

Per Apelmo, Hannes Lundkvist & Dan Tedenljung

Rum för lek som intermodalitet

Expressive Arts som Pedagogisk filosofi och praxis

Abstract

Med utgångspunkt i vår syn på leken som pedagogisk filosofi och praxis, som vi presenterade i en första artikel, presenteras här hur vi kan skapa rum för leken som intermodalitet. Vi presenterar Expressive Arts (EXA) som en metod och ett redskap för att forma detta rum vilket kan ske i olika kontexter. Vi synliggör därtill olika rumsliga aspekter som präglar ett socialt och pedagogiskt rum av denna karaktär, där människor möts utifrån sina olika livserfarenheter. Slutligen diskuterar vi de beståndsdelar som vi anser vara mest centrala i en pedagogisk filosofi och praxis som syftar till att skapa rum för lek. Vi diskuterar här fenomenologin, hermeneutiken, det verbala språkets roll, "kommunikation-i-relation", intersubjektivitet, ögonblick av förändring och pedagogik som syftar till att vara nyskapande.

Nyckelord: Expressive Arts, intermodalitet, intersubjektivitet, uttryckande konst

Introduktion

Inledningsvis vill vi återknyta till vår första artikel.¹ Där pläderar vi för en återerövring, ett återupprättande och en återetablering av leken och lekområdet i ett samhälleligt perspektiv. Vi skriver också att lekområdet med dess gränsöverskridande potential och dess utmaningar låser upp dörrar till världens och varats mysterium. Leken benämns som text (symbolplan) och regiplan för kontext (verklighetsplan).² Lek kräver kunskap om koder och tekniker och den kräver tid, trygghet och frihet från prestationskrav. Där flera leker tillsammans berörs grundläggande relationella förhållanden. Ett omedelbart och känslomässigt intersubjektivt deltagande är centralt.³ Förmågan att relatera och leka tillsammans förutsätter mottaglighet, känslighet och öppenhet för den Andre.⁴ Leken förutsätter en strävan att lära av den Andre i stället för att lära om den Andre.⁵ Ur denna ansvarighet växer en etik. Etik kan därmed ses som ett förhållningssätt som föregår och fördjupas i mötet mellan i "kommunicerande relationer".⁶ En grundläggande förutsättning för lek är dock förtroende och tillit.⁷ När vuxna bjuds att beträda ett lekområde ställer detta höga krav på ett processledarskap⁸, vars syfte är att inbjuda deltagarna till, och samtidigt utforma, ett fungerande socialt rum som möjliggör lek.

¹ Apelmo P. & Tedenljung D. (ej publ).

² Røed Hansen B. (1991).

³ Knutsdotter Olovsson B. (1998), D.W. Winnicott (1971/1982), D. Stern (2004).

⁴ Todd S. (2003).

⁵ Todd S. (2003).

⁶ Levinas E. (1969).

⁷ Winnicott D.W. (1971/1982).

⁸ Apelmo P. (2009, ej publ).

Rum för lek – inledande frågeställningar

Inom den pedagogiska facklitteraturen återfinns tankar om ”rum för pedagogik” eller ”rummets pedagogik”. Anledningen till detta är att all pedagogisk verksamhet är platsrelaterad, jordbunden, territorial, lokal och i övrigt kontextuellt bunden.⁹ Etablerandet av ett lekområde bygger på en medvetenhet om både platsens, det fysiska rummets, det formella rummets samt det sociala rummets betydelse. Som pedagoger¹⁰ träder vi alltid in i ett ”rum” – en fysisk plats. I detta rum vill vi träda fram med vår filosofi, vår teori, våra redskap och vår metodik och vi har en idé och en ambition om hur vår pedagogiska ansats ska gestaltas i mötet med de individer som har samlats. Vi bär därtill med oss ett formellt rum som utgör den formella grunden till att vi möts i form av villkor, avsikter, tidsramar och förhållningsregler med mera. Vi har gång på gång fått ställa oss frågorna: Vad är det som gör att mina idéer ibland tar gestaltning i form av något destruktivt, i meningen att mina intentioner gestaltas i något motsatt – att processer i rummet stelnar eller hämmas? Vad är det som gör att mina pedagogiska idéer ibland är oöversättbara som rumsliga gestaltningar? Som processledare har man en idé om vad som ska ske i det pedagogiska rummet, men dessa idéer präglas av ett antal rumsliga aspekter som sällan tas i beaktning. Rummet här och nu ställer oss inför en komplex utmaning. Hur formar vi ett samlat rum där deltagarna erbjuds delaktighet som syftar till en meningsbärande ömsesidighet och därmed motiverar det arbete som ligger framför?

I följande gestaltning av det pedagogiska rummet använder vi av EXA som exempel. EXA skapar rum för lek och ger oss därtill metodik och redskap för hur leken och den filosofiska ansats vi presenterat tidigare konkretiseras.¹¹ I denna artikel vill vi försöka benämna de rumsliga aspekter som vår idé står och faller på – det vill säga de aspekter i ett rum som måste tas i beaktning om vår idé ska gestaltas som *praxis*, i Freires mening. I det som följer är vårt perspektiv vuxna individer även om en erfarenhet som presenteras också gäller för barn. Barn går rakt in i lekområdet utan att behöva reflektera. Vuxna har också denna möjlighet, vill vi hävda, även om de inte praktiserar denna. I yrkesmässiga sammanhang behöver dock frågan om lekområde aktualiseras och tydliggöras. Vi menar att verksamheter, där en fungerande interaktion mellan arbetskamrater samt mötet med brukare/klienter/kunder är central för arbetsinsatsernas utfall, skulle ha mycket att vinna på ett fördjupat samtal där de pedagogiska dimensionerna i arbetet aktualiseras.

Expressive Arts (EXA) som rum för lek: redskap och metodik

Expressive Arts (EXA) – på svenska översatt till Uttryckande konst^{12 13} – är ett intermodalt arbete

⁹ Løvlie L. (2007).

¹⁰ Senare använder vi begreppet processledare för att inkludera andra slags ledare av utbildningsaktiviteter.

¹¹ Vi har tidigare formulerat vår idé om den ansats som vi tycker bör ligga till grund för det pedagogiska rummet (Apelmo P. & Tedenljung D. ej publ). Man kan naturligtvis välja att se EXA från andra ingångspunkter.

¹² Den text som följer i detta avsnitt har presenterats i olika versioner. Se Apelmo P. (1996, 1997, 2009). I dessa texter refereras till författare som Bereznak-Kenny C (1989), Blatner A.H. (1996), Carlberg G. (1994), Chodorow J. (1991), Crafford C. (1994), Dropsy J. (1991), Ellneby Y. (1994), Freire P. (1970/1993), Gersie A. (1990), Grönlund E. (1988, 1991), Hedenbro M. (2006), Hostrup Larsen H. (1987), Kellerman P.F. (1992), Knill P. et al. (1993), Knutsdotter Olovsson B. (1998), Levin S. och Levin E. (1999), Lundgren N. och Norrby L. (1988), Luterkort B. (1999), May R. (1993, 1994), Molander B. (1996), Morgan A. (2000), Perneman J.E. (1977), Robbins A. (1987, 1988,

