner sig på samma planhalva. Okonventionella möten kan uppstå. Karnevalskrattet beskrivs som allmängiltigt, ambivalent, universellt, kosmiskt, utopiskt och innesluter de skrattande. Den vanliga människan deltog i karnevaler och fester under i genomsnitt tre månader av året. Förbindelsen med karnevalen har senare bäst blivit bevarad i *commedia dell'arte* och även i Molières komedier. En folklig kultur fann i viss mån sitt uttryck hos Shakespeare, Cervantes och främst Rabelais ”magens och köttets diktare”⁴¹.

Sidorkin (1996)⁴² har studerat dialog i undervisning som själva kärnan i människans existens och har funnit att skolor blir väl fungerande om de skapar förhållanden som möjliggör att den dialogiska relationen kan uppstå. Att värna om karneval i skolan är att möjliggöra dialogen. Han poängterar att man inte betraktar karnevalen utan lever i den. Individualitet bleknar i favör av kaos, menar Sidorkin (1996) som beskriver karnevalen som ”en flerstämmig kropp”. Stora likheter finns med det begrepp som Olga Dysthe (1996) (inspirerad av Bachtin) myntat: ”det flerstämmiga klassrummet”. Karnevalen var likt en andra värld. Alla som deltog upplevde en känsla av att verkligheten kunde förändras. En utopi om en bekymmersfri värld föddes. Ett här och nu kan uppstå i karnevalen som också öppnar dörren för det som Buber (1923/2006) beskriver som Jag–Du-möten. Karnevalen öppnar för dialog.

En demokrati behöver folk som inte tar allting för allvarligt, menar Sidorkin (1996) vidare. Man måste kunna skratta åt sig själv och sina institutioner, åt kyrkan och åt staten. Det ger frihet. Karnevalen förespråkar inte brott mot alla regler men vill visa på insikten att regler alltid kan ändras och förbättras. Bägge världar behöver varandra. Karnevalskulturen behöver den första världen för att skratta åt och bryta mot. Sidorkin (1996: 5) förordar en skola där det vardagliga arbetet följs av karneval:

⁴⁰ Mycket av den litteratur som skapades skrevs på latin av munkar och teologer, så fanns till exempel bibeln i en humorupplaga. Det fanns ett grisons testamente, åsnans testamente och så vidare. Det fanns också profana texter.

⁴¹ Uttrycket myntat av Victor Hugo (Bachtin, 1965/2007: 29).

⁴² Se även avsnitt 1.3.2. om *complexity, civility, carnival*.

Carnivals allows for difference phases of school life. It produces an image of an alternative social world, fulfills the social criticism function and creates time and space for the most intense dialogical encounters.

Samtal blir möjliga i karnevalstid, samtal som annars inte skulle kommit till stånd. Förutfattade meningar som människor har om varandra och som ofta förhindrar dialog kan dunsta och skingras. När människan lyfts ur den vanliga tids- och rumsrelationen kan prioriteringar ändras och rigida tankemönster brytas. Karnevaler är kortvariga till sin natur. Vardagen tar snart över men det andra livet finns i minnet och återkommer (Sidorkin, 1996). Kan karneval skapas i ett klassrum och ge tillfälle till dialog?

Min definition av karnevalsbegreppet är det som Bachtin (1965/2007) fört fram och som Sidorkin hänvisar till i sin forskning. Karneval innefattar den tillåtande atmosfären, överskridandet, skrattet, leken och upptågen. Vid sidan av karnevalen finns naturligtvis också den andra, den officiella kulturen.

2.3 ”Att svinga sig över”

Parallellt med Bachtins tankar om den folkliga skrattekulturen finns hans syn på ordet och dialogen. Annorhet⁴³ och ansvar är centrala begrepp. Med annorhet menar Bachtin en annan människas språk, erfarenhet och medvetande. I dialogen möts jag av en annan syn på det som är min erfarenhet. Förstår vi annorhetens många stämmor, förstår vi oss själva. Att ge vårt svar i dialogen är vårt ansvar. Bachtin visar på romanens förmåga att gestalta annorhet (Fyhr, 2007).

Rubriken, ”att svinga sig över” är trots allt inte hämtad från Bachtin utan från en text av Buber. Som forskare går bägge två att karaktärisera som filosofiska antropologer och deras tankar hänger väl samman, trots att de aldrig refererar till varandra. De är också samtida och kommer från liknande miljöer (Sidorkin, 1996). När jag diskuterar mötet eller dialogen gör jag det utifrån Bubers ordbruk eftersom det ofta används i pedagogisk kontext, exempelvis Karlsen (2002) och Aspelin (2005). Utifrån dialogbegreppet, som jag använder synonymt med mötet, undersöker jag clownens möte med sin publik och funderar över vad som sker. Jag inleder med beskrivning av Bubers dialogbegrepp och hur det används i pedagogisk kontext. Jag avslutar med clownens dialog (möte) med publiken.

”Att svinga sig över” är som nämnts ovan ett citat ur en text av Buber. I Bubers (1954/2004: 49) text står ”att djärvt och ohämmat svinga sig över till den andre”. Med uttrycket förstår jag inlevelsen och fantasin som kommer till användning i det äkta, levande mötet med en annan människa, i det mötet vari människan blir till. Det finns inget jag som står för sig själv, menar Buber, utan jaget finns i förening med antingen ett ”Du” eller ett ”Det”. När människan lever i Jag – Du relationen gör hon det med hela sitt väsen. I Jag – Det relationen kan hon inte befinna sig med hela sitt väsen (Buber, 1923/2006: 7-10). Stunder av Jag – Du uppträder men varje du måste övergå i Jag – Det. Jag – Du relationen kännetecknas av fullständig öppenhet och det är omöjligt att ständigt leva i den. Bägge relationerna är således nödvändiga (a.a.: 47–48). Jämför med karnevalen och den officiella ordningen där bägge är nödvändiga för ett hälsosamt samhälle

⁴³ Ett ord som Bachtin själv konstuerade (Fyhr, 2007)

(Cox, 1969). Jag – Du kan inte heller tvingas fram utan uppträder i stunden, menar Buber. Varje situation måste betraktas i stunden och nuet. Buber tar avstånd från begreppet lära i förhållande till sitt tänkande:

Jag förkunnar ingen lära, jag bara visar något. Jag pekar på en verklighet, eller på någonting i verkligheten, som inte alls, eller i varje fall alldeles för lite, har uppmärksamats. Jag tar den som lyssnar på mig vid handen och leder honom fram till fönstret. Jag slår upp fönstret och visar ut. Jag har ingen lära att komma med, men jag för ett samtal.

(Självbiografisk notis citerad i förordet av Pehr Sällström, 2004: 13 i ”*Det mellanmännsliga*”)

Vid sidan av begrepp som individualism och kollektivism inför Buber begreppet ”det mellanmännsliga”. Det är något annat än ”det sociala” i en grupp, exempelvis i ett lärarkollegium. Där är vi visserligen tillsammans men vi står inte nödvändigtvis i en personlig relation till varandra (Aspelin, 2005: 84 med hänvisning till Buber). I den mellanmännsliga zonen blir båda ”den unika andra”. I dialogen (rörelsen mot den andra), samtalet som uppstår, vilket också kan vara tystnad, bejakas den andra sådan som han eller hon är och man blir bekräftad som människa (Buber, 1954/2004). Det mellanmännsliga handlar inte nödvändigtvis om sympati, menar Buber och ger som exempel ett öppet möte mellan två par ögon i en överfull spårvagn, där de bägge personerna är okända för varandra men ändå bekräftar varandra som subjekt (a. a.: 22). Det mellanmännsliga är i verkligheten mellan Jaget och Duet, ”deras levande samspel, det som är verklighet ”mellan” dem” (a.a.: 26).

2.3.1 Dialog i klassrummet

Bubers (1923/2006) dialogfilosofi tillämpad i pedagogiska relationer kan formuleras på följande sätt: Människan förverkligar sitt sanna väsen genom att stiga in i relationen. Pedagoggen hjälper eleven till personlig utveckling och till sann kunskap genom sitt äkta möte med pedagoggen. Möten där människan är helt engagerad kan inte tvingas fram, kontrolleras eller placeras in i ett schema. Det går alltså inte att slå fast den rätta pedagogiken men i interaktionen (mötet) finner vi upphovet till historiska rörelser som driver människor mot förnyelse, nya avgöranden och nya strukturer (Aspelin, 2005). Aspelin använder ordet ”mellanvarat” för att beskriva Bubers uttryck det mellanmännsliga. Mellanvarat är både mål och mening. Jämsides med individen och omvärlden existerar således mellanvarat (a.a.: 81–83). Eleven är inte bara en individ eller del av den kollektiva klassen utan också en person, ett Du. ”Innebörden i Bubers relationsbegrepp är, som vi sett, mer förtätad. För honom är relationen ingenting *vi har* utan något *vi är*” (a.a.: 85). Om läraren inte bara *har* en relation till en elev, individen, utan *är* i en relation till personen (mellanvarat) krävs av pedagoggen realfantasi⁴⁴. För lärarens del handlar det om ett förhållningssätt gentemot eleven, att se honom eller henne som en unik person. Inte som en i mängden av elever utan som ett Du, individuellt, annorlunda och bejakat utan

⁴⁴ Realfantasi som Buber talar om ”påminner om intuition men det förr nämnda uttrycket har en mer specifik innebörd än det senare. Det handlar om att ”svinga sig över” till just den person man då möter (Aspelin, 2005).

förbehåll. För att ett autentiskt möte ska äga rum och dialogen bli möjlig, måste båda vara närvarande för varandra. Läraren, som är i dialog med eleven, om ett visst innehåll, blir delaktig i hans eller hennes väsen. ”Denna omedelbara närvaro, denna omfattningsupplevelse utgör pedagogikens kärna”, skriver Aspelin (2005: 174). Filosofen Henri Bergson (1889/1992) kallar detta tillstånd, som är oreflekterat och utan distans, för ett nuflöde. Pedagogen kan möta sina elever med öppenhet ett ”Jag–Du” men eleven svarar inte nödvändigtvis med sitt öppna väsen. Det som händer är att pedagogen utsätter sig för en risk, lämnar ut sig och blir därmed sårbar (Aspelin, 2005).

Ett begrepp som jag funnit användbart i relation till lärarens uppgift finns hos livsfilosofen Løgstrup (Løgstrup, 1976/1995). Det är det danska ordets ”stemthed”, som saknar en svensk motsvarighet (jag översätter i det följande ordet ”stemme” till ”stämma”). Med det menas ett tillstånd av mottaglighet som är totalt öppet och obetingat. Det är kroppsligt och emotionellt förankrat. Med hela sitt väsen går man in i den estetiska upplevelsen som möter en, eller går in i den egna skapandeakten. Enligt Løgstrup hör sinnesupplevelser och förståelse samman. Løgstrup menar att det finns en omedelbar förståelse i ett ”stämt” sinne. ”Sansningen giver os på umiddelbar vis adgang til verden, og det på så umiddelbar vis, at vi ikke skøenker det en tanke, hvordan det går for sig” (a.a.: 9). När vi hör ett ljud, är det inte bara toner vilka som helst. Vi skiljer direkt mellan sirenen och ljudet av en motor. Vi hör inte fågelsång utan att höra att det är en stare, åtminstone en fågel, som sjunger. När vi är stämda eller lyhörda öppnar vi oss för våra sinnesupplevelser. Vi går så att säga bakom vår förtrolighet med tingen och kan artikulera det vi förnimmer med våra sinnen. Att hjälpa till en sådan lyhörddhet är en uppgift för pedagogen som möjliggör lärande. Ju mer fokuserat och ”stämt” eleverna arbetar desto djupare blir lärandet.

2.3.2 Clownen och dialogen (mötet)

I min undran över vad som händer i ett clownarbete har jag uppfattat att mötet har en avgörande betydelse för clownen. Samtal kan vara ordlösa, menar Buber, vilket ofta är fallet när det handlar om clown. Att vara clown är att stiga in i en relation, möta de personer som sitter där och som vänder sin blick mot clownen. Clownen befinner sig i ett nuflöde. Att läraren, som svingar sig över i mötet blir sårbar, har tidigare poängterats. Det tillståndet känner clownen väl till:

Detta är grunden: publiken blir glad man skrattar och då blir skådespelaren glad för att den lyckats roa publiken - och visar det. Den känslan är äkta, den är absolut genuin. Och då blir clownen naken, det blir på liv och död – det blir på allvar, fast det är roligt (Sörberg, 2010).

Clownen sätter alltså i någon mening sitt liv på spel, och i den hudlösheten kan det äkta mötet äga rum. Clownen som bär den röda näsan lämnar ut sig, tar en risk men möjliggör därmed en äkta relation.

Buber (1923/2006) menar att människan blir till i mötet med den andre. Schøien (2009) beskriver mötet såsom varande clownens livsluft:

Clownens identitet är på ett sätt ingenting om inte publiken är där. Och att sätta på sig clownkostymen och gå runt i ett tomt rum det är inte något. /.../Clownen längtar

efter en publik. Han har en längtan efter att vara där människorna är. Jag måste vara där de är, att de får del av mig och att jag får del av dem. (Schøien, 2009)

Clownen Manne, resonerar på samma vis: ”En clown utformas i kontakt med sin publik” (Schaffer m.fl., 1991: 71). Även Sörberg ger uttryck för likande tankegångar:

Clownen har ingen karaktär, den är ingen. Jag menar, i det här arbetet föds den när den kommer in på scenen och dör när den går ut. Clownen har inget sen och inget då bara ett stort NU! (Sörberg, 2010)

Närvaro är av största vikt för clown. ”Jag sysslar med här och nu-teater”, säger clownen Manne (Daun, 2009/2010: 53). Om clownen inte är närvarande i mötet tappar publiken intresset, man gäspar. En slutsats i rapporten om sjukhusclownen (Linge, 2008) var att ”det skedde en synkronisering av kroppsspråk och i de verbala uttrycken, vilket i sin tur gav en förhöjd känsla av närvaro och en ömsesidighet i kommunikationsprocessen”. Närvaron blev konkret, synlig och tog plats i kroppen. Clownens lust och längtan att vara i dialog manifesterades i kroppen (synkronisering) och blev bemött (ömsesidighet) av det sjuka barnet.

Ytterligare en tanke om vad som utmärker clownen betonas av Schøien (2009). Det handlar om makt och knyter an till den officiella kulturen och karnevalskulturen som Bachtin (1965/2007) lyfter fram, där den officiella kulturen står för den som har makten.

Att använda clownkostym det är att själv frånta sig rätten att kämpa om makt (Schøien, 2009)

Om clownens maktlöshet säger Schøien i intervjun:

Man fråntar sig på ett sätt alla vanliga kampmedel för att bli något i samhället./.../ Går vi runt och tar oss själva högtidligt, då får jag behov av en ny identitet och då dyker clownen upp (Schøien, 2009).

Clownen som en antihjälte, betonas även av clownen Manne (Schaffer m.fl., 1991). Kanske hänger maktlösheten samman med att clownen inte är en karaktär utan ett tillstånd (Donio, 2010), att den är ingen (Sörberg, 2010). Att vara ingen är att vara alla. Clownen som spegel är en vanlig tanke. Ett exempel finns i Gunnar Ekelöfs dikt ”Porträtt”, delvis citerad här:

Jag ser mig ibland i din underliga spegel: / Samma lilla sprättighet, samma tjänstaktighet/ och samma melankoli med bakgrund/ i samma förvridda verklighet. /.../En hemlig bild av var och en (Ekelöf, 1949: 149).

Närvaro, öppenhet, maktlöshet, men också tillit är något som jag uppfattar som avgörande för clownen. Tillit, ofta mot alla odds, eftersom clownen alltid hoppas, strax glömmer sina snedsprång men reser sig och börjar på nytt, detta på grund av skrattet. Clownens har förmågan att skratta åt sig själv och det alltför stormagade.

I de följande avsnitten redogör jag för det dramapedagogiska perspektiv och det performanceperspektiv som jag kommer att betrakta mitt material ur. Clownen i min undersökning befinner sig i klassrummet, och därför är dramapedagogik ett naturligt val av perspektiv. Clownen finns också i en karnevalskultur och jag

väljer därför att använda performance som ett andra perspektiv. Karnevalens utsuddande av gränser och experimenterande i ett gränsland har en genklang i ett performanceperspektiv.

2.4 Dramapedagogiskt perspektiv

Clownen med sin kraft och sitt engagemang är navet i denna avhandling. Även om clownkonsten oftast sorterar under cirkus och scenkonst så hamnar den i en pedagogisk kontext under ämnet dramapedagogik. Arbete med clown sker i den konstform som clownen erbjuder, exempelvis i form av fördröjning, tydlighet, användande av de för konsten specifika medlen, exempelvis den röda näsan. Men arbetet med clown sker också *genom* en konstnärlig läroprocess. Vad som uppstår i klassrummet är en läroprocess som fortlöper från de första stapplande stegen till den clown som är slutprodukten, elevernas iscensättning av sig själva som clown. I den närmast följande uppehåller jag mig vid tidigare forskning kring dramapedagogikens olika innehåll, elevers teaterskapande som estetisk läroprocess och forskning kring en musikalproduktion.

Mia-Marie Sternudd (2000) har i sin avhandling, *Dramapedagogik som demokratisk fostran*, som rör sig kring relationen mellan demokrati, reflektion och dramapedagogik, funnit fyra perspektiv på vad drama kan innebära i skolan. Vilket utrymme de olika perspektiven fått i läroplaner och hur det tillvaratar dramapedagogikens möjlighet till demokratisk fostran undersöks. De perspektiv hon funnit är: konstpedagogiskt, personlighetsutvecklande och frigörande perspektiv samt ett holistiskt lärande perspektiv. Målsättningen i det konstpedagogiska perspektivet är både teaterföreställning och personlighetsutveckling. Arbetet i detta perspektiv handlar om att skapa överensstämmelse mellan det som eleven vill uttrycka och den yttre gestaltningen. I det personlighetsutvecklande perspektivet syftar agerandet både till individens och gruppen utveckling och utveckling av deltagarnas förmåga till kommunikation och social kompetens. I det holistiska lärandeperspektivet är målet en djup förståelse av det ämne som undersöks. Läraren går ofta själv i roll. I det kritiskt frigörande perspektivet står forumteater och rollspelstekniker i fokus och målsättningen är att bryta förtryck och orättvisor. Att träna sig säga nej för att i förlängningen kunna säga ja till det man verkligen önskar. Frågan som väcks är i vilka eller vilket perspektiv kommer ”clownen i skolkontext” att placera sig? Eller omöjliggör clownen i sig själv och i sin gränslöshet en placering?

Inom dramapedagogiken betonas den egna konstnärliga processen. En målsättning är att elevens egna skapande uttryck, den kreativa kompetensen, ska utvecklas. Eleven ska inte enbart vara åhörare eller åskådare utan också görare. Eleverna i Eva-Kristina Olssons licentiatavhandling ”Att vara någon annan. Teater som estisk läroprocess vid tre 6–9 skolor”(2006), är görare. Hennes syfte är att genom en flerfallstudie av elevers teaterproduktion nå en ökad förståelse av de meningsskapande och de kunskapande som teatern kan bidra med. En slutsats hon kommit fram till är att det måste finnas mediespecifik pedagogisk kompetens. Lärarens agerande och kommunikativa kompetens och vilka medier som kommer till användning är av betydelse. En annan slutsats är att det finns risker med både en stark och en svag bindning mellan teaterkultur och

skolkultur. Med en svag bindning ger teaterföreställningen ingen större effekt på skolkulturen, den blir ett nöje för stunden. Med en stark bindning blir instrumentella värden starka och kan hota teaterns egenvärde. Slutligen har faktorer som ekonomi, skolledningens stöd, samarbete över ämnesgränser och fungerande lokaler visat sig vara mycket viktiga för teaterns meningsskapande och kunskapande i skolan. Även Els-Marie Törnquist (2006) har forskat utifrån en produktion, en musikalproduktion. Hon har undersökt lärarens reflektioner över produktionen som gjorts tillsammans med elever och menar att externalisering och presentation är viktiga faktorer i det lärande som sker i mötet mellan det förutsägbara (det eleven vet att den kan) och det oförutsägbara.

Dramapedagogiken inryms under begreppet estetiska lärprocesser, som i sin tur handlar om att bereda utrymme för konsten i skolan. Genom användning av ordet konst understryks att både innehåll och form har betydelse. Vad som sägs är betydelsefullt men också hur det sägs. Detta perspektiv beskrivs på följande sätt i en rapport från ett projekt om kultur i skolan.

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 gärna konkret och sinnligt och visar istället för att argumentera, frågar hellre än ger bestämda svar. Konsten drar uppmärksamhet till sin egen form och experimenterar hela tiden med den (Aulin-Gråhamn m.fl., 2004: 10).

Konsten har ett egenvärde. Konsten finns där för sin egen skull. I Sverige finns en tradition av att betrakta exempelvis drama som stöd för annat lärande, vilket forskning (Bamford, 2006) tydligt visar att drama gör. Att drama och teater också har ett egenvärde glöms lätt bort. Clownen är en mångfacetterad gestalt. Dess betydelse och funktion uppfattas på olika vis och på många olika plan. Det råder ingen tvekan om att clownen väcker starka känslor. Clownen är konkret, sinnlig och passar väl in på hur konst beskrivs i definitionen ovan.

Det finns fler ord och uttryck för det lärande som sker i konst och genom konst. I det följande orienterar jag mig vidare, först med begreppet estetik och sedan musiskt lärande. Estetik som begrepp myntades i mitten av 1700-talet av den tyska filosofen Friedrich Baumgarten och kan definieras som förnimmelsekunskap. Rötterna går tillbaka till 500-talet före Kristus. Filosofen Immanuel Kant som var samtida med Baumgarten kopplade ihop estetik med skönhet. Hegel kopplade ihop begreppet med konst (Grahn, 2005). Ordet *estetik* används i 13 av 23 nationella kursplaner i Sverige samt i den generella läroplanen (Thorgersen, 2006: 20) i sju olika betydelser, allt från verktyg för värdering till uttrycksmedel och sätt att beskriva ett ämne. Detta är onekligen förvirrande och svårt att garantera likvärdig utbildning (a.a.: 28).

Musiskt lärande är ytterligare ett begrepp i sammanhanget. Musiska tankegångar och ordvändningar har lyfts fram av norrmannen Jon Roar Bjørkvold (1991) som menar att vi måste värna om ett ekologiskt helhetstänkande tvärs över ämnen, genrer, kulturer, olika åldrar, vetenskap och poesi. Ordet *musisk* kan härledas till antiken och de nio museerna. Den ursprungliga tanken kring musernas existens var inte att inspirera, utan att minnas. De skulle värna om det sociala minnet via sång, dans, berättande och bildframställning (Grahn, 2005). Muserna

förknippades med de sköna konsterna men också med lärdom och intellektuell verksamhet. Enligt Grahn använder vi idag ”endast den berusande sidan” (a.a.: 197). Det är en holistisk tanke, att både känslan och tanken är närvarande i konsten och lärandet.

Dramapedagoger har varit öppna och mottagliga för tidens strömningar. ”Dramaämnet har varit som ett läskapper som sugit åt sig aktuella, kulturella och pedagogiska strömningar i tiden” (Rasmusson, 2000: 263). Denna förmåga till anpassning har lett till att fornuttrycket tidvis fått stryka på foten och fokus, närmast uteslutande, hamnat på den psykologiska och pedagogiska delen av ämnet. Den norske professorn Bjørn Rasmussen (1990) konstaterar att dramapedagogiken har följt trender i historien, ibland samhällsengagerad, ibland personligt frigörande. Kunskapen om källorna har i mångt och mycket saknats hos dramapedagoger, vilket lett till historielöshet. Den engelska dramapedagogen och forskaren Judith Ackroyd (2004) menar att styrkan med dramapedagogiken är just att den kan omvärdera sin praktik och även sitt teoretiska innehåll. Rasmussen (1990) lyfter fram det positiva i att dramaläraren är en lärare i tiden men slår fast att det är viktigt att hitta en gemensam pedagogik för de estetiska ämnena. Rasmussen (1990) menar vidare att dramapedagogiken måste återupprättas som dramatisk praxis. Spel eller agerandet är de viktigaste momenten. I sin avhandling ”Å vare eller late som om... Förståelse av dramatiskt spill i det tyvende århundre: et dramapedagogisk utredningsarbeid”, vidgar han begreppet drama och belyser ordet spel i relation till fyra olika komponenter. Komponenterna är teater, reformpedagogik, terapi och dramapedagogik.

Dramapedagogiken har potential för lärande (Bamford, 2006). Lärandet kan definieras ”som förändring vars yttersta syfte – medvetet eller omedvetet – är att skapa mening och göra världen begriplig” (Alerby & Ferm, 2006: 159). En dialog mellan pedagogik och konstämne kan ske genom bildningstanken, menar Gustavsson (2009) som kallar detta den tredje vägen. En hög kompetens inom konstämnen, i kombination med tanken på lärande som en bildningsresa, hjälper eleverna att läsa världen, det vill säga leva och skapa mening. Individens egna erfarenheter måste ges erkännande och ingå som en del i lärprocessen, som i möte med ny kunskap transformeras till nya insikter och ökat kunnande. Detta skeende beskriver Ricoeur som ett mimesisbegrepp bestående av tre delar: Prefiguration, configuration och refiguration. Prefigurationen innebär att människan kommer med sig själv, sitt stoff och den egna förståelsen, något som ännu inte är beskrivet, men erfaret som levt liv. Configurationen är själva berättelsen/dramat/verket. Refigurationen är tillägnelsen innefattande receptionen (framförandet) och tolkningen, som förändrar vårt sätt att se på världen (Ricoeur, 1984).

Dewey (1934/2005) har i ”Art as Experience” beskrivit en transformativ estetik. I skapandet av konstuttryck finns ofta en inledande impuls, en erfarenhet av något, som sätter igång den interaktiva processen. Interaktionen rör sig mellan mig och den andra, mellan mig och materialet eller tekniken och mellan mig och läraren. Under processen för jag en dialog med mig själv om vilket uttryck eller form som skapar mening. Impulsen förändras via transformationer och bli till den slutliga formen som ger en estetisk erfarenhet, ett lärande.

Inkeri Sava (1995), som forskar inom bildkonst, har skapat en modell över hur man kan stödja en konstnärlig lärprocess och dess innehåll. Hennes modell har formen av en pågående cirkelrörelse som sker i fem faser, mot ständigt ökad kunskap och förmåga att uttrycka sig konstnärligt. Etapperna beskrivs: (1) en känsloupplevelse, (2) reflektion, (3) konstnärlig bearbetning och mentalt begreppsliggörande, (4) mot större förståelse och kunnande i konstformen genom produktion, (5) reception och analys. I den femte etappen har eleven utvecklat sina konstnärliga och mentala verktyg och medel och förmår ge verket den form som skapar mening. I alla etapper sker transformation konstnärligt och mentalt, vilket innebär att lärandeprocessen är holistisk. Det finns en estetisk-etisk dimension i processen, som skapat en medvetenhet om sig själv, om andra människor och världen. I alla etapper finns också en pendelrörelse mellan det egna arbetet och samarbetet med andra.

Hannah Kaihovirtha-Rosvik har i sin doktorsavhandling ”Images of Imagination” (2009), utifrån ett samarbete mellan henne som konstnär och en lärare i grundutbildning i Finland, skapat en rhizomatisk figur, som modell för en konstbaserad lärprocess i ständig rörelse. Arbetet och dialogen mellan henne och läraren gav en insikt om något viktigt som fanns i *mötet mellan ett pedagogiskt förhållningssätt till konst och i ett konstnärligt förhållningssätt till pedagogik*. Det var ”Ett både och.” För pedagogen var dialogen viktig för att nå ett mål, men för henne som konstnär var dialogen i sig konst. Kaihovirtha-Rosvik var inspirerad av relationell estetik (Bourriaud, 1998). Hennes iakttagelse av de olika mönster som skapades i mötet mellan konstnär, pedagog och forskare beskriver hon i en figur som ger möjligheter att pröva ett estetiskt förhållningssätt till lärande. Rhizomet är en öppen och rörlig modell där man kan stiga in från olika håll och vika av i andra riktningar än de först tänkta. Rhizomet erbjuder ett rum för tolkning, en bild av förmågan att föreställa sig vad en estisk lärandeprocess innebär.

Det jag beskrivit ovan är olika forskares modeller kring det komplexa lärande som sker i användandet av konst i skolan. Jag väljer att, som forskare, betrakta clownarbetet utifrån den relationella pedagogiken med dialogen eller mötet i centrum. Jag använder mig av verktyg från dramapedagogikens verktygslåda, förstärkt med verktyg från performanceteori för att analysera och tolka det som sker i clownarbetet. De begrepp jag vill lyfta fram från dramapedagogik är lek, främmandegöring, estetisk fördubbling, semiotiska verktyg och multimodalitet.

2.4.1 Lek för att utforska identitet

Lek⁴⁵ har en given plats inom dramapedagogiken. Gadamer (2002) menar att förståelse, som är den kvalitativa undersökningens mål, är en händelse, en lek som bara sker. Förståelse är ingen metod. Det är leken som leker med oss och vars regler vi har att följa. Den norske professorn Kjetil Steinholt (2010: 109) tolkar Gadamer på följande vis: ”Vi blir lekt med av noe som er større enn oss selv; nemlig leken.” Leken är ett rörelsemönster som vi tillhör så länge vi leker. Förståelse kan vi inte bara bestämma oss för utan det sker när vi leker. När vi tar leken på allvar tillhör vi den och kan inte betrakta den som ett objekt.

⁴⁵ För en mer utförlig redogörelse av lek se Lindquist (1995).

Lekens främsta egenskap är alltså dynamiken, rörelsen mellan två eller fler personer som leker och rörelsen är fri att gå sin egen väg (Steinsholt, 2010). Gadamer skiljer mellan naturens lek, exempelvis ett löv som rör sig i vinden och den lek som människor gör. Människor leker alltid något och inrättar sig då efter de regler som leken har. Lek innebär därför självdisciplin. När vi hänger oss åt leken glömmer vi oss själva. Vi hamnar på utsidan av oss själva. Vi öppnar oss för det som är annorlunda, för andra förståelsehorisonter och blir berikade, växer som människor. Genom leken blir vi oss själva genom att vara något annat än oss själva. Vi finner oss själva i det främmande (Steinsholt, 2010). Min fråga till eleverna i clownarbete blir: Vad händer när de klär ut sig och tillsammans med andra ger sig hän i clownlek? Har möjligheter till nya insikter erbjudits.

Det finns olika betraktelsesätt beträffande lek. Den utvecklingspsykologiska synen på lek med företrädare som exempelvis Jean Piaget,⁴⁶ den psykoanalytiska med företrädare som Sigmund Freud och Donald Winnicott samt den gränsöverskridande synen företrädd av Lev Vygotskij (Welén, 2004). I den sociokulturella inramning, som min forskning bedrivs i, är den kulturhistoriska teorin vägledande. Hos Vygotskij ses leken som det som utvecklar barnets medvetande om världen. Leken innebär att sätta samman tidigare intryck och upplevelser, bearbeta och tolka dessa i nya kombinationer. I leken finns således både det rationella och det kreativa. Medvetandet förenar känsla och betydelse. Tanke och känsla hör ihop liksom fantasi och verklighet. Det är denna förmåga, att sätta samman sina erfarenheter i nya kombinationer, som finns i leken och utgör grunden för allt skapande. Denna fantasiprocess är grundläggande såväl för konstnären som för forskaren. En ny verklighet skapas i leken som motsvarar våra behov och intressen. Kunskapsprocessen består således av både reproduktion och kreativitet men det är den kreativa aktiviteten som enligt Vygotskij gör att vi kan blicka framåt och förändra nuet (Vygotskij, 1998: 11–16). Här poängterar Vygotskij lärarens viktiga uppgift. Han menar att människan har en proximal inlärningszon, ett område mellan de kunskaper vi har och utvidgningen av kunskaper som skulle kunna ske, om vi får hjälp att nå dit. Blir uppgifterna för enkla och omotiverade tröttnar vi, om uppgifterna är för svåra kommer vi inte vidare.

Winnicott (1896–1971), psykoanalytiker och barnläkare, beskriver hur ett barn utvecklas med hjälp av övergångsobjekt, exempelvis en nalle, som hjälper barnet att våga vara skilt från föräldern och bli självständigt. Ur detta övergångsobjekt växer det lekområde som barnet kan stiga in i. Ett lekområde mellan världar uppstår, det tredje rummet, där barnet kan vistas och låta sina drömmar bekanta sig med företeelser i den yttre världen. I det tredje rummet befinner vi oss också när vi skapar konst eller upplever konst. "... i lekandet och kanske bara i lekandet, är barn och vuxna fria att vara kreativa", säger Winnicott (1995: 93). Lek och lekfullhet är inte något enbart för barn utan varje människa har möjlighet till lek även om formen för leken förändras, blir annorlunda. Vi kan exempelvis sitta framför datorn och leka med tankar och bilder. Barnets fantasi är inte större än den vuxnes, menar Vygotskij. Tvärtom. Den vuxne har många

⁴⁶ *Rapport till Myndigheten för skolutveckling* (2004). Terese Wélen – Kunskap kräver lek.

fler erfarenheter som han kan använda i olika kombinationer i fantasiprocessen (Vygotskij, 1998). Detta tredje rum som Winnicott talar om, dramalekens ”som om”, är den fiktiva värld som skapas mellan deltagarna i rollek. Vi ingår i två världar samtidigt när vi gör en *estetisk fördubbling*. Begreppet är skapat av Wolfgang Iser (1978) om mötet mellan läsaren och den fiktiva texten, för att ange att läsaren skapar världar, gestaltar och fyller med element ur sitt eget liv där transformation kan ske. Även teatern erbjuder plats för transformation (Schechner, 2010). Lek med identitet sker när vi i rollspel prövar olika gestalter, förstår oss själva och andra och kan fundera över hur vi vill framställa oss. Leken erbjuder möjligheter att pröva och utforska.

Keith Johnstone (1985), förgrundsgestalt inom improvisationsteater, betonar hur viktigt det är att en grupp kan arbeta i en trygg atmosfär. Han betonar starkt lärarens ansvar för att möjliggöra skapande och lekfullhet i den trygga atmosfären. Han talar också om hög och låg status och menar då inte status knuten till yrke utan till person. En städare kan i kraft av en inre resning ha hög status medan en obeslutsam rektor kan ha låg status. Vi älskar att se statusbyten gestaltade. Den lilla kvinnan eller mannen som upprättas. Clownens lek är ofta en lek med status. Clownen leker och spelar med publiken, det finns ingen fjärde vägg på scenen, oftast saknas scen. Clownen plockar från sig själv egenskaper, misslyckanden och talanger, förstorar och använder sig av känslor som den hittar inom sig själv. Den nervösa clownen spelar på sin oro och förstärker nervositet. Den fumlige blir ännu mer fumlig, den långsamme går i snigeltakt och så vidare. Clown och publik åstadkommer något tillsammans. Signalerar publiken rädsla blir clownen ännu räddare. Clownen bjuder in publiken till lek. Det är en lek som handlar mer om kropp och händelse än om skriven litterär text och förmedling av någon författares idéer, vilket kommer att behandlas vidare i det följande performanceperspektivet. Lek omges i mer eller mindre utsträckning av regler som måste finnas för att den ska fungera. Även konstformen clown har sina givna regler och överenskommelser. Läraren⁴⁷ i avhandlingens clownarbete betonar främst: fördröjning, överdrift, upprepning, kontrast, en sak i taget, samt att spela på och leka med publiken. Det finns också teman som är återkommande såsom att göra tvärt emot det gängse.

2.4.2 Främmandegöring

Främmandegöring kan förstås på flera sätt. Konstens grepp är enligt den ryske strukturalisten Viktor Sklovskij (1917/1971) ”främmandegöring av föremålet” och främmandegöring genom ”den medvetet försvårade formen”. I vardagssysslor och ett inrutat liv inträder en automatisering. Föremål och händelser tas för givna.

Det är just för att återställa förmimelsen av livet, för att känna tingen för att visa att stenen är sten som det finns detta som kallas konst (Sklovskij 1917/1971: 51).

Stig A. Eriksson (2009) har undersökt främmandegöring eller distansering utifrån tre traditioner representerade av tre personer: Sklovskij och begreppet

⁴⁷ Även forskaren var genom sin introduktion till detta projekt (se kapitel 4) delaktig i presentation av regler och form.

”Ostranenie”, Brecht och begreppet ”Verfremdung” och episk teater samt Heathcote och processdrama. Processdrama, som är Heathcotes metod, innebär att stanna upp ett skeende och reflektera med eleverna kring det som sker. Eriksson menar att distansering har en stor potential i dramapedagogik både poetik och didaktik. Distansering erbjuder skydd, nya perspektiv, reflektion, engagemang, förändring och är ett verktyg för lärande och förståelse, vilket inte fullt ut varit utnyttjat i dramapedagogiken, menar Eriksson (a.a).

Paul Ricoeur (1977) betonar distansering i forskningsprocessen som ett viktigt element. Distansering innebär en möjlighet till reflektion mellan språkhandlingen och det som sagts samt mellan det talade ordet och det skrivna. Distansering och tolkning kompletterar varandra, berättarens och forskarens värld, förhåller sig till varandra.

Anders Marner (2005) tar stöd av två citat, dels från utbildningsdepartementet SOU, dels från Vygotskij och menar att främmandegöringsbegreppet är relevant för skolan om det är centralt för konsten såväl som för vetenskap och livsvärld.

Med lärande avses att förståelsen av ett fenomen, en företeelse eller en situation förändras; från att förstå något på ett visst sätt till att förstå detta på ett annat sätt. Vi ser det vi lärt oss ”med andra ögon” (Utbildningsdepartementet SOU 1999:63).

Kreativitet kallar vi en sådan mänsklig aktivitet som skapar någonting nytt, oavsett om det skapade är ett ting i den yttre världen eller en konstruktion av intellektet eller känslan, en konstruktion som bara existerar och ger sig tillkänna i människans inre (Vygotskij 1998:11).

Jag uppfattar att förståelse skapad genom främmandegöring har relevans i arbete med clownen. Genom clownens bakvända sätt att upprepa och överdriva ser vi föremålen på nytt sätt, de ges ny betydelse.

2.4.3 Semiotiska verktyg

Jag beskriver clownen inom ett sociokulturellt ramverk där tanken om mediering⁴⁸ via semiotiska verktyg, tecken har en framskjuten plats. Arbete med clownen handlar i hög grad om symboler och andra tecken⁴⁹. Clownnäsan väcker associationer åt flera håll och är ett verktyg för att förmedla något. Företrädare för den sociokulturella teorin som Vygotskij (1978), menar att människan behöver mediera verkligheten. Hon står inte i omedelbar kontakt med den. Vi behöver de verktyg som exempelvis språket ger möjlighet till för att förstå och skapa mening i vår livsvärld Enligt Vygotskij (1978) är medierandet via semiotiska verktyg en väg till både kunskapande och meningsskapande. Allt lärande sker genom mediering. De redskap vi använde är kulturellt formade. De används inte i ett tomrum. De samspelar med människan i den handling som utförs. Medierande verktyg är resurser man använder för att delta i sociala praktiker. I konstruktivistisk interaktionism (se Järvinen & Mik-Meyer, 2005) betonas att betydelser inte är fastlagda, utan föränderliga, beroende av vilket meningsskapande som är aktuellt. Den konstruktivistiska interaktionismen

⁴⁸ Mediering kommer från tyskans *Vermittlung* som betyder förmedling (Säljö, 2008).

⁴⁹ Inom den moderna semiotiken talar man om tre teckentyper: index, ikoniskt tecken och konventionellt tecken. Uppdelningen är gjord av C.S. Peirce.

passar väl tillsammans med multimodal teori, som är en meningsteori med öppenhet för ständigt förnyat meningsskapande (utan facitsvar).

2.4.4 Multimodalitet

Multimodalitet är ytterligare ett begrepp som kan användas i förståelse av meningsskapande inom dramapedagogik, och kan knyta an till clownkonsten. Begreppet härrör från Gunther Kress (Kress & van Leeuwen, 2001). Det handlar om att öppna för många (multi) olika uttrycksformer (modaliteter) som exempelvis bilder, musik, gester. Användandet av flera uttrycksformer kan innebära ett kluster av mening, en betydelseförtätning (Baldry & Thibault i Østern & Heilä-Ylikallio, 2008). I skolan har det skrivna ordet länge haft en stark ställning, men när det digitaliserade samhället trycker på öppnas även för bilden och andra medier. I clownens värld är språket och då främst kroppsspråket, rekvisita, klädesplagg och inte minst clownens röda näsa, medierande verktyg. De är symboler, bärare av budskap som skapar både mening och kunskap. Det förstås av alla. Clownen utgår t.ex. från en tillknycklad hatt eller en vissnad blomma men det konkreta leder in i abstrakt, avancerat tänkande. Bakom hatten och den vissnade blomman finns en värld att upptäcka. Arbetet med clown är multimodalt. Clownen uttrycker sig genom sitt kroppsspråk, genom dans, rörelse och akrobatik söker den efter uttryck för att tolka och beskriva världen. Clownens språk är ofta universellt. Förståelse och mening skapas ofta genom det närliggande och enkla. Det är mimiken, de tydliga gesterna i den egna kroppen som tillsammans med symboler och tecken låter clownen visa oss världen. Clownens naiva handlingar överraskar oss. Den vissnade blomman får liv genom tårarna som clownen vattnar jorden med. Tillvaron ställs på sin spets.

2.5 Performanceperspektiv

I ett försök att ringa in den komplexa situation, som ett konstpedagogiskt arbete med clown i en dramapedagogisk kontext innebär, väljer jag att se på clownarbetet också ur ett performanceperspektiv. Det finns en tendens i samhället att undervärdera clownens kunnande, att inte se clownens arbete som konst. Kan performanceteori motverka detta och bidra med att sätta ord på det som sker i clownarbete i en skolkontext? Trots att clown inte handlar om teater, ingen regelrätt föreställning är slutmålet, så är det en konst, en konst som tänjer gränser.

Performanceperspektivet har vuxit fram ur den vridning från litterär text till agerande som skedde i mitten av 1900-talet. I clownarbetet är den skrivna texten inte den givna utgångspunkten utan utgångspunkten är handlingen och improvisationen. Jag inleder här att med beskriva centrala funktioner och begrepp i performanceteori. De begrepp som jag använder mig av vid analys och tolkning är: autopoietic feedback loop, transformation, kroppslighet och gemenskap.

Det engelska ordet *performance* kan närmast översättas med föreställning. Det svenska ordet *föreställning* täcker knappast in alla aspekter av ordet.

Performance betecknar så mycket mer än en traditionell föreställning⁵⁰. All handling är i vid mening performance eller kan studeras som sådan. Varje handling som är inramad, presenterad, belyst eller framförd är en performance, menar antropologen Richard Schechner (2006). Han beskriver begreppet längs ett kontinuum från lek och tävlingar till underhållning, performance arts, dagligt liv, konstruktion av identitet och slutligen till ritual. Lek och ritual, menar han, kan också beskrivas som ett fundament som bär upp de andra aktiviteterna. Den tyska professorn i teatervetenskap, Erika Fischer-Lichte (2009), talar om ”*collective performances*” och menar att sådana handlingar kan vara positiva eller negativa till sin karaktär. De kan utgöras till exempel av en grupp kunder som organiserar en bojkott av affär via nätet, huliganer på en fotbollsmatch, skrivandet av en avhandling⁵¹, initiationsriter och konsthandlingar.

Performance i konst handlar om något som sätts upp eller visas fram, exempelvis en dans eller en installation. Schechner beskriver performance i konst som ”*twice behaved behaviors*” eller ”*restored behavior*” (Schechner, 2006: 28). Sådana upprepade beteenden är symboliska och reflexiva, och kan behöva uttydas. Även en improvisation som uppfattas som en förstagångshandling består i strikt mening av tidigare utförda handlingar, menar han.

En term som vanlig idag är ”event”. I en performance finns alltid ett event, händelsen, det faktiska mötet mellan skådespelare och publik. Ett teaterevent, menar Wilmar Sauter (2008) kan förstås som ett begrepp sammansatt av fyra delar: teaterlek, lekkultur, kulturell kontext och teaterkultur. Delarna är sammanvävda.

Erving Goffman (2007) har beskrivit vardagslivet ur en dramaturgisk synvinkel som en performance. Det handlar om hur vi presenterar oss för varandra, en sorts teater där vi också skapar oss själva. I Sverige har Anders Garpelin (1997) använt Goffmans dramaturgiska modell för sin avhandling om ungdomar som bildar en skolklass. I hans avhandling är relationens betydelse i fokus.

Clifford Geertz (1973) menar att gränser mellan olika discipliner suddas ut i vår tid och blir oskarpa, vilket han betraktar som ett grundelement i konst. Med den pågående snabba digitala utvecklingen överträds gränser och gränser suddas ut på många olika nivåer. Så gott som alla har tillträde till arenan via blogg, twitter och facebook. Information sprids blixtnabbt. Den unga generationen, den ”digitalt infödda” till skillnad från en äldre generation, så kallade ”digitala turister”, vet inte av något annat⁵². Inom vilka gränser rör sig clownarbete inom

⁵⁰ Vid Århus universitet har Niels Lehmann (1996) skrivit en Derridainspirerad avhandling ”Dekonstruktion og dramaturgi” med exempel på postmodern performance som analysmaterial. Vid samma universitet har Ida Krøgholt (2001) skrivit sin avhandling om Dramapædagogik og performance – et kryssfelt”.

⁵¹ En avhandling växer fram i samklang med tidigare forskning inom området och delges synpunkter och reaktioner från andra forskare. Forskningen är inte heller förutsägbar och upptäcker görs längs vägen (Fischer-Lichte, 2009).

⁵² Svensk översättning av Digital Natives och Digital Immigrants, ord myntade av Mark Prensky ”On the horizon” i NCB University Press Vol.9 n5, oktober 2001.

skolan? Vilka gränser överträds? Clownens agerande lämnar utrymme för improvisation och det finns en öppenhet för publikens medverkan.

Att studera performance innebär enligt Schechner (2006) a) att undersöka vad människor gör när de gör något b) att det finns ett samband mellan att studera performance och själv utföra en performance c) att ofta använda en metod utgående från antropologi med efterföljande distans, och d) att det ofta saknas ideologisk neutralitet. I detta synsätt finns flera överensstämmelser med min undersökning. Det är vad som händer i clownarbetet som intresserar mig. Vad händer med eleven som blir clown? Jag väljer att komma in i ett klassrum som deltagande observatör, min erfarenhet av skolmiljön är god samtidigt som anteckningar och videofilmer i efterhand möjliggör distansering. Intresset har vuxit ur det egna livet och jag har varit aktiv som clown i olika sammanhang. Jag förmodar att clownarbete på högstadiet under lektionstid kan uppfattas som provocerande eller åtminstone högst onödigt. Ett annat forskningsintresse kan vara performance som ett sätt att presentera sin forskning. Kring mitt sätt att presentera mitt material återkommer jag till i metoddel och resultatdelar längre fram i avhandlingen.

2.5.1 Autopoietisk feedback loop - ett flöde

Fischer-Lichte. Fischer-Lichte (2008) beskriver en performance som en *autopoietisk händelse* (min översättning av autopoietic feedback loop), en sammanhållen feedback, ett flöde. Aktörernas agerande påverkar publiken och publiken reagerar. Reaktionen uppfattas och förändrar i sin tur aktören. Alla i rummet påverkas av varandra. Ingen är autonom men ingen är heller utan betydelse. En performance saknar, till skillnad från en iscensättning, en regissör som kontrollerar att texten tolkats i enlighet med hans eller hennes och eller författarens vision. Här finns inget skrivet manus (Fischer-Lichte, 2008). En performance är vidare till sin natur övergående och upplevelsen är oförutsägbar. Den föds fram, ”emerge”. Fischer-Lichte kallar detta tillstånd för liminalt, ett gränstillstånd där man kan göra erfarenheter som förändrar en. En autopoietisk händelse blir ett självförstärkande system⁵³. Energin från ett system sprids till ett annat. När detta energiflöde fungerar skapas en slags känsla av gemenskap ”*communitas*” som kan jämföras med Jørgensens begrepp ”merhet” (min översättning från danskans merhed).

2.5.2 Communitas - gemenskap

En ritual definieras av Schechner (2006: 52) som ”kollektiva minnen tolkade i handling” (min översättning). Ritualen håller samman gruppen och befäster den känsla av gemenskap som kan uppstå i ett system, till exempel en grupp i ett

⁵³ Uttrycket autopoietik är centralt i performanceteorin och begreppet är hämtat från sociologisk teori om sociala system som i sin tur är hämtat från andra vetenskaper som biologi och neurofysiologi (Kneer & Nassehi, 1997: 50). Ordet härleds ur grekiskans auto (själv) och poiein (att skapa) och kan översättas med självframbringande och självuppehållelse. Det är alltså ett slutet system som enbart kan föras tillbaka på naturlagar. Det är en organisationsprincip för levande varelser (a. a.: 52) till skillnad från exempelvis en bilmotor som inte underhåller och reparerar sig själv.

klassrum. Vi hör ihop och är delar av något större. Samma känsla av gemenskap kan uppstå i lek men där ritualen är formell är leken flexibel (a.a.).

Enligt Carlson (2008) är Fischer-Lichte intresserad av och forskar om meningen i en performance. Hon talar om ”*enchantment*”, att bli förtrollad eller begeistrad som är en djup upplevelse av ”att vara i världen”. *Enchantment* har stora likheter med Sklovskijs främmandegöring, ostranjenjie (se avsnitt 5.2.1), men skillnaden är att förändringen gått från objekt till händelser ”the shift from art object to event” (Carlson, 2008: 8).

It is obviously a fundamentally different matter when the shift from the artistic experience in the course in which we are led to look at an object with fresh eyes, exposing its 'artfulness' or one might say, its more sensual relationship with the world, to a situation in which we have an experience which causes us to gain a new, refreshed comprehension of our own situation of being in the world. (Carlson, 2008: 7).

Främmandegöring av ett föremål skapar ny förståelse men det finns en skillnaden mellan främmandegöring av föremål och när det handlar om en performance, menar Fischer-Lichte. I en performance är deltagarens person engagerad med hela sin varelse (embodied mind). Forskaren Jill Dolan (refererad i Carlson, 2008) skriver om en plats som hon kallar Utopia. Hon talar om de ögonblick, ”*small but profound moments*” (a.a: 9), (jfr *enchantment*). Det är ögonblick när en performance får åskådarna att lyfta sig över det närvarande och fyllas av starka, intensiva känslor. Utopia är ingen bestämd plats, alltså inte ett försök att skildra det perfekta samhället, utan Utopia är en plats där allt kan hända⁵⁴.

For formalists like Shlovsky, however, the ordinary was found in the materiality of the world, while for Fischer-Lichte it is the experience of the ever –evolving dynamic of being in that world (Carlson, 2008: 8).

Här kollapsar alltså enligt Carlsson objekt–subjekt-dikotomin istället inträder liminalitet, ett gränstillstånd som öppnar för att göra erfarenheter där man förändras.

2.5.3 Corporeality - kroppens närvaro

”Corporeality” eller kroppslighet som ordet kan översättas till, är ytterligare ett centralt begrepp inom performanceteorin. Det är genom kroppen som våra erfarenheter av världen blir till. Genom kroppen upplever vi varandra och oss själva. Förståelse är grundad i vår kroppslighet. Kroppen bär på minnen och genom den konstrueras nya upplevelser. Genom kroppen förstår vi vad det är att leva i världen (Merleau-Ponty, 1945/2006). Performanceteorin understryker att det finns två grupper i en performance, de som agerar och de som åhör. Publik och aktörer har samlats för att dela något, både produktion och reception. Aktörerna agerar med kroppen i rummet, rörelse, mimik, röst, dans och sång. Publiken suckar, nyser och applåderar. Ibland ställer den sig upp och går sin väg. Den inbjuds att delta. Den behöver inte nödvändigtvis sitta andäktigt i mörker.

⁵⁴ Spännande koppling kan göras till clownen, som *nobody*, finns inte utanför scenrummet (Sörberg, 2010)

Det finns många sätta att visa sitt deltagande och svara på det som händer. Ibland bjuds publiken rent fysiskt in till deltagande. Det finns således en oförutsägarbarhet i en performance som är en följd av den kroppsliga närvaron (Fischer-Lichte, 2008). Clownen bjuder in publiken till deltagande och svarar på den respons som publiken ger. En clownföreställning sjuder av kropp.

2.5.4 Transformation

I performance är, på samma vis som inom konstpedagogiken, transformation⁵⁵ ett centralt begrepp. Begreppet används i koppling till antropologi, teorier om lärande, estetisk teoribildning och multimodal läsfärdighet (Østern 2010). En performance leder inte nödvändigtvis till transformation utan en sådan föregås ofta av ett antal förflyttningar ”transportations”⁵⁶ (Schechner, 1985).

At its deepest level this is what theater is “about”, the ability to frame and control to transform the raw into the cooked, to deal with the most problematic (violence, dangerous, sexual, taboo) human interactions (Schechner, 2010:191).

Schechner (2006) skiljer mellan estetiskt drama och socialt drama. I estetiskt drama sker transformationen inom publiken. I det sociala dramat sker transformationen inom den som agerar. I den estetiska transformationen är det publikens medvetande som förändras under det att den som uppträder gör det Schechner (2010:194) kallar för ”roll over” (stiga över, min översättning). I exempelvis en ritual är det den som är föremål för ritualen vars medvetande förändras medan officianten är den som utför ”roll over” över. Såsom Fischer-Lichte använder begreppet transformation handlar det om förändring av både aktör och åskådare (vilket även Schechner öppnade för enligt Østern, 2010).

John Dewey är den som tecknat den transformativa estetiska teorin menar (Østern och Heilä-Ylikallio (2008). Det finns inget färdigt ideal hur produktionen ska se ut (mimesis)⁵⁷ och inget inre som ska plockas fram (expressivt), utan det är i dialogen mellan individen och uppgiften samt uttrycksformen, mellan deltagarna i gruppen och med läraren och den egna reflektionsprocessen som transformationen sker.

Det som är speciellt intressant i vårt perspektiv är att han (Dewey/ min anmärkning) kopplar estetiska erfarenheter till vardagserfarenheter. Vardagserfarenheter kan transformeras till estetiska erfarenheter genom poetisk bearbetning och kallas poetiskt (Østern & Heilä-Ylikallio, 2008).

I clownarbetet är det elevens vardagsverklighet som möter clownen och vardagen som tolkas. I detta avseende har den transformativa teorin företräde framför den mimetiska och expressiva⁵⁸. För eleverna i clownarbetet innebär detta att det inte finns något färdigt resultat som ska presteras. Även om läraren och den clown som gav en introduktion till clownarbetet i klassrummet, gett

⁵⁵ Jämför Dewey 3.5.1

⁵⁶ Begreppet introducerat av Schechner.

⁵⁷ Lars Løvlie (1990) har beskrivit tre estetiska teorier: den mimetiska, den expressiva samt den transformativa.

⁵⁸ Løvlie (1990).

exempel på clownuttryck (mimesis) fungerar detta som ramverk och inspiration, inte som något tvingande. Eleven använder sig av känslor som den bär på (expressivt) men prövar likaväl nytt och influeras av omgivningen. Det som eleven så småningom producerar sker i samspel med läraren, andra deltagare, den egna reflektionen, uppgiften och tekniken.

Med begreppet existentiell menas det som rör eller är avgörande för människors existens.⁵⁹ De handlar om frågor som har att göra med mening, den yttersta orsaken till vårt liv, eventuellt liv efter döden och frågor om ansvar och frihet.⁶⁰ I enlighet med min förförståelse av arbetet med clown menar jag att konstformen öppnar för reflektion kring frågor om identitet och livsfrågor. Clownen berör genom sin impulsivitet och oförmåga att förstå sig. Den ställer frågor på sin spets och öppnar sin publik. Hos eleven som arbetar med clownen väcks frågor om existens till liv. Vi ser oss själva i clownen. Den sorg och den glädje som clownen visar är allas sorg och glädje.

I min teoriförståelse står clownen och clownens möten i centrum. Clownens betydelse i historisk belysning men också i nutid har diskuterats med hjälp av litteratur och genom intervjuer med verksamma clowner. Clownens meningsskapande funktioner beskrevs som: underhållare, gränsöverskridare, ifrågasättare, sörjare och ställföreträdare. Begreppet karneval beskrivet av Bachtin och begreppet dialog i överensstämmelse med Bubers Jag–Du och Jag–Det är viktiga delar av den teori som min empiri kommer att betraktas ur. Ett dramapedagogiskt- och ett performanceperspektiv med centrala begrepp ur de bägge perspektiven lämnar också viktiga bidrag till min teoriförståelse av clownen i en klassrumskontext.

⁵⁹ <http://www.ne.se/sve/existentiell> Hämtat 2010-03-14.

⁶⁰ Giddens formulerar sig så här: Existentiella frågor bygger på följande: existensen och varat, det ändliga och människan, upplevelse av andra, självidentitetens kontinuitet (Giddens, 2005: 70).

3 METOD

I metodkapitlets första del beskrivs forskningsproblem, studiens syfte samt forskningsfrågor. En kortfattad operationalisering av centrala begrepp i forskningsfrågorna görs. I den andra delen behandlas forskningsarbetets vetenskapsteoretiska utgångspunkter och forskningsansats. Den forskningslogik som använts beskrivs. Vidare beskriver jag studiens metodiska tillvägagångssätt, hur narrativ metod använts för att tolka det lärande som sker i och genom clownkonsten. Kapitlet innehåller även en kontextualisering av projektet innefattande urval av informanter och verktyg som använts för insamling av material. En kort sammanfattning av studiens analysmetoder följer. Analysmetoderna beskrivs mer ingående i de tre resultatkapitlen. Slutligen följer en beskrivning av de etiska överväganden som gjorts i anslutning till forskningsprojektet och validitet diskuteras i föreliggande kvalitativa undersökning.

3.1 Forskningsproblem, syfte och frågeställningar

Mitt forskningsproblem är en undran över vilken betydelse ett konstdidaktiskt arbete med clown får ur både elev- och lärarperspektiv. Frågan har sin bakgrund i min egen upplevelse av den meningspotential som finns i arbete med clownen. Ur mina egna erfarenheter föddes en undran över vad arbetet med clownen kunde betyda för elever och lärare. I avhandlingen har begreppet clown ägnats stora delar av det andra kapitlet. Jag har tagit fasta på att clownen har haft många funktioner som underhållare, bärare av budskap mellan publik och aktör, ifrågasättare av allsköns makt, ibland en provokatör och en som testar gränserna för göranden, låtanden och anständighet. Clownen är ofta en dörröppnare som använder okonventionella metoder men alltid med humor och hjärta som vapen eller verktyg.

Avhandlingens syfte är *att utveckla kunskap om lärande i och genom konst relaterat till clownarbete i grundskolan*. Den yttre ramen för avhandlingen är den hermeneutiska fenomenologin såsom den beskrivs av Martin Heidegger, Hans-George Gadamer och Maurice Merleau-Ponty. Innanför den yttre ramen finns den sociokulturella ramen; samspel med andra i en kulturell kontext ger möjligheter till lärande. För att ytterligare snäva in forskningsområdet har jag formulerat tre forskningsfrågor som jag söker svar på genom analysen av empiriskt material. Den tredje frågan är en tolkningsfråga som diskuteras belyst av svaren på de föregående frågorna.

1. Hur iscensätter eleverna sig själva i arbete med clown?
 - a) Hur konstruerar de clowngestalten?
 - b) Hur reflekterar de kring sin clownkonstruktion?
 - c) Vad karaktäriserar arbetsprocessen i clownarbetet?
2. Vad karaktäriserar lärarens bidrag till det konstdidaktiska arbetet?

