

Estetiska transformationer: Att följa en kanins väg från en konsthall, via en förskola och vidare till konsthallens ateljé

ANNE-LI LINDGREN & WILHELMINA VAN VULPEN

Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet

Den här artikeln handlar om förskolebarn, konstpedagogik, materialitet och filosoferna Gilles Deleuze (1925-1995) och Felix Guattari (1930-1992). Mer precist vill vi, med hjälp av tre huvudbegrepp (assemblage, rhizom och nomadologi) hämtade från nyss nämnda filosofer, analysera fram vad materialitet och rum kan ha för betydelse i en förskoleklass möte med en konstutställning. I mötet är många mänskliga och icke-mänskliga kroppar inblandade. Vi söker svar på frågor om hur estetisk gestaltning (konst) och estetiska relationer (materialitet) kan förbinda mänskliga kroppar, materialitet och rum. Vi riktar ett särskilt fokus mot just barns inblandning i hur mänskligt-materiella relationer skapas i en konsthalls och en förskolas rum. Analysen visar hur rum för konst (gestaltning) och rum för estetiska relationer (materialitet) samskapas i och via mötet med en kanin av plast; hur de konst-estetiskt-materiella relationer som samskapas i mötet med kaninen förbinder olika rum, kroppar och materialiteter med varandra. Genom att följa en kanin framträder oväntade detaljer som viktiga, liksom hur olika förståelser av estetik kan sätta en analys i rörelse.

INLEDNING

Analysen i den här artikeln¹, av en förskoleklass besök på en konsthall, tog avstamp i en generell iakttagelse om att barnen hade lite rörelsefrihet och möjligheter att själva utforska rummen och installationerna på konsthallen.

1 Detta är en originalartikel som inte publicerats någon annanstans. Dock används text som ingår i den ena författarens examensarbete (van Vulpen) som finns tillgänglig via Stockholms universitet. Den andra författaren (Lindgren) handledde examensarbetet som vi sedan gjort

Det hände att barn försökte bryta sig loss från en visning, men de fick då en vänlig tillsägelse som ledde till att de anslöt sig till gruppen igen. Man kan säga att visningen var styrd av både kulturpedagogen, förskollärarna och konstnummet. Här märktes inget av idéer som att barns val och rörelsemönster i sig är ett sätt att uttrycka sig och skapa en plats (Hackett, 2014), att barn själva kan hålla i visningar (Weier, 2004), eller hur att känna på föremål kan ge barn alternativa tolkningar av en konsthändelse än de som förmedlas via ord (MacRae, 2007). Vår tolkning var att det fanns en tilltro till vuxenstyrning som en förutsättning för barns lärande (exv. Savva & Trimis, 2005) i detta konstsammanhang. Vi funderade på hur vi skulle hitta nya sätt att analysera vad som hände på konsthallen och inspirerades av forskning där Gilles Deleuze och Felix Guattari använts för att förstå pedagogik och lärande på nya sätt och i relation till konst (Clark, 2012; Sandvik, 2010; 2012). I den forskningen framhålls det materiellas och det relationellas betydelse, vikten av utforskande och hur pedagogiken behöver bli mindre kontrollerande och mer tillåtande. Det väckte ett intresse för materialitet och relationalitet, och för att i analysen fokusera på hur till synes små och ofta förbisedda detaljer (Westberg Bernemyr, 2015; Ulla, 2015) kan visa hur affekter, kroppar, relationer och materialiteter gör varandra (Bolt, 2013). Vi kopplade detta till ett intresse för barns estetiska utforskande (jfr Olsson 2014), som ett komplext mönster (Lind, 2010) i ständig rörelse (Sandvik, 2010). Vi inspirerades också av beskrivningar av estetik som något som görs via fysiska rörelsemönster i rum (MacDougall, 2006) och via ”hur det materiella och det sociala vävs samman” (Sparrman, 2011). Detta ville vi omsätta i en analys av barns möte med en konsthall – och därmed också hur en konsthall möter barn.

Som antyts ovan ställdes vi inför två förståelser av begreppet estetik när vi studerade materialet; estetik som konstupplevelse och estetik som materiellt relationellt utforskande. Å ena sidan stod vi inför att studien kunde handla om vad som händer i en konsthall, vilket placerar den i en förståelse av estetik som konst och kulturyttring. Enligt ett sådant synsätt betraktas konst, i tillägg till en antropologisk definition av konst som levd kultur, som en del av ett institutionaliserat system i samhället som regleras av både statlig kulturpolitik och lokala kulturpolitiska strategier med dess ramverk (Gemzöe et al, 2006). I den kontexten ingår konsthallen i ett institutionaliserat och kulturpolitiskt system där begreppet konst gärna relateras till ett betydelsesystem där estetiska uttryckssätt likställs med stilar, konstarter och kanske till och med det vackra

om till denna artikel. Texten är i sig ett ”experiment” där forskning, utbildning, förskola och konsthall möts på nya sätt (jfr Lenz Taguchi, 2010a; Olsson, 2014; Sandvik, 2012).

och det ideala (ibid).² Det konst-estetiska är en form av professionell kultur som gestaltas genom exempelvis ord, bild och musik (jfr Helander, 2011). Det finns ofta tydliga regler för hur man ska agera och förhålla sig till de konst-estetiskt-institutionella ramarna. Därmed regleras också det konst-estetiska via de institutionella rummen. Ovan har vi gett exempel på hur den professionella kulturen kan leda till tydliga förutbestämda gränssättningar för vad barn (och vuxna) kan göra (vara publik, inte känna, osv). I vårt exempel konsthall, är den professionella kulturen producerad utan anspråk på att definieras som barnkultur eller barns kultur (jfr Helander, 2011; Sparrman, 2011). Det finns inget i varken utformningen av platsen eller av rummet (konsthallen) som gjorts med hänvisning till barn som uttalad målgrupp. Detta gjorde det, tyckte vi, särskilt intressant att rikta fokus mot just barn och konst-estetik i ett professionellt-institutionellt konstrum.

Å andra sidan finns, som vi också angett ovan, nymaterialistiskt inspirerad forskning där det estetiska i stället för att förstås som skönhet och konst, förstås inom ett betydelseystem där utforskande och kreativitet hamnar i förgrunden (Lind, 2010; Olsson, 2014; Olsson & Åberg, 2010; Sandvik, 2010; 2012). Estetik förstås då inte som en stil med formella regler utan som något relationellt och en form av utforskande och experimenterande. Enligt en materialistisk estetik placeras estetiken i relationen mellan, mellan det mänskliga och icke-mänskliga, det materiella och det icke-materiella, det sociala och det fysiska, snarare än i ett mänskligt subjekt (Bolt, 2013). Estetiska kvaliteter förstås som ett slags mottaglighet – hos mänskliga och andra kroppar och materialiteter – för ”mönster som binder samman” (Lind, 2010, 84). I en sådan tolkning riskerar institutionaliserade förbud, exempelvis mot att känna, hindrande (MacRae, 2007). Med utgångspunkt i ett nymaterialistiskt perspektiv blir att känna ett sätt att göra relationer där det materiella också tillskrivs agens – den lockar till att bli känd på.

Vi såg det som en utmaning att försöka analysera fram det vi kallar en förskolas möte med en konsthall, med beaktande av båda dessa aspekter av hur begreppet estetik kan förstås; som del av en institutionaliserad konst-estetik och som del av en filosofiskt förankrad relationell-materiell-estetik. Enkelt uttryckt handlar vårt forskningsproblem således om att beakta olika förståelser av ”estetik” i en och samma analys. Utifrån detta forskningsteoretiska problem inspirerades vi till att genomföra en analys utifrån tre begrepp som verktyg för att förstå barns

2 Sådana verksamheter följs upp av en särskild statlig myndighet, Myndigheten för Kulturanalys, i en strävan att se hur kulturpolitiska mål och riktlinjer omsätts i verksamhet. Statliga och andra museer anger ”konst” som ett viktigt område. Sex procent av årsarbetskraften i sådana verksamheter läggs på barn och unga samma andel, sex procent, av besöksunderlaget består av barn i förskolor och skolor (Kulturanalys 2015, 2015, 62; Museer 2014, 2015, 17, 22).

konsterfarande i institutionaliserade rum på nya sätt. Vi vill visa hur estetiska konst-kvaliteter *och* relationellt-materialt utforskande kan bli aktiva element i barns (och vuxnas) meningsskapande konsthändelser. Eftersom den estetiskt-materialla filosofiskt grundade forskningen inspirerade oss till att leta efter detaljer och materialitet, ett slags förskole-vardagslivets ”mikrofysikk” (Ulla, 2015, 32), lät vi ett sådant förhållningssätt inspirera det analytiska angreppssättet. Innan vi kommer till själva analysen ska vi först beskriva de begrepp vi använt för att sätta analysen i rörelse och sedan det material vi analyserat.

