

De estetiska ämnenas didaktik; att göra ämnesinnehåll med kroppar, affekter, känslor och plats

Elsa Szatek

Stockholms universitet, Sverige

Sammandrag

Didaktikbegreppet figurerar oftast i relation med kursplaner och på förhand bestämda lärandemål i formella utbildningskontexter såsom skola och universitet. I den här artikeln undersöks hur didaktikbegreppet kan bli produktivt i relation till konstnärliga verksamheter som communityteater där innehållet oftast är platsspecifikt samt förhandlas fram mellan deltagare och ledare. Utifrån detta utforskas hur ämnesinnehållet i estetiska ämnen, med fokus på teater inom frivillig verksamhet, skapas av kroppar, affekter, känslor och plats. En utgångspunkt är att dessa aktörer blir centrala medproducenter av ämnesinnehåll när kursplaner saknas. Med inspiration från posthumanistiska teorier förstås aktörerna som både rörliga och oförutsägbara vilket skapar specifika förutsättningar både för hur teaterämnet tar form och för de estetiska ämnena generellt. Detta utforskas genom en *utvidgad relationell didaktik* vilken möjliggör fler aktörer än de mänskliga på den didaktiska arenan. Genom begreppet *didaktisk musikalitet* undersöks hur teaterledaren kan förhålla sig till ett ämnesinnehåll som är både rörligt och oförutsägbart samt i hög grad samskapas affektivt, kroppsligt och rumsligt.

Nyckelord: *affekt; kropp; plats och rum; ämnesdidaktik; ämnesinnehåll*

Abstract

Didactics for the aesthetic subjects; producing subject-matter through bodies, affects, feelings and place

Didactics as a concept is often connected with syllabuses and beforehand stated learning objectives in formal educational contexts such as schools. This article explores how didactics could become productive in relation with artistic and sitespecific settings such as community theatre where the content is negotiated between the leaders and the participants. The article explores how subject-content in aesthetic subjects, with focus on theatre in a community setting, is created through bodies, affects and space. A point of departure is that these actors become vital co-producers of the subject-matter in the absence of curriculum. Inspired by posthumanism, the actors are explored as agile and unpredictable thus creating specific conditions for the shaping of the theatre subject and the aesthetic subjects in general. This is examined through an *extended relational didactic* that enables

Korrespondanse: Elsa Szatek, e-post: elsa.szatek@su.se

© 2023 E. Szatek. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: E. Szatek. «De estetiska ämnenas didaktik; att göra ämnesinnehåll med kroppar, affekter, känslor och plats» *Journal for Research in Arts and Sports Education*, Vol. 7(2), 2023, pp. 22–38. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v7.4160>

human and non-human participants in the didactic field. Through the concept of *didactic musicality* the article also explores the relationship between the theatre teacher and a subject-matter that is constantly changing through affects, bodies and space.

Keywords: *affect; body; place and space; subject matter didactics; subject content*

Mottatt: September, 2022; Antatt: Mai, 2023; Publicerat: Juni, 2023

Inledning

Den här artikeln är ett undersökande av en ämnesdidaktik som kan omfatta de estetiska ämnena (slöjd, bild, cirkus, drama/teater, musik och dans) när de tar plats utanför formella bildningsarenor. Genom denna text vill jag påbörja en diskussion kring didaktiska utmaningar och möjligheter i konstnärligt-pedagogiska verksamheter där deltagarnas livserfarenheter har en central position. Som doktorand på en ämnesdidaktisk institution inom forskar- och utbildningsämnet Ämnesdidaktik med inriktning mot de estetiska ämnenas didaktik har jag kontinuerligt behövt ta ställning till didaktikbegreppet. Begreppet har skavt och väckt frågor om hur det kan bli produktivt i relation med den teaterpraktik jag följt i mitt avhandlingsprojekt. Praktiken kan bäst betecknas som communityteater och syftar till att skapa professionell scenkonst tillsammans med deltagarna, tjejer i åldern 13–17 år i en svensk stad.¹ Deltagarna menar att staden genomsyras av patriarkala värderingar och gruppens föreställningar utgår från tjejernas erfarenheter av att växa upp som ung kvinna i staden och dess begränsande normer. Tjejerna skapar innehållet i föreställningen samt är med på scenen, medan det finns en konstnärlig ledning som ansvarar för manusbearbetning och föreställningens konstnärliga utformning. Under ett års tid (februari 2019—mars 2020) dokumenterade jag gruppens process med etnografiska metoder. Det empiriska materialet består av filmade workshoppar, inspelade intervjuer och anteckningar genomförda inför, under och efter inspelningstillfällena. Jag följde gruppen från att de diskuterade idéer och improviserade fram scener fram till fyra månader efter premiären. Gruppen träffades kvällstid en gång i veckan och jag filmade på nästan samtliga tillfällen. Utöver det genomfördes halvstrukturerade enskilda intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2014) med nio av gruppens deltagare i början och i slutet av min tid med dem. Ett fokus i avhandlingsarbetet har varit de etiska och estetiska dilemman som deltagare och ledare ställs inför när vardagliga erfarenheter av att växa upp som tjej i patriarkala strukturer ska omskapas till konstnärliga uttryck.

Teaterpraktiken står vid en första anblick långt ifrån utbildningsarenor som skola och universitet där didaktikbegreppet huvudsakligen figurerar i relation till undervisning och ämnesinnehåll. Didaktik kan förstås som lärares professionsvetenskap vilken vilar på teori och beprövad praktik (Sjöström & Tyson, 2022; Wahlström, 2019). I huvudsak berör didaktik frågor rörande innehållet i vad som lärs ut och hur det kan

¹ På grund av etiska riktlinjer namnges varken stad, teaterverksamhet eller deltagare.

göras så att eleven kan tillägna sig innehållet på bästa möjliga sätt (Kansanen et al., 2017). Ibland illustreras detta genom den didaktiska triangeln med de tre kategorierna ämnesinnehåll, lärare och elev placerade i respektive hörn, alternativt med frågorna vad, hur och varför. Dessa kategorier och frågor antas vidare samspela med på förhand konstruerade kursplaner och lärandemål inom ramen för formella utbildningsarenor som grundskola och universitet (Wahlström, 2019).

En del av didaktiken är ämnesdidaktik. Ämnesdidaktiken utgår från antagandet att varje ämne ger upphov till särskilda didaktiska överväganden och undervisningstekniker i relation till ett visst ämnesinnehåll (Bronäs & Runebou, 2016). En fråga som väcktes i relation till teaterpraktiken var hur ämnesinnehållet blir till när det saknas kursplaner och deltagarnas erfarenhet är en stor del av det som bearbetas under en ”lektion”. Med utgångspunkt i denna fråga undersöks i föreliggande artikel de didaktiska överväganden som blir relevanta när ämnesinnehållet i hög grad samskapas med bland annat deltagarna. Dessa överväganden är en ingång till att artikulera vad professionskunnande kan vara för ledare verksamma i spänningsfältet mellan pedagogik, konst och politik².