3. Vilken betydelse har det meningsskapande kunskapandet i elevernas arbete med clownen i klassrummet?

Kapitel 4 besvarar frågor kring elevernas meningsskapande och arbetsprocess (forskningsfråga 1c och 3) men också själva konstruktionen av clowngestalten (forskningsfråga 1a). Kapitel 5 är inriktat mot elevernas reflektion över sin clownkonstruktion (forskningsfråga 1b). Kapitel 6 handlar främst om det konstdidaktiska arbetet (fråga 2).

Dialogfilosofi utifrån Buber och Bachtin är den valda förståelseramen, eftersom jag uppfattar dialogfilosofin som nära mitt dramapedagogiska perspektiv. Genom detta perspektiv beskriver jag hur läraren iscensätter miljön för lärande i och genom clownkonst. *Lek och improvisation, semiotiska verktyg, estetisk fördubbling, främmandegöring* och *multimodalitet* är begrepp som används. Även performanceperspektivet kommer till användning. *Autopoetic feedbackloop, kroppens närvaro, gemenskap och transformation* är centrala begrepp som används.

Undersökningen görs i en skolkontext. Läraren är en aktör, eleverna andra aktörer. Jag söker fånga elevers lärande både på ett yttre och inre plan samt hitta ett språk att beskriva hur eleverna genom clownen gestaltar sina egna liv. Genom att undersöka lärarens bidrag till clownarbetet i klassrummet avser jag att fördjupa kunskapen om den professionella lärarens förhållningssätt i konstnärligt arbete. Jag utgår från att en lärare med ämneskunskaper i teater och med lärarbehörighet kan kallas professionell.

3.1.1 Operationalisering av begrepp

Avhandlingen har en sociokulturell inramning, vilket innebär att kunskapen konstrueras både som en individuell och som en gemensam process. Mening skapas av individerna inom en viss kultur, det finns inte utanför oss (Säljö, 2000). Vygotskijs kulturhistoriska tankar, har lagt grunden till sociokulturell teori. Han betonar leken i samband med lärande. I leken stiger vi över våra trösklar, hämningar och sociala ramar, blir skapande och lekfulla varelser. Lek, improvisation och karneval har diskuterats mer ingående i kapitel 3: alla tre är begrepp som jag förknippar med clownarbetet. Karneval är en lek på lika villkor, oavsett ålder, kön och etnisk tillhörighet (Bachtin, 1965/2007).

Den sociokulturella ramen omger lärandet i klassrummet. Lärandet sker tillsammans med eleverna i en given social och kulturell miljö. I det sociokulturella perspektivet intresserar man sig för hur individer och grupper tar till sig och använder fysiska och kognitiva resurser. Kommunikativa processer är centrala, liksom samspel mellan kollektiv och individ (Säljö, 2000). I klassrummet ges möjlighet till dialog mellan gruppens medlemmar. Bachtin beskriver dialogen som polyfoni. Dysthe (1996) talar om mångstämmighet. I det sociokulturella lärandeperspektivet är mediering ett viktigt begrepp. Allt vårt lärande är medierat. Begreppet mediering är skapat av Vygotskij (1978) som menade att det viktigaste medierande verkyget är språket. Ordet mediering betyder förmedling och innebär att det är genom verktyg som den meningsskapande kunskapsutvecklingen sker. Läraren har en medierande funktion, bygger den ställning, ”scaffolding” (Dysthe 1996), som ger stöd för

elevens kunskapsbyggen. Ställningen monteras ner efter hand som eleven blir mer kunnig och självständig. Ordet ”uptake” (Dysthe, 1996) används också och handlar om hur läraren modellerar förningsprocessen och understödjer det som håller på att hända i lärandet.

Här följer en precisering av begrepp jag använder i mina forskningsfrågor. Med *iscensättning* menas här en övergripande term som innefattar elevernas konstruktion av och reflektion över clowngestalten. Genom att använda termen iscensättning anknyter jag clownen till scenkonst och performance. Iscensättningen blir ett möte mellan pedagogik och estetik. Ziehe (1994: 110–111) menar att en estetisk produktion kan forma en offentlig känsla. ”/.../en enfatisk aktualisering av ett nu-tillstånd, som upplevs gemensamt och symboliskt inordnas i den historiska tiden och levnadstiden”. Ziehe vill inte använda ordet ritual, vilket han uppfattar som belastat men talar istället om att tillfällena till, vad han kallar symboliserat ”nu”-medvetande, borde vårdas ”som spirande plantor”. Uppfattar eleverna sin clowngestalt som en iscensättning som skapar ett nu-medvetande? *Konstruktion* tydliggör att det inte handlar om färdiga rollgestalter som skapats i förväg av en manusförfattare. Istället har eleverna, utifrån sina egna erfarenheter och i gemenskap med andra samt med hjälp av en ram presenterad av läraren, själva skapat sin clown. Inom kollektivet har eleven utvecklat sitt eget uttryck. Med *reflektion* avser jag det sammantagna tillbakablickande som skett under arbetets gång. Det handlar om individuell reflektion i loggböcker och intervjuer, men också om gruppens gemensamma reflektion under ledning av läraren. *Arbetsprocess* betecknar hur eleverna färdats från introduktion av clownen via alla de moment som ingått i arbetet att konstruera gestalten, via de scener som spelats upp och till den avslutande reflektionen som gjorts i loggboken. De är en rad handlingar som ingår i processen. Med clown eller *clowngestalt* pekar jag på den clown som stiger fram hos eleven med avstamp i de tre clowngestalterna august, den vita clownen, luffare eller baglady. Gestalten har formats i gruppen men av den enskilde eleven i enlighet med vars och ens personlighet, preferenser och sociala situation. Ordet *didaktik* betyder undervisningskonst. Främst fokuseras på innehåll, form och syfte. ”Vad”, ”hur” och ”varför”, är frågor som ställs (Stensmo, 2007). Konstdidaktik handlar om hur läraren undervisar i konstnärliga ämnen. Den konstnärliga lärprocessen beskriver Sava (1995) genom en rad transformationer som går från impuls till utvecklande av både konstnärliga och mentala förmågor. Detta sker samtidigt som språkliggörande och evaluering pågår. Läraren ger respons, eleverna ger respons på sina kamraters arbeten men också respons på det egna arbetet. Som nämnts ovan har läraren en medierande funktion. Läraren är handledaren som växlar mellan modellärande, egen utforskning och kroppsliggörande. *Kunskap* är ett ord sammansatt av två delar, kunna och skapa, vilket pekar mot det aristoteliska tredelade kunskapsbegreppet, som innefattar episteme, techne och fronesis, beskrivet i den Nikomachiska etiken (Aristoteles, 1967). Sammankopplingen av kunskap och handling som sker i fronesis kan enligt Gustavsson (2009) beskrivas som praktisk klokskap. *Meningsskapande* sker individuellt såväl som i en gemensam process. Meningsskapande är en handling, vilket innebär att när något får mening blir det till kunskap (Andrén, 2008). I den gemensamma processen förhandlas om mening (Wenger, 1998) samtidigt som varje individ skapar mening utifrån sina

medförda erfarenheter och personliga behov. Genom att studera de mönster som uppstår i berättelsen om iscensättningen av clownen strävar jag efter att förstå den mening som skapas både som individuell och gemensam process. Vilken betydelse får clownarbetet för eleverna?

3.2 Hermeneutisk fenomenologisk ansats

Min studie har en hermeneutisk fenomenologisk forskningsansats. Hermeneutiken betraktar människan som en meningssökande varelse. Fenomenologin ser människan som intentionell. Det handlar om hur vi uppfattar oss själva och världen omkring oss och vilken innebörd vi ger vårt handlande. Ansatsen är lämplig i detta avhandlingsarbete som frågar efter betydelsen av det meningsskapande kunskapandet. Hermeneutiken kan beskrivas som en ”/.../slags tolkningspraktik och tolkningsteori för texter, mänskliga skapelser som konst och arkitektur samt mänskligt beteende. Någon enhetlig riktning är det inte fråga om.” (Molander, 2003: 166). Ordet hermeneutik betyder tolkningslära eller förståelselära. Traditionellt har hermeneutiken handlat om analys av texter, främst bibeltexter och antikens klassiska texter. Idag står ofta begreppet hermeneutik för att vi tolkar alla kulturprodukter utifrån en kulturell förförståelse (a.a.).

En grundläggande forskningsmetodisk tanke är att delarna förstås utifrån helheten, och helheten tolkas som en inre harmoni mellan delarna. För att beskriva pendelrörelsen mellan helhet och del används den hermeneutiska cirkeln som metafor. Cirkeln är i själva verket en spiral och rörelsen går fram och åter mellan helhet och delar, men även mellan förklaring och förståelse och mellan förförståelse och förståelse (Alvesson & Sköldberg, 2008). Mina personliga upplevelser av clownen och tidigare elevens möten med clownen i klassrummet utgör den förförståelse som följer med mig i föreliggande arbete med clown. Arbetet har i sin tur fördjupat min förståelse. En pendelrörelse går även mellan beskrivningar och analys av fenomenet hos den enskilde eleven till den systematisering som sker när individerna sammanförs i grupp. Analys av clownen i historien och i det omgivande samhället blir ytterligare ett steg. I vilken grad detta avhandlingsarbete ger någon förklaring till de processer som uppstår i clownarbete återstår att se men primärt är det ökad förståelse som hermeneutiken eftersträvar.

Ordet fenomenologi betyder läran om det som visar sig (fenomen) och vänder sig mot tanken att bara naturvetenskapliga begrepp fångar verkligheten (Skirbekk & Gilje, 1993). Fenomenen i sin mångfald och rikedom är det intressanta. Både hermeneutik och fenomenologi är rörelser som förändrats och utvecklats under tid. Bägge rörelserna har inom sig olika riktningar. Jag har valt att kombinera hermeneutik och fenomenologi i min metodologiska grund eftersom dessa liknar varandra i många viktiga avseenden. Intresset för meningsskapande och tolkning delas men en skillnad, enligt Molander, är att fenomenologi mer kan betraktas som metodlära än vetenskapsteori (Molander, 2003). Det fenomenologiska inkännandet i forskningspersonernas livsvärld är centralt i denna avhandling.

Edmund Husserl är upphovsman till den moderna fenomenologin. ”Livsvärlden” är en av hans benämningar (Husserl, 1913/2004). Livsvärlden är den verklighet

människan tar för given i sina vardagsaktiviteter. Den är konkret, oreflekterad och förvetenskaplig. De erfarenheter vi människor gör är unika men vi har likartade upplevelser och därför kan vi förstå varandra och sätta oss in i varandras livsvärld (a.a.). Den tyske filosofen Martin Heidegger (1993) inspirerades av Husserl och utvecklade hermeneutisk fenomenologi genom att inkludera tolkning. En medvetandeakt har en intention, det vill säga att det är vilket objekt eller vilken händelse som akten riktas mot som är det intressanta. Heidegger kallas ibland existensfilosof. Frågor om liv och död, vem är jag, vart är jag på väg är väsentliga för att en större insikt ska nås. Människan kan förtvivla och protestera mot sina livsvillkor, såsom orättvisor, tragiska händelser och döden men somligt kan inte ändras. "Ett grunddrag i existentiell filosofi är därför uppfattningen att människan måste besinna sitt liv" (Skirbekk & Gilje, 1993: 704). Att initiera och skapa atmosfär för samtal om livsfrågor i skolan kan utifrån den synvinkeln vara motiverat. Heidegger (1971) betonar att människor måste tala om det väsentliga, vilket för honom är det närliggande, varandets vara. Här betonar Heidegger poesins språk som en möjlighet att förmedla världen.

Den hermeneutiska fenomenologin kom att delas i två spår. Hans-Georg Gadamer för en mer traditionell hermeneutisk tradition vidare. Förståelse och tolkning hamnar i blickfånget. Gadamer (2002) menar att vi inte kan frigöra oss från vår förförståelse såsom den tidigare fenomenologin förordade. Även om vi söker sätta ord på förförståelsen finns den invävd i oss och går bara delvis att upptäcka. Gadamer myntar ordet horisontsammansmältning. Om individen vill förstå en text måste han eller hon ta den på allvar och sätta sig in i vad den är svar på. Dels har han eller hon en egen förståelseram eller meningshorisont som möter textens förståelseram eller horisont. Om och när dessa bägge smälter samman har de inte blivit identiska utan personens förståelse har djupnat, det vill säga att den ram eller horisont som varit grunden för personens tänkande har vidgats, öppnats och möjliggjort en läroprocess (a.a.). Här uppstår en dialog. De dekonstruktiva⁶¹ filosoferna å sin sida söker genom att plocka isär texten hitta spänningar (Skirbekk & Gilje, 1993: 731). I mitt sätt att närma mig min empiri ger bägge dessa riktningar möjligheter. I det performativa perspektivet är dekonstruktion ett sätt att söka det som döljer sig bakom textens olika delar, hos de olika individerna som agerar. För att parafrasera Jaques Derrida: Någon skriver i sanden, det skrivna blåser bort och något nytt skrivs. Samtidigt är det i ett filosofiskt perspektiv den egna förståelseramen som ställs mot texten eller fenomenet som undersöks för att åstadkomma ett lärande. Derrida har ett centralt begrepp, nämligen "différance" (Derrida, 2006). Begreppet betyder skillnad eller annorlunda. Tonje Kolle, Ann Sofi Larsen och Bente Ulla (2010: 71) har i "*Pedagogisk dokumentasjon – inspirasjon til bevegelige praksiser*" föreslagit att det annorlunda kan tolkas som ett mellanrum mellan det som är och det som kan bli, ett slags tvivlets mellanrum, eller skillnaden som betyder en skillnad.

Som en betydelsefull gestalt för fenomenologins vidkommande räknas även Maurice Merleau Ponty (1945/2006). Han införlivade kroppen i fenomenologin,

⁶¹ Jacques Derrida, Michael Foucault och Richard Rorty anses som huvudfigurer i detta kritiska tänkande.

det vill säga satte den levda kroppen i fokus. Människor upplever världen genom sin kropp och med kroppen handlar hon i världen. Kroppen kan sägas vara personlighetens subjekt. I clownarbete är kroppen ett viktigt instrument för upplevelse och förmedling av känslor.

Paul Ricoeur (1977) har utvecklat tanken om en kritisk hermeneutik. I Ricoeurs dryftning av möjlighet till ett kritiskt element är spänningen mellan tillhörighet och distans en dialektisk relation. Tolkningen gäller samspelet mellan text och läsare. Enligt Ricoeur är texten autonom och tolkningen är en produktiv verksamhet, inte en rekonstruktion. Steinsholt (1997) har i boken *Refleksjon og ettertanke* utförligt analyserat utvecklingen av en fenomenologisk hermeneutik hos Heidegger och Gadamer. Steinsholt har inspirerat mig i förståelsen av både Gadamer och Ricoeurs bidrag till en mera postmodern förståelse av både förklaring och reflektion. Steinsholt (a.a.: 208) skriver om Gadamer begrepp horisont och betydelsen av en gemensam delad tradition, som ger läsaren möjlighet att förstå texten:

En horisont er ikke et sett med avsluttende kontekster, men et flyktig synspunkt som både teksten og leseren kan utvikle seg fra. Horisonten er den visjonsrekke som inneholder alt som kan bli sett fra et bestemt sted. Hvis vi knytter dette til den tenkende bevissthet kan vi tale om horisontens sneverhet, om en mulig utvidelse av horisonten og at det er mulig å åpne opp en ny horisont. Det å ha en horisont betyr ikke å være avgrenset til det som står oss nærmest, men å være i stand til å overskride den (Steinsholt, 1997: 208).

En poäng som understryks i Steinsholts dryftning av en fenomenologisk hermeneutik är:

Tolkning er en ”evigvarende” hendelse; et dynamisk samspill, en leken bevegelse hit og dit som aldrig roer seg ned og aldri blir ”fullendt” Det finnes ingen definitiv lesing slik at vi kan etablere Tolkningen en gang for alle. (Steinsholt, 1997.: 256 f).

Steinsholt påpekar nödvändigheten av en genreförståelse som innebär att texten måste värderas utifrån sig själv. I mitt arbete betyder det att clownarbete ses som arbete inom en konstform. En grundläggande förförståelse av konstens möjlighet att öppna för bearbetning av människans villkor ligger som en tradition i arbetet.

3.2.1 Forskningslogik och etnografisk inspiration

Karaktäristiska drag för en kvalitativ studie är *fokus på fältet, självet är instrument*, studien har *tolkande karaktär*. Den kvalitativa studien är dessutom *expressiv* och en röst finns närvarande *i texten*. Uppmärksamhet finns mot det *enskilda*, samt *det sätt vari genom trovärdighet bestäms*. Allt vi vet om världen är alltid ett resultat av undersökning, det är medierat av vårt tänkande (Eisner, 1998). Jag uppfattar att min studie stämmer mot dessa kriterier. Frågan om studiens trovärdighet behandlas närmare i avsnitt 4.7.

Bengt Starrin och Per Gunnar Svensson (1994) beskriver kvalitativ analys som FEI-sökande, det vill säga den har som målsättning att vara företeelse-, egenskaps- och innebördssökande. I min avhandling söker jag förstå det som händer i clownarbetet och elevernas upplevelser av sitt meningsskapande. Det finns flera vägar att gå för forskaren. Forskaren kan utgå från en teori och

komma fram till en slutledning (deduktion) eller utgå från empiri som genererar en teori (induktion). Det finns också en tredje väg, som av den amerikanske filosofen Charles Sanders Peirce fått namnet abduktion. Abduktion används ofta vid fallstudier (Alvesson & Sköldberg, 2008), och innebär ...”ständig och mycket snabb växelverkan mellan observationer och idéer och mellan delar och den framväxande helheten” (Starrin & Svensson, 1994: 26). Under den pågående forskningen, genom växlingen mellan teori och empiri, omtolkas både teori och empiri i skenet av varandra (Alvesson & Sköldberg, 2008: 56). Den abduktiva forskningslogiken har öppenhet för djupstrukturer och teoretiska mönster (a.a.: 57).

Jag resonerade en hel del kring hur jag skulle återge clownarbetet för läsaren och tillvarata lekfullheten i arbetet. Tabeller och staplar kändes inte optimalt. Narrativa metoder var att föredra⁶². Läsningen av den amerikanska etnografen Barbara Meyerhoffs (1978) forskning om judiska överlevare på amerikanska västkusten som jag kommit i kontakt med under en forskarkurs berörde mig. Hennes berättelser om människor och deras situation gjorde att jag tyckte mig vara tätt intill men ändå på respektfullt avstånd. Hennes forskning förkroppsligade begreppet ”Educational Connoisseurship” som introducerats av den amerikanske forskaren Elliot Eisner (1998: 63). En konnässör i denna bemärkelse har förmågan att beskriva den mening som undersöks så att den framträder i all sin komplexitet men samtidigt subtilt. Meyerhoffs undersökning vilar på en ”tät beskrivning” (Geertz, 1973) och ”lingering caress” (Bresler, 2009). Det senare innebär att kärleksfullt stanna upp, dröja kvar vid det som undersöks och känna in också det finstilla.

Min forskning är inspirerad av etnografi men är inte etnografisk i ortodox mening. Trots att det är klassrumsforskning, har min vistelse i den undersökta klassen pågått under en jämförelsevis kort period, olíkt den vanliga etnografiska studien som ofta handlar om långa vistelser i den undersökta miljön. Alvesson och Deetz (2000) kallar denna oortodoxa etnografi för partiell etnografi. Metodens fördel är att den genom sina fylliga beskrivningar fokuserar på situationen och fenomenet och därmed möjliggör tolkningar ur fler synvinklar än den forskaren väljer. En nackdel, enligt Alvesson och Deetz (2000), är att undersökningspersonernas åsikter och idéer inte utnyttjas lika direkt som vanligen sker vid intervjuer. Ytterligare en fördel, enligt författarna, är att denna typ ”av forskning har ett djup och en precision i sitt empiriska material som skiljer den radikalt från de flesta andra forskningsformer” (a.a.: 228). I min forskning om clown i skolkontext handlar det om en sådan, i tiden och rummet, begränsad uppgift som studeras under kort tid. Många personer kommer till tals och metoderna för insamling är flerfaldiga. Genom att skapa den täta beskrivning (*thick description*)⁶³ som antropologen eftersträvar, kommer man närmare och djupare i sin förståelse, menar Geertz (1973). Min avsikt med att

⁶² Jämför avsnitt 1.3.2 om Nussbaum och begreppet fronesis.

⁶³ Termen är lånad av Malinowski men har lyfts fram av Geertz. Den täta beskrivningen möjliggör analys och tolkning i högre utsträckning än traditionell etnografisk beskrivning (van Manen 1990: 178).

tolka empirin både genom berättelse och dikter, är att möjliggöra en sådan tät beskrivning. Berättelse och dikter är också ett sätt att låta många röster höras.

Jag använder tillfälliga hypoteser, min förförståelse, som underliggande antaganden, och vandrar fram och åter mellan teori och empiri för att finna mönster, ökad förståelse. Tolkning har skett samtidigt som jag samlar material, vilket har lett till förnyat och vidgat område för insamling. Avsikten är att försöka förstå vad det är som händer med eleverna i ett clownarbete, söka deras upplevelser av fenomenet så att kunskapen kan komma till nytta i skolan både på grupp- och individnivå. Resultatet av min forskning kommer att presenteras i tre kapitel. Metoderna för analysen av mitt material varierar, och i anslutning till resultatpresentationen i varje enskilt kapitel sammanfattas också tillvägagångssättet vid respektive analys. Gemensamt för de tre resultatkapitlen är att det som presenteras är forskning baserad på konst.

3.2.2 Forskning baserad på konst

Att vara clown är att utöva en konst. Elever som sysslar med clownarbete i skolan är således involverade i en konstnärlig läroprocess. Förutsättningen eller basen i forskningsarbetet är clownkonsten samtidigt som en stor del av min analys är narrativ, vilket innebär att jag skapar dikter och berättelser, så elevernas clownarbete beskrivs genom mitt berättande. Jag använder ett redovisningsspråk som är poetiskt för att undersöka vilket värde i sig som konstuttrycket har men också för att undersöka hur kunskap tillägnas genom arbete i en konstform. Därmed fungerar jag som tolkare inom ramen för konstnärliga genrer, på det sätt som Ricoeur anför som en nödvändig kompetens som ger praktiska regler för arbetet (jämför med Steinsholts (1997: 237) analys).

Den konstbaserade forskningen har vuxit fram inom den kvalitativa forskningens ram. Arts-Based Educational Research (ABER) är ett samlingsnamn för forskning i och genom konst, ett paraplybegrepp⁶⁴. Forskare som Clifford Geertz, Erving Goffman och Elliot Eisner har lämnat bidrag till framväxandet men även starka sociala rörelser i tiden, exempelvis medborgarrättsrörelsen och den feministiska rörelsen (Leavy, 2009). ABER saknar traditionell forsknings starka fokus på att uttala sig med säkerhet utan är istället inriktad på att ge fler perspektiv, hitta nya vägar för att beskriva undervisningsfenomen (Barone & Eisner, 2006) och menar att inom detta teoretiska nytänkande har konstforskningen blivit en alternativ metodologisk gren. Den konstbaserade forskningen har som utmärkande drag: a) skapandet av en skenbar verklighet b) närvaron av det mångtydiga c) ett uttrycksfullt språk och användning av ett kontextualiserat språk d) frambringar empati e) forskarens personliga signatur f) närvaro av estetisk form. I denna avhandling spelar berättelsen en viktig roll. Den fullödig, levande beskrivningen är målet. Det är en beskrivning som om den blir verklighet, i sin tur ger möjlighet till djup förståelse.

⁶⁴ Vid sidan av arts based research talas även om art informed research och då handlar det om hur forskningen presenteras (de Mello, 2007: 214).

3.3 Narrativ metod

Den narrativa forskningen har vuxit fram sedan mitten av 1980-talet som ett ”/.../tvärdisciplinärt forskningsfält som benämns narrativa studier eller berättelseforskning” (Johansson (2005: 17). I centrum står berättelser, latinets *narrō*. Anna Johansson (a.a.: 19) använder en vid definition ”/.../vi är våra berättelser” samtidigt som hon påpekar vikten av att vid en empirisk studie snäva in definitionen. Att studera det hon kallar livsberättelser är exempel på en sådan insnävning.

Den narrativa forskningen kan gå till på många sätt. Den kan vara fokuserad på själva berättandet eller på berättelsens strukturer eller lingvistik (Skott, 2004). Den narrativa metoden innebär både berättandet av historier, reflekterandet över historier och att skriva eller återberätta historier. Ofta används såväl etnografiska metoder för insamling som olika slags intervjuer (Leavy, 2009). Berättelsen kan ses som en ram inom vilken människor ger mening åt sitt liv (a.a.).

Johansson (2005) menar att de många teorier och sätt att analysera narrativ som finns, är både begreppsförvirrat och motsägelsefullt och innebär därför en utmaning. Den amerikanska forskaren Liora Bresler (2009) är av samma åsikt och ser de mångfacetterade inslagen som ett tecken på att den narrativa vändningen i forskning är en banbrytande idé (*grand idée*)⁶⁵. Sådana idéer känns igen på den popularitet som innebär att de tolkas av många och tolkningarna därför med nödvändighet varierar. Olika sätt att se på narrativ forskning är enligt Bresler är att betrakta den som en diskurs, en personlig mening, ett sätt att tänka och organisera kunskap eller som en berättelse. Självt ställer Bresler samman *embodiment (förkroppsligande)* med narrativ och menar att det är två kraftfulla begrepp som tillsammans ökar vår förmåga att känna igen oss i andra, vilket ökar vår empatiska förmåga. Begreppen förmår kraftfullt belysa den levda erfarenheten. Det har inte tillkommit något nytt som ska studeras men fenomen ses från en annan synvinkel menar hon. Jämför med Merleau-Ponty (1945/2006) som tagit med kroppen i fenomenologisk tolkning. I forskning om clown i skolkontext hamnar kroppen i centrum, känslor uttrycks, förmedlas och skapar mening.

De amerikanska forskarna Jean Clandinin och Michael Conelly (2000) är pionjärer inom pedagogisk berättelseforskning. De beskriver narrativ forskning som ett sätt att förstå erfarenheter:

Narrative inquiry is a way of understanding experience. It is a collaboration between researcher and participants, over time, in a place or series of places, and in social interactions with milieus/... / Narrative inquiry is stories lived and told (Clandinin & Conelly, 2000: 20).

Østern poängterar tre förhållanden i relation till narrativ forskning i pedagogisk praktik: (1) Analysenheten är komplex, (2) det är den pedagogiska praktiken som definieras som analysenhet och (3) att de narrativa metoderna kan fånga kärnan i den pedagogiska praktiken.

⁶⁵Grand idée kan härledas till Susanne Langer och har tagits upp och diskuteras av Geertz (1973)

3.3.1 Om berättelsen som representation

Analysen kan innebära en rekonstruktion av de medverkandes berättelser till en rikare och mer sammanhängande berättelse. ”En narrativ strukturering innebär att en text organiseras tidsligt och socialt för att avslöja sin mening” (Kvale, 1997: 174). Clandinin & Conelly (2000: 155) har valt metaforen ”a soup” för sin beskrivning av narrativ forskning. En soppa innehåller olika ingredienser, exempelvis grönsaker, ris, nudlar och kryddor. Dessa kan förstås som argument, beskrivningar och berättelser. De olika ingredienserna måste finnas men proportionerna mellan ingredienserna är av vikt och det är inte alltid lätt att hitta rätt. Även formen, det vill säga skålen där soppan ska förvaras, har sin betydelse. Formen gör soppan tillgänglig. Den narrativa forskaren måste välja en form som inte stänger ute läsaren.

I min forskning kommer tillvägagångssättet vid analys av de filmade materialet delvis bestå av skapande av narrativ som ges formen av en saga och dikter. ”Sagor är unika, inte bara som litteraturform utan också som konstverk” menar Bettelheim (1989: 19). ”För sagan gäller/.../att den har olika innebörd för olika människor...”. Jag väljer att beskriva min berättelse i kapitel 5 som en saga, även om den inte uppfyller alla kriterier, exempelvis saknar ”upprepningar och formelartade vändingar” (Kåreland 1983: 41). Sagoformen möjliggör skapandet av en skenbar verklighet, frambringar empati och närvaro av det mångtydiga som i sin tur kan leda till djup förståelse (se 4.1.2). Min intention är, att genom val av saga som form, ge röst åt eleverna och de sätt varmed de skapat mening.

Materialet som samlats in, elevers reflektioner samt observationer av deras handlande, kommer att redovisas i form av berättelser men också i diktens form. Det är svårt att levandegöra elevernas upplevelser enbart med hjälp av streck i staplar och diagram, eller sakprosa. Kärnor av betydelse riskerar att gå förlorade. Poesins språk kändes nödvändigt, något som Buber kunde haft förståelse för. Sidorkin (1996) uppmärksammar Bubers poetiska språk och hänvisar i sin avhandling till den skotske professorn tillika Bubers gode vän Ronald G. Smith. Smiths skriver att många tog emot boken, ”Jag och Du” som poesi snarare än som filosofi⁶⁶. I en bok om Buber hänvisar Smith (1992: 29) också till Bubers tänkande på följande vis: ”... en ny kunskapsteori i svårgripbara poetiska termer”.

3.3.2 Om dikten som representation

Att redovisa sitt resultat i diktform är en möjlighet som ges när man vill sätta ord på något som egentligen inte går att beskriva. Poetisk etnografi är en term för detta (Clandinin & Conelly, 2000). ”Dikten spjärnar emot verkligheten och tvingar den till innebörd”, säger Kjell Espmark (1961: 43) i diktsamlingen ”Mikrokosmos”. Dikt använd som ett språk för förståelse av liv, där innebörd och mening koncentreras till betydelsefulla kärnor hör hemma i fenomenologisk forskning. Den täta beskrivningen är något jag strävar efter både i berättelser och

⁶⁶ Ronald G. Smith ”Translator’s Preface to the Second Edition in: Martin Buber, I and thou (New York: Collier Books, 1987), vii–viii.

dikter om elevernas clownar, samtidigt som en metodisk väg till forskardistansering söks, vilket det vetenskapliga anspråket kräver.

Dikten lyfter känslor i förgrunden och ställer ögonblick av verklighet under lupp, menar Leavy (2009: 63). "Poems, surrounded by space and weighted by silence, break through the noise to present an essence." Det finns olika sätt för forskaren att använda sig av dikt som representation. Ett exempel är *narrative poetry*, vilken betonar berättelsen. *Lyric poetry* används, i de fall dikten lyfter fram känslögonblick (a.a.). Etnografisk poesi eller poetisk hermeneutik är andra namn för narrativ diktning men också de engelska termerna *research poetry*, *interpretive poetry* eller *investigative poetry* används (a.a.).

Enligt Leavy har användning av dikt, som representation i forskning, ökat under senare år. Det handlar om att måla en känslbild. Mening springer fram både ur språket och ur tystnaden. Den vägledande tanken är att dikten kan ge ny insikt, ett nytt perspektiv. Dikten är inte enbart ett nytt sätt att presentera sin forskning. van Manen (1990: 112) skriver om tystnaden "silence is not just the absence of speech or language /.../ the deep truth of the poem lies just beyond the words, on the other side of language."

Nordiska forskare som på olika vis använt sig av diktform är exempelvis Marja Schuster (2006) och Sol-Britt Arnolds-Granlund (2010). Schuster har i sin forskning, som är en hermeneutisk studie av asymmetri och ömsesidighet i sjuksköterskors möten med svårt sjuka patienter, transkriberat sina intervjuer i diktform. Hon menar att det poetiska språkets styrka finns i långsamheten. Hon refererar till van Manen (1990) och menar att formen dikt lyfter fram textens tomrum, som ibland talar högre än texten. Hon förstår dialektiken mellan att vara tyst och att tala som en aspekt av meningsskapande. Schuster (2006:) skriver: "Dikten bjuder in till delaktighet men också till distans eftersom delarna i dikten framträder tydliga". Den hermeneutiska forskningens krav på närhet och distans blir således tillgodosett.

Arnolds Granlund har undersökt pedagogiskt drama i samband med personer som har fysiska och kommunikativa funktionsnedsättningar. I en artikel som refererar till hennes avhandling i ämnet, funderar författaren över "hur ett sådant projekt kan återges så att också de mest subtila kvaliteter som finns bortom det uppenbara kan bli synliggjorda" (Arnolds-Granlund, 2010: 71). Svaret hon ger är hermeneutisk tolkande ansats och en poetisk hermeneutik.

Min analys går, via skapandet av saga som representation, till dikten. Min förhoppning är att tomrummen talar högre än texten och att de betydelsebärande kärnor, som ikläds diktens form, kan komma att skapa ytterligare förtätning.

3.4 Fenomenologisk meningskoncentrerings

Vilka erfarenheter har eleverna som befinner sig i klassrummet, i sin livsvärld, gjort vid mötet med fenomenet? Vad har de upplevt i förhållande till fenomenet clownarbete? Vilka situationer påverkar deras erfarenhet av fenomenet? Dessa frågor är relevanta i en fenomenologisk analys. Giorgis (2009) fenomenologiska meningskoncentrerings som jag arbetat efter, handlar som namnet gör gällande om att koncentrera eller förtäta meningen. Från det stora materialet som här utgörs av elevsamtalen går vägen över till en kort grundläggande beskrivning

som är forskarens sammanfattning. ”Huvudpoängen med undersökningen är att visa hur man handskas systematiskt med data som förblir uttryckta i vardagsspråkliga termer” (Kvale, 1997: 175)

Proceduren för analys har fyra steg (Giorgi, 2009)

1. Att läsa igenom materialet för att få känsla för helheten.
2. Urskiljandet av meningsenheter inom det fokuserade området (till exempel lärande). Läs materialet från början och notera när det sker en förändring
3. Transformerings av subjektets vardagspråk till psykologiskt språk med betoning på fenomenet som ska undersökas – centralt tema som kan formuleras beskrivande eller tolkande. Det är en intuitiv process. Låt insikter stiga fram.
4. Syntesen av en transformerad meningsenhet till ett följdriktigt (konsekvent) uttalande om strukturen i lärandet. En grundläggande livfull beskrivning görs.

3.5 Kontextualisering av forskningsprojektet

Det insamlade materialet är av skiftande slag, men jag är intresserad av hur elever och lärare resonerar kring fenomenet clown och vill få detta belyst från flera håll. Genom intervjuer, loggböcker och elevernas avslutande skriftliga reflektion klargjordes elevernas syn på det som hände. Videofilmerna, mina egna observationer och anteckningar visade det skeende jag uppfattade som iakttagare av arbetet. Jag är medveten om att tolkning utifrån min förförståelse sker redan här. Det är jag som står bakom kameran och ibland zoomar in, ibland flyttar kameran och därför kan man ifrågasätta termen ”vad som faktiskt hände”. Det finns ändå en skillnad mellan hur elever och lärare beskriver och vad som syns på filmen. Det ena har inte företrädare framför det andra såsom varande mer sanning, utan tillsammans nås en mer sammansatt bild.

Jag har många års erfarenhet av läraryrket och som dramapedagog. Jag har ofta använt clownen tillsammans med elever. Detta gör att jag är medveten om svårigheter och fallgropar i arbetet, men min uppgift är primärt forskarens och jag står därför vid sidan i detta forskningsprojekt, betraktar, iakttar och filmar. Med läraren har jag samtalat kring innehållet i clownarbetet och tillsammans har vi bestämt innehållet. Mitt enda aktiva bidrag i klassrummet under arbetets gång är den inledande föreställningen som är ett möte med clownen Vera.

Genomförande, undervisningsmiljö, informanter

Clownarbetet ägde rum i en för mig okänd klass. Det första besöket gjordes i mars 2007, och sista mötet inföll i början av juni samma år. Klassläraren berättade om arbetet under ett föräldramöte och att arbetet med clown skulle ingå i ett forskningsarbete. Föräldrarnas respons var enbart positiv. Följande dag informerades eleverna av klassläraren om vad som skulle ske och hon möttes av ett nyfiken intresse. Ett brev med skriftlig information och en vidhängande talong skickades hem (se bilaga 1). Med talongens undertecknande gav föräldrarna sitt medgivande till att videofilma och intervju eleverna.

Clownarbetet ägde rum i det ordinarie klassrummet i en årskurs 1–9 skola. Arbetet inleddes med att jag besökte klassen, blev själv presenterad och

berättade vad arbetet skulle bestå av. Vid mitt andra besök i klassrummet fick eleverna höra om clowner och möta bagladyn Vera (se närmare beskrivning ”introduktion av clownprojektet”).

Läraren delade så småningom in klassen i två grupper. Varje grupp deltog i tre så kallade clownverkstäder. Varje clownverkstad inleddes med eleverna och läraren sittande i ring. Efter lärarens genomgång av den aktuella clownen följde ett mer självständigt pass med sminkning, val av kläder och rekvisita. Clownverkstaden övergick till sist i övningar och improvisationer där läraren åter hade ledningen. Videokameran stod på stativ i ett hörn av klassrummet. För det mesta befann jag (forskaren) mig bakom kameran, eftersom jag vill störa så lite som möjligt. Eftersom jag bara hade tillgång till en kamera byttes hörnet mot ett annat vid flera tillfällen. Vid några tillfällen flyttade jag fram kameran. Detta gjordes för att bättre kunna följa det som hände.

Efter varje clownverkstad följde en stund av tyst skrivande utifrån den uppmaning som stod skriven på tavlan. ”Skriv ner dina tankar, upplevelser, reflektioner kring dagens arbete.”

Läraren genomförde slutligen en lektion där eleverna målade och skrev om den som de relaterade till. Under denna lektion var jag inte närvarande. Efter att samtliga clownverkstäder var avslutade genomfördes individuella intervjuer. Efter avslutat clownprojekt intervjuades även läraren.

Beskrivning av klassen

Klassen i vilket arbetet utfördes, hade många elever från andra länder. De flesta talade god svenska men växlade lika gärna till engelska. Fler religioner fanns representerade. Klassen som var en årskurs sju, bestod av 23 elever, 10 flickor och 13 pojkar. Av dessa elever kunde en flicka inte delta av religiösa skäl. Hon fanns med som åskådare under hela perioden. En flicka som redan tidigt förklarat sig skeptisk till arbetet, avböjde efter första clownverkstaden fortsatt deltagande.

Klassen hade ingen speciell dramaanknytning, även om den innevarande år fått en klassföreståndare som var utbildad i ämnet drama. Detta var klassens andra termin tillsammans med läraren. Klassen hade inte tränat sig att uppträda, mer än vad som normalt ingår i undervisning, som att läsa upp berättelser, hålla korta redovisningar och liknande.

Eleverna hade redan tidigare vanan att utvärdera sitt arbete. Läraren brukade poängtera att utvärdering inte enbart handlade om referat av undervisningen, utan också funderingar kring det egna lärandet. Läraren anknöt till den synen på utvärdering, när eleverna efter varje clownverkstad fick i uppgift att teckna ner tankar, känslor, reflektioner.

Introduktion av clownprojektet

Vid mitt andra besök i klassrummet hade jag tagit med mig en mindre kappsäck med clownattribut. Innan lektionen började iordningställdes stolar i en halvcirkel. Clownskor och hatt lades fram på golvet tillsammans med några

föremål. När lektionen kom igång satte sig eleverna således på stolarna i halvcirkeln och jag fanns i deras blickfång. Läraren fanns med strax utanför ringen.

Jag introducerade clownen genom att berätta om dess betydelse, funktion, historia samt filosofi. Jag presenterade de tre clowngestalterna luffare eller baglady, august och den vita clownen, förklarade att dessa utgjorde ramen för vårt arbete. August presenterades som en clown som tog mycket plats och hade stor röd näsa, färggranna kläder och misslyckades med det mesta. Den vita clownen beskrevs som elegant, fåfång, ordentlig och med helt vitsminkt ansikte. Luffaren eller bagladyn definierades som en mer avvaktande, filosofisk clown som sett bättre dagar. Jag poängterade att detta var en renodling och att man visst kunde blanda stilar från de olika clownerna. Viktiga tankar kom fram. Clownen är barnet som har nära till både skratt och gråt. Clownen är den som ofta misslyckas men å andra sidan lyckas där ingen annan gör det, därför att han inte "vet" att något är omöjligt. Clownen är sanningssägaren, den som likt barnet i H.C. Andersens saga ropar att kejsaren saknar kläder. Clownen vänder upp och ner på begrepp, står på den svages sida och plockar ner den alltför pompöse. Clownen är kantstött, ramlar ofta men reser sig alltid. Den är bärare av hopp.

Under senare delen av berättandet clownsminkade jag mig och tog på mig skor och hatt. Under sminkningen redogjorde jag för min fascination inför clowngestalten och introducerade bagladyn Vera. Min avsikt var att ge en förståelse av vad clownarbetet kunde innebära och låta eleverna uppleva förvandlingen. Jag ville väcka deras inspiration och lust, samtidigt som jag visade och gav av mig själv, vilket jag hoppades att de också skulle göra. Jag delade deras villkor och kunde förstå svårigheter som kunde uppstå. Eleverna blev delaktiga i föreställningen genom att ge Vera all den hjälp hon bad om, till exempel genom att knyta hennes skor, traktera speldosa och jonglera.

Denna lektion filmades inte. Att låta kameran gå och filma även bagladyn Vera hade i och för sig varit möjligt men jag betraktade introduktionen som en förberedelse till det som var min avsikt att undersöka, det vill säga elevernas upplevelse av det egna clownarbetet.

Lektionsstrukturen

Samtliga clownverkstäder varade i ca 90 minuter. Dessa var tre till antalet men försiggick i halvklass, vilket innebar sex clownverkstäder för läraren och forskaren. De båda halvklasserna följde i stort sett samma upplägg. Elever och läraren satt under introduktionen i ring på stolar i ett hörn av det vanliga klassrummet. Varje lektion hade en av de tre clowngestalterna som tema. Clownerna prövades i följande ordning: august, den vita clownen, luffarclown/baglady.

Inledning: Läraren gav en introduktion där en av tre clown presenterades. Hon berättade om egenskaper, utseende och klädsel och så vidare. Inledningen vid första tillfället blev något mer utförlig, eftersom repetition av alla tre gestalterna ingick. Eleverna fick sedan högtidligt motta sin röda näsa och pröva den i tur och ordning. Efter ritualen ägnade man sig åt august.

Sminkning inför gruppen: En elev blev sminkad inför gruppen med den för dagen aktuella clownens specifika sminkning. Olika hattar provades på samma elev för att visa förändring i utseende. Samtidigt som läraren sminkade eleven berättade hon mer om clownen och eleverna kommenterade och ställde frågor.

Eget arbete: Eleverna provade kläder, sminkade sig och bekantade sig med rekvisitan. De valde själva i vilken ända de ville börja, men läraren såg till att få någorlunda spridning på aktiviteterna. På en långbänk längs ena väggen i klassrummet fanns speglar och smink framlagda och plats fanns för 5–6 personer åt gången. Vid en annan vägg fanns en mängd kläder att välja mellan, både herr- och damkläder, även några skor samt en ansevärd mängd hattar. På ett tredje ställe låg rekvisita/leksaker, som såpbubblor, skullror, blommor, instrument, fotografier med mera.

*Övningar*⁶⁷: Kort återsamling i ringen. Introduktion av övningar. Övningarna och improvisationerna var i stort sett de samma i bägge grupperna. Övningen med ballonger gjordes endast i grupp två.

August: a) Clowndans till medryckande jazzmusik. b) Entré det vill säga komma in och stå framför gruppen c) Att ramla (denna övning följde mot slutet av passet, efter improvisationerna).

Den vita clownen: a) Clowndans till klassisk musik. b) Catwalk, enskilt och tillsammans. c) Välj en känsla och blås upp en ballong med den känslan i kroppen.

Luffaren/bagladyn: a) Varje elev går runt i ringen och hälsar på varje person i ringen. b) Att sätta sig på en stol.⁶⁸

Improvisationer: Eleverna skapade små scener med kort förberedelsetid.

August: Två augustclowner kom från var sitt håll och möttes på mitten. Något hände.

Den vita clownen: Valfri scen med utgångspunkt i gestalten och eller rekvisita man vill använda grupper om tre.

Luffare: Samma som för den vita clownen ovan.

Avslutning: Återsamling i ring.

Luffaren: Gemensam reflektion kring var och ens luffare.

Samtliga clowner: Avsminkning, iordningställande av kläder och rekvisita.

Reflektion: Enskild skriftlig reflektion kring dagens övning.

⁶⁷ Övningar och improvisationer blev grundmaterialet i den saga om tre kapitel (4.2), berättelse (4.3) och de dikter (4.5) som så småningom skapades av forskaren.

⁶⁸ Uppgiften att sitta på en stol blev grundmaterial i berättelsen ”Att sitta på en stol” (4.3).

3.6 Datainsamlingsmetod och material

I den empiriska studien användes flera insamlingsmetoder. Syftet är att erhålla en fullödlig beskrivning av fenomenet. Material som samlas genom användning av olika metoder, kan liknas vid pusselbitar som läggs samman och låter bilden stiga fram. En sådan triangulering borgar även för trovärdigheten.

Att videofilma elevernas clownarbete har varit en av metoderna, intervjuer med enskilda elever och med läraren en annan. Övriga insamlingsmetoder har varit att fotografera elevernas clowngestalter, elevernas loggboksskrivande och teckningar samt forskarens dagboksskrivande.

Tabell 2. Översikt över det empiriska materialet

Typ av datainsamling	Genererat material	Omfattning i tid/sidor transkription	Typ av analys
Klassrumsobservation	Video. 60 minuter x 6	42 sidor	Etnografisk, narrativ
Klassrumsobservation	Forskarlogg	8 sidor	
Elevintervju	Band	32 sidor	Giorgis fenomenologiska analys
Läraryntervju	Band	7 sidor	Sammanfattades till berättelse
Elevlogg	Lösblad	21 x 3 sidor	Ingår och citeras i narrativ analys
Fotodokumentation	Bilder av 21 elever x tre		Enbart Minnesfunktion
Elevers målningar av sin favoritclown	21 stycken		Ej analyserade

3.6.1 Videofilmer och fotografier

Alla sex clownverkstäder filmades under hela den tid som verkstaden varade med undantag av korta stunder för byte av kameravinkel och elevernas avslutande loggskrivande. Önskvärt hade varit att ha tillgång till fler än en kamera i rummet. Parallellt pågick många aktiviteter i rummet och här blev mitt öga ett urvalsinstrument. Det var jag som stod bakom kameran och säkert var det händelser som jag inte uppfattade. Jag fungerade som observatör och filmare samtidigt. Jag kunde inte föra anteckningar under pågående clownverkstad men gjorde korta anteckningar direkt efteråt. Avsaknad av anteckningar under pågående verkstad uppvägdes av den stora fördel som filmat material utgjorde. Materialet kan betraktas om och om igen. Det går att spola tillbaka, ta om samma scen eller spela upp filmen långsamt. Fokus kan läggas på en händelse

eller en person i taget. Det finns goda möjligheter att notera kroppsspråk och detaljer, som annars möjligen hade gått förlorade.

Kameran stod mestadels i ett hörn av klassrummen under den fas då eleverna sminkade sig, provade kläder och undersökte rekvisitan. Under övningarna som sedan följde, flyttades kameran till ett annat hörn eller till långsidan, avhängigt av spelplatsen. Eftersom kameran inte fångade hela klassrummet försökte jag under elevernas enskilda arbete fånga tillfällen när ”situationer”, exempelvis stunder av samarbete eller gemensamma upptåg uppstod, utan att för den skull alltför mycket zooma in respektive zooma ut.

Jag förhöll mig passiv till eleverna och till läraren. Min intention var att betrakta arbetet men inte själv delta. Jag ville att eleverna skulle glömma kameran och min närvaro och stannade därför för det mesta bakom kameran. Vid några tillfällen glömde jag min intention och kom med en kommentar. Läraren vände sig vid enstaka tillfällen mot mig och kommenterade något. Vid ett tillfälle flyttades en elev så att personen inte skulle befinna sig med ryggen mot kameran. Eleverna var medvetna om filmandet. Då och då såg någon mot kameran, ibland kommenterades den. De flesta eleverna förefaller ändå ha varit obesvärade av kameran, speciellt när de funnit sin clowngestalt och kommit igång med övningar. Att min närvaro i rummet och den påslagna kameran i någon grad påverkat agerandet, hålls ändå för troligt. De drygt sex timmarna film som blev resultatet av filmandet förvaras i forskarens arkiv tillsammans med de fotografier som togs. Fotografierna användes enbart som minnesstöd för forskaren.

3.6.2 Muntligt material

Som intervjumetod vid intervju av elever valdes semistrukturerad intervju. Jag hade några fasta frågeområden men var lyhörd för det eleven ville ta upp. Denna form som är snarlik ett vanligt samtal valde jag i förhoppning om ett fylligt och rikt material.

Efter att clownverkstäderna var över, intervjuades eleverna enskilt. Alla elever som deltagit vid alla tre clownverkstäder intervjuades. Av dessa valdes 12 intervjuer som transkriberades. Jag ville begränsa mitt material eftersom jag trodde att ett alltför stort material skulle innebära risk för ytlighet i min analys. De intervjuer som jag uppfattade som mest innehållsrika bland flickorna respektive pojkarna valdes för transkription. Antalet flickor, vars intervjuer som därigenom kom ifråga för transkription, var sex⁶⁹. I ögonblicket kändes det logiskt att transkribera även sex intervjuer gjorda med pojkar men vid senare eftertanke föreföll det inte vara tvingande att ha lika många flickor och pojkar som informanter. Ytterligare en pojkindervju tillkom. Intervjun var visserligen knapphändig men eleven hade varit mycket aktiv under clownverkstaden, vilket jag uppfattade som en tillgång i undersökningen. Det sammantagna transkriberade materialet uppgår till 32 A4 sidor som förvaras i forskarens arkiv.

⁶⁹ Två flickor valde av privata skäl att avstå från deltagande i clownarbete, en flicka var sjuk vid två clownverkstäder, återstod 6 stycken.

Intervjun med läraren skedde under friare former. Jag var angelägen att höra vad hon ansåg vara väsentligt, vilket jag tänkte mig skulle bli tydligare om hon själv styrde samtalet. En risk vid intervjuer är att intervjuarens frågor blir styrande, speciellt som läraren ifråga var medveten om mitt starka engagemang för clownen. Läraren ombads därför att berätta om sina upplevelser av arbetet med utgångspunkt i tre frågeställningar. Hon ombads reflektera kring: 1) det faktiska clownarbetet – skillnader och likheter med vanligt klassrumsarbete 2) av henne iakttagna förändringar hos eleverna både enskilt och som grupp 3) den egna lärarrollen och eventuella förändringar i den. Under samtalet gav jag de ovan angivna frågeställningarna, men i övrigt förhöll jag mig aktivt lyssnande, nickade och hummade men kommenterade inte det sagda. Intervjun varade i ungefär en timme och transkriberades i sin helhet, Materialet uppgår till sju A4-sidor.

3.6.3 Skriftligt material och teckningar

Fältdagbok: Jag skrev ner mina intryck och tankar samma dag som clownverkstaden gått av stapeln. Materialet har renskrivits och sammanförts i en kort text.

Loggböcker: Eleverna skrev loggböcker efter varje avslutad verkstad. Uppmaningen löd: Skriv ner dina tankar, känslor och reflektioner kring dagens arbete. Uppmaningen stod skriven på tavlan. Efter att samtliga clownverkstäder avslutats fick eleverna skrivalogg och reflektera kring sin favoritclown. Sammantaget finns i forskarens arkiv för varje elev fyra texter, varierande från några rader till två sidor.

Teckningar: I samband med det avslutande loggboksskrivandet tecknade eleverna en clown. Teckningarna förvaras ihop med ovanstående material.

Alla texter förvaras i forskarens arkiv.

3.7 Analyismetoder

Jag har valt att presentera resultatet i tre olika kapitel. Analyismetoderna är narrativ metod, poetisk etnografi, fenomenologisk meningskoncentrering och typologisering. Eftersom analysmetoden varierat, väljer jag att låta varje resultatkapitel inledas med den analysmetod som valts, för att öka möjligheten för läsaren att följa med i processen. Nedan följer en översikt över de tre kapitlens innehåll, tillsammans med respektive analysmetod. En mer utförlig beskrivning av analysmetoderna återfinns således i varje resultatkapitels inledning.

- Resultatet som redovisas i kapitel 4 svarar mot den första forskningsfrågan om elevernas iscensättning av sig själva i arbetet med clown, det vill säga konstruktion, reflektion samt arbetsprocess. I kapitlet redogör jag för den narrativa analys som jag använt i skapandet av berättelser och dikter. Elevgruppen (13 elever), vars intervjuer transkriberats, utgjorde min huvudsakliga undersökningsgrupp. Ögonblick ur videomaterialet som drog mitt intresse till sig noterades. Det var främst ögonblick som speglade någon sorts förändring i elevens beteende, intensiva moment, när ett föremål hamnade i centrum för

handlingen, loopar i en utveckling, stark gestaltning, spännande innehåll i scen och liknande företeelser. Jag noterade även hur eleverna skapat clownen, rekvisita, kläder och kroppsspråk. Jag fick på så sätt en god kännedom om mitt videomaterial. Jag transkriberade och sammanställde delar ur materialet som så småningom blev till en saga i tre avsnitt och gick sedan ytterligare ett steg mot förtätning genom att skapa dikter. Videomaterialet, som kom till användning i skapandet av berättelse och dikter, kompletterades med citat från loggar och intervju.

- Resultatet i kapitel 5 svarar främst mot forskningsfråga 1 b. De är här elevernas reflektioner i intervjun över det som hänt som fokuserats. Hur reflekterar de över sina konstruktioner av sig själva som clown? Även elevernas skriftliga reflektioner i loggen efter varje workshop, samt efter avslutat arbetet, lämnar ibland material till analysen. Främst tjänstgör det som kontrollmaterial, intygar, förstärker eller förmildrar det som eleverna sagt i intervjuerna. Intervjuerna analyseras med Giorgis fenomenologiska metod (2009).
- Resultatet som redovisas i kapitel 6 handlar om lärarens roll och svarar mot forskningsfråga 2. Vad karaktäriserar lärarens bidrag till det konstdidaktiska arbetet? Underlaget består av intervju med läraren samt av videomaterialet, således både reflektion och handling. Intervjun med läraren transkriberades och en lärarberättelse skapades med utgångspunkt i de tre valda teman som intervjun kretsat kring. Utifrån lärarberättelsen och vad som blivit synligt i videomaterialet skapades en typologisering av de uppgifter som läraren haft i clownarbetet

Forskningsfråga 3 om betydelsen av det meningsskapande kunskapandet diskuteras i kapitlet 7.

3.8 Forskningsmetodiska överväganden

I och med att jag besökte och observerade eleverna och läraren i klassrummet kom jag dem in på livet. Det är ett förtroende som måste förvaltas. Här kan i vissa avseende bli en konflikt mellan etik och lusten att komma med angelägen forskning. Forskning kring unga människors clownarbete innebär att närgånget beskriva dessa i situationer där de är sårbara och tydliga. Som forskare har min strävan varit att förvalta förtroendet eleverna gett mig genom att söka det mest möjliga idiomatiska språket för berättelserna om clownarbetet. Därför valdes narrativ (saga) och poetiskt etnografi (dikt) som framställningsformer. Av samma anledning har jag valt att inte låta inspelat material eller fotografier ingå vid sidan av skriven text. Frågan som infinner sig blir, om de resultat som min forskning visar kan anses som giltiga. Jag inleder med att problematisera frågan om etik och visa de mått och steg som jag tagit för att värna om respondenternas integritet. I det följande diskuterar jag etiska aspekter på min forskning samt dess giltighet.

3.8.1 *Forskningsetik*

Innan jag påbörjade studien i klassrummet besökte jag klassen och berättade om clownarbetet. Eftersom studien rör minderåriga var nästa steg att tillfråga

föräldrarna innan igångsättandet. Vid ett föräldramöte beskrev läraren arbetet och informerade om möjligheten att avstå från deltagande samt att avbryta deltagande. Föräldrarna uppfattades som odelat positiva till arbetet som det beskrivits. Föräldramötet följdes upp med en skriftlig förfrågan om deltagande som besvarades av målsman (bilaga 1). Eleverna gavs tillfälle att tacka nej till undersökningen i samband med ett nytt besök i klassrummet, där jag beskrev både intervjuer, loggböcker och videofilmmandet. Jag informerade om deras rätt att avbryta eller avstå från deltagande när som helst under insamlingens gång samt att foton och film skulle kunna användas i undervisning och forskningssammanhang.

Efter avslutade clownverkstad intervjuade jag de elever som deltagit vid alla tre verkstäder. Detta gjordes för att ingen skulle känna sig åsidosatt. Jag hade bestämt mig för att ytterligare begränsa antalet elever som skulle bli mina respondenter men ville ändå betona samtligas betydelse. Intervjuerna från de elever som blev mina respondenter sammanfattades och togs tillbaks till eleverna. Vid dessa tillfällen träffade jag eleverna individuellt. Vi samtalade om bilder och videomaterial och jag ställde igen frågan om jag fick använda dessa i forskning och undervisning.

Elevernas namn har kodats. Alla elever som blir omnämnda i avhandlingen har nya namn. Att jag väljer namn och inte nummer handlar om att läsaren lättare ska få en relation till och skapa sig en bild av personen och händelsen. Att numrera hade dessutom bidragit till en opersonlig framställning långt från det som var min intention. Eleverna fick ta del av både fotografier och videofilmer. Föräldrarna gavs möjlighet att se videofilmerna. Inte heller lärarens namn avslöjas utan hon benämns läraren. Läraren gav sin tillåtelse att använda inspelningen som underlag för att undersöka lärarrollen. Hon tog del av sin intervju och lämnade synpunkter. Läraren har tagit del av ett framväxande avhandlingsmanus vid flera tillfällen.

3.9 Validitet

Validitet handlar ur en filosofisk synpunkt om vad som är sanning. Tre klassiska sanningskriterier kan enligt Kvale (1997) urskiljas. Den första är korrespondens, det vill säga överensstämmelse mellan utsagan och den objektiva verkligheten, den andra koherens, det vill säga inre logik och avsaknad av motsägelser, och slutligen det tredje den praktiska nyttan. Olika traditioner har i olika grad betonat betydelsen av de olika kriterierna. Kvale (1997: 218–221) har i ett försök att ”avmystifiera begreppet validitet” istället formulerat sig i slutsatsen att validera innebär att kontrollera, att ifrågasätta och att teoretisera.

Att sätta likhetstecken mellan validitet och giltighet gör exempelvis Ödman (2007: 108). Han ser två betydelser av giltighet. Innebörden i tolkningen ska vara giltig för det som studeras, alltså i någon mening sann. Tolkningar ska även förklara data, så att säga ha en poäng.

Staffan Larsson (1994: 177–186) väljer att som validitetskriterier för resultaten använda diskurskriteriet (att man kan övertyga vetenskapsvärlden), heuristiskt värde (en aspekt av vekligheten visas fram på nytt sätt), empirisk förankring (exempelvis man är på plats och observerar eller använder triangulering),

konsistens (växlingen mellan del och helhet), det pragmatiska kriteriet (konsekvenser av forskningen). Förutom validitetskriteriet talar Larsson (a.a.: 165) om kvalitet i framställningen som helhet, en sorts intern logik och kvalitet i resultat. I resultatets kvalitet är det innebördsrikedom som betonas eller struktur. Teoritillskott är också ett resultat av kvalitet.

