

INLEDNING

Utvecklingsarbetet FRISTADSBARN

som kort presenteras nedan, har när detta skrivs varit verksamt i snart fyra år:

Fristadsbarn Fas 1 – september 2000 – augusti 2002

Fristadsbarn Fas 2 – september 2002 – december 2004

Till verksamheten knöts en vetenskaplig referensgrupp som snart kompletterades med sakkunniga. Denna grupp har på olika sätt följt utvecklingsarbetet. Vid ett par tillfällen, september 2002 och september 2003, har gruppen varit samlad i Eskilstuna. Då har utvecklingsarbetet diskuterats.

Som en följd av de samtal som förts har också texter producerats som på olika sätt kommenterar utvecklingsarbetet. Dessa texter presenteras i detta material.

Eskilstuna i mars 2004

Per Apelmo

Vetenskaplig referensgrupp

Matti Bergström, Prof. em. hjärnans fysiologi, docent i bioelektronik, läkare, medlem av Finska vetenskapsakademien, Helsingfors.
Jon Roar Björkvold, Prof. muskivetenskap, medlem av Norska vetenskapsakademien, Oslo.
Erna Grönlund, Prof. Danspedagogik, forskningsomr. dansterapi, Danshögskolan, Stockholm
Töres Theorell, Prof. Karolinska Institutet, föreståndare för Institutet för psykosocial medicin
Ann-Charlotte Smedler, Docent i psykologi, psykolog, Stockholms universitet
Agnes Nobel, Docent i pedagogik, psykolog, Universitetslektor i kulturpedagogik, Stockholms Universitet samt Högskolan i Gävle.
Ilona Antal Lundström, lektor i pedagogik, Mälardalens Högskola
Bo Bergstedt, Lektor kulturvetenskap, Högskolan i Gävle
Ingrid Hammarlund, Lektor, Prefekt Musikterapiutbildningen, Kungliga Musikhögskolan
Hans Edward Roos, Lektor Fritidsarbete och fritidskultur, Lunds Universitet
Björn Wrangsjö, Med. dr., läkare, psykoanalytiker, Barn- och ungdomspsykiatriska divisionen, Stockholm
Melinda Meyer, doktorand, Universitetet i Oslo

Sakkunniga

Karin Edenhammar, Gudrun Hofsten, Rutger Ingelman, Margareta Wårja och Ulla Andersson

Utvärdering

Utvärdering sker genom fristående intervjuer med barn, föräldrar, lärare och andra berörda. Psykologiska Institutionen, Stockholms Universitet, AC Smedler står som garant för vetenskapligheten i detta arbete.

Utvecklingsledare

Per Apelmo tillsammans med Lena Larsson och Cecilia Gudmundsson

Lokal referensgrupp

Barn- och utbildningsförvaltningen

Ulf Holmkvist, Margareta Forsberg – Skolchefer
Ove Johansson - Utvecklingssamordnare
Mats Dahl- Rektor
Leif Andersson, Peter Estberg –Biträdande rektor

Arbetsmarknads- och Familjeförvaltningen

Sven Erik Hjortgren Enhetschef

Övriga

Kjell Holmgren, Chef distriktskontor Väst, Eskilstuna kommunfastighet.
Lars Tull, Rektor, Musikskolan, Eskilstuna kommun
Bo Lundkvist, Balsta musikslott, Kultur och Fritidsförvaltningen

Bakgrund

Gruppen barn "med behov av särskilt stöd och stimulans" tenderar att öka i samhället. Inom ramen för skolans arbete och kommunens individ och familjeomsorg framkommer dagligen exempel på barn i behov av särskilt stöd och stimulans.

Förklaringar till de behov som barnet/barnen ger uttryck för kan sökas i samhälleliga strukturella, kulturella, sociala och psykosociala förhållanden. För barnen handlar det om en känslomässig obalans och otrygghet.

Gemensamt för barnen är behovet att få stöd i samspelet med föräldrar, syskon, kamrater, skolpersonal och andra vuxna. Därtill behovet att bearbeta upplevelser och erfarenheter. Barn behöver ibland möjlighet att avbörda sig svåra upplevelser och erfarenheter.

Den personal som möter barnen, i skolan och inom kommunens sociala verksamhet av olika slag, ger idag uttryck för frustration och otillräcklighet: Upplevelsen är att barnens behov av särskilt stöd och stimulans ökar samtidigt som resurserna det senaste årtiondet minskat. Barns utsatthet har därmed blivit också ett arbetsmiljöproblem.

Det är därför nödvändigt att hitta former som möter barnen på ett adekvat sätt. Detta för att svara upp mot barnens behov men också som ett sätt att möta personalens behov: minskade resurser ställer krav på utvecklandet av nya arbetsformer. Personal inom framför allt skola och socialt arbete, i vid mening, efterfrågar aktivt metoder, modeller, sätt att arbeta - i egen regi och i samverkan. Här finns ett fält som är angeläget att utveckla.

Fristadsbarn

Genom utvecklingsarbetet Fristadsbarn, Fas 1, september 2000 tom augusti 2002, uppnåddes följande resultat:

- De barn som involverats har på ett påtagligt sätt visat sin uppskattning av arbetet.
- Den fristående utvärderingen förstärker intrycket av att arbetet varit betydelsefullt för barnen.
- Involverade föräldrar har uttryckt intresse och tacksamhet.
- Kontakter har, på olika sätt, etablerats med personalgrupper inom skola och socialtjänst.

Intrycket av arbetets gynnsamma effekter förstärktes under de dagar som representanter för den vetenskapliga referensgruppen besökte Eskilstuna den 2-4 september 2002.

På basis av de positiva resultaten förlängdes utvecklingsarbetet; ”**Fristadsbarn : Fas 2**”. Arbetet i Fas 2 fokuserar på barnens behov men betonar samtidigt vikten av att fler anställda i Eskilstuna Kommun får en möjlighet att sätta sig in i de arbetssätt som introducerats av Fristadsbarn.

Ett anslag från Sparbankstiftelsen Rekarne gav möjligheten att bredda arbetet i Fas 2.

Resultaten från Fristadsbarn Fas 1 finns publicerade i en slutrapport som finns tillgänglig på Eskilstuna kommuns hemsida.

Tankarna bakom arbetet

Fristadsbarn avser bygga på praktisk erfarenhet och aktuell forskning. Det är ett arbete där expressiva estetiska uttrycksformer som bild, musik, rörelse, drama samt poesi och saga är centrala inslag i mötet med en grupp barn i behov av särskilt stöd och stimulans.

Arbetet vilar på fyra ben: (1) en socialpedagogisk ansats, (2) teorier kring lekens roll och betydelse, (3) psykodynamisk teori samt (4) användningen av expressiva estetiska uttrycksformer. Det leds av personer med praktisk och teoretiskt förankrad tidigare erfarenhet av arbete med expressiva estetiska uttrycksformer i möte med olika målgrupper, av socialpedagogiskt inriktat arbete, av arbete med utsatta barn samt med erfarenhet av fortbildningsarbete riktat till vuxna.

Mål och syfte

Det övergripande målet är för Fristadsbarn Fas 2 att vidareutveckla den arbetsmodell som utarbetats inom ramen för Fas 1. Barnen möts genom denna modell på ett sätt som avses bidra till en utveckling avseende identitet, självförtroende, känslomässig mognad och kompetens. En grundläggande utgångspunkt har varit och är att barnen har något att berätta och att vuxna måste ge sig tid att lyssna.

Detta mål kan delas upp i olika delar:

- Att vidareutveckla en modell för konkret arbete i möte med barn utifrån den teoretiska respektive erfarenhetsbaserade kunskap som idag finns tillgänglig. I arbetet med barnen skall föräldrarna vara delaktiga. Denna utveckling skall ske i nära samarbete med berörd personal. Arbetet har förankrats vid skolorna i Nyfors, på Söderskolan samt Lagersbergsskolan.
- Att denna modell skall möta de behov av nya arbetsformer som personalgrupper, som arbetar med den kategori barn som här avses, har givit uttryck för. Ambitionen är att dels fortsätta med det handledningsarbete som skett genom Fristadsbarn Fas 1, dels fördjupa detta arbete i kontakt med personal på de platser som angivits ovan. Denna fördjupning omfattar också utbildningsinsatser.
- Att modellen skall göras tillgänglig för en bredare grupp av intresserad personal och vidgas till också ett bredare och mer förebyggande arbete. Därmed ges ett bidrag till att underlätta en pressad arbetsmiljö.
- Att arbetet också omfattar fortsatt fristående utvärdering och en fortlöpande kontakt med den vetenskapliga referensgruppen.

Viktiga frågeställningar

Samma frågeställningar som vägledde Fristadsbarn Fas 1 vägleder arbetet i Fas 2:

Hur skall ett arbete utformas som riktar sig till barn och som syftar till att möta barn i behov av särskilt stöd och stimulans?

På vilket sätt kan expressiva estetiska uttrycksformer som bild, musik, rörelse, drama, saga utgöra viktiga metodmässiga inslag, i en sådan verksamhet?

Vilken teoretisk- och forsknings- anknytning kan sökas för ett sådant arbete?

Hur ser en modell för ett arbete som detta ut - en modell som kan göras tillgänglig för flera personalgrupper och utgöra vägledning i liknande arbete med barn, samt för ett bredare arbete i ett förebyggande perspektiv?

Några utgångspunkter

- Varför expressiva estetiska uttrycksformer?

En utgångspunkt är att barn hanterar sina svårigheter på ett ur det enskilda barnets perspektiv adekvat sätt. Detta kallar vi överlevnadsstrategier. I ett bredare perspektiv kan dock konstateras att barn ibland väljer överlevnadsstrategier med destruktiva inslag. Arbetet avser ge barnen möjlighet att hitta alternativa strategier genom vilka barnen bearbetar sina svårigheter för att gå vidare i sin utveckling. Genom expressiva estetiska uttrycksformer ges barnen möjligheten att kommunicera erfarenheter - också erfarenheter som inte formulerats i ord. Samtidigt öppnar de expressiva estetiska uttrycksformerna möjligheter för barnen att upptäcka nya perspektiv och infallsvinklar. Härtill är skapande verksamhet i sig en källa till personlig- och social kompetensutveckling nära kopplad till lekens glädje och allvar.

- Några grundläggande antaganden och förutsättningar.

Mötet med barnen bör ske i en omfattning som ger barnen en reell möjlighet till positiv utveckling avseende identitet, självtillit, känslomässig mognad och kompetens.

Möte med barnen utformas med en grundläggande respekt för barnens integritet och en stark tilltro till barnens inre drivkraft till utveckling.

Arbetet förutsätter en tilltro till de kreativa uttryckens möjligheter att öppna för kommunikation som leder till positiv utveckling avseende identitet, självtillit, känslomässig mognad och kompetens.