Ämnesinnehåll genom samspel, vardag och populärkulturer

I mitt avhandlingsprojekt blev det tydligt att ämnesinnehållet, alltså vad som behandlas och blir fokus i teaterpraktiken, uppstod i samspel med platsen, staden, deltagarnas önskemål och livserfarenheter. Ämnesinnehållet i verksamheten var således kontinuerligt föremål för förhandling (Szatek, 2022). Deltagarnas vardag såsom den erfors i staden samt känslor förknippade med detta utgjorde en stor del av det ämnesinnehåll som bearbetades under en drama-workshop och blev till någon form av konstnärlig gestaltning. Även populärkulturen deltagarna omgavs av i sin vardag blev en skapande kraft och en del av ämnesinnehållet. Exempelvis kan nämnas att koreografier från musikvideor omsattes spontant i dramarummet och att låttexter från samtida artister som Beyoncé blev underlag för vidare diskussion. Dessa gestaltningar kom att inspirera innehållet i den föreställning gruppen arbetade fram. Det som gjordes i dramarummet var således ett samspel på en mängd olika nivåer. Dessutom kännetecknades arbetet i rummet av både närvaro, fokus och lyhördhet. När gruppen genomförde improvisationer noterade jag att samspelet var ett flöde av händelser och interaktioner. Deltagare och ledare lyssnade kontinuerligt in varandra och svarade an på varandras impulser med kropp, röst och känsla. När de i dramaövningar rörde sig i rummet förhöll de sig aktivt till rummets utformning och till varandra. Det vill säga, de både påverkade och påverkades av varandra och rummet.

² Artikelns är en del av mitt doktorandprojekt vilket genomförs som en sammanläggningsavhandling. De didaktiska frågor som undersöks bygger på avhandlingens andra tre artiklar vilka är praktiska studier där communityteaterns göranden problematiseras i relation till deltagare och staden de bor i (Szatek, 2020, 2022; Szatek & Gunnarsson, 2023).

Utifrån den teaterpraktik som beskrivits ovan är premisserna för hur ämnesinnehållet tar form och ”didaktiseras” annorlunda än förutsättningarna för ämnesdidaktik i formella bildningsarenor där kunskapsmål formulerats på förhand. Ledarna för den verksamhet jag följt ser inte sig själva som lärare utan snarare som verksamhets- och/eller konstnärliga ledare. För mig skavde det att applicera didaktikbegreppet i samband med de göranden som pågick i praktiken då didaktik främst figurerar i samband med undervisningsutveckling för lärare i formella lärandemiljöer. När teaterpraktiken saknade kursmål, lärandemål samt en tydlig lärarroll ökade avståndet mellan min forskning och den didaktiska litteratur jag tog del av (t.ex. Kansanen, 2009; Sjöholm et al., 2017; Wahlström, 2019), som framförallt tycktes framskriven i relation till läraryrket och läroplaner inom ramen för formella utbildningsplattformar.

Det fanns följaktligen en lockelse i att försöka kringgå didaktikbegreppet då det inte verkade relevant för kontexten, men försöket omkullkastades under doktorandprocessen. Communityteatern visade sig vara en rik arena för lärande där ledarna kontinuerligt ställdes inför en mängd val där ett professionellt omdöme krävdes för att värna om deltagarna, processen och den konstnärliga föreställning som växte fram. Det professionella omdömet sker alltid, för att tala i didaktiktermer, i relation till ämnesinnehåll och deltagare/elev. För att bättre förstå villkoren för undervisningen är en början att nysta i ämnesinnehållet i teater. En central fråga i texten är därför:

- Vad är ett ämnesinnehåll i teater om det kontinuerligt samskapas genom det vardagligt erfarna, populärkulturer och plats samt att deltagarnas förmåga till samspel och närvaro är av avgörande betydelse?

Denna fråga undersöks inledningsvis, därefter diskuteras:

- Hur kan ledare förhålla sig till ett ämnesinnehåll som till stor del skapas genom samspel och i relation till deltagarnas vardag?

Jag menar att om detta kan artikuleras möjliggörs också ett begreppsbyggande av de pedagogiska, didaktiska och konstnärliga utmaningar estetiska verksamheter behöver hantera. I utforskandet tar jag stöd av filosofer som Deleuze och Guattari vars teorier erbjuder ingångar och begrepp som kan uppmärksamma den komplexitet som ämnesinnehållet i teaterämnet omfattar.

Artikeln syftar till att påbörja en artikulation av en ämnesdidaktik som på ett meningsfullt sätt kan omfatta de estetiska ämnena och framförallt teaterämnets specifika karaktär när verksamheten sker utanför formella bildningsarenor. Min strävan är inte att slå fast en definition av de estetiska ämnenas didaktik, utan snarare att diskutera didaktiska utmaningar och potentialer i verksamheter som vilar på konstnärlig och pedagogisk grund. Här argumenterar jag för att en ämnesdidaktik som explicit omfamnar och införlivar det kroppsliga, rumsliga och känslomässiga även kan inspirera andra ämnen där dessa aspekter inte är lika betonade. Texten kan således läsas som ett diskussionsinlägg om hur kropp, känslor och plats samverkar och skapar förutsättningar för ämnesinnehåll och undervisning.

Artikelns upplägg

Inledningsvis redogörs för min ingång till de estetiska ämnenas didaktik. Det görs dels utifrån begreppet ”estetiska lärprocesser”, dels utifrån begrepp som ”musikalitet” och hur andra estetforskare förhållit sig till didaktikbegreppet. Därefter undersöks hur kropp, affekt, plats blir producenter av ämnesinnehåll i estetiska ämnen. Detta diskuteras sedan vidare i relation till pedagogens professionskunnande. Ambitionen är att erbjuda begrepp för att teoretiskt diskutera de estetiska ämnenas didaktik varför artikeln kan läsas som en analys av de estetiska ämnenas praktik. Fokus ligger som tidigare nämnts på ämnesinnehållet i teater och då som ett görande inom ramen för frivilligverksamhet som kulturskola, amatörteater eller som i det här fallet communityteater. Jag förhåller mig till teaterämnet som en del av det estetiska fältet och min förhoppning är att fler pedagoger i estetiska ämnen än drama/teater har behållning av texten. Begreppen lärare, pedagog och ledare används som synonymer genom hela texten. Detsamma gäller ”estetisk” och ”konstnärlig” vilka i linje med Lindgren (2006) förstås som diskursiva begrepp, det vill säga de saknar en fast betydelse och överlappar ofta i hur de tolkas. Överlag används begreppet teater snarare än drama. Teater, i den mening jag använder det, inkluderar även det processinriktade arbetsätt som kännetecknar drama (jfr Nicholson, 2014).