Min forskning görs utifrån en hermeneutiskt fenomenologisk ansats. Alltså är vandrigen mellan del och helhet någon som kommer att bli synligt i mitt arbete. Ett inslag av etnografisk metod finns i min närvaro bland eleverna tillsammans med användning av flera källor via intervju, logg och videoinspelning, med andra ord datatriangulering. För att eftersträva hög validitet har intervjuer, efter sammanfattning, återförts till informanterna för kontroll av att jag uppfattat dem på rätt sätt. Även läraren gavs tillfällen att läsa det grundläggande materialet och lämna synpunkter. I och med mitt val av narrativ metod i skapandet av en saga hoppas jag kunna ge en aspekt av verkligheten på nytt sätt, samtidigt som jag är medveten om att balansgången mellan fiktion och empiri kan leda till att jag trampar snett och riskerar kritik.

Som forskare har jag gjort många val. När jag väljer något, väljer jag samtidigt bort något annat. Jag har till exempel valt att närmare titta på tretton elever i klassen, vilket inneburit att de övriga tio hamnade i bakgrunden. Jag motiverar detta med möjligheten att gå på djupet med de elever jag stannat upp inför. Alltför många informanter skulle kunnat göra min undersökning ytlig. Det var ett val jag gjorde och som jag varit kluven inför. Även de andra eleverna har påverkat flödet i gruppen och för undersökningen intressanta synpunkter kan ha gått förlorade. Min ambivalens har också blivit synlig i det att jag stundtals utökade undersökningsgruppen.

Enligt Clandinin och Connelly (2000) är den narrativa forskningen i någon mån en utmaning mot mer etablerade och traditionella forskningsmetoder, men båda varnar för att låta rädslan för kritik leda till en forskning som stelnar i en form. Den narrativt inriktade forskaren bör inte rädas kritik men vinnlägga sig om vaksamhet och eftertänksamhet under hela forskningsprocessen. Vaksamhet blir följd av Alvesson och Sköldbergs (2008: 490) reflexiva tolkning. Enligt Alvesson och Sköldberg bör tolkning ske i olika skikt såsom empirihantering, tolkning, kritisk tolkning samt språk och auktoritetsreflektion. Poängen med reflektionen är att forskaren ska ifrågasätta svagheterna som man "är instängd i" (a.a.: 489) och undvika de olika fällor som empirism, narcissism och språklig reduktionism utgör. Reflexiv tolkning innebär också att "skikten reflekteras i varandra". I ett försök att vara vaksam men med önskan om att åstadkomma bredd och variation i tolkning använder jag reflexiv tolkning i bearbetning av min empiri.

4 MENINGSSKAPANDE I ELEVERNAS CLOWNARBETE

Jag har i min undersökning valt att använda mig av narrativ metod och poetisk etnografi. Jag har skapat en saga, en berättelse och dikter. Min strävan har varit att genom saga, berättelse och dikt återge essensen⁷⁰, den djupare innebörden av det som har skett i arbetet med fenomenet clown (Merleau-Ponty, 1946/2006). Min önskan är att livet i clownarbetet ska stiga fram och fastna på näthinnan hos läsaren. Läsaren ska känna ”jag var där”. Texten måste leva genom sin egen andning, tillåta mellanrum som bjuder in läsaren att skapa bilder. Vad var det som skedde? Vad var det speciella? Den narrativa metodanalysen ger en möjlighet att fånga kärnan i den pedagogiska praktiken, i detta fall clownarbete med elever.

4.1 Tillkomst av saga, berättelse och dikter

Den första delen av resultatet (4.2) har formen av en saga ”Sagan om Envar” som innehåller två röster, forskarens röst och sagoberättarens röst. Jag söker förmedla hur eleverna inom ramen för tre clowngestalter prövar, testar och låter sig förändras. I sagan finns tre avsnitt: ”På Cirkus” (4.21), ”I Modehuset” (4.2.3) och ”På torget” (4.2.5). I avsnitten hörs två röster: sagoberättarens och forskarens. I varje avsnitt finns ett antal sagoscener återgivna med sagoberättarens röst. Innan den första sagoscenen finns beskrivning av klassrumsmiljö, relationer och sammanhang och mellan sagoscenerna finns tolkningar av det som skett. I både beskrivning och tolkning hörs forskarens röst. Ett myller av händelser möter, i sagans form, läsaren.

I andra delen av resultatet (4.3), som är berättelsen ”Att sitta på en stol”. var förhållandet det motsatta. Istället för ett myller av händelser fokuserade jag på en avgränsad handling ur materialet, nämligen att sätta sig på en stol. Genom denna handling vill jag tydliggöra hur elevernas improvisationer uppgår i ett flöde. De är alla inspirerade av samma grundläggande uppgift men inspireras av varandras tolkningar.

I diktsviten som jag kallar ”I mellanrummet” (4.4) och som består av tre delar har det som undersöks smalnats av ytterligare. Nu fokuseras på individen. De individuella lösningarna av iscensättningarna har tydliggjorts. Den första delen (4.4.1) visar hur eleverna skapat sina clowner och vilka sidor av personlighet, rörelse och rekvisita de använt. Den andra delen (4.4.2) berättar om möten som skett i clownarbetet. Den tredje och sista delen (4.4.3) är individuella porträtt av 14 elever⁷¹, ögonblick som innehåller en stark laddning.

⁷⁰ Se även avsnitt 1.3 om essens.

⁷¹ Jag har tidigare använt 13 elever. Här har jag tagit med ytterligare en elev. Att så skedde beror på den starka förändring som skedde i elevens förhållningssätt från första till tredje clownverkstaden.

Saga, berättelse och diktsvit följer efter varandra och fungerar både som förstärkning och fördjupning av tolkningen. Resultatet presenteras som en vandring från det breda myllret av övningar till en enskild scen och till sist till möten med olika individer. Tillsammans utgör resultatet svar på forskningsfrågor om iscensättning, arbetsprocess och meningsskapande i elevernas clownarbete.

4.1.1 Tillvägagångssätt vid skapande av sagan

Arbetet i klassrummet försiggick i två elevgrupper. De tretton eleverna ur klassen, som jag valde att följa, återfanns i båda grupperna. Materialet hämtades från sex filmer. Mitt första steg blev att välja ut de scener och övningar ur videomaterialet som jag ville studera närmare. Scenerna valdes med målsättningen att skapa en variationsrik bild av elevernas gestaltande av sig själva som clown. Scenerna, tillsammans med mina kortfattade anteckningar, utförda efter varje clownverkstad, sammanställde jag till en *beskrivning*. I analysen inspirerades jag av de etnografiska begreppen ”fortlöpande” och ”avslutande” analys (Kullberg, 2004). Jag valde att använda etnografins terminologi men är medveten om att skillnader finns i faktiskt tillvägagångssätt. Min insamling av empiri skedde under en kort period på våren. Visserligen återvände jag med jämna mellanrum till mitt videomaterial men här finns en skillnad mot det som är bruklig i etnografisk metod. Etnografen vistas ofta långa perioder i undersökningsmiljön. Enligt Kullberg handlar fortlöpande och avslutande analys inte om två skilda analyser, utan skillnaden består i att den avslutande analysen ”går in i en ny fas av mer intensiv och fördjupad karaktär” (a.a.: 176) än den fortlöpande. Jag menar att mitt skapande av sagan, berättelsen och dikterna är den *avslutande analysen*. Vägen från beskrivning till avslutande analys kallar jag *fortlöpande* analys. Mitt tillvägagångssätt vid skapandet av sagan sammanfattas här:

1. *Val* av scener.
2. *Beskrivningen* utgjordes av en detaljerad redogörelse för valda scener och övningar ur videomaterialet, vilka avslutades med en kort reflektion över skeendet.
3. *Fortlöpande analys* innebar följande. Om elevens gestaltning sammanföll med den clown som eleven ansåg att ”de liknade mest” eller uppfattades som ”mest intressant”, kompletterade jag med att söka elevens kommentar om clownen i intervju eller i elevens loggbok. En ”inre monolog” (se fortlöpande analys nedan) gavs åt varje elev, grundad på det Buber kallar ”realfantasi” (se avsnitt 2.3.1). Mina reflektioner kring innehållet växte i omfång och sju aspekter valdes som fick strukturera analysen. Scener och övningar där två, ibland tre clown ingick valdes som huvudscener, varvid de antal scener som kom att finnas i berättelsen framträdde. Scenerna rubriksattes.
4. *Avslutande analys* innebar att sagans kapitel skapades ur de scener som stigit fram ur den fortlöpande analysen.

I det som närmast följer redovisar jag konkret hur analysen gått till med utgångspunkt från eleverna Eva och Clara som augustclowner. Jag beskriver även min analys av arbetet med den vita clownen och bagladyn/luffaren.

Berättelsen om august

Av de sekvenser som valts ut ur videofilmen gjordes den detaljerade *beskrivningen (moment 2)*. Den första övningen bestod i att stiga in i klassrummet från ett intilliggande arbetsrum, möta publiken och hälsa. Den andra övningen var en parövning. Eleverna kom från var sitt håll i rummet, vilket resulterade i ett möte mellan dem. Lärarens instruktion var att de skulle ta god tid på sig, titta på varandra och sedan göra vad som föll dem in (gå på impuls). Den andra övningen, det vill säga ”mötet” med kamraten, blev stommen i de tretton korta scener som kapitlet kom att bestå av.

Beskrivning (moment 2)

övning 1. (Eva)

Eva inleder. Hon kommer in i en röd, tunn klänning som fladdrar lätt när hon går med små korta, bestämda steg. Grön hatt på huvudet. Håller i stjälken på en långskaftad gul blomma, med bägge händer, kronbladen vilar mot axeln. Hon niger en gång och niger ytterligare en gång, vrider sig åt höger och vänster.

(44.20–44.33/13sek.)

övning 1. (Clara)

Clara har ett stort rött förklä och en röd keps. I handen en burk såpbubblor som hon skakar som ett musikinstrument. Kommer indansande. Dansar rytmiskt till musiken som en pärla i burklocket ger upphov till. Ser ut att trivas, stadig blick. Vinkar.

(48.20–49.00/9 sek.)

Utdrag ur övning 2. (Clara och Eva)

Clara och Eva inleder. Clara har sin burk med såpbubblor och Eva den gula blomman. De tittar på varann och närmar sig långsamt. Clara lyfter och känner på tyget i Evas klänning. Eva svarar genom att lyfta på Claras keps. Clara övertar rörelsen genom att ta tag i kepsen, lyfta den helt och hälsa. De vinkar och gör små snabba rörelser, håller fram sina föremål mot varann. Clara öppnar sin burk och blåser bubblor och Eva för sin blomma fram mot Clara och tillbaks.

Reflektion från forskaren: De bekantar sig och övergår till att leka med de föremål som de håller i. Relationen mellan kontrahenterna är god. 49.56–50.40 /46 sek.

Fortlöpande analys (moment 3)

a) I det fall eleven valt den clown som ”de liknade mest” eller uppfattades som ”mest intressant”, kompletterade jag med att söka elevens kommentar om clownen i intervju eller i elevens loggbok. Kommentarer antecknades.

b) Jag gav varje elev en mening, ”inre monolog”. Inre monolog är ett dramapedagogiskt verktyg, ibland använt i arbete med statyer som inledning till exempelvis forumspel. Genom att ge den som gestaltar något en replik eller inre monolog åstadkoms en tolkning av statyn. I elevernas iscensättning av sig själva

som clownen tolkar jag mimik, kroppsspråk och det som sker i scenen och ger en möjlig replik eller inre monolog. Jag gör inte anspråk på att kunna läsa deras tankar men ger en möjlig tolkning till deras iscensättning. Alla inre monologer diskuterades med läraren och vi har varit överens om valda inre monologer.

c) Jag fortsatte den reflektion som inletts i beskrivningen och som så småningom formaliserades i sju aspekter som visade sig funktionella för min avsikt, att ge clownarbetet ett ansikte. Aspekterna utgjordes av atmosfär, handling, individ, relationer, känslor, föremål och underliggande tema.

Övning 1. (Clara och Eva)

Eva inleder. Hon kommer in i en röd, tunn klänning som fladdrar lätt när hon går med små korta, bestämda steg. Grön hatt på huvudet. Håller om stjälken på en långskaftad gul blomma med bägge händer, kronbladen vilar mot axeln. Hon niger en gång och niger ytterligare en gång, vrider sig åt höger och vänster.

Inre monolog: ”Vilken vacker blomma”

Clara har ett stort rött förklä och en röd keps. I handen en burk såpbubblor som hon skakar som ett musikinstrument. Kommer indansande. Dansar rytmiskt till musiken som en pärla i burklocket ger upphov till. Ser ut att trivas, stadig blick.

Inre monolog: ”Bara att vara”

Citat intervju med Clara: /Det är ibland roligt att få vara helt löjlig när man får vara det. /Det är väl tänka vem är jag och hur vill jag ha det. / Man gör som man vill och har det bra./

Citat Claras logg: ”Augusten får också vara så löjlig som den vill.”

Övning 2. (Clara och Eva)

Clara och **Eva** inleder. Clara har sin burk med såpbubblor och Eva den gula blomman. De tittar på varandra och närmar sig långsamt. Clara lyfter och känner på tyget i Evas klänning. Eva svarar genom att lyfta på Claras keps. Clara övertar rörelsen genom att ta tag i kepsen, lyfta den helt och hälsa. De vinkar och gör små snabba rörelser, håller fram sina föremål mot varandra. Clara öppnar sin burk och blåser bubblor och Eva för sin blomma fram mot Clara och tillbaks. De bekantar sig och övergår till att lek med de föremål som de håller i handen. 49. 56 – 50.40 /46 sek.

Forskarreflektion på väg mot aspekter: Ett undersökande som övergår i lek. Vänlig atmosfär. Nyfikenhet. De ger och tar (samma status) och visar intresse för den andre. Står stilla, tar lite utrymme. Men är länge på scen. 46 s. på scen.

Citat intervju Clara: /Det är ibland roligt att få vara helt löjlig när man får vara det. /Det är väl tänka vem är jag och hur vill jag ha det. / Man gör som man vill och har det bra./

Citat Claras logg: ”Augusten får också vara så löjlig som den vill.”

d) Scener och övningar där två eller tre clownen ingick valdes som huvudscen, varvid de åtta scener som utgör stommen i sagan hade bestämts. Scenerna rubriksattes.

Titta vad jag har!

Clara och Eva inleder. Clara har sin burk med såpbubblor och Eva den gula blomman. De tittar på varann och närmar sig långsamt. Clara lyfter och känner på tyget i Evas klänning. Eva svarar genom att lyfta på Claras keps. Clara övertar rörelsen genom att ta tag i kepsen, lyfta den helt och hälsa. De vinkar och gör små snabba

rörelser, håller fram sina föremål mot varandra. Clara öppnar sin burk och blåser bubblor och Eva för sin blomma fram mot Clara och tillbaks. De bekantar sig och övergår till att lek med de föremål som de håller i handen. 49. 56 – 50.40 /46 sek.

Forskarreflektion: Ett undersökande som övergår i lek. Vänlig atmosfär. Nyfikenhet. De ger och tar (samma status) och visar intresse för den andre. Står stilla, tar lite utrymme. Men är länge på scen.46 s. på scen.

Jag kunde valt att använda en övning för varje clown som grundmaterial men att ha fler övningar, samt att ta in citat från loggar och intervju skedde för att fördjupa tolkningen. Att skriva en inre monolog var på samma vis ett led i att framställa en tydlig gestaltning av personen.

Avslutande analys (moment 4)

Resultatet blev åtta scener med åtföljande tolkning. Dessa scener sammanfördes till en helhet. Ordningföljden mellan scenerna förändrades om det var motiverat ur dramaturgisk synvinkel. Scenerna sammanfogades i kapitlet Cirkus. Scenerna har ”fått vingar” i så måtto att de ibland skruvats ett varv men i den meningen att meningsproduktionen i det som hände lyftes fram. Den slutliga berättelsen är således fiktiv men grundad i den systematiserade empirin. Sagan kan också ses som ett främmandegörande, en distansering, som ger möjlighet till utvidgad eller förändrad förståelsehorisont.

Utdrag ur den färdiga berättelsen (Clara och Eva)

Cirkusen har anlänt till stan. Jag väntar. Jag väntar med spänning. Titta, nu sticker clownen Ida ut huvudet, två stora ögon och en röd, grann näsa lyser. Det pirrar i magen. Ida stiger ut i manegen, axlarna är uppdragna, ser ut att ha fastnat strax under öronen. Hon vrider sig som en mask, ler generat mot publiken, vill visa att hon är blyg. Clownen Anna trippar in. Armarna är utsträckta åt sidorna, här är jag, titta på mig. Nog syns hon alltid. Hon är lustigt klädd, städdrock, blommiga tights och hatt. Hon nyper i rocken, niger. Anna har nappat åt sig en tratt. Ida är tomhänt men böjer sig fram och pillar på Annas hår. Närgånget kan tyckas. Anna rätar upp sig. Hon sträcker fram ett finger och petar Ida på axeln. Det skulle hon inte gjort. Finger följs av handflata. Ida knuffas och Anna svarar sen får hon bakåt, slår med tratten. De stirrar ilsket på varann och går i närkamp men så bubblar skrattet fram. Plötsligt kommer Anna ihåg att hon är arg, blänger irriterat. Då är det jag som skrattar.

De reflektioner som gjordes i samband med att beskrivningen av de olika scenerna växte fram strukturerades i sju aspekter och sammanfördes i en matris. Detta gjordes för att åstadkomma en bättre överblick och i någon mån i valideringssyfte⁷² men framförallt underlättade matriserna sökandet efter mönster i arbetet med august.

⁷² Jag gick fram och tillbaks mellan scenerna och matrisen (även videomaterialet) ett stort antal gånger för att försäkra mig om att jag rätt uppfattat situationen och eleven, det vill säga att min tolkning skulle kunna motiveras.

Scener med August	Motstridiga känslor	Flirten som avbröts	Titta vad jag har	Vänner för livet	Aj, låt mig vara	Den jämna kampen	Att leka tafatt	Överrumplad
Atmosfär	Smått irriterad	Romantisk	Lekfull, trivsam	Grabbig, hurtig	Skojfrisk, frustrerad	Skojfrisk, spänd	Osäker, lekfull	Glad, levande
Handling	Slagsmål	Flirt	Lek	Ritual	Överfall	Maktkamp	Tafatt lek	Övrraskning
Individer	Anna- Här är jag, titta hit Ida- Jag är blyg men inte bara	Per- Mycket att stå i Anna- Här är jag, titta hit	Clara- Det här är kul Eva- Vilken vacker blomma	Peter- Vill ta det försiktigt Erik- Konstig lektion	Alex- Hur ska jag ta mig ur det här? Oskar- Bäst att köra hårt	Carl- Sorglig tillställning Ivar- Livat värre	Klas- Jag är finurlig Karin- Jag vill göra fint.	Julia- Jag trivs Stefan- Vad vill jag egentligen?

Figur 4. Scener med august och aspekter knutna till dem.

Figur 4 visar ett exempel på hur de åtta scenerna med august delats upp i aspekter varav tre aspekter är synliga här, nämligen atmosfär, handling och individer (i vänstra kolumnen).

En saga innehåller en mängd bilder som följer efter varandra och läsaren blir medskapare. Min strävan var som jag beskrivit i inledningen till detta kapitel:

... att livet i clownarbetet ska stiga fram och fastna på näthinnan hos läsaren. Läsaren ska tänka ”jag var där”. Då måste berättelsen leva i sig, tillåta mellanrum, som bjuder in läsaren att skapa egna bilder av det som egentligen skedde, det speciella.

Sammanfattningsvis har den första berättelsen om august och de två följande kapitlen skapats från del till helhet. Fokus, som i beskrivning (moment 2) av scenen låg på innehållet, flyttas i den avslutande analysen (moment 4) över mot form. För att skapa sagan har jag många gånger vandrat fram och åter mellan filmerna, scenerna och sagan. Min förståelse av fenomenet har ökat genom pendelrörelsen från delar till helhet och tillbaks till delarna. Merleau-Pontys (1945/2006) kriterier för fenomenologi har uppfyllts: En konkret beskrivning, en undran över det som händer samt ett sökande efter essensen, kärnan.

I berättelsen om august, som i sin helhet presenteras i 4.2.1, återfinns två röster. Dessa har tydliggjorts i texten genom markering med olika typografiska stilar. **Forskarens röst**, som inleder och beskriver miljön, sätter in personer och händelser i sammanhang samt tolkar är kursiverad. **Sagoberättarens röst**, som gett episoderna sin form av fantasifull berättelse, har markerats med ett indrag i texten. I arbetet med den tredje clowngestalten (luffaren eller bagladyn) 4.1.5 ingår även en gruppreflexion, en tredje röst, som finns återgiven i avsnittet. Betydelsen av de perspektiv som gruppen tillför diskuteras efter avsnittet ”På torget”.

Berättelsen om den vita clownen och luffaren eller bagladyn

Del 4.1.3 ”Modehuset” som handlar om den Vita clownen skapades på liknande vis som avsnittet ”Cirkus”. Den inledande beskrivningen bestod av två övningar. Den första övningen var en ”catwalk” som den eleganta clownen skulle göra. Den andra övningen gjordes i grupp om två eller tre personer. Eleverna fick efter några minuters förberedelse göra en improvisation utifrån de föremål de valt

som tillhörande ”sin clown”. Analysen följde i övrigt samma mall som den som redovisats för august.

I det tredje avsnittet (4.1.5), ”På torget” som handlar om luffaren eller bagladyn utgjordes beskrivningen av tre övningar istället för två. I den första övningen gick eleverna runt, en i taget, under tystnad. De hälsade på varandra. En sammanfattning gjordes i stolpform av elevernas klädsel och beteenden. Den andra övningen ”att sitta på en stol”, låg till grund för skapande av ”inre monolog”. En tredje övning, en improvisation med den valda rekvisitan, kom att utgöra stommen i berättelsen. Efter den tredje improvisationen följde en reflektionsstund när eleverna och läraren samtalande om varje gestalt. Här finns ytterligare ett betydelseskikt i form av elevernas röster. Analysen följde i övrigt samma mall som redovisats gällande august.

4.1.2 Tillvägagångssätt vid skapandet av berättelsen

Ur ett stort material valde jag ut en scen som transkriberats. Det var en avgränsad scen ur mitt material, ”att sätta sig på en stol”. Den ena eleven efter den andra sätter sig på en stol i sin clowngestalt. Min avsikt var att fånga hur elevernas improvisationer uppgår i ett flöde. De är alla inspirerade av samma grundläggande uppgift men låter sig inspireras av varandras tolkningar.

4.1.3 Tillvägagångssätt vid skapandet av dikter

Min förståelse av gruppens clownarbete hade, genom arbetet med sagan, ökat men jag ville gå vidare med förståelse av de enskilda elevernas arbete och tydliggöra hur individen lekte med identitet. I detta syfte skapades nya matriser. Matriserna visar aspekterna för en elev åt gången från alla tre scener.

Elever	Eva	Anna	Clara	Ida
Scener	Titta vad jag har/Stilla pantomim/Vänskap prövas	Motstridiga känslor/Flirten/Stilla pantomim/Vänskap prövas	Titta vad jag har/Det vrenskande paraplyet/Hör min bon	Motstridiga känslor/Det vrenskande paraplyet/Striden om Spader Dam
Atmosfär	Lekfull/ lekfull/ högtidlig	Irriterad/ romantisk /högtidlig / högtidlig	Lekfull/ vänlig/ spännande	Irriterad/ vänlig/ frustrerad
Handling	Lek/ Byte av ägodelar/ jakt på en olburk	Slagsmål/ flirt/ byte av ägodelar/ jakt på olburk	Lek/ att fälla upp ett paraply/ bestulen på ett leksakslamm	Slagsmål/ fälla upp ett paraply/misslyckat kortspel

Figur 5. Fyra elevers utfall gällande aspekter av tolkning.

Figur 5 visar utsnitt ur den matris som handlar om Eva, Anna, Clara och Ida och scener som dessa elever varit delaktiga i. Utifrån matriserna skapades dikter. Dikterna blev det sista ledet i en meningskoncentrering. Dikten ger en bild som bränner fast på näthinnan. ”Poems, surrounded by space and weighted by silence, break through the noise to present an essence” (Leavy, 2009). Jag experimenterade mig fram med form. Jag provade först på att skriva haiku

(japansk kortdikt) som i koncentrerad form tydliggör transformation. Ett tillstånd beskrivs, något händer och ett nytt tillstånd inträder. Jag ville göra ett porträtt av varje elev som visade förändringen. Jag övergav idén eftersom jag fastnade i formen, kände mig styrd och stel. Inget tillfördes som inte redan fanns i berättelsen. Jag upptäckte rörelsen som fanns i agerandet och började istället leka med namn, föremål och rörelse. Skapandet av ”rytmdikter” inleddes. ”Det är på rytmen det kommer an. En svåråtkomlig inre organisation! En språkets andning!” säger Olof Lagercrantz (1997: 34) i *”Konsten att läsa och skriva”*. Rytmdikterna är lekfulla ramsor. Det kunde vara en egenskap som lyftes fram, exempelvis ”busig” blev Busamaja, eller en rörelse ”Höftgung” eller en handling. Eleven som lekte mördare blev ”Pangamannen”. Dessa namn sattes samman med den rekvisita som eleven använt i scenen. Varje elev fick tre rader (tre bilder) eftersom den medverkat i tre scener. Varje rad gav en bild av eleven. Resultatet blev en dikt med tretton strofer och tre rader i varje strof. En individ i varje strof men med tre bilder (dikt 1).

Den andra och diktdelen utgjordes av dikter som beskriver möten som sker i arbetet med clownen; Mötet med sig själv, mötet med kamraten, mötet med den marginaliserade och mötet med läraren. Dessa dikter skapades ur en sammanställning av kommentarer som eleverna fällt i intervju eller skrivit i loggar.

Tanken på haiku som ett användbart verktyg hade inte lämnat mig, utan jag återupptog idén men nu mer som lek. Jag fann situationer där min intuitiva tolkning var att något skett på djupet, en förändring som nästan gick att ta på. Haikun, tillsammans med tankar som föddes, kallar jag porträtt och dessa blev till slut fjorton stycken. Jag skapade en haiku för en elev utöver de tretton, som utgjorde mina huvudsakliga informanter, på grund av den tydliga transformation han genomgick.

4.2 Sagan om Envar ⁷³ berättad med två röster⁷⁴

Här följer sagan om elevernas clownarbete. Det första kapitlet, ”Cirkus”, innehåller åtta scener. De två följande kapitlen ”Modehuset” och ”Torget” består av sju scener vardera. I det första avsnittet är miljön en cirkusmanege. Forskarens röst är kursiverad. Sagoberättarens röst är makerad med indrag.

4.2.1 Cirkus

I ett klassrum i en mellanstor stad i Sverige drömmer eleverna om påsklov. Stolar har placerats så att de bildar en ring på golvet. Bord står staplade längs väggarna. På golvet i ringens mitt har någon lagt en sliten kappsäck. Bredvid kappsäcken finns ett par långsmala, svarta skor. Lutad mot skorna sitter en docka som föreställer en clown och bredvid henne finns en plåtlåda med en röd

⁷³ Sagan om Envar har en intertextuell referens till *Spelet om Envar*, ett medeltida skådespel, en s.k. moralitet, med allegoriska figurer. Envar är den vanliga människan, som inför döden överges av alla utom av sina goda gärningar (www.ne.se. 07 02 2011) Här använt som en synonym till ”oss alla”.

⁷⁴ Angående de två rösterna, forskaren och sagoberättaren se avsnitt 4.1.

ros målad på locket. Tre teckningar som alla föreställer clowner avslutar golvkompositionen.

Nu öppnas dörren och in kommer läraren, en medelålders mörkhårig kvinna. Hon följs av hälften av klassens elever. Eleverna stannar upp när de ser möbleringen och tystnar. "Hitta en plats", säger läraren och slår sig ner på en av stolarna. Stämningen i klassrummet är förväntansfull, eller kanske avvaktande. Det är i alla fall tystare än vanligt. Clownverkstaden inleds och läraren berättar om clownen. August beskrivs som en bullrig, gladlynt clown som behöver stor plats. Clownens kläder är färgglada, en blandning av randigt, prickigt och rutigt. Ibland är kläderna för stora, ibland är de för små. Sminkningen består av upphissade ögonbryn, vilket ger august ett ständigt förvånat utseende. En generös mun och en stor röd näsa hör till. August snubblar sig fram genom livet, ramlar ofta omkull men reser sig och har strax glömt att han eller hon ramlat.

Smink, färgglada kläder och föremål ligger på borden. På lärarens uppmaning börjar eleverna sminka sig. Några elever letar passande kläder, prövar och lekar med föremål. Snart har alla förvandlats till augustar och dansar runt till livlig jazzmusik. De är omöjligt att vara stilla. Även läraren ger sig hän i dansen.

De övningar som följde, en inledande entré där eleverna visade upp och lekte med föremål som de uppfattade som, lämpliga attribut för sin gestalt, samt de åtta möten som utspelades mellan två clowner åt gången, kom att utgöra grunden till första avsnittet. Jag har i de tre avsnitten koncentrerat mig på att följa i huvudsak tretton elever men ytterligare två elever, Oskar och Stefan dyker upp i första avsnittet och namnges. De ingår i två av paren. Om jag hade valt att följa alla klassens elever skulle arbetet blivit mer omfattande, vilket jag bedömde skulle innebära svårigheter att särskilja de olika personerna. Jag valde därför att titta på tretton elever, utifrån tre olika clownidentifikationer, sammanlagt trettionio gestalter. Med ett större antal elever skulle en fördjupning bli svårare att åstadkomma. En elev, Anna var deltagare i två scener. Elevantalet var udda och övningen skedde parvis. De aspekter som jag funnit blev mina verktyg i tolkningen: Atmosfär, handling, individer, relationer, känslor, föremål och underliggande tema. Jag konstruerade en inre monolog, i ett försök att beskriva elevens clowngestalt. Den inre monologen har satts i parentes efter elevens namn. Citat från loggar och intervjuer förekommer i tolkningen då det rör den egna gestalten eller den händelse scenen kom att handla om. Jag rubriksatte varje scen i ett försök att fånga kärnan i scenen, samt sammanfattade tolkningen i en matris där aspekterna utgör ena axeln, scenerna den andra. Mönster som hittats finns beskrivna efter matrisen. (Forskaren)

Det är en vårdag i april. Spridda rester av is dröjer sig envist kvar längs sjökanterna. Flyttfåglarna har börjat anlända och se sig om efter boplatser. Påskliljorna i rabatterna är på väg att slå ut till glädje för snödroppar och pärlhyacinter som länge längtat efter sällskap. Cirkusen har anlänt till staden. Jag väntar med stigande spänning, på det som kommer att ske. (Sagoberättaren).

Motstridiga känslor

Titta! Nu sticker clownen Ida ut huvudet, två stora ögon och en röd, grann näsa lyser mot mig. Det pirrar i min mage. Ida stiger ut i manegen, axlarna är uppdragna. De ser ut att ha fastnat strax under öronen. Hon vrider sig som en mask, ler generat mot publiken, vill visa oss att hon är blyg.

Clownen Anna trippar in. Armarna är utsträckta åt sidorna. Här är jag, titta på mig! I handen har hon en tratt. Nog syns hon alltid! Hon är lustigt klädd, i städrock, blommiga tights och hatt. Hon nyper i rocken och niger. Ida är tomhänt men böjer sig fram och undersöker Annas hår. Närgånget kan tyckas. Anna rätar upp sig. Hon sträcker fram ett finger och petar Ida på axeln. Det skulle hon inte gjort. Idas finger följs av Annas handflata. Ida knuffar till Anna och bråket är igång. Anna far bakåt, slår efter Ida med tratten. De bägge clownerna stirrar ilsket på varandra men så bubblar skrattet fram. Plötsligt kommer Anna ihåg att hon är arg, blänger irriterat på Ida. Då kan jag inte annat än skratta. (Sagoberättaren)

Mötet övergår, från att vara Idas (jag är blyg men inte bara) nyfikna undersökande över Annas (här är jag, titta hit) vilja att vara ifred, till ett ambivalent slagsmål. Ida har varit påflugan, vilket inte riktigt stämmer överens med det blyga kroppsspråk (uppdragna axlar, vrider sig som en mask) som hon visar upp. Anna sätter upp en gräns genom sitt pekfinger. De båda inser att de slåss. Ett slagsmål som sker på en liten yta, endast händer och armar är involverade. Är det tillåtet att slåss? Kanske inte för flickor? (Forskaren)

Flirten som avbröts

Clownen Ida har gått sin väg men clownen Anna är kvar. Clownen Per gör entré. Han är nära att drunkna i sin stora, rutiga skjorta. Han bär en keps på sniskan och har oändligt mycket att stå i. Näsan är vackert röd, lika röd som den telefonlur han trycker mot örat. Han blir stående i ett hörn, blossar på en cigarr och talar samtidigt i telefonen.

Clownen Anna slänger bort sin tratt, trollar istället fram en blomma. Per lyfter på kepsen och bugar. Ack så vacker blomma! Anna trycker blomman mot bröstet, är hon kär i den artige clownen? Publiken nynnär en brudmarsch men det blir för mycket för Anna. Hon vänder på klacken. Per står snopen kvar. (Sagoberättaren)

Per (mycket att stå i) och Anna (här är jag, titta hit). Per bugar artigt vilket kan ses som en inbjudan till kontakt. Anna blir tydlig intresserad och signalerar det. Hon trycker blomman längtansfullt mot bröstet. Blomman fick hon fatt i redan innan Pers bugning. Vem inledde flirten egentligen? Svårt att svara på men signalerna går fram. Romantiken uppfattats även av publiken. Publiken blir medspelare (vad clown i allmänhet vill) men ämnet är delikat och Anna klarar inte att leka vidare i det som formmässigt blivit "clownigt". (Forskaren)

Titta vad jag har

In i manegen dansar clownen Clara. På magen har hon ett rött förkläde. Clara dansar fram med en såpbubbleburk i handen. När burken skakas låter det som musik. Det finns små kulor i locket. Clownen Clara dansar obekymrat, trivs i strålkastarljuset och i sin röda keps. ”Det är bara att vara”, gnolar hon.

I nästa ögonblick dyker clownen Eva upp i en flortunn klänning och grön hatt. Hon går med nätta steg, håller en blomma tätt intill kroppen. Fler slagsmål? Tanken ilar med blixstens hastighet genom mitt huvud. Tänker de slåss om blomman? Men nej! Clara nyper i Evas klänning och lägger huvudet på sned. Se, så fin blomma! Eva lyfter nyfiket på Claras keps. Clara ta av sig kepsen helt och hållet, hälsar artigt. De visar varandra föremålen. Clara blåser såpbubblor. Eva svänger blomman fram och åter. Bubblorna färgar rymden och den gula blomman svävar i en lekfull dans. (Sagoberättaren)

Clara (det här är kul!) Hon har inga svårigheter att spela ut. Hon dansar obekymrad om publiken (närvaro) och trots att det inte är mycket till musik. Clara gillar clownen, det märks. Hon känner sig hemma eftersom den är glad, löjlig och tycker om att skoja. Eller som hon själv formulerar det: /Det är roligt att få vara helt löjlig när man får vara det.../ /Man gör som man vill och har det bra./ Clownen Eva (vilken vacker blomma) är estet, älskar blomman men är inte främmande för skoj och lek. Någon risk för slagsmål är det inte. De som mår bra behöver inte slåss utan kan vara generösa, ta upp varandras idéer och vidareutveckla. Först undersökte de varandras kläder och sedan övergår de till att visar varandra föremålen och hur de fungerar. Clara blåser bubblor men vad ska Eva göra med blomman? De räcker med att föra den fram och tillbaks i luften. Den duger som den är. Den har ett värde i sig. Eva är nöjd med att visa fram blomman. (Forskaren)

Vänner för livet

Clownen Peters kavaj är två nummer för stor men hatten tillhör en gentleman. Vad finns i hans höjda hand? Ett halsband! Nu höjer han den andra handen, två tassar och ett halsband. Vill han leka hund? Inget svar ges eftersom clownen Erik gör entré med sina bollar. Erik är inte sminkad men den röda näsan är på plats. Oj, nu tappar han bollarna! Han slår sig för bröstet, sträcker fram handen mot Peter. Tjenare pokerface! Clownerna dunkar varandra i ryggen. De slår sina nävar samman, ”give me five”. Vi grabbar väljer en bullrig august, any time! Sure pokerface! (Sagoberättaren)

Peter (vill ta det försiktigt) och gör en diskret entré. Viftar med halsbandet nära kroppen i en liten rörelse, något ängslig men ändå distinkt. Peter hakar direkt på vänskapsritualen som Erik (konstig lektion) initierar efter sin entré. Peter låter Erik ta ledningen och blir där igenom själv mindre synlig. Eriks initialt skeptiska inställning till clownarbetet, visar sig i att han inte vill sminka sig. Han använder en plastnäsa, vilket är ett framsteg. Han har tidigare under

verkstaden gått omkring med den röda näsan i band runt halsen. Han väljer en ritual, vilket gör att han kan testa situationen utan att gå med fullt ut. Han räddar ansiktet genom att iscensätta en grabbig ritual, ger ett intryck av att vara "cool", samtidigt som han inte avvisar hela idén med clownen, utan ger leken en chans. Redan vid introduktionen ställde han sig undrande inför att vara clown. Han berättade för läraren att det hela var pinsamt. Kön spelar stor roll för val av clown, enligt Erik: /Dom flesta killarna tar august. Dom andra clownerna är för tjejer.../. Det visar sig att august är Eriks favoritclown: /August passade mig bäst när det handlade om känslorna/.../ Augusten är bäst för den är rolig/. Här kan man säga att både Erik och Peter valt en strategi där de kan "prova på" men slipper utsätta sig för alltför mycket stress. (Forskaren)

Aj, låt mig vara

Här kommer Alex som blåser i "partyvissla" och som bugar elegant. En "partyvissla" vecklas ut till en orm. Jag ryser men blir inte arg. Jag sitter ju tryggt i bänken.

Clownen Oskar dyker upp, blåser i ännu en "partyvissla" samtidigt som han jonglerar med tre bollar. Bollarna far iväg åt alla håll. Clownen tror visst att de klarar allt. Men vad nu! Oskar kastar bollarna mot Alex. Vilken bråkig typ! Alex visslar i "partyvisslan", och ormen vecklas ut. Oskar tar upp bollarna och fortsätter kasta. Han är inte rädd för några ormar. Alex söker skydd och gör utfall om vart annat, mest skydd. Kan ingen hjälpa honom? (Sagoberättaren)

Alex (hur ska jag ta mig ur det här?) möter Oskar (bäst att köra hårt) och hamnar i en överfallsliknande situation. Atmosfären är ändå inte hotfull. Det är mycket energi i omlopp. Alex visar ett stort tålmod, viker undan istället för att själv gå till attack. Rädsla, glädje och kampvilja finns i scenen. Alex skyddar sig och försöker bjuda motstånd. Oskar är i överläge. De använder ett stort utrymme och är rörliga. Scenen varar länge. Alex exponerar svaghet, vilket väddar till publikens lust att gå in och hjälpa. Scenen påminner om ett traditionellt cirkusnummer, en vit clown som ansätter en august. August fumlar och åker på stryk. Alex får ingen total fysisk upprättelse, vilket vanligtvis sker i cirkusmanegen men situationen upplevs ändå clownig i och med att Alex blåser i en fånig pipa, det vill säga använder humor i en utsatt situation. Alex mod, att bjuda på sin svaghet, tyder på en inre styrka. (Forskaren)

Den jämna kampen

Clownen Carl, i grå kavaj och slokhatt, drar benen efter sig. Håller en "partytrumpet" i handen, för den till munnen och blåser. Inget ljud hörs, ändå avslöjar minspelet ingen förvåning. Stackare, tänker jag. Clownen saknar hopp. Undrar vad som hänt?

Jag hinner inte undra länge. Clownen Ivar smyger sig fram. Han är klädd i en tjusig kavaj, lång slips och knälånga gladfärgade shorts. Ingen kamouflagedräkt precis! Han håller ett fast grepp om en "kliare". Han stoppar "kliaren" mellan sina knän och trollar fram bollar ur fickorna. Företaget lyckas inte utan "kliaren" far i golvet. Ivar jonglerar

men tappar bollarna. Strunt i det! Han tar upp ”kliaren”, kliar sig själv, både i huvudet och i rumpan. Hur gick det här till? Detta övergår clownen Ivars förstånd. Strunt i det! Här finns ju en polare. Ivar kliar på clownen Carls hatt och fortsätter vidare neråt axeln. Carl viker undan. Han vägrar bli kliad. Carl gör ett utfall och försöker ta ifrån Ivar ”kliaren”. De båda anfaller varandra, drar sig tillbaks och anfaller igen. Paret böljar fram och åter som vågor mot en strand. (Sagoberättaren)

Det här mötet gestaltas utifrån två olika stämningsslägen. Carls (sorglig tillställning) möte med sin august exponerar en sorgsenhet. En bidragande orsak kan vara att han är en elev som nyligen kommit ny till klassen med all vanda som det innebär, att inte känna någon och inte genast hitta vägen in i gemenskapen. Carl har inga förväntningar. Inget ljud kommer heller ur trumpeteten. Hans närvaro i denna gestalt är stark. Ivar (livet värre) känner sig på hemmaplan. Det här är hans clown: /Augustar är roliga./.../ Jag gillar den röda näsan. Att mycket går fel. Att han klantar sig/. Iklädd granna kläder, i högsta grad synlig, smyger han fram i tron att han är osynlig (formaspekt). Mötet börjar som en retfull handling, utvecklas till en kamp om vapnet, ”kliaren”. Atmosfären är först retsam och frustrerad men övergår till att de testar varandra. Ivar har övertaget men Carl tar upp kampen. Vem av dem som skulle vinna om de höll på längre, låter jag vara osagt. Clownerna rör sig över hela den långa scenen. Det clowniga, som var så tydligt hos bägge inledningsvis, minskar mot slutet. Historien har ingen vändpunkt. Ivar släpper inte taget om makten. Publiken längtar efter att se Carl få glädjen av att vinna, kunna ”kليا” tillbaks. Detta sker inte men förhoppningen lever trots allt eftersom Carl kämpar. Jag uppfattar Carl som en mycket närvarande luffarkaraktär. Det blir intressant att se hur hans möte med luffaren i tredje workshopen kommer att utfalla. (Forskaren)

Att leka tafatt

Clownen Klas gör entré. Han är klädd i rödrandiga tights och randig skjorta. Skjortan är vit och skär som en polkagris. Bakom örat och fasthållen av hatten, sitter en blomma. I ena handen dinglar ett halsband, i den andra håller Klas en telefon. Han knappar in ett nummer men har vänt telefonen upp och ner. Klas gestikulerar vilt. Vad är det här? Han för telefonen till örat. ”Va”? Varför svarar ingen? Han ser sig förvirrad omkring, går fram till publiken och sträcker fram telefonen. En man vänder telefonen rätt och slår ett nummer. Klas blir nöjd. Han håller upp en tumme i luften. Där satt den!

Clownen Karin kommer in. Hon är klädd i städrock. Hon går med lätta, snabba steg över golvet. Hon har en dammvippa i handen och dammar av framsidan på sina egna ben. Hon dammar vidare på en person i publiken. Klas får syn på Karin och cirkelar runt henne. Karin går åt sidan. Klas följer efter. Karin går åt ett annat håll. Klas följer efter. Karin stannar och möter honom. Nu är det Klas som retirerar. Karin viker sig av skratt. (Sagoberättaren)

Klas (jag är finurlig) Karin (vill göra fint). Klas har blommat ut i sin klädstil och säger själv: "Kläderna som jag hade var perfekta". Bakom örat har han dessutom satt en blomma, ett infall som är originellt i gruppen och vågat. Det märks att han trivs, vilket intygas: "Den överlägset bästa clownen". Han experimenterar med gångstil och använder livliga gester. Han säger sig tycka om att dansa. Han gillar august därför att den har: "... röd näsa och sen dansade man mycket". Han har tänkt ut handlingen med telefonen, som i sitt upplägg är helt i överensstämmelse med konstformen. Misslyckandet vänds till framgång, fast på ett annat sätt än tänkt. Clownen fattar oftast inte hur det har gått till. Karin (vill göra fint) har klätt sig i städrock. Det är ett traditionellt kvinnligt attribut. Hon ger ett intryck av att trivas men använder lite utrymme och små, snabba rörelser. Hon vågar ändå ta ut svängarna, vilket vi ser hennes kontakt med publiken. Karin och Klas möts i ett spel, ger och tar. De svarar på varandras rörelser. Det är lekfullt. Karin backar först men kan sen stiga fram eftersom Ivar backar och därmed sänker sin status. Hon hakar på och ökar sin. Hennes utrymme ökar. Samspelet har gagnat henne. Hon växer. De olika statusladdningarna i deras gestalter skapar historiens knorr. Publiken njuter. De ser på varandra, på ett nytt sätt, i nytt ljus efter leken med status. (Forskaren)

Överrumplad

Clownen Julia har svarta jeans och rosaprickig tunn blus. En nätt grön hatt utgör kronan på verket. Entrén görs med en lätt vaggande gång. I handen bär hon en burk såpbubblor. Hon blåser och fnissar. Det är svårt att blåsa och fnissa samtidigt. Det blir inga bubblor. Hon försöker strax igen och lyckas bättre. Skira bubblor svirrar och svävar mot taket. Julia skrattar högt.

Clownen Stefan är iförd randiga byxor, stortutig skjorta och rutig keps. Han ler mot mig som sitter bland publiken och säger "hej". Han leker med två bollar, kastar bollarna från hand till hand. Så får han syn på Julia. Hon närmar sig, går tätt inpå honom, tar tag i hans röda stora näsa och trycker till. Stefan känner på näsan. Vad hände? Han skrattar. Det var väl det jag visste, tänker jag. Stefan är en snäll clown och han har humor. Föreställningen är över. Publiken applåderar och visslar. På lätta steg lämnar jag tältet. Se det var en riktig cirkus! (Sagoberättaren)

Stefan (vad vill jag egentligen?) och Julias (jag trivs) möte gestaltas genom en spontan handling, ett infall. Juli formulerade i intervjun att hon tyckte om improvisation. Detta var inte den clown som blev hennes favorit men min upplevelse av att hon trivdes i den var tydlig och att hon gillade att improvisera: /Allt var roligt men det var bäst när vi skulle göra improviserade scen och inte hade så mycket tid på oss./ Hon hittar även en annorlunda gångstil, vilket skapar en hemkänsla i gestalten.

Stefans korslagda armar signalerar ett visst distanshållande, en osäkerhet. Ändå förmår han se sig själv i situationen, skratta åt det dråpliga och sin egen reaktion. Han har inget behov att "ge igen". Mycket händer på liten yta och gör publiken glad. "Så här gör clownen", tänker jag.

Clownverkstaden avslutas på samma vis som den inleddes. Eleverna sitter i ring. Läraren berättar om det som kommer att hända vid följande clownverkstad. Jag fotograferar eleverna. Eleverna sminkar av sig och byter om. De sätter de sig vid borden och skriver om dagens upplevelser. På tavlan står: *Skriv ner dina tankar, känslor och reflektioner kring dagens arbete.*⁷⁵ (Forskaren)

Matrisen i figur 6 sammanfattar min tolkning av arbetet med august. De olika aspekterna som jag använt finns i första kolumnen, lodrätt. Scenerna finns i första kolumnen, horisontellt. Direkt efter matrisen följer de mönster, gällande august, som jag hittat och som är relevanta för min studie.

Sammanställning av åtta scener med August

Scener med August	Motstridiga känslor	Flirten som avbröts	Titta vad jag har	Vänner för livet	Aj, låt mig vara	Den jämna kampen	Att leka tafatt	Övrumplad
Atmosfär	Smått irriterad	Romantisk	Lekfull, trivsamt	Grabbig, hurtig	Skojfrisk, frustrerad	Skojfrisk, spänd	Osäker, lekfull	Glad, levande
Handling	Slagsmål	Flirt	Lek	Ritual	Överfall	Maktkamp	Tafatt lek	Övrumplad
Individer	Anna- Här är jag, titta hit Ida- Jag är blyg men inte bara	Per- Mycket att stå i Anna- Här är jag, titta hit	Clara- Det här är kul Eva- Vilken vacker blomma	Peter- Vill ta det försiktigt Erik- Konstig lektion	Alex- Hur ska jag ta mig ur det här? Oskar- Bäst att köra hårt	Carl- Sorglig tillställning Ivar- Livat varre	Klas- Jag är finurlig Karin- Jag vill göra fint.	Julia- Jag trivs Stefan- Vad vill jag egentligen?
Relationer	De samspekar först men blir ovänner	Gott samspel men avbryts bryskt	Goda relationer. Ge och ta	De är goda vänner	Oskar har övertag fysiskt men Alex är godmodig	Relationen bygger på kamp	De svarar på varandras idéer intresse finns mellan dem	Goda relationer Stefan tål att bli skojad med
Känslor	Nyfikenhet, ilska, glädje	Förälskelse	Gladje, förnöjsamhet, stolthet, lekfull	Vänlighet	Tålmod, rädsla, glädje	Gladje, kamplust	Lekfull, glädje	Gladje, förvåning
Föremål	Tratt	Ros, telefon, cigarr	Burk med såpbubblor, blomma	Halsband, boll	Bollar, partyvissla	"Kliare", bollar	Halsband, telefon, dammvippa	Såpbubblor, bollar, clownnäsa
Underliggande tema	Att markera sitt revir, kom inte för nära	Kärlek	Att etablera vänskap, avsäga sig makt	Besegla vänskap, söka trygghet	Makt, humor	Makt	Romantik, humor	Lek, humor

Figur 6. Mönster i clownarbete med august.

4.2.2. Mönster i arbetet med augustclownen

Trots att eleverna fick samma enkla instruktion innan övningen, nämligen visa upp ditt föremål, möt varandra och låt det hända något i mötet, blev variationerna stora. Atmosfären och det som faktiskt senare skedde i möten, varierade stort. Stämningen skiftade från romantisk, via grabbig och lekfull till osäker och frustrerad. Atmosfären kunde även förändras under loppet av ett möte (en scen), exempelvis från osäker till lekfull. Handlingen varierade från ytterligheter som slagsmål, överfall, maktkamp å ena sidan, till flirt och lek å andra sidan. Orsaken till olikheterna kan sökas hos individen och i relationerna mellan eleverna och de föremål som de valt ut att för användas i improvisationen.

⁷⁵ Loggbokstexter som eleverna skrivit ingår dels indirekt i analysen som stöd för forskartolkning, dels direkt genom citat ur loggtext.

Slagsmål gestaltades både av flickor och av pojkar. Flickgruppens enda slagsmål fick ett tvärt slut och var statistiskt. Pojkarna rörde sig mer i rummet. Scenerna "Ritual" och "Flirt" var de två varianter som jag uppfattade som mest oväntade. Ritualen erbjöd ett gömställe. Det uppfattades som ett förnuftigt sätt att kunna delta och ändå skydda sig. Detta var det första tillfället som klassen arbetade med clown. Erik var mycket skeptisk inledningsvis. Så klokt av Erik och Peter att ta skydd bakom ritualen. Eleverna lyckades därigenom att hitta en metod för deltagande på egna villkor. "Flirten", var också en oväntad scen på grund av sitt känsliga ämne. Ungdomar i årskurs sju, i puberteten eller på god väg, är sällan så frimodiga. Att visa ett öppet intresse av det andra könet när resten av klassen tittar på, är starkt. En möjlighet tolkning är att man i kraft av näsan och den tillåtande atmosfären, vågar mer. Även om det förtjusta nynnandet från publiken, satte stopp för upptrappning av mötet, är "Flirten" ett exempel på att möjligheten som erbjuds, att undersöka ett känsligt ämne, togs tillvara.

Eleverna påverkades av varandra. Det fanns exempel på jämbördiga relationer men också relationer där ena parten hade ett övertag. Den som initierade och ledde handlingen, fick ett övertag. I de flesta fall följde eleverna upp varandras idéer. Det fanns ingen tid för muntliga överenskommelser utan mötena skedde spontant. Improvisationen gav träning i, att lyssna in varandras kroppsspråk och signaler. "Att bara vara" och se varandra var målsättningen.

Känslor uttrycktes i kroppsspråk såväl som i handlingar. Att vara en nyfiken clown var populärt. Eleverna undersökte varandras kläder, hår, kepsar och följde varandra noga med blicken. Aggressivitet fanns hos både pojkar och flickor. Pojkarnas kamp höll på länge medan flickornas slagsmål stannade upp. Ur ett genusperspektiv kan man tolka det så att flickors slagsmål inte är lika tillåtna? Kroppshållning, gångstil, mimik exponerar känslor. Erik tuggade tuggummi, gick med bestämda steg, slog sig på bröstet och uppfattades som tuff. Han tog också initiativ till ritualen. Ritualen utgjorde ett skydd, en annan en annan tolkning av hans gestalt steg därför fram. Under den framvisande tuffa ytan fanns något annat? Både pojkar och flickor experimenterade med gångstilar och hållning. Idas hopdragna axlar och Alex hopkrupna gestalt är exempel på detta. Hållningen talade. Fnitter, skratt och olika läten hördes. Känslorna kom också till uttryck i hur föremålen behandlades men föremålen gav också upphov till känslor. Bubblorna skapade en förundran som uttrycktes tydligt i Claras mimik. Evas blomma, som i sig, skänkte glädje. Det sublima, skönheten fick ett egenvärde.

De föremål personerna använde i mötet förde ofta handlingen framåt. Exempel på detta är bollar som tappades, rosen som överlämnades och återtogs. Föremålen användas ibland oväntat, exempelvis en tratt som blev ett tillhygge. Föremål kunde behandlas mildt eller omilt, hittas eller tappas bort. Flickorna använde genomgående färre föremål och likartade, såsom såpbubblor, blommor och dammvippa, tratt. Två av flickorna valde dessutom att klä sig i städdrock. Pojkarna använde sig av mer olikartade föremål som exempelvis bollar, "kliare", "partyvisslor", halsband, cigarr och telefon. Det var också föremål som kunde låta. Under förberedelserna fanns en "pruttkudde" tillgänglig och blev flitigt använd men enbart av pojkarna. Den gick snabbt sönder och blev oanvändbar. I denna gruppkonstellation fanns en tendens att pojkar som grupp tog för sig mer

och hördes mer även om det fanns enskilda flickor som tog både plats och initiativ.

Det vanligaste underliggande temat handlade om makt (klassiskt clowntema) eller maktens frånvaro, här gestaltad av antihjältar (Titta vad jag har). Kombinationen makt och revir (Motstridiga känslor) det vill säga att ha makt över sitt eget liv. Makt som möts med humor (Aj låt mig vara) avvärjar den starke. Makten i allians med vapnet (Den jämna kampen). Intressant att se de många olika sätt som fanns att gestalta makt. Kreativitet var stor i val av tema. Även om man härmade varandra, så hittades individuella sätt att gestalta och uttrycka sin egen person. Andra teman som dök upp vid sidan av makttemat var kärlek, romantik, trygghet, lek och vänskap.

En av clownens funktioner är underhållarens. Det tycks ha funnits som en botten i alla scener, exempelvis det oväntade som föder skrattet (clownnäsan som trycks ihop). Clownen överraskar, handlar ofta först och tänker efter sedan. Stefans reaktion, att känna efter om näsan sitter kvar, visar clownens eftersläpning i tanken. Han får publiken att skratta igenkännande. De flesta känner igen sig. Om man traskar in i en stolpe eller ramlar av en cykel reser man sig snabbt. Sedan tänker man efter. Har jag slagit mig? Clownens uppgift är att spegla sin publik. Det skedde här. Flera elever, rev också "den fjärde väggen" och vände sig direkt till publiken. Carl gav en blomma till en person i publiken. Karin dammade av en annan person. Ivar visade upp sin bolltalang inför publiken. Ifrågasättaren är ytterligare en funktion som upptäckts i elevernas möten. Ifrågasättare av makten och de rådande strukturerna fanns. Antihjälten var tydlig hos Clara och Ida. Befriade från anspråk och åthävor påminner de om tjuren Ferdinand under korkeken. En enkel blomma är ett under i sig. Det är allt som krävs för att livet ska leka. När clownen ifrågasätter makten gör den det med humorns hjälp, här gestaltat av ett ynkligt visselpip i ansiktet på angriparen. Gränsöverskridaren fanns också. Den blyge tog mod till sig. Hur mycket kärlek vågar jag visa? Vågar jag vara clown? Ställföreträdaren, den som har kontakt med gudarna och agerar medlare, samt sörjaren. Den som visar omsorg och eller sörjer, fanns i viss mån hos clownen (Carl) som inte kände sig hemma i klassen.

Till min hjälp i förståelse av vad som hänt i klasrummet under arbetet med august finns min första forskningsfråga: Hur iscensätter eleverna sig själva i arbetet med clown?

Utifrån denna första workshop sammanfattar jag arbetet på följande vis: Den lek, det kreativa kaos eleverna tidigare under workshopen befunnit sig i, övergår i allvar när övningsmomentet inleds. Eleverna möter varandra två och två. De *lyssnar in varandra* i mötet och positionerar sig, ett lekfullt *relationsbygge* tar plats. Man förhandlar och signalerar via kroppsspråk och hanteringen av de valda föremålen. Eleverna spelar ut känslor och svarar på varandras närmanden via kroppsspråk och mimik, *handlingen* uppstår, ett flöde; vad gör du om jag gör så här? I samtalen blir eleverna tydliga.

Den mening som tydligast kom till uttryck var undersökandet av relationen till varandra och hur de kunde gestalta känslor via hållning, gångstil, mimik och handling. Eleverna var *gränsöverskridare*, de visade fram sidor hos sig själva som vanligen inte kom till uttryck. De var också *ifrågasättare*. De undersökte

makt och hur man försvarade sin makt och förhandlade om status. Underhållaren bjöd på överraskningar och ett visst artisteri.

4.2.3 I modehuset ⁷⁶

Veckan innan påsklovet befinner jag mig åter i klassrummet. Det har gått en vecka sedan mitt förra besök. Klassrummet är sig likt. Bänkarna är ställda åt sidan och stolarna placerade i en ring. En tygskärm har placerats vid ena kortväggen. Smink, kläder och rekvisita ligger runt om på bänkarna i klassrummet. Den här gången handlar clownverkstaden om den vita clownen. Eleverna är förväntansfulla. De är ivriga att få vara med om förvandlingen till den vita clownen. Läraren berättar att den vita clownen är fin, prydlig och ordentlig. Den vita clownen arbetar ofta i par med august.

Eleverna sminkar sina ansikten vita. Ögonen får svarta konturer, och näsan är röd men mindre och mer diskret än augustens stora, röda näsa. Eleverna väljer kläder och rekvisita. Kläderna är desamma som vid föregående workshop, fast nu kompletterade med flera eleganta, glittriga jackor, blusar och sjalar. Övningarna inleds med clowndans. En menuett av Mozart spelas upp. Denna gång står läraren vid sidan av de dansande vita clownerna.

