



Möte Mod Process - vi får med varandra att göra

M Ö T E

Take the place

Regnet öser ner över Praca Rosevelt och Sao Paulo, verkligen öser ner. Vägar svämmar snabbt över, några har inte kunnat ta sig till skolan idag.

Jag sitter i en utvärderingsdiskussion av en längre workshop som jag har hållit tillsammans med mina kollegor från Stockholms dramatiska högskola. Platsen är Sao Paulo Escola de Teatro, SPedT, i Brasilien och deltagarna kommer från olika områden inom scenkonst; ljus- och ljuddesign, teaterteknik, regi, scenografi, dramaturgi och skådespeleri. Vi har arbetat med torget Praca Roosevelt. Detta var tidigare ett av Sao Paulos farligaste områden som de senaste åren genomgått en förvandling och förändring. Nu är det en relativt trygg plats, välbesökt av bla skateboardåkare, hundägare och barnfamiljer.

Det arbete vi har genomfört bär namnet ”Wish and Act for the future - transformation and changing for Praca Roosevelt”. Platsen är utgångspunkten, både såsom den är nu, med dess historia men även med dess möjliga framtid. I olika övningar har scenkonstnärerna undersökt Praca Roosevelt och samlat information och material. De har interagerat med människorna de mött och de har intervjuat dem. Utgångspunkten för arbetet är att platsen inte bara utgörs av marken, byggnaderna, träden, utsikten utan även av människorna – de som finns där nu, de som har varit där och de som kommer att komma i framtiden. Att landskapet utgörs av dess människor.

Jag lyssnar på scenkonstnärerna i vår diskussion. De talar om hur lätt många av dem fann det att bjuda in människor på torget, att få kontakt med dem. Det förvånar dem: “We asked them

and they wanted to participate. They were there all the time, waiting for us, but we didn't know.” Studenterna fortsätter reflektera till ljudet av skyfallet.

Nu talar flera av dem om ett före och ett efter vårt arbete tillsammans på Praça Roosevelt, att de känner sig fria att gå ut på torget och skapa utan att fråga någon. De har verktygen och de kan börja nu – utan att be om lov.

Deras upplevelse och erfarenhet handlar också om upptäckten av det offentliga rummet, rummet för alla. De kan ta initiativet till konstnärliga möten, konstnärligt skapande och till mötesplatser. De kan bjuda in istället för att vänta på att bli uppbyggda.

“Let's stop waiting for someone to give us a place – we can take it” summerar en av scenkonstnärerna sin upplevelse av att ha fått tillgång till det offentliga rummet.

Mötesplatsen

I arbetet på Praça Roosevelt undersökte jag tillsammans med scenkonstnärerna hur platsen kan vara utgångspunkten för de konstnärliga händelserna och hur människorna kan bjudas in och bli deltagare, medskapare. Vad händer om vi slutar betrakta landskapet som en fond för en platsspecifik föreställning och istället inbegriper hela landskapet, med dess människor, i en konstnärlig händelse? Inriktningen på arbetet var att skapa en mötesplats snarare än en scen, att skapa handlingar och händelser snarare än föreställningar och att bjuda in människorna att delta, bli deltagare, att inte endast vara publik.

Vi undersökte leken som form för händelsen och spelet. Vi provade att skapa händelser där publiken blir medskapare. Scenkonstnärerna arbetade i grupper och varje grupp fick till uppgift att skapa en önskning för Praça Roosevelt gestaltad genom en handling, en händelse där alla är medskapare och deltagare på något sätt. Dessa önskningar och handlingar bildade sedan en helhet som vi genomförde som en gemensam happening på Praça Roosevelt.

