

# Lek som pedagogisk filosofi och praxis - en pedagogik och etik för sociala sammanhang

Per Apelmo & Dan Tedenljung

## Abstract

*Leken som förhållningsätt och kompetens är något som de allra flesta erövrar tidigt. Leken är livsnödvändig för personlig utveckling och mognad avseende kropp, själ och tanke och som ett sätt att möta och bearbeta det som vi, på gott och ont, ställs inför. För många vuxnas har lek och lekförmåga hämmats och begränsas av olika faktorer i sociala relationer, skola, kultur och samhälle. Det märkliga med den vuxne i relation till leken, är att leken kan vara väl utvecklad på ett område, men i övrigt kan visa sig hämmad och begränsad i sociala sammanhang. Vi menar att en vuxen människa med förmåga att leka är en värdefull arbetskamrat, oavsett yrkesverksamhet. Människor i vuxen ålder behöver ibland återerövra förmågan att leka för att leva livet fullt ut. I centrum för vårt intresse står leken och lekens roll för vuxna i perspektiv av kompetenserövring och etiska/moraliska utveckling, personligt såväl som på gruppnivå. Syftet med studien är att utforska spänningsfältet mellan lek, sociala roller och hämningar med stöd av forskning kring leken, och relatera detta till ett exempel på pedagogisk tillämpning för vuxna som hämtats från Expressive Arts (EXA). Vi menar att de nyckelbegrepp som härmed anförts beträffande attityden till mötet mellan människor genom lek, har bärighet i forskning av B Knutsdotter Olovsson, B Røed Hansen, M Soltved, D Stern, C R Rogers; samt P Freire praxisbegrepp, M Bubers Jag/Du relation och E Levinas etik i mötet med det radikala andra. Detta fördjupar förståelsen för lekens ontologiska och moraliska dimensioner och de mellanmänniskliga dilemman som uppstår för den som aldrig lärt sig leka, för den som vuxen helt eller delvis förlorat förmågan att leka, för den som har hämmats i sin kreativitet och behöver stöd att hitta tillbaka till goda relationer med sin omgivning.<sup>1</sup>*

## Introduktion – ett exempel på lek

EXA<sup>2</sup> Spring Symposium är ett årligt återkommande event med representanter från framför allt Europa och Nordamerika. 2013 hölls symposiet i Rovaniemi, Finland.

---

<sup>1</sup> Den empiriska erfarenheten har under många år fortlöpande dokumenterats och ställts i relation till teori och filosofi. Föreliggande artikel utgör ett exempel på hur empiri, teori och filosofi kan kombineras till en ny helhet.

<sup>2</sup> Expressive Arts översätts på svenska till Uttryckande Konst-terapi. Centralt för EXA är intermodalitet som avser övergångar mellan olika expressiva estetiska uttrycksformer. De uttrycksformer som utgör grunden för EXA är Kropp/rörelse: kroppens uttryck i rörelse och gestaltning; Musik/ljud/röst: ljud och rytmimprovisationer med hjälp av kropp och instrument. Bild/form: gestaltning i olika former och material såsom måleri, skulptur, collage. Drama: psykodrama, sociodrama, improvisationer, frigörande teater. Poesi/myt: poem, prosa och saga, uttryck baserade på det verbala språket. Samtal/samhandling: processinriktat arbete (se P. Apelmo 2008; 2009). EXA tillämpas inom såväl psykoterapeutiskt som pedagogiskt och socialt arbete (i vid mening) samt som redskap för organisations-/ledarskapsutveckling. EXA kan ses

Förutom ”community art” och någon föreläsning i gruppen kretsade dagarna kring tre workshops vid vardera tre tillfällen. Symposiet inleddes på kvällen dag ett och avslutades vid lunch dag sex. Den schematiska framställning som följer utgör vår empiriska utgångspunkt för denna artikel.<sup>3</sup>

### *Community art*

Genom expressiva estetiska uttrycksformer ges deltagarna tillfällen att ”nätverka”, att möta andra och därmed också att möta sig själv genom andra och genom de expressiva estetiska uttrycksformer som sätts i rörelse. Arbetet på Symposiet förankras i det community som symposiet i sig utgör samt i grupper som bildats genom en process där expressiva estetiska uttrycksformer är centrala. I dessa grupper sker sedan arbetet i dess helhet; enskilt, i dyader, triader och i vidare konstellationer. Deltagarna skapar tillsammans och enskilt, de ger impulser, riktning och motstånd till varandras upplevelser. Symposiets övergripande tema togs denna gång Kalevala-myten som fick exemplifiera en lokalt förankrad mytologi och dess sammanhang.

### *Workshop 1*

Deltagarna uppmanades att spegla och följa varandra genom röstimprovisationer. ”Jag/du” möter andra ”jag/du” i arbetet två och två. Deltagarna delades också in i grupper om fyra där arbetet skedde improvisatoriskt. Genom att deltagarna formade var sitt ostinato (ett musikaliskt tema som upprepas om och om igen) skapades en gemensam klangbild. I denna klangbild turades deltagarna om att gå in med var sitt improviserat solo. Rösterna öppnades upp. Utöver detta arbetade deltagarna i rörelse med dancinsticks (en pinne i trä som hölls mellan pekfingerarna) samt med bollar i par och helgrupp. Var och en uppmanades att lägga märke till och skriva och sammanfatta de erfarenheter, känslor och associationer som övningarna aktualiserade. Texter och röstimprovisationer sattes därefter samman i mindre performances (korta föreställningar/gestaltningar.)

### *Workshop 2*

När deltagarna steg in genom dörren fick var och en ett större tygstycke med uppmaningen att utforska samspelet med detsamma. Detta utforskande skedde på

---

som ett medel för lek omfattande en teoretisk och filosofisk bas kopplad till olika former för tillämpning av kommunikation i och genom expressiva estetiska uttryck (Ibid).

<sup>3</sup> I kommande artiklar kommer vår empiri att presenteras mer ingående.

olika sätt. Någon virade in sig; det som binder, som en svepning, hindrar rörelsefriheten. Deltagarna prövar sig fram och den som virat in sig tvingas gå med små steg eller göra hopp jämfota för att röra sig framåt. Efterhand befriar sig denne från sitt tygstycke och inspireras av andra att gå vidare i utforskandet.

Tygstycket blir ett redskap som deltagarna kan leka med; någon springer fram med tygstycket fladdrande i vinddraget; någon vajar det som en fana i vinden; någon samlar ihop och drar fram tyget likt en trollkarl ur sin slutna hand, knyter som en slips runt halsen, som en rosett; någon lägger fram tyget som för att duka upp och någon avslutar med att lägga tygstycket hopvikt framför sig, på knä, med böjd rygg, i vördnad.

Arbetet i denna workshop sker i fyra grundläggande faser<sup>4</sup> som introducerades av processledarna. Tillsammans känner deltagarna på hur det är att sakta vända handflatorna uppåt och nedåt, att öppna och att sluta till. De prövar på att arbeta två och två, mötas genom ögonkontakt och genom att luta sig framåt, mot varandra, för att sedan göra det motsatta, att skapa avstånd genom att sakta luta sig bakåt. De prövar på samma sätt att expandera genom att räta på ryggen och sträcka på kroppen för att därefter söka förminskningens implosion, dvs. genom att krypa ihop.