Den inledande promenaden (catwalk) som eleverna gjorde, först en och en och sedan i par, har föregåtts av uppmaningen: "Ni är vackrast i världen, visa oss det". Promenaden samt efterföljande scener i par och ballongövningen, utgjorde stommen i den poetiska berättelsen som följer nedan. Innan scenerna gav läraren uppmaningen, att under fyra minuter förbereda en improvisation tillsammans i en mindre grupp och använda sig av de valda föremålen. Jag konstruerade en inre monolog för att beskriva elevens clown, vilken anges efter elevens namn i analysen (kursiverat) efter varje stycke. Varje stycke, scen har sedan fått en rubrik som anger kärnan i det som skett. Utöver de tretton elever som i huvudsak följs, har ytterligare tre elever tillkommit. En matris, där de sju scenerna finns sammanställda, följer samt sammanfattning av funna mönster. (Forskaren)

Modevisningen ska just börja. Jag tränger mig ner på en stol. Jag är långt ifrån ensam i publiken. En parant medelålders kvinna stiger fram och greppar mikrofonen: "Välkomna till modevisning i påskliljans tid! Jag har äran att presentera de vackraste modellerna i världen, direkt hämtade från Paris och London. Med fantasifulla kreationer och lekfulla tilltag, ska de få dig att önska och drömma. Årets modekreatörer har inspirerats av temat cirkus men med en finstämd touche, det vita ansiktet med sin diskreta röda näsprick. Notera stoltheten, detaljerna, noggrannheten och så humorn förstärkt! Kläder för undersköna damer och herrar, ballongblåsare, jonglörer men också kläder lämpade för stilla promenad med en älskad pudel. Kläder ska inte bara visas upp, de ska fungera i livets alla skiften. Promenaden här

⁷⁶ På samma vis som i avsnittet "Cirkus" finns två röster: forskarens och poetens. Se inledningen sidan 90 för en mer utförlig beskrivning.

på catwalken är därför kryddad av korta scener kring vardagliga bestyr, allt i lekfullhetens tecken. Var så goda! Visningen kan börja!” Applåden som följer avlöses av ett förväntansfullt sorl som sedan tystnar när den första modellen stiger fram från sin plats bakom tygskärmen. (Sagoberättaren)

Stilla pantomim

Modellen Eva glider in med vad som måste betraktas som den ultimata, glamorösa festjackan. Jackan är sydd av svart tyg och broderad med guldtråd. Den har modellen kombinerad med en elegant svart hatt. Runt brättet har virats en strutsplym. Modellen Eva ler inte. Hon vet att ta vara på högtidligheten. En fjäderboa i himmelsblått ringlar sig runt halsen. Hon gör en graciös vändning framför publiken.

Modellen Anna som står på tur är klädd i en silvrig midjekort jacka med svarta prickar och en elegant något upprättstående sammetshatt. Anna trippar fram, ler vackert mot oss. Modellerna söker kontakt med varandra, blickar möts och fjärmas. Allt försiggår under tystnad. Anna kramar en clowndocka. Eva håller i en långskaftad röd ros. De närmar sig varandra, försiktigt och sirligt. De stannar upp, betraktar stolt sina respektive föremål, ser åter på varandra och som genom en tyst överenskommelse byter de docka mot ros och ros mot docka. Det är ett stillsamt och ljudlöst skådespel. Jag ryser av välbehag. Så vänder modellerna sig om, går mot skärmen med samma avvägda graciösa gång som tidigare. Blickarna möts ännu en gång innan de gör de sorti och åter försvinner bakom skärmen. Publikens applåder bryter igenom andäktigheten som lägrat sig i rummet. (Sagoberättaren)

Scenen är en stilfull, stillsam pantomim. Atmosfären känns högtidlig. Harmonisk, lugn, vacker, ett starkt intresse för varandra och föremålen anas. En stolthet avspeglas i kroppens resning och lugnet. Relationerna är jämlika. De ger och tar. De använder hela scenen men väldigt lugnt. Formen är det viktiga här, mim och tystnad. Både Anna (jag är fin och dockan med) och Eva (jag är elegant) säger sig ha denna clown som favorit, även om Anna också har ett gott öga till bagladyn. Anna: ”Den vita clownen skiljer sig från mig för den är elegant och fin och tyst och lugn. Jag är ganska galen och vild. Jag är högljudd och har mycket energi. Jag vill alltid röra på mig och springa runt. Man kan lugna sig när man är den vita clownen.” Det tycks som om utvidgning av självbilden har ägt rum. Den här clownen ger henne tillgång till andra sidor hos sig själv såsom lugnet. Eva: ”Jag känner mig mest hemma i det tysta och lite högtidliga (logg)”. De lyssnar in varandra och följs åt. Vänskap är ett tema. Här prövar de sin vänskap. Att Anna lämnar ifrån sig dockan är högst märkligt. Den har hon kämpat sig till och hållit ett hårt i under lektionen. Genom att hon gör det befäster hon vänskapen. (Forskaren)

Triangelndrama

Modellen Alex är en lång, stilig modell, klädd i svart frack. Kronan på verket är en randig slips med en egenartad knut. Hela varelsen utgör en kombination av strikt och ledigt, vilket går igen också i hans sätt att betrakta publiken, ömsom ser han ner i golvet och ömsom rakt mot oss.

Modellen Erik släntrar fram. Han är klädd som vilken ung man som helst, tänker jag först men ändrar mig när jag ser tiaran i håret. Det är en eftergift visst, en liten vink bara men ”less is more...” Jag styrks i min uppfattning; Han bjuder på överraskningar, vänder sig om. Handen är fäst i midjan. Han vickar förföriskt på höften.

Modellen Oskar bär en mörkblå kavaj och svart damhatt. Han grimaserar, har svårt att hålla sig allvarlig. Han går med korta steg. Händerna vilar på magen.

Erik har blivit stående i profil och jag hajar till. Två rejält tilltagna ballongbröst guppar under tröjan. Han skojar med publiken låter händerna fara över bröstet och rör dem skrattande runt, runt. Alex överräcker en ros. De bägge modellerna ser beundrande på varandra.

I ögonvrån noterar Erik att Oskar närmar sig. Tänker han nappa åt sig rosen? Erik gör en avvärjande rörelse med handen, snor runt och vänder sig mot Alex. Rosen får vila ovanpå bröstet, där finns en rejält tilltagen ”hylla”. Publiken fnissar. Erik rör sig mot utgången, vinkar åt Alex och gör sorti med ryggen vänd mot Oskar. Innan Erik försvinner ut bakom skärmen, vänder han sig tvärt om och slår med den långskaftade rosen efter Oskar. Tre modeller försvinner skrattande bakom skärmen.

(Sagoberättaren)

En lek med kön och sexualitet. Atmosfären är laddad med det förbjudnas spänning. Både varma känslor och aggressivitet anas mellan personerna. En maktkamp blir tydlig, genom att blomman används som vapen. En stillsam scen vidtar, trots inslaget av kamp mellan två av personerna. Alex (kul men pinsamt) är, trots att han är den uppvaktande, något perifer. Handlingen kretsar kring Erik (inte så tokigt trots allt) som är gränstestare och Oskar (kolla hatten). Oskar är en person som av Erik uppfattas som motståndare. Innehållet poängteras mer än formen.

Leken med ballonger har byggts upp under hela workshopen. Redan under förberedelserna inför catwalken, försökte Erik förmå en kompis att sätta jongleringsbollar under tröjan. Eftersom han inte lyckades få kompisens intresserad, gjorde han det själv en stund senare. Han samlade mod att umgås med det tema som tycks vara aktuellt för honom, nämligen lek med sexualitet och manligt, kvinnligt. I intervju har han sagt: ”Dom andra clownerna [den vita clownen och luffaren eller baglady] är för tjejer”. Att alla elever samlades runt honom när han inledde sitt experimenterande visar att möjligheterna som här bjuds, att leka med sexualitet, appellerar till många. Även läraren noterade företaget och gav råd. Hon föreslog användningen av ballonger istället för jongleringsbollar. ”Ja, gör det”, hördes från gruppen. En av flickorna erbjöd sig att blåsa upp ballongerna och gjorde det i samma stund. När ballongerna

var på sin plats slog Erik sig mot bröstet och förklarade: ”Ja, precis så gör tjejer”. (Forskaren)

Dracula anfaller

Modellen Per är klädd i halvlång japansk rosafärgad silkesjacka och storbrättad hatt i milda färger. Hans ansikte är beslöjat. Han har fäst en tunn, genomskinlig duk under hatten. Duken döljer ansiktet. Nu nyper han tag i den vinröda kjolen, lyfter den en aning. Är han rädd för att den ska bli dammig?

Modellen Peter har satt på sig en röd fotsid ”grevedraculaliknande” slängkappa. Han går med lätt vaggande gång längs catwalken, stannar framför publiken, öppnar kappan och väser. Peter vill skrämmas men jag blir mest full i skratt.

Per tar några korta steg mot Peter och niger vördnadsfullt men samtidigt tappar han kjolen. Kvickt drar han upp den igen. Peter går tätt intill Per och väser. Det är ett oväntat utfall och Per grips av skräck. Han faller sakta till marken och blir liggande.

Peter öppnar upp sin Draculamantel och vinkar triumferande till publiken. Publiken skrattar. Greve Draculas ondska är inte helt övertygande. (Sagoberättaren)

Atmosfären är vänlig, något hemlighetsfull eller snarare trevande. Clownerna backar och stiger fram turvis. Per (hur är det att vara tjej) spelar ut sin svaghet och rädsla vid attacken. Han gör det utklädd till kvinna, prövar bärigheten i uppfattningen om kvinnans förmenta bräcklighet. Per är en utforskare och gränstestare med stort tålamod och mod. I valet av kläder inför övningarna är han konsekvent inne på att pröva traditionella kvinnokläder, lång kjol och rosa sidenjacka med broderier. Han väljer en vacker damhatt. Ett tag prövade han en tiara ovanpå hatten. Detta pågick, utan några sidoblickar på kamrater och trots att en person retade honom. I scenen ovan toppar han utforskandet genom att dessutom vara beslöjad.

Peter (hoppas ni blir rädda för mig) väljer att undersöka motsatsen till svaghet och underdånighet. Hur är det att vara den hotfulla och visa aggressivitet? Att Peter är ambivalent till maktpositionen blir så småningom tydligt. Han tar tillfället i akt att testa gränser. Ambivalensen styrks av att Peter, efter att varit hotfull, genast demonstrerar sin vänliga inställning. Han vinkar till publiken. Citat från intervju: [Apropå mötet med de andras luffare eller bagladies] ”Dom som såg lite läskiga ut tog jag det lite lugnt med, lite mer rädd. När jag ser något läskigt brukar jag bli lite rädd” Scenen har erbjudit möjlighet reflektera kring sin egen person. Här erbjuds ett tillfälle att vara den som skräms. Ett spektrum av känslor undersöks under ett jämlikt förhållande trots att scenen på ytan framstår som ett övergrepp. Här undersöks könsroller, rädsla och övertag. (Forskaren)

Det vrenskande paraplyet

Modellen Clara ser ut att trivas. Hon låter oss i lugn och ro betrakta den gröna klänningen, den röda sidenhalsduken och stråhatten som hon bär. En något udda kombination men på henne verkar klädseln självklar. I handen har hon ett hopfällt paraply.

Modellen Ida ler oavbrutet. Hon bär en vackert fladdrande rosaröd vitprickig blus, samt en nätt, svart hatt med flor. Hon håller en dammvippa i handen. Hennes axlar är högt uppdragna.

Clara går med sitt paraply som en orkesterledare bär sin taktpinne. Hennes steg är korta. Hon hoppar fram. Ida däremot dröjer på stegen. Clara blir glatt överraskad av mötet och slänger upp handen till hälsning. Ida hälsar tillbaks på samma vis men passar på att damma av Claras axel. Clara rättar till den andras hår. Hon försöker fälla upp sitt paraply men det är motsträvigt. Hon pustar. Strax kommer Ida till undsättning. De kämpar tillsammans och paraplyet far upp. Modellerna pustar ut och klappar om varandra. Det är i grevens tid. Clara höjer handen, känner i luften. Ja, nu kommer regnet. (Sagoberättaren)

Stämningen mellan modellerna är god. Handlingen rör sig kring svårigheten att fälla upp ett paraply. Idén har en hög clownfaktor. Det är lätt att känna igen sig. Clara (jag är som fisken i vattnet) provar det som far genom huvudet. Hon provar både sin gångstil och sin mimik. Varken klädsel eller gångstil är särskilt elegant men mer experimentell och komisk. Ida (både roligt och läskigt) är mer elegant i sin framtoning. Hon ser stilig ut. Clara är den som tar ledningen i scenen. Paraplyet hålls som en taktpinne jämför med Idas "vädjande" dammvippa. Ida dammar av Clara som förväntat. Att fälla upp paraplyet är också vad som är brukligt men sen följer komplikationen, vilken initieras av Clara och utgör handlingen. De bägge vita clownerna har ett gott samspel i scenen. Lyssnar på varandra, ger och tar. Det finns inte tillstymmelse till rivalitet. Är det trots att, eller tack vare att de är olika? Bara positiva känslor kommer fram, i scenen. Scenen har en knorr. Clownerna lyckas fälla upp paraplyet och då kommer regnet. Ida berättar: Den vita clownen och jag är motsatta varann (logg). Clara säger: "Den Vita clownen var intressant men inte lika kul som Augusten"/... /Jag tycker mer om att vara kul och vara larvig". På något sätt tror jag att deras mindre positiva känslor för denna clowngestalt fått dem att agera mer än att plocka fram äkta känslor. (Forskaren)

Grusade förhoppningar

I maklig takt kommer modellen Carl gående. Han är klädd i svart frack och en gulbrun högkullad filthatt. En något udda hatt att bära till frack kan jag tycka men modellens ansikte avslöjar inget. I handen håller han en långskaftad röd ros. Rosen ger han åt en ung man i publiken. Ett sus hörs. Carl ångrar sig och nappar åt sig rosen. Ett nytt sus hörs från publiken. Uppvaktning avbruten! Modellen går sin väg, till synes obesvärad. Hans minspel avslöjar inga känslor.

Modellen Ivars klädsel är minst sagt originell nämligen blommiga tights, röd och vitrandig skjorta och brun slokhatt. Runt halsen bär Ivar

en mager boa och i handen finns ett uppfällt parasoll. En lekfull modell tänker jag och vet inte själv hur rätt jag har. En jongleringsboll studsas mot knäna. Bollen far i golvet. Aha, fotboll! Ivar smådribblar, hoppar över bollen, från den ena sidan till den andra, benen i kors, härs och tvärs. En virtuos! Ivar avslutar förställningen med en dribbling till publiken som jublar. Han lutar sig lojt bakåt, snurrar parasollet, fäster handen i midjan och vickar på höften.

Bollen vilar åter i Ivars hand. Han kastar upp den i luften men lyckas inte fånga den. Carl är strax bakom honom. Han skyndar att ta bollen och gömmer den innanför fracken. Ivar faller på knä och kryper efter Carl på alla fyra. ”Voff, voff!” Vill du leka? Han sätter sig på baktassarna och väntar. Men Carl är inte på humör för lek, han slänger iväg bollen som försvinner bakom skärmen. Ivar reser sig och springer ut. (Sagoberättaren)

Det blir ett humoristiskt möte mellan clownerna eftersom gestalterna har olika sätt att tackla tillvaron. Handlingen är en avbruten lek. Lekfullheten ställs mot allvaret. Den som leker, ställs mot den som avbryter leken. Carl (jag struntar i vad ni tycker) har en egen stil, pokerface, och uppfattas här som omutlig. Han gör som han tycker, trots att han riskerar publikens ogillande. Han tar tillbaka rosen och han slänger bort bollen. Ivar (livet leker) gillar att befinna sig på scen, bjuder på sig själv och är orädd. Han leker oavbrutet och har själv roligt. De befinner sig på samma statusnivå. Bägge håller sina känslor spelet igenom. Ivar sin lust och Carl sitt allvar. Trots att Ivar verkligen inbjuder till lek via sin ”hundlek”, avbryter Carl scenen genom att slänga bort bollen. Att Ivar reser sig upp, tolkar jag som att han ger upp. Carl känner sig inte hemma i den vita clownen utan säger: ”Den här clownen är falsk, den låtsas vara någon den inte är” (logg). Ivar är inte heller förtjust i denna clown. Scenen är mycket rörlig tack vare Ivars livfullhet. Starka känslor exponeras, en pendling mellan allvar och skoj. Rosen, som den allvarlige Carl bär med sig, är en långskaftad mörk röd ros, en symbol som indikerar högtid, starka känslor. Det högtidliga dör undan när publiken gör sig påmind. Handlingen avbryts därför? Underliggande tema bli att vara den man är. En hög clownfaktor finns i den starka närvaron hos gestalterna, lekfullhet och fantasi men hoppet saknas. (Forskaren)

Låt bubblorna vara

Modellen Karin gör entré med snabba, lätta steg. Hon är klädd i en prydlig, prickig kjol och en randig tröja. En scarf är virad runt halsen. Det långa, ljusa håret är hopfäst i två långa tofsar och på huvudet sitter en svart basker. Karin öppnar en burk med såpbubblor och blåser bubblor. Hon böjer på huvudet och blåser uppåt. Bubblorna stiger, svävar högt över oss. Hon ler förnöjt.

Modellen Julia dyker upp i en skir rödgul klänning. En tofs mitt på huvudet gör att håret står rätt upp. Hon har en kort färgglad käpp i handen och en egensinnigt småryckig, skuttande gång. Publiken skrattar åt hennes frejdiga framtoning. Hon skrattar själv och kommer av sig men hittar tillbaka till gångstilen.

Modellen Greta är klädd i svart glittrig halvlång jacka. Hon skakar en maracas. Hon ler mot oss, vänder och går åt ett annat håll, skakar sin maracas och rör sig i takt, fortsatt leende.

Modellerna som smittats av Julias frejdiga stil, drar sig samman i en ring. Karin blåser bubblor. Julia nappar åt sig Gretas maracas, viftar med den några gånger men tröttnar och lämnar tillbaks den. Hon ägnar sig istället åt Karins bubblor. Vad gör man med såpbubblor? Julia slår efter bubblorna med sin färgglada käpp. Greta protesterar. Förstör inte Karins bubblor! Hon tar sin maracas och drämmer den i Julias axel. Julia blir uppiggad; Ska vi busa? Skrattande slår hon pinnen mot Gretas arm. Karin rycker ut till Gretas försvar, blåser bubblor rakt i Julias ansikte. Skrattande gör modellerna sin sorti. (Sagoberättaren)

Stämningen mellan de vita clownerna är lekfull och busig. Julias (fart och fläkt) frejdiga sätt att röra sig har smittat av sig. Till en början lekar alla med sitt föremål. Julia är den som bryter av. Hennes sätt att slå sönder såpbubblorna möts av ett ogillande. Greta (i danstakt) och Karin (jag vill visa men snabbt) blir arga. Båda ger sig på Julia men skrattande. Alltså ett låtsasbråk.

Detta är Karins favoritclown: "Jag tyckte nog bäst om den vita clownen. Jag vet inte riktigt varför men det kändes liksom mest jag. Jag gillar det lite mer filosofiska poetiska, lite mer eftertänksam än dom andra"(logg). Hos Julia vilar inga ledsamheter. Tvärtom! Hon uppfattas som social och vill leka med de andra. Hos Greta finns ilskan men den omvandlas snabbt till skojbråk. Underliggande tema är undersökning av gruppen, samhörigheten och hur man handskas med en provokation? Leken är i någon mån tillbakahållen. (Forskaren)

Luftpussar

Modellen Arne är klädd i knäkorta vita byxor, vit t-shirt och svart hatt. Läpparna är svartmålade, lyser mot det vita ansiktssminket. En effektfull lek med svartvitt. Han tar några steg, känner med handen framför sig, som om där finns en vägg. Han tar tag i det imaginära handtaget och öppnar dörren. Han stiger in i rummet och stänger om sig. Han känner med handen längs den tänkta väggen, blir stående ett ögonblick, lutad mot väggen, innan han, i maklig takt, lunkar runt ett varv i rummet. Händerna vilar på ryggen.

Modellen Klas kikar fram bakom skärmen, drar tillbaks huvudet och gör entré från andra sidan skärmen. Han är klädd i en lång kjol blommig blus och damhatt. En blomma är nerstucken i kjollinningen och på fötterna bär han överdrivet stora skor. Runt ena armen dinglar en handväska. I handen håller han en cigarr, en liten genomskinlig duk och en speldosa. En strängt upptagen vit clown går gungande steg runt på catwalken, vevar på en speldosa och blossar på cigarren. Han snurrar runt, vrider huvudet vill verkligen visa upp sig. Han viftar med duken och höfterna gungar i takt. Klas är allvarlig, trots att publiken skrattar gott.

Arne känner efter med händerna om den imaginära väggen finns kvar. Det gör den. Arne öppnar dörren till det imaginära rummet med det till

lika osynliga handtaget. Han släpper in Klas som stiger in och samtidigt skickar iväg luftpussar åt Arnes håll. Publiken skrockar förtjust. Arne småler. Klas räcker honom den tunna duken åtföljd av ytterligare en luftpuss. Arne ser handfallen ut, vet inte vad han ska göra. Klas avslutar med en nonchalant vink, adresserad Arne. **(Sagoberättaren)**

*Här är två vita clowner som vågar ta ut svängarna. Stämningen känns därför skojfrisk. Handlingen är ett besök i den enes hem, där den besökande Klas (kläderna gör susen) flirtar med sin vän Arne (jag är mimare). Klas har valt att bära kvinnokläder och lever ut i sitt kroppsspråk. Han provar att testa könsgränser. Arne testar sitt kroppsspråk och att vara mimare, vilket inte har introducerats av läraren, utan är hans egen idé. Han blir stående och skrattar. Scenen mynnar ut i en enmansföreställning. Ett allvar och en målmedvetenhet är tydligt hos Arne när han mimar. Han vill verkligen vara mimare. En rad föremål används av Klas i kvinnorollen med betoning på traditionellt kvinnliga attribut, duk, handväska och speldosa. Intressant att han samtidigt valt att röka en fet cigarr. Vill han med detta göra klart att kvinnorollen är en lek, inget annat? Ett tema i detta stycke är gränstestande av sexualitet och kön. **(Forskaren)***

Final

Den paranta medelålders damen som fungerat som ciceron meddelar att finalen närmar sig: ”Vi låter vår synnerligen framgångsrika modell Karin avsluta modevisningen.”

Karin kommer in på scen med kvicka steg. Hon plockar upp en ballong från golvet, vänder sig åt vänster och blåser. Ballongen är motsträvig. Karin gör ett nytt försök, vänder sig rakt fram och blåser. Inte heller nu lyckas hon men gör ett tredje försök. Hon har vänt sig åt höger men ballongen vägrar medverka. Hon knycker till med huvudet, kastar ballongen över axeln. Vad spelar det för roll? Livet går vidare! Tack för mig! Publiken applåderar modellerna en sista gång. Jag reser mig, lämnar strålkastarljuset och värmen, stiger ut i dagsljuset. Se det var en lekfull catwalk! **(Sagoberättaren)**

Karin misslyckas med det hon föresatt sig. Det kan kännas pinsamt inför öppen ridå men eftersom hon är clown går det bra att hantera. Clownen ger tillåtelse att misslyckas eller som Karin själv formulerar det i intervju efteråt: ”Jag var typ lite blyg (skratt) för jag orkade inte blåsa upp den, eller min clown om man säger så. Clownen tyckte det var OK”.

*Lektionen avslutas som den inleddes. Eleverna sitter i ring. Läraren berättar om det som ska ske vid nästa clowntillfälle. Jag fotograferar eleverna⁷⁷, både som grupp och enskilt. De sminkar av sig och byter om. Sedan sätter de sig och skriver om dagens upplevelser. På tavlan står: Skriv ner dina tankar, känslor och reflektioner kring dagens arbete. **(Forskaren)***

⁷⁷ Fotografierna fungerar som dokumentation för forskaren.

Matrisen i figur 6 är en sammanfattning av min tolkning av arbetet med den vita clownen. De olika aspekterna som jag använt finns i den vertikala axeln och scenerna finns i den horisontala axeln. Direkt efter matrisen beskriver jag de mönster som jag hittar och som är relevanta för min studie.

Sammanställning av sju scener med Den Vita Clownen

Scener med Den Vita Clownen	Stilla pantomim	Triangelndrama	Dracula anfaller	Det vrenskande paraplyet	Grusade förhoppningar	Låt bubblorna vara	Luftpussar
Atmosfär	Högtidlig	De förbjudnas spänning	Avvaktande, trevande	Vänlig	Kul men lite snopet	Lekfull, busig	Skojfrisk, flirtig
Handling	Byte av ägodelar	Uppvaktning av en dam, triangelndrama.	Dracula anfaller en dam som svinmar	Att fälla upp ett motsträvigt paraply	En lekfull clown inbjuder till lek men nobbas	Lek med egna föremål övergår i gemensamt busande	En "dam" uppvaktar en annan Vit clown och flirtar med honom
Individ	Eva- Jag är elegant Anna- både jag och dockan är fin.	Erik- Inte så tokigt trots allt. Alex- Kul men pinsamt Oskar- kolla in hatten	Per- Jag provar att vara tjej Peter- Jag vill skrämmas	Clara- Jag är som fisken i vattnet Ida- Både roligt och läskigt	Carl- Jag struntar i vad ni tycker. Ivar- Livet leker	Karin- Jag gillar att visa upp men snabbt Julia- Fart och fläkt Greta- Jag håller takten	Klas Kläderna gör susen Arne- Jag är mimare
Relationer	De lyssnar in varann och följs åt. Båda har lika stort utrymme.	De agerar två åt gången. Oskar möts med skepsis	Per är följsam och Peter rycker åt sig initiativ. Båda provar "sin grej"	De har en god relation. De ger och tar även om Clara tar mest initiativ	Det blir inget samspel dem emellan eftersom inviten till lek inte tas emot	De samspelar men genom att stoppa upp varandras lek	Gott samspel initialt sedan en enmansshow.
Känslor	Längtan efter skönhet, tillgivenhet	Varma känslor men också genans och aggressivitet	Aggressivitet, skräm, nöjd	Gladje och förmöjda	Gladje, avståndstagande	Ilkska, gladje	Allvarsamma, kärleksfulla, gladje
Föremål	Clowndocka, ros	En ros, ballonger som bröst	Sloja, Dracula-mantel	Paraply, dammvippa	Röd ros, boll	Maracas, såpbubblor, färgglad pinne	Chiffongduk, cigarr, speldosa, chiffongduk
Underliggande tema	Vänskap som beseglas	Lek med sexualitet, kärlek, kvinnoroll	Lek med kvinnoroll, skrämrelse	Att underhålla och vara roliga	Att vara sig själv, stå emot övertalning	"Jag" kontra gruppen	Lek med kvinnoroll, och kärlek

Figur 7. Mönster i clownarbete med vita clownen.

4.2.4 Mönster i arbetet med den vita clownen

De är andra gången eleverna möts i clownarbete och de vet vad som väntar. De har accepterat leken och varandra, vilket märks på den avspända och vänliga atmosfären. De undersöker inte längre varandras positioner, utan experimenterar

med handlingen och släpper loss. Flickorna är mer stillsamma än pojkarna i sina scener, byter ägodelar ("Stilla pantomim") och faller upp ett paraply ("Det vrenskande paraplyet"). Pojkarna är lekfulla och testar gränser i sina scener ("Luftpussar", "Triangelndrama", "Dracula"). Tre pojkar har klätt ut sig till kvinnor, kastar slängkyssar och låtsas ha en "brösthylia". Några av flickorna är på väg in i ett bråk men hejdar sig, signalerar genom att skratta, att det är på skämt.

Relationerna kännetecknas av att eleverna i allmänhet lyssnar in varandra väl och följs åt. De både ger och tar. Carl vill inte leka med utan går sin egen väg. Anna och Eva uttrycker känslor genom att ge sig hän i allvaret och högtidligheten. En blandning av både glädje och ilska visas.

Dockan är värdefull för Anna och har varit så under hela workshopen. Hon tycks bli lugn av att ha dockan i sin närhet. Överhuvudtaget har föremålen ökat i betydelse och bildar utgångspunkter för leken. Precis som en ritual i förra workshopen används som skydd, blir föremålen här använda som skydd. Ett exempel är cigarren som används av pojken som testar en kvinnoroll.

Det finns många underliggande teman i scenerna. Flickorna är måna om sin vänskap och om gruppen, samtidigt som de testar att frigöra sig från varandra och att vara roliga. Pojkarna jobbar med sexualitet, könsroller och det hotfulla (Dracula). Att gå sin egen väg finns också. Pojkarna prövar och experimentera i större utsträckning än flickorna. Flickorna är mer återhållna i val av teman. De tar sällan makten och leker inte med sexualitet. När Erik leker med ballonger som bröst, är alla i rummet lika intresserade och törs släppa fram det, eftersom det är någon annan det handlar om. Erik får här en *ställföreträdande* funktion. Underhållaren syns i alla scener. *Gränstestaren* är också ofta närvarande. Dracula leker med makt men vänder scenen till ett skratt. I denna andra clownverkstad arbetar eleverna med de teman som berör dem personligen. Peter testar det han är rädd för, Karin att det OK att misslyckas. Anna prövar och finner en annan sida av sig själv (utökning av självbild). Eva tar ut sin lust att vara högtidlig och stolt (bejakar sig själv). Per testar kvinnoroll. Erik leker med sexualitet. Alex prövar, genom Erik, att leka med sexualitet. Julia vågar vara kaxig. Ida tränar sig att synas. Carl går sina egna vägar (bejakar sig själv och sina känslor). Han är *ifrågasättare*. Ivar är lekfull och fantasifull. Klas testar rollen som *underhållare* och leker med könsroller.

Mina forskningsfrågor handlar om iscensättning av sig själva, om arbetsprocessen och vilket meningsskapande som sker. Eftersom eleverna nu arbetar med clown för andra gången, är de tryggare i leken. De lånar idéer av varandra. De vet att clownarbetet är tillåtande, vilket har inneburit att *experimentlusten* och *modet* har ökat. Detta är mest märkbart hos pojkarna. Handlingen blir tydlig och scenerna livfulla. Arbetet innebär att alla *blir sedda* i de val de gör och uppmärksammar kamraterna och deras val. Kläder fungerar som *skydd*, gör att man vågar pröva sig fram och *upptäckta* andra sidor hos sig själv. En *utvidgning av självbild* kan äga rum.

Handlingen i scenerna blir central. När eleverna *testar olika teman* och tar del av någon annans problematik, upptäcks att man inte är ensam om ett visst problem, om oron inför problemet eller om glädje över något. *Ställföreträdaren* dyker

upp. Det individuella meningsskapande består i, att alla gestaltar de teman som finns närmast vars och ens hjärta (individualisering), vilket är motivationsskapande. Många tar chansen att *överskrida gränser*, struntar i att vara vackra eller vågar vara vackra. De testar könsgränser och klär sig tokigt. För ungdomar finns stränga klädkoder. Här ges ett gott tillfälle att pröva *bryta mot koder*. Flickorna använder den möjligheten i mindre grad än pojkarna. *Underhållaren* finns i hög grad hos många, hos mimarna såväl som hos deltagarna i paraplyscenen.

4.2.5 På torget⁷⁸

Påskan är över och våren har gjort entré. Björkarnas löv har fått musöron. Försiktiga blåsippor har avlöst av generösa vitsippor. Vita fält lyser mot mig i backar och ur hagar. Ur de kommunala gömmorna har parkbänkar plockats fram men ännu är det väl tidigt att slå sig ner och njuta av värmen. Tiden har kommit för den sista av de tre clownverkstäderna.

Jag promenerar till skolan och är snart framme vid byggnaden. Klassrummet är iordningställt, stolar står i en ring på golvet och borden är staplade längs väggarna. Eleverna sitter redan och väntar. Denna gång är det luffaren och bagladyn som ska prövas. Luffare och bagladies är clowner som sett bättre dagar. Läraren berättar följande: att det för Luffaren och bagladyn ofta har gått utför i livet, ibland är de hemlösa. Luffaren är en eftertänksam, stundom filosofisk figur som vet en hel del om livet. Det kan vara svårt att hålla sig ren, för den som lever som hemlös. Stundtals måste man hålla till godo med att torka sig i ansiktet med en trasa. Vatten är svårt att få tag på. Vit färg målas runt mun och ögon. Ögonen markeras med svart. Somliga elever ritar dit skäggstubb. Kinder och näsa målas röda. Det är som om näsan flutit ut. Kanske har luffaren en förkylning på gång eller så har han tittat väl djupt i flaskan.

Klädförrådet är kompletterat med bylsiga kavajer och säckiga kläder. Rekvisitan är densamma som tidigare men ett antal flaskor, tidningar, slitet tyg samt några fotografier har tillkommit. Det dröjer inte länge förrän luffare och bagladies spankulerar runt i klassrummet.

Denna tredje workshop uteblev dansen. Istället inleddes övningarna med en hälsningsrunda. Det vill säga, varje elev gick runt i ringen och hälsade under tystnad på kamraterna. Detta, tillsammans med övningen "att sitta på en stol", samt en improviserad scen utgör grunden till kapitlet nedan. Utöver de tretton eleverna som i huvudsak följdes har fem stycken tillkommit som ingått i scenerna, Berit, Bengt, Arne Stefan och Olle. Analysen har skett på samma vis som tidigare: En inre monolog beskriver individen, rubriksättning av scenen samt en sammanfattande matris. En reflektionsstund, eleverna sitter i ring, följde mot slutet av workshopen. Jag har valt att presentera korta avsnitt ur samtalet efter respektive scen. (Forskaren)

⁷⁸ På samma sätt som i avsnitten "Cirkus" och "Modehuset" finns två röster: forskaren och sagoberättarens (se inledningen sidan 90). Här återfinns också en fjärde röst i gruppens reflektion som återfinns efter varje tolkning gjord av forskarrösten.

De sitter runt om kring mig på torget, trots den tidiga våren, rejält påbyltade visserligen, men ändå! Jag anar att många är hemlösa. Hur länge har de levt på gatan? Några ser ut att vara nya i gamet, andra är mer slitna till utseendet. Jag drar mig till minnes ett samtal som jag nyligen haft med en grannkvinna. Det var efter ett gymnastikpass och vi befann oss i bastun, den plats på jorden där välputsade fasader krackelerar: "Sätt en sopkvast i handen på dom och låt dom städa stan istället för att de ska hänga som klasar utanför systemet". Jag är inte den som alltid går i svaromål men då flög det ur mig, kanske var det grannens mästrande röst, att det var ett något enkelt sätt att resonera kring en svår problematik. Sen tänkte jag att min egen okunskap om hemlösas situation också är stor. Kan man förstå om man inte befunnit sig där? Funderingarna bet sig fast. Hur är det att leva ur hand i mun, att inte veta var man ska sova eller hur man fredar sig? Är man "fri som fågel" eller är man nödd och tvungen? Nu har jag chansen att få veta. (Sagoberättaren)

Stjåla rosor

Så obemärkt som möjligt slår jag mig ner på en bänk i utkanten av torget. I andra änden av min parkbänk sitter en baglady. Hon har öronlappsmössa på huvudet och en rymlig kavaj. Under kavajen finns flera lager av klädesplagg. Jag skymtar en svart tröja, en oknäppt klänning och en storrutig skjorta. Runt halsen har hon virat en lång halsduk. Hon ler mot mig, och skrattar. Det är ett oväntat flickaktigt skratt med tanke på den underliga klädseln men den som vill hålla värmen har nog inte råd att låta sig styras av modenycker, tänker jag.

Bagladyn presenterar sig som Julia. Ur fickan på den rymliga kavajen tittar en röd ros fram. I famnen håller hon ett vitt leksakslamm. Julia låter lammet lukta på rosen eller matar hon lammet? Det är rörande på något vis.

Vid sidan av bänken står luffaren Stefan och läser tidningen. På marken lutad mot bänken sitter ytterligare en luffare. Det är Arne. Han läser också en tidning. Plötsligt sparkar Arne till Stefan, ger honom en välriktad spark på smalbenet. Kanske tycker han att Stefan kommit för nära. Stefan backar undan men sparkar tillbaks. Arne slår efter honom med tidningen. Julia tittar intresserat på. Stefan flyttar sig en bit bort och luffarna återgår till tidningsläsandet.

Julia reser sig, smyger runt bänken och hamnar bakom ryggen på luffaren Stefan. Hon har upptäckt att han har en ros i bröstfickan. Hon nappar åt sig rosen, trots att han slår efter henne och förföljer henne. Obekymrad om Stefan, slår hon sig ner på bänken. Stefan vet inte riktigt hur han ska hantera situationen. Han slår ut med armarna i en uppgiven gest, vad är det för vits att bråka? Han återgår till tidningen. Julia håller fram den nya rosen mot lammet. Hon låter lammet lukta och smaka på rosen. (Sagoberättaren)

Stämningen är svårdefinierad. Det finns parallella handlingar, dels pojknas bråk om utrymme, dels en stöld. Fokus ligger ändå på Julias (den som vet hur hon vill ha det) agerande. Hennes omsorg om lammet, ger henne en anledning att knycka rosen. Julia klär sig verkligen som en baglady. Flera klädesplagg på varandra och utan större ordning. Hon uttrycker sitt gillande av bagladyn i loggen: "Den här clownen gillade jag bäst för man kunde komma på en historia om den och den hade mer personlighet." Hon uppfattas som en trygg person. De båda männen är bakgrundsfigurer. Julia har huvudrollen. Känslor som visas är aggressivitet men också ömhet. Stefan finner sig i att ha blivit bestulen, möjligen blir även han rörd av Julias omsorg om lammet. Han har ett tydligt kroppsspråk. När han ger upp och rycker på axlarna. Julia smyger. Inget prat, inga ljud finns med. Tidningarna används både som vapen och reträttplats. Lammet behöver beskydd och visas omsorg. Handväskan har ingen uppenbar funktion. Ett underliggande tema är Julias (människans) behov av att visa omsorg om de svaga (Det liknar Robin Hood, att stjäla från de rika och ge till de fattiga). Även Stefans aggression dunstade bort när lammet fick äta rosen. Det clownlika syns i valet av ämne". Att värna om svaga" men också i glimtar av ett tydligt kroppsspråk. (Forskaren)

Gruppens reflektion om Julia

Lär: Vad får ni för intryck av henne?

Elev: Hon bor i Lappland. (skratt)

Lär: Hon bor i Lappland. Varför tycker du det?

Elev: Hennes mössa.

Lär: Hennes mössa. Du är rustad för kalla vinterdagar. Hur verkar hon va då?

Elev: Hon ser inte direkt sliten ut.

Lär: Nej, det tycker inte jag heller. Berätta om dig själv då. Vem är du?

Julia: Jag vill också åka till Egypten med... och... deras lammfarm (skratt)

Lär: Lammfarm (skratt). Var kommer du ifrån?

Julia: Jag vet inte. Jag har vart, bott på gatan hela mitt liv. Så jag vet inte riktigt.

Åsikterna är samstämmiga. Julia ger inte ett slitet intryck trots konstig klädsel. Hon agerar ju också kraftfullt och tar hand om de svaga djuren. Drömmen är att resa till Egypten och tillsammans med andra ta hand om lamm (de svaga). (Forskaren)

Rör inte min bänk

Min uppmärksamhet riktas nu mot en blind luffare på en bänk lite längre bort. Luffarens namn är Ivar. Han hör definitivt till skaran som länge varit hemlös. Kavajen är rejält sliten, trådar hänger och slafsar runt fickan. En grå halsduk är virad flera varv runt halsen och tjocka raggsocker tittar fram ur de slitna skorna.

Någon kommer gående mot bänken. Det är bagladyn Karin. Med ena handen håller hon ihop en grönmonstrad sjal som hon svept om sig.

Fast sjal! Det är att ta i. Det är ett grovt tygstycke men det värmer. Så gör också den gröna virkade hatten. Hon har god smak, tänker jag och noterar att bagladyn har en röd ros fastsatt i sjalen.

Ivar vecklar upp en tidning och ser ut att läsa. Han vill ha bänken för sig själv. Han slår med sin käpp mot marken och låter den dansa över bänken när Karin gör ett försök att sätta sig: ”Du får inte sitta här. Bort med dig. Bort! Bort!” Hans röst är hes. Karin tar inte strid utan slår sig ner på marken strax invid bänken.

”Var är du? Bort!” Han anar hennes närvaro och slår med käppen efter henne. Karin tvingas ducka för att inte bli träffad. ”Jag försöker läsa min tidning”, fräser Ivar ilsket. Det demonstrativa prasslande från tidningen, följs av ett muttrande: ”Ungdomar”.

Karin reser sig igen. Kanske är marken kall? Hon tar ett steg mot bänken men blir stående villrådig. Då är luffaren där med käppen igen: ”Var är du? Jag kan höra dig.” Hon skrattar generat. Vet inte riktigt hur hon ska hantera situationen. Hon försöker gå undan men kommer ingen vart. Den blinde mannen brer ut tidningen på bänken, visar igen att den är upptagen. Han slår käppen i marken.

Då har Karin fått nog. Hon smyger fram och nappar åt sig tidningen. Ha, där fick du! Ivar känner med handen på stolen. Tidningen är borta. Ja, ja, må så vara. Han är i alla fall ensam på bänken. (Sagoberättaren)

Atmosfären är förväntansfull. Det känns spännande att se vad som ska hända. t Karin signalerar osäkerhet, samtidigt som hon verkar tycka att det är kul och skrattar. Det är en historia med början, mitt och slut. Det är en strid om utrymme. Ivar kör med Karin men hon är envis och till slut överlistar hon honom. Ivar (den som är blind men inte hjälplös) pratar med hes röst. Han är en sliten luffare och dessutom blind. Han uppfattas, trots detta, som en förtryckare, i kraft av sitt sätt att ta för sig. Karin (den som ordnar och pysslar) har klätt sig som en baglady men ändå med viss elegans. Rosen och den färgmatchade hatten understryker elegans. Detta är inte hennes favoritclown. Ivar har den högre statusen. Han är självsäker och tar för sig. Karin underordnar sig men reser sig, både bokstavligt och bildligt, genom att avvakta, invänta och sedan gripa den chans hon ges. Det är många känslor i omlopp. Ivar ger uttryck för irritation och ilska mot ungdomar. Kan det finnas rädsla under den blindes aggressivitet? Karin visar viss tafatthet och osäkerhet. Hon är ständigt leende men också envis. Hon står kvar, trots övermakten. Det mest spännande föremålet, i denna scen, är käppen, förlängningen av den blindes kropp. Här används käppen till att roffa åt sig utrymme och sätta skräck i och bestraffa inkräktaren. Temat är maktkamp och en undersökning av förtryck. Närvaron är stark speciellt hos Ivar, som är allvarlig scenen igenom. Karin bjuder på sin villrådighet och blyghet. Hon kan skratta åt sig själv. (Forskaren)

Gruppens reflektion om Ivar

Lär: Och här då, vad ser ni hos ... vad får ni för intryck av honom eller känsla?

Elev: Gammal.

Lär: Gammal
 Elev: Han har bott på gatan länge.
 Lär: Han har bott på gatan länge
 Lär: men du skakar på huvudet. Det stämmer inte.
 Ivar: (Otydligt)
 Lär: Han låtsas i alla fall att han är blind, eller också så låtsas han att han kan se (skratt). Det finns ju människor som låtsas att de har ett handikapp för att få vissa fördelar. Så berätta om dig själv
 Ivar: Jag heter Santiago Maradonna Modest (skratt) och jag föddes blind och jag hade ett stort hus förut men jag brände ner det (skratt) och sen började jag bo på gatan.
 Lär: Och sen började du bo på gatan. OK. Så du kan inte se, du är blind på riktigt
 Ivar: Ja. Jag gillar att läsa tidningen. (skratt)
 Lär: Varför?
 Jag: kan inte se (otydligt)... skön
 Lär: Den är skön att hålla i?
 Ivar: Mm
 Lär: Det var skönt, verkligen.

Ivar vill trots sin utsatthet, inte vara ett offer. Han beskriver sig själv som en tämligen våldsamt person "brände ner sitt hus". Kan det varit en olyckshändelse? (Forskaren)

Gruppens reflektion om Karin

Lär: ... om vi tittar på dig då. Vad får ni för intryck av ...?
 (skratt)
 Lär: Säg nåt
 Elev: Gammal.
 Lär: Gammal. Tyckte ni alla det?
 Elev: Nej
 Lär: Vad har du för känsla då...?
 Karin: Jag har en dröm att åka till Egypten, med ... (visar upp ett tygdjur)
 (Skratt).
 Lär: Du håller kvar i den drömmen. Kommer den att bli verklig då?
 Karin: Det ser inte ut så. Men jag tror det ändå
 Lär: Vad har du varit med om? Varför har du hamnat här?
 Karin: Jag vet inte riktigt.
 Lär: Hm. Men Egypten är det. Är du gammal?
 Karin: (otydligt)
 Lär: Det är inte så viktigt med åldern.

Karin talar om sin dröm och här kommer hennes förmåga att kämpa på, envisheten, till uttryck. Även om drömmen har svårt att slå in, tänker hon inte släppa den. (Forskaren)

Striden om Spader dam

En luffare, som ser minst sagt hejig ut, kommer fram till mig. Det är Oskar. Håret är långt och stripigt. En peruk? I håret har luffaren stuckit in fyra röda rosor. Rosorna samsas med en svart fjärl som envetet klamrar sig fast i tovarna. En gulbrunhatt kröner härligheten.

En jämförelsevis välklädd baglady, Ida, dyker upp och föreslår Oskar att de ska spela ett parti kort. Ida är inte fullt så välklädd som jag först tyckte. Jag noterar hur några trådar av det silkiga garnet hänger och dinglar från armbågen. Nog finns det plats för lite handarbete. Hon har en lustig röd hatt med en liten pigg på. Jag frestas att dra i piggen. Det kliar i fingrarna men jag stillar mig. Ida skulle inte gilla det.

Ytterligare en luffare, vänligt leende, sällar sig till sällskapet. Den vänlige luffaren, klädd i rutig skjorta, svart skinnjacka och keps, heter Peter. Han äger en saftflaska, en flugsmällare och en batteridriven hund. Då och då tar han en slurk ur saftflaskan.

De tre vännerna slår sig ner på marken. Ida delar ut spelkortet. Sen förstår jag inte vad som händer men jag ser hur blickar växlas mellan de två luffarna. Peter slår efter Oskar med flugsmällaren. Oskar knäpper på den batteridrivna hunden. Hunden rör sig framåt. Oskar skrattar. Bägge luffarna reser sig men Ida förblir sittande. Hunden far omkull.

Oskar rusar på Peter och slår honom med en tidning. Nu reser sig även Ida. Hunden ligger på sidan. De små benen fäktar ömkligt i luften. Ida ser sig förvirrat omkring. Oskar avslutar det obegripliga skeendet, genom att kasta en tidning på Peter. Någon kommer sig äntligen för med att stänga av batteriet. Det är Peter. Hunden blir stilla.

(Sagoberättaren)

Atmosfären, som först känns behaglig blir frustrerad. Handlingen utgår från ett kortspel men går över i något helt annat. De slutar med att de två luffarna pucklar på varandra. Ida hamnar utanför, trots att hon initierar kortspelet. Peter (den som är försiktig) är den som ger sig på Oskar. Jag förstår inte varför. Eventuellt kan det finnas en sexuell anspelning. Hunden har tidigare förts ihop med lammet i en parningsakt (skedde under den första timmen av clownverkstaden och i skymundan). Ida (den som är rädd men ändå agerar) känner sig hemma i baglady: "Luffarclownen var lättast att göra. Jag valde den för att jag kan ofta känna mig ensam." Kroppsspråket gör att hon ser mindre ut än hon är. Hon drar ofta upp axlarna När hon gjorde övningen "att sitta på en stol", kröp hon ihop på stolen med benen under sig. Ändå får jag inte känslan av en kuvad person. Hennes blick är stadig och hon ser rakt på folk. Peter (den som är försiktig), får genom sin klädsel ett tufft yttre men uppfattats av mig i sitt kroppsspråk som vänlig och försiktig. Han säger i logg "Jag gillade luffarclownen mest. /.../ man fick se hur rädd luffaren var för annat folk." Oskar

blev nöjd när han hittade peruken. Han har byggt gestalten kring peruken som blev hans centrum och pyntat den med fjärilar och rosor. Peter sätter igång bråket men Oskar tar över. Ida kommer helt bort i samspelet och uppfattas som obeslutsam. Det är många ljud, främst hunden som låter när den rör sig men också skratt och ljudet av flugsmällaren och ljudet av tidningen som träffar kroppen. Aggressivitet exponeras. De angriper och slår varandra med tidningen och flugsmällaren. Hunden blir symbolen för något utöver sig själv. Det tar tid innan Peter stänger av hunden. Eventuellt handlar scenen om vem som har makten av de bägge männen. Underliggande tema är i så fall kamp och sexualitet. Ida står utanför och är betraktaren av männens kamp, trots att jag uppfattar henne som en som agerar (inre monolog). Kanske är hon den som luffarna fajtas om? Maktkamp är clownigt. Clowntekniken är bortglömd. Allt sker snabbt, utan fördröjning. Luffarna pucklar på varandra utan tanke på att ge historien en knorr. (Forskaren)

Gruppens reflektion om Oskar

Lär: Oskar då?

Elev: Ser ut som om han har jobb i botaniska trädgården. (Alla skrattar)

Elev: Före detta

Lär: Före detta.

Elev: Carl von Linné

Lär: Carl von Linné

Elev: Det är min trollhatt (Oskar skrattar)

Lär: Lite naturintresserad

Elev: ... grannens rosrabatt

Elev: Han har kanske sovit i en rosenbuske (skratt)

Lär: men han ser sömning ut. Du hade ju lätt för att somna där

Oskar: Jo, jo jag är trött.

Lär: Stämmer det vad dom har sagt nu hur du känner dig som den här clownen?

Oskar: (nickar instämmande)

Samtalet om Oskars luffare handlar om peruken, rosorna och fjärilen. Eleverna hittar gemensamt ett namn åt honom, via jobbare i Botaniska trädgården till Carl von Linné. Oskar verkar nöjd med den identiteten. (Forskaren)

Gruppens reflektion om Ida

Lär: Och du då ...

Clara: Jag tycker du ser ut som typ en konstnär, eller nåt sånt där.

Lär: Ja, det tänkte jag också på. Vad tänker ni mer om henne?

Elev: Väldigt blyg.

Elev: Försiktig

Lär: Försiktig. Tänkte ni på hur hon satte sig på stolen?

Elev: konstigt
Elev: På den
Lär: Hon satte sig verkligen på den och kurade ihop. (Paus) Konstnär.
Elev: Konstig konstnär.
Lär: Stämmer det vad dom har sagt med hur du har känt?
Ida: Jag vet inte riktigt.
Lär: Jag känner nån som påminner om hur du är just nu.

Ida är mer fundersam kring vad som sagts om henne. Hon vet inte om hon håller med. Hon kommer inte med något eget förslag. Hon har, både i logg och i intervju, betonat en hög igenkänningsfaktor i ensamheten som bagladyn signalerar. (Forskaren)

Gruppens reflektion om Peter

Lär: Nu ska vi titta på...
Elev: Musse Pigg
Elev: En mackägare
Lär: En bensinmacksägare.
Elev: En hobo i Amerika som smiter in på bio för att få nån stans att sova.
Lär: Han är ganska smart med andra ord. (Alla pratar i mun på varandra). Vad tänkte du själv då
Peter: Jag tog bara nåt.
Lär: Okej, du tog bara nåt. Hur tycker du det låter det som dom säger?
Peter: Okej.
Rollen som mackägaren tilltalat Peter. Han skriver i sin loggbok: "Min clown var som en ägare av en mack". (Forskaren)

Hör min bön

På en torgbänk sitter bagladyn Clara. Hon har en varm mössa med öronlappar och ett tyg svept om sig. I handväskan har hon ett leksakslamm.

Luffaren Alex närmar sig bänken. Han ser ut att ha bott länge på gatan, åtminstone om man ska döma av klädseln. Kavajen har en reva i ryggen och hatten ser som om han sovit på den. Han äger ett träkors, en handväska och ett fotografi. När han får syn på lammet som sticker upp ur Claras väska, lägger han huvudet på sned. Han vill så innerligt gärna få hålla i det. Men Clara nekar att dela med sig. Hon skakar på huvudet, reser sig från bänken och går med lätt vaggande gång runt torget.

Lammet i Claras väska har utsikt bakåt, över hennes axel. Där kommer Luffaren Olle. Han lyckas lirka lammet ur väskan utan Claras vetskap. Alex däremot ser vad som händer. Han rusar fram mot Olle, sträcker händerna mot skyn och en ström av oartikulerade läten kommer över hans läppar. Han faller på knä och sträcker korset mot tjuven. Tjuven

låter sig inte bevakas utan går därifrån, tätt följd av den knäböjande Alex, som fotsätter att vädja. Alex böner ger resultat. Han får ta lammet.

Clara har hört tumultet men vet ännu inte vad som skett. Hon får syn på den knäböjande Alex. Han sträcker fram lammet mot henne. Då lyser hennes ansikte upp och hon klappar honom vänligt på axeln, gång efter annan. Lammet återbördas till sin plats i väskan. (Sagoberättaren)

En spännande atmosfär. Handlingen har en tydlig början mitt och slut. Det är en historia om ett rån, där ordningen återställs mot slutet. Initialt är det ett spel mellan Alex (den som tillber) och luffaren Olle. Alex blir räddaren i nöden, gentlemannen. Trots att Clara (jag tar väl hand om mig) inte lånat ut lammet tidigare, hjälper han henne att återfå det. Hon tackar, klappar honom flera gånger på axeln. Alla tre deltagarna är delaktiga i scenen, även om fokus flyttas mellan dem. Clara tar ut svängarna i sin klädsel. Hon har också en lufsande gångstil. Även Alex tar ut svängarna med trasiga kläder och tillknycklad hatt. Luffaren är en gestalt som Alex känner sig fascinerad av. "Det var som en sorts gubbe som bara hade religion som bär upp hoppet. Det var det enda han levde för sin religion." Alex berättar vidare att hans luffare är född i kastsystemet i Indien. Han saknar hem men templet hjälper honom och ger honom mat så att han kan överleva. Både Clara och Alex släpper fram starka känslor. Alex känslor får honom att brista ut i ett eget språk. Handlingen tillsammans med föremål som finns i scenen blir spännande sett ur en religiös kontext. Korset är satt i ett sammanhang bestående av lamm (offerlammet), knäfall, bön och att hjälpa även den som i någon mening är en ovän [Alex fick inte låna lammet tidigare]. Scenen har många clowniga inslag. Den är tydlig, har många överdrifter och den förfördelade blir upprättad. Underliggande tema är religion. (Forskaren)

Gruppens reflektion om Clara

Lär: Ja, ok, Clara då? Vad tänker ni, vad upplever ni om Clara?

Elever: (Pratar i mun på varann) Galen. Hon ser rik ut.

Lär: Hon ser rik ut. Det här är intressant det du säger för det finns väldigt många eller inte väldigt många som har madrassen full eller har bankkontot fullt och en av världens rikaste man han var ju det. Världens rikaste man, vad heter han? Howard Hughes.

Elev: var hemlös eller blev?

Lär: Nej, han var jätterik och gjorde sig själv hemlös. Han levde så. Så hon ser rik ut. Mer då? Hur kände du då, stämde det med vad dom säger?

Clara: Nej kanske i bakgrunden, men det var ju inte riktigt nåt sånt jag tänkte på.

Lär: Vad tänkte du på?

Clara: Ja, Erfaren, erfarenhet

Clara upplever att det kamraterna säger, inte är det som hon försökt förmedla. Hon betonar att bagladyn har erfarenheter av livet. (Forskaren)

Gruppens reflektion om Alex

Lär: Okej. Vad tänker ni om ...

Elev: Jag tycker han ser ut som en religiös fågelskrämma. (Alla skrattar)

Lär: Galen, psykiskt sjuk menar du?

Elev: Han är galen

Elev: En psykiskt sjuk före detta präst.

Lär: En psykiskt sjuk före detta präst

Elev: Nu fågelskrämma

Elev: Han försöker

Lär: Han försöker. Stämmer det med vad du tänker?

Alex: Typ någon som förlorat allting utom hoppet och tron.

Lär: Hoppet och tron. Det finns ju människor som är så här.

Alex har en historia som kom till honom direkt när han sminkade sig. Han berättar historien i intervjun. Där beskriver han också att han inte är religiös i Sverige men det blir annorlunda när han vart annat år åker till Indien. Han vet hur templet stöttar fattiga människor. Här tolkas han som antingen en psykiskt sjuk, före detta präst eller som en fågelskrämma. Alex själv betonar hoppet och tron. (Forskaren)

Vänskap prövas

Två bagladies sitter lite vid sidan av de andra. Trots den fysiska närheten till varandra är de båda inneslutna i de egna sorgsna tankarna. Bagladyn Anna har ett foto nedstucket i fickan på sin storrutiga skjorta. På huvudet sitter en grön hatt. Hon har satt sig tillrätta på marken, lutar ryggen mot den bänk där bagladyn Eva slagit sig ner.

Eva ser ömsom ner i marken, ömsom på ett fotografi i sin hand, samtidigt kramar hon en kudde. Fotografiet föreställer en ung flicka. Eva är klädd i blårutig skjorta och svart väst. Hatten, det måste jag inflika, har sett bättre dagar.

Anna dricker öl ur burken. Hon sträcker fram den när jag närmar mig, undrar om jag vill smaka. Jag tackar för erbjudandet men skakar på huvudet och tycker mig uppfatta en suck av lättnad.

Eva petar Anna i ryggen, vill få henne att stiga upp från marken. Anna sträcker upp en hand, ber om hjälp. Eva håller runt Annas axlar och försöker dra upp henne. Lite valhant ser det ut.

Då blir det plötsligt fart i en luffare vid namn Bengt som stått och spanat in kvinnorna. Eller är det ölburken han är ute efter? Han rycker åt sig burken och går undan. Anna som nu kommit på fötter, går efter Bengt. Bengt vänder sig mot Anna. Han väntar. När hon är framme, går

han åt iväg åt ett annat håll och hamnar bredvid Eva. Eva tar genast burken ifrån honom. Han släpper den och ler generat.

Anna går mot Eva men Eva vrider sig bort. Vill Eva ha burken själv eller skojar hon med sin väninna, funderar jag? Det slutar med att Anna får tillbaka burken. Anna ser allvarlig ut, pekar på burken och mumlar något ohörbart. Eva håller fram ett fotografi, pekar på fotografiet och mumlar något lika ohörbart. Anna pekar återigen på ölburken och sträcker ut bägge armarna. Det ser ut som om hon vill flyga. Eva skakar på sitt huvud, pekar ännu en gång på sitt fotografi. Hon skrattar. Anna är fortsatt allvarlig. (Sagoberättaren)

Stämningen är allvarlig, snudd på högtidlig. Handlingen är knuten till två bagladies. De är tragiska gestalter men en stark vänskap finns mellan dem. Handlingen, jakten på ölburken, kan sägas vara ett utforskande av utanförskap och vänskap. Anna (den som går mellan ytterligheter) är mycket allvarlig och har en stark närvaro genom hela scenen. Sin baglady har hon funnit i en sång "Signatur: Karlsson evig vår". Sången handlar om en kvinna som längtar efter Karlsson, en kärlek som aldrig blev av. "Det var som om låten utspelad sig när jag var den clownen. Jag kände mig så hemma i den", berättar hon i intervjun. Eva (den som är sorgsen men ändå vill ha det skönt) kallar sig själv "Siv". Hennes historia är tragisk. När dottern dog övergavs Siv av sin man. Nu lever hon på gatan. Kudden har tillhört dottern. Hon äger även ett fotografi på flickan. Det finns en tredje person, en luffare med i scenen men han håller sig i bakgrunden, även om han är "skurken" som lägger beslag på Annas ölburk. De är som om kvinnorna testat sin vänskap. De har samma status igenom hela scenen. De rör sig över en stor yta. Känslan av allvar, sorg och utanförskap är stark. Annas ölburk är betydelsefull för handlingen. Evas kudde är en stark symbol för längtan efter dottern, också fotografiet används på liknande sätt. De samtalar på ett eget språk, något som gruppen innan introducerat. Scenen är tydlig och de rör sig långsamt, skojar med varandra. Stark närvaro. Underliggande tema är utanförskap, längtan, sorg, missbruk och vänskap. (Forskaren)

Gruppens reflektion om Anna

Elev: Almost dead, drinking.

Elev: Hon bryr sig inte.

Lär: Hon bryr sig inte. När hon satte sig på stolen tänkte ni på hur hon satte sig då? (tystnad) Det var väldigt noga. Hon satte sig väldigt noga. Hon satte sig fint, ut med rumpan och med benet. Så även om hon är nästan väldigt, vad sa du?