Utbytet mellan grupperna och inom grupperna var en viktig del av den längre workshopen. För att kunna möta platsen och dess landskap, landskapet och dess människor och skapa en större förståelse tillsammans behövde vi utbyta erfarenheter och kunskap. Scenkonstnärerna förstod Praça Roosevelt och dess historia genom att interagera med och intervjua människorna där. Några av dessa intervjuade var ett äldre par som drev sin frisersalong redan under

diktaturen. En annan grupp intervjuade den konstnärliga ledaren för en teatergrupp, Os Satyros, som flyttade hit just under den dekadenta, mest farliga tiden. En tredje grupp tog reda på hur där från början fanns en regnskog med indianer innan en prinsessa från Portugal kom med sina skepp, högg ner träden, dödade eller körde bort indianerna och tog över platsen.

Tillsammans undersökte scenkonstnärerna platsen och delade med sig av sina resultat och reflektioner i den större gruppen för att sedan göra nya erfarenheter att dela.

Mötespunkten

“Vid mötespunkten finns varken fullkomligt okunniga människor eller fullkomligt kloka; där finns bara människor som tillsammans försöker lära sig mer än de redan vet.”¹

Paulo Freire beskriver i ”Pedagogik för förtryckta” dialogen som ett möte mellan människor som benämner världen. Detta möte förutsätter ödmjukhet menar Freire: ”Hur kan jag diskutera om jag alltid ser okunnighet hos andra och aldrig inser min egen okunnighet?” och fortsätter: ”Den som inte kan erkänna sig själv som lika dödlig som alla andra har långt kvar till mötespunkten”.²

Mötespunkten, den skärningspunkt där våra erfarenheter, vår kunskap och vår nyfikenhet möts.

Mötespunkten, det möte där människor tillsammans försöker lära sig mer än de redan vet.

Kanske är det detta jag försöker åstadkomma i det tvärkonstnärliga mötet med scenkonstnärerna och lärarna på Praça Roosevelt.

Paulo Freire föddes i Brasilien 1921 och fick under sin uppväxt med de rådande ekonomiska kriserna dela många brasilianares erfarenhet av hunger och förtryck. Han disputerade inom pedagogik och bestämde tidigt att han ville tjäna de fattiga och drev sedan alfabetiseringsarbete i Brasilien. När militär diktaturen tog över styret i Brasilien i mitten av

¹ Freire, Paulo (1972) *Pedagogik för förtryckta*, sid 92 Gummessons. Stockholm

² Ibid. sid 92, Gummessons. Stockholm

1960-talet fängslades Freire. Han frigavs men förvisades ut ur landet av högerregimen. Freire flydde till Chile där han var verksam ett antal år, och sedan flyttade han till USA och därefter till Geneve, Schweiz. Man måste förstå hans bok "Pedagogik för förtryckta" från 1968 i detta sammanhang. Det rådde diktatur i hans hemland. Människor fängslades torterades och dödades. Regimen statuerade exempel för att skrämja till lydnad. Freire ville ha förändring och frigörelse, han ville skapa ett annat samhälle än det rådande. Han såg hur där uppstod ett maktperspektiv mellan läraren och eleven om man betraktar läraren som den som besitter all kunskap och eleven som den som är "tom" och skall fyllas med lärarens kunskap. Om endast lärarens verklighetsuppfattning, endast lärarens erfarenheter får styra kunskapsprocessen, hur kan man då skapa en förändring och upphäva förtrycket? I diskussionen kring dessa förhållanden vände Freire på perspektivet; vad händer om man istället har ett gemensamt projekt för att lära sig mer än man redan vet, oavsett om man är lärare eller elev. Och - vad kan läraren lära av eleven?

På skolan där jag undervisar, Sao Paulo Escola de Teatro, är man inspirerad av Freires pedagogiska tankegångar. Eftersom man utgår från att alla har något att lära ut och att lära oavsett studietid i skolan så måste tex inte en termin bestå av studenter som har studerat lika länge. En termin har istället ett visst tema där studenter som har gått i skolan olika länge blandas och deltar och lär av varandra tillsammans med lärarna.³

I dessa tvärkonstnärliga och tvärdisciplinära workshops och kurser som jag håller i tillsammans med mina kollegor inom området scenkonst i möte med landskapsarkitektur behöver vi varandras kunskap och erfarenhet för att komma vidare i vårt undersökande arbete, i vårt lärande. Den specifika kunskapen och erfarenheten hos tex en ljuddesignstudent behövs och kan inte ersättas av min erfarenhet och kunskap som regissör. En landskapsarkitektstudent är specialist inom sitt område och har mycket att lära oss scenkonstnärer, både studenter och lärare. Vi är alla kunniga inom våra områden och vi behöver samtidigt varandras kunskap och erfarenhet för att förstå och för att lära oss mer.