### *Workshop 3*

Deltagarna värmer upp som storgrupp genom röst och rörelse och presenterar sig än en gång för varandra i mindre grupper. Deltagarna klär upp sig, det finns en rikedom av rekvisita avseende kläder med mera, med uppdraget att tänka på något viktigt som hänt och något som de ser fram emot i framtiden. Deltagarna får avslutningsvis i uppgift att utföra ett performance för varandra, utifrån de tankar och känslor som deras samlade arbete kan relateras till.

### *En personlig kommentar*

Deltagarna får genom arbetet möjligheten att leva ut och bearbeta sina personliga myter, ibland baserade och sammanblandade med etablerade myter av religiös, politisk och/eller ideologisk karaktär. De som till vardags arbetar i mötet med

---

<sup>4</sup> De fyra faserna som användes var: *Entering*, som innebär att något nytt väntar, att gå in i det tredje rummet/ lekområdet. *Expanding*, som innebär att undersöka möjligheter i lekområdet utifrån det tema som är aktuellt. Här erbjuds ett område för ”expanded awareness.” *Exiting*, som innebär att lämna lekområdet. *Reflection*, som innebär att reflektera över vad som sker i lekområdet och att koppla detta till de utmaningar och de möjligheter som vardagen bjuder.

andra människor; som hälsoarbetare, socialarbetare, pedagoger eller psykoterapeuter, möter mytologin och andra. Att genom expressiva estetiska uttrycksformer ”arbeta fenomenologiskt” och fokusera på vad som faktiskt erfars genom sinnena, blir ett sätt att dekonstruera de myter vi ständigt odlar i livet, och som riskerar att fånga vår fantasi, kreativitet och moraluppfattning i oreflekterade begränsningar. Att först lägga märke till hur upplevelsen sätter spår för att först senare söka en tolkning av intrycken är primärt; att först notera och känna efter innan det är dags att fråga; vad ser *jag* upplevelsen som och hur tolkar *jag* upplevelsen?

### *En mer generell kommentar*

Deltagarna var alla personligt engagerade i att leka, som vuxna. De flesta hade en grundläggande träning och utbildning avseende Expressive Arts och hade därigenom redskap för och en grundläggande kännedom om hur lek kan gestaltas genom expressiva estetiska uttrycksformer. För några var det ändå en personlig utmaning att delta och våga leka på det sätt och genom de former som stod till förfogande. För några andra var utmaningen mer generell som livskunskap – att återerövra leken som livsområde; eller specifikt – att beträda lekområdet med sin egen röst och rörelse. För andra låg utmaningen i att gå in i sin egen upplevelse och därigenom möta sig själv. För ytterligare andra bestod utmaningen i att förhålla sig till andra på ett kreativt sätt i en process där leken återerövrats i alla sina aspekter av kommunikativa kompetenser.

## **Teoretiska reflektioner**

### **Lek som transcendent filosofi och praxis**

Vår föreställning om lek är inte bara upprinnelsen till föreliggande artikel, där vi avser att argumentera med utgångspunkt i en praxisgenererad forskning. Den är samtidigt en sinnebild för vår strävan att försöka beskriva erfarenheter av praxis genom teoretiska begrepp, trots känslan vi har av att det språk vi härmed gör oss beroende av skymmer något väsentligt av konceptet lek som pedagogisk praktik.

Lek som område i litteraturen återspeglar den dubbla förutsättningen att vara människa; att existera som ett subjekt som är beroende av mötet med andra för att inse sin egen relevans. Vi som vuxna, behöver återupptäcka det potentiella rum som leken erbjuder av att få agera lustfyllt, hejdlöst och skamlöst utan krav på att

presteras/vara nyttig. Vi inser att det är genom leken vi kan återerövra något av vår förlorade oskuldsfullhet, den spontana människan, den lekande människan.

Lek är ett prekulturellt fenomen som omges av kulturella inrättningar och förutsättningar som formar människan som kulturvarelse.<sup>5</sup> Många har försökt sig på att systematisera förståelsen av lek.<sup>6</sup> Detta har lett till olika ansatser att inordna lekens sociala och psykiska funktioner, lekens tids- och rumsliga förutsättningar, dess terapeutiska betydelser, kommunikativa inslag, agenser eller evolutionära poänger. Lek låter sig inte definieras på ett enkelt sätt.<sup>7</sup> Lek berör många potentiella sinnesstämningar, utnyttjar många slags artefakter, appellerar till våra sinnen på olika sätt, samtidigt som lek påverkar och befrämjar våra attityder, innesluter passioner och kan upptäckas som en aktivitet som pågår inom alla praktiker och i alla delar av samhällslivet.

... *playing has a place* and a time. It is not *inside* by any use of the word (...). Nor is it *outside*, that is to say, it is not a part of the reputed world, the not-me, that which the individual has decided to recognize (with whatever difficulty and even pain) as-truly external, which is outside magic control.<sup>8</sup>

Lekområdet<sup>9</sup> och dess transcendentala potential och utmaningar, låser upp dörrarna till världens och varats mysterium. Lek som pedagogisk praktik är att gestalta frirum, initierade av subjekt som är bärare av en gåva att skapa. Vi människor, som människor, lever inneslutna, inlemmade i relationer genom vilka vi blir till. Vi lever i övergången från ett modernistiskt synsätt; från att förstå självet som en verifierbar verklighet – till ett postmodernt synsätt; att förstå självet som en konstruerad verklighet; ett narrativt socialt självbegrepp, ett själv grundlagt i relation och kommunikation.<sup>10</sup> Språket – kommunikation genom de samlade språken, inkluderande också de ickeverbala kanalerna för kommunikation – är medium för den processen. Vi använder dem för att konstruera, organisera och skapa mening i det som blir våra berättelser. Nedsänkta, inlemmade i relationer, med förmågan att stiga något åt sidan, öppna ett fönster för kritisk reflektion och göra detta i en ständig medvetenhet om att vi trots allt är inneslutna i och impregnerade av sammanhanget, flöden av kommunikation, gestaltning av tillvaron så som den

---

<sup>5</sup> J. Huizinga (1949), D.W. Winnicott (1971/1982).

<sup>6</sup> Se till exempel G. Bateson, D. Berlyne, J. Bruner, E.H. Erikson, S. Freud, J. Piaget, D.I. Slobin, B. Sutton-Smith and L. Vygotsky.

<sup>7</sup> S. Nachmanovitch (1990).

<sup>8</sup> D.W. Winnicott (1971/1982, s 55).

<sup>9</sup> D.W. Winnicott (1971/1982).

<sup>10</sup> Fritt efter H. Anderson (1997).

framträder. Just där. Just nu. Som brännpunkt i nuet, ögonblicket; ett fokus för det tidigare kända<sup>11</sup> - just där och just nu. Vi blir till, konstitueras och konfirmeras, i relation, till liv som manifesteras genom språket/språken.<sup>12</sup> Leken erbjuder kommunikation i relation genom flera kanaler/språk än enbart det verbala: kroppens uttryck i rörelse och gestaltning; ljud och rytmimprovisationer med hjälp av kropp och instrument; gestaltning i olika former och material såsom måleri, skulptur, collage; psykodrama, sociodrama, improvisationer, frigörande teater; poem, prosa och saga, uttryck baserade på det verbala språket samt samtal och samhandling i och genom processinriktat arbete.