Elev: död

Lär: Ok. Är det något skärpt också, tänkte jag på.

Elev: Hon så lite förvånad ut men samtidigt ledsen.

Lär: Hennes bakgrund sa du. Ja förvånad och ledsen.

Elev: She is working at a stockmarket and the market crashed and she lost a screw

Lär: (Skratt) Kanske.

Alex: Hon var rik förut, nu fattig

Här har läraren uppfattat att gestalten exponerat en dubbelhet och exemplifierar genom att återknyta till övningen "att sätta sig på en stol". Där blir pendlingen mellan å ena sidan fin dam och å andra sidan baglady tydlig i kroppsspråket. Ambivalensen återfinns också hos Annas egen syn på sina clowngestalter; "Jag vet inte vilken [som]var mest jag" (intervju). (Forskaren)

Gruppens reflektion om Eva

Lär: Vad säger ni om Siv här då, Sivan?

Elev: Ett barn som inte har, inga föräldrar. Och sen (de talar i munnen på varann) kort på/ har en kudde.

Lär: En trygghet med kudden. Hur känner du dig?

Eva: Jag känner mig så här, kanske besviken från förut eller nåt.

Alex: Hon hade... Dom hade tagit hennes barn från henne.

Eva: (Håller upp kortet) Det här är mitt barn.

Elev: Sen så var det typ hennes kudde som blev kvar.

Lär: Stämmer det?

Eva: Ja

Evas kudde förmedlar sorgen hon känner. Hon ser ömsom ner i marken, ömsom på fotografiet. Att det stämmer intygar hon här. (Forskaren)

Ge hit drickan

Tre polare kommer gående. Den ene är klädd i svart skinnjacka och svart basker. Han är steget före de andra två och kånkar på en stor otymplig resväska. Resväskan ställer han ifrån sig. Sen lägger han sig ner. Väskan blir huvudkudde. De andra två personerna, en luffare och en baglady, slår sig ner på ömse sidor om luffaren Klas dricker vin ur flaska.

Luffaren Carl är en välklädd herre i pälsväst och grå elegant hatt. Han håller i en ölburk. Bagladyn Berit har svept in sig i en stor sjal. Hon dricker ihärdigt ur en saftflaska. Hon har ett kors med sig. Alla tre dricker under tystnad. Klas hostar, plockar upp ett foto ur fickan som han studerar noga och visar för Carl. Carl tar emot fotot, betraktar det en stund och ger sedan tillbaks fotot.

Klas erbjuder bagladyn att dricka ur flaskan men det visar sig vara en tom gest. Innan hon hinner ta flaskan, dricker han själv ur den. Med hes röst viskar han något ohörbart och visar Berit fotot.

Klas vinflaska är tom. Han tar helt sonika ölburken från Carl, håller några droppar öl i sin flaska och dricker. Carl rycker åt sig sin burk, vänder den upp och ner, skakar den och ser förvirrad ut. Burken är tom. Han tar vinflaskan och dricker ur den istället.

Klas har satt sig upp. Han tar tillbaks vinflaskan och reser upp väskan. Den blir stående som en mur mot Carl. Carl tar tag i väskan och drar den mot sig. Då har Klas fått nog. Han reser sig och går sin väg. Berit sveper sjalen tätare omkring sig. **(Sagoberättaren)**

*Stämningen är avvaktande. Handlingen rör sig kring alkoholen. Både Klas (den som behöver utrymme) och Carl (den som vill gå på tvärs) känns som genuina luffare. Klas är den som har initiativet men Carl tar mer och mer plats. Carl säger sig gilla denna clown, bland annat därför att därför att den var hemlös (Logg). I intervju säger han: "Det var nog hatten, den blev som utgångspunkt, då blev jag den här clownen som blev ruinerad." Bagladyn Berit spelar en undanskymd roll. Hon varken ges eller tar eget initiativ. Känslor finns men exponeras tämligen finstilt, ändå anar man att det kan komma att hetta till. Det är på väg mot en kamp mellan luffarna. Klas har hittat en hes röst. Resväska, vinflaska, saftflaska, ölburk, fotografi och kors finns med i scenen. Resväskan används som huvudkudde, men blir såväl mur mellan kontrahenterna som ett föremål som används i provocerande syfte. Flera tydliga inslag av mim finns, till exempel hur ölburken skakas. Kvinnans kors kommer inte till användning i scenen. Här fungerar korset som ett föremål, vilket som helst, används inte symboliskt. Underliggande tema är missbruk men också rangordning. Kampen om resväskan är en clownscen. En stark närvaro finns i gestalterna. **(Forskaren)***

Gruppens reflektion om Klas

Klas: Luffare

Lär: Luffare. Du är en Luffare. Du är på väg ser man ju. Heter du nånting?

Klas: Luffarn

Lär: Vart ska du?

Klas: (håller upp sitt foto) Hitta dom

Lär: Hitta dom

Klas : Ja

Lär: Vilka är det då?

Klas: (paus, tittar igen på kortet) Dotter och mormor

Lär: Dotter och mormor. Vad har hänt med dig då, Vem var du en gång i tiden innan du blev Luffare?

Klas: En pappa (skrattar). (Varpå alla skrattar)

*Även om vinflaskan och resväskan utgjort viktiga föremål i denna scen, så har Klas fotografi funnits med honom hela tiden. Fotografiet har visats för de bägge andra. Klas poängterar sin relation till flickan.. Han är pappa. Han exponerar därmed en mjuk sida. **(Forskaren)***

Gruppens reflektion om Carl

Lär: Vad har du varit med om då? (inget svar) Du vet inte. Vad ger han för känsla?

Elev: En norrländsk, trött person som dricker pilsner.
Lär: En norrländsk trött person som dricker pilsner. OK. Vad har du för känsla då?
Carl: Jag vet inte. Full.
Lär: att du är full
Carl: Mm
Lär: Du tyckte det var roligt på stolen?
Carl: Va?
Lär: Du tyckte det var roligt på stolen?
Carl: Ja
Lär: Vad har du varit med om då?
Carl: Äh, Jag har varit chef på ett företag och sen så har jag förlorat jobbet och börjat bo på gatan.
Lär: Vi kan ju se att du har ett finare förflutet för din hatt den vittnar ju om det. En man av klass på något sätt. Mm
Carl har en berättelse om sin luffare. Den återkommer han till i den efterföljande intervjun. (Forskaren)

Dödligt knark

En luffare vid namn Erik, kommer gående. Han stannar en bit ifrån oss andra. Väntar han någon? Stödd på sin promenadkäpp, sneglar han på sitt armbandsur. Han är klädd i en rymlig svart kavaj, även hatten är svart. En mustasch pryder överläppen. Erik behöver inte vänta länge. Strax dyker luffaren Per upp, också han är mörkklädd. Han bär en svart färskinnsväst och på huvudet sitter en slokhatt.

Per vinkar till sin kompanjon. Båda blir allvarliga och tar varandra högtidligt i hand. Så fort som hälsningsceremonin är överstökad riktas deras intresse mot den lilla svarta väska som Per haft med sig men nu lagt ifrån sig. De samtalat på ett för mig okänt språk, kanske är det bara de själva som förstår. Vid det här laget har min nyfikenhet definitivt väckts.

Per öppnar väskan och plockar fram en genomskinlig plastpåse. Påsen innehåller ett vitt pulver. Erik tar emot påsen, gräver i sin ficka och tar upp några sedlar som han ger åt Per. Per stoppar pengarna i väskan och stänger den omsorgsfullt. Påsen med pulvret försvinner ner i Eriks kavajficka. Männan tar avsked genom att hålla upp var sin hand i luften. Bägge två vänder sig om för att gå men Per är den enda som rör sig bort.

Erik tar upp sin promenadkäpp och riktar spetsen mot Pers ryggtavla. Han vrider på spetsen och siktar: ”Pang, pang, pang”! Tre skott avfyras. Varje skott följs av en rekyl. Per ramlar raklång på magen, tappar väskan och blir liggande. Erik rusar fram, tar väskan och böjer sig över Per. Han känner igenom hans vänstra ficka men hittar inget av värde. Han reser sig upp och rusar snabbt därifrån.

Jag drar häftigt efter andan. Händelserna har tagit en oväntad vändning. Som genom ett trollslag töms torget på folk. Jag är ensam kvar med en död luffare. Jag reser mig upp, mina ben darrar betänkligt. Torgets vagabonder som vips försvann och sireners envetna tjut! Se det var en saga på liv och död. (Sagoberättaren)

Från början är scenen vänskaplig men spänningen byggs upp. Scenen har en början, en mitt och ett slut. Det är en mordhistoria, motiverad av knarkhandel. Luffarna verkar vara vänner som möts, de vinkar och hälsar artigt. Erik (den som inte gör något på vanligt vis) är mörkklädd, vilket i sig skapar spänning. Känslan förstärks av den svarta mustaschen. Erik säger i intervju: "Augusten passar mig bäst när det handlar om känslor. Den ändras både på positiva och negativa sätt" Erik har också tidigare slagit fast att detta är en clown som passar för killar. Även Per är mörkklädd (den som vill ha det bekvämt). Han har inte sminkat sig vid något tillfälle. Han förklarar senare i intervju att han hatar att smeta in sig med något, inte ens solcrème på sommaren. Per har haft rollen av den som fallit, ramlat omkull, i flera tidigare scener. Per förklarar i intervju: "Jag tycker luffaren var roligast att göra för att den sortens clown är så olik mig...". Luffarna samtalar på ett eget påhittat språk. Erik springer ifrån mordplatsen. Känslorna är något tillbakahållna. Per ramlar ihop direkt och blir liggande stilla. Själva mordet genomförs omsorgsfullt. Käppen används som mordvapen, hanen spänns (skruvas) och varje rekyl markeras av att Erik rör sig bakåt. Skotten (pang) är hörbara. Även knarkköpet är minutiöst utfört. Var sak för sig (knark i plastpåse, sedlar stoppas ner, knark stoppas ner). Underliggande tema är droghandel och att möta det farliga livet. Clownfalktorn är låg. Ingen publikkontakt, ingen upprättelse snarare en tydlig spelscen. (Forskaren)

Gruppens reflektion om Erik

Lär: Vad tänkte ni om... då.

Elev: En drugdealer, maffialedare som försöker få pengar till sin familj, sina kompisar. (allmänt småprat)

Elev: Han är efterlyst. En maffialedare som är efterlyst. Alla är ute efter honom typ.

Lär: Ok. Vad tänkte du då?

Erik: En maffialedare som dödat min familj och efterlyst (skratt)

Lär: Det är inte riktigt en clown.

Erik: Dricker man kan man göra vad som helst.

Lär: Ja men om du hade vågat sminka dig mer så skulle du kunna vara den karaktären och bli tydligare mer som en clown...

Erik: Det finns en film där en clown är galen

Lär: Det har jag också hört talas om.

Elev: Vilken film?

Erik: Jag kommer inte ihåg vad den hette

Erik har gått in i en rollfigur där han kan ta ut svängarna. Han säger sig ha dödat sin familj. Här uppstår en diskussion mellan läraren och Erik om vad en clown är. Men det utreds aldrig. (Forskaren)

Gruppens reflektion om Per

Lär: ... Då. Vad tycker ni om honom? Hur upplevde ni honom?

Elev: Osminkad

Lär: Osminkad också.

Elev: Han ser ut som Michel Jackson

Elev: Han ser ut som han stulit från en del affärer

Lär: Vad som blir tydligt med er som inte har provat med sminket idag är att det är svårare att få en känsla. Det är svårare för oss att uppleva nånting det blir ju bara kläderna, då kan man förstå det här hur betydelsefullt med sminket.

Läraren är inte helt tillfreds med clownhistorien. Erik är den tuffa, hårda mannen istället för antihjälten. Läraren förklarar detta med avsaknaden av smink. Med en röd näsa hade de bägge luffarna kunnat bjuda på mer humor, menar hon. Lektionen avslutas som den inleddes sittande i ringen. Jag fotograferar eleverna, både som grupp och enskilt⁷⁹. Eleverna sminkar av sig och byter om. Sedan sätter de sig och skriver om dagens upplevelser. På tavlan står: Skriv ner dina tankar, känslor och reflektioner kring dagens arbete. (Forskaren)

Gruppens reflektioner, som tillkommit i arbetet med luffare eller baglady, ger ett utifrånperspektiv och utgör ett nytt betydelseskikt. Eleverna identitetsarbetet speglas i kamraternas och lärarens kommentarer. De bekräftas, synliggörs, accepteras och får nya infallsvinklar på sin gestalt.

Matrisen i figur 7 sammanfattar min tolkning av arbetet med luffaren eller bagladyn. De olika aspekterna som jag använt finns i den första lodräta kolumnen och scenerna finns i den första horisontella kolumnen. Direkt efter matrisen anför jag de mönster som jag hittar och som är relevanta för min studie.

⁷⁹ Foton fungerar som dokumentation för forskaren.

Sammanställning av sju scener med Baglady/ Luffaren

Scener med Baglady/Luffare	Att stjåla rosor	Rör inte min bänk	Striden om Spader Dam	Hör min bön	Vänskap prövas	Ge hit drickan	Dödligt knark
Atmosfär	Ilksen och rörande	Förväntan, rörande och rolig	Frustrerad	Spännande atmosfär byggs och starkt engagemang	Högtidlig och allvarsam	Vänlig men övergår i irritation	Vänlig, övergår i rädsla
Handling	Stöld av ros	Strid om bankplats	Kortspel som övergår i bråk	Stulet lamm återtas	Jakten på den stulna ölburken	Vänskaplig samvaro övergår i gnabb om vinflaska	Uppgjord knarkhandel övergår i mord
Individer	Julia- Jag vet hur jag vill ha det. Stefan- Hon får väl som hon vill Arne- Jag vill läsa min tidning ifred	Ivar- Jag är blind men inte hjälplös Karin- Jag är den som ordnar och pysslar	Oskar- Jag gillar min peruk Peter- Jag är försiktig Ida- Jag är rädd men agerar ändå	Clara- Jag tar väl hand om mig Alex- Jag faller på knä och ber Olle- Jag leker tjuv	Anna- Jag pendlar mellan ytterligheter Eva- Jag är sorgsen men söker tröst Bengt- Jag tar hand om ölen	Klas- Jag behöver utrymme Carl- Jag vill göra som jag själv vill Berit- Jag är lite utanför.	Erik- Den som inte gör som alla andra Per- Jag vill ha det bekvämt
Relationer	Stefan och Arne har ett spel mellan sig men Julia tar över och driver själv framåt	Ivar agerar med hög status. Karin går undan, men höjer sig	Peter och Oskar har negativ relation. Ida är ensam	Olle hamnar i skymundan Alex och Clara har en tät relation och vänskaplig	Anna och Eva är på samma nivå. De samspejar och Bengt är i skymundan.	Klas är den som leder gruppen och är mest aktiv. Carl låter sig inte styras. Berit är i skymundan.	De har samma status från början men i och med att Per mördas får Erik mer makt
Känslor	Ilska, ömhet	Ilska, försiktighet, villrådighet, envishet, glädje	Förväntan, aggressivitet, villrådighet	Tillförsikt, spänning, upprördhet, ångest, glädje	Sorg, längtan, övergivenhet, besvikelse, inte ge upp, glädje, vänskap	Längtan, sorg, kamratskap, ilska, förvåning	Vänlighet, artighet, tillfredstillighet, maktfullkomlighet, oro
Föremål	Tidningar, rosor	Promenadkäpp, tidning	Flugsmällare, tidning, leksakshund, spelkort	Väska, lamm, kors	Ölburk, fotografi, kudde	Ölburk, vinflaska, saftflaska, fotografi, resväska	Väska, knark i plastpåse, sedlar, promenadkäpp (gevär)
Underliggande tema	Ornsorg om djur	Undersöka blind person möjligheter. Undersökning av makt (David mot Goliat)	Kampen mellan killarna Flickan som åskådare.	Religion, osjälvisk handling	Missbruk, övergivenhet, vänskap	Missbruk, utanförskap, hierarki	Knarkhandel, hänsynslöshet

Figur 8. Mönster i clownarbete med luffare och baglady.

4.2.6 Mönster i arbetet med baglady och luffare

Det är tredje workshopen och nu plockas även svarta känslor fram, ilska, aggression och ett krampaktigt försvar av det egna. Alla scener som gestaltas innehåller stölder eller kampmoment. Här återfinns en stark närvaro i gestalterna för de allra flesta. Anna är vibrerande av liv i sin vindrickande baglady. Den

blinde Ivar är inte ifrågasatt en sekund. Man är inte längre enbart snälla med varandra utan frustrationer visas fram. Sorg, utsatthet, att leva på skuggsidan är känslor som gestaltas. Eleverna exponerar starka känslor. Allvaret genomsyrar många scener. Ett fåtal föremål används men i olika konstellationer och syften. Vinflaskor och ölburkar, lammet och korset är med i flera scener

Underliggande tema är droger, missbruk och att leva sig in i och pröva de marginaliserades utsatta ställning till exempel. Behöver den blinde vara svag? Det är en intressant frågeställning som dyker upp. Här kommer man bakom schabloner, når längre och djupare. Religion dyker upp som tema och gestaltas med kristna symboler som kors, knäfall och ett lamm (offerlammet/ det värnlösa).

Äktheten i gestalterna är slående. Att vara den utsatta men ändå stolt och med goda möjligheter att ta sig fram. Ställföreträdaren finns tydligt hos Alex. Han tar strid för en kamrat och vädjar till Gud om hjälp. Alex religiositet, som han beskriver den i intervjun, är intressant därför att han knappast finner den i en svensk kontext men i Indisk. Finns det existentiella teman som inte släpps fram i ett sekulariserat samhälle? Måste man byta miljö för att reflektera kring Gud?

Julia fortsätter att vara kaxig och tar för sig. Ivar undersöker vilka möjligheter den utsatte blinde mannen har att ta till. Karin fortsätter sin kamp för att stiga fram. Hon är inte längre rädd för att misslyckas, ger inte upp utan knycker tidningen. Peter, den försiktige tar strid. Ida som är ensam sitter kvar, flyr inte från sin ensamhet. Alex tar strid för någon annan, med hjälp av ett kors. Anna tar helhjärtat ut upplevelsen av att vara alkoholiserad. Eva stiger in sorgen. Klas som tidigare framstått som en stor underhållare, hittar en stark närvaro i luffaren och blir gravallvarlig. Carl söker strid. Per fortsätter vara den som ramlar ihop, nu som langare. Erik går helhjärtat in för sin skurk roll. Han tar chansen att pröva den något stereotypa mansrollen som skurk.

Forskningsfråga 1. Hur iscensätter eleverna sig själva i arbetet med clown?

Det är tredje tillfället att arbeta med clown och i den *process* som nu pågår släpper eleverna fram *starka känslor* och visar *stor inlevelse* i situationen för den som är exempelvis hemlös. *Närvaron* är påtaglig, samtidigt innehåller alla scener någon form av *kamp* eller *stöld*. Ursprungligen inleddes clownarbetet genom elevernas möte med bagladyn Vera. Bilden av henne bar de med sig i det egna experimenterandet. Den kan ha påverkat dem i utformningen av sina luffare och bagladies. Luffaren och bagladyn har lockat många att *skapa berättelser* om gestalternas liv, vilket förmodligen underlättat för dem att plocka fram starka känslor. Sorg, svårigheter, utanförskap upplevs *i den egna kroppen* vilket ökar möjligheterna till inlevelse och empati. Man pratar inte bara utan prövar. De använder också möjligheten att undersöka alkohol- och drogtema. Det blir inträngande porträtt av utsatthet inte minst prövande av vad det innebär exempelvis att vara blind, stiger fram. Måste man förlora sin makt eller kan man styra och ställa även som blind?

Meningsskapandet som återfinns är främst i relation till *sörjaren*. Vad betyder det att hamna i svårigheter, att vara utsatt. Detta prövas i många varianter och i många fall *bortom schabloner*. Envishet uttrycks hos många av gestalterna.

Också *ställföreträdaren* finns med. Eleverna prövar känslor utifrån det tema som intresserar var och en, vilket jag uppfattar har gett motivation i arbetet.

I reflektionen som följer på scenen får eleverna respons på sin gestalt av kamrater och lärare, vilket fördjupar reflektionen ytterligare. Luffaren kan formulera att han är pappa. Detta innebär att luffarens gestalt blir mångfacetterad. Oskar får ett namn i Carl von Linné, blir därmed ännu tydligare. Språkets avgörande roll för meningsskapande har illustrerats.

4.3 En berättelse om att sitta på en stol

I mitt videomaterial finns en övning ”att sitta på en stol” som åtta elever genomför i tur och ordning. Eleverna lämnar var och en sitt bidrag till uppgiften ”att sitta på stol”: Derridas metaforiska uttryck att skriva under utstrykning, vilket ger plats för ny text, fungerar som en beskrivning av meningsproduktionen i följande performance. Berättelsens språk är kortfattat, ibland är satsen ofullständiga och radade på varandra. Det är en medveten språklig strategi för att åstadkomma ett raskt berättartempo som understryker flyktigheten och flödet i improvisationen.

4.3.1 ”Att sitta på en stol”

På scenen finns en snurrstol. En tidning ligger slängd en bit bort. Läraren stiger fram och ger uppgiften: ”... Humorn i den här clowntypen, att någonting som är så enkelt som att knyta en sko eller att sätta sig på en stol eller öppna tidningen och läsa, kan bli så märkvärdigt, så knasigt, så tokigt, så komiskt. Det är det som är det humoristiska, att plocka fram det minsta lilla enkla som varje människa kan men det (gör en förklarande gest, vrider händerna mot varandra) blir någonting märkvärdigt med det hela, något superstort. Ni ska få sätta er på en stol, då gör ni det som den här personen gör. Det finns oändliga sätt att sitta på en stol.” (Forskaren)

Ivar stiger upp, blicken är fäst i marken. I ena handen håller han en promenadkäpp i andra en leksakshund. Han rör sig försiktigt framåt och känner sig för med käppen. Han går förbi stolen med huvudet nerböjt, stannar upp, känner med käppen strax bakom sig. Känner med handen i luften, letar stolsits, känner på höjden. Försöker sätta sig, men där finns ingen stol och han far bakåt, rätar upp sig, slår käppen kraftigt i golvet. Söker efter stolen med käppen, slår mot stolsbenen. Klappar stolsitsen tre gånger. Försöker på nytt sätta sig men stolen far iväg och han faller. (Skratt⁸⁰) I fallet griper han tag om stolsryggen men hamnar ändå på golvet, reser sig genast, håller fortfarande i stolsryggen. Stryker hunden över huvudet tre gånger, slår sen med käppen mot stolsitsen. Placerar hunden på sitsen (skratt). Tar tag i stolsryggen, svänger stolen och sätter sig försiktigt ner bredvid hunden. Han känner på sin vänstra kavajficka. Klappar hårt på fickan. Reser sig upp och går fram till tidningen som ligger på golvet en bit bort. Känner sig för med käppen? Stannar, böjer sig och tar upp tidningen (Skratt). Går tillbaka till stolen och sätter sig bredvid hunden. Han stoppar käppen mellan låren och viker upp tidningen. Den hamnar upp och ner. Han för tidningen fram och tillbaka, låtsasläser. Vänder tidningen, men den är

⁸⁰ Skratt som markeras är publikens skratt.

fortfarande upp och ner. För den mot ansiktet och från ansiktet. Blir sittande och läser (Skratt) **(Berättaren)**

Ivar, har byggt sin improvisation kring den bärande idén, att han är blind. En hund och en käpp är stöd i undersökandet av de svårigheter blindhet åsamkar honom. Genom att trösta hunden, när hans själv drattat på ända, tröstar han sig själv. Men han har också i övrigt en mängd uppslag, lever ut och använder sin kropp. Han ramlar, reser sig och reagerar med ilska genom att slå käppen mot golvet. Formmässigt och troget clownkonstens regler är hans upprepning av ramlandet och den starka närvaron som finns i hans systematiska och noggranna utforskande av golvet, rummet och stolsitsen. Tidningen som hålls upp och ner bildar en avslutande humoristisk knorr. **(Forskaren)**

Carl sätter sig med magen mot ryggstödet, något hopsjunket. Han tar en klunk öl ur den burk han håller i handen. Hostar lätt. Svänger stolen åt sidorna. Tar fart, svänger två hela varv med stolen (skratt), håller upp fötterna i luften, är hopkrupen. Blicken fäst i golvet. Stolen stannar, han får den att ta ett skutt framåt. Han reser sig, sätter ölburken (skratt) på sitsen tar tag i ryggstödet och svänger stolen. Burken ramlar av sitsen men han fångar den i fallet (skratt). **(Berättaren)**

Till skillnad från föregående improvisation, där fokus låg på att hitta och sen sitta stilla på stolen, ligger fokus på stolens förmåga att röra sig, främst snurra. Carl utforskar detta genom att snurra runt, krypai hop och lyfta benen. Han är fysisk, likt föregångaren. Han försöker också få ytterligare en rörelse ur stolen, ett hopp framåt. Han återgår till snurren och experimenterar med ölburken. **(Forskaren)**

Daniel går fram till stolen och sparkar till den. Slänger sig ner och sträcker ut benen. Händerna är nerstuckna i fickorna på kavajen. Han drar upp en tidning ur ena fickan. Gör en ansats till att veckla ut den men slänger den i golvet framför sig. Huvudet kastas bakåt, armarna hänger utmed kroppen. Han har somnat (skratt). **(Berättaren)**

De kroppsliga starka uttrycken plockas upp och ges en fortsättning i Daniels agerande. Han sparkar på stolen, han slänger sig ner och kastar huvudet bakåt. Det finns en kraftfullhet i agerandet. Han har inspirerats av tidningsläsande men det blir för mjukt i sammanhanget. Han somnar, också det tveklöst. **(Forskaren)**

Alan går fram och skjuter tillbaks stolen en bit. I handen har han en tidning. Han sätter sig och vänder och vrider lite på tidningen, vecklar ut den och läser (kort stund). **(Berättaren)**

Alans agerande skapar kontrast till de tre första improvisatorerna. Tidningen har visserligen tagits upp från två tidigare improvisationer men de kraftfulla uttrycken är borta. Han rättar till stolen och blåddrar i tidningen. Nu är det måttfullhet, lugn och ordning som råder. (Forskaren)

Klas bär en stor otymplig resväska i famnen och håller samtidigt i en vinflaska. Han sätter ner väskan på stolen men lyfter strax upp den igen och sätter sig ner själv. Han har den stora väskan i famnen och vrider och vänder på den, ställer den på högkant i famnen, skymmer ansiktet. Han ställer ner den på golvet bredvid sig på högkant (ett stilla skratt som sedan finns med under resten av improvisationen). Hela tiden har han flaskan i handen. Tar upp väskan igen och lägger den tvärs över knäna, men blir inte nöjd utan vrider den mot ansiktet en arm ovanpå och en under. I undre handen har han fortfarande vinflaskan och ett fotografi. Lutar hakan mot väskan och tittar på publiken. (Berättaren)

Klas utgör i sin livlighet en kontrast men nu till Alans lugna och små rörelser. Här används kroppen fullt ut igen men nu som bärare av den omfångsrika väskan tillika vinflaskan. Det experimenteras och prövas, handlingen styrs av väskan. Är det gensvaret hos publiken som får Klas att stanna kvar i vändandet och vridandet på väskan? Jag tror att han förstod det clownmässiga genom publikens reaktion. Detta knyter formmässigt an till clownens oändliga provande av möjligheter och upprepning. Improvisationen stiliseras i avslutningen där clownen blir sittande, vilar hakan mot väskan. Han är utpumpad. (Forskaren)

Karin är på tur. Har en handväska som hon hänger upp på stolens baksida. Sätter ett tygdjur på stolsitsen, dröjer ett ögonblick sätter sen dit en ljushållare. Tar ett steg bakåt och betraktar sin installation. Hon går fram till stolsitsen tar upp ljushållaren och sätter sig. Djuret är bakom hennes rygg. Hon plockar fram det. Sitter en kort stund med bägge föremålen i sitt knä. Reser sig och plockar åt sig sin handväska. Ler mot publiken. (Berättaren)

Karins rörelser är kvicka men behärskade. Yvighet från den föregående improvisationen saknas hos henne. Väskan har blivit till handväska, betydligt mindre och nättare. Hon tvekar inte utan hänger upp sin handväska på en knopp på baksidan av stolens bakstycke. Vridandet och vändandet finns i någon mån kvar från förra scenen. Tvekan är snarare en fråga om estetik. Står ljuslyktan bra i förhållande till leksaksdjuret? Det estetiska får vika för funktion. Kvickt plockar hon upp ljuslyktan. Idémässigt plockar hon fram clownens flexibilitet. De var fint så länge det varade. Hon rycker på axlarna och går vidare. Leksaksdjuret är skymt. Karin är pragmatiskt även här och lyfter fram djuret. Hon håller bägge föremålen i händerna. De är hon som styr och ställer med föremålen, inte föremålen som styr henne. Och hon glömmer inte handväskan när hon går tillbaks. (Forskaren)

Lena har en handväska, ett kors och ett fotografi. Hon hamnar med ryggen mot publiken. Sätter ena benet över sitsen och sen andra, fortfarande med ryggen mot

publiken. Stoppar in ena benet mellan sig och stolsryggen för att vända sig framåt. Foten fastnar, hon håller på att ramla men kommer runt. Lutar sig framåt för att hålla balansen. Sätta sig tillrätta. Tittar upp på publiken. **(Berättaren)**

*Här är det fysiska, de kroppsliga i fokus igen. Det känns igen från de tre inledande improvisationerna, även krånglandet, att fastna, att ramla och att inte lyckas. Lena undersöker svårigheter. Hon har ett flertal föremål med sig men använder dem inte, varken kors eller foto. Det bara hänger med. Handväskan hänger om hennes arm under hela scenen men ges heller ingen uppmärksamhet. Hon har ett kort avslut i det att hon ser på publiken. **(Forskaren)***

Julia lägger handväskan på golvet, sätter ett leksaksdjur på stolen, vrider lite på stolen. Hon tar upp djuret och ställer det på väskan. Hon borstar av sitsen och tar upp djuret och ställer det varsamt ifrån sig mitt på sitsen. Rättar till lammets huvud och sätter sig själv på ett minimalt utrymme bredvid lammet. Håller undan sin kavaj så den inte ska inskränka på lammets utrymme. Klappar lite på sitsen framför lammet. Tittar upp, ser på läraren och skrattar. **(Berättaren)**

*Handväskan har följt med alla tre flickorna, en möjlig samhörighetsmarkör. Julia bygger vidare på Karins improvisation genom att placera leksaksdjuret på sitsen men har inte samma pragmatiska inställning till djuret. Att måna om djur tycks vara av stor vikt för henne. **(Forskaren)***

4.3.2 Mönster i ”Att sitta på en stol”

Den första improvisationen innehåller en mängd uppslag och sätter igång åskådarnas fantasi, blir en god utgångspunkt för de samtal som följer. På scenen pågår samtal, om än utan ord. Som en direkt inledning har läraren här föreslagit att de ska göra ”det lilla enkla till något superstort” (se ovan). Kombinerat med den enkla uppgiften att sitta på en stol finns de handlingar som varje elev valt att flika in i samtalet. Texten som stiger fram i flödet kan dekonstrueras och tolkas om och om igen. Bakom den första bilden finns en motbild och bakom den en tredje bild (Alvesson & Sköldberg s. 400).

Publikens förhållningssätt: Läraren är stilla och koncentrerad, ser allvarlig ut vid varje ny elev som stiger fram. Hon tackar eleven efter samtliga improvisationer, applåder följer varje avslut. Hon skrattar mest åt livliga improvisationer, vid ett tillfälle sätter hon handen för munnen. De mer stillsamma improvisationerna får leenden och uppmuntrande nickar. Eleverna är överlag tysta och iakttagande. Det skrattas mest åt de livligare inslagen.

Aktörerna tar under agerande liten notis om publiken. Blickarna är vända mot golvet eller de föremål som greppas. Idéerna som de snappat upp som åskådare utvecklas, fullföljs eller lämnas därhän. Samtidigt plockar de in egna idéer. Föremålen är av stor betydelse. Tidning, leksaksdjur, väskor, är de föremål som kommer igen och igen, (handväskor för flickor). Ölburk, vinflaska, kors, foto känns inte betydelsebärande för handlingen. Käppen är det mest udda inslaget och är viktig för handlingen i den första improvisationen men tas inte upp av de andra aktörerna. Kanske beror det på att den fungerar mer som förlängning av

den blindes arm och följaktligen är tätt förknippad med individen. Varje person bidrar med sin tolkning, sitt meningsskapande till det gemensamma temat, att sitta: Att hitta stolen när jag är blind/ Att snurra runt på stolen/ Att somna på stolen/ Att få plats på stolen/ Att ha ordning på stolen/ Att pynta stolen/ Att vända mig rätt när jag hamnat fel på stolen/ Att ta hand om djur på stolen.

De regler som läraren tidigare presenterat som clownens förhållningssätt är fördröjning, överdrift, upprepning, kontrast, en sak i taget och kontakt med publik, gäller även här (se avsnitt 2.1). Det finns också teman som är återkommande nämligen göra tvärt emot det gängse, misslyckas men lyckas på sitt sätt. Allt detta kan hittas hos aktörerna i varierande grad. Eleverna använder mer eller mindre medvetet clownkonstens form men hos alla finns förutsättningar som kan utvecklas formmässigt.

4.4 I mellanrummet⁸¹

Min förståelse av gruppens clownarbete har genom arbetet med sagan ökat men jag ville gå vidare med förståelse av de enskilda elevernas arbete och tydliggöra hur individen lekte med sin identitet. Syftet med dikterna är att ytterligare fånga essensen och skärpa blicken inför det som anas, eller ”tvinga verkligheten till innebörd” (Espmark, 1961: 43). Jag kände att jag i sagan inte till fullo hade fångat innebörden eller kunnat synliggöra vissa stunder av stark närvaro (nu-flöden) hos eleverna.

I detta syfte omformade jag matriserna. Istället för att utgå från scenerna utgick jag från individerna. Matriserna visar de sju aspekterna för en elev åt gången från alla tre scenerna.

⁸¹ Mellanrummet är ingen plats på kartan utan en plats där allt kan hända. Den plats Dolan (2005) kallar Utopia.

Sammanställning av den enskilde elevens gestaltande av tre clowner-

Elever	Eva	Anna	Clara	Ida
Scener	Titta vad jag har/Stilla pantomim/Vänskap prövas	Motstridiga känslor/Flirten/Stilla pantomim/Vänskap prövas	Titta vad jag har/Det vrenskande paraplyet/Hör min bön	Motstridiga känslor/Det vrenskande paraplyet/Striden om Spader Dam
Atmosfär	Lekfull/ lekfull/ högtidlig	Irriterad/ romantisk /högtidlig/ högtidlig	Lekfull/ vänlig/ spännande	Irriterad/ vänlig/ frustrerad
Handling	Lek/ Byte av ägodelar/ jakt på en ölburk	Slagsmål/ flirt/ byte av ägodelar/ jakt på ölburk	Lek/ att falla upp ett paraply/ bestulen på ett leksaks-lamm	Slagsmål/ fälla upp ett paraply/misslyckat kortspel
Individ	Vilken vacker blomma/ Jag är elegant/ Jag är sorgsen men söker tröst	Här är jag. Titta hit/ Här är jag titta hit/ Jag är fin men även clowndockan/ Jag pendlar mellan yterligheter	Det här är kul/ Som fisken i vattnet/ Jag tar väl hand om mig	Jag är blyg men inte bara/ Både roligt och läskigt/ Jag är rädd men agerar ändå
Relationer	Goda relationer. ge och ta/ lyssnande och likvärdig/ger och tar	Ovänner/ goda men avbryts/ lyssnande och likvärdig/ ger och tar	Goda .ge och ta/ goda. ge och ta/ gott samspel	Ovänner/ Goda. ge och ta/ hamnar vid sidan av
Känslor	Gladje och stolhet/längtan och tillgivenhet/ sorg och längtan	Nyfikenhet, ilska. glädje/forälskelse/ längtan och tillgivenhet/ sorg och kampvilja	Gladje och förnöjsamhet/glada och nöjda/ tillförsikt och glädje	Nyfikenhet, ilska. glädje/ glada, nöjda/ villrådighet
Föremål	Blomma / ros/ kudde , fotografi	Tratt/ tos/ clowndocka/ölburk	Burk med såpbubblor/ paraply/ väska med lamm	Föremål saknas/ dammvippa/ spelkort
Underliggande tema	Vänskap, avsäga sig makt/ besegla sin vänskap/missbruk, övergivenhet, vänskap	Markera revir/ kärlek/ besegla sin vänskap, missbruk, övergivenhet, vänskap	Vänskap, avsäga sig makt/ att vara rolig/ religion, osjälvisk handling	Markera revir/ att vara rolig/ äse killarnas kamp

Figur 9. De centrala aspekterna för fyra elever i arbete med tre gestalter.

Sammanställning av den enskilde elevens gestaltande av tre clowner

Elever	Karin	Julia	Per	Peter	Erik
Scener	Att leka tafati/ Låt bubblorna vara/ Final/ Rör inte min bänk	Överrumplad/ Låt bubblorna vara/ Att stjäla rosor	Flirten som avbröts/ Dracula anfaller/ Dödligt knark	Vänner för livet/ Dracula anfaller/ Striden om Spader Dam	Vänner för livet/ Triangelndrama/ Dödligt knark
Atmosfär	Lekfull, osäker/ lekfull, busig/ lekfull/ förväntansfull, rolig	Glad/ lekfull/ rörande	Romantisk/Vänlig, trevande/ spännande	Grabbig, hurtig/avvaktande, nöjd/ frustrerande	Grabbig, hurtig/ rolig och med de förbudnas spänning/ vänlig, skräckfylld
Handling	Leker tafati/ busar/ misslyckas blåsa upp ballong/ strid om bänkplats	Överraskande nästryckning/ buslek/ stöld av ros	Flirt/ Damen svimmar/ Uppgjord knarkhandel övergår i mord	Ritual/Dracula anfaller dam som svimmar/ Kortspel som övergår i bråk	Ritual/ Uppvakning av dam med stora bröst/ knarkaffär blir till mord
Individ	Jag vill göra fint/ Jag vill visa men snabbt/ OK att misslyckas/ Den som ordnar och pysslar	Jag trivs/Fart och fläkt/Jag vet hur jag vill ha det	Mycket att stå i/ Jag provar att vara tjej/ Jag vill ha det bekvämt	Jag vill ta det försiktigt/ Jag skräms/ Jag är försiktig men tänder till	Konstig lektion/ Inte så tokigt/ den som inte gör som alla andra
Relationer	Ger och tar/ alla tre är med i leken/solonommer/från ett underläge till jämspelt relation	Initiativtagare/ samspel/ i överläge	Avbrutet samspel/ Röjsamt/ Lika status till en början men sänkning vid mordet	Vänner/ Rycker åt sig initiativ/ slåss med en Luffare	Vänner/ samspelar med en av gruppens tre medlemmar, slår efter den tredje/samspel med Erik tar över
Känslor	Lust, glädje/ ilska, glädje/ ivrig och strunt samma/ osäkerhet och envishet	Glädje/ ilska, glädje/ ömhet	Nyfiken, snopen/ nöjd sen skräm/ vänlig artig sen maktlös	Vänlighet/aggressivitet nöjd/ frustration, ilska	Kamratlig, cool/ Varma känslor, ilska/ kamratskap, maktlystnad
Föremål	Dammvippa/ såpbubblor/ballong/inget	Såpbubblor, nasa/ färgglad pinne/ rosor, lamm	Cigarr, telefon/ damkläder, slöja / vaska, knark i plastpåse	Halsband/ Draculamantel/ flugsmällare, leksakshund	Boll/ Ballonger som bröst/ sedlar och promenadkäpp
Underliggande tema	Humor, romantik/gruppens betydelse/ att våga misslyckas/kamp mot övermakt	Lek, skoj/ gruppen/ omsorg om djur	Kärlek/ Undersöker konsroller/ Knarkhandel, att mördas	Trygghet i vänskap/ provar att vara farlig/ att ta fighten (om damen?)	Trygghet i vänskap/ Undersöker konsroller, kärlek/knarkhandel, att vara den som mördar

Figur 10. De centrala aspekterna för fem elever i arbetet med tre clowner.

Sammanställning av den enskilde elevens gestaltande av tre clowner

Elever	Alex	Carl	Ivar	Klas
Scener	Aj, låt mig vara/ Triangelndrama/ Hör min bön	Den jämna kampen/ Grusade förhoppningar/ Ge hit drickan	Den jämna kampen/ Grusade förhoppningar/ Rör inte min bänk	Att leka tafatt/ Luffussar/ Ge hit drickan
Atmosfär	Skojfrisk, frustrerad/ de förbudnas spänning/ spänning, engagemang	Skojfrisk, spänd/ kul, snoget/ vänlig, arg	Skojfrisk, spänd/ kul men snoget/ rolig	Något osäker övergå i lekfull/ Skojfrisk, flirtig/ vänlig men övergår i irritation
Handling	Överfall/Uppvaktning av dam, triangelndrama/ stulet ett lam återbördas	Maktkamp/ Vågrar leka med /Vänner möts, bråk om vinflaska	Maktkamp/ Inbjuder till lek/ Försvar av bänk	Tafattlek/ Uppvaktar och flirtar med Vit clown mimäre /Vänner möts, bråk om vinflaska
Individ	Hur ska jag ta mig ut det här? / Kul men pinsamt/Jag faller på knä och ber	Sorglig tillställning/ Jag struntar i vad ni tycker/ Jag vill göra på eget vis	Livat värre/ Livet leker/ Jag är blind men inte hjälplos	Jag är finurlig/ Kläderna gör susen/ Jag behöver utrymme
Relationer	Den andre personen har fysiskt övertag/ Samspel med främst en av två personer	Kamprelation/ Inget samspel eftersom inviten stoppas/Något i bakgrunden men låter sig ej styras	Kamprelation/ Försök till samspel som inte mottas/ Till en början har han högst status men utjämnas	Intresserade, svara på varann/ Först samspel sen enmansshow/Klas har ledningen, mest aktiv, utjämning sker
Känslor	Tålmod, rädsla, glädje/ varma känslor, genans/ upprördhet, ängest, glädje	Kamplust/ avståndstagande/ kamratskap, förvåning, ilska	Kamplust, lek/ glädje, lekfull men ger upp/ ilska, acceptans	Lust, glädje/ kärleksfulla/ kamratskap, längtan, irritation
Föremål	Partyvissla /ros /kors	Partytrumpet, röd ros, ölbuk, hatt	Bollar, kliare/ parasoll, boll/ kapp, tidning	Halsband, telefon/ Chiffongduk, handväska, klänning, speldosa, cigarri/ resväska, vinflaska, fotografi
Underliggande tema	Humor som vapen/ kärlek, sexualitet/religion, osjälvvisk handling	Makt/ Att vara sig själv/ missbruk, utanförskap	Makt/ accepterande av den andra/ Vad är svaghet, vad är styrka?	Romantik, lek/ Lek med könsroll, kärlek/ missbruk, utsatthet

Figur 11. De centrala aspekterna för fyra elever i arbetet med tre clowner.

Dikterna blev det sista ledet i en meningskoncentrering. Dikterna har sammanförts under rubriken ”I mellanrummet” och innehåller tre delar. Den första delen, *rytmdikter* beskriver elevens lek med identitet och meningsskapande. Den andra delen, *porträtt*, består av haiku som tillsammans med tolkning utgör porträtt och beskriver transformation. Den tredje delen ”*mötet*” ger bilder för möten som sker på olika plan. Se även 4.1.4 där en inledande beskrivning av tillkomsten ges.

4.4.1 Rytmdikter

Varje elev beskrivs med tre rader utifrån ramen august, den vita clownen, luffare/baglady. Den första raden i varje strof beskriver den clown som eleven kände mest släktskap med eller av annan anledning föredrog. De följande två

raderna kallas kusiner, närbesläktade men inte närmast hjärtat. Varje elev fick på så vis tre lekfulla rader, vilket ger tre olika bilder av honom/henne, sådan som eleven själv valde att framställa sig i clownarbetet.

Elevernas namn återspeglar personen i något avseende, exempelvis ”Stolta kvinnan”. Namnet kombineras med den rekvisita hon använt i improvisationen. Kusinerna ger andra bilder av samma person, exempelvis Kusin Fin och Kusin Övergiven.

Stoltakvinnans ros är röd⁸²
Kusin Fin är nöjd med blomman
Kusin Övergiven kramar kudden

Lugnafina tar dockan i famn⁸³
Kusin Trippapåtå slåss med tratt
Kusin Utikanten pimplar öl

Blåserska dansar en bubbeldans⁸⁴
Kusin Självklar fäller upp parasoll
Kusin Tackförhjälpnen nickar nådigt

Ensamhemma spelar kort⁸⁵
Kusin Tättintill har ingenting
Kusin Krypahop dammar med sin vippa

Viljagörafint är klädd i städrock⁸⁶
Kusin Integesig står sig gott
Kusin DetärOK får inte sin ballong att flyga

Lady matar lamm med ros⁸⁷
Kusin Busamaja kniper till om näsa
Kusin Frejdig slåss med pinne

⁸² Eva

⁸³ Anna

⁸⁴ Clara

⁸⁵ Ida

⁸⁶ Karin

⁸⁷ Julia

Skottiryggen langar knark, faller som en fura⁸⁸
Kusin Dåndimpa i flortunn slöja, dråsar rätt i backen
Kusin Blåstpåkonfekten ser tösen fly åt fanders

Morramorra jagar myggor⁸⁹
Kusintassafram med hundhalsban´
Kusin Dracula öppnar upp sin mantel

Pangamannen siktar med bössa noga⁹⁰
Kusin Ritual följer givna regler
Kusin Bysta lägger ros på hylla

Ömsintgalning höjer kors mot himlen⁹¹
Kusin Friarstråt skänker ros åt Bystig dam
Kusin Vikaundan blåser i partyvissla

Vetsittvärde är mån om hatten⁹²
Kusin Stenansikte får inte ljud i sin trumpet
Kusin Vägralekamed tar tillbaka rosen

Bollvirtousen tappar bollar⁹³
Kusin Klantaaugust kliar huvut
Kusin Kungeliblind läser blaskan upp och ner

Pip-pip-ingetsvar skämtar med en telefon⁹⁴
Kusin Svartmusk är rädd om väskan
Kusin Höftgung blossar på cigarr

4.4.2 *Mönster i rytmddikter*

Dessa dikter visar den lekfullhet som eleverna exponerat i kroppens rörelser och sitt val av kläder och rekvisita. Eleverna har iscensatt sig själva och skapat mening. Rekvisita och klädesplagg bilder utgångspunkt till de olika gestaltningar som uttrycks, också i handling och kroppsspråk. Några elever har provat att

⁸⁸ Per

⁸⁹ Peter

⁹⁰ Erik

⁹¹ Alex

⁹² Carl

⁹³ Ivar

⁹⁴ Klas

gestalta sig på vitt skilda vis i de olika scenerna, andra jobbar mer eller mindre genomgående med samma problematik. Exempel på elever med stora variationer i antingen egenskaper som de testat eller i förhållanden som de leker med är: Lugnafina - Kusin Trippapåtå - Kusin Utikanten samt Ömsintgalning- Kusin Friarstråt- Kusin Vikaundan. Här uppfattar jag ett sökande efter olika sidor i identiteten. Det tvillingssökande har övergått till ett trillingsökande.

De olika meningsskapande funktionerna återfinns i elevernas gestalter. *Underhållaren* (Pip-pipingetsvar skämtar med en telefon) och *gränsöverskridaren* (Kusin Utikanten pimplar öl) är de mest frekventa funktionerna, vilket bekräftar påståendet att ungdomar är intresserade av identitetsproblematik. Här får eleverna en möjlighet att pröva och leka. *Ifrågasättaren* finns hos Carl. Han ifrågasätter det lekfulla arbetet (Kusin Stenansikte får ej ljud i sin trumpet/ Kusin Vägralekamed tar tillbaka rosen). *Ställföreträdaren* finns hos Alex (Ömsint galning höjer kors mot himlen). *Sörjaren* finns hos fler elever i samband med att Luffaren eller Bagladyn prövas. (Kusin övergiven kramar kudden)

4.4.3 ”Att svinga sig över”

Dikterna handlar om möten. De skildrar elevernas möten med självet, andra elever, den som i något avseende är marginaliserad och möten med läraren. ”Att svinga sig över” är Bubers uttryck för det mellanmännsliga mötet, där man möter någon öppet och med hela sitt väsen och som resulterar i dialog. Alla rader i dikterna är citat från elevernas loggböcker eller utdrag ur intervjuerna. Rubrikerna är satta av mig.

I clownens spegel

Clownen olik mig⁹⁵
Prydlig och fin⁹⁶
inte som jag

Clownen lik mig⁹⁷
löjlig om jag vill
Ensam som luffar'n⁹⁸

⁹⁵ Citat från logg Per

⁹⁶ Citat från logg Anna

⁹⁷ Citat från logg Clara

⁹⁸ Intervju Ida

Att svinga sig över⁹⁹

Gå in i varandras kropp¹⁰⁰
Se hur dom är¹⁰¹
Alla kan öppna sig¹⁰²
jag med

I marginalen

Hon heter Siv¹⁰³
Hade en gång en man
Han sparkade ut henne
på gatan

Helga Andersson, 43 Skellefteå,¹⁰⁴
bor i en sång och längtar
*Signatur Karlsson evig vår*¹⁰⁵

Vägvisaren

Mustaschen var hennes idé¹⁰⁶
Kul att se henne visa¹⁰⁷
Hon sa: ”Jag ser så här”¹⁰⁸
kunde vara troligt, också

⁹⁹ Term lånad av Buber

¹⁰⁰ Logg Peter

¹⁰¹ Intervju Eva

¹⁰² Intervju Anna

¹⁰³ Eva citat logg

¹⁰⁴ Anna intervju

¹⁰⁵ Visa av Olle Adolfsson som Anna uppfattade sig som ”varande i”

¹⁰⁶ Intervju Erik

¹⁰⁷ Intervju Clara

¹⁰⁸ Intervju Alex

4.4.4 *Mönster i mötesdikterna*

Dikterna handlar om olika möten. ”I *Clownens spegel*” ser eleverna sig själva och kan då känna igen sig, eller inte känna igen sig. ”Att *svinga sig över*” innebär dialog med den andra. Den närhet som eleverna uppfattar har funnits i gruppen, är uttryckt i ”att gå in i varandras kropp”. Något mer än ett vanligt ”tjenare, hur är läget?” De två verserna i ”*I marginalen*” uttrycker inlevelse och har fått ett konkret uttryck genom en kontaktanns som väckt ett musikminne. ”Vägvisaren” är här läraren och visar att eleverna upptäckt de bidrag hon gett dem under processen. Orden: ”kunde vara troligt också” tolkar jag en vidgad syn på vad kunskap kan vara, ett nytt perspektiv har öppnats. I Gadamers begrepps värld är erfarenheten uttryck för en förändrad förståelsehorisont.

4.4.5 *Porträtt*

Haiku är japansk kortdikt. En haiku innehåller tre rader med vardera fem, sju, fem stavelser. I första raden skildras ett tillstånd (i japansk diktning handlar det oftast om naturen). I andra raden händer något som leder till transformation, det vill säga förändring av tillstånd eller sinnestämning. I tredje raden ges en bild av det nya tillståndet. Haikudiktningen har fungerat som modell men jag har inte följt det i alla stycken. Det finns inga naturfenomen skildrade. Däremot har jag strikt räknat stavelser, för att tvinga mig att behålla formen. Jag har koncentrerat mig på ögonblick som har burit med sig en stark laddning och lämnat efter sig en känsla av att något betydelsefullt hänt. En tydlig förändring har iakttagits. På de tre raderna skildrar jag ett tillstånd, förändringsögonblicket och det nya tillståndet. Dessa ögonblick har ofta kommit upp i intervjuerna efteråt.

”Vild och galen” tös
Hittar vännen clowndocka
Lugnet lägrar sig

Anna fick syn på clowndockan i början av arbetet med Vita clownen. Alex bar den på sin axel. Hon kretsade runt honom, och övertalade honom att släppa den ifrån sig. Sen höll hon den tätt intill sig under hela workshopen. När eleverna gick på en ”catwalk” uppmanades de att lägga ifrån sig sina föremål. Anna vägrade in i det längsta. Hon har beskrivit sig själv som vild och galen men berättar att man kan lugna sig när man är den Vita Clownen. Via dockan, som hon visade ömhet, kunde hon också ta hand om sitt eget inre barn, en stunds vila erbjöds. Hon slapp stå i blåsten.

Rastlös och retsam
Peruk med ros och fjäril
Se! Carl von Linné

Oskar är rastlös, springer omkring, retas och småbråkar. Mot slutet av clownarbetet som luffare får han på sig peruken och en fjäril sätts i håret. Det är lärarens ide' och själv sätter han dit rosorna. Det är som om han äntligen tar sig själv på allvar. Vid samlingen i ringen efteråt har ett lugn spridit sig kring honom. Han utstrålar högtid. Jag som tidigare varit störd över hans brist på koncentration får mig en tankeställare.

Hittar ingen tro
Knäfall, klagan, korset höjt
Indisk helig man

Alex är en elev som har sina rötter i Indien. Han besöker Indien ibland. Han uppfattar sig inte som religiös i Sverige, mer så i Indien. Där följer han sin mor till templet. I Indien möter han personer som är troende. Alex skapar en berättelse kring gestalten. "Gestalten jag valde var någon sorts gubbe som bara hade religion som höll upp hans hopp om livet. Det var det enda han levde för sin religion. Och då har allt..., föräldrar, bröder och sånt dött. Han fick inget hem då och sen hjälpte templet honom. Det gör dom i verkligheten också. Fattiga brukar gå till templet och få mat och sånt. Han är glad att Gud hjälper honom att överleva. Till och med om han är fattig och inte har bra kläder och han får äta rätt lite så kan han känna saker, känna värme."

Blyg tjej blåser upp
ballong. Fiasko Grande
OK, enligt clownen

Karins upplevelse med ballongen som var svår att blåsa upp, visar på den befrielse som clownen erbjuder. Det är tillåtet att misslyckas. Den stora rädslan att göra bort sig får oss ibland att avstå från att försöka. Det hjälper sällan att människor säger "Det är inte farligt". Att prova på och märka att man "överlever" fast det man tänkte inte fungerade, är frigörande.

Dans "Elegance"
Älskad dotter, bråd ond död
Översiggiven

Eva älskar att dansa och det syns verkligen i den fantastiska hållningen och stoltheten när hon är både august och vit clown. Så är det dags för bagladyn och hon klär sig i stor blårutig skjorta och svart herrväst. Hatten har sett bättre dagar. Den är mycket olika den svarta plymhatt hon tidigare burit. Hon hittar ett fotografi av en ung flicka och en grön kudde. Fotografiet föreställer hennes dotter som är död. Hon tummar på fotot och kramar kudden. Allvaret finns där och ögonen är blanka.

Konst med liten boll
Boll göms av surmulen vän
På fyra ben. VOFF!

Ivar är skicklig med bollen och han utstrålar glädje. Carl gör entré. Han vill inte leka utan fångar Ivars boll och gömmer den bakom sin rygg. Ivar tar till sitt vapen, humor. Ivar förvandlar sig till en hund.

Dracula väser
Dam med skär slöja svimmar
Greven go' och glad

Peter berättar att han är försiktig med "sådana som är läskiga". Nu tar han Tillfället i akt och leker med det läskiga. Han är klädd i en röd fotsid mantel, går tätt in på sin motspelare, öppnar sin mantel och väser. Efteråt vänder han sig mot publiken, vinkar avväpnande. Lugnar sig själv och oss.

Glad generad grabb
Alla öron spetsas. Wow!
Vickar bröst och höft

Förgäves har Erik försökt få någon annan att pröva. Nu gör han det själv. Allas uppmärksamhet riktas mot honom när han stoppar ballonger innanför tröjan. Man kan höra en knappnål falla. Han blir ställföreträdaren i en lek med kön, som egentligen är allas lek. Gruppen bär honom.

Hopsjunken modell
”Var så goda. Två och två”
Bär sitt huvud högt

Ida både vill och inte vill synas. Hon går på en catwalk. Här befrias hon av läraren som föreslår clownerna att de ska gå två och två. Tillsammans med en kamrat blir hon trygg, vågar ta ut svängarna. Hon vågar vara både vacker och elegant.

Sur dam bestulen
Riddare Rådig drar lans
Nådig klapp till tack

Bagladyn Clara har envist vägrat att låta Alex hålla hennes leksakslamm. Nu blir lammet stulet ur hennes väska. Alex ser stölden, faller på knä och lyckas beveka tjuvens hjärta. Lammet återlämnas och Alex får klappar på axeln till tack. Claras ansikte har ljusnat (men lammet lånar hon inte ut).

Fnittrig clownflicka
Får infall, gör överfall
Clowndam med kraft

Julia försöker blåsa såpbubblor men fnittrar och misslyckas. Stefan gör en försiktig entré. Julia som gillar improvisation får ett infall. Hon slutar fnittra, tar sig själv på allvar och växer.

Vandrare Rastlös
Sätter slokhatt på hjässan
Lugn och ro, hemkomst

Carl är olycklig. Han har precis bytt skola och hamnat i en ovan skolsituation (clown- arbete!). Han vandrar planlöst omkring i rummet. Han känner sig förmodligen ensam. Då upptäcker han hatten. "Det var hatten", berättar han. "Den betydde allt"

Blickfång; tiara
Rummet i fjärran försvann
Vips! En pojkdrottning

Per provar kläder. Han har valt att klä sig i damhatt, lång kjol och vacker tunika. Han provar en tiara ovanpå hatten. Han är helt försjunken i sin förvandling. Snart trippar en drottning fram. Viftar med en tunn näsduk.

Luffare Skäggstubb
Närmast hjärtat bild på tös
Skäggstubb är en far

En råbarkad Luffare, Klas, låter vinflaskan gå runt bland polarna. Han plockar fram ett svartvitt fotografi ur fickan. Insikten föds. Han är förälder. Han är som du och jag och bor under samma himmel.

4.4.6 Mönster i porträtt

Meningar eller satser som citeras i porträtten ovan har alla hämtats från elevernas loggböcker eller är citat från intervjuer. Läsaren möter först haikun och sedan en beskrivning av omständigheter och min korta tolkning. I och med placeringen i ramen ser ögat först haikun, läser sen tolkningen och ögat återvänder till haikun. Reflektionen (min tolkning och läsarens egen) som skett och de förnyade mötet med haikun kan fördjupa bilden ytterligare. Haikudikterna visar betydelsefulla ögonblick som innehållit ett förändrat tillstånd och möjliggör lärande. Jag sammanfattar ögonblicken och innebörden:

Anna hittar en möjlighet att vila ut genom dockan. Det tvillingsökande självet har funnit ett objekt.

Oskar hittar också en annan sida hos sig själv, i Carl von Linne'. Han döptes av en annan elev.

Alex hittar styrkan i religionen genom att släppa fram starka känslor och placera dem i en annan kultur än den svenska.

Karin vågar pröva att misslyckas och upptäcker att det inte är farligt.

Evas empati och förståelse växer genom att hon tillåter sorgen vara konkret.

Ivar prövar humor som strategi för att lösa en konflikt.

Peter prövar att vara aggressiv,¹⁰⁹ och utmanar därmed sig själv.

¹⁰⁹ Säger sig vara försiktig

Erik leker med sexualitet. Han har stöd av gruppen.

Ida vågar ta plats när hon är tillsammans med en vän.

Clara går bortom stereotypen ”utsatt sårbar kvinna”. Hon hittar envishet hos bagladyn.