Från estetiska lärprocesser till de estetiska ämnenas didaktik

När fokus är på konstnärliga göranden inom olika utbildningsarenor har diskussionen ofta förts via begreppet ”estetiska lärprocesser”. Under 2000-talet har estetiska lärprocesser kommit att bli ett eget forskningsfält även om begreppet är svårdefinerat (Burman, 2014; Lindstrand & Selander, 2009). Inom forskningsfältet har exempelvis begreppen ”hantverkskunnande” och ”tyst kunskap” blivit centrala för att belysa den förkroppsligade kunskap som utvecklas genom estetiska lärprocesser. Forskningsfältet estetiska lärprocesser har haft fokus på att lära i, om, med och genom konst (jfr Lindström, 2012) vilket är och har varit ett värdefullt bidrag till de estetiska ämnena. Vidare har forskningsfältet visat hur lärande genom det estetiska bidrar till kunskapsutveckling i andra ämnen som exempelvis naturkunskap eller fördjupad kunskap om sig själv och gruppen. Att synliggöra dessa aspekter av estetiskt lärande har varit angeläget för fältets utveckling, särskilt i en tid där kunskap gärna ska vara mätbar (Bornemark, 2018) för att inte stämpas som ”flumpedagogik”.

Med utgångspunkt i Dewey (1980) har forskningsfältet estetiska lärprocesser teoretiskt haft en slagsida mot konstruktivism och sociokulturella teorier. Estetisk verksamhet i utbildningssammanhang har härigenom fått en tydlig social karaktär där skapandet och lärandet sker både i relation till den egna erfarenheten och i samspel med andra människor och med stöd av artefakter som penslar och filmkameror (jfr Lindstrand & Selander, 2009; Burman, 2014; Molander, 1996). I den här artikeln skiftar jag dock fokus från lärprocesser till ämnesinnehåll och hur det skapas, samt de didaktiska överväganden detta ger upphov till. Det blir således en viss vändning bort från eleven och dennes lärande, även om dessa är fortsatt

intressanta. Vidare problematiseras vad, vem och vilka som antas ha aktörskap i hur ämnet skapas, varför artikeln teoretiskt både inkluderar och överskrider det socio-kulturella fältet. I nästa avsnitt redogör jag för min ingång till vad ämnesdidaktik kan vara när förmåga till närvaro och samspel (här utforskat genom musikalitetsbegreppet) är betydelsefullt.

De estetiska ämnenas didaktik – i spänningsfältet mellan musikalitet och teori

Ämnesdidaktik bygger på antagandet att varje ämne har vissa karakteristiska drag som påverkar hur undervisningen bedrivs (Kansanen, 2009; Wahlström, 2019). Bronäs och Runebo menar att ”om didaktik är konsten att undervisa, är ämnesdidaktiken konsten att undervisa ett visst ämne” (Bronäs & Runebo, 2016, s. 39). För att relatera till teater kan agerandet i roll i en fiktiv kontext förstås som det karakteristiska ämnesinnehållet (Sternudd, 2000). I teater sker rolltagande i samspel med andra deltagare vilket innebär att teaterämnet har en tydlig kollektiv karaktär, det vill säga fiktionen skapas och bärs gemensamt av de som är med i exempelvis ett rollspel eller processdrama. Ämnet ställer härigenom höga krav på deltagarnas förmåga till närvaro och att svara an till det till som skapas där och då. Denna förmåga till närvaro och samspel benämner teater- och musikforskaren Sven Bjerstedt (2019) skådespelarens ”musikalitet” vilken han menar är en central förmåga i görandet av teater. Att agera musikaliskt innebär ”att vara och agera här och nu med alla sinnen, att uppfatta, analysera och bygga struktur samt att vara och agera fri, avspänd, aktiv och öppen” (Bjerstedt, 2019, s. 103). Musikalitet är således inte direkt kopplat till musikämnet utan genereras, enligt Bjerstedt, av en organisk helhet bestående av komponenter som närvaro, struktur och flöde. För att få tillgång till det sinnliga krävs närvaro, ett aktivt lyssnande till de egna sinnena samtidigt som deltagaren förmår vara i samspel med andra. Struktur kopplas till en medvetenhet kring pjäsens rytm och förmåga att förvalta denna medvetenhet genom kvaliteter som tempo och pauseringar, rumsliga aspekter och timing. Flöde innefattar ”dynamiken mellan lyssnande och gestaltande, mellan lyhörddhet och rytm/tajming, mellan receptivitet och aktivitet” (Bjerstedt, 2019, s. 101). Även Ebba Theorell, som undersökt pojars krigslekar, lyfter musikalitet som ett uttryck för lyhörddhet inför rytmer, intoning, stillhet, rörelser och paus vilket hon menar är tätt sammanbundna med estetiska uttryck. Genom begreppet *kinEstetisk musikalitet* visar hon på ”ett kroppsligt tänkande och sinnlig lyhörddhet som orkestreras, komponeras och regleras med hjälp av (...) en kroppsligt grundad musikalisk förtrogenhet med världen” (Theorell, 2021, s. 138). Jag menar att en väsentlig aspekt av ämnesinnehållet (t.ex. rolltagande) i teater kan beskrivas som just kinEstetiskt musikaliskt och det är för mig en ingång till att undersöka hur ämnesinnehållet samskapas av flera aktörer som plats, känslor och fantasi.

Snarare än att utforska ämnesinnehåll (exempelvis rolltagande), elev, lärare som separata enheter undersöks de i denna text som tätt sammanvävda och ömsesidigt beroende. Här tar jag avstamp i den relationella vändning vilken skett inom

det didaktiska fältet där lärandet är en kommunikativ process baserad på ömsesidiga relationer mellan lärare och elever (t.ex. Aspelin, 2015; Aspelin & Persson, 2011). Exempelvis undersöker Thorgersen (2023) genom didaktikbegreppet valen pedagogen ställs inför i undervisningen samt hur dennes relationskompetens är en avgörande del i detta. I sin forskning om musikundervisning inom ramen för frivilligverksamhet påvisar Thorgersen flera faktorer pedagogen behöver ta hänsyn till vid planering av undervisning inom kulturskolan. Pedagogen behöver behärska de komponenter musikämnet är uppbyggt av: vetenskap, vardagskultur och konst. Vetenskaper är t.ex. musikvetenskap, musikhistoria och pedagogik, medan vardagskulturer är musikvideor och youtubeklipp. Den konstnärliga aspekten beaktar hur musik förstås genom hur den brukas på ”finkulturella” arenor som konserthus. Thorgersen (2023, s. 123) framhåller att läraren behöver ”såväl djupa som breda kunskaper och färdigheter i och om sitt ämne” för att kunna utgå från elevens intressen samtidigt som denne ska erbjudas nya och relevanta kunskaper. Denna kunskap torde även vara en viktig del av det Ahlstrand benämner teaterlärarens yrkeskunnande. Teaterlärarens yrkeskunnande är, menar Ahlstrand (2014), en personlig kunskap vilken oftast växt fram genom professionell skolning och många år som skådespelare, regissör och pedagog. Snarare än att utgå från hur teaterämnet definierats i kursplaner beskriver Ahlstrand hur det är ledarens yrkeskunnande som präglar undervisningen. Det innebär att ledare, undervisningsmetod och ämnesinnehåll blir svåra att skilja åt; hur något undervisas beror både på innehåll och vem som undervisar. Utifrån detta slätar Thorgersen ut hörnen på den didaktiska triangeln med motiveringen att hur vi undervisar i något inte kan separeras från vad som undervisas; metod och innehåll är tätt sammanvävda. Thorgersen (2023) ersätter triangeln med en *kulturskoledidaktisk bro* som visualiserar hur lärare, elev och innehåll skapas relationellt inom kulturskolan.