ANALYS - ATT ANALYSERA MED BEGREPP

Den materialistiska vändningen uppstod som en reaktion på den så kallade språkliga vändningen (Dolphijn & Van der Tuin, 2012; Haynes, 2014). Nymaterialism ger materialitet agens och ifrågasätter därmed ett antropocentriskt förhållningssätt där människan – och därmed det mänskliga språket – betraktas som världens centrum och där världen ses som en resurs för människan enbart (Bolt, 2013). Patrice Haynes (2014) menar att ett nymaterialistiskt förhållningssätt vilar på specifika ontologiska grunder. En sådan grund är att världen blir till via komplexa, relationella processer av materialisering. En annan grund är monism, att materia och mening, materia och form, kropp och själ är relationellt förbundna och sammanvävda med varandra. Vi vill dock inte återinskriva nya dualismer där antingen språk eller materialitet är i centrum för analysen (jfr Olsson, 2013). Vi gör ett aktivt val att studera både det språkliga och materialiteter när en förskoleklass besöker en konsthall.

Viktiga förgrundsgestalter för nymaterialism är ovan nämnda filosofen Gilles Deleuze och filosofen och psykoanalytiker Felix Guattari. De skapade en gemensam filosofi kring idéer om att tillblivelse sker genom skillnad, rörelser och relationer. Allting är i konstant rörelse och i ständig tillblivelse (Deleuze & Guattari, 1987; Lee, 2005; Lenz Taguchi, 2012; Olsson, 2014). Nymaterialism ger inga metodangivelser. Använder man sig av Deleuze och Guattaris filosofi så upphävs dualismen mellan teori och praktik, något som andra påpekat. En utmaning består i att omsätta ett tankesystem i analyser av empiriskt material. Själva analyshantverket och den kreativa process som krävs blir en svårighet (Lenz Taguchi, 2010b; 2014; Olsson, 2014). I vårt fall var praktiken – förskolebarns besök på en konsthall – nödvändig för att förstå teorin, samtidigt som teorin har fördjupat förståelsen av och för praktiken. Vi har också kombinerat Deleuze och Guattari med en etnografisk ansats (Kaijser & Öhlander, 2011). Vårt sätt att väva samman teori och metod i analysen har bestått i att vi hållit fast i tre huvudbegrepp (jfr Sandvik, 2010) – assemblage, rhizom och nomadologi. Att analysera är en processuell rörelse mellan olika delar där de begrepp vi valt syftar till att synliggöra hur kroppar och

materialiteter bildar rhizom där nomader skapar flyktvägar i, via och genom assemblage. Nedan beskrivs först assemblage, sedan rhizom och slutligen nomadologi. I beskrivningen av huvudbegreppen finns också andra viktiga begrepp, som de-territorialisering, re-territorialisering, affekt och flyktvägar. **Assemblage** är kompositioner av olikartade element som exempelvis fysiska föremål, kroppar, händelser, tecken, yttranden eller tystnad som relaterar till varandra. Beroende på hur elementen relaterar till varandra uppstår olika krafter och intensiteter som kan öka, stanna upp och kollapsa (Sandvik, 2012). Assemblage (och nomad, se nedan) är relaterat till Deleuze och Guattaris förståelse av konceptet kropp. En kropp är inte bara den mänskliga kroppen eller djurkroppen. Det är även till exempel en social kropp eller ett kollektiv, ett språkligt corpus, ett politiskt parti eller till och med en idé (Baugh, 2010) eller en grupp barn, eller en konstinstallation (Clark, 2012). I och med att kroppar är sammansatta av delar är varje kropp en assemblage. Kroppar (biologiska, fysiska eller mentala) existerar och handlar alltid i relation till varandra i kompositioner i form av assemblage (Zdebik, 2012).

Ett assemblage som breder ut sig och förgrenar sig är i ständig förändring, vilket ger rörelse en central betydelse (Deleuze & Guattari, 1987). I assemblage uttrycks rörelse som de- och re-territorialisering, vilket handlar om rörelsens relation till materialitet: materialitet som rörelse, som energi eller som "flow" (Deleuze & Guattari, 1987, 407). Det handlar alltså om variationer av rörelse. Assemblage har ett slags materiell agens i form av variationer av rörelse. När assemblage agerar tillsammans skapas en miljö (Bennet, 2005). Här blir också affekt viktigt. Affect beskriver en potentiell kraft som kan få kroppar (mänskliga och icke-mänskliga) att handla och förändras (Deleuze & Guattari, 1987). Mänskliga kroppars erfarenheter visar sig bland annat som känslor; känslor är ett slags effekt av affekt som vi kan läsa av (Deleuze, 1988, 21). I möten kan kroppar antingen gå samman och skapa en större potential, för var och en och samtidigt tillsammans, eller så kan en kropp ta överhanden och bryta ned en annan (Olsson & Åberg, 2010).

Rhizom och **nomadologi**. Rhizom är kanske Deleuze och Guattaris mest kända koncept och det är hämtat från biologin. Rhizom har ingen fast struktur och det har inte heller en början i en kärna eller ett frö. Det har beskrivits som ett rotsystem med knölar och lökar, sammanbundna med varandra genom förgreningar och förlängningar (Wehner-Godée, 2011). Det beskrivs även som en trädstruktur, ett system där varje del också är summan av helheten. I systemet verkar organiserande principer och krafter som gör att delarna har sina givna positioner i trädstrukturen (Stagoll, 2010). Deleuze och Guattari (1987) beskriver rhizomen som en form av karta som blir till i kontakt med det verkliga i en experimenterande process. Den rhizomatiska strukturen är både flexibel och organiserad i ett slags system där de olika delarna är länkade till varandra:

Every rhizome contains lines of segmentarity according to which it is stratified, territorialized, organized, signified, attributed, etc., as well as lines of deterritorialization down which it constantly flees. There is a rupture in the rhizome whenever segmentary lines explode into a line of flight, but the line of flight is part of the rhizome. These lines always tie back to one another. (Deleuze & Guattari, 1987, 8).

Rhizomatiskt tänkande erbjuder ett alternativ till linjära, framåtriktade kunskaps- och läroprocesser med en tydlig början, förutbestämda mål och fasta sanningar. Rhizomatiska läroprocesser börjar mitt i; i nuet, i det som pågår och har inget tydligt slut (Lenz Taguchi, 2010a; Dahlberg & Moss, 2005). Vi förstår konsthallen som en rhizomatisk struktur på så sätt att den ingår i ett konst- och kulturpolitiskt och institutionellt system med sina krafter och sätt att organisera sig. Och med utgångspunkt i ett rhizomatiskt tänkande kan vi leta efter krafter, detaljer, kroppar och linjer som uppstår i en nu-händelse och som handlar om att studera det materiellt-relationella. Vi försöker se hur dessa olikheter knyter an till varandra.