Julia släpper fram sin styrka genom att lita till sin improvisationsförmåga.

Carl hittar sig själv och sin hatt, genom att tillåta sig vandra kring och söka.

Per prövar identitet genom att leka med symboler för kvinnlig identitet.

Klas går bortom stereotypen ”farlig luffare”. Han upptäcker att luffaren är en pappa och har känslor, kan känna saknad.

4.4.7 Sammanfattning av mönster i dikterna

Rytmdikterna beskriver *lek med identitet och hur iscensättning av clownen gått till*. Clownens meningsskapande funktioner återfanns. Mest frekvent var gränsöverskridaren vilket stämmer med att denna åldersgrupp ofta och gärna sysslar med identitet. Vem är jag och vem skulle jag kunna vara? Underhållare hittas ofta, ställföreträdare och ifrågasättare mer sällan. Sörjaren blev synlig när eleverna gestaltade luffaren och bagladyn. Mötesdikterna beskriver elevernas *dialog*, med sig själv, med andra, med den utsatta och med läraren. Portätten med haiku tydliggör *transformationen*, en förändring har skett. Något har inträffat, det kan vara de andra elevernas närvaro, eller ett föremål som väcker känslor och som lett till förändring, lärande.

4.5 Reflexiv tolkning av empiri gestaltad som saga och dikt

Den första nivån i den reflexiva tolkningen (Alvesson & Sköldberg, 2008) utgörs av den interaktion med empiriskt material som skett. Där har kritiskt resonemang kring val av informanter och hantering av intervjusituationen skett under tid och finns återgiven i metoddelens validitetsdiskussion. Den andra nivån, tolkningen, har skett i och med skapandet av sagans tre kapitel. Genom att i sagan infläta forskarens röst, har jag försökt lyfta analysen till en högre tolkningsnivå där bakomliggande orsaker diskuterats. Efter varje avsnitt har jag sedan genom att koncentrera aspekter i matriserna, sökt efter mönster och diskuterat dessa i efterföljande text. Jag har haft hjälp av läraren som varit närvarande i klassrummet som kommit med synpunkter kring min tolkning av det som poetrösten gett uttryck för.

Den kritiska tolkningen, som är det tredje steget i den reflexiva tolkningen, handlar om, språkets verklighetsanspråk. Kan verkligen en saga beskriva det som sker i ett klassrum? Alla scener som finns i sagan går att återfinna i videofilmerna och kan på detta vis sägas ”ha hänt”. Det finns ett systematiskt nedlagt arbete i grunden. Jag har valt att vandra mellan formaspekten och det som ”har hänt”, vilket jag uppfattar ha varit en hjälp att komma bortom materialet, innanför det yttre skeendet, risken för empirism som Alvesson & Sköldberg (2008) menat kunnat uppträda har minskat för minskat.

Forskningen görs i ett rådande skolpolitiskt sammanhang. Synen på kunskap är intressant och i valet av mitt forskningsområde visas min syn på vikten av en

bred definition av kunskap. Som forskare bär jag med mig värderingar och idéer som influerar mitt arbete. Det är naivt att tro annat. Det finns, som jag ser det, en vits med att beskriva min förförståelse och ingång i arbetet vilket jag har gjort i avhandlingens inledning. Om förförståelse synliggörs ökar det läsarens möjlighet att själv ta ställning till forskarens subjektivitet.

Skapandet av sagan har inneburit en tydlig pendling mellan form och innehåll, och mellan del och helhet. Att visst innehåll föredragits framför annat, är beroende av att en berättelse behöver spänning, överraskningsmoment, och i viss mån av sagans inneboende logik. Detta har lett till att jag ändrat i scenernas inbördes ordning. Elever som lyfts fram har blivit till sagogestalter (men utan den ofta i sagan förkommande renodlingen) i så måtto, att de trots att de framstår som enskilda, är bärare av allmänmänskliga drag, vilket titeln indikerar - Sagan om Envar. Detta är också i enlighet med clownens uppgift, att vara en spegel för sin tid och de människor som lever i tiden.

Det som sagts om den reflexiva tolkningen av sagan gäller även dikten. Genom att använda tre sorters dikter, har eleven synliggjorts från flera håll. Pendlingen mellan form och innehåll möjliggjorde fler bilder av den enskilde, vilket har levandegjort både dem och ögonblicket. Om sagan gav ett fotografi taget med vidvinkel, så gav dikterna fotografier tagna med teleobjektiv. En närgången bild som gör läsaren till medskapare. Tystnaden mellan orden talar ibland högre än orden och skapar spänningen. Allt är möjligt. Har det poetiska språket tillfört något? Ja, jag menar att det blir en nära bild, inte bara mot den dikten handlar om, utan också hos läsaren tränger sig dikten på. Igenkänning av smärta och glädje, involverar oss och gör oss till medskapare i bilden. Den reflexiva tolkningen kan ses som en kritisk distansering, ett främmandegörande som öppnar för en förändrad förståelsehorisont gällande människolivets villkor. Min slutsats är att clownarbetet som läroprocess i skolan, med läraren som vägvisare, tycks ge redskap att utforska självet, den andra och världen, i det gränsområde som de olika scenerna i en performance erbjuder.

4.6 Sammanfattning av meningsskapande i elevernas clownarbete

Karnevalen som Bachtin (1965/2007) beskriver den har en allomfattande, folklig karaktär, feststämning infinner sig. Det är en utopisk innebörd och ett filosofiskt djup. Sidorkin (1996) pekar på den tillåtande atmosfären, överskridandet, skrattet, leken och upptåget samt en gemensam kropp i medvetande om den offentliga världens existens. Hur stämmer detta överens med det som pågått i klassrummet?

Karnevalsstämning fanns stundtals där. Både elever och läraren var engagerade. De intresserade sig för egna och varandras iscensättningar, bytte kläder sinsemellan, föreslog varandra ändringar i klädsel, prövade instrument, leksaker, bollar, semiotiska verktyg kom till användning. När musiken spelade lekte de, busade eller dansade. Även läraren gav sig hän i clowndansen, blev en deltagare på lika villkor - en gemensam kropp (Sidorkin, 1996), ett flerstämmigt klassrum (Dysthe, 1996). Ingen var åskådare¹¹⁰ utan samtliga levde i karnevalen och den

¹¹⁰ Det finns undantag. En elev får av religiösa skäl inte delta utan är åskådare. Även jag som forskare är utanför.

tillåtande atmosfären. Den stundtals kaotiska miljön - spontana möten där icke struktur får råda (Øksnes, 2008) - möjliggör gränsöverskridande och experimenterande. Detta skedde samtidigt på olika håll i klassrummet. Ur ett kreativt kaos föddes idéer som senare kändes igen i improvisationernas impulser, blev till stomme i handlingar och möten i de scener som så småningom gestaltades. "Muntra kryphål i maktens förtryck" är Bachtins (1965/2007: 11) tillspetsade formulering. Eleverna var ibland åskådare, ibland aktörer i ett autopoetiskt flöde.

De filosofiska djupen fanns och gavs uttryck i intervjusamtal, i reflektioner i loggar och i samtal under workshops. Karnevalen öppnar för *dialogen* (Bachtin, 1965/2007; Sidorkin, 1996). Dialog finns i Bubers Jag - Du möte (1923/2006), mötet i vilken människan blir till, det möte Aspelin kallar mellanvarat (Aspelin, 2005), att bli sedd som individ, som en grupp men också som ett Du, en särskild. Clownen har lust att vara i dialog med sin publik (Schøien, 2009). Att vara clown är ett tillstånd (Donio, 2010) inte en karaktär, inte att anstränga sig vara rolig men vara i nuet (Sörberg, 2010) och att lämna ifrån sig makt (Schøien, 2009), att vara antihjälte (Schaffer m.fl. 1991). Clownen är en spegel (Ekelöf, 1949). Clownen är naken (Sörberg, 2010), den måste ta risken precis som människan som vill vara i dialog, som "vill svinga sig över" (Buber, 1954/2004: 49). Fanns dialogen i klassrummet?

Genom att gå in i clownen, stundtals äkta, närvarande, och i nuet har eleverna befunnit sig inte i en karaktär utan i ett tillstånd (Danilo, 2010) och därigenom stigit in i det mellanmänskliga. I de *möten*, *de dialoger* som ibland uppstått i improvisationerna har de "svingat sig över" (Buber, 1954/2004). De har bjudit på sig själv, tagit risken av öppna sig - att vara nakna (Sörberg, 2010). Dialoger har framförts mer med kropp än med ord. De har lyssnat in varandras kroppsspråk, mimik och de har gett sina svar. Stunder av närvaro har stigit fram under iscensättningar av jaget. Trots att eleverna har ställts inför samma uppgift har gestaltningarna och scenerna blivit olika. Detta har öppnat för förståelse av andra sätt att tänka än det egna. Mångfalden vidgar tänkandet, egna förståelsehorisonten möter andras (Gadamer, 2002) och ett lärande sker. Genom att ställas inför mångfald ges också den enskildes fantasi en skjuts framåt (Vygotskij, 1998).

Jag tolkar mitt resultat, som svarar mot min första forskningsfråga om konstruktion och process i clownarbetet, med hjälp av en sammanslagning av Deweys transformatoriska teori och Savas cirkelmodell. Eleverna har befunnit sig i den sociokulturella inramning som klassrummet utgör och i mötet med clownen fått en inledande impuls till skapande. I dialog med uppgiften, med sig själva, med sina kamrater och med läraren som tillhandahållit dramapedagogiska redskap och i den karnevaliska miljön, har eleverna inlett en estetisk process för att hitta en form, ett uttryck för sig själva som clown. Processen som pågått under sex clownverkstäder har innehållit samtal och reflektioner. Det har funnits en cirkelrörelse som varat varv på varv och innehållit transformationer. Det har blivit tydligt att den konstnärliga formen har möjliggjort kontakt med djupa skikt inombords och ett etiskt medvetandegörande om den andre har ägt rum.

Ögonblick av lärande som karaktäriserats av stark närvaro har fångats med hjälp av ett poetiskt språk. Diktens förmåga att "måla en känslbild", "ställa ögonblick

av verklighet under lupp” (Leavy, 2009: 63) blev verktyg i refigurationen (Ricoeur, 1984), det vill säga tolkningen av elevernas iscensättning och det meningsskapande som ägt rum. Sammanfattningsvis följer till sist meningsskapandet i elevernas arbete med clown i punktform:

- Arbete med clown har öppenhet för lek, skapande och fantasi.
- Konstformen clown motiverar och inspirerar.
- Clownen skapar en god och vänlig atmosfär, lockar fram skrattet vilket bäddar för lärande.
- Det är en konstform som gör reflektionen djup och personlig och väcker frågor om identitet.
- Existentiella teman stiger fram.

5 ELEVERNAS REFLEKTIONER KRING ISCENSÄTTNING AV SIG SJÄLVA I CLOWNARBETET

I detta kapitel berättar jag inledningsvis om den analysmetod som använts i analys av de tretton elevsamtal som transkriberats. Analysmetoden är Amedeo Giorgis fenomenologiska modell för meningskoncentrering. Metoden finns, förutom i Giorgis egen beskrivning (Giorgi 2009), diskuterad som en av flera analysmetoder i Steinar Kvales (1997) bok om den kvalitativa forskningsintervjun. En genomgång av analysmetoden åtföljs av en beskrivning av mitt tillvägagångssätt via ett konkret exempel. Det konkreta exemplet är en tabell med samtliga sju ”naturliga enheter” och ”centrala teman” som ingår i dessa hos en elev. Sedan följer en sammanställning av samtliga tretton elevers centrala teman utifrån en naturlig enhet. Kapitlet avslutas med en beskrivning av elevernas iscensättning som clowner. Vägen går från tretton individuella beskrivande reflektioner till en beskrivning som inrymmer gruppen röster. Redogörelse för tillvägagångssättet vid de förda intervjuerna återfinns i kapitel tre.

5.1 Tillvägagångssätt vid analys

Poängen med Giorgis metod används är att visa hur man kan handskas systematiskt med data som är uttryckta i ”vardagsspråkliga termer” (Kvale, 1997: 175). En studie bör, enligt Giorgi (2009: 198) innehålla minst tre informanter eftersom en variation i upplevelsen av fenomenet som studeras är önskvärt. ”Det är strukturen i fenomenet som forskaren söker, inte den individuella upplevelsen av fenomenet”.¹¹¹ De konkreta steg som vidtas finns beskrivna i *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology* (Giorgi, 2009: 128–137). Inledningsvis läser forskaren materialet så att man får en känsla för helheten. Steg två är att bestämma de naturliga enheterna. Metodens kärna (a.a.: 130) är att forskaren formulerar de teman som är närvarande i den naturliga enheterna. Slutligen ställer forskaren frågor till enheterna utifrån undersökningens syfte, vilket mynnar ut i en generell grundläggande beskrivning av fenomenet som forskaren vill undersöka.

För att ordentligt bekanta mig med materialet transkriberade jag själv de tretton intervjuerna, vilket gav mig en god kännedom om materialet och helheten. Jag delade in elevernas transkriberade intervjuer i meningsenheter (naturliga enheter). Eftersom samtalen med eleverna i stort sett följde de mönster som fanns i mina frågor blev det naturligt att låta meningsenheterna utgöras av sju frågeområden:

(1) Beskrivning av clownen (2) kläder, smink (3) övningarna (4) betydelse av kamrater (5) betydelse av lärare (6) hur man tänker kring sig själv i relation till clownen (7) Lärdomar

¹¹¹ Min översättning

Följande steg i arbetet blev att koncentrera elevernas tankar, vilket skapade centrala teman. Här nedan följer ett exempel från en elev- Clara.

Tabell 3. Några naturliga enheter och centrala teman för en individ

Innehåll i clownarbete	Centralt tema i varje del av clownarbete
<p>Beskrivning av clownen Jag har inte kommit på en massa detaljer och så. Jag känner att jag har en clown på ett ungefär men jag vet inte vilken sorts clown det är. Det är mer som en blandning. Den är väl rätt glad. Jag tycker om att vara glad och så där. Inte särskilt negativ heller (skratt). Så har jag inte kommit på något mer. (Beskrivit sig som närmast augusten i loggboken) Ja, det är väl för att den är så positiv och allt det där.</p> <p>Kläder, smink Kläder tyckte jag var väldigt roliga, då får man ett helt annat utseende, lättare att komma in i rollen. Sminket var väldigt roligt.</p> <p>Övningarna De var väldigt roliga. Man fick göra som man ville och det var ju väldigt skönt. Även om man klantade till det var det ingen som brydde sig direkt. Man fick vara som man ville. (Roliga ögonblick?) var nog när jag blev sminkad (vilket skedde inför gruppen) och att uppträda med två andra personer. Då skulle man komma på en liten pjäs om det nu kan kallas pjäs. (Svårt?) Nej egentligen inte. Bara att göra som man kände för det. Jag gjorde bara saker och var mig själv.</p> <p>Betydelse av kamrater Ja, Det är nog väldigt viktigt att man</p>	<p>Sökande, reflekterande över sig själv i relation till alla tre karaktärerna. Igenkänning i ”glädjen” som får henne att välja en.</p> <p>Kläder och smink underlättar inlevelse.</p> <p>Övningarna skapade frihetskänsla, var tillåtande. Roligt att uppträda tillsammans. Inga svårigheter att uppträda, bara att göra saker och vara sig själv.</p> <p>Att clowna blir bäst om man är</p>

<p>är med folk som man tycker om och är bra tillsammans med. Och kan ha roligt och så. Annars blir det inte alls lika kul. (Hjälp av dom för att hitta clownen?) egentligen inte. Det är bara att tänka liksom 'vem är jag (skratt) och hur vill jag ha det?</p> <p>Betydelsen av lärare</p> <p>(Läraren) var väldigt uppmuntrande och det var alltid kul att få se henne visa upp hur man ska göra så man får egna idéer. (hjälpte hon att hitta clownen?) Nej, det är nog mest mig själv faktiskt.</p> <p>Hur man tänker kring sig själv i rel. till clownen</p> <p>(Spegla dig i den glada clownen) Det är ju att vilja vara glad, vilja ha kul. Jag är inte särskilt negativ eller pessimistisk och sen så är det roligt ibland att vara helt löjlig när man får vara det. (Olikheter?)</p> <p>(Ref. till loggbok. "Det förflutna är inte så viktigt för augusten"). Jag tänker väl att man lever i nuet. Man gör som man vill och har det bra. Då mår man bäst. Oftast har jag det så.</p> <p>Lärdomar</p> <p>Det enda jag riktigt lärt har mig är vad vad en clown är. Vad det innebär att vara clown. För jag visste inte att det var en sån tanke bakom clownen tidigare. Att augusten ska vara så, inte har några bekymmer och alltid är glad. Den vita clownen ska representera ordentlighet och lite sånt där.</p> <p>Mer tänkande kring sig själv</p> <p>Något som jag tänkte att man liknar alla clownerna på något visst sätt. Det är viktigt att man inte glömmet de andra och bara har en. Alla har någon sorts, vad heter det personlighet som</p>	<p>omgiven av vänner.</p> <p>Läraren viktig som inspiratör och uppmuntrare men att hitta clownen är en egen tankeprocess: Vem är jag och hur vill jag ha det.</p> <p>Återkommer till augustens egenskaper och igenkänning. Glädjen och att tillåta sig vara löjlig. Tillfredställande att leva i nuet och gör som man vill.</p> <p>Vad en clown är.</p> <p>Reflekterar över sina många sidor och att man liknar alla clownerna. Att det är viktigt att inte glömma bort någon clown. Hon visste att hon var en sammansatt person men inte riktigt</p>
---	---

<p>man själv har, fast kanske inte lika mycket. Redan sen tidigare visste jag att jag har många sidor men inte riktigt vilka sidor jag har. Känner inte till dom så där jättebra. (Vanligt arbetssätt i skolan?) Nej, fast kanske om man gör nån pjäs kan man också upptäcka det fast kanske inte lika tydligt. (Vad är det som gör att man utforskar sig själv?)(skratt). Det vet jag inte riktigt men det är väl att man ska vara på ett visst sätt på sitt eget sätt. Det har ju rätt mycket med ens olika sidor att göra.</p>	<p>vilka sidor hon har.</p> <p>Funderar kring utforskandet i clownarbetet sker på grund av att man är på ett visst sätt på sitt eget sätt.</p>
---	--

I nästa steg ställdes en fråga till materialet utifrån mitt specifika syfte med undersökningen: Hur reflekterar de kring sin clownkonstruktion? Genom att då sammanställa tretton elevers teman kring varje naturlig enhet åstadkom jag tretton bilder av varje naturlig enhet (frågeområde), det vill säga olika komponenter i clownkonstruktionen. Här exemplifierat jag en av de sju naturliga enheterna. Hur eleverna beskrivit sin clown.

Tabell 4. Centrala teman för 13 elever i beskrivning av clownen

Hur eleverna skapar mening	Centralt tema
<p>Beskrivning av clownen</p> <p>1. Jag har inte kommit på en massa detaljer och så. Jag känner att jag har en clown på ett ungefär men jag vet inte vilken sorts clown det är. Det är mer som en blandning. Den är väl rätt glad. Jag tycker om att vara glad och så där. Inte särskilt negativ heller(skratt). Så har jag inte kommit på något mer. (Beskrivit sig som närmast Augusten i loggboken) Ja, det är väl för att den är så positiv och allt det där.</p> <p>2. Den Vita clownen tyckte jag att jag</p>	<p>Sökande, reflekterande över sig själv i relation till alla tre karaktärerna. Igenkänning i ”glädjen” som får henne att väljer en clown</p>

<p>kände igen mig i. Lite så där prydlig och stolt, kläderna lite finare, prydlig så där. Den skulle nog ha en liten blomma.</p> <p>Luffaren hette Siv och tidigare i livet hade hon haft en familj och en dotter och en man. Men då hade dottern dött och då hade mannen lämnat henne och då blev hon så ledsen men jag kommer inte ihåg precis. Jag tror hon gick ut på gatorna själv och så tog hon med en kudde och en bild på hennes dotter. Hon var så ledsen och besviken. Jag bara såg en bild på en tjej och en kudde (rekvisita). Ja, och då tänkte jag att det var barnets kudde.</p> <p>3. Jag valde den vita clownen. Fast det var inte den jag var. Jag vet inte vilken som var mest jag.</p> <p>Min Luffare kommer från en låt. Som heter "Signatur Karlsson, evig vår". Det var som om låten utspelade sig när jag var den clownen. Jag kände mig så hemma i den.</p> <p>4. Augustclownen var lättast då kunde man vara flummig och galen. Roligast när vi ramlade. Luffarclownen gillade jag mest. Jag vet inte varför.</p> <p>5. Den Vita clownen (skratt). Den är fin (skratt). Jag vet inte riktigt.</p> <p>6. Det var den siste clownen, Luffarclownen för då kunde man liksom komma mer på en berättelse, en historia. Var den kom ifrån. Den skulle åka till Egypten med två andra clowner (skratt). Dom skulle öppna ett Zoo där.</p> <p>7. Jag valde Luffaren för den har djupast historia och det kom nästan direkt, så fort jag satte på sminket och</p>	<p>Känner igen sig i en prydlig, stolt karaktär men bygger en historia kring en annan sorgsen, övergiven karaktär</p> <p>Väljer en clown hon inte upplever sig vara. Prövar en ny karaktär som hon bygger en historia kring och där en sång är ett betydelsefullt inslag</p> <p>Lättast vara en clown som gav frihet men gillar en annan bättre. Vet inte varför.</p> <p>Väljer clown som är "fin".</p> <p>Väljer clown som ger möjlighet att finna berättelse och att samarbeta med andra</p>
---	--

<p>valde kläder. Det var som en ny person. Det gillade jag verkligen. De andra har inte lika djup historia. Augusten har nästan ingen. Gestalten som jag valde var någon sorts gubbe som bara hade religion som bar upp hoppet . Det var det enda han levde för sin religion.</p> <p>/ Något som kändes betydelsefullt var stämningen mellan de olika clownerna. Augusten kändes sprallig. Den vita kändes fin, nästan adelsaktig, lite försiktig också. Luffaren var bredast från aggressiv alkoholgubbe till nån som en gång haft allt men förlorat det./</p> <p>Min Luffare var född i kastsystemet som finns i Indien. Där tror dom fattiga själva att de ska vara fattiga. Fast det tycker inte jag. Föräldrar, bröder har dött. Han saknar hem, templet hjälper honom. Det gör dom i verkligheten också. Fattiga brukar gå dit och få mat och så. Han är glad att Gud hjälper honom överleva. Till och med fast han är fattig och saknar bra kläder kan han känna saker, t. ex värme.</p> <p>8. Jag tycker att luffarclownen passar mig bäst för att... Den var inte lik mig utan olik. Det var just det och ja (paus) den behövde ingenting bara kläder. Jag behöver mycket (skratt). Jag vill ha mycket. Jag är inte direkt fattig sådär. Jag tvättar mig.</p> <p>9. Jag gillar den lite dystrare clownen för då kan man tänka ut mer om hans liv innan han blev sån han är. /Jag fick tänka lite innan. Han hade varit chef för ett företag och sen hade han blivit ruinerad bara. Han hamnade på gatan och blev alkoholiserad. Han hade en tom ölburk som visade att han var alkis.</p> <p>10. Augusten. Den var ganska rolig och så var det nya kläder och så där så det</p>	<p>Väljer clown som har djupast historia. Religionen är central och hoppet.</p> <p>Reflekterar och karaktäriserar de olika clownerna.</p> <p>Låter sin figur finnas i ett konkret samhälle och kämpa med fattigdom, ger uttryck för ett samhällsengagemang Empatiskt förhållningssätt. Stark inlevelse</p> <p>Undersöker ett för honom motsatt sätt att vara, fattig och ingenting behöva</p> <p>Väljer clown som är dyster för att det ger näring åt fantasin och han kan skapa en historia kring gestalten om alkoholism</p> <p>Lekfullheten tilltalar och nyhetens</p>
---	---

<p>var ganska spännande eftersom man aldrig testat det förut.</p> <p>11. Jag tyckte Luffarclownen var kul. Jo jag vet sånt som jag har tänkt att dom är helt olika för den har ingenting liksom och att få vara som dom. /Jag jobbade på en mack eller nåt och var en gangster eller nåt. Keps och läderjacka.</p> <p>12. Augusten tyckte jag bäst om. Den hade röd näsa och så dansade man mycket.</p> <p>13. August clownen var bäst. Den var roligast. Jag gillade röda näsan och att han klantade sig mycket. Känner igen det lite.</p>	<p>behag</p> <p>Lekfullhet och intressant att prova en annan gestalt som är olik honom och fattig. Skapar en historia om en farlig person</p> <p>Sympatin vägleder, näsan och dansen</p> <p>Augusten är rolig, röd näsa och han klantar sig. Känner igen det hos sig själv.</p>
---	---

I bilaga 4 finns samtliga meningsenheter och sammanställda teman inom den specifika meningsenheten för tretton elever.

5.2 Elevernas berättelse med en röst

Jag gör generell och tät beskrivning av elevernas iscensättning av sig själva som clown, och hur de reflekterar kring sin clownkonstruktion. Detta för att förstå strukturen i fenomenet.

Grundläggande beskrivning av clownarbete

Eleverna konstruerar clownen genom att söka efterlikna tre olika gestalter. De använder smink, klädsel och rekvisita i enlighet med ett givet mönster och jämför sig själva med clownerna. Främmandegörandet som förklädnaden ger, blir ett skydd, ger ett mod som möjliggör utforskande av självet. Genom identifikation med egenskaper hos en viss clown eller lust att pröva något okänt och eller annorlunda än sig själv tar gestalten form. Runt clownen vävs historier, skapade av en enskild elev eller i samspel med andra. I övningarna prövas kroppsspråk, känslor och beteenden. Det råder en frihet och en lekfullhet som möjliggör ett experimenterande med gränser, såsom kön, ålder eller etnicitet. Iakttagande av andras konstruerade gestalter ger inspiration. Samarbete med kamrater skapade lust och underlättade övningar. Strukturen som tillhandahölls, lärarens praktiska hjälp, uppmuntran och hennes infallsvinklar, vidgade och bidrog till konstruktionen. Eleverna känner ibland igen sig i clownen, eller längtar efter att bli lik clownen. Igenkännandet hittas i egenskaper, beteenden och känslor, positiva men också svåra. En utökning av självbild sker för många.

Upplevelsen av att utforska det okända, gör ibland att de hittar mindre kända sidor hos sig själva. De får tillgång till nya egenskaper, känslor och beteenden. De reflekterar över sociala och samhälleliga strukturer i relation till sig själv och clowngestalten.

5.3 Sammanfattning av elevernas reflektion kring meningsskapande

De filosofiska djupen som Bachtin (1965/2007) talar om som är en del av karnevalen kom till uttryck i intervjusamtal, i reflektioner, i loggar och i samtal. I kapitel 5 har elevernas självutvärdering legat till grund. Ett axplock: ”Clownen är mer som ett andra jag för jag är inte som vanligt. Det visar mig inuti. Jag har nog fler andra jag”, säger Anna. ”På något vis är Luffarclownen en del av mig. Det visste jag inte innan, bara att jag var ensam”, säger Ida. ”När jag letade clownen skapade jag själv, inte inifrån. Sen blandade jag lite med något jag sett”, berättar Alex.

Övningar och scener har fungerat som medierande verktyg. I elevernas iscensättningar av sig själva, finns ett experimenterande med identitet/självbild, Det ger en möjlighet till utvidgning av självbild, som kan uppfattas framåtsyftande, som en sorts förberedelse för framtiden. En möjlig psykologisk tolkning är det som Sandvik (2009) beskriver, det tvillingsökande självet också kallat ”alter ego”, Det är ett självobjekt som är samhörighetsskapande i spänningen mellan det grandiosa och det idealsökande självet.

De förhållanden som eleverna funderar kring och som artikuleras i intervjuerna, rör sig kring den egna identiteten och kamraternas gestalter. Många funderingar kring den som är marginaliserad uttrycks. En etisk kunskap, förmåga till inlevelse och empati har utvecklats genom att iscensätta sig i den utsattes gestalt.

Det som har beskrivits i detta kapitel är fenomenet clownarbete såsom det upplevs av eleverna. Fenomenet har studerats med stöd av fenomenologisk meningsförtätning. Det är inte de individuella erfarenheterna utan fenomenet som sådant i all sin variationsrikedom som jag strävat efter att återge. I kapitel sju studeras clownarbete ur ett annat perspektiv, nämligen lärarens perspektiv. Fokus ligger på lärarens berättelse om clownarbete i skolan.

6 LÄRARENS ERFARENHET AV CLOWNARBETE – ETT DIDAKTISKT PERSPEKTIV

Detta kapitel handlar om lärarens bidrag i clownarbetet och svarar mot den andra forskningsfrågan: Vad karaktäriserar lärarens bidrag till det konstdidaktiska arbetet? Kapitlet inleds med en beskrivning av min analys av det insamlade materialet. Beskrivningen följs av lärarens berättelse om vändpunkter i arbetet med clown i skolan. Lärarens agerande struktureras i en typologi, framtagen genom analys av videomaterialet. Analysen återges i en matris. Slutligen formulerar jag en avslutande berättelse om vad som karaktäriserar lärarens bidrag till det konstdidaktiska arbetet, utifrån både lärarens berättelse om vändpunkter och typologin åskådliggjord i en matris.

6.1 Metodiskt grepp: narrativ analys och typologisering

Läraren intervjuades direkt efter avslutat clownarbete. Intervjun med läraren transkriberades och sammanfattades i en lärarberättelse om vändpunkter (7.2). Berättelsen är strukturerad genom de tre teman som angavs i intervjun. Lärarens beskrivning av *det faktiska clownarbetet*, skillnader och likheter i förhållande till andra typer av klassrumsarbete. De av läraren iakttagna *förändringarna hos eleverna både enskilt och som grupp*. Slutligen beskrivs den intervjuade lärarens syn på *lärarrollen* i ett arbete med clown. Läraren jämför clownarbetet med traditionellt klassrumsarbete och redogör för de kunskaper som erövrats under arbetets gång. Det ”jag” som finns i berättelsen är således läraren. Språket har i någon mån bevarats med talspråklig karaktär.

Videofilmerna studerades och delar som visar lärarens agerande transkriberades. Det handlade således om tre clownverkstäder med august, vit clown, luffare eller baglady. Jag sökte igenom materialet efter regelbundenheter och mönster i lärarens sätt att förhålla sig till sina elever. Jag antecknade ord och fraser som fick representera dessa regelbundenheter och mönster. Berättare, spänningsskapare, involverare med flera var benämningar jag skapade. Detta gjordes i enlighet med etnografisk metod (Bogdan & Biklen, 2003: 161). Nästa steg var att gruppera orden i större enheter och hitta täckande begrepp. Jag konstruerade enheter som synliggöra, skapa atmosfär, inspirera, expert, deltagare, praktisk hjälpare, kontrollant, medlare, instruera, leda, organisatör, beslutsfattare och berättare. Jag grupperade och sammanförde orden ytterligare och formulerade sex roller (en typologi) som läraren haft. De sex rollerna var: (1) ledare, (2) ordningsman, (3) medkännare, (4) deltagare, (5) praktisk hjälpare och (6) clown/artist. Bilderna gav tillsammans med de tre clowngestalterna struktur åt matrisen (7.3). Varje bild delades dessutom i tre avdelningar: samling i cirkel, det enskilda arbetet, gemensamma övningar och lekar. Bilderna motsvarade de moment som ingick i de tre clownverkstäderna.

Med hjälp av matrisens struktur steg fyra begrepp fram: förbereda, förtälja, förlösa och fördjupa. Begreppen strukturerar den slutliga berättelsen. I berättelsen växlar jag mellan beskrivning av lärarens arbete och tolkning av

arbetet samt med citat ur intervjun med läraren. Citaten är markerade med indrag i texten och tolkningen är kursiverad.

6.2 Vändpunkter i undervisning i clownverkstäder

(Intervjuns ”jag” är klassläraren. Efter lärarens berättelse sammanfattas vändpunkterna av forskaren.)

Clownarbete kräver en noggrann tidsplanering. Man behöver en ”bufferttid”. Det är ett arbete som inte kan forceras. Vetskapen om, att lektionen som följer, måste ägnas åt något annat skapar stress. Det går inte att göra ett uppehåll och sedan ta vid där man slutade. Tidsplaneringen blev bättre under arbetets gång. Jag förstod bättre hur eleverna hanterade situationen. Hur styrdes turordningen i exempelvis sminkandet och tidsåtgången av detta? En rutin utvecklades under hand.

Eleverna öppnade sina själar – de exponerade sig. Det blev en ny upplevelse, läskig och underbar på samma gång. Det fanns en blyghet och något som djupnade eleverna emellan. Det är inget som man är van vid, möjligen när man lekt och klätt ut sig.

Det finns en annan atmosfär i klassrummet nu efteråt. Skrattet har klingat och det är de här hemligheterna som de har nu mellan varandra. En elev sa: Vi har fått se in i varandra på ett sätt som ingen annan har fått göra.

Jag kom på mig med att tänka, är detta skola? Trots att jag tror fullt ut på arbetssättet. Det är en svårighet som möter. Det är oakademiskt.

Jag tror att detta arbete har en långvarig effekt, för eleverna känner känslor och de påverkas av känslor, inte minst inför luffargestalten. Parallellt med clownarbetet har vi jobbat med en skrivuppgift: Walking in someones shoes. Eleverna bygger upp en karaktär utifrån ett par skor. Clownarbete och skrivarbete har befruktat varandra.

Förändringar hos enskilda elever och hos gruppen

Många elever har genomgått en förändring/utveckling. Ett exempel på detta är elev A, med föräldrar som invandrat till Sverige. Han var mycket skeptisk till en början, rynkade pannan och vände sig bort när Bagladyn Vera presenterade sig. ”Do we have to do this?” var hans fråga. För varje clowngestalt som eleverna kom att arbeta med, öppnade han sig mer och mer. När arbetet var avslutat, bad han att få göra ytterligare en clownimprovisation, ”...en sista gång.” Samma elev har svårigheter att möta flickors blickar. Men han använde tillfället till, att genom clownen leka fram sådant som har en sexuell anspelning, något som han nog saknar forum för att göra annars. Två leksaksdjur fick ihop det. Vid ett annat tillfälle bytte han kön och satte en tiara på huvudet, ballonger blev bröst. Min kontakt med den eleven har nu förändrats märkbart.

Elev B, en flicka som ofta är ensam, vågade stiga fram och ta plats. Hon är gladare, skrattar mer.

Eleverna interagerar mer, väljer nya kontakter och visar lekfullhet. Detta är en förändring som ”spillt” över till det vanliga skolarbetet. De väljer nya kamrater

som arbetspartners. Mellan flickorna i klassen har tidigare funnits stora konflikter. En elev som jag upplever som intrigmakerska är en av två elever som inte deltar i arbetet med clown. Nu pågår ett arbete med att söka nya kontakter i klassen. Det finns en trötthet hos eleverna över dessa konflikter. Två flickor har vänt sig till mig och bett om att "sättas ihop" med andra flickor i skolarbetet. Det finns en tydlig önskan om att bryta med invanda roller. Elevvårdsteamet har noterat förändringen. Flickorna springer inte längre till psykologen och gråter.

Den blygare av de två grupperna har öppnat sig mer och mer. Accepterar nya roller. Bägge grupperna är modigare. Inte lika avvaktande när något nytt ska göras, utan mer positiva till att pröva nytt. De bjuder på sig själva i större utsträckning. Det är en förändring som kan iakttas även i det vanliga skolarbetet.

Användande av smink har varit betydelsefullt. "Det är skönt att ha smink", "då kan man gömma sig" eller "det bara kommer något då" är elevcitat. Övningar som gjordes har varit orsaker till förändring, från första trevande "clowndansen" till att utan större åthävor kunna göra en improvisation med två minuters betänketid. Klädseln däremot har spelat mindre roll. Kläder har bytts och vandrat mellan eleverna. Ytterligare en viktig sak har varit presentationen av den för dagen aktuella clown som inlett varje clownverkstad.

Skillnader i lärarroll

Det fanns skillnader i ledarrollen mot den vanliga klassrummsrollen, främst därför att jag var nervös över att bli iakttagen, inte minst av kameran. Vid ett tidigare liknande arbete har jag känt mig mer spontan och naturlig. Inledningsvis blev det funderingar kring hur jag stod, klädde mig och så vidare. Nervositeten släppte underhand.

Clownarbetet är komplicerat. Det finns inget recept och "vips är kakan färdig" utan man måste öva på att släppa taget, att se och att vara lyhörd. När elev C målade sig till luffare var jag flera gånger på väg att säga: "Stopp, nu räcker det" eftersom elev C målade alltför ymnigt med rött i pannan. Men det var mina tankar, min modell för hur luffaren skulle se ut. När eleven väl var färdigsminkad var han den mest fantastiska luffare. Det handlar om att lita på elevens kreativitet och att de tar sin uppgift på allvar. Samma upplevelse var när elev D målade sig till den vita clownen och kom att likna en ledsen hund. Att invänta eleven, ett tag till och ett tag till. Att ha tilltro krävs i detta arbete. Man kan inte gå in med attityden "nu ska vi göra en kul grej". Min tilltro till eleverna har ökat. Att lita på clownens kraft och livet och att eleverna tar emot av varandra, av bilder som väcks och av all information. Allt det som kommer till dem och vad de gör utav det.

En annan svår sak är, hur mycket ska jag locka, truga, visa? Den frågeställningen finns i huvudet hela tiden, exempelvis hälsningen. I första gruppen ville ingen inleda och gå runt i ringen och hälsa. Då gjorde jag det själv för att avdramatisera. Det visade sig att flera fick inspiration av detta. I andra gruppen visade jag ingen hälsning. Deras hälsningsrunda blev mer av, nu *måste* jag göra det. Gruppen hade behövt en tydligare instruktion men rädslan för att påverka avhöll mig. Ett annat exempel på samma sak är när de skulle sätta sig på

en stol. Hitta sitt sätt. Skulle jag ge olika idéer? Öppnar det upp för improvisation eller stänger det?

Om jag fick göra om arbetet skulle jag vågat prata mer vid vissa tillfällen och ge mer feedback. Inte en feedback som är stämplande utan mer av karaktären, ”jag ser vad du gör”.

Forskarens sammanfattning av tre vändpunkter

Inledande vändpunkt kan sägas vara det som gjorde att intresset väcktes: ett konkret arbete med att producera gestalten genom sminkning, kläder och sakkunnig handledning. En andra vändpunkt kan beskrivas som upptäckten att man kan välja nya sätt att vara. En vändpunkt i lärarens sätt var att fokusera på eleverna, att hitta balans mellan utmaning och stöd.

6.3 Lärarrollen – en typologi

Nedan följer en deskriptiv analys av lärarens arbete med klassen under tre clownverkstäder.

LÄRARROLLEN

CLOWNKARAKTÄRER

1. Ledare	august (clownverkstad 1)	den vita clownen (clownverkstad 2)	luffare/bag lady (clownverkstad 3)
Samling i cirkel	Strukturerad, använder tydligt kroppsspråk/mimik när hon berättar om clownen. Involverar eleverna genom frågor och reflektioner samtidigt som hon ”Augustsminkar” en elev. Varierar sin status genom hela workshopen. Beskriver Augusten som den som tar plats och är lättisam	Strukturerad, kontrollerade gester. En god lyssnare samtidigt som hon ”Vit Clown sminkar” en elev. Varierar status men med betoning på hög genom hela Workshopen. Beskriver den vita clownen som fin och ordentlig.	Strukturerad. Tydlig i sitt berättande. ”Luffarsminkar en elev” Varierar sin status men med betoning på låg genom hela Workshopen. Beskriver Luffare som melankolisk filosof.
Egna arbetet	Löser konflikter Kommer med förslag.	Tydligt organiserande av sminkning och klädprovning	Låg status, Inväntar elevernas initiativ
Gemensamma övningar och improvisationer	Förelär övningar: Dans entré, mötet, att ramla.	Förelär övningar: Dans, ”catwalk”, improvisation (2/3 grupp)	Lågmäld och tillbakadragen. Ger liten eller ingen feedback. Övningar: Hälsa i ringen, sitta på en stol. Improvisation i 2/3 grupp. Gemensam reflektion där individen står i fokus.
2.Ordningsman ¹¹²			
Samling i cirkel	Tillåter småprat, höjer aldrig rösten,	Avslappnad stämning, samtalston	Samtalston, avslappnad stämning
Egna arbetet	Tillåter att de är högljudda och ett visst kaos.	Tillåtande, ger frihet.	Tillbakadragen, blandar sig inte i.

¹¹² Ordningsman står här för den som tillåter eller inte tillåter.

	Tvingar inte pojkarna att dansa		
Gemensamma övningar och improvisationer	Få direkta tillsägelser	Noga med koncentration under övningar, fler direkta tillsägelser.	Betonar vikten av att lyssna och ge varann uppmärksamhet.
3. Medkännare			
Samling i cirkel	Berättar i förväg vad som ska ske, sätter på sig näsan först av alla,	Skapar en avslappnad atmosfär genom att samtala med eleverna	Berättar om programmet i förväg, observerar individerna och drar in dem genom frågor.
Egna arbetet	Verkar ha kul: skrattar, skojar, kroppskontakt	Hon försöker hjälpa varje elev att hitta sin clown, Känner in och uppmuntrar det som dyker upp hos eleverna, tillåter och uppmuntrar experimenterande med kön.	Uppmärksam mot individerna.
Gemensamma övningar och improvisationer	Poängter att de ska vara sig själva	Ger positiv, individuell respons. Får dem att bli trygga genom att upprepa övningen "catwalk" i par.	Ingen vill inleda den första övningen: "hälsningen", då inleder hon själv. Det finns ingen tidspress under samtalet om karaktärerna. Stark individualisering men gruppen ger sin syn.
4. Deltagare			
Samling i cirkel	Sätter inledningsvis själv på sig en näsa		
Egna arbetet	Deltar med gruppen i ramlingsövning och dansar	Deltar inte med gruppen i clowndansen	Dans eller liknande gruppövning saknas.
Gemensamma övningar och improvisationer			
5. Praktisk hjälpare			
Samling i cirkel			
Egna arbetet	Hämtar föremål, assisterar vid smink och klädval	Hämtar föremål och assisterar vid smink/ kläder	Hämtar och assisterar vid smink och med klädselektion.
Gemensamma övningar och improvisationer			
6. Clown/artist			
	Har goda kunskaper om	Goda kunskaper om clown.	Skapar atmosfär genom

Samling i cirkel	clownen och dess uttryck. Använder sitt eget kroppsspråk/mimik när hon berättar om Augusten. Läraren skapar atmosfär genom överraskning, högtidlighet visar på clownens stolthet genom ritualen i "näspåtagningen". Hon skapar en förväntan genom att presentera och lyfta fram den färdigsminkade eleven.	Uttrycker sig allvarligt och högtidligt när hon talar om den Vita clownen. Poängterar ordentlighet och "finhet". Ber om hjälp att hämta föremål. Snabba humörsvägningar hos läraren.	att tala om tystnad och viskande.
Egna arbetet	Skojar och leker med	Litar till processen och metoden .	Litar till processen
Gemensamma övningar och improvisationer	Hon visar själv före i övningar dvs. bjuder på sig själv och visar sig sårbar, delar upp "ramla" övningen i moment. Betonar en inre process att hitta Augusten. Applåderar. Betonar mötet mellan två clowners som en viktig clownövning.	Visar hur de ska göra i ex. catwalk övningen, överdriver "gången", poängterar att de ska gå långsamt och vara "vackrast i världen". Poängterar att clowning inte är att göra utan att vara. Äkthet betonas. Använder en skärm som scenmarkör. Ritualiserar och poängterar skillnad åskådare- de som är på scen.	Skapar atmosfär i övningen genom sin egen tystnad och ett viskande i övningen som hon inleder och där hon har ett tydligt kroppsspråk och agerande. Mötet mellan clownerna kommer i fokus. Inga applåder i de två första övningarna. Berättar om teknik kring agerandet, vägar att hitta sin roll.

6.4 Tolkning av lärarens upplevelse av clownarbete

Här följer min berättelse om lärarens arbete. Den beskrivande forskarrösten skrivs med Times New Roman 11. Citat från intervjun med läraren skrivs med ett indrag. Den tolkande forskarrösten kursiveras. Strukturerande begrepp är förbereder, förtäljer, förlöser och fördjupar.

6.4.1 Förbereder

Läraren förbereder clownverkstäderna. Det som föregått verkstaden, men inte undersökts, är att läraren har planerat och strukturerat innehållet i verkstaden. Hon har även utfört praktiskt arbete. Hon har införskaffat clownkläder, glada, prickiga, randiga (august), mer eleganta, glittriga (den vita clownen), slitna, trasiga och second hand (luffare/baglady). Hon har införskaffat smink samt rekvisita som föremål som låter/ piper/ tjuter (august), musikinstrument, städattiraljer (den vita clownen), flaskor, väskor och foton (luffaren eller bagladyn). Läraren har berättat om detta under intervju:

Man måste planera det ännu mer noggrant, tiden/.../när man har ett vanligt arbete, om det inte är slut är det bara att lägga ner arbetet/.../man skulle behöva ha en slags buffert av tid.

6.4.2 Förtäljer

Läraren förtäljer. I inledningen av första clownverkstaden berättar läraren om tre clownkaraktärer, den lättsamme augusten, den ordentliga fina vita clownen och den förströdda, filosofiska luffarclounen. Samtidigt skapar hon en tät atmosfär med sitt kroppsspråk bestående av gester och mimik som åskådliggör clownernas särart. Hon visar *övertaskningen* som ett av clownens medel att fånga en publik. Hon tar fram en vacker plåtlåda som innehåller röda clownnäsor. Hon böjer ner sitt huvud, sätter på sig näsan och lyfter huvudet. Detta resulterar i *skrattet*. Genom att skicka lådan vidare och uppmana till efterföljd skapas *ritualen*. Läraren övergår till att sminka en elev framför gruppen. Det blir ett återkommande inslag, *rutinen*, august (clownverkstad 1), den vita clownen (clownverkstad 2), luffare/bagladu (clownverkstad 3). Under tiden som läraren sminkar eleven ställer hon frågor, lyssnar och samtalar. *Hon bäddar för arbete med clowngestalterna genom att låta det hon talar om avspeglas i sitt kroppsspråk och själv bli något av en clown. En ivrig och glad august (varierar sin status), en mer återhållen vit clown (hög status) en avvaktande, dröjande luffare (låg status).*

Dom har öppnat upp sig mer och att de kan bara saker ihop med varann, dom accepterar nya roller/... /Att man pratar om clownen, vad den representerar eller symboliserar, hur den funkar. Det har varit väldigt viktigt.

6.4.3 Förlöser

Läraren förlöser. Hon uppmanar eleverna att sminka sig och finna lämpliga kläder och föremål som de själva tycker om passar gestalten. Under clownverkstaden med den vita clownen organiseras sminkningen tydligast. Läraren vistas en stor del av tiden bland eleverna som sminkar sig. Hon visar upp bilder, svarar på frågor och bistår med sminkning när hon blir ombedd. En elev som inte vill sminka sig får förslaget att han enbart kan måla en röd näsa. *Arbetet är frivilligt i grunden men läraren hittar alternativ, andra vägar för att få med sig eleven.* Då och då går hon runt bland eleverna som väljer kläder, mer frekvent under de två sista verkstäderna. *Indikerar att eleverna blivit självständigare i förhållande till sminket. Hon är där hon behövs bäst. Detta visar flexibilitet hos läraren.* Hon är lekfull ihop med august. Exempelvis engagerar hon sig i en august med röd telefon. De trycker på knapparna via en ”ryggkliare”. Vid clownverkstaden med luffaren/bagladu är hon mer passiv än vid de andra två verkstäderna. Hon blir ofta stående stilla och betraktar det som sker. *Även när eleverna aktivt arbetar med sin egen gestalt avspeglas den clown de fokuserar på i lärarens sätt att förhålla sig och använda sitt kroppsspråk.* Läraren ger ibland förslag på exempelvis keps, mantel. Hon fäster en fjäril i peruken på en luffare och skojar med honom om ett tamt husdjur. Denne luffare kom senare att välja namnet Linné som sitt clownnamn. Vid ett annat tillfälle föreslår hon markerande av en tydligare mustasch. Den mustaschprydda eleven blev i en senare improvisation maffiaboss. Två elever kommer i konflikt om en boll, läraren föreslår två möjliga utvägar men låter dem ta beslut till lösning själva. *Är uppmärksam på vad eleven behöver för att komma vidare med sin gestalt. Bidrar med vad som synes vara detaljer men det visar sig ofta vara pricken över i:et. Ser individen men tar inte över initiativet.*

Att göra clownarbetet det är inte bara vad ska man säga, slå upp sidan 23 och så gör vi det. Det är inte ett recept att baka en kaka utan det är väldigt mycket att se, att släppa, att samla ihop. Det är en lyhördhet som krävs, för att till exempel när X målade sig och jag tittade på honom, då var jag på väg att säga flera gånger 'nu räcker det'... han målade rätt på ögonbrynen och uppe i pannan/.../Den medvetenheten om hur jag tänker och vem jag är och varför jag säger någonting eller inte säger nånting, det tror jag inte vem som helst har utan man måste vara inne i nånting, inne i den här medvetenheten om hur man styr ett barn eller hur man hanterar deras kreativitet eller jag litar på vad du håller på med. Det måste jag ju lita på att du inte bara håller på och ska gegga ner dig själv. När Y målade sig så att han såg ut som en hund (skratt) med påsar och ringar under ögonen. Då var jag på väg att, men jag sa ingenting, att inte, låta det bara vara, ett tag till och ett tag till, att ha tilltro till dem.

Arbetet kräver lyhördhet både mot eleven och mot henne själv. Att se, släppa taget, att samla ihop är viktiga ord. En stark närvaro hos läraren är nödvändig och samtidigt en tilltro till elevens egen kraft. Det är livligt, ibland på gränsen till kaos i rummet, livligast är clownverkstad 1 och 3.

Samtidigt som eleverna finner kläder leker och agerar de med rekvisitan. *Läraren ger ett intryck av att vara lugn och oberörd.* Hon brusar inte upp eller ber eleverna att lugna sig. Hon går omkring i rummet och småpratar. Eleverna ropar på henne när de behöver hjälp.

Jag tror inte alla lärare kan göra det här för man måste ju själv på något sätt tro på det här... att det har en djupare innebörd för eleverna och deras egen skapande process.

Och jag märker att det finns en skepsis...

Läraren litar till processen, vilar i metoden och är trygg med sitt arbete. Det kallas tillit. Här handlar det om ett kaos som är förutsättningen i en kreativ process. När eleverna är sminkade och har hittat sina kläder sätter hon på jazzmusik. Läraren dansar tillsammans med augustclownerna. Pojkarna dansar inledningsvis men övergår till att skoja med varandra. Läraren accepterar att pojkarna inte är med i dansen. *Läraren visar ett respektfullt bemötande, att erbjuda inte tvinga. Skapar intresse genom att delta och bjuda på sig själv. Dansen finns också med som ett led i att leka och släppa loss.* I clownverkstad två, när fokus är inställt på den vita clownen, dansar eleverna till en Mozartmenuett. Flickorna är omedelbart igång och dansar. De lägger ner både känsla och energi. De dansar i par. De försöker dra med sig pojkarna och lyckas med några stycken under en kort stund. Läraren dansar inte men fungerar som en uppmärksam och intresserad åskådare. *Läraren är flexibel. Hon förstår att hon inte behöver dansa med för att få igång dansen utan låter flickorna visa sin kompetens och låter fokus vara på dem.* I verkstad tre med luffaren/bagladyn i fokus fungerar den mer stillsamma musiken enbart som bakgrundsmusik. Några pojkar klär ut sig till kvinnor. De provar diadem, halsband med mera. Läraren kommenterar inte detta. När en pojke stoppar bollar innanför tröjan som bröst, föreslår hon honom att använda ballonger istället. Händelsen drar till sig uppmärksamhet från de andra eleverna och läraren går åt sidan.

När han valde att byta kön, det gjorde ju några pojkar och klädde ut sig till kvinnor. Han valde att sätta på sig en tiara och sen tog han bollarna och sen kom han på ballongerna.”

Läraren tillåter experimenterandet med könsroller. Hon uppmärksammar tänjandet av gränser och understödjer genom egna förslag. Precis som vid dansen är hon med när det behövs, men stiger åt sidan för att låta eleverna äga sin process.

6.4.4 Fördjupar

Läraren fördjupar. De sminkade och clownklädda eleverna sätter sig åter i ringen. Läraren presenterar övningarna som ska följas (clownverkstad ett, august). Läraren ber en elev i taget gå in i ett mindre gruppum intill klassrummet, sticka ut sitt huvud och göra en entré. Läraren betonar att man inget behöver göra, bara vara. Hon gör själv det hon berättar om. I clownverkstad med den vita clownen visar hon hur en modell går på en "catwalk", hon betonar överdriften, att man ska ta plats och den stolthet som den vita clownen känner över sitt utseende vilket avspeglas i kroppen. I clownverkstad med luffaren ber hon en elev att inleda en hälsningsrunda. Trots att hon trugar, vill inte eleven och ingen gör någon ansats att resa sig. Då inleder hon själv. Hon drar en brunmurrig sjal över axlarna, stöder ryggen med ena handen och linkar runt i ringen. Hon hälsar sakta och omständligt på fyra elever. Tar god tid på sig, och ser dem i ögonen. Hon stiger ur rollen och ber eleverna fortsätta, vilket nu sker utan diskussioner

Jag tänker på dom som är tveksamma, hur mycket ska jag pusha? Hur mycket ska jag locka, eller truga? /.../ Nu vid luffarclownen så visade jag hur man kunde hälsa. Jag hälsade på några stycken för det var ingen som ville börja, för att avdramatisera det här gjorde jag det och då fick flera idéer, ja så kan man också göra.

De inledande övningarna varje clownverkstad är valda för att belysa respektive clown och dess uppgift. I entrén pekar läraren på "närvaron" som är central för clownen och äktheten, att "vara" istället för att "göra". På catwalken illustreras hur kroppen tas till hjälp för att exponera en känsla men också hur man med hjälp av kroppen hittar fram till känslan. Denna övning får sin fortsättning, läraren låter eleverna göra om övningen men nu i par. Effekten blir den förväntade (tillsammans med andra vågar vi mer.) I luffarens hälsning betonas mötet mellan två individer. Det blir tydligt hur de speglar varandra, den ömsesidiga samverkan (Jag- du). Parterna hamnar i dialog även om ingenting sägs. Läraren är lyhörd för blygheten som infinner sig i clownverkstad tre. Hon tvingar ingen utan gör själv det hon ber eleverna om. Hon problematiserar och reflekterar i intervjun kring sin egen undervisningsmetod: Ska läraren visa före? Blir det till hjälp eller stjälper det? Efter de inledande övningarna följer "enkla" övningar som att ramla, att blåsa upp en ballong och att sitta på en stol. Övningarna är valda för att visa tillvägagångssättet i en scen eller ett moment. Genom att göra till synes obetydliga handlingar men dela upp i mindre delar, visas på metod, clownen arbetar genom att förstora och överdriva. Att sitta på en stol kan bli ett äventyr av hög dignitet. Humorn blir tydlig. Vad är det vi skrattar åt? Igenkänning? Det blir tydligt genom hela arbetet, att läraren har ett syfte med varje övning. Hon går från att tydligt instruera till mer fria övningar och elevernas egna improvisationer. Läraren har till andra clownverkstaden skaffat fram en skärm som används för entréer och sortier. Hon säger "är publiken redo?" inför varje nummer som presenteras. Applåder ges efter flertalet

nummer. När eleverna kommit in i arbetet, en trygghet skapats, betonas föreställningen mer. De får tid att förbereda sig och visar sen upp korta scener. Scenerna byggs ofta kring de gestalter som eleverna hittat inom sig och valt att gå in i. Starkt bidragande är också den rekvisita eleverna valt. Personen, miljön, föremålen, handlingen temat, allt finns där och samspelar. Det ena ger det andra utifrån fantasi och lekfullhet.

”Det är spännande att se eleverna förvandlas, att se dom växa, att se en förändring. Jag känner att det är en helt annan atmosfär i klassen. Det är en annan atmosfär emellan och att vara i rummet för att skrattet har klingat och de här hemligheterna som de har, någon sa ’vi har sett in i varandra på ett sätt som ingen annan har fått göra, vi har det här gemensamt’. Ungefär som om man gett varann skatter.

Den tredje clownverkstaden mynnar ut i ett samtal kring varje luffare eller baglady. Dels får kamraterna reflektera kring vad och vem de ser, dels får den clown som man reflekterar kring ge sin syn på hur han/hon tänkt och vad han/hon hör kamraterna och läraren berätta.

Detta moment, reflektionen, är pricken över i:et och ger en mängd tankar och hos eleverna. I några fall sätter momentet fart på historier kring den egna gestalten eller fördjupar historierna kring de gestalter som redan finns tack vare kläder, smink, och improvisationer. Efter varje clownverkstad låter läraren eleverna skriva en kort reflektion kring vad som hänt.

Jag tror att detta kommer att ha en långvarig effekt för dom får ju känna känslor/... /Nån (elev) skriver så här: ”Den här Luffareclownen, vad synd om den. Man känner verkligen att man vill göra något för dom och vad dom varit med om.” Jag har gett dom en skrivuppgift som heter Walking in someone elses shoes där dom ska beskriva ett par skor och sen vem som går omkring i dom här skorna och helt enkelt bygga upp en karaktär från dom här skorna. Och sen utifrån alla dom här punkterna som de har svarat på om den här skoägaren, vad han gör och är och så vidare ska dom skriva en historia och vara den människan. Och det här har dom tagit sig an. Dom har skrivit fantastiskt och jag tror att de har befruktat varann de här två arbetena.

6.4.5 Sammanfattning av fyra grundläggande lärarhandlingar

Läraren har en medierande funktion i elevernas clownarbete. Hon står också modell för en konstnärlig handledning. Hennes arbete har jag sammanfattat i fyra begrepp: att förbereda, att förtälja, att förlösa och att fördjupa.

Under första fasen (introduktion i cirkel) har läraren berättat med tal, kroppsspråk och mimik om respektive clown (varit clown), visat hur den blir till, (scaffolding), skapat förväntan. Läraren blev berättaren, *den som förtäljer*. Under andra fasen (egna arbetet) har hon bistått elever med kläder, smink, rekvisita, väntat in, uppmuntrat deras förmåga, sett och bekräftat (uptake). Hon har blivit *den som förlöser*. Under tredje fasen (övningar/improvisation/reflektion) har hon valt övningar utifrån sitt syfte och den nivå på vilken eleverna befinner sig. Hon har gett frihet i improvisationer, uppmuntrat i grupparbeten, uppträtt som clown, tydliggjort konstformen, (uptake) *den som fördjupar*. Utöver dessa tre grundläggande handlingar i lärarens arbete finns, *den som förbereder*, vilket inte varit föremål för observation men har föregått clownarbetet. Tydligt är hur läraren använt sig av

didaktikens växling mellan modelllärande, egen utforskning och kroppsliggörande. Detta har skett i förening med språkliggörande och artikulation.

Läraren skapade med sin dramapedagogiska kompetens och i egenskap av modell för konstnärlig handledning, ett multimodalt lärande, vars atmosfär genomsyrats av lekfullhet och frihet och där ett kreativt kaos tillåtits omväxlande med högtidlighet och ordning. Verksamheten svarar mot Gardners (2006) kreativa och disciplinerade tänkande. Läraren gav en både historisk men också samtida berättelse om clownen och clownens verktyg. Hon erbjöd eleverna att stiga in i tre clowngestalter, vilka fick en medierande funktion genom kläder, smink, rekvisita. Hon lotsade genom övningar och improviserade scener, vilka i sig också var medierande. Läraren växlade mellan hög och låg status (Johnstone, 1985). Lärarens konstnärliga kunnande kom till uttryck både i berättande och agerande. Mötet med läraren blev även till mötet med clownen. Läraren blev en iscensättare av kunskapssituationer så att varje elev kunde skapa sin clown. Konsten släpper fram det osäkra, ofärdiga, mångtydiga i våra kunskaper (Aulin-Gråhamn m.fl., 2004). Läraren beredde plats för dilemman och konflikter.