Betydelsen av en utvidgad relationell didaktik i de estetiska ämnena

Genom Thorgersens didaktiska bro synliggörs en rörlighet i hur ämnesinnehållet och undervisningen skapas relationellt genom förhandlingar mellan ledare och elev. Det som också tydliggörs genom bron är en flexibilitet i hur ämnesinnehållet görs i relation till en rad faktorer som styrdokument, etik och vetenskaplighet, vilket medför att ämnesinnehållet blir föremål för förhandling. Det relationella både inkluderar och överskrider relationen lärare och elev för att innefatta flera aktörer i lärandet som material, kursplaner och vardagskulturer. Överskridandet medför ett ontologiskt skifte vilket ifrågasätter vem och vad som har aktörskap i en lärande och/eller skapande process. Till det återkommer jag längre fram. Detta ontologiska skifte återfinns i Aures (2013) ”Relationell-pluralistiska och performativa konstdidaktikk” där drama och teater förstås som ”event”, en ”här och nu”-händelse skapad i relation med plats, deltagare, situationer och kontext (Aure et al., 2013). En didaktisk uppgift för pedagogen blir att förankra konsten i deltagarnas vardag och därigenom skapa utrymme för reflektion (Aure, 2013).

Det som tydliggörs genom Thorgersen och Aure är ett utvidgande av det relationella där plats, kontext och vardag blir till betydelsefulla aktörer (snarare än bakgrundsfaktorer) i görandet av undervisning och ämnesinnehåll. Inom det posthumanistiska fältet är denna relationella utvidgning som inkluderar flera aktörer en utgångspunkt (se t.ex. Bodén, 2016; Ceder, 2015; Gunnarsson, 2015; Johansson, 2015; Lenz Taguchi, 2012). Genom posthumanismens relationella utvidgning artikuleras i denna artikel *en utvidgad relationell didaktik* genom vilken jag möjliggör ett ontologiskt skifte där aktörskap inte är förbehållet människan utan även plats och material ses som föränderliga aktörer och antas påverka hur ämnesinnehållet görs. Även om Østern och Moxness (2017) inte använder just begreppet utvidgad relationell didaktik möjliggör deras postkonstruktionistiska utforskande av en intra-aktiv cirkusdidaktik flera didaktiska aktörer. Med stöd av teoretiker som Barad, Deleuze och Guattari bygger de vidare på Aures relationella och performativa didaktik. Genom dessa teoretiker synliggörs hur affekter spelar en avgörande roll inte bara för eleverna utan även läraren, vilket jag diskuterar längre fram. Affekter tolkas genom Deleuze och Guattari som en ”intensitet, en form för energi utan intensjon” (Østern & Moxness, 2017, s. 10). Vidare undersöker Østern och Moxness hur bland annat tid, rum och cirkusredskap såsom ringar och tyg blir till rörliga, sammanflätade och ”performativa agenter” som har aktörskap och påverkar undervisningen. På så sätt uppmärksammas hur olika aktörer tillsammans möjliggör förändring och lärande eller blivanden hos deltagarna. Även om deltagarnas blivanden är i centrum, är författarnas beskrivning av multipla aktörskap i relation till didaktik intressant och något jag utvecklar ytterligare här. Det handlar dels om ett mångfaldigande av aktörer på den didaktiska arenan, dels om att undersöka hur aktörerna kopplas samman och vilka didaktiska överväganden detta ger upphov till.

Processontologiska utgångspunkter

Inspirationen i den här artikeln kommer från de franska filosoferna Gilles Deleuze och Felix Guattari (2015) vars ontologiska utgångspunkter utmanar idén om ett stabilt subjekt och människan som den självklara utgångspunkten i världen. Snarare är människan en av flera aktörer vars handlingar och möjlighet att vara i och skapa förändring sker i relation med såväl mänskliga som icke-mänskliga aktörer. De ontologiska utgångspunkterna för dessa antaganden benämns i linje med Braidotti (2018, 2019) som en processontologi för att visa på hur världen är i ständig förändring, eller blivande, samt skapas relationellt. Dessa tankegångar har influerat det posthumanistiska fältet och den relationella utvidgningen som beskrevs ovan. Jag menar att en processontologisk ingång också kan berika de estetiska ämnenas didaktik då det kan synliggöra hur deltagarna tillsammans med känslor och material både formar och formas av ämnesinnehållet. Även om Deleuze och Guattari inte ägnade sig åt didaktik är det genom bland annat deras filosofi flera aktörer såsom material, rum och kropp synliggörs på den ämnesdidaktiska arenan. För att utveckla dessa tankar tar jag stöd av utbildningsforskarna Lotta Johansson och Karin Gunnarsson som

skriver utifrån både en posthumanistisk ansats och Deleuze och Guattari. Jag hämtar även inspiration från den Deleuze och Guattari-inspirerade filosofen Rosi Braidotti. Braidotti är feministisk posthumanistisk filosof, vars tankar om hur kropp och subjekt kontinuerligt samskapas med plats, materiel, diskurs och teknik har skapat kreativa ingångar till mitt undersökande av både teaterpraktik och ämnesdidaktik.