Den som både skapar och vandrar i, på och igenom rhizomen är nomaden. Deleuze och Guattaris (1987) bild av nomaden är en beskrivning av ett ständigt förflyttande genom olika positioner i en rhizomatisk struktur. Nomader definierar och omdefinierar sina gränser – eller territorier – beroende på plats och tid i processer av de-territorialisering och re-territorialisering (Hermansson, 2013; Message, 2010) i ett våglikt repetitivt mönster där det ständigt sker små förskjutningar och därför aldrig är detsamma (Deleuze & Guattari, 1987). Processer av de-territorialisering och re-territorialisering har att göra med att nomaden skapar sig ett territorium och det har också tolkats som en möjlighet att bryta mot och omvandla konventioner och regler (Braidotti, 1994). En sådan möjlighet att bryta mot konventioner uppstår i så kallade flyktlinjer (lines of flight) som uppstår som en del i den rhizomatiska strukturen. Sådana flyktlinjer är, som framgår i citatet från Deleuze och Guattari ovan (1987), alltid länkade till varandra och till rhizomet. Även om flyktlinjerna ingår i materialiteten är de oförutsägbara och möjliga att spåra först när de uppstått. I analysen nedan är kaninen en nomad som vandrar genom ett ständigt föränderligt territorium. När vi följde kaninen fick vi syn på en (av många möjliga) rhizomatisk karta av assemblage som bands samman av kaninen, mänskliga kroppar, materialiteter, affekt och flyktlinjer. Som forskare är vi också samvävda med kaninen och dess väg genom en konsthändelse. Vi har kartlagt kaninen och samtidigt skapat kaninens karta. Vi har skapat kaninen men kaninen har också skapat oss (se mer om det nedan).

MATERIAL OCH ETIK

I den här studien följdes två förskolegrupper i en utställning av konstnären Anu Tuominen som omvandlar återvunna bruksmaterial till konst. Ett besök på konsthallen för att se utställningen bestod egentligen av två besök. Först kom barn och förskollärare för att delta i en 60 minuter lång visning. En kulturpedagog visade utställningen. Förskolebarnen och lärarna fick en uppgift med sig att utföra på förskolan. Därefter kom de tillbaka i ett 90 minuter långt besök i konsthallens ateljé. Vi följde två grupper med sammanlagt fjorton barn. En grupp bestod av fem pojkar och tre flickor och två förskollärare och en grupp av två pojkar och fyra flickor och två förskollärare (antalet barn kunde variera eftersom något barn var sjukt vid något av tillfällena). Alla barn var fem år och det var kommunen som bestämt att just femåringarna skulle erbjudas besök i konsthallen. Materialet samlades med hjälp av digital kamera och diktafon. I den här artikeln är det en av grupperna som studeras.

Utställningens intresse för färg, form och materialitet är i sig värt att uppmärksamma, eftersom det också gjorde oss intresserade av just materialitetens potentiella betydelser. Utställningen bestod av 58 konstverk grupperade i 31 ”konstellationer”³. Det var många olika återvunna material som konstnären använde och det betyder att många föremål och material inte med självklarhet behövde uppfattas som konst-estetik. Exempel på återvunna material som konstnären använde i utställningen var: virkade grytlappar, spelpjäser, suddgummin och kriter, stickor, garn, strumpor, fingervantar, plastglas, färgburkar, en sten från norra ishavet och en cykel. Konstellationernas namn skapade associationer till: material och färger (Smultronrött pärlband; Blåbärsblått pärlband; 41 färger med 27 muggar; Vattenfärger; Himlens färg), att göra (Att fixa en halsduk; Att behålla apelsiner och morötter), storlek (Liten kopp stor saft), ägodelar och dess ägare (Bärplockarens fritidsskor; Bärplockarens bättre skor). Konstellationen ”Äkta färgcirklar med solrosor” (Bild 1) visar hur återvunna grytlappar färgkoordinerats för att enskilt och tillsammans – som assemblage – bilda solrosor i ett solrosfält.

Den forskande studenten som samlade materialet var särskilt uppmärksam på hur barnen reagerade på konsten i utställningen – när de visade affekt – och det markerades i fältanteckningarna. Inzoomningen på barnens agens i relation till ”konsten” blev i praktiken en inzoomning på detaljer i det materiella. På så sätt kom, utan att vi på förhand planerat det så, både materiella, språkliga och handlande detaljer i fokus. När materialet (foton, fältanteckningar,

3 Benämningen ”konstellation” förstärker associationer om att detta är konst, de vardagliga bruksföremålen till trots. Vi gör ingen vidare analys av detta men konstaterar att det, som en del i det betydelsesystem som konsthallen som konstinstitution ingår i, också riktar intresset mot förståelser av konst som estetisk. I artikelns analysdel använder vi det mer vedertagna begreppet installation.



Figur 1. Konsthallens konstellation "Äkta färgcirklar med solrosor". Återvunna grytlappar har satts samman för att bild färgcirklar och likna solrosor.

ljudfiler) samlats in indexerades det och detaljerna stod ut som potentiellt viktiga. En idé om att ha fokus på barnen materialiserades i forskningsprocessen till ett fokus på detaljer. En sådan ansats visade sig sedan viktig för att hitta ett analytiskt fokus: att följa en kanin. Men här var också våra egna reaktioner på detaljen "kanin" viktiga för hur analysen startade. När studenten (van Vulpen) började beskriva hur hon uppmärksammat att "en rosa kanin" var en viktig aktör, fångades handledaren (Lindgren) genast av detta. Och här spelade en annan rosa kanin stor roll för att konsthallens kanin skulle ta sig in i det gemensamma reflektionsarbetet vid universitetet. Lindgrens vuxna dotter har under uppväxten haft en rosa kanin som gosedjur och som även följt med på långa och korta resor. På en resa till Frankrike glömdes kaninen på ett hotellrum. Vid hemkomsten sändes ett brev på staplande franska till hotellet, med dotterns teckning av den rosa kaninen. Vilken glädje när kaninen återvände hem i ett tjockt kuvert några veckor senare! Sedan dess har kaninen inte försvunnit mer och den har fortfarande en plats i de mänskliga aktörernas liv. Utöver detta startade van Vulpens inzooming på en kanin spontana samtal om en annan mer känd kanin, nämligen den i Lewis Carrolls (1865) roman om Alice äventyr i underlandet. Van Vulpen hade läst sagan för sina barn och Lindgren hade just läst den i sin bokklubb. På så sätt fanns "kanin" som materiell artefakt, materialiserad erfarenhet (nära relation), kulturell idé och mental reflektion nära till hands som en aktör i analysens inledningskede.

Vi tror att det hade betydelse för hur lätt en kanin på en konsthall tog sig in i oss och in i forskningsprocessen.

När vi beslutat oss för att följa kaninen genom konsthallen, till förskolan, och vidare till konsthallens ateljé, transkriberades de delar av materialet som var relevanta för att följa kaninen, dvs. när kaninen *på olika sätt* aktualiserades i materialet. Det kunde vara via vad som sades, eller hur barn och vuxna visade affekt, eller i material som kunde länkas till kaninen på något sätt (i foton, ljudfiler, fältanteckningar). I analyserna nedan beskrivs de olika sätt som kaninen aktualiserades på i tre textavsnitt som vi kallar ”beskrivning av en händelse”. I två sådana beskrivningar finns även fotografier med. Varje ”händelse” följs av en analys. Och i analysen ges ibland fler exempel från materialet än vad som framkommer i den ”händelse” som initialt beskrivits. Detta har varit ett sätt att göra presentationen av analysen läsbar trots att den egentligen inte följer en linjär kronologi utan kaninen som rör sig på olika sätt genom materialet.

Etik

Barnens föräldrar fick ett brev där vi beskrev undersökningen, att deltagande barn skulle vara anonyma, och där vi bad om deras samtycke, vilket de gav. Vi informerade också om att barnens medverkan var frivillig – alltså att barnen kunde avböja även om föräldrarna gav sitt godkännande. Barnen informerades om att en forskare ville följa med på besöken för att ”skriva en bok” och att deras medverkan inte skulle synas på bild eller med namn. Barnen presenterades för de insamlingstekniker som skulle användas – en digital kamera och en diktafon – och de fick prova på att bli inspelade och fotograferade. Det hände vid enstaka tillfällen att något barn, som studenten uppfattade det, drog sig undan kameran. Hon sade då att kameran inte var riktad mot det barnet (vilket den heller inte var). Varje gång ett barns egenproducerade material skulle fotograferas frågades om barnets godkännande. Inget barn sade nej till att få sitt alster fotograferat. Som kommer att framgå av analysen har vi valt att inte ha med barn eller vuxna på fotografier och ingen nämns med namn (jfr Eckhoff, 2015; Lindgren, 2016).

