



UNIVERSITY OF GOTHENBURG

Gothenburg University Publications

Skapandets anorexi

This is an author produced version of a paper published in:

Pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL)

Citation for the published paper:

Holmer, L. (2016) "Skapandets anorexi". Pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL)

Downloaded from: <http://gup.ub.gu.se/publication/245243>

Notice: This paper has been peer reviewed but does not include the final publisher proof-corrections or pagination. When citing this work, please refer to the original publication.

Skapandets anorexi

Abstract

I denna text använder jag mig av språket och formatet essä för att se om det går att få syn på det jag som lärare på konstnärlig högskola knådar runt i; Går det att genom Simone Weil och begreppet *uppmärksamhet*, *attention*, förstå mer om tillståndet jag vill att studenten skall försätta sig i? Där den genom att göra (undersöka, utforska) lösgör sig från ett manipulerande själv och kommer i dialog med själva görandet. Låter görandet leda vidare istället för att styras av ett tänkt, lyckat slutresultat.

Nyckelord: Simone Weil, essä, uppmärksamhet, attention, osäkerhet, konstnärliga processer

Roten till det franska »attention« är latinets »ad tendere«, det vill säga att sträcka sig mot. En annan dimension är tydligare i franskans »attendre«: »att vänta på«, »att förvänta sig« och till och med »att längta efter« (Dietz 1988, s. 96).

Weils mogna »attention« innebär en förbudan, förväntan, mental förberedelse, lösgöring från manipulerande själv, en omsorgsorientering, en suspendering av kalkylerande tankeprocesser. Det är en attityd av tyst öppenhet gentemot världen, utan någon förväntan om *vad* man ska finna. Att vara uppmärksam är inte att »sträva«, utan att »invänta«. (Holm. 1999, s. 38)

Jag läser ovan men får vittring på annat. Får genom Simone Weil ögonen på det jag redan visste, men inte visste att jag visste. Jag försätter mig i tillståndet, skriver i vitögat och får ihop det. Jag joggar ut på milen och är längre än något på spåret redan vid Brudaremossen. Hinner ifatt ett par ord en morgon på väg till skolan och resten just före hämtning på fritids. Sen vet jag såklart att det måste ligga och skvalpa en stund – har varit med förr. Skrattar åt att allt faktiskt fanns inom mig och vem har sagt att det behöver vara svårt. Det är ju så enkelt. En dag har jag också otroligt nog få ihop det hela lagom i cykellåset vid Kristinelundsgatan. Nu. Nu gäller det bara att få ner det i lådan, som i just detta fall råkar vara ett akademiskt paper. Och därefter smälla igen locket så inget smiter iväg.

Jag sätter mig vid tangenterna.

Och här går det såklart knas.

Dålig forskningsmetod. När uppmärksamheten biter sig fast i ett problem. Återigen ett utslag av fasa för tomrummet. Man vill inte att ens möda skall vara förgäves. Jaktiver. Man får inte vilja finna det man söker; när till exempel tillgivenhet går till överdrift råkar man i beroende av sin mödas föremål ... Det är bara den begärlösa mödan (icke bunden vid ett föremål) som ofelbart inbegriper en belöning.

Gå varligt fram när man vill fånga något. Det lönar sig att förhålla sig avvaktande. Man uppnår ingenting, om man går för bryskt fram. Rycker man i klasen, så tappar man druvorna på marken (Weil, 2010, s. 163).

Här faller druvor till marken i min iver att få ner klasen i kartongen. För det var just det. Det handlar inte om förpackningen. Eller, beroende på. Jag jobbar ju som lärare inom design, så, alltså. Men det går inte att fixa lådan innan jag vet hur stora druvorna är. Eller klasen. Eller. Fan. För någonstans i trampandet till och från HDK – Högskolan för design och konsthantverk vid Göteborgs universitet hade en liten glimt av hur jag framgångsrikt förklarade för världen vad jag så förtjänstfullt kommit fram till. Och känslan hur det kändes var på riktigt. Eureka!

Eller inte. För druvan blev till sand. Och jag förvandlas till ett russin. Vilket i och för sig är lite fuffigt för nu behöver jag bara en liten ask och jag orkar inte börja om (det kan väl ändå ingen begära?). Druvorna får vänta och asken behöver bara rymma följande tre russin.