### Lek som emancipation

Leken, kreativiteten och lyssnandet kallar på människan i riktning mot kongruens och humanisering. Denna riktning hindras av konsumism, orättvisor, utnyttjande och våldsanvändning av olika slag. Den bekräftas genom en längtan till frihet, befrielse från det som binder, låser, förminskar, den bekräftas av en längtan efter rättvisa villkor, i kampen för att återvinna en förlorad mänsklighet, både som individ och som samhälle. Uppmaningen och uppgiften för var och en är befrielse från förtryck och begränsande strukturer. Verklig generositet är i denna mening en kamp för att förebygga orsakerna till begränsningar och utsatthet av olika slag.<sup>13</sup>

Lek formar, fostrar och utvecklar.<sup>14</sup> Detta i meningen att individen lär sig uppfatta sig själv som ett handlande subjekt, som praxisvarelse, som samhällsvarelse och som medborgare. Lek formar också vår inställning till samarbete och samvaro, den öppnar för hängivenhet, självförlömmelse och tidlöshet. Den är sin egen belöning. Lek är till sin karaktär en uttrycksform som i sig bjuder frihet och självförverkligande för dem som ger sig in i den. I leken är det alltid möjligt att börja om, pröva på nytt.<sup>15</sup> I leken finns en ständigt återkommande växling mellan spänning och utlösning som möjliggör mänskliga höjdpunktsupplevelser.<sup>16</sup> Här ligger lekens transcendens: i överskridandet av den direkta upplevelsen av

---

<sup>11</sup> D. Stern (2004).

<sup>12</sup> P. Apeldoorn (2008).

<sup>13</sup> Se till exempel M. Buber (1923/2013), P. Freire (1970/1993), D.W. Winnicott (1971/1982), B. Knutsdotter Olovsson (1998), H. Andersen (1999), S. Todd (2003).

<sup>14</sup> B. Knutsdotter Olovsson (1998).

<sup>15</sup> B. Knutsdotter Olovsson (1998), D.W. Winnicott (1971/1982), B. Røed Hansen (1991), M. Soltved (2005).

<sup>16</sup> F.J.J. Buytendijk i "Wesen und sinn des spiels" (1933) ur M. Soltved (2005).

situationen och det sociala, det egna subjektet och mötet med en annan, samt i kommunikationen genom berättandet, både det verbala och icke-verbala.<sup>17</sup>

I lek tränas kompetensen att utveckla och träna samspel och turtagande, ömsesidighet, uppmärksamhet, tillit och delat samförstånd. Lek tränar kropp, tanke och känsla.<sup>18</sup> Lek tränar förståelsen för symboler och symbolspråk, utvecklar sociala roller och symbolers betydelser som redskap att ordna och förstå tillvaron. Lek har symbolinnehåll, lek kan verka känslomässigt befriande, lek skapar möjligheter för bearbetning av utmaningar och konflikter. Leken har ett socialt och kommunikativt innehåll. Lek, som ett öppet förhållningssätt till livet, öppnar för kreativitet och för att uppleva och själv bli delaktig i skapandet av uttryck. Leken, skapandet kräver uppmuntran och stimulans för att utvecklas.<sup>19 20</sup>

I nyare forskning om lek beskrivs lek både som en utvecklande upplevelse och som en aktivitet som kan gå över styr.<sup>21</sup> I den grupp som studerades konstaterades bland annat att en del barn verkade sakna lekkompetens. När de vuxna därför gick in och gav ram och konstruktiv guidning i leken erövrade barnet lekkompetens och kunde därefter delta i den fria leken.<sup>22</sup> Røed Hansen benämner själva leken för text (symbolplan) och regiplan för kontext (verklighetsplan). Bristande lekförmåga tycks bottsna bland annat i en bristande förmåga att skilja mellan dessa plan och/eller flexibelt och smidigt röra sig mellan de båda.<sup>23</sup>

Lek kräver kunskap om koder och tekniker, den kräver ostörd tid, trygghet och frihet från krav att prestera. I leken tar inre föreställningar teknik och skicklighet i sin tjänst och visar vägen till det produktiva tillstånd där något nytt skapas, upptäcks och där ett gränsöverskridande blir möjligt och faktiskt sker.<sup>24</sup> Lek är för sin framväxt beroende av förtroende och tillit.<sup>25</sup> Kreativitet i sig och kreativitet som hållning till livet ligger i linje med lek.<sup>26</sup> Lek är skapande ordning och koncentration.

---

<sup>17</sup> Se exempelvis D.W. Winnicott (1971/1982), B. Knutsdotter Olovsson (1998).

<sup>18</sup> B. Knutsdotter Olovsson (1998).

<sup>19</sup> B. Røed Hansen (1991) med hänvisning till J. Bateson, J. Singer, D.W. Winnicott, K.L. Lombardi & E. Lapidos samt M. Theophilakis (1990), M. Soltved (2005) med hänvisning till F.J.J. Buytendijk (1933).

<sup>20</sup> Se t.ex. B. Røed Hansen (1991), B. Knutsdotter Olovsson (1998).

<sup>21</sup> M. Soltved (2005) med hänvisning till L.M. Holmgren (1993, s 198).

<sup>22</sup> B. Knutsdotter Olovsson (1998).

<sup>23</sup> B. Røed Hansen (1991) med hänvisning till J. Bateson (1972).

<sup>24</sup> B. Knutsdotter Olovsson (1998), D.W. Winnicott (1971/1982).

<sup>25</sup> D.W. Winnicott (1971/1982).

<sup>26</sup> D.W. Winnicott (1971/1982).

Lek är konstruktion. Leken skapar förutsättningar för dekonstruktion och rekonstruktion. Lek är ibland ett redskap att bringa ordning i kaos. Lek, liksom konst, myt och teori är människans försök att förstå, begripa tillvaron. Lek är strävan efter sammanhang, struktur, form eller någon sorts fast punkt. Förutsättningarna för lek och lekområde skiftar eftersom det är en produkt av deltagarnas olika upplevelser och erfarenheter från det sammanhang de levit i. Där flera leker tillsammans berörs interpersonella, relationella förhållanden. Ett omedelbart och känslomässigt intersubjektivt deltagande är centralt för utvecklande av nya mellanmänniska områden.<sup>27</sup>

## Filosofi

### *Lek som jag/du-relation*

Lek förutsätter en vilja till jag/du–jag/du möten, en vilja att stiga in i en relation och stiga in i kommunikation-i-relation. Den andre möter mig som ett Du och jag träder in i den omedelbara relationen. Relationens väsen är att utväljas och att själv välja, att vara utlämnad åt ett annat subjekt och samtidigt själv vara ett handlande subjekt. Det är inträdet i relationer som öppnar för människans utveckling, för humanisering som människans kallelse.<sup>28</sup> Du-världen öppnas genom den omedelbara relationen i leken i mötet med den andre såväl som i mötet med konst och teorier såväl som i möte också med mig själv. Mötet med den andre, med konsten, med en text, öppnar för ett möte med dessa fenomen.