- Teoretisk förankring

Som teoretisk utgångspunkt kombineras fyra perspektiv.

1 Dels den frigörande pedagogiken så som den omsatts i svensk socialpedagogik (P Freire, JE Perneman, JR Björkvold). Denna ansats bygger på tanken om en "äkta dialog" i en stark tilltro till varje människas inneboende resurser och möjligheter.

2 Dels teorier om leken och lekens betydelse som ett redskap för utforskande av omvärlden och den egna (barnets) platsen och rollen i denna (B Knutsdotter-Olofsson, Hägglund/Fredin, M Bergström).

3 Dels psykodynamisk teori och utvecklingspsykologi. Framför allt gäller detta de delar som behandlar utvecklandet av objektrelationer (M Klein, DW Winnicott) samt barnets utveckling mot ett berättande själv (D Stern).

4 Dels teorier kring expressiva estetiska uttrycksformers betydelse för människan (P Knill, N Rogers) som redskap för kommunikation och som en källa till tillfredsställelse och kompetensutveckling.

Förväntade resultat

Barnen berättar, genom ord och skapande uttrycksformer, om sin situation och de särskilda aspekter och faktorer som är förknippade med denna. I möten mellan barnen, och ledarna, tränas samspel och social förmåga. De expressiva estetiska uttrycksformerna och leken kommer till uttryck i barnens bilder, lerfigurer, i dramatiseringar och i sagor (egna och andras), i musik och rörelse. I arbetet, genom barnens kunskapsövrning, växer barnens kompetens att kunna orientera sig i, bearbeta och handla i tillvaron vilket har en avgörande betydelse för en positiv utveckling avseende identitet, självtillit och kompetens. Arbetet vidareutvecklar en modell som görs tillgänglig för olika personalkategorier inom skola och socialtjänst. Denna modell avser svara upp mot de behov som på olika sätt påtalats av personal och som bygger på personalens erfarenheter i mötet med barn.

Genom modellen får personalen ytterligare ett redskap i sin arbetsvardag. Därmed kan personalens arbetssituation underlättas.

Genom handlednings- och utbildningsinsatser förväntas; -att riktade insatser skall innebära en förstärkning i skolans allmänna och förebyggande insatser samt -att förståelsen för och de metodmässiga, värdemässiga och teoretiska aspekterna i arbetet tillsammans med de barn som har större svårigheter i sin vardag ökar.

I praktiken

De barn som deltar tas ut av respektive skola. Skolan ansvarar för att förankra barnens deltagande hos respektive förälder. När skolan är klar med sitt inledande arbete ges en lista med namn, adress och telefonnummer på deltagande barn samt deras föräldrar, till representanterna för Fristadsbarn. Dessa söker upp barn och föräldrar i hemmet och presenterar sig och sitt arbete.

Därefter inleds arbetet, som sker på för barnen schemalagd tid, i ateljéer som ställts i ordning för verksamheten på eller i anknytning till respektive skola.

Utvecklingsarbetet Fristadsbarn – en kort presentation

På följande sätt presenteras Fristadsbarn i den broschyr som tagits fram och som delas ut till föräldrar och andra intresserade:

Utvecklingsarbetet "Fristadsbarn" är en del i skolans förändringsarbete för att tillgodose enskilda elevers behov. Det är därmed en del av skolans ansvar för elevernas utbildning och kompletterar skolans övriga erbjudande. Arbetet riktar sig till barn som har svårt att finna sin roll och därmed finna sig till rätta i skolan. "Fristadsbarn" bedrivs inom skolans ordinarie schema och är ett lärande bredvid de vanliga ämnena.

Utvecklingsarbetet initierades av socialtjänsten och är ett av flera exempel på socialtjänstens ambition att aktivt verka för förebyggande arbete bland barn och ungdom.

I "Fristadsbarn" används följande redskap:

Bild	- papper färger lera mm
Musik	- instrument av olika slag, inspelad musik
Rörelse	- uttryck som formas med kroppen
Saga och poesi	- redan skrivna sagor samt berättelser som formas under arbetet
Drama	- sketcher, teater som vi gör tillsammans

Och Samarbetet	- samtalet och samarbetet i gruppen
-------------------	-------------------------------------

Lärandet inom "Fristadsbarn" sker på flera nivåer. Det bygger på kunskapen om den avgörande betydelse som arbete med eget skapande har för personlig-, emotionell- och social utveckling. Detta ligger nära en förståelse av lekens betydelse för var människa. I dag vet vi att en utveckling av det här slaget även underlättar annan inläring.

Följande frågor är vägledande för arbetet:

- Vem är jag? Vem är jag i min kropp? Vem är jag i min vardag?
- Varifrån kommer jag? Vilken är min bakgrund och min erfarenhet?
- Vad vill jag? Vad vill jag med mitt liv? Vilka drömmar och önskemål har jag?
- Vad tror jag på?
- Vilka personer är viktiga för mig? Vem är jag tillsammans med andra? Vem blir jag tillsammans med andra?
- Vad har jag gemensamt med andra?

Barnen lär.

Dels genom att använda redskapen ovan. Dels genom samspelet i gruppen. Dels genom att tänka efter i relation till de frågeställningar som tas upp.

Stockholm i maj 2003
Karin Edenhammar
Leg psykolog

FRISTADSBARN OCH BARNKONVENTIONEN

Kan FN:s Konvention om barnets rättigheter bidra med något till utvecklingsarbetet "Fristadsbarn"? Enligt min uppfattning skulle hela arbetet kunna få en större tyngd om idéerna och kunskaperna bakom arbetet knöts ihop med några av de visioner som finns formulerade i Barnkonventionen.

I följande artikel vill jag föra upp till diskussion några funderingar kring utvecklingsarbetet "Fristadsbarn" och koppla det till Barnkonventionen. Sedan följer en kort presentation av de artiklar i Barnkonventionen som jag menar har mest anknytning till "Fristadsbarn". Underlaget till det senare avsnittet är i huvudsak hämtat från UD info, Mänskliga rättigheter, Konventionen om barnets rättigheter, författare Thomas Hammarberg, November 2000.

Det övergripande målet för "Fristadsbarn"

Utvecklingsarbetet Fristadsbarn befinner sig nu i fas 2 (september 2002 tom augusti 2004), arbetet kommer att utvidgas så att det omfattar flera barn och vuxna i Eskilstuna. I samband med detta skulle man kunna föra in Barnkonventionen som aktiv del i arbetet.

" Det övergripande målet är att utveckla en arbetsmodell genom vilken barnen möts på ett sätt som bidrar till en positiv utveckling avseende identitet, självtillit, känslomässig mognad och kompetens. En grundläggande princip är att barnen har något att berätta och att de vuxna måste ta sig tid att lyssna".

I denna målformulering kan man identifiera åtminstone två av de fyra grundprinciperna i Barnkonventionen: artikel 6 – barns rätt till liv och utveckling, och artikel 12 – barns rätt att uttrycka sin mening i alla frågor som berör dem. Ofta har barn "i behov av särskilt stöd och stimulans" svårt att uttrycka sig verbalt. Utvecklingsarbetet inom "Fristadsbarn" är inriktat på att ge barn möjlighet att uttrycka sig på många olika sätt, genom bild, musik, rörelse, drama, saga och poesi. Detta kan ge barnen en bättre förståelse av vad de är med om och därmed bättre förutsättningar för utveckling och lärande.

Det övergripande målet kan enligt Slutrapport 2002 (sidan 14) delas upp i tre delar, där man i en del tar upp samarbetet med barnens föräldrar: "I arbetet med barnen skall föräldrarna var delaktiga". Det stämmer väl överens med artikel 18.1: i Barnkonventionen.

"Konventionsstaterna skall göra sitt bästa för att säkerställa erkännandet av principen att båda föräldrarna har gemensamt ansvar för barnets uppfostran och utveckling. Föräldrar eller i förekommande fall, vårdnadshavare har huvudansvaret för barnets uppfostran och utveckling. Barnets bästa skall för dem komma i främsta rummet.

Utvecklingsarbetet "Fristadsbarn" präglas av stor respekt för barnens föräldrar och de båda utvecklingsansvariga har haft kontakt med föräldrarna under hela arbetsperioden.

”de båda utvecklingsansvariga besökte föreslagna elever och föräldrar i hemmen, dels för att träffas och mötas en första gång, dels för att informera om arbetets uppläggning, dels för att få föräldrarnas tillstånd till att barnen intervjuades före och efter deltagandet i utvecklingsarbetet. Föräldrakontakten i inledningsfasen fungerade mycket bra. Samtliga föräldrar gav uttryck för att de såg erbjudandet som en möjlighet, en tillgång för sina barn”. (Slutrapport sidan 15)

”Fristadsbarn” är enligt målformuleringarna inriktat på gruppen barn med behov av särskilt stöd och stimulans. ”Denna grupp av barn tenderar att öka i samhället. Förklaringarna till de behov som barnet/barnen ger uttryck för kan sökas i samhälliga, strukturella, kulturella, sociala och psykosociala förhållanden. För barnet handlar det om en känslomässig obalans och otrygghet. Gemensamt för barnen är behovet av stöd i samspelet med föräldrar syskon, kamrater, skolpersonal och andra vuxna. Därtill behovet av att bearbeta upplevelser och erfarenheter. Barn behöver ibland möjligheten att avbörda sig svåra upplevelser och erfarenheter”. (Fristadsbarn: fas 2)

Här vill jag knyta an till artikel 12 i Barnkonventionen som anger vikten av att barn får ge uttryck för och berätta om vad de varit med om och hur de ser på det som hänt dem. Jag kan också se en förbindelse till artikel 39:

”Konventionsstaterna skall vidtaga alla lämpliga åtgärder för att främja fysisk och psykisk rehabilitering, samt social återanpassning av ett barn som utsatts för någon form av vanvård, utnyttjande eller övergrepp; tortyr eller annan form av grym, omänsklig eller förnedrande behandling eller bestraffning; eller väpnade konflikter. Sådan rehabilitering och sådan anpassning skall äga rum i en miljö som främjar barnets hälsa, självrespekt och värdighet. ”

Det kanske kan verka överdrivet att referera till Barnkonventionen artikel 39 som handlar om tortyr och omänsklig behandling i samband med ”Fristadsbarn”. Det står dock i konventions texten att de länder som anslutit sig till konventionen, ska utnyttja sina tillgängliga resurser maximalt för att tillgodose barnets rättigheter (artikel 4). Konventionen kräver mer av de rika länderna än de fattiga, så på så sätt känns det inte konstruerat att i detta sammanhang referera till artikel 39.