Att barnen påverkades av den forskande studentens närvaro och dokumenterande framgick explicit när barn kunde kommentera att det nu var dags att ”prata om konsthallen”, när hon var närvarande. Även om studenten inte hade för avsikt att påverka vad som skedde visar exemplet att hon – som en kropp bland andra kroppar och med dokumenterande teknik till sitt förfogande – var en närvarande agent med agens för barnen. Ett barn kunde också tillrättavisa ett annat barn för att det inte visade tillräcklig respekt för den forskande studentens intresse av konsthallen. Det visar att barn uppfattar såväl relationer i sig som hur relationer hanteras olika beroende på agenternas

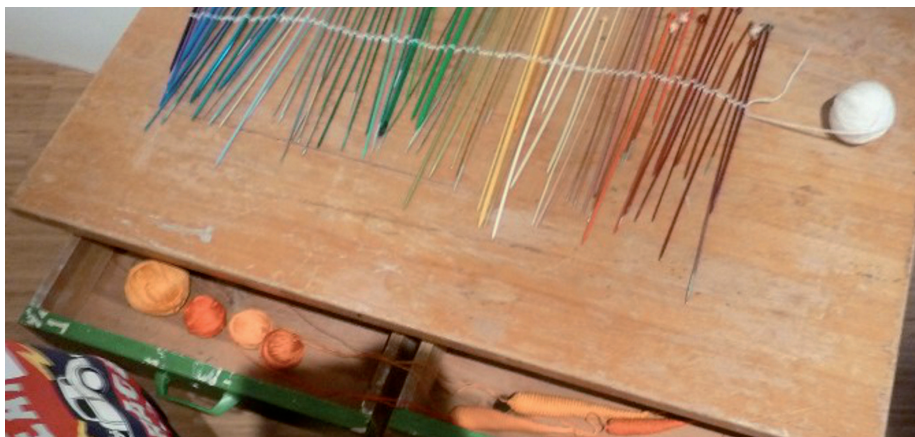
tillgång till resurser (i form av utbildning, ålder, tillgång till teknik, etc.) (Lindgren, 2016).

ATT FÖLJA EN KANIN VIA HÄNDELSER OCH RUM: ETT KANIN-ASSEMBLAGE UPPTÄCKS OCH VAD SOM SEDAN HÄNDER

Efter flera detaljerade genomgångar av det material som samlades in när två förskolegrupper med sammanlagt fjorton barn och fyra förskollärare besökte Anu Tuominens utställning och sedan kom tillbaka för att experimentera i konsthallens ateljé, började en väv av förbindelser och relationer att skönjas. Vi har vikt ut delar i olika händelser i en av grupperna för att göra det möjligt att göra en linjär beskrivning. Vi varvar beskrivning och analys och det är de olika rum där händelserna ägde rum som fungerar som strukturerande princip i framställningen (jfr MacDougall, 2006). Det betyder att vi presenterar händelser i tre rum; visningen på konsthallen, vad som hände i förskolan och slutligen vad som hände i konsthallens ateljé. Genom alla händelser och rum följer vi en kanin som upptäcktes av ett barn tidigt i den ena visningen. Efter den första ”beskrivning av en händelse” nedan, analyserar vi fram hur en kanin ”blir till tillsammans” [eng. ’become with’] (Lee, 2005) med händelsen, hur den tar form och skapar vägar till minst fyra olika samverkande assemblage; kanin, garn, känna och äta. I de följande rummen (förskola och konsthallens ateljé) följer vi sedan de olika vägar som kaninen tar sig fram på, i och via dessa assemblage. Innan vi i analysen flyttar oss från konsthallens till förskolas rum förtätar vi analysen av kaninens väg och vad den sätter i rörelse i barn-vuxen relationerna med hjälp av begreppen de-territorialisering och re-territorialisering.

Vi börjar nu med en beskrivning av en del av en konsthändelse och sedan följer analysen av hur en flicka upptäcker en kanin och de assemblage som framträder i och via denna händelse:

Beskrivning av en händelse: Under ledning av kulturpedagogen har förskolegruppen tittat på tre installationer när de nu står inför ”Att fixa en randig halsduk” och ”Att behålla apelsiner och morötter”. Det är två installationer på ett och samma slitna gamla bord (se bild 2). Den första består av en rad begagnade stickor i olika färger som bland annat hålls samman – är sammanflätade och förbundna med varandra – av vitt garn från ett garnnystan. Den andra installationen finns i bordets lådor. Det är stickade morötter och orange-färgade garnnystan. En närbild av ”Att fixa en randig halsduk” visar att det finns en rosa kanin på en av stickorna (se bild 3). Detta får betydelse för det som sedan händer.



Figur 2. Konsthallens konstellation "Att fixa en randig halsduk" (på bordet) och "Att behålla apelsiner och morötter" (i lådorna).



Figur 3. Närbild av "Att fixa en randig halsduk" som visar skuggan av ett barns finger som pekar på en rosa kanin som sitter på en av stickorna. Det sitter en gris på en sticka och Kalle Anka på en annan. Det sitter fler figurer på andra stickor.

Barnen har precis ställt sig runt bordet, med händerna bakom ryggen på kulturpedagogens begäran, när en flicka säger: "En Kanin!" Ett annat barn ropar då: "Kanin och morot". Kulturpedagogen svarar: "Ja, kaniner kan äta morötterna. Det är som en berättelse". Hon pekar på en människa som sitter på en av stickorna och säger "Både människor och kaniner kan äta morötter." Hon för in samtalet på stickorna. "I handen", säger ett barn. "Nej, inte sticka så. Tänker du sticka, aj, för de är ju lite vassa så de kan ju sticka. Stickor. Det är ett roligt ord, man sticka sig på en sticka", säger kulturpedagogen. Medan de pratar om stickornas färg och hur konstnären har gjort frågar ett annat

barn: ”Vem har gjort de där morötterna?” Kulturpedagogen svarar att hon ska berätta alldeles strax.

Allt börjar med det lilla kaninhuvudet som både ingår i installationen ”Att fixa en randig halsduk” och i ett intresse för kaniner – levande eller föreställda – hos barnet som upptäcker kaninen. Kaninhuvudet skapar affekt och får flickan att handla genom att säga ”en kanin.” En annan flicka delar affekt med den första flickan, hon följer efter genom att säga ”kanin och morot”. Den andra flickan väver samman och förbinder de båda installationerna med varandra och sig själv via kaninen.

Kulturpedagogen tar emot de affekterade barnens kommentarer genom att säga ”ja, kaniner kan äta morötter. Det är som en berättelse.” Genom att göra detta ökar hon inte bara potentialiteten hos kaninhuvudet som kropp och morötterna som kropp utan även barnens och sin egen potentialitet. Kanin-assemblaget som, menar vi, kan uppfattas som en flyktlinje i själva visningsupplägget, kopplas samman med ett ätande assemblage (se nedan) och öppnar därmed upp för fler relationer att uppstå. Men det är viktigt att påpeka att det är barnen som skapar förbindelser mellan de båda installationerna ”Att fixa en randig halsduk” och ”Att behålla apelsiner och morötter” genom att samhandla med både kaninen och morötterna. Pedagogens inspel om att människor och kaniner är förbundna via morötter, är en språklig förstärkning av att människor och materialitet kan förstås som sammanvävda.

Händelsen som träder fram skulle kunna sluta där, eftersom kulturpedagogen börjar prata om stickorna, men det verkar som om barnen inte är klara med kaninen och morötterna och vice versa. Snart frågar ett tredje barn vem som har gjort morötterna. Kulturpedagogen svarar att hon ska berätta alldeles strax. Men när samtalet förs in på morötterna handlar det om *hur* morötterna är gjorda och av *vad*, och barnet får inte ett tydligt svar på sin fråga. Samtalet, med kaninen som en av många aktörer, tar alltså riktning mot materialet som morötterna (det som kaniner och människor äter) är gjorda av och breder ut sina förbindelser åt det hållet. Innan vi följer med den väg kaninen tar skulle vi vilja stanna upp här och titta närmare på barnets fråga om vem som har gjort morötterna.