1. Vad är begreppet *uppmärksamhet*, enligt Simone Weil. Och kan jag sätta det i relation till det tillstånd jag önskar att studenten försätter sig i en undervisningssituation?
2. Varför är det viktigt att studenten befinner sig i detta tillstånd?
3. Hur hjälper jag studenten att försätta sig i tillståndet?

1. Vad är *begreppet uppmärksamhet*, enligt Simone Weil?

Och kan jag sätta det i relation till det tillstånd jag vill att studenten skall försätta sig i?

Simone Weil (1957) upptäckte *attention* i fjortonårsåldern som ett sätt att nå »sanningens rike« när hon förtvivlade över bristande intelligens jämfört med brodern. Begreppet går som en röd tråd genom hennes skriftställarskap, men fungerar olika i olika sammanhang och med olika uppmärksamhetsobjekt. (Holm. 1999, s. 38)

Simone Weils grundar sitt tänkande i en helt personlig känsla av otillräcklighet. Weil föddes 1907 som trots omtalad egen begåvning växte upp i sin äldre brors skugga. Efter en kris i tonåren där hon sörjde att hon inte var tillräckligt begåvad för att få tillträde till »sanningens transcendentia rike« kom hon fram till att det inte var de yttre gåvor du begåvats med som

är avgörande, utan begäret efter sanningen som räknas. Den som begär sanningen tillräckligt mycket och vänder sin fulla *uppmärksamhet* mot den kan inte uteslutas från sanningens rike. (Holm, 1999).

Min tanke är at Simones »*sanningens transcendent rike*« kan jämföras med den student som vänder sin fulla uppmärksamhet mot att lära nytt, vågar sig ut i det okända, utmanar det den redan kan. Det är uppmärksamheten, snarare än vilja som för till sanningen, (*kunskapande, transcendens*), i Simone Weils begrepp om uppmärksamhet. Det rör sig om en hållning nära förbunden med österländskt tänkande och den ännu högre konsten att vila, alltså en icke-handling.

Det här liknar konstnärliga processer tänker jag. Fast att istället för att vila tänker jag mig studenten genom görande lösgör sig från ett manipulerande själv. Att genom att hålla på och göra, utan tankar på slutresultat försätter sig i ett tillstånd, vågar sig ut i det okända, tar vara på det oväntade, slumpvisa och är lyhörd för misstag i görandet som leder dem vidare istället för att låsa sig i ett tänkt slutresultat.

Transcendens

Jag funderar på om jag skall använda mig av ordet transcendens, ett tillstånd av transcendens i stället för »sanningens rike«. Simone Weil var religiös och sanningens rike för henne innebär också (men inte bara) ett tillstånd av religiös uppenbarelse. Jag tänker att sanningens (om än tillfälliga och flyktiga) rike är i och för sig vad det handlar om men vill ändå lägga ordet åt sidan, då just ordet sanning också drar åt hållet att det finns ett på förhand tänkt bästa resultat, eller slutmål. Kanske kan ordet transcendens användas i stället? Termen används visserligen om överskridande i flera olika betydelser i religion, men används också som en term för överskridande generellt, både inom filosofi och psykologi. Ett överskridande tillstånd, ett transcendentalt tillstånd. Googlar på det och går vält igen. Eller rättare sagt, ett trascendentalt tillstånd verkar verkligen inte handla om görande, utan om inväntande. Fast det är ju det Weil också menar (hon använder sig av olika objekt). Får oavsett stänga locket på laptoppen en stund och pratar med en kollega.

Handlar det inte om flow, inspiration, eller kanske intuition, frågar hon. Jo, kanske det handlar om det. Men jag har nu tagit fatt på begreppet *uppmärksamhet*, och ser om det går att placera förhålla till det tillstånd jag vill att studenterna skall befinna sig i. Jag påtar inte i studentens tillstånd och ser vad det är. Utan tvärt om. Här är en skillnad, eller hur?