De teoretiska utgångspunkterna i ”Fristadsbarn”

Som teoretisk bakgrund kombineras fyra utgångspunkter:

frigörande pedagogik (Freire, JE Perneman, JR Björkvold)
leken och lekens betydelse (B Knutsdotter-Olofsson, Hägglund/Fredin)
psykodynamisk teori och utvecklingspsykologi, utvecklandet av objektrelationer (M Klein, DW Winnicott) samt utveckling mot ett berättande själv (D Stern)
teorier kring expressiva estetiska uttrycksformers betydelse för människan (P Knill, N Rogers) som redskap för kommunikation och som en källa till tillfredställelse och kompetensutveckling. (Slutrapport 2002 sidan 7)

Flera av de ovan nämnda teoretikerna ser i hög utsträckning barn som subjekt med en inneboende vilja och förmåga till samspel och utveckling. I utvecklingsarbetet lägger man stor vikt vid att stödja barnens förmåga till samspel, något som denna grupp barn kan ha svårigheter med. Arbetet syftar i hög utsträckning till att stödja barnen så att de kan trivas i

och tillgodogöra sig utbildningen i skolan. Här kan vi knyta an till artiklarna 28-29 i Barnkonventionen.

Barnet har rätt till gratis grundskoleutbildning. Undervisningen bör förbereda barnet för livet, utveckla respekt för mänskliga rättigheter och fostra i en anda av förståelse fred, tolerans och vänskap mellan folken (Kort om Barnkonventionen, Rädda Barnen 2000)

Barns rätt till lek finns formulerad i artikel 31:

”Konventionsstaterna erkänner barnets rätt till vila och fritid, lek och rekreation anpassad till barnets ålder samt rätt att fritt delta i det kulturella och konstnärliga livet.”

”Konventionsstaterna skall respektera och främja barnets rätt att till fullo delta i det kulturella och konstnärliga livet och skall uppmuntra tillhandahållandet av lämpliga och lika möjligheter för kulturell och konstnärlig verksamhet samt för rekreations- och fritidsverksamhet.”

Vi kan väl vara överens om att de som formulerat denna text i Barnkonventionen inte riktigt förstått betydelsen av lek och expressiva estetiska uttrycksformer för barns utveckling. Men lek finns ändå med i en konvention som omfattar alla barn oberoende av var de lever, det är positivt när man tänker på att texten är skriven av företrädesvis jurister. Anmärkningsvärt är att FN-kommittén i sina kommentarer sätter lek i direkt anknytning till artikel 6: barns rätt till utveckling (sidan 13 i UD info Konventionen om barnets rättigheter. Det är ju där i samband med utveckling leken hör hemma. I utvecklingsarbetet ”Fristadsbarn” har leken en mycket central plats.

Barnkonventionens tillkomst

Den 20 november 1989 antog Förenta nationernas generalförsamling Konventionen om barnets rättigheter. Arbetet hade då tagit tio år från idé till beslutet togs i FN:s generalförsamling. Barnkonventionen innebär ett viktigt tillskott till skyddet för de mänskliga rättigheterna. För första gången samlades de rättigheter som tillkommer alla barn och ungdomar upp till 18 år i ett folkrättsligt bindande dokument.

Barnkonventionen inkluderar alla typer av rättigheter: såväl de ekonomiska, sociala, kulturella, som politiska och medborgliga.

Själva idén om barnets rättigheter betonar att barn har rätt att få sina grundläggande behov tillgodosedda, att få skydd mot utnyttjande och diskriminering, att få uttrycka sin mening och bli respekterade. Samhället har en skyldighet att svara på dessa krav.

Rättigheterna i Barnkonventionen tar sin utgångspunkt i barns behov. Barnkonventionen kan sägas kodifiera barns behov som rättigheter.

Inom två år hade majoriteten av världens stater ratificerat konventionen och därmed bundit sig juridiskt för att genomföra den. I slutet av nittiotalet hade totalt 191 regeringar ratificerat Barnkonventionen. Endast Somalia, utan fungerande regering och USA saknades på listan.

Konventionen har en folkrättslig kraft. Regeringar som ratificerat konventionen måste respektera den och rapportera om vad de gjort för att genomföra den. De kan – åtminstone moraliskt – ställas till svars om de inte efterlevt den.

Alla regeringar som ratificerat Barnkonventionen ska lämna in en rapport vart femte år till den Internationella kommittén för barnets rättigheter. Denna kommitté valdes för första gången 1991.

Den svenska regeringen lämnade in sin tredje rapport hösten 2002.

De fyra grundläggande, allmänna principerna i Barnkonventionen

En av de första uppgifterna som FN-kommittén tog sig an var att utarbeta riktlinjer för hur regeringarna skulle skriva sina rapporter om genomförandet av konventionen. I arbetet med detta kom kommittén fram till att konventionen innehöll vissa grundläggande allmänna principer och att dessa var formulerade i några av artiklarna – samtidigt som det fanns återsken av samma principer i andra artiklar. Det handlade om artiklarna 2, 3, 6 och 12.

Artikel 2

Det är en grundtanke i konventionen att barn har fullt och lika värde. Idén om jämställdhet gäller också mellan barn, alla barn har lika värde.

”Konventionsstaterna skall respektera och tillförsäkra varje barn inom deras jurisdiktion de rättigheter som anges i denna konvention utan åtskillnad av något slag, oavsett barnets, eller deras föräldrars eller vårdnadshavares ras, hudfärg, kön, språk, religion, politiska eller annan åskådning, nationella, etniska eller sociala ursprung, egendom, handikapp, börd eller ställning i övrigt.” (artikel 2.1)

En annan bärande princip i konventionen är den som handlar om barnets bästa:

”Vid alla åtgärder som rör barn, vare sig de vidtas av offentliga eller privata sociala välfärds institutioner, domstolar, administrativa myndigheter eller lagstiftande organ, skall barnets bästa komma i främsta rummet”. (artikel 3)

Artikel 6

”Konventionsstaterna erkänner att varje barn har en inneboende rätt till livet. Konventionsstaterna skall till det yttersta av sin förmåga säkerställa barnets överlevnad och säkerhet.” (artikel 6)

Den praktiska innebörden av termen utveckling i denna artikel är en annan av konventionens speciella utmaningar. Uppenbart har tolkningen en direkt bäring på utbildnings och hälsopolitiken. FN-kommittén för barnets rättigheter har i sitt arbete lagt stor vikt vid barns tidiga utveckling, inklusive rätten till lek.

Artikel 12

Tanken på barns fulla och lika människovärde leder också till slutsatsen att barn måste få göra sig hörda och få påverka sin egen situation:

”Konventionsstaterna skall tillförsäkra det barn som är i stånd att bilda egna åsikter rätten att fritt uttrycka dessa i alla frågor som berör barnet, varvid barnets åsikter skall tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad.” (artikel 12.1)

Artikel 12 är försiktigt formulerad. Men bara det faktum att barns åsikter nämns i konventionen innehåller ett viktigt budskap, det att barn reflekterar över sina liv och kan och har rätt att uttala sig om detta. Artikel 12 är egentligen mycket kontroversiell när det kommer till praktiskt genomförande. Man ställs inför frågorna, hur mycket ska barn få bestämma och på vilket sätt ska de bestämma. För att genomföra artikelns intentioner krävs stora attitydförändringar framför allt hos oss vuxna.

Jag brukar säga att artikel 12 i Barnkonventionen är ”demokratiartikeln” d v s den handlar i hög utsträckning om barnets väg till att bli en mogen deltagare i ett demokratiskt samhälle.

Dessa fyra artiklar relaterar till varandra och tillsammans formar de en attityd till barn, man kan se det som Barnkonventionens gemensamma barnsyn.

Avslutning

I en artikel i Svenska Dagbladet den 7 januari 2003 intervjuas Daniel Kallos, professor emeritus i pedagogik, ordförande för Nationellt Centrum Värdegrund – Livskunskap i Umeå. Kallos säger ”Skolan ska fostra elever till demokratiska samhällsmedborgare. Detta är vad vårt arbete med värdegrund går ut på. Dessutom måste skolan själv fungera demokratiskt, till exempel genom att låta eleverna medverka i utformningen av undervisningen. Andra teman är kampen mot mobbning och varje form av kränkande särbehandling, jämställdhet och respekt för varje elev oavsett kön, etnisk bakgrund eller sexuell läggning”.

Daniel Kallos menar att internationella överenskommelser som FN:s deklaration om mänskliga rättigheter och Barnkonventionen är en bra grund att utgå ifrån i diskussioner med barn och vuxna kring skolans värdegrund.

I rapporten Slutrapport Utvecklingsarbetet Fristadsbarn skriver författarna bl a att de barn de mött inom projektet många gånger brottas med existentiella frågor. Jag menar att barns frågor kring tillvaron och världen ofta är förbisedda och undervärderade. Barn strävar, som vi vuxna, efter att förstå och se sammanhang i det som händer dem. Så är det också med barnen som deltagit i utvecklingsarbetet ”Fristadsbarn”. Kanske vore det möjligt att använda sig av Barnkonventionen som underlag för diskussioner om barnens livsvillkor. Det kan finnas en styrka i att få veta att det finns rättigheter för barn – också skyldigheter förstås. Ska till exempel artikel 2 kunna bli verklighet måste kraven på icke diskriminering och lika värde finnas levande hos alla parter.

I Slutrapporten i det avslutande avsnittet som handlar om det fortsatta utvecklingsarbetet inom ”Fristadsbarn” skriver författarna att de vill ut och arbeta i skolorna i vardagen. De nämner också värdesystem och mänskliga rättigheter. Det är jag menar att Barnkonventionen borde ha en självklar plats både hos barn och vuxna i Eskilstuna.

Referenser

Regeringskansliet UD info Konventionen om barnets rättigheter, författare Thomas Hammarberg. Skriften kan fås gratis från UD tel 08-405 10 00

Kort om Barnkonventionen, Rädda Barnen, 2000 tel 08-698 90 00

Slutrapport, Utvecklingsarbetet "Fristadsbarn", Per Apelmo och Lena Larsson, Eskilstuna kommun oktober 2002

"Fristadsbarn": fas 2 September 2002 tom augusti 2004, Per Apelmo, september 2002

Det levande ordet - tankar kring projektet Fristadsbarn

Fristadsbarn är ett projekt som i första hand riktar sig till barn som har en historia av konflikter och andra svårigheter i relation till kamrater och lärare. Detta har inneburit att barnen gradvis har marginaliserats i sin skolmiljö. Orsakerna till detta är komplexa och kan sökas i historiska och strukturella likväl som personliga förhållanden hos barnen likväl som bland dem som på olika sätt är involverade i barnens livssituation.

Projektet mål och syfte beskrivs på följande sätt:

”Det övergripande målet är att utveckla en arbetsmodell genom vilken barnen möts på ett sätt som bidrar till en positiv utveckling avseende identitet, självtillit, känslomässig mognad och kompetens. En grundläggande utgångspunkt är att barnen har något att berätta och att vuxna måste ge sig tid att lyssna.”