Garn-assemblage

Vi tar ett sidospår för att koppla ihop barnets fråga med ett annat assemblage, nämligen ett där materialet garn skapat affekt, vi kallar det ett garn-assemblage. Assemblaget tog sin början i visningens första del, i ”Äkta färgcirklar med solrosor”; en stor mängd virkade grytlappar i olika färger (se bild 1). Här fick barnen känna på två virkade grytlappar som kulturpedagogen hade med sig och barnen pratade om hur de kändes och vilket material de var gjorda av; grytlapparna kändes mjuka och var gjorda av garn. Kulturpedagogen berättade

att det *inte* är konstnären Anu Tuominen som har gjort grytlapparna, utan att ”de är gjorda av många olika personer” och att konstnären samlat ihop grytlapparna och gjort ett konstverk av dem. I ljuset av denna del av visningen blir barnets fråga om *vem* som har gjort morötterna relevant: morötterna är gjorda av garn (som barnet redan har känt igen), garn användes även i grytlapparna, grytlapparna var gjorda av olika personer och vem har då gjort morötterna?

Liselotte Mariette Olsson (2014) menar att pedagoger i pedagogisk verksamhet ska försöka lista ut vilket problem barnen skapar med sina begär. Vi menar att barnets fråga uttrycker ett slags begär. Det barnet gör med sin fråga, visar att barnet ser utställningen som delar av ett assemblage och inte som föremål utan kopplingar till varandra. Barnet försöker skapa en förståelse genom att formulera och konstruera frågor och problem (Olsson, 2013) om autenticitet och konstnärskap. Med tanke på att utställningen består av en kombination av återvunna föremål och material, ibland transformerade till nya material (garn har blivit en morot), är barnets fråga både relevant och viktigt, anser vi.

Känna-assemblage

Samtidigt som kulturpedagogen och barnen pratar om vad morötterna är gjorda av vill barnen – som de gjort tidigare – känna på morötterna och kaninen. Materialet garn är del i ”Äkta färgcirklar med solrosor” som också är del i både ”Att fixa en randig halsduk” och i kanin-assemblaget. De sammanvävningar – via assemblage – som barnen tycks göra, är inte med nödvändighet samma som de vuxna gör viktiga. Barnen fick tidigare känna på garnet i kulturpedagogens grytlappar, men de får inte känna på garnet i morötterna (eller på kaninen). Kulturpedagogen har bett barnen att hålla händerna på ryggen och hon avstyr flera gånger deras försök att känna på morötterna. Vad bedömningen om vad som får vidröras och inte baseras på verkar oklar för barnen. Det är möjligt att just föremålets brukskaraktär, och att de är återvunna, gör det extra otydligt. Endast några få av barnen har tidigare varit på ett museum eller en konsthall. De har alltså inte skapat en relation till sådana konstinstitutioner och dess regler – det ingår inte i deras relationella fält. Utifrån barnens relationella fält, deras erfarenheter av återvunna bruksföremål, och att de fått känna på garn-grytlapparna, är det fullt rimligt att få känna på garn-morötterna. Kulturpedagogen relaterar dock till institutionens relationella fält där man *inte* känner på konsten. Här har vi nu upptäckt ett assemblage om att få eller inte få *känna*. Och det utvecklas också via mångtydigheter kring ordet sticka. Det handlar om stickor som man kan sticka med och att sticka sig – olika sätt att känna ”sticka”. Att sticka sig i handen kan göra ont men det blandas med lust kring en ordlek; ”att sticka sig på en sticka”. Känna-assemblaget rymmer således både att få och inte få känna och huruvida det är

positivt eller inte att känna, och att prata om att känna i relation till att känna med kroppen. Här förbinds på ett påtagligt sätt aspekter av hur konst-estetik iscensätts via det institutionella rummet med estetik som materiellt-relationellt utforskande – eller en önskan om att göra det till ett sådant utforskande.

Ätande-assemblage

I närheten av ett assemblage om garn finns ett assemblage om ätande. Även detta assemblage initieras av ett barn. När en flicka svarar ”en kanin” affekteras en annan och utropar ”kanin och morot”. Kulturpedagogen svarar och relaterar kaniner till mat, berättelser, materialitet och människor. Efter utvecklingen om stickorna drar en flicka in kanin- och ätande-assemblagen igen (ej med i ”händelsen” ovan). Hon frågar om ”när kaniner äter morötter?” Nu tar kulturpedagogens berättelse verklig fart. Frågan tycks affektera kulturpedagogen. Hon svarar, verbalt och med kroppsspråk: ”På natten, när konsthallen är stängd, då tror jag kaninen hoppar loss (hon gör gnagljöd och tugg rörelser) och tuggar lite på morötter. Så på morgonen så kanske man ser att den har tuggat lite”. Hon pratar med tystare och tystare röst och i slutet är det en viskning. Flickan som ställt frågan svarar med lika låg röst: ”Okej”.

Kulturpedagogens, kaninens, och flickans röst affekterar varandra och frigör varandras potentialitet. De samhandlar sig in i ett kanin-assemblage och ett ätande-assemblage via en sammanlänkning av röststyrkor (jfr Westberg Bernemyr, 2015). De blir affekterade tillsammans i och via kroppar och materialitet. För de barn som sett filmerna *Natt på museet* (Levy, 2006; 2009; 2014), läst boken som filmen baseras på (Trenc, 1993), eller spelat spel som bygger på filmen, blir ätande-assemblaget sammanvävt med deras relationella fält med erfarenheter av vad som kan hända på ett museum/en konsthall på natten. Logiken i en sådan erfarenhet är att vad som helst kan hända i sådana rum och verklighet blandas med fiktion (film, bok, spel) som materialiseras på ett ”naturligt” sätt (jfr Lindgren et al, 2015).

Lite senare aktualiserar samma flicka ätande-assemblaget igen genom att säga att inte bara kaniner utan ”alla” är vakna på natten och äter på natten. Kaninen får då sällskap i form av de andra figurer som sitter på stickorna (se bild 3) (gris och Kalle Anka). Det är nu kulturpedagogen som för in figurerna i ätande-assemblaget. Hon säger: ”Jag tror att vi kan hitta flera saker på utställningen som de kan äta. Jag tror det”. Hon utökar härmed också ätande-assemblaget till andra konstverk som barnen *kommer att* ta del av. Vi ska nu fortsätta analysen av de fyra assemblagen och fokusera på relationen barn-vuxna genom att använda begreppen de-territorialisering och re-territorialisering.

De-territorialisering och re-territorialisering i konsthallens rum: barn och vuxna

I nästa installation i visningen, ”41 Färger med 27 muggar”, använder kulturpedagogen kaninen som nomad. Några av muggarna har flyttats om och hon menar att det är kaninen som varit där, hon säger: ”Någon som har busat här. Är det den där kaninen som har flyttat omkring muggarna?” Barnen affekteras vilket visar sig i skratt. Pedagoggen gör här kaninen till en kropp som re-territorialiserar den rhizomatiska struktur som konstnären skapat. Kaninen har brutit mot den konst-institutionella regeln om att man inte ska ändra ordningen i en installation. Kaninen har då skapat en flyktlinje och på så sätt omdefinierat gränserna för sitt territorium. Genom kaninens flyktlinje affekteras flera kroppar utöver kaninens egen: kulturpedagogens, barnens och förskollärarnas.