³ SP Escola de Teatero, hemsida: <http://www.spescoladeteatro.org.br/english/index.php>

Så min huvudingång när jag leder dessa workshops är att skapa förutsättningar för samarbete, nyfikenhet och att vi undersöker någonting tillsammans. Jag tänker att alla har någonting specifikt att bidra med, någonting att lära ut och att lära. Men när har jag själv som lärare långt kvar till det möte i ödmjukhet som Freire beskriver, när har jag svårt att se eller att blotta min okunnighet? Kanske är det när jag inte är beredd att ändra mig eller ändra mitt upplägg? Eller när jag inte lyssnar på riktigt utan bara lyssnar för sakens skull? Kanske sker det när jag tar emot kritik men inte låter den påverka mitt pedagogiska arbete, när jag inte är beredd att göra på ett för mig helt nytt sätt. Och kanske har jag då utan att riktigt reflektera över det, utövat makt genom att utgå från endast min erfarenhet och min verklighetsuppfattning.

Dialogen

Freire diskuterar i ”Pedagogik för förtryckta” relationen lärare och elev och understryker hur lätt den får en förmedlande karaktär. Där finns ett förmedlande subjekt, läraren, och ett tålmodigt lyssnande objekt, eleven och så förvandlas eleverna⁴ till ”behållare”, ”förvaringsrum” som ska fyllas av läraren. Freire beskriver hur innehållet lätt blir livlöst och förstenat i den här förmedlingsprocessen där läraren talar om verkligheten som om den vore orörlig, statisk, avgränsad och möjlig att förutsäga. Eller också lägger läraren ut ett ämne som är fullständigt främmande för elevens existentiella erfarenheter. Det som saknas i detta system är kreativitet, förändring och kunskap.⁵ ”För utan egen undersökning, utan praxis kan människan inte bli verkligt mänsklig” menar Freire och fortsätter: ”Kunskap växer fram endast genom uppfinning och återuppfinning, genom den ständiga, otåliga, kontinuerliga, hoppfulla undersökning människor företar i världen och med varandra”⁶.

Mot detta system ställer Freire befriande undervisning och problemformulerande undervisning som består av kunskapshandlingar, inte förmedling av information. Här uppstår

⁴ När Freire använder ordet ”elev” syftar han inte på studenter vid universitet utan på den som lär sig, oavsett om det är en vuxen i en lärande situation eller barn eller ungdom. Så när jag refererar till Freires resonemang använder jag därför ordet ”elev”

⁵ Freire, Paulo (1972) *Pedagogik för förtryckta*, sid 70-71 Gummessons. Stockholm

⁶ Ibid. sid 71 Gummessons. Stockholm

istället en gemensam inlärningsituation där motsättningen lärare-elev löses. Genom dialog upphör elevernas lärare och lärarens elever att existera menar Freire och istället uppstår ett nytt begrepp; elevlärare och lärarelev. Här är läraren inte längre endast den som undervisar utan undervisas själv i dialogen med eleverna. Och eleverna å sin sida undervisar medan de undervisas. ”De blir tillsammans ansvariga för en process, i vilken alla växer”⁷

Gemensamt ansvariga för en process i vilken vi alla växer.

Denna gemensamma process förutsätter en dialog, ett verkligt möte. Och för detta krävs en tro på människan och ett förtroende för varandra. Att mötas är också att blotta sig för varandra, att dela erfarenheter är också att våga lyfta fram den kunskap man saknar. Kanske är det lättare att våga om vi har formulerat ett gemensamt kunskapsprojekt, om vi har definierat ett problem som vi ska belysa och försöka lösa tillsammans. Då kräver uppgiften att vi bidrar med kunskap och erfarenhet och att vi vågar blotta den kunskap vi behöver få från någon annan. Ur detta möte kan verklig ny kunskap uppstå, ur detta möte kan nya problem formuleras, nya områden kartläggas.