Den arbetsmodell som utvecklats inom projektet bygger på antagandet att kreativitet och meningsbärande ömsesidighet främjar utveckling avseende identitet, självtillit, känslomässig mognad och kompetens.

Jag skall inte här gå in och närmare värdera projektet, vars resultat varit övervägande positivt, utan istället inrikta mig på att ge några historiska tillbakablickar på den pedagogik som satt sina spår i Fristadsbarnens verksamhet.

För ett tag sedan fick jag tag i en bok gammal bok från 1918 med titeln ”Kristen Kold, en folkets lärare”. Christen Kold (1816-70) var den som tillsammans med N F S Grundtvig tog initiativ till de första friskolorna i Danmark. I boken beskrivs hur han kom att prova det levande ordet som en väg till kunskap.

”I Kolds uppgift som huslärare ingick att se till, att barnen lärde sona läxor utantill. Men utanläsning var arbetsam nog, särskilt för barn de barn, som hade klent minne. Kold hade från sin barndom bitter erfarenheter av, huru svårt det kunde vara att lära sig utantill det som man ej förstod. ”Kan det verkligen vara Guds vilja, att barnen skola plågas med utanläsning? Jag kan inte tro det, eftersom han älskar oss. Och skall detta, att vi lära oss boken utantill, hjälpa oss att älska honom? Nej, det kan det i icke, men vad tjänar det då till? Jo, att inte laga så, att barnen kunde få ”gå fram” i alla fall. Ty dett är ju på tok.” ”Jag arbetade länge med denna tanke”, säger Kold, ”men när jag till sist kom i riktig nöd så sade Anden till mig: ”berätta det på samma sätt, som du talar om en saga för dem!” ”Knappt hade detta gått upp för mig”, säger han vidare, ”förrän jag fylldes av en starkt längtan att få försöka, att jag endast svårligen kunde vänta till morgonen. Men jag måste vänta. Först hela kvällen, så den långa natten - och så kom slutligen morgonen. Jag skulle ha velat ge mycket, om det ej varit natt, och jag genast kunnat få försöka. Ty kunde detta låta sig göra, ja då hade jag vunnit all världens guld och

liksom Arkimedes ropat: ”Jag har funnit det”, men det gjorde jag inte; jag var ju utlänning och icke grek”.

Slutligen kom morgonen och Kold kunde försöka sin nya metod. Han började med att berätta ur bibliska historien. Och det ville barnen gärna höra på. Vad de lyssnade nu! Men så kom den stora frågan: Kunde nu barnen komma ihåg detta, när de skulle ”läsa för prästen”, eller när de skulle ha examen? I fjorton dagar fortsatte han med att berätta något varje morgon. Så förhörde han barnen för att se, om de kunde komma ihåg, vad som berättas. Och till hans stora förvåning kunde många berätta det ordagrant.”¹

Christen Kold idéer var motstridiga med de härskande pedagogiska principerna om en effektiv inläring som var underlagd gemensamma läroplaner och offentlig utvärdering. Han arbetade därför som privat huslärare och aftenskolelärare på många olika ställen innan han 1851 upprättade Ryslinge højskole. Sommaren 1852 upprättade Christen Kold Danmarks första friskola i Dalby vid Karteminde.

Christian Kold kom att förespråka en pedagogik som byggde på det talade och levande ordet. Han var väl medveten om berättelsens betydelse. Goda berättelser kan fånga och fasthålla lyssnare och därmed också förföra, men goda berättelser kan också öppna för nya perspektiv, ge tillgång till egna och andras medvetenhet intentioner och drömmar.

En samtida förespråkare av det levande ordet var N F S Grundtvig (1783-1872).² När jag först gången kom i kontakt med hans tankar om kunskap och pedagogik så upptäckte jag genast att han förespråkade något som han kallade för en *levande växelverkan*. Vad var det för slag av växelverkan som Grundtvig tänkte sig?

Uttrycket *Wechselwirkung* mötte Grundtvig tidigt när han läste Fichtes föreläsningar.³ Men det var först under den sk Danne-Virke-tiden (1816-19) som Grundtvig på allvar fick upp ögonen för begreppet. I tidskriften *Danne-Virke* använder han sig av uttrycket inom en lång rad olika områden där han menar att det finns ett ömsesidigt inflytande.⁴ I början av 1820-talet och under första delen av 1830-talet används begreppet också inom flera olika områden. I de tryckta pedagogiska skrifterna från åren 1837-40 förekommer uttrycket 35-40 gånger.⁵

Vid närmare studier av begreppets användning har K E Bugge observerat att Grundtvig ofta knyter ett positivt adjektiv till uttrycket. Det kan till exempel vara fråga om en levande och fri

¹C.A. Hallström, *Kristen Kold, en folkets lärare*, Stockholm 1918

²Mera om Grundtvig på svenska finns att läsa i min avhandling *Den livsupplysande texten, En läsning av N F S Grundtvigs pedagogiska skrifter*, Stockholm 1998.

³I Fichtes andra föreläsning betonas det att människan är bestämd till att leva sitt liv i gemenskap med andra. Denna människans inre drift mot gemenskap siktar inte mot att undertrycka andra människor men emot en fri växelverkan, där man både kan ge och ta. (K E Bugge, *Skolen for livet*, s 100.)

⁴K E Bugge, *Skolen for livet*, s 285.

⁵K E Bugge, *Skolen for livet*, s 286.

växelverkan. Grundtvig vill peka på att det är ”en ordentlig Växel-verkan” som eftersträvas, han tycks sätta det emot andra former av växelverkan och talar därför om en fruktbar, en naturlig, en välgörande eller en munter växelverkan. 6

Debatten i Danmark i början på 1800-talet var präglad av diskussionen om den Bell-Lancasterska metoden, som i vardagligt tal kallades för ”den växelverkande undervisningen”. Det antagande som Bugge gör är helt enkelt att Grundtvig vill skapa en dansk motsvarighet till den Bell-Lancasterska metoden. En form av växelverkan som till skillnad från Bell-Lancaster präglades av att vara fri, levande, fruktbar, naturlig, välgörande och munter och som därför borde ses som ordentlig, riktig och sann. 7

Grundtvigs idéer här var påtagligt ”färgade” av tidens pedagogiska debatt. Intresset för bl a Pestalozzis tankar, som blomrade upp från mitten av 1830-talet och särskilt under 1840-talet, byggde på en önskan om att skapa en levande form för jämlik undervisning. 8

När Grundtvig använder sig av begreppet i sina skolskrifter är det inte för att göra en uppräkningslista av vilka ämnen som skall behandlas i en bestämd ordning. Det är heller inte fråga om hur dessa ämnen på bästa sätt skall inläras. Istället är det så att den naturliga växelverkan och den riktiga inbördes undervisningen är något som inträffar, det är ett liv som blir till när de rätta omständigheterna finns. Det primära ämnesområdet är detta liv, dvs växelverkans funktion medan det sekundära ämnesområdet är det som behandlas. 9

Det är alltså inte så att Grundtvig ville skapa en skola för att undervisa om sina idéer, snarare är det så att idéerna kan ses som medel för att nå ett högre mål som är själva växelverkans funktion. 10 Den växelverkan som Bugge har kommit fram till hos Grundtvig kännetecknas av tre saker: frihet, liv och naturlighet. Var och en av dessa är beroende av de andra två och de går inte att skilja från varandra.

För att förstå den betydelsen som Grundtvig lägger vid den levande växelverkan behöver man se närmare på hans tankar om subjektet och språket. Varför är det så viktigt för människans överlevnad att hon skapar växelverkan?

Kroppen och anden

Grundtvig levde i en tid när den moderna nationen höll på att bryta fram. Han var väl medveten om att det gällde att driva en kulturkamp. Nya generationer skulle införas i ny kulturell gemenskap, den nationella. Därför var det viktigt att studera historien och skaffa sig kunskaper om tidigare släkten. Men det räckte inte att ta del av historiska erfarenheter, dessa måste bearbetas och förnyas.

6K E Bugge, *Skolen for livet*, s 286.

7K E Bugge, *Skolen for livet*, s 286.

8K E Bugge, *Skolen for livet*, s 286-287.

9K E Bugge, *Skolen for livet*, s 297.

10K E Bugge, *Skolen for livet*, s 297.

Individen träder fram på helt annat sätt än tidigare, hon gör det genom att skapa och konstruera en allt tydligare självmedvetenhet. Människan avgränsar sig till omvärlden och natur. Om det tidigare var gudar och religioner som varit viktiga för meningsskapandet, blir det nu individen som själv skall skapa mening av sitt eget liv. Det är i denna process som Grundtvig verkar, väl medveten om att den nya människan ställs inför stora utmaningar.

Den som vill förstå vad som hänt med den moderna människan måste ta ett steg tillbaka. Vad fanns där före självmedvetandet, före det att människan började behärska förhållandet till sig själv, naturen och den andre. På vilken grund har självmedvetandet utvecklats? Det vi idag, tar som allra mest förgivet, det problematiserar Grundtvig. Vad finns där före det att vi börjar säga Jag om oss själva?

Grundtvig pekar på två grundfenomen, det ena är kroppen och det andra är anden. Kroppen är dunkel och svår att förstå men det som främst utmärker den är dess sinnen. Dessa utvecklas hos människan som en återupprepning av sinnenas utvecklingshistoria hos djuren. Det som ger människan en särställning i förhållande till djuren är enligt Grundtvig att de samverkar på ett mer fullständigt sätt. Dessa särskilda egenskaper kommer till uttryck i kroppens förmåga till att förstå sig begrepp om sig själv. Grundtvig ser alltså inte människan som något nytt utan endast som en förening av det som redan finns delat mellan djuren och det är tack vare denna integrering av sinnen som människan kan utveckla sitt självmedvetande.

Människans andliga förhållande består i grunden av en medvetenhet om anden, om föreningen med det eviga eller som Grundtvig också väljer att uttrycka det: människans ”oprindelige Samvittighed”. Detta ursprungliga samvete är en nödvändig följd av att människan ser sig själv och allt i anden, i sanningens ljus och sig själv som skapad i Guds bild och allt som Guds verk.

Detta är också poesins ursprung eftersom den inte är något annat än just ett bildligt betraktande av tingen i deras skapade, andliga förhållande. Att detta betraktande måste sätta sina spår i språket, så att det blir ett bildspråk och i ljudet så att talet blir till sång, det visar sig, enligt Grundtvig varje gång som en vers strömmar över en diktares läppar.¹¹

Grundtvig vet inte om denna andliga syn i sig själv har medverkat till att skapa språket men de som har upptäckt och tagit till sig denna syn har möjlighet att se världen med ett poetiskt öga. Vilket i sin tur innebär att språkets och sångens rytm kan färgas och genomträngas av denna insikt. När anden har gjort intryck ser vi helt enkelt tingen i ett nytt ljus.