### *Det-världen begränsar lek och lekområdet*

Till lekplatsen kommer individer vilka befinner sig i centrum av sina egna universum fyllda av sin egen mytbildning avseende kropp och tanke och till sin egen sanning. I mötet utforskas hur individerna kommer samman, alla parter med sin egen historia vilken bidrar till formandet av mötet. När någondera av parterna ges tolkningsföreträde, när någondera parternas historia ses som mer sann begränsas lekområdet. När en tolkning läggs på en individ, när mina värderingar min hållning projiceras på andra är detta en akt av våld.<sup>29 30 31</sup> Det-världen

---

<sup>27</sup> B. Knutsdotter Olovsson (1998), D.W. Winnicott (1971/1982), D. Stern (2004).

<sup>28</sup> M. Buber (1923/2013) och P. Freire (1970/1993).

<sup>29</sup> Se P. Freire (1970/1993) för en diskussion om förtryck och förtryckets konsekvenser.

<sup>30</sup> Se S. Todd (2003) för en diskussion kring våldsfrihet.

<sup>31</sup> För en diskussion om våldsbegreppet och E. Levinas, se A.T. Peperzak (1993, s 129): "Violence, according to Levinas, is defined through its opposition to the basic human relation of transcendence. It does not permit us to get surprised, accused or converted; it tries to found out to what extent the freedom of the Other can be captured, used, reduced."



förtningligar och detta är en oundviklig process – att vara i relation för att därefter betrakta samma relation.<sup>32</sup> Varje svar, varje tolkning binder individen i det-världen. Det-världen släcker leken. Och likväl är det så att ingen kan leva enbart i du-världen, i och genom jag/du-jag/du relationer.<sup>33</sup> Istället utmanas vi, var och en, att medvetet förhålla oss till de båda dimensionerna, att medvetet välja väg i balanserandet av de båda positionerna. Också i samband med den mest intensiva lek finns ett grundläggande imperativ att också betrakta, benämna.

Leken och därigenom ett jag/du-jag/du möte förutsätter en strävan att lära av den Andre i stället för att lära om den Andre. Att lära av den andre betonar en ömsesidig ansvarighet hos de parter som möts.<sup>34</sup> Det handlar om en etik avseende relationer till Annanhet och vårt sätt att förhålla oss till Annanhet. Etik ses som en social konstruktion som betonar ansvarighet.<sup>35</sup> I varje möte formar vi en etik. Förmågan att på detta sätt relatera förutsätter inte i första hand kunskap om den Andre utan mottaglighet, känslighet och öppenhet för den Andre. Öppenheten för en möjligt rubbande oförutsägbar stund av uppmärksamhet mot den Andre, signalerar framför allt ett ansvar för den Andre. Om båda parter har samma önskan betyder detta en ömsesidig ansvarighet. Ömsesidigheten förutsätter denna form av öppenhet.<sup>36</sup>

#### *Lek i och genom förtroende och tillit*

En grundläggande förutsättning för lek är förtroende och tillit<sup>37</sup> i och till det sociala rummet. EXA som community erbjöd detta sociala rum i kraft av den samlade erfarenhet som finns av tidigare träffar och deltagarnas ofta höga kompetens. Processledarskapet<sup>38</sup>, och det förtroende och den tillit som vuxit fram i relation till processledarna skapade de nödvändiga förutsättningarna för genomförandet. Naturligtvis stod processledarna för en viktig input genom de ramar och den riktning som sattes upp för arbetet och som vi deltagare accepterade. Processledarna fanns till hands, de var med och arrangerade och ledde delvis lekandet. Detta för att underlätta för de deltagare med lägre tilltro till den egna kompetensen att kunna och våga leka som vuxen. Några av deltagarna visste vad

---

<sup>32</sup> M. Buber, (1923/2013).

<sup>33</sup> M. Buber (1923/2013).

<sup>34</sup> S. Todd (2003).

<sup>35</sup> E. Levinas (1969).

<sup>36</sup> S. Todd (2003).

<sup>37</sup> D.W. Winnicott (1971/1982).

<sup>38</sup> Om processledarskap se P. Apeldoorn (2009).

det innebar att ha upplevt hur den egna kreativiteten begränsats eller förringats. Vi var många deltagare och den omedelbara relationella kommunikationen skedde i första hand med andra deltagare. Några av deltagarna valde att, till och från, stämma av på ett särskilt sätt med processledarna. Processledarnas otvetydiga accepterande av och positiva inställning till deltagarnas lek, deltagarnas kreativa uttrycksformer så som de utspelades var av avgörande betydelse.<sup>39</sup> I det att vi skapar, leker, blir allting rätt. Där finns inget fult eller fel, där finns istället olika former av autentiska uttryck.

## Filosofi och praxis

### *Lekens samhälleliga sammanhang*

Den form av pedagogiska sammanhang som här refereras till (där EXA Spring Symposium är ett exempel), utgör sociala system. Dessa system är grundade i sammanhang, kontexter; i sin tur en konsekvens av fortgående social kommunikation-i-relation. De sociala systemen refererar till system- likväl som livsvärld och består av individer som är i relation genom kommunikation, utifrån alla de olika kommunikationskanaler som står till människans förfogande, språkligt och sinnligt/kroppsligt.

Buber är en skarp kritiker av det moderna så som det moderna framstod i industrialismens barndom. Han kallade det moderna samhället för "det-världen". Buber varnar uttryckligen för förtingligandet av människor och formaliserandet av mellanmänskliga relationer. Där går det visserligen att leva; i det förgångna, i en idévärld, i en värld av att lära känna för att begagna, använda sig av. Men den som lever enbart där är inte längre människa.<sup>40</sup> Att enbart hänge sig åt orsak och verkan, åt sträng logik innebär att förlora sig själv eftersom det då inte finns utrymme för det oväntade, det ännu icke sedda eller förstådda, för ovisshet och sökande, för det bräckliga och slarviga.<sup>41</sup> I "Det-världen" upprepas redan kända erfarenheter, det syftar till att upprätthålla, underlätta och forma människors liv. Därmed ökar också möjligheten att lära känna den och använda den vilket i sin tur minskar människans relationsförmåga. Den moderna människan hindras därmed att leva i nuet, i närvaro. Alla färdiga svar, alla färdiga former, manualer och givna strukturer binder människan till "Det-världen". Därmed förfuskas människans bestämmelse. Människan förminskas till en som iakttar istället för en som ser, en som drar nytta

---

<sup>39</sup> Jfr "Unconditional positive regard" från C.R. Rogers (1980/1995).

<sup>40</sup> M. Buber (1923/2013).

<sup>41</sup> D. Stern (2004).

av istället för en som tar emot, en som står vid sidan av istället för att aktivt söka påverka pågående förändringsprocesser.