Spontan eller frivillig uppmärksamhet

Men om jag skall peta lite kring inspiration och intuition, så tror jag inte att det är det begreppet *uppmärksamhet* handlar om. Eftersom Weil skiljer på ofrivillig/spontan och frivillig uppmärksamhet; *spontaneous* och *voluntary attention*. Spontan uppmärksamhet följs av känslor och ger fri lejd åt fantasin. Det här kanske i så fall kan jämföras med inspiration. Vid spontan uppmärksamhet kan du inte längre tänka på något annat än det uppmärksammade. Frivillig uppmärksamhet har väldigt lite med viljekraft att föra. Man måste tro på dess effekter innan man förväntat den (Weil, 1978, s 205).

Den frivilligt uppmärksamma är inte medveten om att hon själv är uppmärksam. Hon är vänd bort från sig själv. Fullständig uppmärksamhet är likt det omedvetna (Weil, 1978). I detta tillstånd tänker jag att du heller inte har plats för intuition. Men att den får rum i samband med görande.

2. Varför är det viktigt att studenten befinner sig i detta tillstånd?

Varför är det viktigt få studenten i ett överskridande, transcendent tillstånd?

I en artikel i skola och samhälle skissar litteraturprofessor Jan Thavenius fram vad som kan karaktärisera konsten som kunskapsform.

Till skillnad från skolboksvetandet släpper konsten fram det osäkra, ofärdiga, motsägelsefulla och mångtydiga i våra kunskaper. Konsten har plats för stämningar och känslor, det personliga och subjektiva, för konflikter och dilemman. Konsten berättar gärna konkret och sinnligt, frågar hellre än ger bestämda svar. Där konsten framträder med ett förslag, uppträder vetenskapen och skolboken gärna som om de hade Svaret. (Thavenius, 2010, april).

Min erfarenhet är att studenten (eller jag) inte gärna försätter sig i ett tillstånd där den öppnar upp för det osäkra, ofärdiga, motsägelsefulla och mångtydiga. Min uppgift som pedagog blir därför att hjälpa studenten in i detta tillstånd. Att rubba den i dens invanda mönster, att få studenten i ett tillstånd av gungning, i ett transcendent tillstånd. Frågan är såklart hur, men det hoppas jag beta av under punkt nummer tre.

På samma sätt som att Simone Weil kom fram till att den som begär sanningen tillräckligt mycket och vänder sin fulla *uppmärksamhet* mot den kan inte uteslutas från sanningens transcendent rike, ligger det också något demokratiskt och rättvist i situationen. Här blir det inte en strävan, eller en tävlan studenterna emellan. Det handlar om en egen utveckling. Oavsett begåvning eller de förmågor vi blivit tilldelade kan vi alla söka ett tillstånd där vi lär mer; utvecklas. Diskussionen har beröringspunkter med filosofen Jacques

Rancièreres verk *Den okunnige läraren. Fem lektioner i intellektuell frigörelse* (2011). I boken för Rancièrere ett resonemang kring att alla intelligenser är jämlika. Även om sätten intelligensen visar sig på är olika menar Rancièrere att vi är jämlika i förhållande till vår intellektuella kapacitet. Rancièrere tänker sig att förutsättningen inte har ett egenvärde – det är bara när den görs, i vårt undersökande, i vår strävan, när den experimenteras fram i ett nu, som den producerar jämlikhet, förstår jag det som. Eller som Simone Weil kanske uttrycker samma sak här:

Att uppmärksamma är inte att sträva utan att vänta vaket, som när man skriver och väntar »till dess att de riktiga orden av sig självt rinner till under pennan, sedan man nöjt sig med att avvisa de otillräckliga« (Weil, 1957, 76).

Gert Biesta (2014) upplever jag också tangeratillståndet när han talar om tre utbildningsfunktioner – *kvalificering*, *socialisation* och *subjektifiering*. *Kvalificering* handlar om att kvalificera sig inom det fält studenterna utbildar sig i. I mitt fall skulle det bland annat handla om illustration, bildberättande, dramaturgi, skrivande och formgivning. *Socialisation* handlar om hur det är att verka och vara inom det studenterna utbildar sig i. För mina studenter hur man verkar som illustratör, bildberättare och formgivare. Att lära studenterna hur branschen fungerar och hur du som konstnär/illustratör/formgivare verkar inom fältet, till exempel. Hur studenten lär sig tala med en röst som representerar (yrkes)-rollen.