I ”Universitets pedagogik” av Maja Elmgren och Anne-Sofie Henriksson diskuterar man modeller för lärarutveckling där dialogen och utbytet med andra lyfts fram som avgörande för utvecklingen. Man behöver vara villig att förändra eller skifta sitt perspektiv för en stund för att öka sin förståelse. Och för att åstadkomma det behöver man kunna skapa ett dialogiskt samtal utan att försvara de egna perspektiven. Oavsett om utbytet sker med kollegor, studenter eller andra så bygger en konstruktiv dialog på ödmjukhet, nyfikenhet och generositet.⁸

Även jag som pedagog måste våga blotta mig, även jag behöver de andras kunskap för att kunna gå in i den gemensamma processen. Jag kan inte veta innan jag vet, jag är inte expert på alla områden men jag kan tillsammans med de andra experterna bilda ett team där vi lotsar

⁷ Ibid. sid 79-80 Gummessons. Stockholm

⁸ Elmgren, Maja /Henriksson (2016), Anne-Sofie *Universitets pedagogik*, sid 294 Studentlitteratur, Lund

varandra genom processen. Kanske är det först när vi har förtroende för varandra som vi vågar bli elevlärare och lärarelever inför varandra.

M O D

Förtroende

Vid vår utvärderingsdiskussion tar en av studenterna vid skolan i Sao Paulo ordet och börjar tala. Regnet vräker fortfarande ner. Han berättar att han är student i teaterteknik och fortsätter: ”Ingen frågade efter min yrkesfunktion under workshopen, det var liksom inte i fokus i övningarna. Jag fick bidra med all min kunskap, med hela mig utan att bli begränsad till ‘den som studerar teaterteknik’. Ni frågade aldrig efter vad vi studerade när vi genomförde övningarna, när vi redovisade, när vi diskuterade, det var befriande” avslutade han.

Kategoriseringar kan hämma. Om man placeras i ett fack är det lätt att man förväntas att uttala sig och verka endast inom det facket och att man upplever och tror att man inte har tillträde att uttala sig om andras områden. En teatertekniker förväntas inte utveckla det innehållsliga, konceptuella upplägget i en mer traditionell arbetsprocess vid en institutionsteater tex. Men när scenkonst möter landskap har vi ingen traditionell arbetsprocess att luta oss mot eller leva upp till, vi måste skapa någonting nytt. Och då behöver vi både den förväntade kunskapen och de ännu inte kända lösningarna och idéerna.

Därför fokuserar jag inte på yrkesfunktionerna i dessa workshops. Däremot ser jag till att olika funktioner finns representerade i de olika grupperna så långt som möjligt. Det blir särskilt viktigt när vi arbetar tvärdisciplinärt med landskapsarkitekter. Bara det att deras kunskap och infallsvinkel finns med i gruppen påverkar arbetet, processen och resultatet. Så jag försöker se till att olika yrkesfunktioner, både tvärdisciplinära och tvärkonstnärliga, finns representerade i den grupp som ska arbeta tillsammans. På så sätt kan alla ta del av och använda varandras kunskap i de gemensamma övningarna. Även andra erfarenheter tar jag med i gruppindelningarna. Det kan tex handla om en landskapsarkitektstudents erfarenhet av dans eller en ljuddesigners intresse för trädgårdsdesign, allt för att få olika kunskap och

erfarenheter representerade i varje grupp. Och när jag arbetar med internationella kurser försöker jag se till att där finns en spridning mellan olika länder i grupperna, även den kulturella erfarenheten är en värdefull kunskap att dela.