Ämnesinnehåll genom oväntade sammankopplingar

Deleuze och Guattari (2015) menar att aktörer alltid blir till och får sin betydelse i relation med andra aktörer. Exempelvis kan en vattenflaska spontant plockas upp i en dramatisk improvisation och bli till en mikrofon vilket gör dramadeltagaren till en reporter. Genom flask-mikrofonen fördelas talutrymmet hos de andra deltagarna i improvisationen och scenen får härigenom både riktning och innehåll (se vidare Szatek & Gunnarsson, 2023). Aktörerna har i detta exempel inte en given funktion från början utan betydelse skapas där och då när de tillsammans producerar både ämnesinnehåll och estetiska uttryck. I det här exemplet skapades sammankopplingen mellan aktörerna spontant och oförutsägbart. För att tala med Deleuze och Guattari (2015) sker sammankopplingar rhizomatiskt. Begreppet rhizomatisk härrör från Deleuzes och Guattaris beskrivning av ett rotsystem utan tydligt centrum, början eller slut. Snarare har ett rhizomatiskt rotsystem flera olika ingångar och det rör sig i flera olika riktningar samtidigt, vilket öppnar för en mängd olika, oförutsägbara och dynamiska sammankopplingar. Johansson (2021) beskriver hur lärandet sker just rhizomatiskt för att visa på kunskapsprocessen som dynamisk, öppen och till viss del även oförutsägbar. Givet att ämnesinnehållet inom de estetiska ämnena till stor del förhandlas fram mellan deltagare och ledare menar jag att en del av ämnesinnehållet kan förstås som att det produceras rhizomatiskt. När ämnesinnehållet samskapas rhizomatiskt och temporärt undgår det delvis att bli fastlåst i en definition. Detta möjliggör ett undersökande av hur ämnesinnehållet i de estetiska ämnena är intimt sammankopplat med det sinnliga men även med lekfullhet och fantasi, som gärna överskrider det som går att formulera på förhand. Rhizomatiska sammankopplingar är betydelsefulla i lekfulla, kreativa och sinnliga göranden samtidigt som dessa göranden i sin tur expanderar och intensifierar det rhizomatiska. I denna ömsesidiga dynamik finns en spännande potential att göra konstnärliga gestaltningar som är både nyskapande och överraskande. Med detta som ingång fortsätter jag till att undersöka hur kropp och plats blir avgörande i skapandet av ämnesinnehåll. Jag bygger vidare på hur Østern och Moxness (2017) uppmärksammar fler aktörer än de mänskliga liksom Aures (2013) tankar om teaterpraktiker som situerade i en viss kontext. Det jag dessutom utforskar är hur ömsesidigheten hos de olika aktörerna påverkar ämnesinnehållet liksom möjligheterna och utmaningarna med rhizomatiska sammankopplingar. Inledningsvis utgår jag från kropp och känslor som centrala aktörer eftersom det är med dessa vi erfar och gör. Kroppen är dessutom särskilt framträdande i teater där utforskandet och konstnärligt gestaltande sker fysiskt och tillsammans med andra.

Kroppar, känslor och affekter som producenter av ämnesinnehåll i teater

När en kropp kommer in i ett dramarum är den präglad av erfarenheter, minnen och andra kroppar. Vidare är kroppen könad och strukturella faktorer som klass, etnicitet, ålder och nationalitet spelar in hur något görs och upplevs i det vardagliga (Braidotti, 2011). Detta benämner Braidotti (2019) att människan är ”embodied”. Att människan har en kropp kan låta som en självklarhet men vad Braidotti betonar är att människan genom sin kropp är samskapad av plats, tidigare erfarenheter och de relationer den för tillfället ingår i. Kroppen är således inte ett autonomt objekt utan är sammankopplad med andra kroppar och aktörer vilket påverkar hur subjektet kan bli till och de val hen kan göra. Känslor är här en stark aktör som undersöks som sammanflätade med kroppen och delaktiga i att forma kroppens handlande och tänkande (Gunnarsson, 2017). Eftersom det i teater är kroppen som gestaltar och gör kan det vardagligt erfarna härigenom bli en viktig producent av ämnesinnehållet. Att utgå från deltagarnas vardag skapar engagemang vilket kan bidra till en stark känsla av relevans för deltagarna (Szatek, 2020, 2022). Det är utifrån det personligt erfarna och samspelet mellan fiktion och andra deltagare som roller skapas (Munday et al., 2015). Sternudd (2000) menar att förutsättningen för att agera i roll är att det finns en känslomässig inlevelse. Känslor blir därför en central aktör i rolltagande men även något som genereras i samspel med andra känslor och kroppar. Således formar kroppen ämnesinnehållet samtidigt som den formas av det, vilket påvisar en ömsesidighet mellan deltagare och ämnesinnehåll. I denna rhizomatiska process finns både en dynamik och ett stort mått av öppenhet i vad som generas i form av konstnärliga uttryck.

Det är inte alltid processen låter sig beskrivas, den är ofta delvis vad jag kallar *bortomordlig*. Vidare finns det en stark här-och-nu-aspekt och en hög grad av oförutsägbarhet som i sin tur producerar specifika villkor för undervisningen, vilket jag återkommer till längre fram. Det bortomordliga kan också förstås som affekter. Affekter är kroppsliga sensationer som genereras i samspel med andra kroppar och aktörer snarare än att utgå från en viss person (Deleuze & Guattari, 1994). På så sätt skiljer sig affekter från känslor som är individuella medan affekter är föregångare till och förutsättningar för samspel, känslor och rörelser (Braidotti, 2019). Affekter kan också förklaras som att de väver samman kroppar, känslor, flöden och rörelser (Gunnarsson, 2017). Den samstämmighet mellan teaterdeltagarna och rummet som beskrevs inledningsvis kan tolkas som en affektiv praktik. Affekter kan förstås som en aktör i teater eftersom de påverkar hur ämnesinnehållet i teater tar form. Det kan dock tyckas problematiskt att en så vital aktör är bortomordlig och inte synlig. Samtidigt kan vi genom det som affekterna genererar i form av rörelser, känslor och estetiskt uttryck komma åt det ännu inte formulerade (jfr Deleuze & Guattari, 1994). Här menar jag att rolltagande växer fram i spänningen mellan det affektiva (det vi erfar som förnimmelser) och det som är (t.ex. vardagliga erfarenheter och/eller fakta om rollen, exempelvis yrke och ålder) men även det som kan föreställas genom fantasin. Det som binder samman det affektiva med det vi redan vet är enligt Johansson

(2019) fantasi och föreställningsförmåga.³ Förutsättningarna för affekt och fantasi är samspel, lyhörddhet och närvaro varför jag vill återkoppla till musikalitetsbegreppet. Inbäddat i musikalitetsbegreppet finns rytm, timing och tempo som affektivt samspelar med kropp, rum, material och det sinnliga för att samskapa ett estetiskt uttryck (jfr Bjerstedt, 2019; Theorell, 2021). Det är således möjligt att argumentera för att det estetiska ämnesinnehållet inte är fullt så rhizomatiskt eller godtyckligt sammankopplat som det först framstår i den här artikeln. Genom att förstå estetämnen som musikaliska menar jag att ämnesinnehållet även genereras ur det strukturerade, taktila och rytmiska. Ämnesinnehållet inom teater och estetiska ämnen samskapas således både rhizomatiskt och musikaliskt av det som ännu inte är, det som potentiellt kan bli och det som är.