i övergångar mellan olika konstnärliga uttrycksformer (konstnärliga språk).¹⁴ Genom övergångarna mellan olika konstnärliga språk, de verbala språken och olika sinnesmodaliteter bjuds deltagaren till fördjupning av ett arbete. Detta kallas "intermodal transfer" och är specifikt för EXA. I och med att flera konstnärliga språk tas i anspråk involveras deltagarna på ideligen nya sätt. Samtidigt aktiveras därmed deltagarnas olika sinnen. Insikten att människan i en skapande process, i sökandet efter uttrycksformer, involveras i sin helhet med alla sina sinnen och hela sitt känsloliv är central. Deltagare inbjuds via EXA att kommunicera expressivt estetiskt i och genom de konstnärliga uttrycksformerna. Med "expressivt" avses att deltagaren får möjligheten att uttrycka sig, både inom ramen för ett eller flera konstnärliga språk och samtidigt i och genom en eller flera sinnesmodaliteter, enskilt och i grupp. Med "estetiskt" avses att deltagarna uppmuntras söka sina respektive, och ibland i samförstånd gemensamma, "autentiska uttryck". Ett "autentiskt uttryck" uppfattas inom EXA likvärdigt med ett estetiskt. Eftersom begreppet autenticitet inte är helt oproblematiskt kanske det vore bättre att tala i termer av uppriktighet och ärlighet.

EXA uppfattar vi som ett redskap som bygger på och som stimulerar till lek och som samtidigt utvecklar förmågan att leka. EXA öppnar för intersubjektivitet, för levd berättelse och implicit kunnande men också för explicit kunnande¹⁵ samt kontemplation. EXA har ett nära samband med kreativitet och kreativitetens vitalitet och betydelse avseende utveckling för enskilda och grupper. De olika konstnärliga uttrycksformerna är expressiva och estetiska till sin respektive karaktär och vi väljer att sammanfatta dessa uttryck som lek. Våra uppfattningar om vad leken är, kan variera, till exempel om vi har fenomenologiska motiv för en definition, eller om vi har praxismotiv för en definition; men låt oss föreslå att lek är en grundläggande aktivitet i att vara människa, som rymmer många uttrycksformer och motiv.

Förutom leken är de konstnärliga uttrycksformerna i EXA kropp/rörelse, bild/skulptur, poesi/myt och saga, drama/iscensättning samt samtal och samhandling.¹⁶ *Kropp/rörelse* handlar om att skapa och gestalta genom kroppens uttryck. Kropp/rörelse utgör en grund; kroppen tas i anspråk vid allt skapande arbete, oavsett konstnärligt språk. *Ljud/musik* handlar om att göra ljud och att lyssna till ljud. Det handlar om rytm, om tempo med dess kopplingar till kroppen – puls och hjärtslag bland annat – i en skapande process. *Bild/skulptur* handlar om skapande med hjälp av alla möjliga redskap och material som kan komma till användning vid bildskapande eller byggande av skulptur. I arbetet används också redan färdiga bilder eller skulpturer som en källa

1994), Rogers C. (1995), Rogers C. och Freiberg H.J. (1994) Rogers N. (1993), Ruud E. (1990), Røed Hansen B. (1991), Røine E. (1992), Schaverein J. (1992), Soltved M. (2005), Stern D. (2004, 2005), Todd S. (2003), Ullman M. & Zimmerman N. (1996), Whitmont E. (1992), Winnicott D.W. (1971/1982), Yalom I.D. (1985, 2002/2009). Utöver litteraturen bygger framställningen på erfarenheter som har formulerats i praktiska pedagogiska sammanhang under 25 års verksamhet.

¹³ EXA växte fram i USA under 1970-talet och utgår från erfarenheter av behandlingsinriktat arbete och pedagogisk verksamhet där man aktivt prövat att arbeta intermodalt. Några centralfigurer inom EXA är Paulo Knill och Margo Fuchs, Steve och Ellen Levine, Markus Alexander, Natalie Rogers, Arthur Robbins, Shaun McNiff, USA. Företrädare för de svenska respektive norska instituten är Margareta Wårja och Melinda Meyer.

¹⁴ Det bör tilläggas att alla språk och alla uttryck kan sägas vara *konstnärliga*. Vi lägger med andra ord ingen värdering i detta begrepp i dessa artiklar. *Konstnärligt* är en benämning på allt det vi i stunden betraktar som konst, vare sig det är avsett att vara konst eller ej (Rancière J. 2003, s 72).

¹⁵ Stern D. (2004).

¹⁶ Gränserna mellan de konstnärliga uttrycksformerna är naturligtvis inte så skarpa som de framstår i en schematisk framställning som denna.

till inspiration och dialog för det egna skapandet. *Drama/iscensättning* handlar om redan skrivet material, såväl som material som skapas i stunden – gestaltning, teater, improvisationer och dylikt. *Poesi, myt* och *saga* handlar om ord – improvisation och lek med ord. Därtill kan redan färdiga texter användas som källa för dialog och inspiration. *Samtal* och *samhandling* handlar om den ständiga dialog som växer fram mellan deltagare och processledare i arbete med EXA. Samhandling skall förstås som ett uttryck för det som växer fram i ett arbete där tanke och handling förenas i ett ömsesidigt meningsbärande utbyte mellan involverade parter. Gemensamt är att deltagarna, inklusive processledaren, själva uttrycker sig i de olika språken. Genom de olika språken möter deltagaren samtidigt sig själv och andra. Det är viktigt att poängtera att det inte finns några regler för hur de olika språken kommer till uttryck, annat än en strävan efter ”autentiska uttryck” och att ingen kommer till skada.

I arbetet i och genom EXA görs skillnad mellan process och de produkter i form av bilder, texter, dramer, musikstycken med mera, som skapas. Arbetet i och genom EXA begränsas inte till *ett* konstnärligt språk, *ett* uttrycksmedel eller endast *en* kommunikativ modalitet. Genom arbetets intermodalitet möjliggörs övergångar mellan olika uttrycksformer och öppnar därmed för fördjupning och ”förmering”. Ett konstnärligt uttryck – en symbol – säger något annat än vad som kan fångas med traditionella verbala metoder. I sin praktiska tillämpning ger EXA med dess intermodalitet en möjlighet att anpassa ett arbete till deltagaren, den enskilde eller den grupp som arbetet gäller. Arbetet kan utgå från det ”språk”, den uttrycksform och den sinnesmodalitet som deltagaren själv väljer att arbeta genom för att sedan kunna vidgas till att omfatta flera. Deltagarna handlar genom att de uttrycker sig, främst genom de olika konstnärliga språk som står till förfogande men också genom samtal och samhandling. Processen står i centrum för intresset. Produkten är dock inte oväsentlig. Den utgör en dokumentation av processen och en katalysator för fortsatt utforskande och kunskapande. EXA och leken i och genom EXA erbjuder ett sammanhang för intersubjektivitet. Denna form för sammanhang kan metaforiskt beskrivas som att en scen är ställd i ordning för berättande, lyssnande och för ”kommunikation i relation”. En scen etableras där deltagare blir synliga och sedda på ett särskilt sätt och där EXA erbjuder redskap för berättande i och genom lek. Därmed skapas möjligheter att möta “den Andre”¹⁷ i teman som aktualiserats eller aktualiseras. Arbetet i och genom EXA sker i rum som ställs i ordning särskilt för denna typ av aktivitet. Det gäller det formella rummet, det fysiska rummet med dess utrustning av olika slag, inklusive de praktiska förutsättningarna samt och det sociala rummet med dess form och struktur samt dess demokratiska prägel. Till sammanhanget bär deltagarna med sig sina livsvärldserfarenheter, såväl som sin respektive kulturella identitet. Livsvärldserfarenheterna samt den kulturella identiteten blir därmed viktiga aspekter i förståelsen av vad som villkorar det sociala rummet.