Läraren reflekterade tillsammans med eleverna kring clowngestalterna gav egen respons och uppmuntrade kamratrespons. Efter den sista clownverkstaden diskuterades varje elevs gestalt vilket visade sig ge ytterligare fördjupning.

Lärarens roller har i tidigare forskning i en studie beskrivits som regissör, skådespelare, illuminatör (Säll, 2000). Hos läraren i clownkonst återfinns de tre rollerna. Regissören och illuminatör kan liknas vid ledaren, ordningsmannen och den praktiska hjälparen. Skådespelare har sin motsvarighet i clown och artist. Deltagare och medkännare saknas. Utan den relationella pedagogikens förhållningssätt, dialogen; förmågan ”att svinga sig över”, att öppna sig för Jag – Du möten hamnar ett clownarbete på ytan. Om eleverna ska ge sig av sig själva i arbetet behöver läraren göra det samma i det avseendet vara en förebild.

I detta kapitel har jag redovisat min narrativa analys av lärarens roller i clownverkstäderna. Lärarrollen har stigit fram genom en typologisering. Resultatet är en lärarberättelse, som beskriver lärarens upplevelse av att undervisa i ett konstämne och vändpunkter som funnits i arbetsprocessen, forskarens analys av agerandet och tolkning av lärarens betydelse för lärande i ett konstämne. Läraren har läst berättelsen och har inga invändningar mot den avslutande tolkningen.

7 TOLKANDE DISKUSSION AV BETYDELSER I ELEVERNAS CLOWNARBETE

I avhandlingen har jag undersökt ett konstdidaktiskt arbete med clown ur såväl elev- som lärarperspektiv. Utifrån en sociokulturell ram för jag en diskussion där jag placerar dialogen, samtalet och clownens möte i centrum. Jag har valt att betrakta clownarbetet både ur dramapedagogiskt perspektiv men också ur ett performanceperspektiv. Efter sammanfattning och diskussion av resultat stiger jag in i tre rum: elevens rum, lärarens rum och ”karnevalens klassrum”. Klassrummet är platsen där den tillfälliga överlappningen mellan clown i en karnevalskultur och clown i en skolkultur kan ske. I avsnittet, ”forskare med röd näsa”, problematiserar jag min narrativa metod innefattande också användandet av poetisk etnografi. En validitetsdiskussion genomförs. Slutligen diskuterar jag de kunskaper som forskning om clown som konstform i ett klassrum tillför.

7.1 Resultatsammanfattning

Inledningsvis sammanfattar jag kortfattat resultaten av analyserna i förhållande till de forskningsfrågor jag ställt. Min första forskningsfråga gäller elevernas clownkonstruktion, deras reflektioner om denna konstruktion och karakteristika för arbetsprocessen.

Elevernas iscensättning av sig själva i arbetet med clownen har startat genom en impuls, ett möte med en clown. Eleverna har övergått till att söka sitt eget uttryck, vilket varit uppgiften. I dialog med uppgiften, med sig själva, med sina kamrater och med läraren (Dewey, 1934/2005) och genom användning av dramapedagogiska verktyg och performance i en karnevalisk miljö (Bachtin, 1965/2007) som öppnat för dialog, har eleverna gått in i en estetisk process och hittat en form, ett uttryck för sig själva som clown. Leken och improvisationen har skapat det autopoetiska flöde som utgjort den plats där tvivlet kan slå rot och möjliggöra utforskande, ifrågasättande och ett experimenterande med gränser. Reflektioner har ytterligare fördjupat clownkonstruktionen.

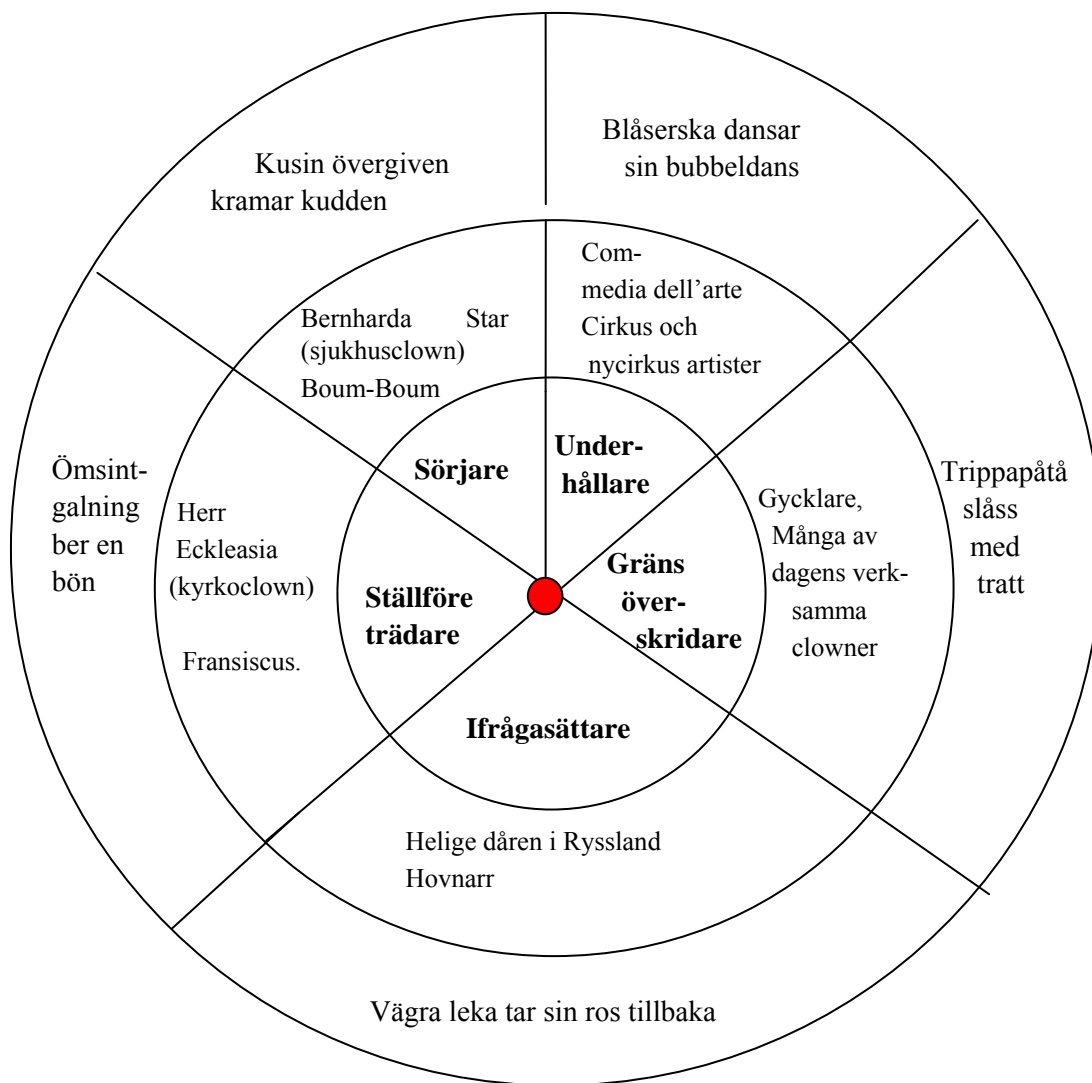
I elevernas beskrivning av iscensättningarna av sig själva finns leken med identitet som ett återkommande tema. De har blivit medvetna om möjligheter till förändring och utveckling av sin självbild. Intresset för kamraternas gestalter har funnits, och en etisk förståelse av människors utsatthet har stigit fram genom de berättelser som skapats.

Processen kan beskrivas som ett cykliskt förlopp. Den ursprungliga clownkonstruktionen har transformerats under arbetets gång och återuppstått i en mer komplexa modell. Via transformationer har eleverna fördjupat sitt konstnärliga kunnande och sitt begreppsliggörande (Sava, 1995). Eleverna har genom att pröva olika verktyg, egenskaper, känslor, kroppsspråk och formen i den clowngestalt som läraren beskrivit, förkastat eller införlivat och så närmat sig kunskap om den gestalt de vill forma. I det autopoetiska flödet, där de stundtals varit åskådare, stundtals aktörer, har de fått inspiration av varandra och kunnat göra ytterligare loopar i lärandet. Genom den konstnärliga formen har de fått kontakt med flera skikt i sitt varande och ett etiskt medvetandegörande om

den andre har ägt rum i det egna kroppsliggörandet. En resa har skett från prefiguration via konfiguration och till refiguration. De har börjat om på nytt och på nytt, via delvis andra stigar men med clownen i sikte och som mål.

Den andra forskningsfrågan handlade om lärarens bidrag. Läraren fick en medierande funktion i elevernas clownarbete. Hon byggde en byggnadsställning med hjälp av dramapedagogiska verktyg som skapade en tillåtande atmosfär och öppnade för dialog. Hennes medierande funktioner har jag sammanfattat i fyra begrepp: att förbereda, förtälja, förlösa och fördjupa. En samverkan har skett på olika plan. Läraren växlade mellan att initiera modellärande, eget utforskande, kroppsliggörande och språkliggörande i artikulation samt ilogg och samtal.

Den tredje frågan är en tolkningsfråga, som diskuteras belyst av svaren på de föregående frågorna. Frågan handlar om betydelsen av det meningsskapande och det kunskapande som skett i arbetet med clownen. Jag har konstruerat en modell (figur 12), där clownens identifierade meningsskapande funktioner i dåtid och samtid har sin motsvarighet i klassrummet, något som fortsatt forskning om clownen kan bygga vidare på. Dåtidens och nutidens clown har kompletterats med en tredje ring som visar det meningsskapande som skett i elevernas arbete med clown. Citat från dikterna som är mina tolkningar av elevernas iscensättning av sig själva som clowner illustrerar meningsskapandet



Figur 12. Tidigare modell av meningsskapande clownfunktioner och clownner från historisk- och nutid, utökad med exempel från haikudiker om eleverna.

En ofta använd metafor i hermeneutiken är resan. I detta arbete utgick eleverna från sig själva, från sin kända miljö och därifrån begav de sig med läraren ut i det okända för att sedan återvända. Det var en lek, ett spel, ett äventyr som gav nya intryck och insikter. I ryggsäcken vid återvändandet fanns:

Medkänsla, förmåga till inlevelse och minnet av Sörjaren, den övergivna bagladyn som kramar sin döda dotters kudde.

Överlevnad och den kraft som finns i skrattet och minnet av Underhållaren som lärt sig värdet av att dansa och blåsa såpbubblor mot skyn.

Vetskap om att en människa kan rymma bråddjup och minnet av Gränsöverskridaren som vet att den som trippar på tå också inombords kan rymma en argisint tant som slåss med en tratt

En träning i att säga ifrån, stå för sin åsikt och minnet av Ifrågasättaren som vägrar leka bara för att alla andra leker.

Förståelse för att en vädjan om hjälp inte är ett tecken på svaghet utan styrka och minnet av Ställföreträdaren som griper in och formulerar en bön om hjälp.

Eleverna är unga människor, tretton och fjorton år gamla. De har knappast befunnit sig i de situationer de gestaltar men genom gestaltandet har de vidgat sitt inkännande och sin medkännande förmåga vilket kan hjälpa dem att fatta kloka beslut (fronesis), en kunskap som sitter i kroppen (Gustavsson, 2009).

7.2 Resultatdiskussion

Vad räknas som viktiga kompetenser i dagens och morgondagens samhälle? Jørgensen (2008: 22) menar att skolans uppgift borde bestå i att erbjuda både vetenskapligt kunnande och personlig utveckling. Tillsammans utvecklar delarna elevernas förmåga att tänka. En ständig polarisering gagnar inte skolan och samhället. Ett helhetstänkande behövs för att skapa sammanhang. Gardner (2006) pekar på fem sätt att tänka som han menar är av betydelse för framtiden. Dessa kan sammanfattas i orden: disciplinerat, syntetiserat, kreativt, respektfullt samt etiskt. Även han förordar således en holistisk syn med både bredd och djup samtidigt som det finns utrymme för förändring. Sidorkin (1996) som undersökt välfungerande skolor betonar vikten av att egenskaper som complexity, cicility och carnival genomsyrar undervisningen.

Hur stämmer dessa tankar, som poängterar vikten av helhetstänkande, kreativitet och etiskt tänkande, med det clownarbete som undersökts? Genom att identifiera clownens funktioner både i ett historiskt perspektiv och i ett nutidsperspektiv har jag beskrivit clownen som en underhållare, en gränsöverskridare, en ifrågasättare, en ställföreträdare och en sörjare.

Dessa meningsskapande kunskaper kan även beskrivas på följande sätt: (1) att se på sig själv och sin omgivning med humor, att kunna acceptera och skratta åt egna misslyckanden, (2) att kreativt kunna söka nya lösningar, byta perspektiv, avläsa nya betydelser, (3) att sätta gränser, att ta ställning, säga ifrån och stå för sin åsikt, (4) att medla, föra andras talan, föra ut budskap, vara trovärdig (5) att visa medlidande och omsorg, att lyssna, vara tolerant, att erkänna och ta egna känslor på allvar. Jag tolkar det som att clownarbete som skapande arbete i skolan är i enlighet med Jørgensens, Gardners och Sidorkins uppfattning.

I den aristoteliska kunskapssynen ryms episteme, techne och fronesis. Fronesis står för praktisk klokskap (Gustavson, 2009) som rör etik och politik. Nussbaum (1995) som lyft fram fronesisbegreppet i sin forskning framhåller skönlitteratur som möjlig plats för att ta del av fronesis. Ingen människa har alla erfarenheter av svårigheter och konflikter som kan drabba en, men genom litteraturen får vi del av andras erfarenhet och har möjlighet att utveckla empati. Jag

argumenterar, utgående från min undersöknings resultat, för att teater, drama, clown som skapande verksamhet likt skönlitteratur ger kunskaper som går på djupet. Eleverna har i sitt clownarbete i någon mån gått in i andra människors livsvillkor. De har samtalat men också upplevt utanförskap och den andres situation i sin egen kropp. Kunskap sitter i kroppen, menar Merleau-Ponty (1945/2006), och människan inte bara har en kropp utan är sin kropp. Detta kan tolkas så att eleverna har ett tyst kroppsligt vetande med vars hjälp de tolkar världen. Det innebär också att människan talar genom kroppen, förmedlar känslor och upplevelser. Det är ur transformationer som uttryckts i kroppen som haikun har skapats. Diktens språk har tolkat kroppen.

Vad har då skett i de tre lärande rum, elevens rum, lärarens rum och karnevalens klassrum, som jag har beskrivit? Jag konkluderar i det följande genom en beskrivning av karakteristika för dessa tre lärande rum.

7.2.1 I elevens rum

Eleverna har deltagit i en konstnärlig läroprocess. En konstnärlig läroprocess beskriver Drotner (1996) utifrån tre nivåer, en individuell nivå, en social nivå och en kulturell nivå, och alla nivåerna innefattar identitetsskapande. Frågan om identitet är enligt Illeris (2007) högst aktuell för denna åldersgrupp. Vem är jag? Vad vill jag och vem kan jag bli? Att konstnärligt arbete, som clownarbete, har en motiverande effekt på många unga, tack vare bland annat lek med identitet, kan hållas för troligt. Sernhede (2006) skrev att skolan inte kan utgå från elevers vardagskultur eller livsvärld men inte heller lämna den utanför. En väg att gå för att få skolan att beröra på samma djup menade han är att visa på skolan som ”en plats där de livsavgörande frågorna kan ställas” (Sernhede, 2006: 15) Elevernas clownarbete har visat att arbete med existentiella teman har skett och frågor om kärlek, vänskap, makt, död, sexualitet, fattigdom, ensamhet har bearbetats.

Med hjälp av en rad *semiotiska verktyg*, symboler och tecken i form av clownnäsa, kläder, smink och föremål och genom *multimodala* uttrycksformer har eleverna stigit in i *lekens* värld, platsen för upptäckter (Steinsholt, 2010). En upptäckt jag vill knyta an till är den som Anna gjorde i samband med att hon var den vita clownen och höll hårt om en clowndocka. ”Jag är högljudd och har mycket energi/.../ Man kan lugna sig när man är den vita clownen” (se ”Stilla pantomim”). Identitetsprocessen har rört sig mellan det grandiosa självet, det idealsökande självet och till ett samhörighetsskapande själv, enligt Kohuts teori beskriven av Sandvik (2009). Sandvik beskrev hur det samhörighetsskapande självet söker ett slags ”självets vila”, en balanserande pol eller ett alter ego. Anna har upptäckt en lugn sida hos sig, ett alter ego via clowndockan, ett övergångsobjekt (Winnicott, 1971/1995).

Ytterligare en upptäckt som Alex gjorde, var att han iscensatte sig själv som indisk troende fattig man, trots att han i intervjun beskrev sig som ”inte religiös i Sverige”. ”Typ någon som förlorat allting utom hoppet och tron” sade han vid gruppens reflektionstillfälle efteråt. I intervjun senare uppehöll han sig vid landet Indien och berättade om fattigdom, kastväsen och hur templet hjälper de fattiga. En man som ”levde för sin religion” (se tabell tre, kapitel 6). Min forskarkommentar är att vi lever i ett sekulariserat samhälle. Frågor om Gud, tro,

andlighet diskuteras sällan. Hade den existentiella frågan om Gud varit trolig eller tagits på allvar utan kopplingen till den kulturella kontexten, Indien? Frågan kan inte besvaras, men jag anknyter till Irwins (2007: 1401) påstående om att det finns en längtan efter andlighet och meningsskapande i samhället idag: ”människor längtar efter mening i sina liv och i sin pedagogiska uppgift”. Jag tolkar Alex berättelse som en artikulation av behovet av att knyta kontakt med oss själva, med andra, med det som är större än oss, ”the mystery that abounds”(jfr tidigare citerad Irwin). Kan skolan bidra med mötesplats för samtal om existens i arbetet med konstuttryck?

Eleverna har i lekens värld tagit gestalt ”som om” de var någon annan. Tack vare distansering har det varit möjligt att närma sig svåra frågor. Genom att främmandegöra sig har eleverna sett sig själv ur en ny vinkel. *Respons* från kamrater, lärare och egen reflektion har öppnat för nya tankar kring den egna personen och vidgat sin *förståelsehorisont*, öppnat nya möjligheter i sitt liv. Främmandegöring har inneburit att inte bara existentiella frågor kommit på agendan, utan inlevelse i andras situation har möjliggjorts. En etisk dimension har infunnit sig genom närvaro av den marginaliserade som gestaltats i den egna kroppen. Anna lyckades, genom att identifiera sig med kvinnan i ett musikstycke, göra ett starkt porträtt av en alkoholiserad kvinna. Genom att växla mellan aktör och åskådarroll, har eleverna deltagit i ett *autopoetiskt flöde*, tränat och observerat närvaro, tillit och samspel. Samtal, *kroppsligt* och i handling, har likt ett nät spänts över klassrummet och inneslutit alla i en *gemenskap* där de vågat tappa fotfästet, befunnit sig i ett gränsländ och *transformerats*. Jag tänker på Karin som steg fram på scenen och prövade blåsa upp en ballong. Hon lyckades inte. Hennes kommentar efteråt: ”Det gjorde inget jag var ju clown”. Så blev klassrummet en arena för karneval och öppnat för dialog där eleverna med clownens hjälp underhållit, testat gränser, ifrågasatt, varit ställföreträdare, sörjt och visat omsorg.

7.2.2 I lärarens rum

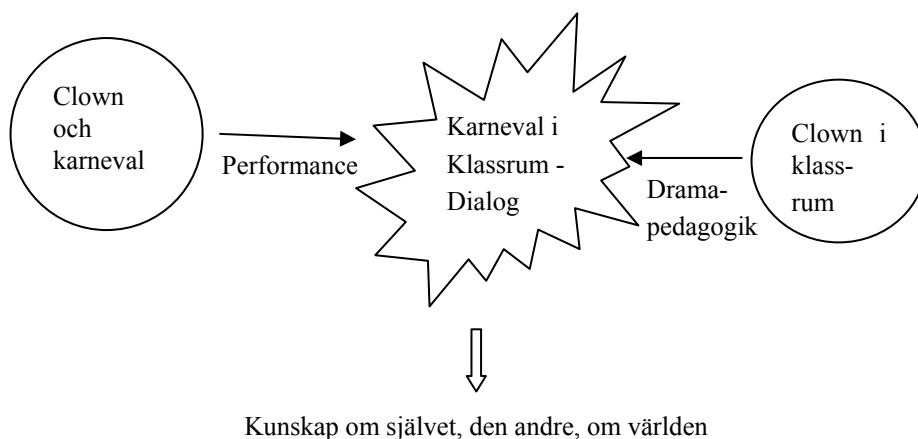
Kunskapsutveckling har *medierats* via lärarens förmåga att *stämna* till lärande, att peka på *semiotiska verktyg* och använda *multimodala* metoder. Lärarens egen konstnärliga förmåga och *handledning* av eleverna har hjälpt henne stödja eleverna i deras sökande efter uttryck i den konstnärliga processen, en växling mellan modell-lärande, egen utforskning och kroppsliggörande, växelvis med språkliggörande och artikulation i logg och samtal. Tre former för formativ evaluering har urskiljts, egenrespons, kamratrespons samt lärarens respons. Jag sammanfattade lärarens medierande funktion i förbereda, förtälja, förlösa, fördjupa, vilket vittnar om det komplexa och krävande yrke som är lärarens. Läraren behöver kunna växla mellan ett stort antal roller och förmågor. Önskvärt är att läraren möter eleven som både Jag – Du och Jag – Det (Buber, 1923/2006).

7.2.3 I karnevalens klassrum

Den sociokulturella ram som klassrummet utgör blev genom arbete med clownen, en plats för dialog som möjliggjorde lärande. Tvivlets mellanrum uppstod i karnevalens klassrum. Konsten, det osäkra, prövande, ännu inte färdiga tilläts finnas. I tvivlets mellanrum utgör Derridas la difference kunde

utopia ta plats. Skillnaden mellan det som är och det som kan bli tydliggjordes (Derrida, 2006;. Dolan, 2008; Kolle m.fl., 2010).

Precis som narren uppehöll sig i gränslandet ”mellan liv och konst” (Bachtin, 1965/2007: 19) uppehöll sig eleverna i ett gränsland. De arbetade i konstformen clown. De använde clownens kunskap och teknik ihop med erfarenheter från sina levda liv. De inspirerades av klasskamraternas och lärarens erfarenheter. De gestaltade sin egen clown. Figur 13 visar det förhållande att clown och karneval som stigit in i klassrum blir till karneval i klassrum. Det som då sker är att eleven lär om självvet, den andre och om världen. Ett karnevaliskt möte sker i klassrummet. Jag tolkar detta som den lek som leker oss som Gadamer skrev om (1960/1985)



Figur 13. Karneval i klassrum.

Sidorkin föreslog att skolans officiella kultur borde ge plats för karnevaliska möten, kortvariga till sin natur. Vardagen tar över men det andra livet finns i minnet och återkommer. Bägge världarna behöver varandra (Sidorkin, 1996). För att bryta ner stelade strukturer, och skapa nya flexibla funktioner och mer kreativa strukturer, föreslår han att andra funktioner än kontrollfunktioner införs.

Det lärande som sker i karnevalens klassrum handlar om praktisk klokskap som etiska frågor, existentiella och i förlängningen politiska frågor. Hur ska jag leva mitt liv och ta ansvar för en värld i förändring, delta i debatt och kunna fatta kloka beslut för människor, samhälle och miljö i en globaliserad värld (Giddens, 2005; Ziehe, 1994)?

Konklusionen av det forskningsprojekt som redovisats i avhandlingen är i samklang med Gustavssons (2009) konklusion. I Gustavssons analys av olika kunskapsformer föreslår han en tredje väg för skolan i framtiden: att skapa utrymme för tre kunskapsformer som alla behövs i god undervisning, nämligen

både episteme, techne och fronesis. Dessa tre begrepp öppnar för en bredare, djupare och mer flexibel förståelse för vad lärande kan omfatta. Ett konstämne har just denna mångdimensionella förståelse av kunskap. I clownarbetet finns episteme i kunskapen som inhämtas om den historiske clownen, och techne i konstformen, samt fronesis i clownens här och nu, förmåga att resa sig och byta perspektiv.

7.3 Forskare med röd näsa

Jag har som forskare valt att betrakta elevernas clownarbete ur främst dramapedagogiskt perspektiv som betonar vikten av lekfullt utforskande tillsammans med andra. Jag ställde i avsnitt 2.4 frågan om de fyra perspektiven (Sternudd, 2000). I vilket perspektiv inryms clownarbetet? Är det inom konst, personlighetsutveckling, frigörelse, eller lärande. I alla fyra perspektiv sätter clownarbete i skolkontext sina spår, blir mitt svar. Jag har också valt att ta in ett performanceperspektiv i undersökningen. Clownarbetet kunde därmed definieras som ett autopoetiskt flöde, ett slutet system inom klassrummets väggar som levde i kraft av sin egen andning. En fråga som jag som forskare ställt mig är om performanceperspektivet gett någon ytterligare insikt utöver dramapedagogikens ”som om”? Jag menar att så har skett. I arbetet med clown tas ytterligare ett steg i utforskande av identitet än vad som normalt sker i dramapedagogiskt arbete. Detta satte performanceperspektivet fingret på. August, den vita clownen och bagladyn eller luffaren utgjorde en yttre ram som gav inspiration och mod att experimentera och öppna sig för Jag – Du möten. Genom att söka efter clownen i sitt eget väsen och i dialog med andra, fick de syn på sig själva. De blev tydliga. Performanceperspektivets öppenhet för det som kan ske, stämmer med och lyfter fram clownarbetets ”här och nu”, den som jag kan vara, den som jag kan bli. Jag betraktar och blir betraktad i ett nytt ljus. Performanceperspektivet pekar också på konstens ”olydnad” där ögonblick av stark närhet skapas. Clownens konst är inget gulligt tidsfördriv utan allvarlig lek. ”Det blir på liv och död – det blir på allvar fast det är roligt” (Sörberg, 2010). ”The process of finding your clown is hard, sometimes painful but great. It’s a big turning point for most people that go through that” (Donio, 2010).” Performanceperspektivet har belyst clownens rop på att bli tagen på allvar. Att liknas vid elevernas behov av att tas på allvar. Sernhede (2006: 15) skrev: “Kan skolan beröra på samma djup [som populärkulturen]? Absolut, men då måste skolan svara mot ungas behov och visa att det är en plats där de livsavgörande frågorna kan ställas”.

Ytterligare en fråga som jag tidigt ställde mig var vad den narrativa och poetiska etnografins språkbruk tillför. Jag menar att det poetiska språket kommunicerar med läsaren innanför en konstpedagogisk diskurs som öppnar för dimensioner i lärande som ett mer reduktionistiskt forskarspråk inte kan fånga. Av den anledningen har jag som forskare valt att använda narrativ metod och poetisk etnografi. Genom det poetiska språket har jag visat på det värde i sig som konstuttrycket har, nämligen i beröring med existensvillkor och identitetsutformning. Därmed har jag också kunnat säga något om ontologi: varandets villkor. Jag har kunnat uttrycka något av människans sårbarhet, om betydelsen av mötet med ett Du. Med det poetiska språket har jag kunnat fånga nyanser och beskriva värden på ett sätt som en mer fyrkantig analys inte hade kunnat synliggöra. De verktyg jag använde när jag skrev sagan och dikterna var

desamma som eleverna arbetade med i sina gestaltningar. Jag *främmandegjorde* genom att ta ut eleverna ur klassrummet och placera dem i en fiktion i en saga. De var inte längre elever utan clownar i cirkusmanegen, modeller i ett modehus och hemlösa på ett torg. Jag använde tecken och symboler, bokstäverna och sagans form. En transformation skedde från beskrivning av händelser till saga.

Det är en saga och den handlar om Envar. Det är inte längre den enskilda elevens upplevelser det handlar om, utan om allas upplevelser. I läsning om den vita clownens strävan att blåsa upp ballongen kan de flesta känna igen sig. Vi vet hur det är att misslyckas med en uppgift. Den vita clownens namn är inte längre Karin, utan Envar och befrias genom sitt sätt att tackla motgången. Hon rycker på axlarna och säger: ”Det gör ingenting för jag är clown”.

Alla kan leva med i läsning om august som kämpar för att få sin kompis att delta i leken. Han till och med förvandlar sig till hund, innan han lägger ner projektet och respekterar kompisens önskan. Ingen kan tvingas att leka.

Alla kan vi stundtals känna igen oss i den splittrade, oroliga luffaren, Carl von Linné. Han som är överallt och på alla, i sin önskan att själv få frid. Tillsammans med honom drar vi en suck av lättnad när peruken hittas, fjärilar fästs i håret och viktigast av allt, att han blir nämnd vi namn.

Ida kryper ihop på sin stol och i sin kropp berättar hon om ensamhet. Hon sätter ord på det alla anar, att Envar är ensam. Men när insikten accepterats kan hon och vi lyfta blicken och se sig omkring. Världen är fylld av människor.

Genom att själv leka, vågade jag skapa ett kommunikativt litterärt språk. Ett tydligt exempel var hur haikun kom på plats. Jag satt fast i regler om haiku, så inga möjligheter att åstadkomma dessa treradingar med exakt antal stavelser. Först när jag lämnade haikun och lekte med formen, hittade jag fantasifulla benämningar: Höftgång, Ömsintgalning, Utikanten och på så vis frigjordes mitt eget skapande. Jag kunde konstruera ”porträtt” som innehöll haiku.

Mina rytmddikter bestod av tre rader. Första strofen visade eleven som han eller hon uppfattat sig själv i clowngestalt, ett alter ego. Andra och tredje strofen visade hur eleven gestaltat de två andra clownerna, dessa kallade jag kusiner, nära släktingar. Kanske är dessa också syskon, i så fall trillingar?

Det fanns också en etisk aspekt i det narrativa språkbruket. Eleverna har transformerats till figurer i en saga och på det viset har deras integritet i någon mån värnats. Precis som i sagan, så omformuleras det specifika och individuella till ett generellt plan.

7.4 Kritisk diskussion

Har min undersökning handlat om det som jag menar att den undersöker? Enligt Kvale (1997) är detta vad validitet i kvalitativ forskning handlar om. Min förståelse har redovisats tidigare och risken finns att den kan ligga i vägen för förståelse av det som clownarbetet i själva verket har inneburit. Samtidigt är förståelsen det som öppnar för min förståelse (Gadamer, 1960/1985). Min egen närhet till clownen och det engagemang för clownen som jag känner kan försvåra för den nödvändiga distanseringen. Detta har jag försökt att förhålla mig till. I ett försök att undvika att se endast det som jag önskar att se, har jag

använt mig av perspektivtriangulering. Jag har filmat arbetet, jag har elevernas intervjuer att tillgå och jag har lärarens berättelse om arbetet. Läraren har också fungerat som medbedömare. Hon har läst mina analyser av allt material och kommenterat dessa. Jag har även belyst mitt material i ljuset av filosofiska och konstdidaktiska teorier vilket i sig är validerande.

Jag kunde i min undersökning ha valt andra metoder. Med kvantitativa mått hade jag kunnat fånga eventuell nytta av clownarbetet. Hur de till exempel kunnat bli mer mottagliga för lärande i andra ämnen men mitt forskningsintresse var att beskriva och förstå meningsskapandet i dialog med den valda teorin.

Mitt arbete har skett inom ett konstpedagogiskt paradigm. Det som framkommit är inte generaliserbart. Det är *en* möjlig berättelse, från *ett* klassrum och med eleverna i en klass delad i två grupper. Min förståelse av vad som sker i ett clownarbete har ändå djupnat och är mer mångfacetterad, vilket hjälpt mig att artikulera vad denna form för vetande betyder.

Empirin har betraktats ur performanceperspektiv och avhandlingen som helhet kan även ses som en performance. Ett performativt drag är också: Parallellt med forskning om elevernas upplevelse av clown löper min egen livshistoria, innefattande erfarenheter som clown, vilken här är symboliskt framställd i preludiet och postludiet.

Vad som saknas i min forskning är en fördjupning av varje undersökningsområde, nämligen elevens roll, lärarens roll och clownen. Jag har betraktat eleven som lär i och genom clownarbete, läraren i clownarbete och det komplexa clownarbetet som sådant. Det är tre omfattande områden som behöver bli utforskade var för sig. Som det nu är kan jag bara antyda betydelsen av clownarbete och den kunskapspotential som finns där. Här finns alltså möjligheter till fortsatt forskning om lekfullt clownarbete. Vad är att gå vilse? Vad innebär det att ge sig ut i världen med eller utan karta? Att förlora sig själv men finna sig? Clownen ställer allt på huvudet inklusive sig själv. Kan det vara en utsiktspunkt?

7.5 Vad forskning om clown i klassrum tillfört

Jag har genom min forskning om elevers arbete med clown synliggjort en arena för klassrumsforskning som visar hur mångfacetterat kunskapandet i en konstform är. De kognitiva utmaningar som denna arbetsform ger är avancerade och komplexa, det har analysen kunnat avtäcka. Jag har visat vilken potential för lärande som finns i arbete med clown och hur engagerat elevers arbete i en konstform kan vara. Eleverna har reflekterat, visat konstkompetens samt varit i dialog med existentiella frågor. Clownens tillit och närvaro i mötet med sin publik har diskuterats i relation till lärarens närvaro i mötet med sina elever och därmed har behovet av relationell pedagogik i klassrummet betonats.

Lärarens konstnärliga kompetens har bidragit till att kvalificera elevernas lärande. Den produktiva estetiken, själva formandet av uttrycket har handletts av en lärare som kunnat ge strukturerat stöd genom att undervisa om clownkaraktäristika och clownfilosofi. Lärarens viktiga roll som vägledare i ett konstnärligt arbete har därmed tydliggjorts.

Jag har pekat på de starka historiska rötter och de olika tillämpningsområden i samhället där clown har kunnat bidra med något. Clownens enhjuling styr mot framtiden men är tryggt förankrad i dåtid och samtid.

I min forskning avsåg jag att undersöka vilken betydelse ett konstdidaktiskt arbete med clown får ur både elev- och lärarperspektiv. Jag skrev en saga och dikter. Även om det är en saga, är den inte utan betydelse. Den är ett bidrag till att utveckla ett inkännande konstdidaktiskt forskarspråk. Karneval i klassrum och kunskap på hjul är bidrag till kunskapsutveckling och en sensitiv kvalificerad konstdidaktik.

I preludiet steg bagladyn Vera fram. Här mot slutet av avhandlingen dyker hon upp på nytt och tar plats i ett postludium.

POSTLUDIUM

Jag kliver ut i äventyret. Gröna spetsprydda parasoller står i vederkvickande oordning, hälsar mig välkommen, böjer sina huvuden, erbjuder skugga och skydd. Jag gäspar, lägger mig till vila. En trädrot blir till huvudkudde. Jag drömmer om en trädgård där vällustig gulröd krasse väller, frustar, överskrider gränser. Rosetten i mitt hår knycklas.

Doften av jord och mull tränger sig på. Bortom träden en tjärn, hemlig och ruvande. Slemmiga varelsor simmar på den stilla ytan. Dofter, dävna och oförlåtna stiger ur dyn. Huden knottrar sig, armar och ben tar spjårn. Rädslan vrider sina knivblad, tistlarna, hagtornen och törnena. En rödgulklubbig sörja trasar mot kroppen. Det som döljer sig i dyn, min döda systers hemvist. Hon bidar sin återuppståndelse, kräver sin hämnd, biter, slår och vrålar. Jag duckar och söker skydd, rosetten lossnar ur mitt hår. Ett skrik börjar i magen far vidare genom strupen, stiger mot himlen. Träffar Skaparens hjärta. Skaparen böjer sig mot jorden, stryker mig över kinden.

Jag vandrar längs landsvägen, klättrar upp på en mjölkpall. Trappsteget är högt och jag anstränger mig. Systemen följer efter. Hon är ung och vig i kroppen. Jag makar åt mig, befriad från förbindliga leenden och näpna tacktal, allt det som sjönk i skogstjärnens rostbruna vatten. Den vita rosetten kämpade in i det längsta men genomblöddes av vattnet, drogs ner under ytan. I vilan på pallen är väntan, undran. Vem är den tredje aktören? Är det Skaparen just träffad i hjärtat av ett avgrundsdjupt läte?

Pass på. Nu kommer det någon, en bedagad dam som vandrat. Den mörklila klänningen är trång över höfterna, tyget slafsar runt benen. Tröjan saknar knappar, en säkerhetsnål håller ihop över bröstet. Ett tafatt försök att lappa en reva. Hatten är brungul, med en dragning åt rött. På brättet en luggsliten fjäril. Damen gör en gest med handen, en fråga. Jag böjer mig fram, anvisar plats. Hon föser undan, slår sig ner där hon behagar, inleder ett samtal:

- Kommer bussen?
- Nej. Bussen stannar inte här.
- Vem är att vänta?
- Den tredje aktören.
- Jag är här. Jag är Vera.

SUMMARY

The aim of this dissertation is *to develop knowledge of learning in and through art related to clown work in basic education*. The meeting between youths and clown in a school environment is described in the dissertation. I *investigate the meaning given to an arts- didactic work with the clown from both pupil and teacher perspectives*. My own experience of the clown gives rise to a number of “temporary hypotheses” regarding that the meeting between a young person and a clown can lead to personal and deep reflection on vital questions at the same time that the meeting provides an outlet for fantasy and involves a playful exploration and testing of identity. If these hypotheses hold true will be seen when my results are presented and analyzed.

The clown is an oft-loved character appearing in various forms throughout history. Clowns often emanate from the concrete but the concrete leads to an abstract, advanced thinking. A crushed hat or a wilted flower, for example, can be the starting point but behind the hat and the wilted flower there is a world to discover. I attempt to capture pupils’ learning on both an external and internal plane as well as find a language to describe how pupils through the clown shape their own lives. By investigating the teacher’s contribution to clown work in the classroom I intend to increase knowledge of the professional teacher’s approach to artistic work.

The science theoretical approach for the dissertation is hermeneutic phenomenology as described by Hans-Georg Gadamer and Maurice Merleau-Ponty. Sociocultural theory in accordance with Vygotsky’s thoughts comprises the contextual framework. Knowledge is produced both individually and in interplay with others in a cultural context. In order to further narrow the area of research, I have formulated three research questions that I have answered by analyzing empirical material. The first research question pertains to pupils’ staging, construction, reflection, and work process. The second question is didactic, where the teacher’s work in an artistic process has been studied. The third question is an interpretive question that is discussed in light of the answers from the two aforementioned questions. The research questions are:

1. How do pupils stage themselves in work with the clown?
 - a) How do they construct the clown character?
 - b) How do they reflect on their clown construction?
 - c) What characterizes the work process in clown work?
2. What characterizes the teacher’s contribution to the arts-didactic work?
3. What importance does the meaning-making knowledge in the pupils’ work with the clown in the classroom have?

Young teenagers comprise my research group. They exist in a tumultuous phase of life with one foot in childhood and the other in the adult world. Teenagers' heads are occupied with many thoughts and emotions. They are intensively engaged in fitting in yet simultaneously have a need to clearly articulate their independence. An individual's youth and identity are connected, addressed in the dissertation's introduction through reference to Anthony Giddens, Knud Illeris, and Thomas Ziehe. I make a connection to, among others, Märta Sandvik (2009) who, emanating from Heinz Kohut's theories on the self, has developed a model that describes the three-dimensional self: the grandiose self, the idealized self, and the twin-seeking self.

The classroom is a place for meetings where teaching is focused on. The goal is the procurement of knowledge. Aristotle's manner of dividing knowledge into *epistêmê*, *technê*, and *phronêsis* creates the starting point for the description of the pupils' learning during work with clown figures. Art can be accommodated in practical knowledge (*technê*) but also in that which provides something more, experience and in depth knowledge (*phronêsis*). Jørgensen (2008: 22) writes that the task of school should consist of offering both scientific knowledge and personal development and that these two units inspire one another by developing pupils' ability to think. Philosophical thinking is simply the schooling of human beings' "thinking about one's own thinking". Holistic thinking is needed in order to create context.

Gardner (2009) points to five manners of thinking that he maintains are important for the future. These are: the disciplined mind, the synthesizing mind, the creative mind, the respectful mind, and the ethical mind. This is a holistic view with both breadth and depth while also accommodating room for change. The relationship between the two cultures, The clown and the carnival and The clown in the classroom, as I have chosen to describe them, are illustrated in Figure 1.

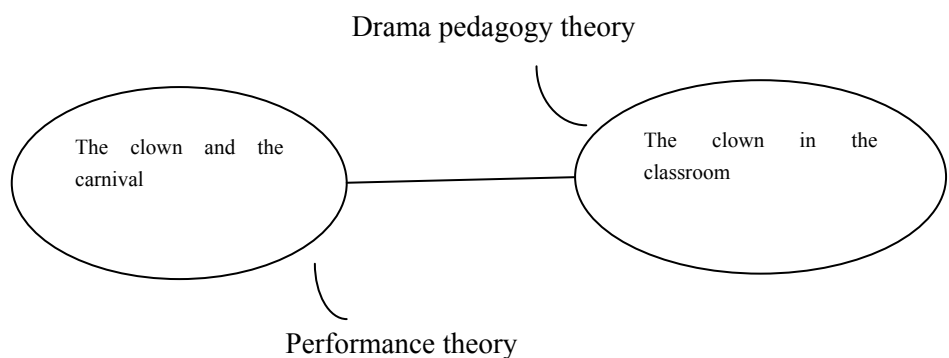


Figure 14. Clown work in two cultures

Clownery is an art form that demands a distinct technique, yet at the same time the clown is a deeply complex character, seemingly foolish but with a foolishness that often veers toward the opposite. The clown is a character with over two thousand year old historical roots. The clown's long history constitutes a sounding board for the understanding of pupils' work with the clown. The various characters hold a conversation that echoes throughout the millennia and the pupils have been invited to participate in the conversation. Five meaning-making functions have been generated from my search of literature related to the clown as well as through interviews with two active clowns. The functions are listed and are described in the dissertation as echoes in a clown wheel. All clowns use humor as an instrument but clowns are seldom merely funny, several functions are often discovered in a character. Which these are depends on what a society looks like, where the clown is active, what arena is used, and, not least, what that specific clown feels is important. The Jester who amused and entertained also mocked authority and often surpassed the limit for what was acceptable. The meaning-making functions are used as analysis categories: the Entertainer, the one who plays and amuses; the Transgressor, the one who oversteps boundaries; the Questioner, the one who questions authority; the Go-between, the one who intervenes and mediates; and the Ensurer the one who exhibits care.

I have primarily limited my study to the European clown character. I seek to provide a frame of understanding relevant to clown work in basic education. The pedagogical perspective is fundamental to the study.

The concepts used and discussed in the study's theoretical frame of reference belong to dialogue pedagogy emanating from Martin Buber's I-You and I-It. I use the concept dialogue synonymously with meeting and place it in a classroom context where the meeting between pupil and teacher occurs. This is also where the meeting with the clown occurs. The clown's meeting with the audience is discussed and related to all of the meetings occurring in a classroom.

The concept carnival is discussed emanating from Bakhtin's description of the medieval carnival. The carnival is a place for excess, laughter, play, and practical jokes. The atmosphere is permissive. I primarily establish a drama pedagogic perspective on clown work in the classroom and reflect emanating from concepts such as *play*, *semiotic instruments*, *alienation*, and *multimodalism*. To a certain extent, aspects of a performance perspective are included and discussed emanating from concepts such as *autopoietic feedback loop (a flow back and forth between performers-audience)*, *corporeality (the presence of the body)*, *communitas (fellowship)*, and *transformation*. Drama pedagogy and performance share much in common. In her dissertation, Ida Krøgholt (2001) has investigated the area of contact between performance and drama pedagogy. She points to the proximity of the two perspectives. Play, transformation, and several other concepts belong to both drama pedagogy and performance. To consider clown work from a performance perspective with the concepts that are available is an attempt to articulate the silent knowledge that exists in drama pedagogy, which the dialogue perspective also has contributed to.

In my own definition of clown, the comedic perspective is overarching, that is to say to observe life with humor. The clown is the trusting child who easily expresses his/her emotions through tears or laughter. The tragic and comedic go hand in hand and are accommodated in every clown. The appearance of a clown can vary even if the make-up and costuming in this particular study were found to have a starting point in the framework of the Auguste clown, the Whiteface clown, and the Tramp/Hobo or Bag lady clown, which I describe in the dissertation.

Method

My study has a hermeneutic phenomenological research approach. Hermeneutics considers human beings to be meaning-seeking creatures. Phenomenology views human beings as being intentional. It pertains to how individuals perceive themselves and the surrounding world and what meaning they place on their actions. The approach is appropriate in that this study seeks the importance of meaning-making knowledge. The phenomenological recognition in the research individuals' life-world is central to this dissertation.

In the performative perspective, deconstruction is a manner of seeking that which hides itself behind a text's various parts, in the various individuals acting. To paraphrase Jacques Derrida: someone writes in the sand, what is written blows away and something new is written. At the same time, in a philosophical perspective, it is one's own frame of understanding that is set against the text or phenomenon being studied in order to bring about learning. Derrida expresses a central concept, namely "la différence" (Derrida, 2006), which means difference or different. Tonje Kolle, Ann Sofi Larsen, and Bente Ulla (2010: 71) have in their book "Pedagogisk dokumentasjon - inspirasjon til bevegelige praksiser" (Pedagogic documentation – inspiration for mobile practices) suggested that the different can be interpreted as a space in-between that which is and that which can be, a sort of hesitation's-in-between-space, or the difference that means a difference.

Abduction is used here and entails "...continuous and extremely fast interaction between observations and ideas and between parts and the emerging whole" (Starrin & Svensson, 1994: 26). During the research, through a switch between theory and empirical data, both theory and empirical data are reinterpreted in light of one another (Alvesson & Sköldbberg, 2008: 56). The abductive research logic is open to deep structures and theoretical patterns (ibid., p. 57).

My research is inspired by ethnography yet is not ethnographic in the orthodox sense. Despite that it is classroom research, my sojourn in the studied class has occurred during what is in reality a short period of time, unlike the typical ethnographic study which often involves long stays in the environment being studied. Alvesson and Deetz (2000) call such unorthodox ethnography partial ethnography. The advantage of the method is that it via its detailed descriptions means the situation is focused on and makes interpretations possible from several more points of view than the one that the researcher chooses.

Maurice Merleau-Ponty (1945/2006) incorporated the corporeal in phenomenology, that is to say focused on the living body. Human beings

experience the world through their bodies and it is with their bodies that they act in the world. The body can be said to be personality's subject. In clown work, the body is an important instrument for the experience and mediation of emotions. By involving the body in creative work, existential questions come to life.

Paul Ricoeur (1974; 1976) has developed the idea of critical hermeneutics. In Ricoeur's discussion of the possibility for a critical element, the tension between belonging and distance is a dialectical relationship. This interpretation pertains to the interplay between text and reader. According to Ricoeur, a text is autonomous and interpretation is a productive activity, not a reconstruction. In his book *Refleksjon og ettertanke* (Reflection and consideration), the Norwegian philosopher Kjetil Steinsholt (1997) has in detail analyzed the development of phenomenological hermeneutics by Heidegger and Gadamer. Steinsholt has inspired me in my understanding of both Gadamer's and Ricoeur's contribution to a more postmodern understanding of both explanation and reflection. Steinsholt (1997, p. 208) writes about Gadamer's concept horizon and the importance of a common shared tradition, which provides the reader with the possibility to understand a text:

A horizon is not a manner with closed contexts but a transient point of view that both the text and the reader can develop from. The horizon is the series of visions that contains everything that can be seen from a fixed place. If we connect that to the thinking consciousness we can speak of the horizon's rigidity, of a possible widening of the horizon, and that it is possible to open up a new horizon. Having a horizon does not mean being separate from that which is closest to us, but to be in the state to go beyond it.

A point that is emphasized in Steinsholt's discussion of phenomenological hermeneutics is:

Interpretation is an "eternal" occurrence; a dynamic interplay, a playful movement here and there that never calms down and never becomes "complete". There is no definitive reading so that we can establish the Interpretation once and for all (Steinsholt, 1997 p. 256-257).

Steinsholt points to the necessity of a genre understanding that entails that a text must be valued based on itself. A fundamental preunderstanding of art's ability to open up for the nurturing of human beings' conditions exists as a tradition in clown work. Being a clown is to exercise an art, accordingly pupils who engage themselves in clown work are involved in an artistic learning process. The condition or basis of this research is clown art. A large portion of my analysis is narrative, which means that I create poems and stories (narratives). I use illustrative language that is poetic in order to investigate what value the artistic expressions possess but also to investigate how knowledge is acquired through work with an art form. I therefore function as an interpreter within the frame of artistic genres, in the manner that Ricoeur states as a necessary competence that provides practical rules for work (compare to Steinsholt's (1997: 237) analysis).

The clown work took place in a regular classroom at a school teaching years 1-9. The class was divided into two groups. Each group participated in three clown workshops. Three characters formed a framework: the Auguste clown, the

Whiteface clown, and the Tramp/Hobo/Bag lady clown. After the teacher presented the clown that the pupils would spend the day studying, there were independent sessions for applying make-up and selecting clothing/costumes and theatre property (props). Lastly, the workshops transitioned into exercises and improvisation where the teacher once again was in charge. Following each clown workshop, there was a moment of quiet writing emanating from the instruction to “write down your thoughts, experiences, and reflections on the day’s work”.

Following completion of all of the workshops, each participant was separately interviewed. All of the pupils participating in all three clown workshops were interviewed. Of these, a total of 13 interviews were transcribed. The teacher was interviewed following completion of the clown project.

Description of the class

The class in which the work occurred contained many pupils originating from foreign countries. The majority spoke good-quality Swedish but was equally happy to switch to English. Several religions were represented. The 7th year class consisted of 23 pupils, 10 girls and 13 boys.

Structure of the lessons

Introduction: The teacher started with an introduction during which one of the three clowns was presented. She informed the pupils about the clown’s characteristics, appearance, clothing, and so forth. During the first workshop, the introduction was somewhat more detailed in that it started with an overview of all three clown characters. The pupils then formally received their red clown noses and tried them on, one after the other. *Showing the group how to apply make-up:* One pupil was made-up in front of the group and in accordance with the make-up specific to the clown being presented that day. Various hats were tried on the same pupil to show the change in appearance. While the teacher applied make-up to the pupil, she told more about the clown and the pupils were allowed to comment and ask questions. *Independent work:* The pupils tried on clothes, applied make-up, and became familiar with the props. The props consisted of soap bubbles, noisemakers, flowers, instruments, and photographs. *Exercises and improvisation:* There was a quick gathering of the pupils into a ring. The exercises were introduced.

Data collection methods

In the empirical study, several methods of collecting data were used. A triangulation guarantees reliability. The clown work was filmed and interviews with the individual pupils and the teacher took place. The other data collection methods consisted of pupil logbook entries and drawings as well as the researcher’s diary entries.

Analysis methods and description of results

I have chosen to present the analysis and results together. The methods used during analysis are the narrative method, poetic ethnography, phenomenological meaning-concentration, and typologization.

The analysis and results are accounted for during the course of three chapters. In chapter 4, I account for the narrative analysis I used during my creation of poems and narratives. The pupil group (13 pupils), whose interviews have been transcribed, comprised my main research group. Moments taken from the video material that captured my interest were noted and mainly consist of moments that reflect some sort of change in the pupils' behavior: intensive moments, where an object became the center of action, loops in a development, strong characterization, exciting content in scenes, and similar phenomena. I even noted how the pupils created their clown, the props, the clothes, and body language. In this manner I garnered a good knowledge of the video material. The video material, which was transcribed, was complemented with quotations from log entries and interviews and was constructed as a fairy tale, entitled "*Sagan om Envar*" ("The Tale of Everyman"). The fairy tale has three sections. In each section there are a number of scenes voiced by a narrator. My interpretations, which I call the voice of the researcher, lie between the scenes. The researcher is also charged with describing the environment, relationships, and the context. My ambition has been to write a fairy tale that recreated the essence, the deeper meaning of what occurred in the work with the phenomenon clown (Merleau-Ponty, 1946/2006). The narrative method provides an opportunity to capture the essence of the pedagogical reality, in this instance clown work with pupils.

I took another step towards condensation by creating poems. Meaningful moments emerged. The overall heading of the poems became "I mellanrummet" ("In the space in-between"). The poems created were rhythm poems, portrait poems, and meeting poems relating to the dialogue. The portrait poems consisted of a haiku as well as a short analysis. The patterns found in the haiku were as follows: Anna finds a possibility to rest through the doll; The twin-seeking self; Oskar also discovers another side to himself. He calls himself Carl von Linné; Alex finds strength in religion by eliciting strong emotions and positioning them in another culture instead of the Swedish culture; Karin dares but fails and discovers that it is not perilous – "It was ok for the clown"; Eva's empathy and understanding grow through her allowing sadness to be concrete; Ivar tries humor as a strategy for solving conflict; Peter tries being aggressive, thereby challenges himself; Erik plays with sexuality. The group supports him; Ida dares take up space when she is together with a friend; Clara transcends the stereotype "persecuted, vulnerable woman". She finds a new tenacity in the Bag lady; Julia releases her strength by trusting her ability to improvise; Carl finds a hat and is himself, allows himself to wander around and seek; Per tests his identity by playing with symbols of female identity; Klas goes beyond the stereotype "dangerous Hobo". He discovers that the Hobo has emotions. He is a father.

An additional short narrative, the description of a specific clown exercise entitled "To sit on a chair", is presented as results. "To sit on a chair" is an example of a performance created from a basic task, sitting. The narrative and poems follow one another and act as a reinforcement and intensifier of the interpretation. The meaning-making of the pupils' work is summarized:

- Work with the clown has an openness for play, creativity, and fantasy;
- The art form clown motivates and inspires;
- The clown creates a good and friendly atmosphere, entices forth laughter which prepares the way for learning;
- It is an art form that makes reflections profound and personal and awakens questions pertaining to identity;
- Existential themes emerge.

Chapter five focuses on the pupils' reflections on the work with the clown. From the large amount of material consisting of pupil conversations, the path switches over to a short fundamental description that is the researcher's conclusion. The interviews are analyzed using Giorgi's phenomenological meaning-concentration (Giorgi, 2009), which entails a condensation of meaning. "The main idea of the study is to show how one systematically deals with data that remains expressed in everyday terms" (Kvale, 1997: 175). The chapter concludes with a concrete description of the pupils' staging as clowns. The path moves from thirteen individual descriptive reflections to the group's description, which encompasses all of their voices.

The philosophical mood or "depth", which according to Bakhtin is part of carnival, is expressed in the pupil conversations. Exercises and scenes have worked as mediating instruments. The relationships that the pupils are thinking about and articulating in the interviews pertaining to their own identity but also their friend's characterizations are found to be of interest. Many thoughts regarding the characterizations of those who are marginalized are also expressed. The ability to identify with and empathize has developed from the staging of the Tramp/Hobo/Bag lady characters.

The analysis and results seen in chapter 6 pertain to the role of the teacher. What characterizes the teacher's contribution to the arts-didactic work? The foundation consists of interviews with the teacher as well as video material, thus both reflection and action. The interview with the teacher has been transcribed and summarized in a teacher narrative on turning points (6.2). From the teacher narrative and the transcribed video material, a typologization of the tasks that the teacher has during the clown work is created. I describe the six roles that the teacher plays during the clown work: (1) leader, (2) supervisor, (3) sympathizer, (4) participant, (5) practical helper, and (6) clown/artist. The teacher roles that are found together with the three clown characterizations provided structure and were summarized in a matrix. The concepts prepare, narrate, deliver, and deepen the structure of the final teacher narrative.

The development of knowledge has been *mediated* by the teacher's ability to *orchestrate* teaching, to point to *semiotic instruments*, and through the use of *multimedial* methods. The teacher's own artistic ability and *guidance* has helped her support the pupils in finding their expression in an artistic process, a switch between model-learning, own research, and bodily awareness, alternately with

linguistic awareness and articulation in log entries and conversation. Three forms for formative evaluation have been discerned, self response, peer response, and teacher response. I summarized the teacher’s mediating function into prepare, narrate, deliver, and deepen, which testifies to the complex and demanding profession that is teaching. A teacher must be able to switch between a large number of roles, abilities. It is desirable that a teacher meets a pupil as both I-You and I-It (Buber, 1923/2006).

In the carnival’s classroom - discussion

The socio-cultural frame that the classroom signified emerged from the clown work, a place for dialogue that made learning possible. Hesitation's-in-between-space was found in the carnival’s classroom. The place for art, the uncertain, testing, the not-quite-finished, was allowed. In hesitation's-in-between-space – in Derrida’s *la différance* – Utopia could assert itself. The difference between that which is and that which can be is elucidated (Derrida, 2006; Dolan, 2008; Kollé et al., 2010).

Exactly as when the Fool resided in the border “between life and art” (Bakhtin, 1965/2007: 19), the pupils resided in a borderland. They worked under the auspices of the art form clown. They used the clown’s knowledge and technique together with experiences from their own lived lives. They were inspired by their classmates’ and teacher’s experiences. They shaped their own clown. Figure 2 shows the relationship of The clown and the carnival, who having stepped into the classroom, become The carnival in the classroom. What then happens in the meeting in the classroom is that pupils learn about themselves, the other, and the world. A carnivalistic meeting occurs in the classroom. The play that plays us but the rules must be followed, as Gadamer (1960) writes.

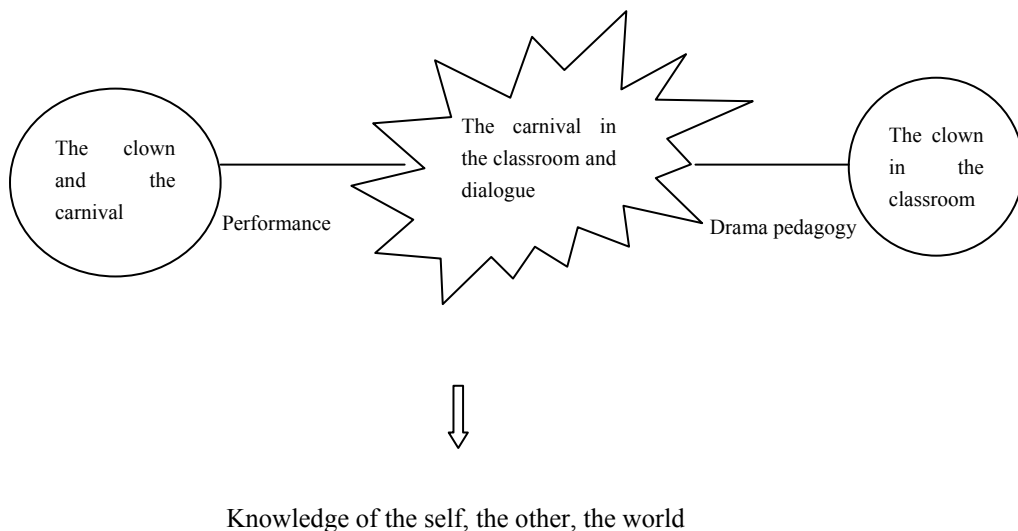


Figure 15. The carnival in the classroom

The learning that occurs in the carnival's classroom pertains to practical wisdom such as ethical questions, the existential, and, in the long term, the political. How should I live my life and take responsibility for a changing world, participate in debate, and be able to make wise decisions regarding fellow human beings, society, and the environment in a globalized world (Giddens, 2005; Zihe, 1994)?