Plats och rum som aktörer i görandet av ämnesinnehåll

Så här långt i artikeln har fokus varit på hur kroppar, känslor och affekter samspelar med andra aktörer i görandet av ämnesinnehåll. I det här avsnittet fokuserar jag subjektet som inte bara *embodied* utan även *embedded* för att använda Braidottis ord. Med *embedded* antas kroppen vara lokaliserad i en viss plats med vissa förutsättningar för hur den kan bli till beroende av lokala maktstrukturer, normer och traditioner (Braidotti, 2013, 2019). I relation till rolltagande och konstnärliga gestaltningar samspelar därför dramarummet med dess geografiska plats. Dramarummet är därmed inte en fristående enhet utan sammanvävd med stad, plats och deltagarnas vardag (Szatek, 2020). Sammanvävningen medför att deltagarnas vardag som den erfars på en viss plats kan bli en del av ämnesinnehållet. En utvidgad relationell didaktik torde alltså ta höjd för att ämnesinnehållet produceras genom flera relationer vilka delvis sträcker sig utanför det aktuella rummet, må det vara en teaterstudio, ateljé eller replokal.

Om släta och räfflade rum

Deltagarna, liksom ämnesinnehållet i en estetisk verksamhet, förstås genom den utvidgade relationella didaktiken vara i ett kontinuerligt blivande i relation med staden. Det gäller även de rum som produceras i och genom verksamheten oavsett om vi beskriver rummen som ”trygga”, ”modiga” eller ”kreativa”. Rum undersöks som materiellt och socialt konstruerade och producenter av rörelser och relationer (jfr Massey, 2005) och därmed också ämnesinnehåll. Utifrån detta vill jag betona det släta rummet som både en förutsättning för och ett resultat av estetisk verksamhet. Med stöd av Deleuze och Guattari (2015) menar jag att släta rum härbärgerar och genererar kinEstetisk musikalitet, det vill säga kroppsliga gestaltningar, lyhörddheter och utrymme för olika dynamiker och riktningar i estetiska och skapande processer

³ Johansson (2019) använder Deleuzes och Guattaris begrepp konfabulationer vilket uttrycker att luckor i en berättelse fylls genom uppdikningar och fantasi.

(jfr Theorell, 2021). Det släta rummet präglas av ”den fortgående variationen hos dess inriktningar, dess orienteringspunkter och anslutningar; den fortskrider undan för undan” (Deleuze & Guattari, 2015, s. 724). Då det släta rummet också är ett spelrum för affekter blir det en didaktisk möjlighetsarena för skapandet av dynamiskt ämnesinnehåll präglad av bland annat kropp, känsla och det som ännu inte är. Det släta rummet är därför en förutsättning för både rörliga subjekt och konstnärligt skapande. Som en kontrast till det släta rummet beskriver Deleuze och Guattari (2015) det räfflade rummet vilket styrs och genereras ur på förhand bestämda regler och kännetecknas av förutsägbarhet som begränsar den rhizomatiska rörelsen. Didaktiskt premierar det räfflade rummet stabila subjekt och på förhand definierade ämnesinnehåll och faktakunskaper (Johansson, 2015). För hårt räfflade rum riskerar också att reproducera maktobalanser och cementera begränsande strukturer och normer vilket knappast gagnar ett rörligt ämnesinnehåll som hämtar näring från affekter, lekfullhet och föreställningsförmågan. Rummets räfflor och utslätningar blir således en förutsättning för hur ämnesinnehållet produceras samt vilka aktörer som deltar i detta.

Att leda med kinEstetiskt musikaliskt engagemang – ett professionskunnande

Genom att undersöka hur ämnesinnehållet i estetiska ämnen genereras när aktörer som kropp, känslor och plats kopplas samman rhizomatiskt och musikaliskt har jag försökt beskriva vad en utökad relationell didaktik kan vara. Vad som synliggjorts är ett ämnesinnehåll som är i blivande, relationellt, rörligt och delvis oförutsägbart vilket en ledare i estetiska ämnen behöver förhålla sig till. I följande avsnitt diskuteras vad professionskunnandet blir när ämnesinnehållet genereras utifrån dessa premisser. Detta ser jag som början till en större diskussion snarare än en fullgod beskrivning.

I en utvidgad relationell didaktik är ämnesinnehåll och deltagare svåra att skilja åt eftersom en stor del av estetiska göranden, som exempelvis rolltagande, är en kroppslig och situerad praktik som föregås av affekter. På liknande sätt blir ledarens yrkeskunnande en central del av ämnesinnehållet (jfr Ahlstrand, 2014) då ämnesinnehåll, ledare och deltagare samskapas varandra. Dessa samskapanden menar jag blir extra framträdande när ämnesinnehåll konstrueras och görs i verksamheter där kursplaner saknas.

En viktig del av pedagogens professionskunnande bottenar i det Thorgersen (2023) benämner en förtrogenhet med aspekter av ämnets vetenskaplighet, vilket i det här fallet skulle kunna vara teatervetenskap, teaterhistoria eller teaterpedagogik. Tillkommer gör även kunskap om hur ämnet kommer till uttryck i både deltagarnas vardagskulturer och samhällets ”finkulturella” arenor. Även det personliga yrkeskunnandet som lyfts fram av Ahlstrand (2014) är centralt. Det jag vill betona är den aspekt av professionskunnandet som svarar an till ett rhizomatiskt och affektivt skapande av ämnesinnehåll. Det som kan beskrivas som pedagogens förmåga att delta och leda utifrån ett *kinEstetiskt musikaliskt engagemang* blir betydande. Att delta och leda med *kinEstetiskt musikaliskt engagemang* (jfr Theorell, 2021) innebär att lärarkroppen blir till ett känsligt och nyanserat instrument som förmår att

tolka och fånga upp multipla händelser när rum, material, kroppar, affekter och känslor kopplas samman. Den teatergrupp jag följde i mitt avhandlingsarbete arbetade exempelvis med improvisationer kring teman som var angelägna för gruppen såsom utseendefixering och de krav deltagarna upplevde från omgivande samhälle. Dessa improvisationer inkluderade såväl deltagare som det material som fanns att tillgå i rummet. Tygremсор bjöd in till lekfulla vuxningsceremonier och genererade skratt av igenkänning på det våldsamma temat hårborttagning. Även pedagogen drogs med i det lekfulla samtidigt som denne i anslutning till improvisationerna styrde upp samtal som synliggjorde de strukturer som skapar utseendefixering. Pedagogen blir här indragen och berörd av vad som pågår i rummet samtidigt som denne förmår skapa ordning i det flöde av aktörer som rhizomatiskt producerar ämnesinnehåll och estetiska uttryck. Denna ordning genereras, menar jag, genom ett kroppsligt förhållande till rummet där ledarens känsla för rytm, timing och tempo är avgörande. Utifrån detta avgörs vilka teman som är lämpliga för improvisation samt när och hur improvisationen startas och avslutas. Dessutom behövs förståelse för hur rytm, timing och tempo affektivt samspelar med kropp, rum och material för att samskapa ett estetiskt uttryck. Här blir lärarens kinestetiska musikalitet en tillgång som förmår att skapa produktiva spänningar mellan flöden och struktur liksom underlätta övergångar mellan räfflade och släta rum. Utifrån ledarens musikalitet, känsla för rytm, timing och pauseringar kan det som kopplas samman rhizomatiskt kalibreras till konstnärliga uttryck. Vad som framträder är en *didaktisk musikalitet* (jfr Theorell et al., 2022), något många som arbetar med estetiska verksamheter utvecklat genom konstnärlig och pedagogisk praktik.