Skaparkväll i Ansgarskyrkan – ett exempel

Under en vanlig *Skaparkväll*¹⁸ är cirka 18 individer samlade, män såväl som kvinnor i åldrarna 17-61 år, med en tonvikt på åldersspannet 20-25 år. Över en termins arbete når annars verksamheten ett hundratal individer. Här möts en uppsjö av människor med olika livserfarenheter. Som en av två processledare vet du aldrig vilka som kommer till *Skaparkväll*; antalet kan variera från drygt tio

¹⁷ Apelmo P. & Tedenljung D. (ej publ), Levinas E. (1969), Todd S. (2003).

¹⁸ Apelmo P. (2012).

personer till ett trettiotal. Deltagare som är nya i sammanhanget, och det kommer ideligen nya, tas om hand genom informella samtal så snart de kliver innanför dörren. När kvällen formellt inleds har de flesta redan hört det som processledaren berättar om kvällens upplägg (olika inslag och steg, om förhållningssätt och instruktioner av typen: ”det blir alltid rätt när du skapar” och ”du talar under kvällen utifrån dig själv och dina egna erfarenheter”).

Alla målar som en del av upplägget. Några har erfarenhet av bildskapande som vuxna, för andra är det nytt och kanske främmande. Nu har kvällen kommit dit att det är dags att för var och en att i små grupper dela den bild som målats. Det är dags att utifrån bilderna dela tankar, känslor, associationer och erfarenheter. En deltagare, som vi kan kalla A, kliver fram och hänger upp sin bild. ”Vad berättar bilden?” är frågan som alltid öppnar upp för samtalen. Den följs av frågan ”Vad berättar bilden om dig och ditt liv?” Processledaren förklarar att så fort du uttalar dig om en bild berättar du något väsentligt om dig själv. Det kan inte vara på annat sätt: dina tankar, känslor, associationer, tolkningar tar alltid sin utgångspunkt i den egna erfarenheten, både den som är reflekterad och den som ”sitter i ryggmärgen”. A söker efter tankar, associationer och emotioner i mötet med bilden, och det är tillåtet att prova att tänka, ”att provtänka”, och reflektera fritt.

Processledaren och mer erfarna deltagare står beredda med frågor till A utifrån vad A säger och vad A har målat. A får veta att det alltid går att säga ”pass – det vill jag inte gå in på”, i relation till frågor som ställs, men att frågandet är fritt. Avsikten med frågorna är att öppna upp för de olika dimensioner som bilden väcker hos var och en. När A sagt sitt gör de andra gruppdeltagarna (B, C, D etc., inklusive processledaren) A:s bild till sin och söker svar på frågan ”om den här bilden vore målad av mig, vad skulle bilden i så fall berätta om mig och mitt liv, eller – om så är fallet – det aktuella temat, utifrån mitt perspektiv?” Inget som sägs ges tolkningsföreträde över A och dennes förståelse av sin bild. Utgångspunkten är den djupa respekten för varje deltagares strävan att reflektera över sitt liv och att se möjligheter. Genom att andra gör A:s bild till sin och talar om sig själva, sitt liv och sina erfarenheter i relation till A:s bild får A en rikedom av ytterligare möjliga aspekter att förhålla sig till i mötet med sin bild. A får se dimensioner och infallsvinklar, och får upptäcka känslaspekter, som ibland är användbara för A i dennes strävan att förstå sig själv i relation till livet, livserfarenheten eller det tema som är aktuellt. Och samtidigt speglar de andra deltagarna sina liv och erfarenheter i A:s bild. Därefter fortsätter delandet på samma sätt med övriga bilder.¹⁹

EXA som en scen för livserfarenhet och som ett rum för förändring

Arbete i och genom EXA utgår från deltagarens livserfarenhet ur ett holistiskt perspektiv på medvetenhet och medvetande.²⁰ De teman och de frågeställningar som aktualiseras bearbetas och analyseras både verbalt och ickeverbalt, där sinne, känsla, rörelse och tanke tas i anspråk. Syftet med arbetet är att deltagaren skall få en klarare upplevelse och förståelse av sig själv och sitt sammanhang och av de teman eller den uppgift som är för handen. Vidare utvecklar deltagarna sin kompetens att på olika sätt hantera och möta sitt sammanhang i vardagen; att i praxis gå vidare i förändrande handling utifrån det tema eller den utmaning som står i centrum eller som

¹⁹ För en fördjupning i Skaparkvällarnas bildarbete se Forsgård B. (2016). För en fördjupning av EXA som arbetsprocess se Apelmo P. (2009).

²⁰ Stern D. (2004).

vuxit fram.

Arbete med EXA ställer krav på öppenhet för möten mellan deltagarna och en beredskap att gå in i det som känns nytt, utmanande, som skapar lust och glädje men också väcker oro. I arbete i och genom EXA rör sig deltagarna i preliminära, gränsöverskridande, transitiva och förändrande områden som öppnar för och utmanar till kreativitet och som samtidigt konstituerar lek. Arbetet syftar till processer där det som tidigare tagits för givet dekonstrueras för att därefter efterhand övergå i ett rekonstruktivt eller reparativt arbete. Deltagarna ställs inför utmaningar av skiftande slag i relation till de öppenheter som uppstår. Med öppenhet följer sårbarhet. Tillvarons bräcklighet synliggörs. Detta i samtidighet med de möjligheter, den kraft och de resurser, såväl som den förändringspotential, som också stiger fram ur öppenhet. Deltagaren kan i sitt arbete på samma gång befinna sig på ytan, såväl som på djupet av sin egen livserfarenhet. Frågandet och delandet av livserfarenheter hjälper deltagaren att närma sig bredd och djup i och av den egna erfarenheten, så som den stiger fram mellan deltagarna i mötet med de konstnärliga uttrycken. Detta djup av existentiell karaktär finns alltid med även om deltagaren vid en första anblick, i sina egna ögon eller utifrån andras ögon förefaller att enbart förhålla sig till vad som rör sig på ytan. Tillsammans med deltagaren söker processledaren essensen i de fenomen som stiger fram genom aktiviteten i mötet. Inom arbete med EXA utgör enskilda fenomen en källa till utforskning, tolkning och därmed fördjupad förståelse.