Pedagogen utmanar kaninens nomadiska re-territorialisering genom att genom sin egen kropp flytta tillbaka muggarna så att de står i enlighet med konstnärens intention. Hennes kropps agens åstadkommer en de-territorialisering. Gränsen som flyttats återställs för att bekräfta rummets ursprungliga stratifiering. Man kan säga att även kulturpedagogen blir en nomad som inte skapar en flyktlinje utan snarare bevakar och återställer *sitt* territoriums gränser – som del av en konst-institutionell praktik. Hennes kropp och kaninens (föreställda) kropp får känna på muggarna samtidigt som barnen inte får känna. Här aktualiseras känna-assemblaget igen och i den rörelsen de-territorialiseras barnen till *sitt* territorium: att vara barn. Rörelsen inskriver en barn-vuxen dikotomi i konst-institutionen och i en materiellt-relationell estetik.

Ett sista exempel visar hur även barnen kan skapa flyktlinjer där de re-territorialiserar konsthallens rum. De använder kanin-assemblaget, och kaninen som en nomadisk förebild, vilket gör att alla kroppar är med och bryter upp konsthallens stratifierade rum till ett mindre organiserat rum. Det händer i ett mörkt rum med installationen ”Regnaskur” gjord av vantar, strumpor och tvättnypor på en lina. Det pratas ett tag om installationen. Samma flicka som undrade när kaninerna äter i exemplet ovan, lägger märke till att kulturpedagogen har skor på sig (till skillnad från barnen som inte har skor). Flickan undrar om de skor kulturpedagogen har på sig gör ont (jfr ”sticka sig på en sticka” ovan). Pedagoggen svarar att de är mycket bekväma eftersom de är sådana man har när man springer. Flickans fråga för att förstå (Olsson, 2013) affekterar kulturpedagogen att svara och flickan för då in kanin-assemblaget i den här installationen, hon säger: ”Vi måste hoppa som kaniner”.

Kulturpedagogen hakar på flickan och drar in ätande- och garn-assemblagen, hon säger: ”Hoppa som kaniner, som den där kaninen som äter morötter”. ”Ja”, säger flickan, och pedagoggen är genast med, ”ska vi prova det”, säger

hon. Barnen, förskollärarna och kulturpedagogen hoppar på stället ett tag. ”Vi måste gå runt, vi hoppar runt så...”, säger flickan som kom på idén att hoppa som kaniner. ”Du har så bra idéer tycker jag”, säger kulturpedagogen och fortsätter: ”Ska vi prova hoppa runt så vi känner oss färdighoppade?” Nu skrattar både barn och förskollärare och alla hoppar runt i rummet. Exemplet visar hur flickans samhandlande med kaninen skapar affekt och ökar potentialiteten i olika kroppar och transformerar deras handlingar. En stratifierad struktur bryts upp och gränserna för vad som kan hända i konsthallens territorium förskjuts och något oväntat kan inträffa. Både barn och vuxna sätts i rörelse av kaninen och de assemblage den drar med sig i rörelser som går åt olika håll, men som också visar att barn och vuxna är beroende av varandra (Lee, 2005; Lenz Taguchi, 2012) och att de i samverkan med det materiella kan förskjuta olika gränser (Lenz Taguchi, 2014) i det konst-institutionella rummet. Vi lämnar nu konsthallen för att se hur kanin-assemblaget, som är sammanvävt med assemblage om äta, känna och garn, också blir en del av förskolans rum.

Assemblage tar sig till förskolans rum eller hur kaninen kommer till förskolan

Beskrivning av händelse: Vi är tillbaka på förskolan och det har gått en vecka sedan besöket på konsthallen. Under samlingen visar en av förskollärarna fyra fotografier som de tagit under konsthallsbesöket. Hon pekar på en bild av installationen ”Att fixa en randig halsduk” och ”Att behålla apelsiner och morötter” (se bild 2). ”Vad har vi gjort här då, fick man röra den,” frågar hon. ”Neeeeej”, svarar barnen. En flicka, pekar på bilden och säger ”och här...” ”Kommer ni ihåg vad den heter” frågar förskolläraren. Många barn svarar samtidigt. ”En halsduk... det ska föreställa en halsduk”, säger en annan flicka. Samtidigt som hon svarar vaggar flickan som pekade fram och tillbaka medan hon stryker fingret över bilden mellan kaninen och morötterna, hon försöker få ögonkontakt med läraren och säger ”och sedan trodde...” ”Halsduk”, säger läraren. Flickan sätter händerna runt halsen och säger: ”Och den gjorde så här eeee” ”Vad är det för pinnar”, frågar läraren. ”Vassa”, svarar många barn medan några andra säger stickor. ”Vad gör man med dem”, frågar läraren. ”Sticka”, säger en flicka, medan hon visar med händerna. ”Sticka”, säger den första flickan snabbt för att direkt efter säga: ”hon trodde och då trodde...” Läraren frågar: ”är det samma färg på allt?” Barnen svarar nej och läraren undrar vad det är för färger. Barnen nämner lite olika färger. Läraren gör en flicka extra uppmärksam på bilden genom att fråga: ”vad var det du såg här?” ”En kanin”, svarar flickan. En annan flicka säger snabbt ”och sedan kaninen trodde... va på natten de ska äta upp morötter och det här är apelsin.” Denna gång lyssnar läraren och ställer en följdfråga: ”Kan kaniner äta den”. Barnen svarar nej. ”Men kanske i sagor sådär, i fantasin” säger läraren. Ett barn svarar

att kaniner också älskar morötter i den här världen. Läraren bekräftar det barnet säger och berättar sedan om ett spel hon spelar där en kanin hela tiden äter upp hennes morötter. Sedan går samtalet över till vad barnen ska samla på för att ta med till konsthallen på sitt andra besök.

Vi tolkar det som att förskolläraren, i händelsen ovan, med hjälp av fotografier låter barnen återuppleva delar av visningen. Genom frågorna skapar de en form av visningspraktik i förskolan. Intressant nog blir visningspraktiken en inflyttning av kaninen i förskolan. Det sker både via förskolläraren och via flickan. Förskolläraren för in kaninen via en samhandling med känna-assemblaget. Samma flicka som blev till tillsammans med kaninen på konsthallen blir tydligt affekterad när hon ser kaninen på ett fotografi. Hon rör vid fotografiet (jfr Fors, 2015, 8-10) och försöker med sitt finger släppa in kaninen i förskolan. Den affekterade flickan försöker med både tal och samhandling med fotografiet – genom att stryka på kaninen och söka ögonkontakt med pedagogen – att ge kaninen en plats i samlingsrummet. Flickan agerar ihärdigt för att transformera händelsen så att kaninen får en plats i förskolans rum. Förskolläraren är mer intresserad av det redan nämnda känna-assemblaget, garn-assemblaget (via halsduken) och ett konstpedagog-assemblage där barnen ska kunna namnge färger och återge vad kulturpedagogen sagt.

När kaninen äntligen blir formellt insläppt – av förskolläraren – via en fråga om vad fotografiet visar, blir det möjligt att verbalt föra in kaninen i förskolan. Flickan svarar utan tvekan: ”En kanin”. Nästa flicka berättar om kaninen som äter morötter om natten och om apelsinerna. Flickorna samhandlar med varandra och kaninen och utbreder således kaninens väg i förskolan och länkar därmed konsthallens rum till förskolans på ett annat sätt än förskolläraren. Man kan också beskriva det som att kaninen själv – via förskolläraren och de affekterade barnen – rör sig mellan rummen. Kaninen samhandlar med förskolläraren och barnen för att ta sig till förskolan på liknande sätt som den använt oss som skrivit artikeln för att ta sig in i ett forskningsfält. Kaninens nomadiska färd sätter igång en samrörelse som skapar flyktlinjer som gör att rummens (inklusive universitets) gränser omvandlas och blir delar av varandra.