I en kinestetisk musikalisk didaktik är lärarkroppen en central aktör som kontinuerligt är delaktig i att både släta ut och räffla rummet för att generera ämnesinnehåll i en verksamhet som både berör och kan inkludera det vardagligt erfarna såväl som fantasi. Räfflingarna erbjuder didaktiskt stöd och riktning till affekter och det ännu inte sedda så att de kan få en konstnärlig form och bli ett konkret ämnesinnehåll. Att ur lekfulla och fantasifulla engagemang generera konstnärliga uttryck är dock förenat med flertalet utmaningar. Exempelvis är övergången mellan lekfullhet och konstnärlig gestaltning sammankopplad med att deltagarna upplever att de förlorar ägandeskap över föreställningsprocessen (Szatek, 2022). Detta är delvis förknippat med att konstnärliga uttryck som bygger vidare på lekfulla improvisationer inte nödvändigtvis har kvar samma mening som uttrycktes i samband med att improvisationen ursprungligen genomfördes. I exemplet med lekfulla vuxningsceremonier fanns det i dramarummet en konsensus om vad som gjordes och varför. Den konstnärliga tolkningen var dock inte var lika entydig vilket skapade förvirring och frustration hos både deltagare och konstnärlig ledning (Szatek & Gunnarsson, 2023). Det kan förstås som att det släta rummets affekter och blivanden inte fick fäste utan halkade runt. Detta är sällan konstruktivt eller nyskapande, snarare blir ämnesinnehållet glidande och i värsta fall godtyckligt definierat. Alltför släta rum är således hala, de genererar en osäkerhet som verkar hämmande för den konstnärliga processen och

ämnesinnehållet (Szatek & Gunnarsson, 2023). För ledaren handlar det därför om att skapa smidiga övergångar mellan det affektiva, lekfulla och prövande, vilket kännetecknar det släta rummet, och det mer disciplinerade och räfflade rummet där ett uttryck eller en berättelse hittar en distinkt konstnärlig form. Som Deleuze och Guattari (2015) påpekar är övergången mellan släta och räfflade rum aldrig enkel. Jag menar att en del av svårigheten är att etiska och estetiska frågor ställs på sin spets i denna övergång rörande exempelvis vem som tar vilka beslut i en process präglad av samskapande och ömsesidighet. Ska en teaterföreställning baserad på deltagarnas vardag produceras ställs även frågan vad konstnärlig kvalitet blir när deltagarnas erfarenheter ska kalibreras till ett uttryck som kan kommunicera med en extern publik (Szatek, 2022). Att hantera denna typ av etiska och estetiska frågor blir därför en del i ett professionskunnande.

Om ledarens blickar och didaktisk musikalitet

Ledarens förmåga att röra sig mellan och härbärgera de slätade och räfflade rummen och samtidigt stötta deltagarna att göra detsamma är en del av professionskunnandet. Vid denna växelverkan mellan flöde och struktur, och mellan det släta och det räfflade, accentueras ledarens blick för hur ämnesinnehållet görs. Att ”se” sker inte bara genom ögonen utan är en kroppslig och affektiv praktik där pedagogens kinestetiska musikalitet är avgörande. Denna förmåga är väl utvecklad hos många som arbetar med konstnärliga och pedagogiska praktiker och är en oumbärlig del av professionskunnandet. Jag syftar på hur det släta rummets blick är förknippad med det bortomordliga, icke-värderande, musikaliska och relationella. Det räfflade rummets blick är sammankopplad med den distanserade blicken (Deleuze & Guattari, 2015). Den distanserade blicken förmår att betrakta det som sker på avstånd, värderar, reglerar och ger riktning. Jag menar att den blicken hämtar näring från det Thorgersen (2023) menar att ett ämne är uppbyggt av: vetenskaper, vardagskulturer och konst. Dessa är angelägna aspekter som kan motverka att ett rörligt ämnesinnehåll blir godtyckligt och alltför subjektivt definierat. Vidare kan den blicken ge viss guidning till vilka blivanden som premieras i släta rum, både vad gäller ämnesinnehåll och deltagarnas konstnärliga blivanden. Den distanserade blicken förstår jag även som ”embedded” (Braidotti, 2019). Den undersöker ämnesinnehåll och konstnärlig gestaltning i en geopolitisk kontext och förmår därför att göra etiska och estetiska överväganden i relation till exempelvis lokala maktstrukturer och samhällsströmningar. Att växla mellan olika rum och blickar, och därigenom bidra till att rummet slätas ut eller räfflas för att stötta konstnärliga göranden, kan utifrån detta förstås vara en del av professionskunnandet.

Sammanfattningsvis

I den här artikeln har jag påbörjat en artikulation av en ämnesdidaktik som förmår inkludera kroppsliga, affektiva, materiella och spatials aktörer vilka har en

framträdande position i de estetiska ämnena. Diskussionen har förts genom en utökad relationell didaktik som visar på hur ämnesinnehållet kontinuerligt skapas i relation med flera aktörer. Utifrån detta blir en del av ämnesinnehållet svårt att fastslå på förhand vilket en ledare behöver förhålla sig till. Lärarkroppen blir, i relation till denna rörlighet, en central kunskapsproducent som förmår generera samspel, närvaro och lyhörddhet, men även kalibrera lekfulla och rhizomatiska uttryck till konstnärliga gestaltningar. Dessa aspekter av professionskunnandet har undersökts genom begreppet didaktisk musikalitet. Vidare har ledarens förankring i teaterpraktikens geopolitiska kontext samt i teaterkonsten och dess vetenskaper betonats. Den utvidgade relationella didaktiken, liksom den didaktiska musikaliteten, menar jag blir angelägen i platsspecifika konstnärliga och pedagogiska sammanhang där innehållet är föremål för förhandling mellan ledare, deltagare och plats. Även om fokus för artikeln har varit på estetiska verksamheter utanför skolan är den ett relevant bidrag till alla didaktiker som har ett intresse för undervisningskonstens relationella aspekter, oavsett kontext.

Författarbiografi

Elsa Szatek är doktorand i de Estetiska Ämnenas Didaktik vid Stockholms universitet. Hon är särskilt intresserad av teaterpraktiker med konstnärliga, sociala och politiska ambitioner såsom communityteater. I sin forskning fokuserar hon på de etiska och estetiska dilemman som uppstår när unga tjejer iscensätter sin vardag. Szatek har lång erfarenhet av att arbeta med drama och teater inom communitysammanhang, kulturskola, universitet och grundskola.