Subjektifiering handlar om hur studenten lär sig tala med sin alldeles egna röst. Det handlar om att identifiera och lära sig ta ansvar för den frihet det innebär att lära sig tala med denna personliga röst. Lära sig att bygga och forma egna strukturer oberoende av de strukturer som redan finns. Efter fem år som lärare på HDK har jag förstått och min undervisning svängt från att från början ha fokuserat på de två första funktionerna till att nu, i möjligaste mån fokusera på subjektifieringsfunktionen.

3. Hur hjälper jag studenten att försätta sig i detta tillstånd?

Hur försätter jag studenten i ett transcendent tillstånd där den öppnar upp för det osäkra, ofärdiga, mångtydiga och motsägelsefulla i tillvaron?

Min svängning från att fokusera på funktionerna *kvalificering* och *socialisation* till *subjektifiering* har inte gått varken självmant eller lättvint. Min första kurs på HDK var en

fristående kurs i bilderboksskapare. När jag håvade in strålande kursutvärderingar redan första terminen efter att ha genomfört just den kurs jag själv skulle vilja gå (jag blev anställd utifrån konstnärliga meriter och erfarenhet som illustratör och skribent) fick jag frågan av en gästlärare om jag genomfört den kurs studenterna ville ha eller den de behövde. Då upplevde jag frågan som jobbig, men det blev startpunkten på det jag här försöker formulera mig kring. För att de flesta av oss skall ge oss ut i det okända, oprövade, motsägelsefulla och mångtydiga behöver vi en knuff på vägen – en liten provokation. En puff.

I ett klipp ur en intervju av Kerstin Wickman på uppdrag av svensk Form uttrycker sig Gunnar Cyren fint om sin tid på Konstfack.

När man går där och trampar är man inte medveten om det. På skolan tvingas man att se sig omkring och se vad andra har gjort. Genom att ständigt få kritik och uppmuntran så makas man framåt i sin egen egenart, tror jag. (Cyrén, G, 2008)

Alltså att genom lite makande försätta studenterna i detta tillstånd. Eller ännu hellre att studenterna hittar sätt som gör att de makas fram (i sin egen egenhet).

Den egna egenheten

Om man tänker sig att den ofrivilliga uppmärksamheten styrs av olika begär beroende på vem studenten är och det är först när dessa begär är tillfredsställda som studenten vågar sig ut i det okända faller det på sin egen rimlighet att jag inte kan ha fokus att tillfredsställa varje students begär.

Däremot kan jag försöka ordna undervisningen på ett sätt att de inte alltid kan få tillfredsställt begäret att var duktiga, bekräfta det de redan vet, eller ordna så de inte kan sträva mot ett på förhand tänkt slutresultat. Jag kan fokusera på att få dem i gungning (jag testar nu gungning istället för transcendens, märker jag) och öppna för det osäkra, ofärdiga, mångtydiga och motsägelsefulla. Och förhoppningsvis lära dem förhålla sig till och navigera i detta tillstånd.

Det kan göras genom att istället för att ha ett långt projekt, med ett slutmål i en kurs, fokusera på flera mindre, kortare övningar. Jag kan rigga övningarna på så vis att studenten genom begränsningar i tid eller material inte har möjlighet att lyckas på samma sätt som om den fått välja själv. Jag kan även lägga in rent upphovsrättsliga hinder, som gör att studenten inte kan tänka slutprodukt, eller publicering (genom att till exempel ge studenterna ett upphovsrättskyddat verk/text att förhålla sig till i den egna gestaltningen). Ytterligare annat är att i övningar ordna det så att studenten bygger vidare på kursares verk och att de därför

inte med lätthet äger resultatet (i form av produkt i alla fall). Det går också att ge dem instruktioner delvis, vilket gör att de inte kan veta vad ett tänkt resultat skulle kunna bli. Jag kan också genom begränsningar, igen, se till att de misslyckas och därefter följa upp med övningar, som syftar till att misstagen blir det som blir det intressanta (studentens egna och kursarnas).