Vi menar att det här är ett exempel på hur olika kroppar och materialiteter kan gå samman för att öka varandras potentialiteter (Lenz Taguchi, 2014) och där olika ”estetiker” sätts i rörelse och därmed i sin tur skapar rörelse. En konst-estetik med bas i institutionaliserade konsthändelser förs in till förskolan via en visningspraktik som ska fungera som en spegling av det som händer i konsthallens rum – och som görs närvarande via fotografierna. Här ryms känna-assemblaget (få eller inte få känna) och konstpedagog-assemblaget som i förskolerummet får karaktär av att stämma av vad barnen lärt sig. Samtidigt är en materiell-relationell estetik i rörelse. Flickan som stryker sitt finger över bilden med kaninen är troligen den starkaste agenten för att

genom att samhandla med kaninen föra in den i förskolan. Hon använder sina kroppsliga och materiellt-relationella resurser för det. Hennes samhandling med ett fotografi skapar rörelser som till slut gör att förskolläraren samhandlar med flickan och kaninen så att flickans och kaninens relation manifesteras i rummet. Flickan får säga kaninens namn ("kaninen") och de "blir till tillsammans" (Lee, 2005). Barnet blir här en resurs (Lee & Motzkau, 2011) för förskolläraren och kaninen samtidigt som förskolläraren och kaninen är resurser för barnet. Vi ska nu avrunda analysen genom att följa kaninen till konsthallens ateljé.

Kaninen kommer till konsthallens ateljé?

Beskrivning av händelse: Två dagar senare besöker barnen och förskollärarna konsthallen igen för att skapa i ateljén. Till sitt förfogande har barnen färger och återvunna material som de haft med sig från förskolan. Samma flicka som "upptäckte" kaninen på visningen i konsthallen använder vit och rosa färg på en bit brun kartong (se bild 4). Hon säger inte vad hon målar och ingen frågar henne.



Figur 4. Från konsthallens ateljé. En flicka penslar rosa och vit färg på återvunnet kartongpapper. Är det en rosa kanin?

Vid besöket i konsthallens ateljé får kanin ingen plats varken via förskolläraren eller kulturpedagogen. Inget sägs om kaninen. Vi menar ändå att kaninen – via de assemblage den samhandlat med – får betydelse för vad som händer vid ateljébesöket. Det är tydligt, menar vi, att de konstpedagog-assemblage som barnen och kulturpedagogen möjliggjorde – och som fortsatte i förskolan i och via förskollärarna – formar hur barnen berättar om sina konstverk i ateljén. Även om vi inte kan vika ut detaljerna i händelserna i ateljén, vill vi ändå lyfta fram den målning som en flicka gör och som syns i bild 4 ovan. Vi tolkar det som att en rosa kanin sätter flickan, färgerna och materialet i rörelse för att ännu en gång ta sig in i ett nytt rum – nu i konsthallens ateljé. Vi tolkar valet av färger (vitt och rosa) och sättet som penseldragen bildar en form på, en form av estetisk konstnärlig gestaltning, som att det är en materialisering av den rosa kanin som samma flicka upptäckte och samhandlade med redan på den första visningen på konsthallen. Det är en samhandling som förflyttat några av konsthallens assemblage till förskolans rum och sedan vidare till konsthallens ateljé. Vi menar att det visar hur en estetiskt materiell-relationell handling kan pågå samtidigt och sammanvävt med estetiskt konstskapande inom ett konst-institutionellt rum. Kaninen som först framträdde som en materiell kropp att relatera till, blir nu till tillsammans med och via flickans kropp när hennes rörelser, med hjälp av penslar, färg och material, ger en rosa kanin gestalt. På ett påtagligt sätt har hela konsthändelsen transformerat en kanin av plast till en gestaltning av en kanin, vilket visar hur både förståelsen av estetik som konst om som relationell materialitet behövs för att förstå komplexiteten i denna konsthändelse.

Analysen har satt igång en reflektion hos oss om att estetik – i olika betydelser – sätter olika förståelser i rörelser. Dessa rörelser kan förstås som sammanvävda snarare än parallella, och de är på en gång singulära och koordinerade – de hänger ihop (Mol, 2002). Det är dock ännu så länge grundat i ett teoretiskt antagande eftersom vi inte kan veta om flickan fortsätter att samhandla med en rosa kanin i ateljén eller om den analysen är ett resultat av en tolkning vi gör därför att vi blivit affekterade av att följa och hitta en flickas och en kanins samhandlande för att bli till tillsammans i och via en konsthändelse. En flicka upptäckte en rosa kanin, liten och gjord av plast, och det har transformerat både den händelsen och den händelse vi som forskare är i. Vi menar att mycket har hänt i de rörelser och förflyttningar som skett i och via denna analys av en plastkanins väg genom en konsthall, en förskola och vidare till konsthallens ateljé. För oss som analyserat har förståelsen av ”estetik” påtagligt förflyttats tack vare att vi följt en förskoleklass möte med en konsthändelse. Vi kan dock inte uttala oss om hur de barn som varit med och varit en del av mötet och händelsen förstått vad de varit med om. Att uttala sig om barnens meningsskapande och erfarenheter hade krävt andra

analytiska verktyg. Vi begränsar oss här till att föra ett teoretiskt resonemang som sätter analysen i rörelse och öppnar för en möjlig förståelse från vår egen utgångspunkt.

SLUTDISKUSSION: VARFÖR FÖLJA EN KANIN?

“Perhaps art begins with the animal, at least with the animal that carves out a territory and constructs a house (both are correlative, or even one and the same, in what is called a habitat)” (Deleuze & Guattari, 1994, 183).

Det habitat, eller livsrum, som befolkats av människor och materialiteter och som vi studerat med hjälp av begrepp hämtade från Deleuze och Guattari, är en konsthall och en förskola. Genom analysen upptäckte vi hur en flicka och en plastkanin blev till tillsammans. Genom att följa kaninen och de assemblage kaninen ingår i, kopplas ihop med eller skapar i samhandlingar, blev vi varse de *komplexa fält av olika estetiska gestaltningar och materiella relationer som både producerar möten och som produceras i möten som är rumsöverskridande*. Analysen synliggör hur barns till synes oförutsägbara frågor och vilja att röra kan transformera en händelse i ett institutionellt definierat konstrum. Barns frågor och försök att känna transformerade besöket och bidrog till de- och re-territorialiseringar av rummen och de kroppar som fanns där. Samtidigt som barnen ställde frågor och försökte känna blev de utsatta för andra frågor; av materialitet, av ord och berättelser, av kroppar och av kulturpedagogen, förskollärare och andra barn. Det var i dessa relationella kraftfält som flyktlinjer och utökade och nya assemblage uppstod och de gick över rumsliga gränser. Eller annorlunda uttryckt; de rörde sig mellan olika rum och vårt fokus på detaljen ”en kanin” gjorde det möjligt för oss att analysera fram dessa rums-överskridanden.

Rummen satte gränser och skapade relationer som rörde sig mellan rummen, och troligtvis fortsatte de även till andra rum (exempelvis ute eller hemma). En del relationer innebar nya sätt att agera som barn medan andra relationer återskapade barn som just barn – delvis skilda från vuxna. Här hade känna-assemblaget en särskild betydelse. Som Christina MacRae (2007) visat i en artikel om femåriga barn på konsthall är vuxna både oroliga över att barn ska känna för mycket och förvånade över hur snabbt barn kan uppfatta när det är accepterat att känna eller inte känna. Trots att barnen i den här studien inte fick känna på kaninen fick dess kropp och materialitet ändå en avgörande betydelse för de mänskliga och icke-mänskliga relationer som skapades. Utan konstpedagogen, förskollärarna och förskolebarnen hade inget av detta varit

möjligt. Men vi vill ändå lyfta fram betydelsen av att i analysarbetet fokusera på barngenererade relationer och de detaljer barn fäster sig vid. Utan ett sådant fokus hade vi troligen inte förstått hur viktig en rosa kanin av plast kan vara och bli.

Med utgångspunkt i de två förhållningssätt till estetik som beskrivits i inledningen – som konst (gestaltning) och som relationell materialitet – visar analysen hur konsthallens, och även förskolans, rum kan förstås som platser för konst-estetiskt-materiella praktiker. Rummen är och gör både plats och praktik som konst-estetik och som materiell-relationell-estetik. Analysen började och slutade med en rosa kanin av plast som blev till via en konstutställning och en flicka och den visar hur kaninen och flickan följs åt och ger varandra materialitet, potentialitet och plats i och via de olika rummen. I händelsen transformerades en plastkanin till en konstbild. Vi hoppas med denna artikel att fler kaniner (och andra icke-mänskliga kroppar) ska få bli till och genom sina rörelser rita nya (estetiska) kartor och därmed ge förutsättningar för fler barn i förskolan att skapa flyktlinjer och nya sätt att agera i fler (samhälleliga) rum.