Processarbetets mål och resultat för arbetet söks i samhandling mellan parterna. De konstnärliga uttrycken har en hållande och bärande funktion och betydelse. Det finns ett känslomässigt kommunikativt flöde mellan den som leder och inbjuder till ett arbete och den som väljer att delta i detta arbete. I arbete med EXA söks och skapas fenomen, som en del i den kommunikation som sker, i avsikt att också aktivt gå in i möte med och pröva dessa fenomen. Som deltagare – aktiva subjekt – prövar och söker vi klarhet och sammanhang i det som ibland framstår som oklart, förvirrande och som dessutom ibland stiger fram med en bakgrund i en annan kulturkrets än vår egen. Sökandet av en förståelse sker utifrån ett sammanhang som innebär specifika förutsättningar för tolkning. De svårigheter som är förknippade med sökandet efter klarhet i relation till fenomen av olika slag ser ut på olika sätt. Mina erfarenheter av dina erfarenheter blir våra erfarenheter som åter blir mina egna. Tolkning sker utifrån de villkor som ges av sammanhanget. Processledaren utmanas att tillsammans med deltagaren söka en förståelse och tolkning av de fenomen som dyker upp. Detta gemensamma arbete bygger på deltagarnas förförståelse genom tidigare tolkningar av liknande situationer och sammanhang och av liknande fenomen. I de fall ett fenomen upplevs som fundamentalt nytt används ändå tidigare erfarenheter som utgångspunkt för tolkning. Här finns naturligtvis risker för läsningar bland alla deltagande parter. Oavsett överenskommen riktning och ambition med det processinriktade arbetet är det nödvändigt att vara medveten om kraften i överföringar respektive motöverföringar och att medvetet arbeta med/via dessa. Idag betraktas begreppen som allmängiltiga och värda att beakta i alla sammanhang där människor möts. Processledarrollen är baserad på meningsbärande ömsesidighet och närvaro i mötet med deltagare. Arbetet innebär ett avståndstagande till en traditionell ”expertroll”, där processledaren tolkar deltagarens material. Istället förespråkas en tilltro till varje deltagares möjlighet och förmåga att komma till insikter, såväl genom egna inneboende resurser i och genom skapandet och genom samklang med den skapande processen i mötet med andra. I förutsättningarna för att kunna skapa och gå in i en process av skeenden

ingår olika former av moment som grundar, förankrar och som skapar närvaro och som dessutom värmer upp. Huvudansvaret för dessa moment vilar på processledaren. Därmed skapas ett rum att vara lekande människa i – ett rum att vara människa i kraft av människans fulla potential. Här öppnar EXA för en djup intersubjektivitet.

Arbete i och genom EXA löser deltagaren från en ensidig tilltro till det explicita kunnandet. I EXA efterfrågas också det implicita kunnandet, den levda berättelsen. I det skapande arbetet uppstår rum för förändring – i Sterns termer uppstår här ögonblick där *Kronos* upphävs gång på gång till förmån för *Kairos*.²¹ Vi behöver alla tillgång till en scen – det vill säga ett sammanhang eller ett rum för pedagogisk gestaltning – där vi blir sedda och där vi får möjlighet och utrymme att på ett särskilt sätt söka ge gestalt åt det som är vår berättelse och också att berätta. Vi behöver rum som öppnar för förändring – rum för just de ögonblick då *Kronos* upphävs av *Kairos*. I vår vardag erbjuder kanske familj, vänner och arbetskamrater sådana sammanhang avseende form och utrymme. För några av oss blir det dock av olika skäl ibland viktigt att hitta sammanhang utöver de vardagliga för berättandet. Det finns ett behov av ett mer specifikt sammanhang där vi kan träda fram på ett särskilt sätt med vårt berättande. Utmaningar som vi möter, i privatlivet eller i yrkeslivet, är av sådan karaktär att vi behöver skapa specifika rum där utmaningarna kan antas och bearbetas, – yrkesmässigt eller privat eller i en blandning av det yrkesmässiga och det privata. Framför allt gäller detta yrkessammanhang där stora krav och förväntningar ställs på den enskildes aktiva bidrag. Det kan handla om korta berättelser eller långa; det kan handla om fragment och embryon eller berättelser som skall finslipas. Det kan handla om berättelser som anades eller berättelser som dyker upp och som vi inte visste om att de fanns. Berättandet och kommunikationen genom konstnärliga uttrycksformer lyfter fram kroppsligt förankrad kunskap och erfarenhet som ännu inte formulerats i ord i samtidighet med det som redan är känt och uttryckt. Förutsättningar skapas där deltagarna under trygga former får prova på, utforska, experimentera och söka handlingsalternativ i formandet av något innovativt.

Diskussion

Om att fånga upplevelsen

I läsning av litteratur som behandlar EXA och närliggande fält²² återkommer ständigt hänvisningar till fenomenologi och hermeneutik. Den filosofi och vetenskapsteori som bäst kopplas till EXA är fenomenologin. Fenomenologin fokuserar på den direkta upplevelsen av ett fenomen. I sin enklaste form är den en metod att sätta ett fenomen under ”belysning”. Den uppmärksammar och undersöker hur fenomen – händelser och upplevelser – faktiskt träder fram; den fokuserar på att ta emot, att se, att belysa och att beskriva vad vi faktiskt ser. Ett mål är därmed att beskriva processer och upplevelser. På ett mer fundamentalt plan avser fenomenologin att bryta ner och reducera allt ”vara”, allt som är och som möter till fenomen och att därmed söka kärnan i detta ”vara”. Därmed riktas uppmärksamheten mot grundläggande erfarenheter i livet. På detta sätt upprättas en mer grundläggande och direkt kontakt med världen. Denna kontakt ges filosofisk status och utgör en länk till kunskap som inte formulerats i ord.

²¹ Stern D. (2004).

²² Se bland andra Bereznak Kenny C. (1989), Gilje N. & Grimen H. (1992), Merleau-Ponty M. (1945/2012), Stern D. (2004), Apeldoorn P. (2009).

Genom sin strävan att närma sig de grundläggande erfarenheterna i livet undviks den traditionella uppdelningen mellan tanke och kropp. Perception betraktas som ett viktigt redskap i att se och belysa världen och varat i denna värld. Med perception avses varseblivning, den uppfattning av något som fås via sinnen och den sammanställning och tolkning av dessa stimuli som görs till en meningsfull helhet. Existentiell fenomenologi markerar därtill en klar länk inte bara till perception utan också till sinnen. Även om det finns en skillnad mellan tanke eller idé i relation till sinnesupplevelse betraktas båda som likvärdigt intressanta i iakttagandet av världen. Sinnesupplevelser är närmare knutna till en direkt erfarenhet på grund av sinnenas fysiska natur.

Att vara trogen kroppen som subjekt, är att försöka reducera objektifieringen av kroppen så långt det är möjligt.²³ Dess motsats är ett försök att reducera kroppen till vissa funktioner kopplade till särskilda egenskaper. I dessa sätt att betrakta kunskap har teorin fått prioritet framför ett holistiskt sätt att se på medvetandet – på bekostnad av praktiken, handens arbete och kroppen. I den fenomenologiska traditionen är det Merleau-Ponty som sätter kroppen i centrum i arbetet med att förstå människans existentiella tolkningsvillkor. Förnuftet ger ingen absolut kunskap. Uppdelning i kropp och själ är ett centralt exempel på den dualism som inte förmår omfatta människan som helhet. Det traditionella erfarenhetsbegreppet blir därför också otillräckligt. Vi är våra kroppar och våra kroppar kommer före våra samlade erfarenheter. Utan ord nås förståelse genom perceptioner, genom iakttagelser och förnimmelser. En kroppslig medvetenhet växer fram. Kroppen som subjekt är ett hänsynstagande inte endast till den yttre observerbara kroppens tillstånd, utan också till den inre och kanske ouppmärksammade kroppen. Kroppen blir ett medium genom vilken personen kan förhålla sig till sin omgivning, en omgivning som kroppen samtidigt är en del av. Kroppen är inte endast sedd, hörd, förstådd; kroppen ser, hör och förstår. Kroppen blir därmed till, och i samma stund som kroppen blir till blir den också subjektifierad genom att vara innesluten i och genom kopplingar som emanerar ur en kommunikativ relationell hållning. Fenomenologins styrka finns enligt en rad forskare i överbryggandet av dualismen mellan kropp och medvetande. Merleau-Ponty menar att det är omöjligt att skilja dessa båda åt. Kroppen är inte ett objekt som jag har, utan jag är min kropp och det är genom kroppen som världen upplevs. ”Medvetandet är ursprungligen inte ett ’jag tänker att’ utan ett ’jag kan’”, skriver Merleau-Ponty,²⁴ det vill säga, medvetandet är riktat mot omvärlden och därmed förkroppsligat. Förkroppsligandet är en pågående social process och praktik i vilken kroppsliga tekniker lärs in.