Anden möjliggör en öppning som innebär att människan kan se bortom tillvarons motsägelser. Grundtvig var övertygad om att den kom från Gud men att den på något sätt måste väckas hos människan. Och för att inte den andliga kraften skall glömmas bort gäller det att människan ser sig själv som en gåta. Det gåtfulla måste fasthållas, det går inte att tro att vi någonsin skall kunna lösa livsgåtan helt och fullt eller att vi skulle kunna begripa människan. Att fasthålla det gåtfulla i människan, öppnar hos Grundtvig, för en väg till det andliga.¹²

¹¹N F S Grundtvig, *Om Mennesket i Verden*, s 49.

¹²N F S Grundtvig, *Om Mennesket i Verden*, s 27.

En viktig utgångspunkt för honom är alltså att det finns en andligt kraft i tillvaron. En osynlig kraft som är universell och som visar sig i det mänskliga livet. Ett ljus som själv kan lysa. Det är detta ljus som det gäller att nå insikt om och det är det som eftersträvas genom den form för kunskapsbildning som Grundtvig kallar för *livsupplysning*. En livsupplysning som skall ses som något mycket kon-kret, ”få ljus att se med”.¹³

Självmedvetandet och språket

När det gäller att beskriva människan och hennes väg till livsupplysning så räcker det inte att tala om krop-pen och anden. Det man kan säga om kroppen och anden är alltid beroende av deras förhållanden till *självmedvetandet*. För Grundtvig är självmedvetandet något som förenar kropp och ande. Det enda som vi har en omedelbar medvetenhet om är vår egen självmed-vetenhet. ”Det är bara i självmedvetenheten vi har nå-got.” Det vi har där är ett *tecken*, helt enkelt därför att självmedvetandet bärs upp av språ-*ket*.¹⁴ ¹⁵

Om självmedvetandet är något vi *har* så är kroppen och ande *sna-rare* något vi *är*. Självmedvetandets uppgift är att förenar det världsliga som kroppen uttrycker och det gudomliga som anden bevitnar. Det ena är kungligt, då självmedvetandet är herre över kroppen och det andra tjä-nande, då självmedvetandet måste öppna sig för anden.

Det gäller för människan att ta emot detta dubbla förhållande med tack-samhet och inte stöta det ifrån sig. Motsättningen måste hållas le-vande. Att begripa denna dubbelhet i kärlek är för Grundtvig själva grundlagen. Om man överträder den kommer det att kosta människan kronan. Att hon kan frestas till att överträda den är helt tydligt, ge-nom att göra sig själv till kung kan människan försöka bli oavhängig. Men som sagt, priset blir dyrbart.¹⁶

Det är tydligt att självmedvetandet hos Grundtvig är något som skapas och konstrueras. Det utvecklas hos människan en förmåga att med hjälp av självmedvetandet skapa växelverkan mellan kropp och ande, och det görs med hjälp av språket. Därför gäller det att medverka till att det skapas ett levande språk som stävar efter att gestalta så mycket levande växelverkan som möjligt.

Att Grundtvig kommer att sätta det talande ordet före det skrivna beror inte på att språket skulle vara annorlunda i munnen än i pennan, utan helt enkelt på att talet är något kroppsligt och i kroppen finns en mera direkt tillgång till den andliga kraften än i det skrivna ordet.

¹³Den andliga livskraften skall hos Grundtvig uppfattas som något lika reellt som den elektromagnetiska kraften. På samma sätt som den fysiska kraften har en form i tillvaron så bor den andliga kraften i det talade ordet. (Ove Korsgaard, *Kampen om lyset*, s 180.)

¹⁴N F S Grundtvig, *Om Mennesket i Verden*, s 52.

¹⁵Här går det att jämföra med Jacques Lacans tankar om subjektets ut-veckling. Se mina artiklar ”Före kunskapen” i *Om folkbildningens innebörder*, red Bosse Bergstedt, Staffan Larsson och ”Mellan omedvetet och medvetet” i *Livslångt lärande*, red Per-Erik Ellström, Bernt Gustavsson, Staffan Larsson.

¹⁶Grundtvig riktar här i första hand sin kritik mot den tyska idealismens företrädare Kant, Fichte och Schelling.

”Ja du kan tänka och du kan tala”

I ett av de första talen på sin egen startade folkhögskola, Marielyst, berättar Grundtvig om hur hans lilla son Frederik, som vid den här tiden var 2 1/2 år gammal. För en tag sedan sa Frederik att han inte kunde läsa och inte skriva men att han kunde tänka. Detta var något oväntat för Grundtvig. Han hade ofta sett hur sonen fått tag på en bok och låtsats som om han läste eller så bara satt han och prickade med en penna och låtsades skriva. Däremot hade han inte lagt märke till att sonen kände till ordet tänker och också använde det på sig själv. Grundtvig svarade: "...ja, du kan tænke og du kan tale..." och sonen svarade: "...ja, jeg kan ogsaa tale...". 17 18

Med detta lilla samtal ville Grundtvig beskriva vad som skulle ligga till grund för den skola som han nu fått möjlighet att vara med om att starta. Det skulle varken vara en läs-skola eller en skriv-skola, det skulle vara en *tanke-skola* som hos levande människor alltid följs av en *tal-skola*. Grundtvig hade inget emot att de flesta som gick ut ur skolan sa som lille Frederik: vi kan inte läsa, vi kan inte skriva men vi kan dock tänka och vi kan också tala. 19

Hur kan det komma sig att vi lättare lär oss att förena kropp och ande när vi talar än när vi läser en bok? Jo, enligt Grundtvig är det ju den levande människan som bär på den andliga kraften. Det finns därmed hos henne en direkt tillgång till ljuset, vilket det inte gör i skriften. Det skrivna ordet är dött. I texten kan det skrivas in något som påminner läsaren om den andliga kraften men det är inte givet att den som läser texten lägger märke till detta. Det andliga kan tolkas av den som är upplyst, men för att klara detta måste man, enligt Grundtvig, först ha väckts till insikt om andens betydelse. Det gör man bäst med det talande ordet.

Grundtvig liknar det talande ordet vid fågelvingar som på tungan bär ljuset osynligt med sig. Det talande är en röst, det går att lyssna till det muntliga ordet. Anden hör man bättre än man läser den, "det Aanderlige som vi hører". 20

Det är bara den som har nyckeln till anden som ser vad som i texten be-tecknar den andliga kraften. Anden i sig själv finns ju inte i texten. Och om man ibland skulle få sig att tro det så beror det på att man "aandligt talt, hørde hvad Man læsde, og indbildte sig derfor, det var Bogstaverne, der ta-lade...". 21

17N F S Grundtvig, *Taler paa Marielyst Højskole*, s 29.

18Walter Ong har på liknande sätt påpekat att tanken alltid har sin hemvist i talet, inte i texter. Ordet är väsentligen ljud. Det är därför omöjligt för skriften att vara annat än teck-en på en yta, ända möjligheten ligger att använda dem som ett medel för att uppfatta lju-dande ord, verkliga eller inbillade, direkt eller indirekt. Människor i skrivande och bok-tryckande kulturer upplever det som självklart att tänka ordet som ett ”tecken” eftersom detta tecken primärt refererar till något som man uppfattar visuellt. Den människa som är präglad av talspråk tänker sig knappast ord som ”tecken”, snarare är det frågan om ett flö-de, där ljudet kan ses som en händelse i tiden, en tid som ständigt är i rörelse, utan uppe-håll eller indelning. (Walter Ong, *Muntlig och skriftlig kultur*, s 91-93.)

19N F S Grundtvig, *Taler paa Marielyst Højskole*, s 29.

20N F S Grundtvig, *Taler paa Marielyst Højskole*, s 73.

21N F S Grundtvig, *Nordens Mythologi*, s 51.

Bokstäver kan inte tala. Den som tror det förväxlar enligt Grundtvig skrift och ord.

Fristadsbarn påminner oss om historien

I Danmark prioriterades det talande ordet inte bara av Grundtvig utan av hela den framväxande danska folkbildningen. Talarstolen gavs en symbolisk laddning. Föreläsningar, samtal och inte minst sången får tidigt en central roll på danska folkhögskolor.

I Sverige var det nästan omvänt. Till en början dominerades svensk folkbildning av läsning och studier av skönlitteratur. Men rätt snart blev det istället allt mer vanligt att studera bokföreläsning, föreningskunskap, nationalekonomi etc. Det dröjde inte länge förrän de svenska folkrörelserna såg utbildning som ett medel för att nå egna mål. Kunskap blev ett viktigt instrument för att nå inflytande i samhället och kom att präglas av en instrumentell syn, inriktad på nytta och planmässighet.

Detta innebar att man inom svensk folkbildning tidigt kom att lägga vikt vid intellektuella och bokliga studier. Det skriva ordet kom att prioriteras. Biblioteket blir tidigt en symbol för kunskapsbildning på svenska folkhögskolor.

En prioritering av förnuft och skriftspråk har lett till en nedprioritering av det levande ordet i svenska skolor. En sådan utveckling kan mycket väl vara en av förklaringarna till att projekt som Fristadsbarnen är så viktiga idag.

Projektet påminner om att det finns andra vägar till kunskap, vägar som i många fall är bättre än andra. Att öka kunskapen om denna pedagogisks historiska rötter kan medverka till att stärka utvecklingen också i framtiden.

Fristadsbarn - En processbeskrivning

Berättelsen om K

Bakgrund: Våren 2000

I det som följer står K för deltagande barn och P för processledare, deltagande vuxen ("jag").

K aktualiseras av skolan som hyser stor oro för K. Man har försökt hitta olika vägar att möta K:s behov på men inte fått gehör någon stans.

Klassläraren berättar:

Klassläraren (KL) känner oro för K:s sätt att vara i sin kropp. K kan ge ömsinta kramar och har en önskan att vara nära. När K "kommer in i kroppen" går K upp i varv.

K har koncentrationssvårigheter. Är en regelbevakare av stora mått men har svårt att själv leva upp till reglerna. K har mycket kort stubin, när ilskan kommer är den gränslös.

Varför blir det alltid så här, frågar sig K, när det knyter sig för honom – K älskar annars att jobba i klassrummet. På rasterna blir det lätt konflikter. K slår för att döda – har inga gränser. Första gången detta inträffade satt han gränslös över en klasskamrat och slog dennes huvud upprepade gånger i golvet. Klasskamraterna betecknar K som kaxig. "Jag känner när jag håller på att bli galen" har K sagt till KL.