Biesta talar i boken *God utbildning i mätningens tidevarv* om avbrottets pedagogik. Att ett avbrottets pedagogik inte är tänkt att täcka alla aspekter kring utbildning, utan är specifikt inriktat på subjektifiering. Fint att hålla i handen, tänker jag och funderar på om jag under denna punkt kunde formulera något kring avbrottets didaktik.

Avbrottets didaktik

Om jag tänker mig att jag i min undervisning drar begreppet subjektifiering till att handla om att själva görandet blir subjekt, vad händer då? Och hur riggar jag en undervisning till att handla om det? Jag upplever inte alltid studenterna ha problem med att bara göra (snarare att komma i gång och göra). Men hur få jag dem att få görandet till något meningsfullt i sig. Hur får jag dem att inte bara göra utan att ta ansvar för att fortsätta att göra, hur hjälper jag dem att få fatt i och fortsätta befinna sig i tillståndet, utan att jag är där och ger dem uppgifter?

Jag tror att jag måste vara mer konkret för att det skall bli intressant att följa. Och kanske bjuda på ett dåligt exempel. I en kurs för bilderboksskapare genomförde jag och en kollega en workshop i syfte att få studenterna att släppa något i sitt bildmanér. Studenterna blir antagna genom arbetsprov och är säkra (och duktiga) i sitt bildskapande. Jag och kollegan påtade runt för att se hur vi kunde få dem att släppa taget och inte leverera det de var så himla bra på. Inte konstigt i och för sig att man i en ny grupp (där man just har blivit antagen via sin duktighet) vill positionera sig genom sitt manér eller duktighet (det här kan utvecklas, men jag släpper det just nu).

Vi tänkte att om vi förser studenterna med material (där de inte får välja själva) och där de måste ta utgångspunkt i en kursares manér borde vi vara en bit på väg. Att gå upp i format är kanske också fint (antagandet var att de flesta jobbar i mindre format, som illustratörer).

Övningen gick ut på att de på stora ark på väggen skulle börja på en målning med ordet »Arkitektur för en fågel« som utgångspunkt. Efter en stunds målning skulle de förflytta sig till en kursares plats/målning. Ta in kursarens bild och försöka fortsätta målningen i samma bildspråk som kursares. Övningen upprepades till dess att studenten var tillbaka på sin ursprungliga plats. Tillbaka till ursprungsplatsen skulle de i utrymmet mellan två bilder ta in

de två nya bildspråken (som uppkommit då samtliga studenter målat på varje bild) och göra en helt ny bild i mellanrummet mellan de båda bilderna, men som ändå på något sätt vävde ihop de två intilliggande bildernas bildspråk.

Jag upplevde att studenten inte gick in i övningen på det sätt jag trodde och önskat. En tanke är att de genom att vara styrda av ett abstrakt begrepp ändå kunde lura igenom och måla något de redan hade i handen (som illustratör har du ett antal karaktärer och motiv du har jobbat med och som inte är problematiska att föra ut på papper). Det blev inget större motstånd, och jag upplever heller inte att övningen blev så meningsfull för studenterna som jag hoppats.

Inte att begripa nya saker, men genom tålmod, möda och metod komma därhän, att man med hela sin varelse fattar de obestridliga sanningarna (Weil, 2010, s 161).

Efter lite skruvande på uppgiften märker jag att det är bättre om jag till exempel ber studenterna måla »inifrån och ut«. Antingen genom att först föreställa sig en plats, genom att blunda, och sedan måla denna bild utifrån ett minne. Om jag genom en form av suggerering ber studenterna att blunda varpå jag tar ut dem i ett mentalt landskap, funkar det annorlunda. Jag upplevde att de kom längre ifrån sitt invanda manér. Jag ber dem föreställa sig en plats, påpekar att där finns växter, frågar dem hur växterna ser ut och så vidare. Bilden föds i studentens inre, utan att den på förhand får reda på att bilden skall tecknas. Efter att ha vandrat runt i det mentala landskapet, där de vandrat i olika miljöer, gått in i ett hus och kanske mött en person »Någon kommer, vem kommer? Hur ser den ut? Har den kläder på sig? Finns där växter? Hur ser de ut? Nu verkar det vara någon som är ledsen. Oj, här verkar det lite hotfullt? Var är du någonstans? Är det en skog där borta. Vi går dit. Hur ser det ut där?«, och så vidare, märker jag att det blir en annan energi när det kommer till görandet. Studenten vill teckna det den sett och inte i ett manér, som de vet blir bra på pappret. Ytterligare skruvning av övningen är att de själva väljer material, men efter den första bilden lämnar material, för kursaren att ta över och fortsätta med i samma bild (och här härma bildspråket). Något som också blir upplevt som meningsfullt är att studenten själva väljer ett verktyg/manér/uttryck i medstudents bild och redovisa det i egen bild (annan övning, men jag behöver kanske inte bli så detaljerad).