Men det har också hänt att detta upplägg har skapat besvikelse hos studenter och en upplevelse av att inte komma till sin rätt. En skådespelerska i en av våra kurser ville inte utveckla koncept i grupp, hon ville främst gestalta och agera för en publik. Hon kände sig inte sedd och tyckte inte att hennes specifika kompetens togs tillvara i arbetet. Dels handlade det om upplägget för kursen. Vi hade som mål att alla kursdeltagare skulle öva sig i och utveckla sin förmåga att utveckla koncept för platsspecifik scenkonst i landskap oavsett yrkesfunktion. Detta mål hade vi inte kommunicerat tillräckligt tydligt i utlysningen och beskrivningen av kursen och inte heller tagit tillräcklig hänsyn till under vår antagningsprocess. Men det handlade också om gruppens arbete och förmåga eller oförmåga att släppa fram varandra och varandras idéer. Där uppstod en diskussion kring detta i gruppen och också hos oss pedagoger under kursen. Hur gör vi för att skapa trygghet och tillit i grupparbetet och under kursen? Ett student känner sig befriad av att inte behöva relatera till sin yrkesfunktion hela tiden, en annan student känner sig osäker och vilsen över att inte kunna relatera till sin yrkesfunktion i första hand.

För att möta området scenkonst i möte med landskapsarkitektur behöver vi skapa en undervisningsmiljö där vi vågar pröva och ompröva. Vi behöver våga pröva det oprövade, våga göra det vi kanske aldrig gjort förut. För att uppnå detta behöver vi skapa förtroende, tillit och trygghet. Så länge vi känner oss trygga så vågar vi ställa de ”dumma frågorna”, vågar vi ifrågasätta de ”självklara svaren”. Så länge vi är nyfikna på varandra och på de problem och uppgifter vi ställs inför så finns det en bra grund för dialogen, för förtroendet och därmed för kreativiteten att växa, att utvecklas.

Förändring och framtid

När jag ledde en kurs med mastersstudenter från scenkonstområdet och landskapsarkitekturområdet så hade vi flera intressanta diskussioner och konflikter kring vad

som var fram och bak i ett landskap. Så länge vi var i ett landskap kunde vi enas om att det inte finns något ”backstage” i ett landskap, att man kan närma sig ett landskap från många håll. Landskapets baksida blir dess framsida genom en rörelse. Och att uppleva landskap är att närma sig, inta, beträda och att lämna för att närma sig nästa plats, vy, rum. Det sker genom rörelse.

Men när vi arbetade inomhus i studios var vi inte lika överens. Studenterna från scenkonstområdet visste hur det fungerade i ett teatterum och där uppstod diskussioner om väggen bakom fonden fanns eller inte med motivet att det som inte syns på en teaterscen inte heller finns. Landskapsarkitekterna menade att allt som finns det finns, oavsett om det är dolt eller om man vill skapa en illusion av någonting annat. När scenkonstnärerna kunde se detta som ett sätt att närma sig studion, scenen, salongen uppstod många intressanta och oväntade förslag till hur man kan använda ett rum och möta en publik.

Snart uppstod ett möte mellan landskapsarkitekter och scenkonstnärer där scenrummets brukliga, traditionella användning ifrågasattes genom okunskapen och kunskapen om den i kombination med den gemensamma erfarenheten från landskapet. Och scenrummet undersöktes nu med en annan utgångspunkt. Rymd, hur skapar vi rymd i detta rum. Och frihet, publikens frihet att röra sig fritt. Och medskapare, hur blir vi medskapare i en händelse. Frågeställningarna omringade deras arbete.

De hade skapat en ny plats genom att använda den på ett annat sätt. Men grundfunktionen fanns där – man bjöd in en publik, man gestaltade ett stycke musik och text, man använde ljus- och ljudeffekter och inrepeterade rörelser. Ändå skiljde sig användningen av rummet från vad man brukade se och göra där.

Freire menar att kontroll av tänkande och handling leder till anpassning. Detta ställer han mot kreativitet och förändring av världen.⁹

Och jag tänker, om vi ska våga skapa någonting nytt måste vi våga förändring. Det gäller även vår undervisning inom området. Vill vi undervisa scenkonstnärer för att de ska kunna anpassa sig till den verklighet som finns, tex de institutioner vi har och hur de styrs och drivs, eller vill vi undervisa för en kommande förändring, för att skapa nya möjligheter, nya

⁹ Freire, Paulo (1972) *Pedagogik för förtryckta*, sid 76 Gummessons. Stockholm

spelplatser och sammanhang. Vill vi undervisa för de kommande mötesplatserna eller de rådande scenerna?