Freire menar att uppgiften och utmaningen för var individ består i en envis strävan till befrielse från förtryck och begränsande strukturer. Det handlar om att – för dem som upplever förtryck i en eller annan form – befria sig själva *och* sina förtryckare, att tydliggöra strukturer som begränsar, hindrar, och ibland med våld kväver till förmån för strukturer som leder i riktning mot människans humanisering.<sup>42</sup> Varje föreskrift betyder att en människas val påtvingas en annan människa, vilket förändrar medvetenheten hos den människa som får föreskriften. Den människans medvetenhet som formar sig efter föreskrivaren, inordnar sig i de förhållanden, former och strukturer som erbjuds.

Det är den konkreta situation som föder förtryck som måste förändras. Detta radikala krav på objektiv förändring av verkligheten, kamp mot subjektivistisk orörlighet innebär inte att frångå subjektiviteten dess roll i kampen för att ändra strukturer. Att lösgöra objektivitet från subjektivitet, att förneka den senare när man analyserar verkligheten eller handlar med den, är objektivism. Å andra sidan, att förneka objektiviteten i analys eller handling resulterar i en subjektivism som leder till egocentriska positioner. Detta innebär ett förnekande av handlingen själv genom att förneka den objektiva verkligheten. Varken objektivism eller subjektivism, eller psykologism, föreslås här, utan i stället objektivism och subjektivism (och därmed också psykologismen) i ett konstant ömsesidigt förhållande. För dialektiskt tänkande är värld och handling nära beroende av varandra. Men handling är mänsklig endast när den inte är skild från reflektion. Fatalism, uppgivenhet och känslan av att förändring inte är möjlig är frukten av en historisk och sociologisk situation.<sup>43</sup> Det krävs en tillit till den Andre, till de andra, tillit till folket, som Freire uttrycker det, för att tillsammans med andra, människor med erfarenheter skilda från mina, se, analysera, benämna förhållanden för att sedan förändra genom handling. Det krävs omvändelse till folket, omvändelse till förändring, omvändelse till att se livsvärld och systemvärld i nya perspektiv. Denna omvändelse bort från att se mitt eget livs universum som Det Enda Sanna, kräver ibland en djupgående nyfödelse. I alla faser av sin befrielse måste de förtryckta se sig själva så som människor engagerade i den ontologiska och historiska kallelsen att bli mer fullständiga människor. Verklig reflektion leder till handling. Befrielse av förtryckta är en befrielse av människor, inte ting.

---

<sup>42</sup> P. Freire (1970/1993).

<sup>43</sup> P. Freire (1970/1993).

## Lek som kunskapsövring

Skola och undervisning spelar en avgörande roll för hur vi förhåller oss till varandra och den värld vi lever i. Traditionell undervisning/bankundervisning har en förmedlande karaktär: Läraren är ett förmedlande subjekt medan eleven ges rollen som ett lyssnande objekt. Innehållet, vare sig det rör sig om värderingar eller om empiriska dimensioner av verkligheten, tenderar att bli livlöst. Genom att projicera en absolut okunnighet på andra, ett kännetecken på förtryckets ideologi, negerar man undervisning och kunskap som undersökningsprocess.<sup>44</sup> Målet är att “förändra de förtrycktas medvetenhet, inte den situation som förtrycker dem”, för ju lättare de förtryckta kan ledas till att anpassa sig till denna situation, desto lättare kan de behärskas.

Banksynen förutsätter en splittring mellan människan och världen; människan är enbart *i* världen, inte *med* världen eller med andra; människan är åskådare inte nyskapare. Med denna syn är människan inte en medveten varelse; hon är snarare ägare av *en* medvetenhet: en tom ”hjärna” passivt öppen för mottagandet av insättningar från den omgivande världens verklighet. Den öppnar för kulturell invasion. Banksynen är baserad på en mekanistisk, statisk, naturalistisk, rumspräglad syn på medvetenhet och den förvandlar elever till mottagande objekt och främjar en tystnads kultur (och en tystad medborgare). Bankundervisning hämmar kreativitet och tämjer (trots att den inte helt kan förstöra den) medvetandets intentionalitet genom att isolera medvetenheten från världen. Därigenom avskiljer den också människan från hennes ontologiska och historiska kallelse att bli mer fullständigt mänsklig. Bankteori- och praktik lyckas inte, som undervisande och fixerande krafter, erkänna människor som historiska varelser. Tyvärr är de som omfattar frihetens sak omgivna och influerade av det klimat som skapar banksynen, och ser ofta inte dess bakomliggande innebörder eller avhumaniserande kraft, och tror därför att radikal förändring handlar om fördelning av resurser. De använder paradoxalt nog, just detta alienerande instrument i vad de avser vara en strävan att befria.<sup>45</sup>

Den subjektifierande undervisningens teori och praktik<sup>46</sup> tar människans historicitet som sin utgångspunkt. Subjektifierande undervisning bejaktar människor i deras process att bli – som ofärdiga, ofullbordade varelser i och med en likaledes ofärdig verklighet. I motsats till andra levande varelser som är ofärdiga, men inte historiska,

---

<sup>44</sup> P. Freire (1970/1993).

<sup>45</sup> P. Freire (1970/1993).

<sup>46</sup> Se Freires kritiska och subjektifierande pedagogik i G. Biesta, (2010/2016)

vet människan sig vara ofärdig; hon är medveten om sin ofullständighet. I subjektifierande undervisning utvecklar människor sin förmåga att kritiskt begripa på vilket sätt de existerar i den värld med vilken och i vilken de finner sig själva: De lär sig se världen, inte som en statisk verklighet, utan som en verklighet i process, i förändring. Utgångspunkten är alltid människan i "här-och-nu", vilket konstituerar den situation inom vilken hon är undertryckt, det sammanhang hon är insatt i, ur vilken hon höjer sig, och i vilken hon ingriper. Bara genom att utgå från denna situation – som bestämmer hennes uppfattning av den – kan hon börja röra sig. För att göra detta på ett äkta sätt måste hon uppfatta sin ställning, inte som ödesbestämd och oföränderlig, utan enbart som begränsande – och därmed som utmanande. En strävan från en naiv och magisk, fatalistisk syn till att begripa sig själv, verkligheten, sitt sammanhang och världen. Från resignation till rörelse. Från tystnad och passivitet till skapande delaktighet. Människan har en gränsöverskridande förmåga, en förmåga att se och analysera sitt liv i ett sökande efter förändring. Förändring är möjlig i praxis där handling och reflektion är ett.<sup>47</sup>

Undervisning som frihetens praxis – i motsats till undervisning som dominansens praxis – förnekar att människan är abstrakt, isolerad, oberoende och inte knuten till världen. Kunskap växer fram, erövrar, endast genom uppfinning och återuppfinning, genom den ständiga, otåliga, kontinuerliga, hoppfulla undersökning människor företar i världen och tillsammans med varandra. Undervisningen grundar sig på kreativitet och stimulerar reflektion över och handling med verkligheten, och svarar därmed mot människans kallelse som en varelse som är äkta enbart då människan är aktiv i undersökningar och skapande förändring. Todd hävdar våldsfriheten i undervisningssituationer. Hon hjälper oss se några av de fallgropar som vi oflekterat riskerar hamna i. Fallgropar som gör att ett perspektiv påtvingas den Andre, att ett sätt att tolka världen blir det dominerande sättet. Rogers är inne på liknande teman, på hur lyssnandet och lyssnandets konst innebär en total öppenhet, fri från i förväg färdigställda föreställningar om vad som skall komma ut ur ett möte. Båda hävdar kärleken och kongruensen i kritik mot nuvarande ordningar i samhället. Häri instämmer Winnicott som på ett diplomatiskt sätt ifrågasatte den rådande ordningen där psykoanalytikern och psykoterapeuten gav sig själva en expertroll avseende mänskligt liv, och som gav dem ett självklart tolkningsföreträde på bekostnad av friheten hos personer som de mötte. Knutsdotter Olovsson uppmärksammar, precis som Winnicott de samhällsfaktorer som gör att människan förlorar lekförmågan, tillgången till sin kreativitet och därmed något av tilltro till sig själv och sina möjligheter.