Risken med avbrottets pedagogik

Biesta (2014) skissar på svårigheter med *avbrottets pedagogik* i förhållande till krav om mål och mätning i utbildningssammanhang. Vidare har jag upplevt att jag får sämre och sämre kursutvärderingar ju bättre jag upplever jag blir som pedagog. Jag får inte alltid nöjda studenter. Eller går det att tänka sig att detta också är en form av mätning? Trixet är såklart att få studenterna att själva börja kunskapa, att sätta sig själva i gungning, så vi inte skapar »kursjunkies«, där de blir beroende av en kurs för att komma i gång. En annan risk är var gränsen för puff och provokation går. Eller att här finns en skillnad. Att makas framåt i sin egen egenart är en sak, att odla sin duktighet är en annan och att provocera en student med avsikt att rubba den ur mönster (men där studenten upplever att man går för långt) är något tredje. Men inte alltid och ibland samma sak.

Här får jag lite problem med texten. Ser att jag släpper trådar och rusar vidare. För tanken var väl att fördjupa mig i avbrottets didaktik? Och sedan kanske fortsätta med att undervisning alltid (borde) innebära en risk, både för studenten och för mig som lärare. Jag hade tänkt lägga in ett par mejl där studenter upplever att de blivit utsatta för ett övergrepp under en undervisningssituation av mig. Jag hade velat skriva om hur även jag som lärare behöver utsätta mig och ta risker. Och om var gränsen går. Och att gränsen inte alltid kan vara klar på förhand. Och individuell. Hur vi måste lära med både hjärta och hjärna speciellt på en konstnärlig högskola och följa upp om fler tankar kring undervisning som risk. Om risken med att provprata i undervisningssammanhang. Och om hur viktigt det är att både lärare och studenter gör det. Tillsammans. Men hur jag eventuellt förbereda studenterna på att det är det vi gör. Eller hur jag förbereder mig själv på vad som där kan uppstå. Den förvirring, det ovana. Och att själv ha tillit i de situationer som kan uppstå. Och vilket ansvar det medför.

Men jag märker att jag inte har kan. För samtidigt som jag håller på och formulerar mig kring russin, är det något annat texten verkligen vill. Druvor? Jag märker hur jag inte längre är intresserad av att koppla begreppet uppmärksamhet i ett görande. Jag är mycket mer intresserad av att påta i begreppet oavsett objekt för uppmärksamheten. Jag drar mig åt den högre konsten att vila.

Skapandets anorexi

Jag funderar på skillnaden mellan frivillig uppmärksamhet och fasa för tomrummet. Erinrar mig Ilon Willand i en intervju pratar om sitt tecknande som en form av tröst, alla håller vi på med något, och det är kanske bättre än att tröstata, tror jag hon sa. Tänker också på Tove Jansson som förde en ständig kamp mellan lusten och plikten, viljan och ansvaret. Men hur hon också livet igenom hittade ett system för att bara göra (Westin, 2007).

»Jag donar« är ett återkommande uttryck i den unga Toves dagböcker, hon började skriva dem när hon var tolv, och donandet sätter sin starka prägel på vägen genom konstnärslivet. Att dona är att göra, att vara i gång, finna en idé och arbeta med den. Ord som »skapa« och »inspiration« var tabu i Viktors och Signes ateljéhem på Lotsgatan 4 B i Helsingfors, i stället talade man om arbete och lust (Westin, 2007, s 21).