Referenser

- Ahlstrand, P. (2014). *Att kunna lyssna med kroppen: En studie av gestaltande förmåga inom gymnasieskolans estetiska program, inriktning teater* [Doctoral Thesis, Stockholms universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-106147>
- Aspelin, J. (2015). *Inga prestationer utan relationer: studier för pedagogisk socialpsykologi*. Gleerup.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Gleerup.
- Aure, V. (2013). Didaktikk – i spennet mellom klassisk formidling og performativ praksis. *Nordic Journal of Art and Research*, 2(1), 1–24. <https://doi.org/10.7577/ijf.v2i1.611>
- Aure, V., Bjerkestrand, K. B. & Songe-Møller, A. (2013). Emancipatory theatre and performative didactics. *Nordic Journal of Art and Research*, 2(2), 179–198. <https://doi.org/10.7577/information.v2i2.733>
- Bjerstedt, S. (2019). Musikalitet som förmåga till närvaro, struktur och flöde: ett centralt begrepp i skådespelares lärande. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(1), Article 1. <https://doi.org/10.15626/pfs24.1.06>
- Bodén, L. (2016). *Present absences: exploring the posthumanist entanglements of school absenteeism*. Linköpings universitet.
- Bornemark, J. (2018). *Det omätbara renässans: en uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Volante.
- Braidotti, R. (2011). *Nomadic subjects: embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory*. Columbia University Press.
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Polity.
- Braidotti, R. (2018). Affirmative ethics, posthuman subjectivity, and intimate scholarship: a conversation with Rosi Braidotti. I: *Decentering the researcher in intimate scholarship* (Vol. 31, s. 179–188). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720180000031014>

- Braidotti, R. (2019). *Posthuman knowledge*. Polity.
- Bronäs, A. & Runebou, N. (2016). *Ämnesdidaktik: en undervisningskonst*. Studentlitteratur.
- Burman, A. (2014). *Konst och lärande: essäer om estetiska lärprocesser*. Södertörns högskola. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-23461>
- Ceder, S. (2015). *Cutting through water: Towards a posthuman theory of educational relationality* [Doctoral Thesis, Lund University]. <http://lup.lub.lu.se/record/8410784>
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* Columbia University Press.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2015). *Kapitalism och schizofreni Tusen platåer*. Tankekraft.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. Perigee books.
- Gunnarsson, K. (2015). *Med önskan om kontroll: Figurationer av hälsa i skolors hälsofrämjande arbete* [Doctoral Thesis]. Stockholms universitet.
- Gunnarsson, K. (2017). Möten och rörelser i affektiva koreografier. I: B. Bergsstedt (Red.), *Posthumanistisk pedagogik, teori, undervisning och forskningspraktik* (s. 25–40). Gleerups. <https://ezp.sub.su.se/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsswe&AN=edsswe.oai.DiVA.org.su.142117&site=eds-live&scope=site>
- Johansson, L. (2015). *Tillblivelsens pedagogik: Om att utmana de förgivettagna: en postkvalitativ studie av det ännu-icke-seddans pedagogiska möjligheter* [Doctoral Thesis]. Lund University.
- Johansson, L. (2019). *Blivandets pedagogik: utbildning för en annan tid*. Studentlitteratur.
- Johansson, L. (2021). Att lära ut-och-in : *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 30(3), Article 3. <https://doi.org/10.48059/uod.v30i3.1577>
- Kansanen, P. (2009). Subject-matter didactics as a central knowledge base for teachers, or should it be called pedagogical content knowledge? *Pedagogy, Culture and Society*, 17(1), 29–39.
- Kansanen, P., Sjöberg, J. & Kroksmark, T. (2017). Vad är allmändidaktik? I: S.-E. Hansen & L. Forsman (Red.), *Allmändidaktik, vetenskap för lärare* (2. uppl. s. 29–48). Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Gleerups utbildning.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare* [Doctoral Thesis]. Göteborgs universitet.
- Lindstrand, F. & Selander, S. (2009). *Estetiska lärprocesser: upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. Studentlitteratur.
- Lindström, L. (2012). Aesthetic learning about, in, with and through the arts: a curriculum study. *International Journal of Art & Design Education*, 31(2), 166–179. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01737.x>
- Massey, D. B. (2005). *For space*. SAGE.
- Molander, B. (Red.). (1996). *Mellan konst och vetande: texter om vetenskap, konst och gestaltning*. Daidalos.
- Munday, C., Anderson, M., Gibson, R. & Martin, A. (2015). Drama in schools: agency, community and the classroom. I: K. Freebody & M. Finnerman (Red.), *Drama and social justice, theory, research and practice in international contexts* (s. 75–88). Routledge.
- Nicholson, H. (2014). *Applied drama: the gift of theatre*. Palgrave Macmillan.
- Sjöholm, K., Kansanen, P., Hansen, S.-E. & Kroksmark, T. (2017). Ämnesdidaktik – en integrerad del av allmändidaktik. I: S.-E. Hansen & L. Forsman (Red.), *Allmändidaktik – vetenskap för lärare* (s. 49–68). Studentlitteratur.
- Sjöström, J. & Tyson, R. (2022). *Didaktik för lärande och bildning*. Liber AB.
- Sternudd, M. M. F. (2000). *Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra dramapedagogiska perspektiv: dramapedagogik i fyra läroplaner*. [Doctoral Thesis]. Uppsala Universitet.
- Szatek, E. (2020). Moving spaces: mapping the drama room as Heterotopia. *Education Sciences*, 10(3), 67. <https://doi.org/10.3390/educsci10030067>
- Szatek, E. (2022). Troubling aesthetics: mapping vulnerability as a generative force in community theatre. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 27(1), 40–56. <https://doi.org/10.1080/13569783.2021.1985990>
- Szatek, E. & Gunnarsson, K. (2023). Spaces for ambiguities: playing with hair in community theatre for teenage girls. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 0(0), 1–16. <https://doi.org/10.1080/13569783.2023.2192342>
- Theorell, E. (2021). *Kraft, form, transformationer: Om kinestetisk musikalitet och kroppsvärldande i pojkaras krigslek* [Doctoral Thesis, Stockholms universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-198024>

E. Szatek

- Theorell, E., Kraus, A. & Moser, A. (2022). *Symposium on 'didactic musicality'*. ECER-conference, 2022, Yerevan/Armenia.
- Thorgersen, K. (2023). Den kulturskoledidaktiska bron. Relationell pedagogik i frivillig konstpedagogik. I: A. Rönningen, K. Boeskov, B. Christensen-Scheel, Y. Hofvander Trulson (Red.), *Kulturskolen som inkluderende kraft, perspektiver fra forskning til forandring*. (s. 103–126). Cappelen Damm Akademisk.
- Wahlström, N. (2019). *Didaktik: Ett professionsbegrepp*. Gleerups.
- Østern, A.-L. & Moxness, L. E. L. (2017). Å undervise i sirkus som kunsthøgskole—en studie av sammenflettede tilblivelser i intra-aktiv sirkusdidaktikk. *Dance Articulated*, 3(3), Article 3. <https://www.ntnu.no/ojs/index.php/ps/article/view/3658>