---

<sup>47</sup> P. Freire (1970/1993).

## Leken som etik

För Levinas är etiken något konkret som stiger fram mötet mellan personer. I mötet genereras i situationen en moralisk konflikt. Det etiska ansvaret för den andre inträffar eller är före rationaliteten i att till exempel lösa konflikter som uppstår. Detta implicerar att en etik föregår anledningen (eller användningen av etiken) och att etiken därför alltid uppträder i kontakten mellan subjekt.<sup>48</sup> Humaniseringen av kulturen kan således aldrig bli en fråga om att uppfinna en ny slags etik. Istället ses etiken som principiellt förhållningssätt. Detta förhållningssätt vädjar till oss att låta oss transformeras (förvandlas) i mötet människor emellan.

Innebörden av att möta en annan handlar om tolkningen av den andre. Enligt Levinas ligger det i vår ontologiska förutsättning en reduktion av den andre till att var samma som vi själva är, i manifestationer av vår egen självförståelse. Levinas skiljer mellan idén om helheten och idén om oändligheten. Inom föreställningen om helheten (totality) integreras andra och samma till en helhet. Inom föreställningen om oändligheten (infinity) upprätthålls avståndet mellan andra och samma. Enligt Levinas är idén om helheten teoretisk, men tanken av oändligheten är moralisk.<sup>49</sup> Oändligheten överskrider vad ändliga väsen saknar. Således kan jaget överskrida denna relation med ett välkomnande av den andre. Faktum är att idén om oändligheten redan är närvarande i välkomnandet av det andra och därmed också av den andre. Detta välkomnande av den andre är början av vår moraliska medvetenhet.<sup>50</sup> Levinas intar här ett synsätt som inte reducerar den andre till samma; du är som jag. Därmed etableras en separation som enligt Levinas är en del av sambandet i vårt vara.<sup>51</sup>

Genom tanken på oändligheten, som uppstår i förhållandet med det andra kan inte den enskilde slå ihop sig själv och andra till en totalitet. Inte heller räcker det för subjektet att referera till sig själv för att möta den andre. Separationen av jaget från andra är en form av icke-deltagande. Jaget som inte längre deltar i mötet med den Andre får sin varelse manifesterad från sig själv och inte från den andre. Häri ligger risken att jag genom min tolkning bortser från vad den andre kan tänkas vara för en slags figur. Denna separation innebär förstås samtidigt också ett våld mot den andre och en förnekelse av subjektets autonomi. I själva verket sker det redan när jag tror mig veta vad den andre vill förmedla innan den andre ens har talat. En etisk

---

<sup>48</sup> S. Todd (2003).

<sup>49</sup> E. Levinas (1969, s 83).

<sup>50</sup> E. Levinas (1969, s 84).

<sup>51</sup> E. Levinas (1969, s 41).

konflikt genereras alltså redan i beskrivningen av den andre. Om den andre reduceras till att passa vår uppfattning har vi i praktiken redan brutit kontakten, eftersom beskrivningen av den andre avser till att fånga den andre i vår värld.

Levinas ser alltså inte vår förmåga att resonera om den andre som utgångspunkt för att mötas som människor. Istället vädjar Levinas till vår sensibilitet. Denna sensibilitet går tillbaka till punkten innan tanken har sitt ursprung, innan vi beställer fram en uppsättning rationaliteter att förklara världen med. Vår sensibilitet är ett aktivt avvaktande tillstånd. Det aktiva avvaktandet kännetecknas av vår tillfredsställelse av att vänta, lyssna, hoppas, tro, och älska innan vi kopplar in vår tankevärld, våra idéer. Det etiska ögonblicket då det moraliska visar sig, återfinns, för Levinas, på nivån av känslighet när subjektet möter något som den vill njuta av, något som denne vill göra till en del av sig själv, men som inte kan konsumeras. Det som jaget vill njuta men inte kan konsumeras är det som uppstår i mötet med den andre, i lekområdet, mellanområdet, ett område av potential. Anledningen till att detta inte låter sig avnjutas är ett inneboende motstånd, det vill säga, subjektets ovilja att låta sig konsumeras av den andres egoism.

För Levinas, uppstår en maktrelation i det konkreta mötet. Vår sårbarhet härrör från erfarenheter av befinna oss i andras våld. Vår ensamhet invaderas av andra som kräver att få uppsluka oss. Men eftersom vi inte enkelt kan låta oss reduceras till någon domän av den andres tolkningsvärld eller njutning, kan den andres längtan efter tillfredsställelse på detta sätt aldrig uppfyllas.<sup>52</sup>

Närheten till andra är inte bara en fråga om fysisk rymd; jag *förmår* snarare närma mig den andre i den mån jag känner mig ansvarig för denne. Vi förstår att närheten till den andre kräver ett slags svar, en respons som i sin tur förutsätter förmåga hos mig att respondera, eller åtminstone skapar i mig önskan att respondera på ett sätt som gör mötet möjligt. Genom ansvaret för den andre uppstår en ny subjektivitet. Själva innebörden av att vara en social varelse är att vara för-andra. Innebörden i att jag uppstår i opposition till andra, till den andre, som en viktig förmåga att svara på den andre (jfr substitution), innebär också att jag kan framträda som ett nytt subjekt för den andre. Om ansvaret för den andre är beroende av att vi är infångade i varandras världar men kan välja att överskrida dess bestämmningar, måste den grundläggande responsen i vår inställning vara *för* den mellanmänniska relationen

---

<sup>52</sup> E. Levinas försvarar subjektet och hennes frihet, men inte på ett sätt som lyfter fram henne som ett ego som letar efter egen tillfredsställelse, utan som ett subjekt, fri att bli till för-den-andre, fri att låta sig omdanas av nya upplevelser. Häri ligger förstås samtidigt en stor risk, en risk att bli bestämd inom en ny totalitet som subjektet inte önskar vara en del av.