Tänker hur det där tillståndet att göra kan ta över. Hur inte bara görandet blir subjekt, utan hur själva projektet tar över och blir subjekt. Funderar på när görandet blir en plats där vi sätts i gungning, där vi i detta tomrum hittar nya vägar att gå. Och när görandet blir ett sätt att fylla ut tomrummet. Som en slags underhållning. Ett sätt att stänga ute. En slags skapandets anorexi, föreslår en av de som puffar på mig. Anorexi som betyder brist på aptit (grek.) och handlar det inte också om *riktadhet*, fortsätter hon. Hon har ställt frågan tidigare, men jag missförstod då. Trodde det handlade om riktning. Men riktadhet? Ja. Riktadhet och tomrum handlar det om. Och transcendens. Om att vara i tomrummet. Jobba i tomrummet men att också befolka det med puffare, som gör att jag kan ändra riktadhet och inte fylla ut tomrummet med bara mig. Puffare – tomrum – transcendens – riktadhet. Tomrum. Görande. Puffare. Riktadhet. Provprata upplyser en annan puffare (gästläraren, faktiskt). Jag har fått syn på något. Den egna egenheten och annans annanhet. Jag joggar ut på milen men ser inte hur jag skall få ihop det. Jag kommer inte få ihop det. Går det att byta ut tillstånd och ersätta det med det jag nu är på spåret. Texten skrattar till. Hånskrattar? Nej, den tjingsar på mig. Sträcker ut armen, men såklart kan du inte ändra texten. Den möter upp mig vid sidan av tomrummet. Har du vetat det här hela tiden, frågar jag? Vad fint att du är här, säger den.

Vi joggar vidare. Skymtar solen mellan träden. Hör vita löv av frost under fötterna. Känner hur de låter nu. Och skillnaden över spången. Lagom vid Brudaremossen stannar vi.

Vänder ansiktet uppåt
och

Referenser

- Biesta G. (2014). *The beautiful risk of Education*. United States: Paradigm Publishers.
- Biesta G. (2011). En avbrottets pedagogik. i *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber AB.
- Club 27. I *Wikipedia* hämtad 2015-11-22 från https://sv.wikipedia.org/wiki/27_Club
- Cyrén G. (2008) Klipp ur intervju av Kerstin Wickman på uppdrag av Svensk Form. Agaton Film AB. Tillgänglig: <http://gunnarcyren.se/arkiv/filmer>
- Holm U. (1999). Uppmärksamhet. Kan Simone Weil bidra till feministisk etik? *Kvinder køn & forskning* 4/4. Tillgänglig: <https://tidsskrift.dk/index.php/KKF/article/view/71703>
- Dietz M. (1988). *Between the Human and the Divine: The Political Thought of Simone Weil*.
- Totowa, N. J.: Rowman and Littlefield.
- Rancière J. (2011). *Den okunnige läraren. Fem lektioner i intellektuell frigörelse*. Göteborg: Glänta.
- Thavenius J. (2010, april) Kunskap och kunskap. *Skola och samhälle*. Tillgänglig: <http://www.skolaochsamhalle.se/flode/lararutbildning/jan-thavenius-kunskap-och-kunskap-2/>
- Weil S. (1957). Reflektioner över skolstudiernas nytta med tanke på kärleken till Gud. i *I väntan på Gud*. Stockholm: Bonniers.
- Weil S. (1978). *Lectures on philosophy*. Cambridge: Cambridge university press.
- Weil S. (2010). *Tyngden och nåden*. Skellefteå: Artos & Norma bokförlag.
- Westin B. (2007) *Tove Jansson Ord, bild, liv*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.

Ovan hade jag inte fått kläm på utan provprat och puffar med och från Berit Larsson, Ulla Rhedin, Gro Dahle, Eva Dahlin, och Mirjana Vukoja.

Linda Holmer, universitetsadjunkt i design och undervisar i utforskande projekt, storytelling och bild och berättande på HDK – Högskolan för design och konsthantverk, Göteborgs universitet. Skapandets anorexi är skriven inom ramen för HPE103, handledare Berit Larsson.