Det fenomenologiska perspektivet är i grunden en kritik mot uppfattningen att världen framträder som något möjligt att separera från våra erfarenheter i linje med en teoretisk kunskapstradition. Den fenomenologiska attityden uppmanar oss därtill att ta itu med betraktelsen av ett fenomen och hur erfarenheten av detta fenomen framträder för oss. I den klassiska fenomenologin av Husserl kallas detta ”bracketing” och innebär, i populärvetenskapliga termer, att sätta allt det som normalt binder oss vid en spontan uppfattning gällande ett fenomen inom parentes. Vi sätter inom parentes tron på allt som ter sig naturligt givet i vår attityd. Vi intar istället en reflexiv attityd genom att fokusera på upplevelsen av verkligheten. Avskiljandet sker genom att markera (eller kontrastera) det ramverk av för givet tagna föreställningar som är en del av den naturliga uppfattningen, allt det vi tar för givet och annars inte ifrågasätter. Detta utgör

²³ Att tänka ’kropp’ är en objektifiering. Objektifieringen blir tydligare när vi talar ’kropp’ för att till sist bli uppenbar när vi skriver ’kropp’.

²⁴ Merleau-Ponty M(1945/2012).

den fenomenologiska reduktionens första steg. Kommunikation i och genom konstnärliga uttrycksformer underlättar, menar vi, en sådan process. Detta gäller också för det som följer. Den fenomenologiska reduktionens andra steg avser den plötsliga eller intuitiva insikten om de funktioner som är nödvändiga för erfarenheten av fenomenet – det ”aha-moment” i erfarenheten när vi plötsligt ser det vi tidigare tagit för givet på ett nytt sätt, och kanske ser och upplever, känner och rör vid vad företeelsen har att förmedla ytterligare. Detta moment av insikt är det ögonblick då vi i filosofisk mening *erfar* fenomenet, till skillnad från den inställning vi hade till fenomenet vid en tidpunkt då vi fortfarande tog det för givet. När vi tidigare såg fenomenet som oföränderligt hade vi ännu inte *erfarit* det.

Omtolkning och mening

I arbete med EXA är ett av målen att deltagare tillsammans med varandra och i mötet med processledaren söker tolkningar och förståelse av fenomen som ofta bärs fram i form av tolkningar och förståelse. Processledaren och deltagarna möter ett fenomen utifrån en förförståelse. En bild eller en text som inledningsvis verkar oförståelig är alltid oförståelig utifrån den bakgrund som vi alla på olika sätt tar med oss in i ett arbete där vi söker förståelse. Gadamer kallar sådana förutsättningar för förförståelse eller fördomar. Förförståelsen är alltid på plats – det är förförståelsen som lägger grund för vår bedömning av ett fenomen som därtill också alltid måste ses i sammanhang av sin kontext. En aktörs förförståelse är därtill inte alltid uttalad eller verbaliserad; den kan vara mer eller mindre genomtänkt och kan vara mer eller mindre lösligt sammansatt. Samtidigt drivs förförståelsen normalt av en strävan efter en holistik som ett sätt att orientera sig i tillvaron. Ibland är förförståelsen särpräglad på ett sätt som utmanar och skapar problem i relationer och sammanhang. Förförståelse revideras ständigt. En tolkning är ett försök att skapa klarhet och ge mening åt fenomen som ytligt sett framstår som oklara, kaotiska, oförståeliga, självmotsägande med mera. Det är ett sätt att söka underliggande mening och sätta denna mening i ett sammanhang där det som var oklart får en större klarhet. En tolkningsprocess förutsätter att den som ger sig in i processen upplever att det är en meningsfull sysselsättning. Det gäller också att skilja på mening och uttryck. Att tolka är att söka mening med hjälp av nya uttryck. ”Mening” kan ta sig olika uttryck. Det kan handla om ords och begrepps mening, om ett fenomenens relevans och betydelse i ett bestämt sammanhang samt om upphovsmannens, om en sådan kan identifieras, avsikt med sitt verk.

Om det verbala språkets roll i mötet

I kulturer intar det verbala språket och dess utveckling en särställning. Det verbala språket bär fram och förmedlar berättelser i en oerhörd rikedom. Men det verbala språket kan också framstå som en tvångströja: det vi förstår baseras på det vi redan vet, och det vi vet kommer från det vi har förmågan att förstå. Den bokstavliga verkligheten är det som vi i vardagligt tal refererar till som verklighet. Det handlar om det dagliga eller det reella, det som vi ofta betraktar som objektivt. Vi tar ofta detta som något givet. Men det som är objektivt kan endast existera inom ramen för ett språkligt, verbalt och kognitivt sammanhang. En verklighet görs objektiv av dem som berörs och det sker genom samtalet mellan dem som berörs. Det objektiva kan således endast existera inom ramen för en språklig konstruktion. Kommunikationen – mötet mellan subjekt – både möjliggörs och begränsas genom språket som medium för kommunikation.

Objektet begripliggörs genom språket, men ju mer språkligt och/eller rationellt distanserad subjektet blir till den levda erfarenheten, desto mer obekant blir de omedelbara förnimmelserna och de reaktioner dessa orsakar hos självet och hos andra. De konstnärliga uttrycksformerna och samhandlingen i och genom EXA upphäver i någon mening det vi tar för givet. Vi uppenbarar och uppenbaras för oss själva och varandra, den Andre.²⁵ I den kommunikativa relation som etableras, skapas nya lingvistiska kopplingar²⁶ och en annan och annorlunda berättelse formuleras som naturligtvis också inbegriper ord. Så blir EXA med dess kommunikation i och genom konstnärliga uttrycksformer, i kropp, i känsla, i tanke, i kommunikation och efterföljande samtal ett exempel på hur processledare och deltagare hjälper varandra fram i ett kontinuerligt tillblivande som manifesteras i berättelser. En pedagogisk kontext gynnas av en bredare förståelse av människans förmåga att uttrycka sig i och genom olika former av språk. Om undervisning till stor del handlar om att bjuda in undervisningens subjekt till ett sökande, så synliggörs en rikare repertoar av vägar i detta sökande. Vi menar att vi skapar ett rikare sökande och en rikare förståelse av omvärlden samt av vad kunskap är, om vi frigör oss från de språkliga begränsningar som det verbala språkets särställning i vår kulturella kontext medför. Dessutom tror vi att denna bredare syn på människan som en språklig varelse innebär att vi bjuder in fler människor till att bli subjekt i detta sökande – människor som annars missgynnas i ett tal- och skriftcentrerat samhälle.