För att våga nytt krävs mod. För att vara modig krävs tillit, trygghet, förtroende.

P R O C E S S

Experter och team

Maja Elmgren och Anne-Sofie Henriksson diskuterar kreativa utbildningsmiljöer i ”Universitets pedagogik” och menar att de kreativa miljöerna ger stöd för innovation och förnyelse. Pedagogisk skicklighet lyfts fram i dessa miljöer och undervisningen ses som ett gemensamt ansvar där studenterna involveras i utvecklingsarbetet. Samtidigt uppskattas åsiktsskillnader då de ger möjlighet till flera perspektiv.¹⁰

I undervisningssituationen mellan scenkonstnärer och landskapsarkitekter, både i landskapet och i studion, är vi beroende av allas bidrag till frågeställningar, undersökningar och reflektioner. Här blir grupp sammansättningen viktig, att alla bidrar med sina kompetenser och erfarenheter, att vi kompletterar varandra snarare än konkurrerar. Vi är experter inom olika områden som bidrar till en gemensam process. Och detta ställer krav på mig som lärare, att leda den här processen och att involvera studenterna och kollegorna och lyfta fram de olika åsikterna, de olika perspektiven.

Den tvärkonstnärliga- och tvärdisciplinära processen och kunskapsutbytet får stå i fokus. Det blir då viktigare hur processen ser ut, hur studenten har kommit fram till ett resultat, än det faktiska resultatet. Kan vi alla vara medskapare, kan vi alla vara ansvariga och ha makt över lärandesituationen och förståelseprocessen? Och är det först då som vi kan vara kreativa, innovativa och nyskapande? Jag tror att det sker lättare när vi möter varandra, när vi vågar vara modiga och har tillit till varandra i en gemensam uppgift. Då vågar vi lyfta fram våra olikheter och blotta vår brist på kunskap och erfarenhet.

¹⁰ Elmgren, Maja /Henriksson (2016), Anne-Sofie *Universitets pedagogik*, sid Studentlitteratur, Lund

Vid Trondheims Universitet har man ett yrkesförberedande ämne som heter just ”Eksperter i team”. Här ska studenter på masternivå utveckla sin samarbetsförmåga genom att reflektera över och lära av konkreta samarbetssituationer¹¹. Men det handlar också om att utveckla nytt perspektiv på sin egen kunskap genom att förmedla och använda den och att kunna samarbeta med personer från andra discipliner för att utveckla och använda tvärdisciplinära kompetenser.¹² Studiearbetet innehåller både en personlig reflektion och en gruppreflektion. Och slutresultatet som ska redovisas är både en projektrapport och en processrapport.

Arbetet med processrapporten hos ”Eksperter i Team” utgår från Kolbs tankar om läroprocessen och startar i en konkret erfarenhet där studenten är öppen och engagerad i projektsamarbetet. Därefter går studenten in i en individuell reflektion i förhållande till gruppens arbete. Efter detta ska studenten tillsammans med gruppen beskriva gruppens handlingsmönster på ett relevant sätt, nu med stöd i teoribildning. Detta är gruppreflektionsdelen i läroprocessen. I den fjärde fasen ska nu studenten pröva nya handlings sätt för att skapa ett bättre samarbete i projektet.¹³ Och med den nya konkreta erfarenheten kan den cykliska läroprocessen starta om.

”Eksperter i team”¹⁴ tillkom i undervisningen då man såg behovet av utveckla samarbetsförmågan hos studenterna samt att studenterna själva ansvarar för denna process. Men ur denna undervisning uppstod också möjligheter att genom samarbetet faktiskt skapa faktiska konkreta lösningar på problem i samhället. Och med en bredd av studenter från både naturvetenskapliga, humanistiska, samhällsvetenskapliga, tekniska och konstnärliga områden utvecklas en kompetens och en process i denna projektinriktade undervisning som har väckt stort intresse och fått spridning i världen.