The conclusion of the research project that I have accounted for in this dissertation corresponds to Gustavsson's (2009) conclusion. In Gustavsson's analysis of various forms of knowledge he suggests a third path for school in the future: to create the space for three forms of knowledge that are all needed in good instruction, namely *epistêmê*, *technê*, and *phronêsis*. These three concepts make room for a broader, more profound, and more flexible understanding of what learning can comprise. An art subject possesses exactly this multi-dimensional understanding of knowledge. In clown work, *epistêmê* exists in the knowledge acquired concerning the historical clown, *technê* in the art form, and *phronêsis* in the clown's here and now, the ability to rise up and change perspective.

Through my research on pupils' work with the clown, I have revealed an arena for classroom research and thereby been able to demonstrate how multi-faceted knowledge in an art form is. The cognitive challenges that this art form presents are advanced and complex, this has been revealed during the course of this study's analysis. I have demonstrated the potential for learning that exists in work with the clown and how engaged pupils' work in an art form can be. The pupils have reflected, shown competency in art, as well as carried on a dialogue with existential questions, all of which can be summarized in the concept *phronêsis*. The clown's trust and presence in the meeting with its audience has been discussed in relation to the teacher's presence in the meeting with his/her pupils and, by these means, the need for a relational pedagogy in the classroom has been emphasized.

The teacher's artistic competence has contributed to qualifying the pupils' learning. The productive esthetic, the actual shaping of the expression, has been hand-guided by a teacher who was able to provide structured support by teaching the characteristics of clowns and clown philosophy. The teacher's important role as guide in artistic work has therefore been illustrated.

In my research project, I sought to investigate the meaning garnered from an arts-didactic work with the clown from both pupil and teacher perspectives. I composed poems and a fairy tale. Even if the result is a fairy tale, it does not mean that it lacks importance. It is a contribution to the development of a recognizable arts-didactic research language. The carnival in the classroom and the knowledge of the clown illustrated by the wheel are contributions to the development of knowledge and a sensitive, qualified arts-didactic.

REFERENSER

- Ackroyd, J. (2004). *Role reconsidered. A reevaluation of the relationship between teacher-in -role and acting*. Stoke on Trent: Trentham Book.
- Alerby, E., & Ferm, C. (2006). Konsten att dansa eller dansandets konst- dans som förkroppsligad kunskap. i E. Alerby, & J. Elidottir, *Lärandets konst - betraktelser av estetiska dimensioner i lärandet* (s. 157–169). Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andrén, M. (2008). *Det pedagogiska övervägandet* (Diss.). Åbo: Åbo Akademis Förlag.
- Aristoteles. (1967). *Den Nikomachiska etiken* (övers. Märten Ringbom). Göteborg: Daidalos.
- Arnolds- Granlund, S.-B. (2010). Att forska bortom det uppenbara. i G. Eklund, & J. Sjöberg, *Att växa till lärare* (s. 71–78). Vasa: Pedagogiska fakulteten Åbo Akademi.
- Aspelin, J. (2005). *Den mellanmännsliga vägen. Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägledning*. Stockholm: Brutus Östlings Boförlag Symposium.
- Aspelin, J. (2010). Den nödvändiga relationen. *Pedagogiska magasinet* , Nr 3, s. 42–47.
- Aulin-Gråhamn, L., Persson, M., & Thavenius, J. (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Austring, B., & Sørensen, M. (2008). *Aestetik og laering. Grundbog om aestetiske laereprocesser*. København: Hans Reitzels Förlag.
- Bachtin, M. (1965/2007). *Rabelais och skrattets historia*. Gråbo: Anthropos.
- Bamford, A. (2006). *The Wow factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster/New York/München/Berlin: Waxman.
- Barone, T., & Eisner, E. (2006). Art-Based Educational Research. i J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore, *Handbook of Complementary Methods in Educational Research* (s. 95–110). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bergman, G. (2003). *Ord med historia*. Stockholm: Prisma.
- Bergson, H. (1889/1992). *Tiden och den fria viljan*. Nora: Nya Doxa.
- Bettelheim, B. (1989). *Sagens förtrollade värld. Folksagornas innebörd och betydelse*. Uppsala: AWE/Gebers.
- Bingham, C., & Sidorkin, A. (2004/2010). *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang Publishing.
- Björkvold, J.-R. (1991). *Den musiska människan*. Stockholm: Runa Förlag.
- Blackburn, B., & Hotford-Strevens, L. F. (1999). *The Oxford Companion to the year*. Oxford: Oxford University Press.
- Bodin, P.-A. (2006). *Världen som ikon*. Skellefteå: Artos.

- Bogdan, R. & Biklen (2003). *Qualitative Research for Education. An introduction to Theories and Methods.4:de uppl.* Boston: Allyn & Bacon.
- Bourriaud, N. (1998). *Relational Aesthetics*. Dijon: Les presses du réel.
- Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Bresler, L. (2009). Embodied narrative Inquiry: A methodology of Connection. Kurskompendium. *Forskarkurs vid Stockholms Universitet* .
- Buber, M. (1923/2006). *Jag och du*. Ludvika: Dualis Bokförlag.
- Buber, M. (1932/2008). *Dialogens Väsen*. Ludvika: Dualis Bokförlag .
- Buber, M. (1954/2004). *Det mellanmännsliga*. Ludvika: Dualis Bokförlag.
- Carlson, M. (2008). Introduction. Perspectives on Performance:Germany and America. i E. Fischer-Lichte, *The transformative power of performance. A new aesthetics* (s. 1–10). London, New York: Routledge.
- Clandinin, D. J., & Conelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. SAn Francisco: Jossey-Bass.
- Cox, H. (1969). *The feast of fools*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Cox, H. (1976). Kristus som harlekin. i K. Beckman, *Cirkusvärld* (s. 153–157). Rabén & Sjögren Bokförlag: Stockholm.
- Cullberg Weston, M. (2000). *En dörr till ditt inre. Visualisering i terapi. En väg till hälsa och självkänedom*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Dagens Nyheter debatt. (den 21 08 2008). Stockholm, Sverige.
- Danielson, A. (1989). Clown. i U. M. Ericson, *Myggans nöjeslexikon - ett uppslagsverk om underhållning-Band 3* (s. 192–195). Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker.
- Daun, C. (december/januari 2009/2010). Den brinnande clownen. *Filter, läsmagasin för nyfikna* , ss. 38-58.
- de Mello, D. M. (2007). The language of Arts in a Narrative Inquiry Landscape. i J. Clandinin, *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology* (s. 203–223). London: Sage.
- Derrida, J. (2006). *Dekonstruksjon: klassiske tekster i utvalg*. (Utgivna 1966-1972). Oslo: Spartacus.
- Dewey, J. (1934/2005). *Art as experience*. New York: Perigree Books.
- Dewey, J. (1985/1990). *Demokrati och utbildning* . Göteborg: Daidalos.
- Dolan, J. (2005). *Utopia in Performance. Finding hope at the Theater*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Donio, S. (2010) *Intervju om att vara sjukhusclown i Sao Paolo*. (New York, juli).
- Drotner, K. (1996). *At skabe seg selv. Ungdom aestetik, paedagogik*. København: Gyldendal.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Eisner, E. (1998). *The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enchancement of Educational Practice*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Ekelöf, G. (1949). *Köp den blindes sång*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.

- Ericson, U. M. (1989). *Myggans nöjeslexikon- Ett uppslagsverk om underhållning- Band 3*. Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker.
- Eriksson, E.H. (1988). *Ungdomens identitetskriser*. Stockholm : Natur och Kultur.
- Eriksson, S. A. (2009). *Distancing at Close Range. Investigating the Significance of Distancing in Drama Education* (Diss.). Åbo: Åbo Akademi.
- Espmark, K. (1961). *Mikrokosmos*. Stockholm: Norstedts & Söner.
- Fink-Jensen, K. (1998). *Stemthed-en basis for estetisk laering. Det musiske i et livsfilosofisk lys*. København: Danmarks laererhøyskole.
- Fischer -Lichte, E. (2008). *The transformative power of performance*. New York: Routledge.
- Fischer-Lichte, E. (2009). Culture as Performance. *Modern Austrian Literature*, vol.42, No.3.
- Fo, D. (1997). *Gycklarnas teater. Fyra skådespel av Dario Fo och Franca Rame*. Malmö: Arena.
- Fo, D. (1989). *Lille Håndbog for teaterfolk*. Gråsten: Teaterförlaget DRAMA.
- Frelin, A. (2010). *Teachers relational practices and professionalism*. (Diss.).Uppsala : Uppsala Universitet.
- Fyhr, L. (förord 2007). Förord. *Rabelais och skrattets historia*. Gråbo: Anthropos.
- Gadamer, H.-G. (1960/1985). *Truth and Method*. New York: Crossroad.
- Gadamer, H.- G. (2002). *Sanning och metod i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Gardner, H. (2006). *Five minds for the future*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Garpelin, A. (1997). *Lektionen och livet: ett möte mellan ungdomar som tillsammans bildar en skolklass*. (Diss.).Uppsala: Uppsala Universitet.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Giddens, A. (1991/2005). *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Gilhus, I. S. (1997). *Laughing Gods, weeping virgins. Laughter in the history of religion*. New York: Routledge.
- Giorgi, A. (2009). *The Descriptive -Phenomenological Method in Psychology. A Modified Husserlian Approach*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Goffman, E. (1959/2007). *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Grahn, M. (2005). *Musernas viskningar förr och nu.En studie av det musiska och inriktningen musiskt lärande. en teoretisk analys samt ett empiriskt bidrag från lärarutbildningen* (Diss.). Linköping: Linköpings universitet.
- Grün, A. (1999). *Himlen mitt i öknen: En bok om de tidiga ökenfäderna*. Vejbystrand: Catholica.
- Gustafson, N. (2010). *Lärare i en ny tid. Om grundskollärares förhandlingar av professionella identiteter* (Diss.). Malmö: Malmö högskola.
- Gustavsson, B. (2000/2009). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

- Hanson, N. R. (1958). *Patterns of Discovery*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heidegger, M. (1971). *Poetry, Language, Thought*. New York: Harper & Row.
- Heidegger, M. (1993). *Varat och tiden*. Göteborg: Daidalos.
- Herstad, H. M. (2001). *Das Lachen. Struktur und Paradox in Dramavariationen* (Diss.). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Husserl, E. (1913/ 2004). *Idéer till ren fenomenologi och fenomenologisk filosofi*. Stockholm: Thales.
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Irwin, R. (2007). Prelude: Plumbing the Depths of Being Fully Alive. I L. Bresler, (ed.) *International Handbook of Research in Arts Education. Part two* (s. 1401–1404). Dordrecht: Springer.
- Iser, W. (1978). *The act of reading*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Johnstone, K. (1985). *Impro, Improvisation och teater*. Stockholm: Entre/Riksteatern.
- Järvinen, M., & Mik-Meyer, N (red.). (2005). Dokumentstudier i et interaktionistisk perspektiv. I M. Järvinen, & N. Mik Meyer, *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. Köpenhamn: Reitzels förlag.
- Jørgensen, D. (2008). *Aglaias dans*. Århus: Århus Universitetsförlag.
- Kaihovirta-Rosvik, H. (2009). *Images of imagination, an aesthetic approach to education* (Diss.). Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Kapuscinski, R. (2004). *På resa med Herodotos*. Stockholm: Bonnies Bokförlag.
- Karlsen, G. (2002). *Mötets etikk og estetikk, betraktninger om et alternativt lærarideal*. (Diss.) Trondheim: NTNU, Pedagogisk institutt.
- Kemp, P. (1992). *Emmanuel Lévinas. En introduktion*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Kjørup. (2003). *Menneskevidenskaberne. Problemer og traditioner og i humanioras Videnskabsteori*. Roskilde: Roskilde Universitets Forlag.
- Kneer, G., & Nassehi, A. (1997). *Niklas Luhmann - introduktion till teorin om sociale systemer*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kolle, T., Larsen, A. S., & Ulla, B. (2010). *Pedagogisk dokumentasjon- inspirasjon til bevegelse praksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Oxford University Press /Arnold Publications.
- Krøgholt, I. (2001). *Performance og dramapædagogik-et krydsfelt* (Diss). Aarhus: Aarhus Universitet.
- Kullberg, B. (1996/2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitative forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kåreland, L. (1983). *Möte med barnlitteraturen. Skrifter utgivna av Svenska Barnboksintitutet*. Stockholm: Liber.

- Lagercrantz, O. (1997). *Konsten att läsa och skriva*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. i B. Starrin, & G. Svensson, *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 163–191). Lund: Studentlitteratur.
- Leavy, P. (2009). *Method meets Art. Arts-Based Research Practice*. New York: The Guilford Press.
- Lehman, N. (1996). *Dekonstruktion og dramaturgi* (Diss). Aarhus: Aarhus Universitet.
- Lindberg, C. (1933). *Olof Vandrares Visor*. Uppsala: Appelbergs Boktryckeri.
- Lindqvist, G. (1995). *The Aesthetics of Play. A Didactic Study of Play and Culture in Preschools*. (Diss.). Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Universitet.
- Lindström, F. (1993). *Skrattet åt världen i litteraturen*. (Diss.) Stockholm: Carlsson.
- Lindström, L. (2009). Artikel i kurskompendium (Aesthetic-based Qualitative Research). Stockholms universitet.
- Linge, L. (2008). Hospital clowns working in pairs-in synchronized communication with ailing children. *International Journal of qualitative Studies on Health and Well-being* Nr.3. 27-38. www.polarresearch.net/index.php/qhw/article/viewArticle/4969. Hämtat februari 2008 .
- Lundberg, N. (1989). *Dokumentation av Mario Gonzalez projekt Clownerpå teaterhögskolan i Malmö*. Malmö: Teaterhögskolan.
- Løgstrup, K. E. (1976/1995). *Kunst og erkendelse. Kunstfilosofiske betragtninger. Metafysik II* København: Gyldendal.
- Løvlie, L. (1990). *Den estetiske erfaring. Nordisk pedagogik 1-2* , s. 1–18.
- Marnar, A. (2005). *Möten och medieringar- estetiska ämnen och läroprocesser i ett semiotiskt och sociokulturellt perspektiv*. Umeå: Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Umeå universitet.
- McManus, D. (1959/2003). *No kidding: Clown as a protagonist in Twentieth century Theater*. Newark: University of Delaware Press.
- Merleau-Ponty, M. (1945/2006). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Meyerhoff, B. (1978). *Number Our Days*. New York: Simon & Schuster .
- Miller, H. (1948/2007). *Leendet vid stegens fot*. Stockholm: Elisabeth Grate Bokförlag.
- Molander, J. (2003). *Vetenskapsteoretiska grunder. Historia och begrepp*. Lund: Studentlitteratur.
- Mälhammar, Å. (2009). *En svensk harlekinad* (Diss.). Stockholm: Svenska Litteratursällskapet.
- Nationalencyklopedin. Hämtat från: www.ne.se/re/clowner-utan-gränser den 22 08 2010
- Nationalencyklopedin. Hämtat från: www.ne.se/sve/existentiell den 14 03 2010
- Nationalencyklopedin. Hämtat från: www.ne.se/lang/gycklare den 30 08 2010
- Nationalencyklopedin. Hämtat från: www.ne.se/lang/nycirkus den 26 08 2010

- Nationalencyklopedin. Hämtat från: www.ne.se/lang/clown den 22 08 2010
- Nationalencyklopedin. Hämtat från: www.ne.se/envar/ den 07 02 2011
- Nussbaum, M. (1995). *Känslans skärpa, tankens inlevelse: Essäer om etik och politik*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Olsson, E- K. (2006). *Att vara någon annan. Teater som estetisk lärprocess vid tre 6–9 skolor*. (Lic.avhandling). Växjö: Växjö universitet.
- Oreglia. (1964). *Comedia dell`Arte*. Stockholm: Bonniers Bokförlag.
- Paulgaard, G. (2006). Identitetskonstruksjoner-hvor langt rekker de? *Tidsskrift for ungdomsforskning Nr. 6* , s. 67-88.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the horizon NCB University Press*, (s. 1–6), Vol, 9 no. 5, (s. 1–6). Hämtat 05042010: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Pusztai, I. (2000). *Stanislavskij-variationer. Skådespelarövningar som didaktiskt instrument i pedagogiskt drama* (Diss.). Stockholm: Stockholms universitet, Teatervetenskapliga institutionen.
- Rasmussen, B. (1990). *"Å vaere eller late som om..." Forståelse av dramatisk spill i det tyvende århundre: et dramapedagogisk utredningsarbeid* (Diss.). Trondheim: Trondheim Universitet.
- Rasmusson, V. (2000). *Drama-konst eller pedagogik? Kampen om ämnet speglad i den nordiska tidskriften drama 1965–1995* (Diss.). Lund: Lunds universitet, Litteraturvetenskapliga institutionen.
- Ricoeur, P. (1977). Distansering som hermeneutisk funktion. i H. Engdahl, O. Holmgren, R. Lysell, A. Melberg, & A. Olson, *Hermeneutik:en antologi* (s. 135–151). Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Ricoeur, P. (1983, 1984, 1988). *Time and Narrative (volym 1–3)*. (Övers. Kathleen McLaughlin, David Pellauer). Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Risum, J. (1998). Forestillinger om forestillinger. i E. Andersen, & N. Lehman, *Teaterlegeringer* (s. 175–191). Aarhus: Aarhus University Press.
- Ruin, H. (1956). *Det sjunkna hornet*. stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Sandvik, M. (2009). *Jag har hittat mig själv och barnen. Barnträdgårdslärarens professionella självutveckling genom ett pedagogiskt - psykologiskt interventionsprogram* (Diss.). Åbo: Åbo Akademis Förlag.
- Sauter, W. (2008). *Eventness. A Concept of the Theatrical Event*. Stockholm: Stiftelsen för utgivning av teatervetenskapliga studier.
- Sava, I. (1995). Den konstnärliga inlärningsprocessen. i I. Porna, & P. Väyrynen, *Handbok för grundundervisning i konst* (s. 35–61). Helsingfors: Kunnallisiitto.
- Schaffer, F., Donkin, J., Nilsson, B., & Olofsson, V. (1991). *Hej clown var är du?* Stockholm: Verbum Förlag.
- Schechner, R. (1985). *Between Theatre & Anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Schechner, R. (2006). *Performance Studies. An Introduction. Second edition*. New York: Routledge.
- Schechner, R. (1988/2010). *Performance Theory*. Abington, Oxon: Routledge.

- Schuster, M. (2006). *Profession och Existens. En hermeneutisk studie av asymmetri och ömsesidighet i sjuksköterskors möten med svårt sjuka patienter* (Diss.). Göteborg: Daidalos.
- Schøien, H. (2009). *Att vara kyrkoclowen*. (Intervju 26/9)
- Sernhede, O. (2006). Ungdomskultur, skolan och populärkulturen. i U. Lundgren (red.), *Uttryck, intryck, avtryck* (s. 11–15). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Sidorkin, A. M. (1996). *An ontological understanding of dialogue in Education* (Diss.). Washington: University of Washington.
- Silfver, B. (2005). Arbete med självbild med clownen som redskap. i A.-L. Østern, L. Risan, M. Strandberg, & S. A. Eriksson, *Drama, dramaturgi och kulturell läsfärdighet* (s. 33–54). Publikation Nr 10. Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Skirbekk, G., & Gilje, N. (1993). *Filosofins historia*. Göteborg: Daidalos .
- Sklovskij, V. (1917 /1971). Konsten som grepp. i K. Aspelin, & B. Lundberg, *Form och struktur. Litteraturvetenskapliga texter i urval* (s. 45–64). Stockholm: PAN/Nordstedts Kontrakurs.
- Skoglund, U. (1976). *Teater trots allt*. Stockholm: LTs förlag.
- Skott, C. (2004). Framväxten av narrativ forskning. i C. S. (red), *Berättelsens praktik och teori- narrativ forskning i ett hermeneutiskt perspektiv* (s. 39-46). Lund: Studentlitteratur.
- Slade, P. (1954). *Child drama*. London: University of London Press.
- Smith, R. G. (1987). Förord i *Martin Buber, I and thou*. (andra upplagan) New York: Collier Books.
- Smith, R. G. (1992). *Martin Buber*. Ludvika: Dualis.
- SOU (1999:63) *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU.(1992:94) *Skola för bildning. (Särtryck. Skolverket)* www.polarresearch.net/index.php/qhw/article/viewArticle/4969 Hämtat 2010 12 08. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Starrin, B., & Svensson, P.-G. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Steinsholt, K. (1997). *Refleksjon og ettertanke*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Steinsholt, K. (2010). Vi må miste oss selv for å finne oss selv igjen. Lek, erfaring og danning hos H-G Gadamer. i K. P. Gurholt & K. Steinsholt, *Aktive liv i kontekst. Pedagogiske perspektiver på lek, dans, kroppsøving og idrett* (s. 101–120). Trondheim: Tapir Akademisk.
- Stensmo, C. (2007). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Sternudd, M. M. (2000). *Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra dramapedagogiska perspektiv. Dramapedagogik i fyra läroplaner* (Diss.). Uppsala: Uppsala Universitet.
- Svenska dagbladet. (den 16 04 1997). *Clownen överskrider tid och rum*.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

- Säll, E. (2000). *Lärarrollens olika skepnader; estradör, regissör, illuminatör. En longitudinell studie av blivande lärares föreställningar*. Acta Universitatis Upsaliensis (Diss.). Uppsala Universitet.
- Sällström, P. (2004). Förord. *Det mellanmännsliga*. Göteborg: Daidalos.
- Sörberg, P. (u.d.). www.teaterhogskolan.se/web/per_sorberg.aspx. Hämtat den 12 03 2010
- The Cambridge guide to theater*. (1995). Cambridge: Cambridge University Press.
- Thorgersen, K. (2006). Estetik i svenska grundskolans styrdokument. i E. Alerby, & J. Elidottir, *Lärandets konst- betraktelser av estetiska dimensioner i lärandet* (s. 15–28). Lund: Studentlitteratur.
- Tjäder, P. A. (2008). *Uppfostran, underhållning, uppror*. Lund: Studentlitteratur.
- Törnquist, E.-M. (2006). *Att iscensätta lärande. Lärares reflektioner över det pedagogiska arbetet i en konstnärlig kontext* (Diss.). Lund: Malmö Academy of Music.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. London/Ontario/Canada: The state University of New York.
- Way, B. (1978). *Utveckling genom drama*. Stockholm : Wahlström & Widstrand.
- Welén, T. (2004). *Kunskap kräver lek*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Wells. (2002). *Shakespeare for all time*. London: Macmillan.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vetlesen, A. J., Bauman, Z., Nortvedt, P., & Andersen, S. (1998). *Naerhetsetikk*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Winnicott, D. (1971/1995). *Lek och verklighet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Vygotskij, L. S. (1998). *Fantasi och kretivitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ziehe, T. (1994). *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm: Symposion.
- Ödman, P.-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Øksnes, M. (2008). *"Hvis det er noe vi ikke får lov til, så sniker vi oss til det!"* (Diss.). Trondheim: NTNU.
- Østern A-L. m.fl. (2005). Läroplansgrund för drama i Finland. i A.-L. Østern, *Drama, dramaturgi och kulturell läsfärdighet. SMLF:s årsskrift 2005* (s. 61–81). Publikation Nr. 10. Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Østern, A.-L. (2010). Transformation. i S. Schonman (red.), *Key Concepts in Theater/Drama Education* (s. 59–65). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Østern, A.-L., & Heilä-Ylikallio, R. (2008). Vad innebär det att undervisa på estetisk nivå? i G. Björk (red.), *Samtid och framtid. Pedagogisk forskning vid*

ÅA 2008. *Jubileumsrapport 90 år*, (s. 119–129). Rapport Nr. 26. Vasa: Pedagogiska Fakulteten vid Åbo Akademi.

Østern, T. P. (2009). *Meaning-making in the Dance Laboratory* (Diss.). Helsinki: Theatre Academy.

BILAGOR

Bilaga 1. Brev till föräldrar

TILL MÅLSMAN

Uppsala 2007-02-14

Under året 2007 kommer klass 7 xxxxxx, under sin lärare xxxxx ledning, arbeta i ett dramaprojekt. Arbetet går ut på, att under tre pass, låta eleverna prova olika clowngestalter (smink, kläder, kroppsspråk) med syfte att öka elevernas förmåga till kommunikation och självkänedom. Kroppsspråkets betydelse, symboltänkande hamnar i fokus. Även Clowngestaltens historiska och samhällseliga aspekter berörs.

Undertecknad arbetar deltid som dramalärare xxxxxx och är doktorand vid Åbo Akademi i Vasa. Jag avser att följa projektet på plats, studera det mönster i meningsskapande som kan identifieras i arbetet med clown. Vilken betydelse ger eleverna sin clown? Resultatet kommer att ingå i min avhandling som sorterar under ämnet pedagogik "Estetisk fostran".

Jag planerar att videofilma clownarbetet, ta stillbilder, be eleverna skriva loggbok efter varje arbetspass, samt att intervjua ett fåtal elever. Eleverna har rätt att avstå från intervju och eleverna ska ej kunna identifieras, vare sig i intervju eller vid citat ur loggböcker. Inga namn kommer att nämnas.

För att studien ska vara möjlig (film, foto, loggböcker, intervju) måste jag ha Ert samtycke i egenskap av målsmän. Jag avser att träffa eleverna innan projektet startar, informera och få deras medgivande till videofilmning, foto, loggar. Eleven har rätt att avbryta sitt deltagande i forskningen utan att ange skäl.

Jag ber er därför fylla i nedanstående talong och skicka tillbaks talongen till xxxxxx

Med vänlig hälsning

Birgitta Silfver

Birgitta_silfver@hotmail.com

Mobil: 0734 445489

.....
.....
Jag godkänner att mitt barn, får videofilmas och fotas under arbetet med clown på xxxxx vårterminen 2007 samt att materialet får användas i avhandling och i undervisningssyfte.

Förälders underskrift.....

Mitt barn får intervjuas under skolåret 2007.

(Skriv ja eller nej).....

Förälders underskrift

Bilaga 2. Dialogdikterna under konstruktion

I clownens spegel

Clownen olik mig¹¹³
min favorit
Prydlig och fin¹¹⁴
inte som jag

Clownen lik mig
tycker jag om¹¹⁵
Löjlig om jag vill¹¹⁶
eller ensam som luffar'n

Att jobba med sig själv¹¹⁷
bli en annan
fler i en,¹¹⁸
flera andra¹¹⁹

En personlighet som man har¹²⁰
fast mindre

¹¹³ Citat från logg Per

¹¹⁴ Citat från logg Anna

¹¹⁵ Citat från logg Ivar

¹¹⁶ Citat från logg Clara

¹¹⁷ Intervju Karin

¹¹⁸ Intervju Per

¹¹⁹ Intervju Anna

¹²⁰ Intervju Clara

Att svinga sig över ¹²¹

Gå in i varandras kropp¹²²

lär

hur

det

är

Kompisar i klassen, mer liksom¹²³

Ser¹²⁴

hur

dom

är

Kul att gå två och två¹²⁵

Tillsammans med några andra¹²⁶

Kul när dom skrattade¹²⁷

Glada såg helt ledsna ut¹²⁸

Att alla kan öppna sig¹²⁹

Jag med

Människan i marginalen

Hon heter Siv¹³⁰

Hade en gång en man

Han sparkade ut henne

på gatan

Helga Andersson, Skellefteå, 43¹³¹

¹²¹ Term lånad av Buber

¹²² Peter

¹²³ Intervju Karin

¹²⁴ Intervju Eva

¹²⁵ Intervju Eva

¹²⁶ Intervju Akash

¹²⁷ Intervju Klas

¹²⁸ Intervju Peter

¹²⁹ Intervju Anna

¹³⁰ Eva citatlogg

¹³¹ Anna intervju

bor i en sång och längtar
*Signatur: Karlsson Evig vår*¹³²

Ensam därhemma¹³³
träffar någon
ibland
Luffare är ensamma
känner vissa

I Indialand¹³⁴
En gubbe hade tro
höll upp hans hopp
om liv
I templet finns mat
och kläder
Han känner värmen

Chefen har hamnat på gatan¹³⁵
den dystre clownen
ölburk i handen
alkis
Det var hatten
som väckte historien

Dom har inte nånting liksom¹³⁶
att vara som dom
att vara gangster
eller nåt
Dom som såg läskiga ut
tog jag det lugnt med
lite mer rädd

¹³² Visa av Olle Adolfsson som Anna uppfattade sig som ”varande i”

¹³³ Intervju Ida

¹³⁴ Intervju Alex

¹³⁵ Intervju Carl

¹³⁶ Intervju Peter

Man kunde vara kreativ¹³⁷
En lady med väska
och vänner två
öppnade ett zoo i Egypten
Den grejen kom vi på

Vägvisaren

Hon höll ordning¹³⁸
Ordnade allt
Mustaschen var hennes idé¹³⁹

Kul att se henne visa¹⁴⁰
Då tänkte jag innan¹⁴¹
Slapp improvisera

Hon sa ”Jag ser så här”¹⁴²
En annan historia
Kunde vara troligt också

¹³⁷ Intervju Julia

¹³⁸ Intervju Karin

¹³⁹ Intervju Erik

¹⁴⁰ Intervju Clara

¹⁴¹ Intervju Ida

¹⁴² Intervju Alex

Bilaga 3.

NATURLIG ENHET	CENTRALT TEMA
<p>Beskrivning av ”min” clown</p> <p>1. Jag har inte kommit på en massa detaljer och så. Jag känner att jag har en clown på ett ungefär men jag vet inte vilken sorts clown det är. Det är mer som en blandning. Den är väl rätt glad. Jag tycker om att vara glad och så där. Inte särskilt negativ heller(skratt). Så har jag inte kommit på något mer. (Beskrivit sig som närmast Augusten i loggboken) Ja, det är väl för att den är så positiv och allt det där.</p> <p>2. Den Vita clownen tyckte jag att jag kände igen mig i. Lite så där prydlig och stolt, kläderna lite finare, prydlig så där. Den skulle nog ha en liten blomma. Luffaren hette Siv och tidigare i livet hade hon haft en familj och en dotter och en man. Men då hade dottern dött och då hade mannen lämnat henne och då blev hon så ledsen men jag kommer inte ihåg precis. Jag tror hon gick ut på gatorna själv och så tog hon med en kudde och en bild på hennes dotter. Hon var så ledsen och besviken. Jag bara såg en bild på en tjej och en kudde (rekvisita). Ja, och då tänkte jag att det var barnets kudde.</p> <p>3. Jag valde den vita clownen. Fast det var inte den jag var. Jag vet inte vilken som var mest jag. Min Luffare kommer från en låt. Som heter ”Signatur Karlsson, evig vår”. Det var som om låten utspelade sig</p>	<p>Sökande, reflekterande över sig själv i relation till alla tre karaktärerna. Igenkänning i ”glädjen” som får henne att väljer en clown</p> <p>Känner igen sig i en prydlig, stolt karaktär men bygger en historia kring en annan sorgsen, övergiven karaktär</p> <p>Väljer en clown hon inte upplever sig vara. Prövar en ny karaktär som hon bygger en historia kring och där en sång är ett betydelsefullt inslag</p>

<p>när jag var den clownen. Jag kände mig så hemma i den.</p> <p>4. Augustclownen var lättast då kunde man vara flummig och galen. Roligast när vi ramlade. Jag gillade Luffarclownen gillade jag mest. Jag vet inte varför.</p> <p>5. Den Vita clownen (skratt). Den är fin(skratt). Jag vet inte riktigt.</p> <p>6. Det var den siste clownen, Luffarclownen för då kunde man liksom komma mer på en berättelse, en historia. Var den kom ifrån. Den skulle åka till Egypten med två andra clown(er)(skratt)Dom skulle öppna ett Zoo där.</p> <p>7. Jag valde Luffaren för den har djupast historia och det kom nästan direkt, så fort jag satte på sminket och valde kläder. Det var som en ny person. Det gillade jag verkligen. De andra har inte lika djup historia. Augusten har nästan ingen. Gestalten som jag valde var någon sorts gubbe som bara hade religion som bar upp hoppet . Det var det enda han levde för sin religion.</p> <p>/ Något som kändes betydelsefullt var stämningen mellan de olika clownerna. Augusten kändes sprallig. Den vita kändes fin, nästan adelsaktig, lite försiktig också. Luffaren var bredast från aggressiv alkoholgubbe till nån som en gång haft allt men förlorat det./</p> <p>Min Luffare var född i kastsystemet som finns i Indien. Där tror dom fattiga själva att de ska vara fattiga. Fast det tycker inte jag. Föräldrar,</p>	<p>Lättast vara Augusten men gillar en annan bättre. Vet inte varför.</p> <p>Väljer clown som är ”fin”.</p> <p>Väljer clown som ger möjlighet att finna berättelse och att samarbeta med andra</p> <p>Väljer clown som omedelbart får en historia. Religionen är central och hoppet.</p> <p>Reflekterar och karaktäriserar de olika clownerna.</p> <p>Låter sin figur finnas i ett konkret samhälle och kämpa med fattigdom, ger uttryck för ett samhällsengagemang</p> <p>Empatiskt förhållningssätt. Stark</p>
---	--

<p>bröder har dött. Han saknar hem, templet hjälper honom. Det gör dom i verkligheten också. Fattiga brukar gå dit och få mat och så. Han är glad att Gud hjälper honom överleva. Till och med fast han är fattig och saknar bra kläder kan han känna saker, t. ex värme.</p>	<p>inlevelse</p>
<p>8. Jag tycker att luffarclownen passar mig bäst för att... Den var inte lik mig utan olik. Det var just det och ja (paus) den behövde ingenting bara kläder. Jag behöver mycket (skratt). Jag vill ha mycket. Jag är inte direkt fattig sådär. Jag tvättar mig.</p>	<p>Undersöker ett för honom motsatt sätt att vara, fattig och ingenting behöva</p>
<p>9. Jag gillar den lite dystrare clownen för då kan man tänka ut mer om hans liv innan han blev sån han är. /Jag fick tänka lite innan. Han hade varit chef för ett företag och sen hade han blivit ruinerad bara. Han hamnade på gatan och blev alkoholiserad. Han hade en tom ölburk som visade att han var alkis.</p>	<p>Väljer clown som är dystert för att det ger näring åt fantasin och han kan skapa en historia kring gestalten om alkoholism</p>
<p>10. Augusten . Den var ganska rolig och så var det nya kläder och så där så det var ganska spännande eftersom man aldrig testat det förut.</p>	<p>Augusten favorit. Lekfullheten tilltalar och nyhetens behag</p>
<p>11. Jag tyckte Luffarclownen var kul. Jo jag vet sånt som jag har tänkt att dom är helt olika för den har ingenting liksom och att få vara som dom. /Jag jobbade på en mack eller nåt och var en gangster eller nåt. Keps och läderjacka.</p>	<p>Lekfullhet och intressant att prova en annan gestalt som är olika honom och fattig. Skapar en historia om en farlig person</p>
<p>12. Augusten tyckte jag bäst om. Den hade röd näsa och så dansade man mycket.</p>	<p>Sympatin vägleder, näsan och dansen</p>

<p>13. Augustclownen var bäst. Den var roligast. Jag gillade röda näsan och att han klantade sig mycket. Känner igen det lite.</p> <p>Kläder och smink; betydelse för processen</p> <p>1. Kläder tyckte jag var väldigt roliga, då får man ett helt annat utseende, lättare att komma in i rollen. Sminket var väldigt roligt.</p> <p>2.(Kläder) hjälpte till att få fram clownen. (Sminket) hjälpte till mest. /Ja, med sminket och kläderna då kändes det annorlunda och då betar man sig annorlunda./</p> <p>3. Det var viktigt att klä ut sig för att visa vem man var. Utan smink tror jag inte man hade kunnat göra det.</p> <p>4. Sminket hjälpte mest. Då gömde man sin egen identitet.</p> <p>5. I början var det pinsamt att göra saker framför klassen utan att förbereda sig. Det var inte lika jobbigt (när kläderna och sminket var på) och inte lika typ andra gången. Det var roligt att prova sminka sig och hitta kläder som passade(skratt). Hittade en randig tröja och ja, jag hade med mig en basker.</p> <p>6. Det var väldigt roligt första gången, när man för första gången fick se den som blev sminkad. Det var Läraren som ...Ja hur den såg ut första gången. Alla gjorde det så efter ett tag så var det inte pinsamt Det var nog</p>	<p>Augusten är rolig, röd näsa och han klantar sig.</p> <p>Förändrar utseendet. Underlättar rolltagandet Lustfyllt</p> <p>Hjälper fram clownen. Känsla och beteende förändras.</p> <p>Hjälper en att visa sig, ger mod</p> <p>Man kan gömma sig bakom sminket</p> <p>Erbjöd skydd, lustfyllt</p> <p>Lusten. Lockar fram en historia</p>
---	---

<p>lite mer klädsel än föremål som var viktiga. Liksom man kunde komma på en historia</p> <p>7. Det är ju bara smink och kläder men det gör så stor skillnad speciellt sminket. Kläderna bidrog till historien. På sätt och vis gömde man sig bakom sminket men det blev olika. När jag letade clownen skapade jag själv, inte inifrån. Sen blandade jag lite med något jag sett. Hela den här historien kom med sminket bara på nån minut. Den bara kom.</p> <p>8. Det var första gången. Då hade jag inte gjort det förut. Ja annars skulle man inte se ut som en Luffare. Jag sminkade mig aldrig. Jag gillar inte det. Nej, jag skulle hellre bli bränd än sätta på mig solcrème. Det känns...Jag gillar inte känslan.Det känns inte...</p> <p>Jag bara såg en klänning och en kjol och så.</p> <p>Just det och när vi satt på stolen, jag kommer inte ihåg vad vi gjorde exakt.</p> <p>9. Det var nog hatten. Ja, för jag gillade den. Det blev som utgångspunkten sen fortsatte jag tänka ut. (Sminket) betydde inte så mycket tycker jag. När hatten kom på då blev jag den här clownen som blev ruinerad. (Sminket på den Vita clownen (var jobbigt). Jag fuskade och satte på mig en hatt som var långt nere och så slapp jag sminka pannan</p> <p>10.</p> <p>11. Jag tyckte det var lite kul med kläder och sånt och olika redskap. Det var kul att se att folk som brukar</p>	<p>Avgörande skillnad. Bidrar till en historia. Döljer sig.</p> <p>Kläder underlättar rolltagandet, trovärdighet. Ogillar smink</p> <p>Sätter igång en historia. Sminket mindre väsentligt till och med jobbigt</p> <p>Kläderna gav historien, förändring hos andra tydlig. Lust fyllt.</p>
---	---

<p>vara så här glada och så plötsligt såg helt ledsna ut.</p> <p>Jag hittade bara kläder som jag tyckte om och så kom (historien) bara.</p> <p>12. Kläderna (var viktiga).</p> <p>13. Att man fick klä sig i vad som helst.</p> <p>Övningarnas betydelse</p> <p>1. De var väldigt roliga. Man fick göra som man ville och det var ju väldigt skönt. Även om man klandrade till det var det ingen som brydde sig direkt. Man fick vara som man ville. Bara att göra som man kände för det. Jag gjorde bara saker och var mig själv.</p> <p>2. Ja, just det. Då fick man känna sig lite stolt och överlägsen och så. Fast det är nog mer vad jag vill vara. Det är så där lite. Jag är mer så än en Luffare. Jag tyckte det var kul med catwalken och då fick man gå två och två. Det var så där, en liten upplevelse. Ja, det är för att då var inte allt fokus på min person. Det var ju lite obehagligt med catwalken men fortfarande kul.</p> <p>3. Övningarna hjälpte mig att visa min personlighet. Det bäst var när jag var den vita clownen och vi gjorde dansen. Man skulle försöka vara lite elegant. Det var ingen gång jag tappade modet.</p> <p>4. Roligast när vi ramlade. Det roligaste var när vi var Luffare och var i grupper om tre och skulle göra något inför alla. Vi skulle spela kort med saker.</p> <p>Det är svårt när man är först att göra något. Då vill jag inte vara med. Jag</p>	<p>Viktigt.</p> <p>Lustfyllt och fritt efter eget huvud, tillåtande, vara sig själv</p> <p>Tillåtande och att pröva det man vill vara. Att vara i par med någon var ”lugnare”</p> <p>Uttrycka Personlighet speciellt i dansen</p> <p>Lustfyllt ramlande Samarbete underlättade Uttrycker osäkerhet inför ny situation</p>
---	---

<p>vill vara tvåa Eller i mitten. Som när vi gjorde kom in utifrån och in i klassen och skulle göra något. Det är svårast. Jag vill se lite mer hur man ska göra. Fast man ska ha sin egen stil. Så fort jag började göra något blev jag en helt annan person.</p>	<p>Blev en annan person i agerandet</p>
<p>5. Det var roligt(skratt) att blåsa upp, nej det kanske inte var den(Vita clownen) vi blåste upp ballongen på. Det var roligt (skratt) att blåsa upp ballongerna. Ja, för det var så. Jag gjorde det en gång. Ja, Jag var typ lite blyg (skratt) för jag orkade inte blåsa upp den eller min clown om man säger så. Clownen tyckte det var OK.</p>	<p>Lusten, Tillåtande med misslyckande</p>
<p>6. . Allting var roligt men det var roligt när bäst när vi skulle göra improviserade scener och inte hade så mycket tid på oss att bestämma vad vi skulle göra. Det kändes kul.</p>	<p>Lustfyllt med impro och kort tid</p>
<p>7. Roliga ögonblick var när Luffaren skulle hälsa på dom andra och när man skulle spela upp med några andra. Stolen var en viktig övning. En del verkade nästan lite rädda. Dom kröp ihop medan andra en gång i tiden varit väldigt rika, så dom satte sig väldigt fint. En del satte sin ölfaska där. Jag använde stolen som altare. Korset stod för hoppet. Fast jag är inte kristen.</p>	<p>Relationen och samspelet med andra Kroppens förändring Iakttagandet av andra Symboltänkande, kreativitet</p>
<p>8. Då var jag langare då. Och så köpte han en påse och sen sköt han mig med sin käpp (skratt). Man liksom. Ja, man kan inte lita på någon. Jag kan lita på jättemånga (skratt).</p>	<p>Historieskapande Jämförelse ger reflektion kring jaget</p>
<p>9.</p>	
<p>10. Det var inte likt mig de här med</p>	

<p>ballongerna. Det gjorde jag för att vara rolig. Jag satte dom under tröjan. Det var ganska pinsamt men roligt. En annan sak som var rolig var scenen som jag och x gjorde. Jo vi bestämde oss för att jag skulle vara den som köpte knark och så skulle han sälja lite åt mig men sen så undrade jag, dödade jag honom för att jag skulle få allt istället, så sprang jag iväg med det. Jag skjuter honom med pistol. Det såg ganska roligt ut . Det är inte så ofta barn eller Augustar gör sånt där. Tycker i alla fall jag. Det var ganska roligt.</p>	<p>Experimenterar med könsroll, vågar vara i pinsam upplevelse Prövande av det farliga Övriga vändning</p>
<p>11. (Roligt ögonblick var) när vi skulle skaka hand och så när vi skulle sitta på stolen. Det var speciellt att alla gjorde det på sitt eget sätt. Jag tyckte den var speciell liksom, klappade den för att känna på den och sen satte jag mig försiktigt. (Att skaka hand) Den övningen tyckte jag var lite svår. Jag visste inte riktigt hur jag skulle göra. Dom som såg lite läskiga ut tog jag det lugnt med, lite mer rädd. När jag ser nån läskig brukar jag bli lite rädd.</p>	<p>Iakttagande av olikheter, Använder medvetet sitt kroppsspråk avläser andras</p>
<p>12. (Roliga ögonblick) var när dom skrattade, dom och jag. Inget var pinsamt. 13.</p>	<p>Skrattet</p>
<p>Inverkan av kompisar</p>	
<p>1. Ja, Det är nog väldigt viktigt att man är med folk som man tycker om och är bra tillsammans med. Och kan ha roligt och så. Annars blir det inte alls lika kul. Det är bara att tänka liksom 'vem är jag (skratt) och hur vill jag ha det?</p>	<p>Roligare i grupp</p>
<p>2. Hjälp av andra att hitta clownen?)</p>	<p>Osäker</p>

<p>Vad menar du med att hitta clownen? (hitta dig själv)Vet inte riktigt. (Utan att dom andra var med?)</p>	
<p>Nej, då hade det inte varit lika. Nej, jag vet inte.</p>	
<p>3. Kamraterna hjälpte på det viset att de öppnade sig och visade vem de var. Då kunde man göra det själv.</p>	<p>Kompisar blev förebilder</p>
<p>4. Jag hade inte så mycket nytta av kompisar när det gällde att hitta min clown. När vi jobbade ihop måste jag tänka på hur dom tänker och om man känner personen bra är det lättare.</p>	<p>Lättare om man känner varann</p>
<p>5. (Viktigt med kompisar?) Jag vet inte riktigt. Man blir liksom, mer kompisar i klassen. Man är mer tillsammans.</p>	<p>Gemenskap</p>
<p>6. (Hjälp av kompisar?) Ja. Det var roligt att man kunde få lite inspiration. Man kunde komma på historier tillsammans. (ut.</p>	<p>Inspirera varann att hitta historia</p>
<p>7. Jag vet inte om jag hade hjälp av kompisarna att hitta min gestalt. Dom hade ju egna gestalter.</p>	<p>Tveksamt</p>
<p>8. (kamrater) Ja, när jag gjorde småscener. (Kanske pinsamt ibland men aldrig jobbigt.</p>	<p>Kompisar underlättade scener</p>
<p>9.(Hjälp av någon att hitta clownen?) Nej, det tror jag inte.</p>	<p>Ingen hjälp</p>
<p>10. (Kompisarna) Ja, dom hjälpte mig ganska mycket med kläderna. De kom fram med kläder och ville att jag skulle sätt på mig, så jag tog dom.</p>	<p>Praktisk hjälp</p>
<p>11. Jag hade lite hjälp av kompisar.</p>	<p>Lite hjälp</p>

<p>12.(Hjälp av kompisar.) Nej.</p>	<p>Ingen</p>
<p>13. Nej, Ja, kanske</p>	<p>Någon men liten hjälp av kamrater och lärare</p>
<p>Lärarens inverkan</p>	
<p>1. (Läraren) var väldigt uppmuntrande och det var alltid kul att få se henne visa upp hur man ska göra så man får egna idéer. (hjälpte L. att hitta clownen?) Nej, det är nog mest mig själv faktiskt.</p>	<p>Uppmuntrare Förebild</p>
<p>2. Att hon berättade bakgrunden? Ja, för när man vet lite mer är det lättare.</p>	<p>Berättade om clownen</p>
<p>3. L. Hjälpte för hon peppade oss.</p>	<p>Peppade</p>
<p>4. Jag hade nytta av L. Hon var hjälpsam när hon visade saker kunde man tänka och jag slapp improvisera hela tiden. Jag blev inte styrd av henne, för jag har gått en teaterkurs och då lärde man sig.</p>	<p>Instruerade</p>
<p>5. Ja det var ju liksom hon som hade ordnat allt ihop och höll ordning.</p>	<p>Ordnade och höll ordning</p>
<p>6. Hjälp av läraren?) Ja, det var när hon visade, sen gav hon också tips och idéer. Ja, hon berättade vad hon tyckte såg roligt ut.</p>	<p>Instruerade, gav tips och idéer</p>
<p>7. L. var till hjälp ibland. Hon ser eller säger vad hon tycker, en annan historia. Det kunde vara så också.</p>	<p>Iakttar, kommenterar, Ger andra infallsvinklar</p>
<p>8. Läraren .Nej, inte riktigt.</p>	
<p>9.</p>	

<p>10. Det var Lärarens idé (att rita mustasch). Då såg jag väl mer bossig ut. Hon ville att jag skulle ha det. Det var en ganska bra idé.</p> <p>11. Hon hjälpte med sminket.</p> <p>12. Nej</p> <p>13. Ja, kanske lite</p>	<p>Idegivare</p> <p>Praktisk hjälp</p> <p>Ingen</p> <p>Kanske lite</p>
<p>Hur har jag beskrivit/konstruerat mig själva i relation till clownen</p> <p>1. Det är ju att vilja vara glad, vilja ha kul. Jag är inte särskilt negativ eller pessimistisk och sen så är det roligt ibland att vara helt löjlig när man får vara det. (Ref. till loggbok. ”Det förflutna är inte så viktigt för Augusten”). Jag tänker väl att man lever i nuet. Man gör som man vill och har det bra. Då mår man bäst. Oftast har jag det så. /Något som jag tänkte att man liknar alla clownerna på något visst sätt. Det är viktigt att man inte glömmet de andra och bara har en. Alla har någon sorts, vad heter det personlighet som man själv har, fast kanske inte lika mycket. Redan sen tidigare visste jag att jag har många sidor men inte riktigt vilka sidor jag har. Känner inte till dom så där jättebra. (Vad är det som gör att man utforskar sig själv?)(skratt) Det vet jag inte riktigt men det är väl att man ska vara på ett visst sätt på sitt eget sätt. Det har ju rätt mycket med ens olika sidor att göra.</p> <p>2. Jag vet inte riktigt. En liten del och</p>	<p>Lyfter clownens positiva, glada, löjliga sida som överensstämmer med jaget Även förmågan att leva i nuet, självständighet, ha det bra. Att man har en bit av alla clowner och att man inte glömmet det.(Mångsidighet)</p> <p>Clownarbetet ger möjlighet att vara på ett visst sätt på sitt eget sätt</p>

<p>som jag vill bli och så. (Gillar) Det prydliga och stolta och överlägsna. Att man kollar ner lite på andra och att man är så fin och så där. (Augusten var skön för den var inte så perfekt- citat Loggen) Liten del av det också men det är mer av jag för jag brukar inte flamsa omkring och hoppa och studsa. Jag tyckte Vita clownen var mer för mig.</p>	<p>Delvis lik den vita men det är även sån som önskar vara</p>
<p>3. Clownen är mer som ett andra jag för jag är inte som vanligt. Det visar mig inuti. Jag har nog fler andra jag. Det visste jag inte innan vi började. Den vita clownen skiljer sig från mig för den är elegant och fin, tyst och lugn. Jag är ganska galen och vild. Jag är högljudd och har mycket energi. Jag vill alltid röra på mig och springa runt. Man kan lugna sig när man är den Vita clownen.</p>	<p>Hon har fler jag, den vita clownen är ett av hennes jag. Och ger henne lugnet. Hon själv är vild</p>
<p>4. Luffaren är jag ibland. Jag kan känna mig väldigt ensam. Hemma har jag ingen att vara med. Jag träffar någon i skolan eller ibland på stan. Jag är ensam och Luffare är väldigt ensamma. Dom hr inte många att prata med. Någon Luffare här och där.</p>	<p>Stark känsla av ensamhet delas med Luffarclownen</p>
<p>5. (Tankar kring den Vita clownen-förflutet?) Nej inte så mycket. (skratt). Det var mer om Luffarclownen jag tänkte så. För att vara en Luffarclown måste man ha en bakgrund (skratt)(Den vita clownen saknar bakgrund?) Jag vet inte . Det beror lite på. Jag vet inte. Det är lite svårare. (Vita clownen) är väl inte direkt jag men det är den clown jag tycker är roligast att vara. Jag vet inte kanske lite (lik). Det är väl mera att den liksom är rolig att vara (skratt) liksom.</p>	<p>Är den clown som är roligast att vara, även om det inte är den hon är.</p>

<p>6. Man kunde vara mer kreativ (med Luffaren) Ja kanske (är jag clownen).</p>	<p>Lyfter kreativitet och känner igen sig</p>
<p>7. . När jag var i Indien träffade jag såna personer. Självt är jag inte så religiös men jag blir mer religiös när jag åker till Indien. Där är alla religiösa och mamma tar mig med till tempel. Jag är lite lik den här personen. Ibland kan jag verkligen stå för något. Jag ger inte upp när jag tror på något.</p> <p>/Det här berättar om mig på det sättet att det är något jag upplevt och sett. Jag har sett det i Indien. Vi åker dit vart annat år. Dom fattiga tror att dom ska vara fatiga. Staten har gett dom hus eller så men dom säljer det. dom kan inte ta hand om sig själva. Det är tack vare kastsystemet. Det är dåligt. Det finns en del som man inte ens får röra. Dom tror att man är smutsig. Dom kallas untouchable.</p>	<p>Har en viss likhet med den religiösa Luffaren också en envishet som delas. Har tagit fasta på tidigare upplevelser.</p>
<p>8. .Jag är väldigt olik Luffaren men jag tror att den biten finns där också men man ser den inte så där. Det var roligt (att ta fram den)</p>	<p>Olik Luffaren men den biten finns också</p>
<p>9. Jämförelse: Jag försökte göra en person som var så olik mig som möjligt. Så att jag skulle se hur det var och skulle bli. Han (Luffaren) var säkert en trevlig person innan han blev Luffare men jag tycker inte att han är någon clown, mer en personlighet som visar starkare. Jag är nog en person och Luffaren är min motsats.</p> <p>(Ref.logg Vit Clown är falsk) Ja dom visade inte hur dom själva är. Nånn finare än dom är utan visar nånn förfalskning. Nånn finare person som de inte är, tycker jag. Han (Luffaren) visar vem han är.</p>	<p>Luffargestalten är hans motsats Luffaren är ärlig därför att han visar vem han är.</p>
<p>10. Jag tyckte att dom andra</p>	

<p>(clownerna) var mest för tjejer. Dom passade mest dom. Men de flesta av killarna tog Augusten. De gjorde jag också eftersom den var bäst. Eftersom den passade mig bäst. Jo allt möjligt, kläderna, stilen och så där. Den är väl ganska stilig och så där. Den är inte som Luffaren. Men den vita är för tjejer. Ja, ganska mycket passar en kille, men det beror på hur man själv är. Om man vill ta den ska man vara sig själv för det mesta.</p>	<p>Augusten var den bästa clownen och den är för killar, kläderna stilen. Man ska vara sig själv Den Vita clownen är för tjejer.</p>
<p>11. Jag känner igen den här clownen från mig, lite grann.</p>	<p>En viss igenkänning</p>
<p>12. Jag är ingen August eller Luffare kanske en Vit Clown.</p>	<p>Osäker men möjligen igenkänning i en clown</p>
<p>13.</p>	
<p>Dragna lärdomar</p>	
<p>1. Det enda jag riktigt lärt har mig är väl vad en clown är. Vad det innebär att vara clown. För jag visste inte att det var en sån tanke bakom clownen tidigare. Att Augusten ska vara så, inte har några bekymmer och alltid är glad. Den Vita clownen ska representera ordentlighet och lite sånt där.</p>	<p>Vad en clown är. Man liknar alla clownerna, att alla behövs inom en. Jag vet att jag har många sidor. Att man ska vara på ett visst sätt på sitt eget sätt har med ens olika sidor att göra</p>
<p>2. Göra saker framför klassen, att se alla andra visa. Att tänka på alla andra hur dom är när dom är deras clownen.</p>	<p>Göra saker framför klassen, bli observant på andras beteenden</p>
<p>3. Vi har tränat att vara oss själva och visa vem man är.</p>	<p>Träning i att vara sig själv och visa sig</p>
<p>4. Jag har lärt mig våga lite mer. Göra vissa saker framför klassen. När man väl kommit in i kläderna och sminket blir man en annan person och det hjälper mycket. Man är samma person</p>	<p>Vågar mer inför klassen. Jag har lärt att Luffarclownen är en del av mig</p>

<p>men man är inte rädd att göra saker för då spelar man en roll. Man är ju inte sig själv hela tiden.</p> <p>På något vis är Luffarclownen en del av mig. Det visste jag inte innan, bara att jag var ensam.</p> <p>5. (Lärt dig något?) Jag vet inte riktigt.(skratt) Jo, men man jobbar mycket med sig själv. Det är inte (paus) lika pinsamt eller jag vet inte. (Jämför med annan undervisning) Man liksom... (skratt) Det blir liksom avkoppling</p> <p>6. Jag vet inte (om jag lärt mig något).</p> <p>7. Clownarbetet har hjälpt mig reflektera. Jag har reflekterat kring sättet. /Jag tror verkligen att jag lärt mig något. Vi fick ju reflektera över oss själva. Att vi verkligen har mycket fantasi och man kan ta fram det med hjälp av lite saker.</p> <p>8. Lärt något?) Jag blir mer, jag blir inte lika nervös och så där när vi ska göra nåt. Och att det finns inte bara en person utan fler i en. Det hade jag inte tänkt på (innan).</p> <p>9. Jag vet inte (om jag lärt något). Om vits vet jag inte men det är väl kul. Jo, men det skulle kunna vara att man kan bjuda mer på sig själv, visa mer.</p> <p>10. Lärdomar) Ja, självklart. Det är väl att man ska helt enkelt vara sig själv för det mesta och inte visste jag att clown var så roliga. Det var dom faktiskt. (Lärt om dig själv) Ja man lär sig ju... men inte vad jag vet just nu. (Augusten är du?) Ja.</p>	<p>Man jobbar med sig själv. Det är inte lika pinsamt</p> <p>Vet inte</p> <p>Har hjälpt mig reflektera över mig själv. Att vi har fantasi och hur lätt man kan ta fram den.</p> <p>Mindre nervös. Att jag är en sammansatt person</p> <p>Bjuda på sig själv, visa mer</p> <p>Att vara sig själv för det mesta. Att clown var roliga</p>
---	---

<p>11. Man ser olika sidor hos sig själv, mer saker. Det är svårt att förklara. Man går in i varandras kropp känns det som och lär sig hur det är.</p> <p>12.(Jag har lärt) att vara en clown.</p> <p>13.Att det finns tre olika sorts clowner. Det finns säkert fler också</p>	<p>Man ser olika sidor hos sig själv. Går in i varandras kropp</p> <p>Lärt att vara en clown (teknik)</p> <p>Att det finns olika sorts clowner</p>
---	--

Clownens enhjuling pryder bokens framsida och står som symbol för den kunskap som clownen genom tiderna och ännu idag är bärare av. Det är Aristoteles fronesisbegrepp, den praktiska klokskapen som får hjulet att rulla. Genom en innehållsanalys av clownen i historisk tid och i nutid har Birgitta Silfver tagit fram ett antal meningsskapande funktioner som karaktäriserar clownen: underhållare, gränsöverskridare, ifrågasättare, ställföreträdare och sörjare. Dessa funktioner används som analysverktyg i elevernas clownarbete och bildar ekrarna i enhjulingen. Clownens förmåga till inkännande, närvaro, lust och lyssnande erbjuds som en väg till skapande av god atmosfär i ett klassrum. Clownarbete ger möjlighet till ett avancerat multimodalt lärande i och genom konst.

Resultatet av elevernas meningsskapande genom clownarbete redovisas i den hermeneutisk-fenomenologiska studien narrativt, både i dikt och saga. I clownens saga "Sagan om Envar" framställs elevernas lek med identitet. I diktens och lekens mellanrum blir förändring möjlig.

Docent Eva Österlind skriver om avhandlingen: "Här kommer karnevalen, med sin möjlighet till jämlik dialog, in i bilden som ett välbehövligt komplement till den ofta rutinartade och reglerade skolvardagen. Därmed inte sagt att clowneri saknar regler, men reglerna är annorlunda."

Professor Karin Helander beskriver avhandlingens värde på följande sätt: "Avhandlingen är ett pionjärverk både vad gäller innehåll och form och den bidrar med ny kunskap om konstens plats och värde i skolan. Den fyller ett tomrum inom fältet konstdidaktik (och dramapedagogik) i skolan, eftersom nordisk forskning om clownarbete i skolkontext tidigare saknats."

Åbo Akademis förlag

ISBN 978-951-765-578-1



9

789517655781