REFERENSER

- Baugh, Bruce (2010). Body. In Adrian Parr, Ed., *Deleuze Dictionary* (2nd Edition). Edinburgh, GBR: Edinburgh University Press.
- Bennet, Jane (2005). The Agency of Assemblages and the North American Blackout. *Public Culture*, 17(3), 445-465.
- Bolt, Barbara (2013). Introduction. In Estelle Barrett and Barbara Bolt, Eds. *Carnal Knowledge. Towards a 'New Materialism' through the Arts*. London/New York: I.B.Tauris.
- Braidotti, Rosi (1994). *Nomadic Subjects. Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*. New York: Columbia University Press.
- Carroll, Lewis (1865/2012). *Alice's Adventures in Wonderland*. Penguin Classics.
- Clark, Vanessa (2012). Becoming-Nomadic through Experimental Art Making with Children. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(2), 132-140.
- Dahlberg, Gunilla & Moss, Peter (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London/New York: RoutledgeFalmer.
- Deleuze, Gilles (1988). *Spinoza: practical philosophy*. San Francisco: City Light Books.

- Deleuze, Gilles & Guattari, Felix (1987). *A thousand plateaus. Capitalism and schizophrenia*. London: Continuum.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Felix (1994). *What is philosophy?* New York: Columbia University Press.
- Dolphijn, Rick & Van der Tuin, Iris (2012). *New Materialism: interviews and cartographies*. Michigan: Open Humanities Press.
- Eckhoff, Angela (2015). Ethical considerations of children's digital imagemaking and image-audiancing in early childhood environments. *Early Child Development and Care*, 185(10), 1617–1628.
- Fors, Vaike (2015). Sensory experiences of digital photo-sharing “mundane frictions” and emerging learning strategies. *Journal of Aesthetics & Culture*, 7, 1-12.
- Gemzöe, Lena, Lindgren, Anne-Li & Fornäs, Johan (2006). *Två kulturstäder. Kultur och politik på lokala arenor*. Norrköping: Centrum för Kommunstrategiska Studier, 2006:3.
- Hackett, Abigail (2014). Zigging and zooming all over the place: Young children's meaning making and movement in the museum. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 5-27.
- Haynes, Patrice (2014). Creative becoming and the patency of matter. *Journal of the Theoretical Humanities*, 19(1), 129-150.
- Helander, Karin (2011). “Den var rolig och så lärde man sig nånting, men jag kommer inte på vilket det var”. Om barnteater och receptionsforskning. *Locus. Tidskrift för forskning om barn och ungdomar*, 3-4, 81-97.
- Hermansson, Carina (2013). *Nomadic Writing. Exploring Processes of Writing in Early Childhood Education*. Karlstad: Karlstad University Studies 2013:17.
- Kulturanalys 2015* (2015). Stockholm: Myndigheten för Kulturanalys.
- Lee, Nick (2005). *Childhood and Human Value: Development, Separation and Separability*. London: Open University Press.
- Lee, Nick & Motzkau, Johanna (2011). Navigating the bio-politics of childhood, *Childhood*, 18(1), 7–19.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2010a). Doing collaborative deconstruction as an ‘exorbitant’ strategy in qualitative research, *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 1(1), 41-53.

- Lenz Taguchi, Hillevi (2010b). Intra-aktiv pedagogik utmanar tänkandet i förskolan. I Marie-Anne Colliander, Lena Strähle och Christina Wehner-Godée, red., *Om värden och omvärlden: pedagogik i praktik och teori med inspiration från Reggio Emilia*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent. Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2014). Making room for the material. In *SAGE handbook for play and learning*. London & NY: SAGE.
- Levy, Shawn (2006) (regissör). *Natt på museet* [original: Night at the museum] (biogaffilm). Los Angeles: 20th Century Fox.
- Levy, Shawn (2009) (regissör). *Natt på museet 2* [original: Night at the Museum: Battle of the Smithsonian] (biogaffilm). Los Angeles: 20th Century Fox.
- Levy, Shawn (2014) (regissör). *Natt på museet 3* [original: Night at the Museum: Secret of the Tomb] (biogaffilm). Los Angeles: 20th Century Fox.
- Lind, Ulla (2010). *Blickens ordning – Bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform*. Diss. Stockholm: Institutionen för didaktikoch pedagogiskt arbete, nr 6.
- Lindgren, Anne-Li (2016). *Etik, integritet och dokumentation i förskolan*. Malmö: Gleerups.
- Lindgren, Anne-Li, Sparrman, Anna, Samuelsson, Tobias & Cardell, David (2015). Enacting (real) fiction: Materializing childhoods in a theme park. *Childhood*, 22(2) 171–186.
- MacDougall, David (2006). *The corporeal image: Film, ethnography, and the senses*. Princeton, Oxford: Princeton University Press.
- MacRae, Christina (2007). Using sense to make sense of art: young children in art galleries. *Early Years: An International Research Journal*, 27(2), 159-170.
- Message, Kylie (2010). Territory. In Adrian Parr, Ed., *Deleuze Dictionary* (2nd Edition). Edinburgh, GBR: Edinburgh University Press.
- Mol, Annemarie (2002). *The Body Multiple: Ontology in Medical Practice*. Durham, NC: Duke University Press.
- Museer 2014* (2015). (Kulturfakta 2015:1) Stockholm: Myndigheten för Kulturanalys.

- Olsson, Liselott Mariett (2013). Taking Children's Questions Seriously: the need for creative thought, *Global Studies of Childhood*, 3(3), 230-253.
- Olsson, Liselott Mariett (2014). *Rörelse och experimenterande i små barns lärande. Deleuze och Guattari i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, Liselott Mariett & Åberg, Ann (2010). Välkommen tillsammans. I Marie-Anne Colliander, Lena Strähle och Christina Wehner-Godée, red., *Om värden och omvärlden: pedagogik i praktik och teori med inspiration från Reggio Emilia*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Sandvik, Ninni (2010). The art of/in educational research: assemblages at work. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 1(1), 29-40.
- Sandvik, Ninni (2012). Rethinking the Idea/Ideal of Pedagogical Control: assemblages of de/stabilization. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(3), 200-209.
- Savva, Andri & Trimis, Eli (2005). Responses of Young Children to Contemporary Art Exhibits: The Role of Artistic Experiences. *International Journal of Education and the Arts*, 6(13), 1-22.
- Sparrman, Anna (2011). Barnkulturens sociala estetik. *Locus. Tidskrift för forskning om barn och ungdomar*, 3-4, 25-44.
- Stagoll, Cliff (2010). Aborescent schema. In Adrian Parr, Ed., *Deleuze Dictionary* (2nd Edition). Edinburgh, GBR: Edinburgh University Press.
- Trenc, Milan (1993). *The Night at the Museum*. New York: Barron's Educational Series.
- Ulla, Bente (2015). Arrangement av kropp, kraft og kunnskap. Ein studie av profesjonsutøvinga til barnehagelæraren. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Wehner-Godée, Christina (2011). *Lyssnandets och seendets villkor - pedagogisk dokumentation*. Stockholm: Stockholm universitets förlag.
- Weier, Katrina (2004). Empowering Young Children in Art Museums: letting them take the lead. *Contemporary Issues In Early Childhood*, 5(1), 106-116.
- Westberg Bernemyr, Emelie (2015). *Ljud som samarbetspartners. En intra-aktiv studie om yngre barns ljudutforskande i förskolan*. Licentiatuppsats i ämnet Förskoledidaktik. Stockholm: Stockholms universitet.
- Zdebik, Jakub (2012). *Deleuze and the Diagram. Aesthetic Threads in Visual Organization*. London/New Deli/ New York/Sydney: Bloomsburry.