Jag tänker att här finns den där fördelen med att vara ett team som arbetar för ett gemensamt mål och som snarare kompletterar varandra i teamet än konkurrerar. Och som en del av undervisningen uppstår konkreta resultat, lösningar på faktiska uppgifter och problem i samhället.

¹¹ *Eksperter i team 2015, Gjennomføring av landsbyen*, redaktör Bjorn Sortland, NTNU, Trondheim

¹² Ibid. NTNU, Trondheim

¹³ *Eksperter i team 2015, Gjennomføring av landsbyen*, redaktör Bjorn Sortland, sid 77 NTNU, Trondheim

¹⁴ Ibid. NTNU, Trondheim

Spegling

Freire menar att eleverna i den problemformulerande undervisningen inte längre är fogliga åhörare utan kritiska medundersökare i dialog med läraren.¹⁵ Freire understryker behovet av att eleven får ställas inför problem som är relaterade till dem själva i världen och med världen. Då blir utmaningen sammanhängande med andra problem inom en helhet, inte som en teoretisk fråga. Elevens svar på utmaningen skapar nya utmaningar som följs av ny förståelse.¹⁶

Eleverna som medundersökare, publiken som medskapare. Kanske är det så att om vi inom området scenkonst i möte med landskapsarkitektur undersöker hur publiken, åskådaren kan bli deltagare och medskapare i en konstnärlig händelse så kräver den pedagogiska situationen en spegling av detta i undervisningen. Vi måste betrakta och behandla varandra som medskapare. Det gäller mellan studenter och mellan lärare men också mellan lärare och studenter. Vi är alla medundersökare, medskapare i en inlärningsituation, i en undersökande gemensam process. Dialogen blir en handling och reflektion mot en värld i förändring. Jag tänker på publiken och scenkonstnärerna och det auktoritära förhållande som vi scenkonstnärer ibland bygger upp till vår publik. Vi vill gärna ha en dialog, vi säger att det är viktigt för oss, och samtidigt fruktar vi den. Men om vi gör publiken till medskapare, bjuder in dem, då ändras vårt förhållande. Och vi blir alla medundersökare och medansvariga - i en gemensam process.

Och vad betyder det för det pedagogiska arbetet? Hur ändras mitt förhållande som lärare om studenten verkligen blir en kritisk medundersökare och är medansvarig? Kan och ska jag lämna ifrån mig mitt ansvar som lärare och den makt som följer med mitt ansvar?

I våra workshops talar vi om att skapa Mötesplatser istället för scener. Freire talar om lärande situationen och dialogen som en mötespunkt. Vi talar om medskapare snarare än åskådare och publik. Freire diskuterar elevläraren och lärareleven, allt för att betona det ömsesidiga utbyte

¹⁵ Freire, Paulo (1972) *Pedagogik för förtryckta*, sid 81 Gummessons. Stockholm

¹⁶ Ibid. sid 81 Gummessons. Stockholm

med varandra, ett utbyte där båda parter är aktiva medundersökare i en lärande process. Och vi talar om händelser och handlingar snarare än föreställningar. Freire lyfter fram kunskapens handling, en kunskaps situation som måste praktiseras, inte bara teoretiseras.

Med dig att göra

Regnet har slutat och det ångar om det fuktiga torget när solen försiktigt kliver fram och värmer platsen. Vår utvärderingsdiskussion är till ända, mitt arbete är över för den här gången. Studenterna diskuterar nya, möjliga projekt att skapa, som de har fått idéer till. Jag behövs inte längre, vårt möte är över för den här gången. Jag känner mig både lyckosam och överbliven på samma gång.