(dvs. möjliggöra mötet ansikte mot ansikte).<sup>53</sup> Mötet med den andres ansikte är den konkreta relationen. Öppenheten upptäcks som ett ansvar vi kan *hoppas* finna hos den andre och i mötet med dennes etik. Överskridandet (transcendensen) kan enligt Levinas inte totaliseras. Utanför denna relation till den andre existerar ingen konkret etik eller relation. Det är alltså i attityden till den andre vi finner humaniseringens radikala värde och motiven till att våga hoppas och erkänna våra behov av varandra som illustrerar våra önskningar om kontakt med varandra. Detta kan vara skäl nog att också eftersträva en möjlig konkretisering av den sociala och pedagogiska relationen inom det estetiska, i istället för att reducera de mänskliga relationerna till andra slags rationaliteter, särskilt då de hedonistiska och ekonomiska baserade som de är på att njuta och konsumera.<sup>54</sup>

## Diskussion och fortsatta frågor

Lek är en företeelse där olika sinnen och olika expressiva estetiska uttrycksformer tas i anspråk. Därför är kopplingen till EXA självklar. Leken är barnets och den vuxnes möjlighet och medel att aktivt bemästra och bearbeta både en inre och en yttre värld.<sup>55</sup> Leken är och blir modellskapande och ett medel för utveckling. Vi har på olika sätt visat på denna koppling till EXA.

Så vad händer när vuxna återerövrar leken, skapar en fördjupad medvetenhet kring och aktivt omsätter förmågan till lek och kommunikation i dess både verbala och ickeverbala aspekter? Och vad händer när vuxna använder sina kreativa förmågor med avsikten att mötas genom lek?

Vi frågar oss: *Vilka dimensioner av kommunikation går förlorade när vi så tidigt och entydigt orienterar oss mot den verbala dimensionen? Förlorar vi därtill gradvis vår tidigaste erfarenhet och kompetens av kommunikation genom sinnen?*

Från födseln tränas vi i en icke verbal kommunikation. Denna ickeverbala kommunikation har en central betydelse för hur vi förstår oss själva i relation till vår omgivning. Perception, att bli varse, i kommunikation och i kontakt med alla som erbjuder relationer ges vi tillgång till orden som gradvis formar, konstruerar vår narrativa förståelse och kan orientera oss i omvärlden. Häri ges en preliminär förståelse (alltid preliminär om än ständigt vidgad), av vad det är att vara människa. Kommunikation, interaktion och relation gör att vi bokstavligen överlever. Utan

---

<sup>53</sup> E. Levinas (1969, s 39).

<sup>54</sup> Jfr A.T. Peperzak (1993, s 139).

<sup>55</sup> M. Soltved (2005) med hänvisning till E.H. Eriksson (1950, s 197).



denna grundläggande ingångspunkt i livet dör hoppet och vi går vidare med svåra psykosociala handikapp.<sup>56</sup>

Sinnenas helhet, sinnenas kommunikation, den icke verbala kommunikationen manifesterad i rytm, form, intensitet, är preverbal till sin karaktär. Gradvis erövrar kommunikationen av det verbala språket och av kulturella diskurser. Samtalet har en avgörande betydelse för språkutvecklingen.<sup>57</sup> Orden stiger fram som symboler som täcker in erfarenheter och som öppnar för verbal kommunikation. Den verbala kommunikationen blir ett redskap som avtäcker, förklarar, öppnar perspektiv men som samtidigt stänger ute, spaltar upp, delar in och förminskar. Världen vidgas, bokstavligt och på alla andra nivåer av vårt människoblivande.

Gränsytan mot det okända expanderar. Allt kan dock inte uttryckas i ord – det finns därmed erfarenheter som lämnas osagda.<sup>58</sup> Poängen i detta arbete är att bereda en teoretisk/filosofisk grund för att kommunicera erfarenheter genom andra uttrycksformer, andra former för kommunikation och andra former för deltagande. Det som deltagaren inte har ord för, eller som deltagaren ännu inte är beredd att klä i ord, kan uttryckas/formuleras på så många andra sätt än i ord.<sup>59</sup> Tidigare ingenmansland kan gestaltas och bekräftas, komplexa samband och sammanhang etableras, affekt och rytm fångas in och förkroppsligas. Kroppsligt förankrad medvetenhet, ännu inte medvetandegjord i kognitiv mening, kan uttryckas för att så småningom benämnas också i det verbala språket med ett annat ansvar i den öppna subjektiviteten.

Den som lever i en nära intersubjektivitet med det späda preverbala barnet ges utmärkta tillfällen att öva/upprätthålla den ickeverbala kommunikativa kompetensen.

*Vi frågar oss: Förlorar vi inte viktiga dimensioner i pedagogiskt arbete när kommunikation begränsas till en kognitiv verbal dimension?*

Alla människor har en potential för kunskaps- och kompetenserövring, att bemästra och bearbeta. Denna potential bygger på lek, fantasi, nyfikenhet,

---

<sup>56</sup> Se exempelvis erfarenheter som berör barn som vistats på barnhem eller liknande. Det var för övrigt barnhemsbarnens och erfarenheterna i samband med att barn institutionaliserades som utgjorde grund för den tidiga anknytningsforskningen.

<sup>57</sup> M. Hedenbro/A. Lidén (2003, s 50–52).

<sup>58</sup> M. Hedenbro/A. Lidén (2003, s 51).

<sup>59</sup> Inget uttryck åstadkommer en fullständig översättning av våra känslor tillika våra kroppsligt förankrade erfarenheter se M Nussbaum (2008, s 127).

experimentlusta och expressivitet – en önskan att få uttrycka sig i olika former. Potentialen utvecklas i relation till och interaktion med andra människor. Den ger förutsättningar för lärprocesser; kognitiva såväl som sinnliga och emotionella. Det ger förutsättningar för att skapa fördjupad medvetenhet och ett erövrande av kunskap och livskompetens, kunskap i handling och av intuition. Denna process kan ta form och gestaltas i och genom expressiva estetiska uttrycksformer. Poängen är dock att den kognitiva tillägnelsen av kunskap å ena sidan inte alltid är nödvändig och å andra sidan inte är den enda formen för pedagogisk praxis. Häri ligger utmaningen: att erbjuda både “Jag/Du” respektive “Jag/Det” sett till sin balans, kontext och sammanhang utan att för den skull förminska den verbala kommunikationens övergripande och centrala roll i konstruktionen av verkligheten.

De flesta av oss önskar möta en människa, i ett mått av “Jag/Du”, oavsett vad som är anledningen till att vi möts. Att möta mig själv, den andre, konsten, naturen; naket; öppet; här och nu; att våga stanna kvar, utan ta till beräkning eller analys; att överlåta sig till mötet “Jag/du” och den andres “Jag/Du” för att ställa detta “Jag/Du” i relation till “Jag/Det”. Med “Jag/Det” menas ansatsen att benämna, analysera, mäta, väga, kalkylera, skaffa kontroll, överblick, skapa strategier både vad det gäller det egna livet och när det gäller mig i relation till andra. Att reflektera över det egna livet och andras liv. Att sammanställa sina erfarenheter. Hur förhåller jag mig till dessa poler av min personlighet? Hur balanserar jag den ena polen i min personlighet sett i relation till den andra? Hur utvecklas vi? Genom en transcendens av subjektet genom vilan och utmaningen i oändligheten eller bara genom en extrapolering av erfarenheter. Hur förhåller jag mig till exempel till naturen; på skidutflykten en glänsande, gnistrande vinterdag där mitt “Jag” stäms till “Ett” i samklang med naturen? Hur förhåller jag mig i mötet med konsten, i en bild, en film, ett musikstycke, ett poem? Hur förhåller jag mig möten med människor; kontakter, möten, yta och djup, i relation till andra? Hur kan vi väcka nyfikenheten för den okända erfarenheten och finna livet?