Klasskamraterna är gärna med K men är oroliga för K:s stormar – då flyger möbler och material runt i rummet. K upplevs som "nervig". När K blir uppjagad får K spasmer – okontrollerade rörelser. I lågstadiet hade K elevassistent pga sin stökighet.

Däremot kan man lita på att K står för vad han har gjort.

Bristande grundtillit, "svart i huvudet" ibland, vem är jag?, Högt tempo, "att jag kan vara så dum i huvudet", frågor om rättvisa – orättvisa, att äga en människa, "Tycker du om mig fortfarande" – frågande – karaktäriserar enligt KL K.

K kan producera serier i ett väldigt tempo. K älskar experiment inom ramen för undervisningen. Gillar massage, river och drar i sin KL. Gränssättning är viktigt menar KL. K lever samtidigt i en fantasivärld: mkt våld, skjuta, döda. Göra illa, skräck, mkt TV-spel. Det är viktigt för K att klara smärta menar KL.

000309 träff 1

Jag möter K i skolan när det är dags för vår första träff. K möter med nedsänkt huvud och vi går till speciallärarens lilla rum. När vi kommer in i rummet visar jag på oceantrumman och färgerna. K blir påtagligt glad över att det är på detta sätt vi kommer att arbeta.

K sprudlar och utforskar ivrigt trumman – jag upplever K som en charmig, öppen, glad kille. Så småningom möter jag också K:s starka snabba tempo – ett ordentligt flöde. Var finns utrymme för eftertanke? Att vila i sig själv, undrar jag?

Vi målar och fantiserar kring bilderna. Jag sitter mitt emot K när vi målar och målar också själv.

Jag försöker berätta hur arbetet går till. K har svårt att sitta still och lyssna, att vara uppmärksam mer än korta stunder. Vi bestämmer oss för att träffas igen, det vill K gärna på min fråga. Jag berättar då att vi ses om en vecka och att jag vid detta tillfälle kommer upp och möter K vid skolan. Vi gör också upp om att träffas ytterligare två tillfällen för att se hur vårt arbete fungerar. Därefter tar vi ställning till om vi skall fortsätta.

000316 träff 2

Jag knallar upp till skolan och möter K på skolgården – vem är du undrar klasskamraterna – och tillägger när jag berättar att jag skall träffa K under några veckor – det är bra, det behöver K, han är så kaxig ibland.

K och jag promenerar till lokalen där vi skall arbeta tillsammans. Vi ställer i ordning – plockar fram material och utrustning.

K är ivrig att pröva instrumenten: trumman, fiolen, gitarren, äggmaraccasen; han rör sig snabbt mellan de olika instrumenten

K, upplever jag förmedlar en oro, strax under den glada och aktiva ytan. Det är svårt att komma i närkontakt. Jag får lov att följa K, tänker jag, inför vårt arbete.

K vill måla. K hjälper mig slå på CD-.spelaren där jag lagt på CD:n ”Sköna gröna stunder” 1, Barockmusik.

Väljer blöta färger. Målar med svamp. Arbetet sker snabbt.

Vad berättar bilden frågar jag K:

KB:1 (K:s bild nr 1, K:s kommentarer)

Det är uppifrån
Träd, tak och ett rött hus
Gröna stora ängar
Och en rund vattenfontän
Sladdar

PB:1 (P:s bild nr 1, K:s kommentarer)

Gubbe
Solen
Kommer upp från molnen
Värmer, strålar
Också här finns träd, äppelträd.

P frågar:

Finns det någon bra plats, ett ställe att komma till ro i
Din och min respektive bild frågar jag?

Att klättra i äppelträd är bra

Finns det någon läskig plats då?

På hustaket, där är det läskigt
På solen

Att hoppa i ögat

Vi prövar att göra ljud till med hjälp av trumma och fiol.

Så undrar jag över K:s familj – hur ser det ut – vi gör varsin familjebild i blyerts:

K ritar

Arbetet går snabbt och K vill vidare (vill kanske inte prata om familjen?) Jag ligger inte på men känner för egen del att det är svårt att få grepp om K:s livssituation.

Så är det dags att sluta. Vi kommer överens om att vi också nästa gång möts vid skolan – jag har ett möte med KL inplanerat på morgonen.

000323 träff 3

Vi möts och knallar ner till lokalen – plockar fram grejorna. K är aktiv och nöjd.

K är förtjust i fiolen – vill gärna pröva den.

Jag introducerar kroppsövningar som en del i helheten; grundningsövningen – K blir mycket fladdrig och klarar inte riktigt av att koncentrera sig. Jag introducerar rottrådarna – som en bild av vår livshistoria men K markerar att det inte känns bra. Klappa på kroppen får samma resultat – K markerar på ett sätt som gör att jag inte insisterar.

Jag masserar ett kort ögonblick K:s axlar – det är ok.

K vill spela pingis. Ok det kan vi göra sedan. Nu sätter vi oss ner vid bordet och jag frågar K om viktiga händelser i hans liv.

K berättar, på min fråga om perioden i fosterhemmet. Dom var tråkiga. K bodde där när K var 6-8 år. Det var jobbigt hemma, K bråkade för mycket. När K var 8½ flyttade K hem till mamma och strax därpå till E-tuna.

Sedan frågar jag K vad K annars gör.

Jo K läser en bra bok om sjörövare, som letar efter en skatt, Två andra letar också – de går iland, det blir krig, de skjuter mot varandra.

I skolan gillar K matte och svenska men inte engelska

Det som är bra med skolan är rasterna, och att man kan göra så mycket, se film, det var en konstnär där och dom fick rita och måla, det var bra.

Det dåliga med skolan är att K får ont i knäna.

Så spelar vi pingis.

000330 träff 4

K kommer springande 10 minuter sent. Det är första gången som K skall ta sig till lokalen själv. Med andan i halsen berättar K att han så när höll på att glömma....

K vill måla. Använder sig av blöt färg i stora mängder. Målar med svamp, smetar lustfyllt med färgen. Det blir en målning i blått med dels blå bakgrundsält, dels sammanhållna isolerade fält skapade med hjälp av svampen som K tryckt mot pappret.

Gult är en dålig färg – det står för svenska flaggan ... Fast gult får till sist vara med ändå.

Vad berättar bilden?

KB:1

Det blå är vatten

Dom blåa är moln

Dom gröna är hus

Dom röda är äppelträd

Dom vita är åkrar och jord.

Var bor du?

K bor längst till höger. Därefter bor kompisarna i följande ordning:

Karl, Sune, Micke och Hasse.

K själv har två åkrar, liksom Hasse, de övriga har var sin.

K har tre äppelträd, Kim två och de övriga var sina.

Molnen svävar runt, sommarmoln,

Regn undrar jag?

men dom har regn i sig

PB:1

Tittar i ett glas

Gröna alger

Det röda – ett stim av små fiskar som simmar efter varandra

Resten är vatten.

Som i England, att kunna åka under vatten

Det är skönt under vatten

Finns det ljud till bilden?

LKB:1 (Ljud till KB:1 – K formar ljud)

Det skall vara gitarr

Regndroppar som slår ner i marken

Gubbar som går

Mina kompisar

LPB:1 (Ljud till P:s bild nr 1 – K formar ljud)

Äggmaraccas

Vill K att vi fortsätter tillsammans?

Jo det vill K. Då måste vi skriva kontrakt, säger jag. Kontraktet som vi samtalar om får följande utseende. Vi skriver båda var sitt exemplar:

KONTRAKT

Mellan P och K

Vi ses på torsdagar mellan kl 8.30-9.30 - I öppen förskolas lokaler

Vi håller på hela terminen.
Vi har ett program varje gång.

- A P bestämmer inledningen
- B Vi målar och använder instrument.
- C K bestämmer avslutningen

Vi kan också arbeta med saga.
Kontraktet dateras och vi skriver båda under respektive kontrakt.

000406 träff 5

K börjar omedelbart spela på gitarren, prövar efter ett ackord – ”Så här gjorde vi i skolan”. K slår ackordet och dämpar sedan strängarna med handen – gör detta upprepade gånger. ”Så sjöng vi till fast jag kommer inte ihåg hur ...”

Hur ska vi göra, kan vi bestämma tillsammans hur inledningen skall se ut?

Nej nu målar vi istället säger K. Vänta lite säger jag. Vad tyckte du om grundningen förut? Stå stadigt med fötterna mot golvet – K prövar, klappa kroppen, K prövar – jag berättar hur blodcirkulationen stimuleras – hur kroppen liksom vaknar till liv – det verkar som om K upplever att detta ger mer mening åt övningen. Jag introducerar Nej-övningen – K verkar gilla detta...

Så målar vi.

Det är ok med musik till målandet så jag sätter på Barockmusiken, samma som tidigare. K tar tallriken, håller upp rikligt med blå färg. Fortsätter med vit. Rikligt. Så röd, sedan grön. K tittar på hur färgerna möts och vad som då uppstår. Så får det vara gult i mitten, trots att gult är färgen som K ”hatar, för det är svenska flaggans färger”. Den finska flaggans färger är vackrare menar K.

K målar flödigt, under tiden samtalar vi. Jag frågar – hur har veckan i skolan varit?

K målar och berättar.
Veckan har varit ok, inget bråk.
Jag har slutat slåss.
Mamma blir lessen
Alla blev rädda, ingen ville va med mig
Jag lyssnar och nickar och följer med – BRA tycker jag ...

Så frågar jag – vad berättar din bild?

I det som följer berättar K först – han står på en stol för att få avstånd till bilden, för att se den också på håll. Den myckna färgen gör att den inte kan hängas upp... - därefter berättar K en gång till medan jag skriver upp vad K säger för att sedan läsa detta för K:

K B:1

En sol kommer från molnen
Fläckarna är moln också
Det smågula är solsken
Det stora blå är ett moln som
Solen kommer upp ifrån
Det röda det är när solen är halvvarm
Solen är precis på väg upp ur det kalla

P B:1

Massor av små gluggar
Ett stort tigeröga
Som kollar
Som är arg och hungrig

Vad vill tigern äta?

Kött

Vad är det här då? Det ser ut som ett gap?

En snabel
Av något slags djur
Kanske från hans (tigerns) mun
Han har ätit något, en elefant kanske
Här är fingrar
Han har ätit en människa

Vad heter tigern?

Ture!

Kan vi göra ljud?

Precis vad jag tänkte svarar K

LK B:1

K rör oceantrumman försiktigt så att kulorna i den rullar sakta
Det är vind som blåser också ...

LP B:1

Det är Ture som springer och hoppar på elefanten
K ruskar och skakar trumman.

Så spelar vi ihop till K:s bild – jag tar fiolen
Vi hittar ett ljud på fiolen som K tycker stämmer med sin bild och trumljudet

Sedan spelar vi vidare. Vid ljudarbetet sammanblandas bilderna. Det blir en sekvens på trumma och fiol där solen först går upp, Tigern Ture går på jakt och äter för att sedan bli arg – här tar K gitarren och sedan bli sömnig.