Om "kommunikation i relation"

Möten mellan människor konstitueras av de berättelser som utbyts, kroppsligt och verbalt såväl som genom annan kommunikation i eller genom konstnärliga språk. Människan skapar sin historia och sitt sammanhang genom att kommunicera. Kommunikation genom berättelser av olika slag med hjälp av olika språk kan handla om korta episoder, om fragment av en livserfarenhet, likväl som om de stora dragen och perspektiven i en människas liv. Arbete i och genom EXA stryker på ett särskilt sätt under detta faktum. Berättelser – så som de gestaltas – växer fram i och genom processinriktat arbete och skeenden. Människan söker ständigt former för berättande. Det kan ta sitt ursprung i en idé eller en impuls för att sedan få klarare gestalt. Detta sker mer eller mindre medvetet. Genom de konstnärliga uttrycksformerna ges möjligheten att pröva olika former för berättande. Samtidigt utforskas känslor och erfarenheter. I dess följd växer former för ett mer medvetet berättande fram. I första steget handlar det kanske om att förstå att berättande faktiskt äger rum hela tiden. I andra steget att leka med och känna lusten i skapandet. I ett tredje steg att mer medvetet observera vad det som skapas uttrycker. Först därefter, kanske, handlar det om ett mer medvetet berättande genom olika uttrycksformer. När insikten gällande kraften och möjligheten i berättandet genom konstnärliga uttrycksformer växer, inleds ett efterforskande av de egna berättelserna – den stora berättelsen och alla de små berättelserna. Det handlar om att söka en djupare förståelse av det egna livet och dess förutsättningar, om de stora samhälleliga skeendena såväl som på de lokala. Genom de konstnärliga uttrycksformerna stiger levd erfarenhet, en kroppsligt förankrad medvetenhet fram. Implicit erfarenhet – kroppsligt förankrad medvetenhet – blandas med explicit erfarenhet och kunnande. I mötet med andra deltagare erbjuds möjlighet att ställa det egna berättandet i relation

²⁵ Apelmo P. & Tedenljung D. (ej publ).

²⁶ Knill P. (1993).

till andras berättande. Vidare ges en möjlighet att studera formerna för det egna berättandet i möte med andra deltagares berättande. Båda aspekterna ger impulser för fortsatt arbete.

De olika aspekterna av berättande ovan blandas och växlar i betydelse i och genom arbete med EXA. Det sker både i samstämmighet och särskildhet och både individuellt och gemensamt. I arbetet, i den process som uppstår, engageras både processledaren och deltagaren i "kommunikation i relation".²⁷ Här skapas förutsättningar att bryta med myter, fördomar och förutfattade meningar – här skapas förutsättningar att bryta med det som låser och binder i en strävan att öppna upp, söka vidare och söka svar på utmaningar samt söka nya former och innovation på livets alla områden från det mest privata och personliga till en samhällelig gemensam utveckling. Här bryts vanor till förmån för något nytt. Som processledare – i ett sammanhang av utveckling – behöver du vara tränad att se berättelserna i människor du möter och ständigt vara observant på hur "människan som levd berättelse" på olika sätt kommer till uttryck i och genom kroppen. Människors berättelser uttrycks därtill i olika former: några ger ut böcker, andra målar tavlor som ställs ut, musiker spelar, och så vidare. Några av oss uttrycker våra berättelser i ett mindre offentligt sammanhang. För några stannar berättandet i en trängre krets av vänner och bekanta. Ett möte kan inte styras av explicit kunskap eller teknik. Det måste finnas en ömsesidig önskan om att skapa en synkroniserad "kommunikation i relation" – som en "dans". Här är det icke-verbala budskapet inte åtskilt från det verbala. Det implicita och det explicita kunskapsinnehållet är integrerat. Det är samma utmaning till "dans" som ligger till grund för lek som pedagogisk filosofi och praxis, oavsett deltagarnas ålder. EXA, både som rum i sig och som redskap, öppnar för ett arbete där människor möts i praxis och där människan tas i anspråk. EXA bjuder till "dans" – till lek.

Om intersubjektivitet

Vi ser intersubjektivitet som ett grundläggande medfött engagemang.²⁸ Människan vill bli sedd men vill också själv se; människan vill bli lyssnad på men också själv lyssna; människan vill bli smakad men vill också själv smaka. Människan vill bli älskad men också själv älska; människan vill bli förstådd men också själv söka att förstå. Människan vill dela tankar, erfarenheter och känslor. Denna längtan efter intersubjektivitet blandas ibland med rädslor, beroende på tidigare erfarenheter av relationer. Rädslor och konventioner hämmar och förlamar. Intersubjektiviteten är en drivkraft i alla sammanhang. I och genom intersubjektivt samspel utvecklas känslan för moral och ansvarstagande, vilket i sin tur stärker en grupp och dess sammanhållning. Intersubjektiviteten blir därigenom ett grundläggande motivationssystem, avgörande för människans utveckling. Här uppstår etiken i relation till den Andre.²⁹ Det finns dock flera aspekter att beakta i perspektiv av intersubjektivitet och i sökandet efter en förståelse av kvalitéer i intersubjektiv kontakt. Vi menar att leken i och genom EXA tränar oss i vårt sätt att läsa av, iaktta och förstå vår omvärld och de människor vi möter. Vi övas i att iaktta den andres känslor, ansikte, rörelser, kroppshållning, tonfall och satsrytm och vi övar vår uppmärksamhet till den omedelbara kontexten.³⁰ Förmågan kan också trubbas av om vi, för att tala med Bubers

²⁷ Apeldoorn P. & Tedenljung D. (ej publ).

²⁸ Stern D. (2004).

²⁹ Todd S. (2003).

³⁰ Stern D. (2004).

vokabulär, ensidigt lever i ”det-världen”, det vill säga sammanhang där människor objektifieras och förtingligas. Förmågan behöver bekräftas och kan fördjupas genom att vi görs medvetna om densamma. Avsaknad av samspel skapar bara avstånd och främlingskap. Den traditionella monologiska pedagogiken har kritiserats av flera kända förespråkare av den dialogiska pedagogiken.³¹ Vi menar dock att intersubjektivitetsbegrepp behövs i den meningen att de betonar att denna monologiska pedagogik inte helt problemfritt kan bytas ut – rakt av – mot en dialogisk pedagogik. En dialogisk pedagogik är ett steg i rätt riktning men den räddar oss inte per automatik från förtingligande relationer. Människor kan förtingligas utan att det är vår avsikt – även i en tillsynes dialogisk kontext. Intersubjektivitetsbegrepp synliggör att mötet är mer komplext än att rymmas i begreppsparet *monolog-dialog* och dess omedelbara koppling till framför allt ett verbalt möte, vilket manar till en pedagogik som på allvar antar utmaningen att ske mellan subjekt.³²

Om tiden som ger utrymme för ett nytt samspel

Hur skapar vi då sammanhang som möjliggör förändring? ”Nuvarande ögonblick” är, enligt Stern, de intentioner och det handlande som syftar till att leva, granska och anpassa den intersubjektiva orienteringen, och i densamma uppleva något nytt, något som bryter gränser. *Kairos* är det grekiska begreppet för ögonblicket, det vill säga den vardagliga mänskliga erfarenheten av ett *nu* som upphäver *Kronos*. De nuvarande ögonblicken är ögonblick av *Kairos* och upplevs som en föregripande ”kraft” som mobiliserar beteendet.³³ Vi behöver återigen fråga oss: Hur skapar vi sammanhang som möjliggör förändring och som möjliggör *nuvarande ögonblick*? ”Hur kan vi bända upp *Kronos* för att skapa ett *nu* som är tillräckligt långt för att rymma *Kairos*?”³⁴ *Nu* är skeendet – *nu* träder avgörandet fram – *nu* skapas – *nu* är förändring. *Kronos* är den ekonomiserade syn på tid som används inom vetenskapen och som på många sätt präglar vår vardag. I *Kronos* värld är det nuvarande ögonblicket en punkt som rör sig i tiden enbart i riktning mot en framtid. När det rör sig åter det upp framtiden och lämnar det förflutna bakom sig. Här finns egentligen inget nu. Berättelser skapar känsla av sammanhang och kontinuitet i livet. Berättandet tämjer *Kronos*, berättandet får tidens gång att verka välbekant, den gör därmed tidens gång uthärdlig. Berättelser tämjer dock inte det nuvarande ögonblicket, *Kairos*, skriver Stern:

// ... är det snabbt förbipasserande ögonblick i vilket något händer medan tiden förlöper. Det är tillblivelsen av ett nytt tillstånd och det äger rum i ögonblick av medvetande. Det har sina egna gränser och undkommer eller överskrider den linjära tidens gång. Ändå innehåller det också ett förflutet. Det är en subjektiv parentes avskild från *kronos*.³⁵

I *Kairos* strålar händelser samman i ett nu – i ett ögonblick. *Kairos* stiger fram ur ”kommunikation i relation”. Här skapas ögonblick av möjligheter; här ser vi och förstår i nya perspektiv. Upplevelsen och insikten av densamma kräver handling eller skapar en situation som är gynnsam

³¹ Bland de mer tongivande kan nämnas Dewey, Vygotskij, Freire och Dysthe.

³² Freire (1970/1993) kan sägas ha framlagt en intersubjektiv tes och utmaning i sitt sätt att förstärka dialogbegreppet genom att betona vikten av en subjekt-subjekt-relation.

³³ Stern D. (2004).

³⁴ Stern D. (2005, s 47). Stern menar att denna filosofiska fråga har behandlats av många och sedan långt tillbaka och tar som exempel Augustinus, Heidegger, Husserl, Merleau-Ponty, Ricoeur och Varela.

³⁵ Stern D. (2005, s 28).

för handling. *Nu* är tillfälle för handling och förändring – om så bara i ett ögonblick men också i längre perspektiv. Och även om vi avstår från att gripa tag i den möjlighet som uppstår, så är denna handling något som förändrar våra liv, även om det är en annan typ av förändring. *Nu* är ett litet fönster av tillblivelse och möjlighet. I *Kairos* fångas ögonblick av olika storlek – ögonblick av liv – av levd erfarenhet – bortom orden. Orden kan bara återskapa det i efterhand. Vi har alla erfarenhet av sådana stunder – ”[de] utgör den erfarenhetsmässiga referens som språk bygger på.”³⁶ Att berätta – i ett möte med en eller flera närvarande Andra – är i sig en erfarenhet av *nu*. I skapandet, som är ett berättande, uppstår ett *nu*. Samtidigt innebär det ett återskapande av ett då – ett återberättande eller en revidering av något som har hänt. Vårt subjektiva liv präglas generellt sett av en känsla av att äga rum i nuet. Detsamma gäller våra fantasier, våra drömmar, våra förväntningar inför en nära eller en mer avlägsen framtid; de upplevs, erfars i ett nu. Att se erfarenheten som så tätt knuten till nuet är en grundläggande aspekt av varje fenomenologiskt synsätt. Nukänslan är något i stil med en existentiell affekt.³⁷ Nukänslan tycks också kräva en känsla av självet. I en pedagogisk kontext skapar en sådan strävan mot ögonblickets *nu* – en strävan mot nukänslan – också en ständig strävan mot förändring. Denna strävan subjektifierar oss i det att vi söker oss till förändrande *handling* och i det att den synliggör samhällets och omvärldens föränderlighet. I den mån vi pratar om en pedagogik för subjekt – en intersubjektiv pedagogik – är det av central vikt att deltagaren ges möjlighet att faktiskt träda in i subjektskapet, vilket kräver att vi skapar utrymme för *Kairos*. Vi kan inte göra andra till subjekt – människan måste själv träda in i detta subjektskap – men vad vi kan göra är att ge dem redskap och förutsättningar för detta.

Om EXA som ett nyskapande pedagogiskt rum

EXA ser människan i en bred komplexitet, i dess kroppsliga förankring, intersubjektiva beroende och längtan efter att söka sig vidare – EXA ser den lekande nyfikna sökande människan. ”Människan blir människa i mötet med människor”³⁸ och vårt grundläggande antagande är att ”kommunikation i relation” konstituerar människan och därmed det pedagogiska rummet. Den berättande människan finns i ett sammanhang av levande intersubjektivitet, i ett levande möte med den Andre – den Andre som lyhört lyssnande vittne i intersubjektivitetens ”kommunikation i relation”. Detta är en förutsättning för och det som konstituerar vad det är att vara människa i ”meningsbärande ömsesidighet”. Vi menar att medvetande är närvaro i relation. Medvetenhet är en kroppsligt förankrad reflekterad erfarenhet som ibland också kan förstås, likväl som omsättas, i kunnande. Men medvetande och medvetenhet berör också hur vi upplever vår omgivning. En upplevelsebaserad medvetenhet kan förstås i olika dimensioner. Vi tänker att människans medvetande i grunden är sprungen ur relationella erfarenheter såväl som hennes medvetenhet. Därför är det svårt att stanna upp vid alla färdiga lösningar och modeller som presenteras i olika sammanhang, oavsett det gäller ledarskapsutveckling eller modeller att organisera dagispersonal i allt för stora barngrupper som inte tar hänsyn till hela människan. Människan har här ofta reducerats till redskap för någon annan, till en varelse där den enda erfarenhet som räknas är den kognitivt förankrade och traditionellt verbalt förmedlade.

³⁶ Stern D. (2005, s 29-30).

³⁷ Stern D. (2004).

³⁸ [Apelmo P. \(2009\).](#)

Arbete i och genom konstnärliga uttrycksformer utgår från praxis som i vårt sammanhang avser en sammansmältning av teori och praktik, av kropp och tanke, vars innebörder är knutna till hur vi framträder i våra liv och livssammanhang på ett sätt som har nära anknytning till fenomenologin. Det utgår ifrån människans strävan att tillskriva olika fenomen mening. Det rör vid en grundläggande förståelse avseende förutsättningarna för mänsklig aktivitet. Det gäller mänskliga aktiviteter i sig såväl som konsekvenser av mänskliga aktiviteter. Arbetet bygger på en stark tilltro till varje människas inre drivkraft i riktning mot förmåga ”att hitta det innovativa” – att hitta ”växandets punkt”³⁹. Förändring grundar sig i levd erfarenhet. Så här skriver Stern:

Att verbalt förstå, förklara eller berätta något räcker inte i sig för att få till stånd förändring. Det måste också finnas en faktisk erfarenhet, ett subjektivt levt skeende. En händelse måste *levas*, med känslor och handlingar som försiggår i realtid, i den verkliga världen, med verkliga människor.⁴⁰

”Nuvarande ögonblick” utgör de händelser som förändrar våra liv.⁴¹ Dessa händelser blir minnen som tillsammans bildar berättelsen om våra nära relationer. Nuvarande ögonblick uppstår i och genom intersubjektiv kontakt mellan människor. När vi inreder ett pedagogiskt rum, såväl fysiskt som genom de ramar vi upprättar socialt och pedagogiskt, skapar vi delvis våra egna förutsättningar. Vi skapar hinder och öppnar för möjligheter. Ett nyskapande pedagogiskt rum behöver sätta hinder för det som är destruktivt och förstelnande och skapa möjligheter för ögonblick av *nu* – ett nyskapande pedagogiskt rum bör med andra ord bereda förutsättningar för att dekonstruerande processer får utrymme att uppstå och skapa utmaningar som leder till konstruktiv förändring. Vi menar att vi måste omvärdera de traditionella hinder som lätt reproduceras i våra pedagogiska rum – hinder för hur man kan uttrycka sig, hinder för hur man kan mötas eller hinder för hur man kan uppleva sin omvärld och sina relationer etc. Vi har tidigare diskuterat vilka aspekter som möjliggör förändring; denna sista frågeställning tydliggör att alla dessa aspekter kräver ett rum som skapar utrymme för dem.