Vi tänker också på trasighet och trasslighet, taggighet och att omöjligt nå fram, ibland till mig själv, ibland i relation till andra. Vi tänker på, som Buber understryker: en andlig dimension i mänskligt liv som är skild från en religiös dimension. På möten, fyllda med något mer, något större i möten med naturen, konstverk, andra människor och i möten med mig själv; då när allt tycks stämma, stå i samklang.

Buber beskrivet på ett tydligt sätt människans möjligheter till subjekt–subjekt relation. Bubers subjekt–subjekt relation upphör att existera när det genuina mötet

avslutas, när *Du* inte längre är i centrum som helhet, som dialogisk partner. Subjekt-subjektrelation: hur lätt är det inte att gå in i ett möte med den andre, uppfylld av förförståelse, förutfattade meningar, fördomar och ibland till och med fördömanden. Hur svårt är det inte att ställa allt detta åt sidan! Hur svårt är det inte att istället verkligen försöka *se* den andre och att därtill kliva fram ur skuggorna av de begränsade bilderna av mig själv och våga välja *mötet*?

Enligt Buber kan vi lägga oss till med till en idévärld och leva i denna idévärld enbart för att undkomma att brottas med livet. På så vis mildras "Det-världens" bortträngande av "Du-världen". Lever vi inte ibland åtminstone, i en idévärld i tron att det är den enda tillgängliga världen? Skymmer i så fall idévärlden vår erfarenhetsbas, den övertygelse som är grundad i erfarenhet utifrån "Jag/Du-Jag/Du"-mötet? Avskärmar den inte oss från "DU-världen" inom oss själva, och med andra, i relationer, i den andliga sfären?

Kring etiken och kulturens humanisering frågar vi: *Vad är förtryck?*

Så till den svidande kritiken av vår samtid. Är det egentligen så farligt? I det moderna, i "Både-Och-världen" kan inte människan upptäcka liv. Hur förtryckta är vi i "Det-världen"? Hur fundamental är "Det-världen" i konstruktionen av subjektet? Är förtryckaren i oss grundad i ett materiellt välstånd? Kan man inte vara förtryckare och fattig? Är man automatiskt förtryckare när man har inflytande? När blir förtrycket strukturellt? I vilka sammanhang ser vi organisatoriska lösningar, implementerade genom demokratiskt fattade beslut som till sin konsekvens är förtryckande, begränsande i den meningen att människans kallelse, humaniseringen, begränsas eller hindras? Hur kan vi gradvis bäras in i en djupare medvetenhet av oss själva, sammanhangen, livsberättelserna och vårt samhälleliga vara? Hur når jag/vi till ett fortgående nyskapande; att omvandlas, förnyas i möten med den andre?

Och vi frågar oss slutligen: *Skulle vi istället för språk som är den grundläggande enheten för konstruktion av verkligheten, istället tala om "kommunikation-i-relation" som grundläggande pedagogiskt och socialt ändamål?*

Vi ser relation och "kommunikation-i-relation" som grundläggande för människoblivandet. Intersubjektivitet är i ontologisk mening före subjektivitet. "Kommunikation-i-relation" kan vara den enhet som ger konstruktionen av verkligheten "en mer beständig öppenhet". Vi ser "kommunikation-i-relation" som

ett begrepp som täcker in alla människans olika kommunikativa möjligheter, alla ”språk” som människan har tillgång till.

I utforskandet av vardagsverkligheten finns inte lärare och elever. Där vardagsverkligheten består av en pedagogisk, social eller terapeutisk praxis är vi subjekt/subjekt som möts i en process. Möten mellan människor kräver kärlek, ödmjukhet, tro, hopp och kritiskt tänkande. Det kräver också en tillit till leken. Att kritisera världen är att skapa och återskapa den. Att erövra kunskap, att erövra kunskap och att koppla till praxis är en gemensam uppgift. Vi lär av varandra och söker därigenom den sanning som bär vårt arbete, i medvetenhet om att så är nödvändigt trots sanningens alltid preliminära natur. Tillsammans, i lek, samtal och samhandling, utforskar vi världen; vi dekonstruerar för att söka en befriande rekonstruktion.

Vår ambition är att i kommande artiklar presentera EXA som redskap, kopplat till ett exempel som är hämtat från det utvecklingsarbete som har skett i anslutning till program för personlig utveckling (PPU) vid socionomutbildningen, Mälardalens högskola (från 2008 och tills vidare). Vi kommer också att presentera studenternas reaktioner på kursen samt metodmässiga överväganden. Slutligen är det vår ambition att utifrån våra erfarenheter formulera en vuxenpedagogisk ansats för högre utbildning utifrån lek som pedagogisk filosofi och praxis.

## Referenser

- Anderson H. (1997). *Conversation, Language, and Possibilities: A Postmodern Approach to Therapy*. New York: Basic Books
- Apelmo P. (2003/2009). *EXA; Expressive Arts – Uttryckande Konst. Tillämpning i skola och socialtjänst – teoretiska perspektiv och exempel*. Eskilstuna: Utvecklingsarbetet Fristadsbarn, Fas 2 rapport nr 4, Eskilstuna Kommun. Lunds Universitet, Pedagogiska rapporter 2009.
- Apelmo P. (2008). *Den ickeverbala kommunikationens betydelse. Kommunikation av kroppsligt förankrad erfarenhet*. Uppsats. Psykoterapeutprogrammet, Umeå Universitet.
- Apelmo P. (ej publicerad). *Pedagogisk praxis – en pedagogik för sociala sammanhang*. Manus 2015.
- Biesta G.J.J. (2010/2016). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. New York: Routledge
- Buber M. (1923/2013). *I and Thou*. London/New York: Bloomsbury Academic.
- Freire P. (1970/1993). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books
- Hedenbro M. Lidén A. (2003). *Att bygga en familj*. Stockholm: Liber.
- Huizinga, J. 1949. *Homo Ludens: A study of the Play-Element in Culture*. Boston: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Knutsdotter Olofsson B. (1998). *I lekens värld*. Stockholm: Liber förlag.
- Levinas E. (1969). *Totality and Infinity. An Essay on Exteriority*. Pittsburgh Pennsylvania: Duquesne University Press.
- Nachmanovitch, S. 1990. *Free Play. Improvisation in Life and Art*. New York: Penguin Putnam Inc.
- Nussbaum, M.C. (2001). *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press
- Peperzak A.T. To the Other. An Introduction to the Philosophy of Emmanuel Levinas. (1993) *Purdue University Press e-Books*. Book 20.
- Rogers C.R. (1980/1995). *A Way of being*. NY: Mariner Books.
- Røed Hansen, B. (1991). Betydningen av oppmerksomhet og samspill i psykoterapi med barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* nr 28, s 779–788

Soltvedt M. (2005). *BOF Barnorienterad familjeterapi*. Stockholm: Mareld.

Stern, D. (2004). *The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life*. New York: W.W. Norton

Todd S. (2003). *Learning from the Other. Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education*. New York: State University of New York Press

Winnicott, D W. (1971/1982). *Playing and Reality*. New York: Routledge.