Därefter experimenterar K med ljud. K tar äggmaraccasen och låter den glida utmed gitarrens strängar. K prövar olika lägen – det blir spännande ljud, bland annat som en bil som startar.

Intervention: Självporträtt.

K tar ett stort papper och ljusblå krita. Drar upp konturerna av ett ansikte. Målar ögon näsa mun öron. Ögonbryn.

”Det blir asfult”

”Glad och säger hej. Håret är viktigt så han inte blir flintskallig”

Vet du vad detta är undrar K och sätter blå prickar under munnen på bilden? Skägg undrar jag? JA små skäggtoppar svarar K. Börjar du få det undrar jag? Ja svarar K. Är det spännande undrar jag? Vet inte svarar K.

Så häller K blå färg rakt ur flaskan för att fylla i ögat – det blir mycket färg

Intervention – färgen blir tjock, dessutom tar den slut så fort, säger jag och föreslår en pensel. K målar vidare, nu med pensel. Pannan, fyller i näsan, öronen. ”Blå är den vackraste färgen”

K tar de andra flaskorna och häller färg i det blåa håret. Också gult. Blandar sedan med penseln, måste ha mycket färg. Det blir häftigt och fint tycker K.

Så spelar vi pingis. Jag vinner. K känner på frustrationen. Den sista bollen, ”matchbollen” får K vinna.

Eftertanke:

Rytm – att följa K, K vet vad han vill.

Inledning

- Kort grundning
- Klappa kroppen
- Nej övning
- Fri målning till musik
- Därefter ord Vad berättar bilden
- Sedan – kanske temamålning?

Livsteman

- omnipotens, allmakt
- att bli tonåring/man
- huvudet – så fullt av allehanda färger/tankar
- var finns kroppen?

000413 träff 6

K kommer i tid! K vill omedelbart börja måla. Jag föreslår uppvärmning:

- 1 Klappa på kroppen
- 2 Nej-övning
- 3 ”Växa” – kota för kota

Därefter börjar vi måla. CD:n spelar den vanliga musiken.

Vi småpratar – veckan har varit ok menar K.

K målar med blöta färger och använder mycket färg. ”Jag ska göra en bil säger K inledningsvis”.

K B:1

Ett stort moln över en stad
Det hade vart en storm
Runda stenar
Orkan också
Orkan som snurrar

Dom har rymt från staden
Dom kommer tillbaka när stormen är över

Ja, det har dom varit
Och alla husen är sönder
Taket har lossnat

Det var allt för idag!

K L:1

Storm – oceantrumman – K skakar den och snurrar den
Där efter drar K över gitarrens fem (lösa) strängar

P B:1

Som om något hänt i huset
Upp och nedvänt
Bord och stol
Tak

Döda
Dom är under bordet

K L:2

Fiol och trumma: storm oväsen
Sorgligt efteråt

Nej

Jag

K instämmer

Arne

Nej Nej Nej

Det är sorgligt, om dom skulle leva skulle Ture äta upp dom

Han gömde sig i grottan
Man kan gömma sig där när stormen slår till

Vad berättar bilden?

Hur går det för människorna ?

Är dom rädda?

Finns det ljud till bilden?

Hur går det för människorna?

Ljud till P B:1?

Har någon överlevt?

Men vem bor där

Då har ju du överlevt?

Vad heter du i fantasin?

Skall vi göra en teater om detta?

Vad säger tigern Ture?

Hur klarade sig Ture i stormen?

Dom visste inte om grottan

Men människorna då?

Så skall vi spela pingis tycker K – OK

P får övertaget! Jag ser hur K blir alltmer okoncentrerad – försöker hjälpa K till koncentration – ser hur ryckigt K:s rörelsemönster blir

Hur känns det i kroppen?

K blir irriterad, arg ”galen”

Vi lämnar pingisbordet och målar vad som händer i kroppen :

K B 2:1

Gult snurrigt och däröver svart

Det betyder NORKY =man vill slå

Blir du rädd då?

Nej, då känns det bara bra

Efteråt då?

Inte så bra

Svart – det betyder ilska

Rött – då är jag vanlig

Men du jag tänkte

K målar ytterligare en bild, tar för givet temat glad:

K B2:2

Glad

Men du jag tänkte

Återigen tar K för givet vad det skall vara:

Mellanarg

K B2:3

Mellanarg

Men du jag tänkte

Suckar – vad vill du att jag skall måla?

Vilken färg blir det när vi pratar?

Blå – det är min älsklingsfärg, min favoritfärg

Pingis igen (äntligen tror jag K tycker). Och jag vinner – även matchbollen (nu står det 2-1 till K i matchbollar)

000427 träff 7

K kommer 10 minuter tidigt. Satt och väntade hemma, hade ingenting att göra...

Vill direkt börja måla – men jag vill prata:

Läser anteckningarna från förra gången för K – är de ok? Stämmer det?

Jo menar K, det gör det, fast du uttalar NORKY fel – O låter som U

Norky. Kan det vara nästan som en sagofigur, undrar jag? Ja kanske menar K

K vill måla men jag vill:

- Uppvärmning genom
- Grundning

- Klapp av kroppen
- Nej övning

I nejövningen är K kraftfull när jag utmanar honom att vara det.

Så målar vi

K häller flytande färg på talriken.

Blått i mitten, mycket svart och runt det hela först vitt och sedan grönt. Tallriken blir full av färg och en komposition i sig:

Blå är instängt, kommenterar K.

K väljer att måla med svamp. Vi småpratar.

Jag såg en läskig film på tv 6 igår säger K

Men det känns kanske inte så bra

– coolt också, fast jag drömmer inga mardrömmar.

K gör en ram genom att doppa svampen i färgfatet, dra runt och sedan markera duttande på sitt papper. K ser att jag gör lika och kommenterar detta ”Härmar du mig...?”

Ja jag följer dig i början svarar jag.

K fyller sin ram med färg – nu är färgen blandad och tonen blir blå...

Jag fyller också min ram och målar dit mönster med pastellkrita.

K följer mig och gör också mönster med krita (använder två material samtidigt – för första gången)

Så skall det vara musik menar K, fiol ska det va till och prövar sedan i snabb följd flöjten – det går inte, kan du spela? Och jag spelar ... Hur kan du så bra, undrar K

Samma sak med fiolen, det går inte, och gitarren, det går inte. K ber mig placera hans fingrar på halsen, som ackord medan han själv slår över strängarna ... nja

Jag påpekar att det tar tid att lära sig spela, man måste träna. Samtidigt kan K ändå göra ljud som är viktiga, på sitt sätt, i vårt sammanhang....

Du får spela sorgligt på fiolen menar K medan K själv drar i strängarna på gitarren...

Vad berättar bilden?

K B:1

Nåt sorgligt

En kyrkogård med en massa människor

Står runt nån som dom begraver

Det var allt

P B:1

Stort akvarium med alger

Finns det någon rörelse i bilden?

K ställer sig vid graven och gråter

Jag gör på samma sätt

Vem är du i rollen?

Jag är mannen som hissar ner honom
Och som håller på jord

Hur känns det att vara här idag?

Rött och blått – glad och vanlig svarar K

Intervention: kan du lägga de stora bilderna som du målat i en ordning, som en serie?
Så gör K och berättar sedan följande historia, på min uppmaning:

Det var en präst som hette Arne
Stadens präst

Så blev det stor storm och alla blev rädda och sprang
Prästen snubblar och alla trampar på honom
Så han dog, han blev ihjältrampad

När stormen var slut såg dom honom
De begravde honom
Det var sorgligt

Nästa dag var det solljus, byborna låg och sov
Då hörs ett vrål
Tigern Ture hoppade ut och in
Och åt upp alla
Han blev mätt och fet
Går glatt hem
Mätt och fet

Vad berättar sagan om K själv?

Jag är prästen

Då är vi klara. K vill spela pingis och vi gör i ordning för en match. Hur vill K ha det undrar jag – ska jag låta honom vinna eller
K blev ju Norcky gången innan. Nej du skall spela så bra du kan, menar K, men gör inte såna där svåra servar ... Ok menar jag

Vi spelar och jag får snabbt övertaget. Hur känns det i kroppen? Inte så mycket Norcky svarar K ... Jag talar om att andas djupt för att kunna koncentrera sig när jag ser att K börjar slarva och missa bollar i onödan ..
Krille, i sagan till bilderna, som var med första vändan när K berättade – vart tog han vägen, undrar jag medan vi spelar?
Han blev uppäten svarar K!

Finns det någon koppling mellan Tigern Ture och Norcky, undrar jag?

Nej svarar K

Hur kan du vara så bra på pingis, undrar K?

Jag har spelat mycket.

Jag vinner 3 set. Ett kort set samt matchbollen. Så är klockan fem i halv och jag säger att vi slutar nu – det är en timme som det är frågan om och kommer du tidigare slutar vi tidigare ..
K är törstig och får ett par glas med saft
Sedan säger vi hej då – vi ses på torsdag...

000504 träff 8

K dyker inte upp på avtalad tid. Efter tio minuter ringar jag hem, får tag i K som jag väcker. K lovar komma så fort som möjligt.

Det visar sig att mamma är sjuk i öroninflammation så hon och lillebror behöver sova. K får sköta sin morgon själv. Så brukar det inte vara menar K

Vi värmer upp:

Grundning – limmar fast fötterna

Stampa med hämlarna i golvet

Klappar kroppen – det blir hafsigt och hastigt

Nej övningen – här blir K stark och tydlig!

Vi ska måla säger K.

Återkoppling till förra gången medan vi förbereder målningen – har du varit med om någon begravning – att någon dött? Pappas farmor är död och K:s mamma (M) skall åka på begravning i Finland. Då skall mormor vara hos K.

K håller som vanligt upp rikligt med färg: Grönt, lila och blått – tallriken svämmer nästan över. K målar med svamp. Börjar att göra en grön ram därpå ett blått kryss tvärs över hela ramen – från hörn till hörn. Fyller i de olika fälten med grönt och lila direkt från flaskan, samt ett blått fält i mitten av bilden. GEGGAR ut färgen med svampen.

Vad berättar bilden?

K B:1

Vet inte säger K först

Jo

Det gröna är vatten

Lila är land

Och det blå är en stor båt

Låter det något?

Brrrrr

Rollspel: K är båten och jag är reporter

En stol får föreställa K:

Jag hälsar på båten. K svarar

Det är jag som är kapten

På båten finns också en styrman som heter

Kristian

Han gör ett bra jobb

Vi byter roller och K får lyssna till kaptenen

Hur har veckan varit – kan jag få höra ljud ifrån veckan? K tar oceantrumman:

Det har blåst, det har regnat

Vad är det där som låter lite hårdare

Det är moppen som gick sönder

(K åker moppe ute på landet)

Vad berättar min bild?