Filosofen Martin Buber skriver om mötet i sin bok ”Jag och Du”. Här skiljer han på föremålet, det, och relationen till någonting. Han beskriver hur han kan betrakta ett träd och se det som en bild eller en rörelse. Eller att han genom att övervinna trädets närvaro och form i nuet, endast kan uppfatta det som uttryck för en lag. I allt detta förblir trädet mitt föremål, skriver Buber och fortsätter: ”Men det kan också ske, genom vilja och nåd på samma gång, att jag i det jag betraktar trädet blir innesluten i relationen till det, och nu är trädet inte något Det längre. Makten hos det som på en gång innesluter och utesluter har gripit mig”¹⁷
Att bli innesluten i relationen till ett träd. Är det detta som händer oss på Praça Roosevelt? Att bli innesluten i relationen till en plats, ett landskap.

Och jag tänker, fråga inte vad vi kan göra med platsen, fråga istället vad platsen kan göra med oss och vad vi sedan kan ge tillbaka – i ett möte.

Vad händer om vi utgår från platsen och dess människor i möte, i dialog, i relation. Platsen – det kan vara en hage i ett svenskt kulturlandskap eller ett torg i Brasilien. På båda platserna finns en väv av händelser och människor, en väv av det som har skett, det som sker och det som kommer att ske. Hur kan vi skapa en konstnärlig händelse utifrån dessa händelser, i relation till dessa möten? Och måste inte vi alla bli medskapare och deltagare när vi ingår i en gemensam process?

¹⁷ Buber, Martin (2001) publ 1923 *Jag och Du*, sid 12. Dualis, Falun

I ”Dialogens väsen” beskriver Buber vad ett möte med en människa kan innebära, ett möte som ”säger mig något, riktar sig till mig, talar till mig rakt in i mitt eget liv”,¹⁸ och i kontrast till att betrakta eller att iaktta innebär det att ”bli delaktig”. Ett ”dialogiskt liv” handlar inte om att ha mycket med andra människor att göra, utan att verkligen ha att göra med de människor man har att göra menar Buber.¹⁹ Denna människa är inte mitt föremål; jag har fått med henne att göra”, skriver Buber och fortsätter: ”Kanske är det något jag har att utföra i samband med henne. Eller kanske har jag bara något att lära.”²⁰

Att få med dig att göra.

Är det detta som händer när vi möter varandra i en gemensam förståelse process, när dialogen tar över och vi människor tillsammans försöker lära oss mer än vi redan vet.

Vi får med varandra att göra.

Litteratur och andra referenser:

Freire, Paulo (1972) *Pedagogik för förtryckta*, Gummessons Stockholm (PFF)

SP Escola de Teatero, hemsida: <http://www.spescoladeteatro.org.br/english/index.php>

Ekspert i team 2015, Gjennomføring av landsbyen, redaktör Bjørn Sortland, NTNU, Trondheim

Buber, Martin (2001) publ 1923 *Jag och Du*, Dualis, Falun

Buber, Martin (1993) publ 1932 *Dialogens väsen*, Dualis

Elmgren, Maja /Henriksson (2016), Anne-Sofie *Universitets pedagogik*, Studentlitteratur, Lund

¹⁸ Buber, Martin (1993) publ 1932 *Dialogens väsen*, sid 32-33. Dualis, Falun

¹⁹ Ibid sid 62. Dualis, Falun”

²⁰ Ibid sid 32-33. Dualis, Falun)

Möte Mod Process – vi får med varandra att göra
Sara Erlingsdotter

Sara Erlingsdotter är lektor i "Performing Arts meeting Landscape" vid Stockholms dramatiska högskola och teater- och operaregissör. Hon är också konstnärlig ledare för utvecklingsprojektet "Mötesplats – Musik Teater Landskap" med fokus på möten mellan scenkonst och landskapsarkitektur i samarbete mellan Himlabacken, StDH, SLU Alnarp och Musikhögskolan i Malmö. Projektet samarbetar också internationellt med bl a Porto, Portugal och Winchester, England och även Sao Paulo, Brasilien. Projektet fokuserar på hur en konstnärlig upplevelse/erfarenhet kan möta en upplevelse/erfarenhet av ett landskap och skapa delaktighet hos publiken.