Litteraturlista

- Apelmo P. (red.) (1996). *Uttryckande Konstterapi – en presentation, med exempel på tillämpningar*. CVF, Mälardalens Högskola, Seminarierapport, Skriftserie C.
- Apelmo P. (1997). *Uttryckande Konstterapi – förhållningssätt*. Eskilstuna: Svenska Institutet för Uttryckande Konstterapi, diplomuppsats.
- Apelmo P. (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. (red.) (2012). *SKAPA berättelser. Fördjupning – uppslagsverk. Bilaga till utvecklingsarbetet SKAPA slutrapport. Expressive Arts i möte med Svenska Kyrkans tradition*. Eskilstuna Församling, Eskilstuna.
- Apelmo P. (ej publ). *Pedagogisk praxis – en pedagogik för sociala sammanhang*. Manus (2015), Eskilstuna.

³⁹ Från Wahl M (1978).

⁴⁰ Stern D (2005, s 17).

⁴¹ Stern D (2004).

- Apelmo P. Tedenljung D. (ej publ.). *Lek som pedagogisk filosofi och praxis – en pedagogik och etik för sociala sammanhang*.
- Bereznak-Kenny C. (1989). *Field of Play*. Ridgewiev Publ.
- Blatner A (1996), *Acting-In. Practical Applications of Psychodramatic Methods*. New York: Springer Publishing Company.
- Carlberg G. (1994). *Dynamisk utvecklingspsykologi*. Stockholm: N&K.
- Chodorow J. (1991), *Dance Therapy and Depth Psychology*. London och NY: Routledge.
- Crafoord C. (1994), *Människan är en berättelse*. Stockholm: N&K.
- Dropsy J. (1991), *Leva i sin kropp. Kroppsuttryck och mänsklig kontakt*. Stockholm: N&K.
- Ellneby Y. (1994). *Om du inte rör mig så dör jag. Den taktila kommunikationens betydelse för barns utveckling*. Sveriges Utbildningsradio AB.
- Forsgård B. (2016). *Kommunikation mellan mig själv och andra – genom den egna bilden*. Diplomuppsats. Svenska Institutet för Uttryckande Konstterapi. Stockholm.
- Freire P. (1970/1993). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books.
- Gersie A. (1990). *Storymaking in Education and Therapy*. London: Jessica Kingsley Publ.
- Gilje N. Grimen H. (1992). *Sambällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.
- Grönlund E. (1988). *Danslek med rörelsehindrade barn*. Stockholm: N&K.
- Grönlund E. (1991). *Dansterapi*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Hedenbro M. (2006). *The Family Triad – the Interaction Between the Child, its Mother and Father from Birth to the Age of 4 Years Old*. Stockholm: Karolinska institutet, Thesis for doctoral degree.
- Hostrup Larsen H. (1987). *Tegneterapi*. Köpenhamn: Dansk Psykologisk Forlag.
- Kellerman P.F. (1992). *Focus on Psychodrama*. London och Philadelphia: Jessica Kingsley Publ.
- Knill, P. et al. (1993). *Minstrels of Soul: Intermodal Expressive Therapy*. Toronto: Palmerstone Press.
- Knutsdotter Olofsson B. (1998). *I lekens värld*. Stockholm: Liber förlag.
- Levin S. Levin E. (1999). *Foundations of Expressive Arts Therapy. Theoretical and Clinical Perspectives*. London och Philadelphia: Jessica Kingsley Publ.
- Levinas E. (1969). *Totality and Infinity: An essay on Exteriority*. Pittsburg: Duquesne University Press.
- Lundgren N. Norrby L. (1988). *Sagans läkande kraft*. Stockholm: W&W.
- Luterkort B. (1999). *Barn i bildterapi*. Stockholm: Prisma.
- Løvlie L. (2007). *The Pedagogy of Place*. Oslo: Nordisk Pedagogik, Vol. 27 s 32-37.
- May R. (1994). *The Courage to Create*. New York: W.W. Norton.
- May R. (1993). *The Cry for Myth*. New York: W.W. Norton.
- Merleau-Ponty M. (1945/2012). *The Phenomenology of Perception*. New York: Routledge.
- Morgan A. (2000). *What is Narrative Therapy? An Easy-to-Read Introduction*. Adelaide: Dulwich Centre Publications.
- Perneman J.E. (1977). *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Avhandling.

- Rancière, J. (2003). *The Future of the Image*. London/New York: Verso.
- Robbins A. (1987). *The Artist as Therapist*. NY: Human Science Press.
- Robbins A. (1988). *Expressive Therapy*. NY: Human Science Press.
- Robbins A. (1994). *A Multi-Modal Approach to Creative Art Therapy*. London: Jessica Kingsleys Publ.
- Rogers C. Freiberg H.J. (1994). *Freedom to Learn*. Houston: University of Houston.
- Rogers C. (1995). *A Way of Being*. Boston New York: Mariner Books.
- Rogers N. (1993). *The Creative Connection. Expressive arts as Healing*. Palo Alto: Science and Behaviour Books inc.
- Ruud E. (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling*. Oslo: Solum.
- Røed Hansen, B. (1991). Betydningen av oppmerksomhet og samspill i psykoterapi med barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* nr 28 sid 779-788.
- Røine E. (1992). *Psykodrama. Om å spille hovedrollen i sitt eget liv*. Oslo: Artemis Forlag.
- Schaverien J. (1992). *The Revealing Image. Analytical Art Psychotherapy Theory and Practice*. London och NY: Tavistock/Routledge.
- Soltvedt M. (2005). *BOF Barnorienterad familjeterapi*. Stockholm: Mareld.
- Stern D. (2005). * gonblickets psykologi*. Stockholm: N&K.
- Stern, D. (2004). *The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life*. New York: W.W. Norton.
- Stern D. (2010). *Forms of Vitality. Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy, and Development*. Oxford New York, Oxford University Press.
- Todd, S. (2003). *Learning from the Other. Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education*. New York: State University of New York Press.
- Ullman M. Zimmerman N. (1996). *Anv nd dina dr mmar*. Stockholm: N&K.
- Wahl M. (1978). *P  spaning efter v xandets punkt*. Stockholm: W&W.
- Whitmont E. (1992). *Symbolernas v rld. Den jungianska psykologins grunder*. Stockholm: CJP.
- Winnicott, D.W. (1971/1982). *Playing and Reality*. New York: Routledge.
- Yalom I.D. (1985). *The theory and practice of group psychotherapy*. NY: Basic Books.
- Yalom, I.D. (2002/2009). *The Gift of Therapy. An Open Letter to a New Generation of Therapists and Their Patients*. New York: Harper Perennial.