PB:1

Den är konstig vet inte
Det runda är ögon, människo-ögon
En CP människa som sitter i bakfickan på ett par jeans
Bara huvudet med ögon och hår sticker upp

Kanterna är ett matbord
Han sitter vid en stol
Här
K pekar och förklarar hur han menar

Rollspel?

Nej det vill inte K – du får vara
CP människan

Då får du visa hur man gör säger jag

”Hjälp mig jag sitter fast, rädda mig”

Jag gör som K säger – ropar på hjälp
Gråter – och K ser fascinerad ut vad är det som
händer. K vill inte byta roll

Fast det finns en som kan rädda – musse pigg

Men K vill inte vara musse pigg så jag går in
Och räddar.

Så är det dags för pingis

Jag leder strax och K blir arg och frustrerad – ta ett djupt andetag säger jag – K försöker

Efter första setet ber jag K följa med och måla

Nej inte måla säger K men följer med

Måla hur det känns inom dig just nu

K tar kriter

Målar hastigt kraftfullt i ovaler:

Blått, grönt, Svart, Rött, gult

Där det svarta dominerar

Vad heter bilden

KB:2

Arg svarar K

Så spelar vi igen. Nu är K betydligt mer koncentrerad – han vinner flera bollar. Jag påpekar

detta för K: att du målade din ilska och sedan går det bättre i spelet

Jag vinner med mycket liten marginal. K vinner den sista bollen 2-2

Så är det dags att sluta – då tittar K på klockan – jag kom en kvart sent då är det en kvart kvar.

Så funkar det inte svarar jag – vår tid är 8.30-9.30

Innan K går, medan jag plockar undan, bjuder jag K på smör och bröd. K väljer skorpor och
smör – så som vi gör på kollo Tar skorporna i handen och skyndar till skolan

000511 träff 9

K kommer 10 min sent – jag hinner ringa hem där mormor svarar – M är på begravning. K
dyker upp med andan i halsen, glömde bort – höll på att elda med tändare – har svett handen,
det svider lite

Vi börjar som vanligt: grundning, klappa kroppen – nej övning. Det sista går bäst

Så målar vi:

K tar ett större papper och tar flaskan med röd färg och sprutar färgen direkt på pappret i två avlånga fält på papprets övre del

Vad betyder rött?

K: det är blodet, blodfläckar

Sedan tar K den lila färgen och samlar den i något som liknar en triangel längre ner på pappret.

K: lila, det är bacillusfläck

Därpå blir det grönt i två runda fläckar

K grönt, det som skyddar mot bacillusker, det är blodkropparna

Sedan blå, och det är lite färg kvar i flaskan och det rinner långsamt – ”se vad enerverande det är” utbrister K.

K: blå är när jag är glad

Vilken färg skall jag ta nu – nej inte gul, det är min hatfärg, jag hatar den färgen

Själv tar jag gul på mitt papper, direkt ur flaskan, och rött i det för att sedan dra genom den blöta färgen med pastellkritor i olika kulörer

Nu vickar och vrider K på sitt papper så att färgerna rinner ihop, blåser på färgen och det blir kratrar i färgen som också blandas ännu mer

Vad berättar bilden?

K B:1

Det blir ett konstverk

Färgerna blandas ihop

Det blir en färgklump

Som är så snygg

K blåser ytterligare i färgen

Lägger till lila färg i det stora RÖDA

K B:1 forts

2 stora ögon

som en gubbe

blå öron

näsa

det gröna är en slags mun

K står nu på stolen för att kunna se sin bild på håll. Tittar på min bild och blir alldeles ivrig

P B:1

Jag vet var det är

En magnet som bara snurrar sig fram

Händer som är runt

Bara snurrar fram

Riktigt snyggt

Jag såg det precis

K sätter sig och blåser ytterligare på sitt färgbud

Så ska vi spela pingis

Jag poängterar vad som hände sist – bilden följdes av mer koncentrerat spel.

Efter första set när jag vinner är K irriterad – vi målar föreslår jag fast K protesterar

K B:2

K sprutar röd färg ur flaskan

Blandar i med lila:

Röda – jag är lite arg

Lila

Det blir lite Norky

Jag nämner vikten av att Norkykraften görs om till något bra för K som en egen resurs – ”det sa du ju redan andra gången vi sågs” svara K.

Så spelar vi vidare. Jag vinner matchen, K vinner matchbollen

000518 träff 10

K kommer i tid. Jag frågar efter hemadressen och om mamma är hemma för jag vill träffa henne. Jag får adressen och portkoden.

K är som vanligt ivrig att komma igång med målandet men först grundar vi och K får leda: det gör K bra – trots att K egentligen skulle vilja hoppa över detta pass. ”Nej-övningen” går utmärkt.

K experimenterar med massor av färg – nu direkt på sitt papper – kanske som en motvikt mot mina ord och som ett sätt att pröva gränser; ”akta så att det inte rinner utanför pappret!”

Begravningen är över – hon brändes ... och jag berättar hur det kan gå till och varför man bränner i stället för att begrava hela kroppen ...

K håller på alltmer färg. Nu räcker det säger jag till slut – då är den gröna färgen helt slut och pappret räcker inte till för att hålla mer färg.

Det verkar ok för K – flaskan välter i färgbudet, det blir mer kladdigt än det varit tidigare.

Vad berättar bilden?

K B:1

Moln som sprids

Olika moln ihop

Känslor i bilden

Musik svarar K och tar flöjten, blir missnöjd över att han inte kan

Jag gör om K:s ljud.

P B:1

Kattöga

Letar efter sina ungar väldigt arg för att dom stuckit

Det är tigern Tures tjej Alice
Dom har fått ungar, två stycken, det får räcka
Dom har så så så
Dom har parat sig
Ungarna heter Nisse och Tisse (som är en flicka)
Hon letar efter dom
Tigern Ture ligger och sover i den bilden (PB:1)

Vi gör på mitt initiativ ett rollspel – detta har K svårt för
Lyssnar på det som händer
Jag prövar om det bakom ilskan finns oro
Fiolen

Sedan vill K spela pingis och jag vinner
K hanterar sin frustration allt bättre och jag upplever att pingisspelet blir alltmer lustfyllt för K

Så skiljs vi

Jag knallar hem till K:s mamma (M) som berättar:
K var ett livligt aktivt barn. Gick vid 7 mån. Klättrade senare men vid tidig ålder uppför vattenledningsrören i hörnet på en vägg.
M orkade inte med K riktigt. Så kom systemen och K var på henne jämt – hon är än idag mycket försiktig. M orkade inte ha K hemma, höll på att slita ihjäl sig. K hamnade frivilligt placerad i fosterhem. Där ville man dampundersöka K men M vägrade detta. Tog hem K tidigare.
Fast K är samtidigt omtänksam och rar och dom älskar varandra
Vi bestämmer oss för att ses nästa torsdag tillsammans med K i vår lokal. Tid och omfattning avgörs av K:s inställning.

000525 träff 11

Ingen mamma – magsjuk – ringer senare och bokar tid om 14 dagar. K tycker på min fråga att när mamma kommer så kan hon vara med hela tiden. K påtalar att nästa torsdag är ledig dag – då skall K till Stockholm åka ensam på tåget.

Skolan – lite dåligt, mycket prat, K får gå ut. Ett slagsmål fast där kunde K hejda sig innan det gick för långt i måndags. K tog en kille i håret och dunka hans huvud i bordet.

Fast K blev inte galen i meningen att inte veta vad man gör
Fast det är inte roligt att prata om detta
K vill måla – inte så roligt att arbeta med kroppen. Men K accepterar, utifrån vårt avtal, att göra kroppsövningarna.

Målning: K sprutar med färg – jag sätter gränser – det får inte bli så mycket färg att det rinner utanför pappret!
K kladdar och blandar med pensel för att sedan måla direkt med händerna, måla händerna upp över handleden.
Det finns en njutning och glädje i detta som jag kan dela med K.

Jag serverar med papper att torka med, och till sist hjälper jag till ute i köket när K skall tvätta sig. Jag tvättar K:s armar och K menar att det är bra att få denna hjälp. Den blå färgen blandas med diskmedel – fast helt rent blir det ju inte

KB:1

Som att bada i färg, i badkaret,

K får ett stort brunt papper – nu kan K ösa färg från det första pappret till det bruna – kladdar Vi viker pappret och det blir tryck

PB:1

Drakar som flyger i luften – där är snöret

Skelettdrake

Moln

Spöken som flyger

Oron som flyger

Kusligt och dött

K tar gitarren, jag ser på honom att han gärna skulle vilja kunna – K bekräftar att det är så, nu blir det mest skrammelljud om än uttrycksfulla

Från bas till diskant

Från galen till glad enligt K

Så spelar vi pingis – min upplevelse är att K hanterar frustrationen bättre nu. Samtidigt blir K ”flaxig” och okoncentrerad. Vi målar säger jag och insisterar när K menar – men jag är inte arg

KB:2 i krita grönt gult och blått i en ”snurr”

Gult = nervös

Blå = glad

Jag påtalar att det ju bland annat är därför som vi möts – för att K skall kunna hantera sina känslor och kunna sätta stopp för sig själv innan han blir ”galen”.

Jag vinner matchen

K har vunnit första omgången matchbollar med 5-2. Nu börjar vi om med en ny serie för att se vem som vinner. Vi håller oss till först till fem. K vinner matchbollen.

000606 träff 12

K kommer tillsammans med mamma. Jag berättar kort om arbetet. M nämner att det har varit jobbigt.

Vi värmer upp som vanligt.

Så målar vi – också mamma – med svamp och blöta färger.

Vad berättar bilden?

K B:1

Ett ägg – det gröna
Det ligger något där inne som snurrar runt
En fågel innan den har blivit en fågel.

K om M B:1

Ett regn från himlen
Regnar över ett stort hus
Det här huset

K om P B:1

En gren (olika blad säger Mia)
Suomi-färger – det blå
Tigern Tures Hus
Öga
Arg elak

Så gör vi ljud till – kort

R, klassföreståndaren skall sluta – det är jobbigt.

Vi spelar pingis – mamma går då K har svårt att koncentrera sig på spelet

Hur känns det undrar jag – att R skall sluta?

R skall sluta då blir jag arg. Jättejobbigt, då blir jag jobbig

”Pinnix” i min hjärna

K vill inte prata – tillstår att han är lessen

OK vi spelar färdigt

sedan

gör K en bild

K B:2

Blå – R – älsklingsfärgen

Grön – jag bråkar för att R skall stanna

Orange – jag blir galen

Det kan vara viktigt att någon gång prata om det här – påpekar jag

Sedan avslutar vi matchen som jag vinner

K tar matchbollen.

000615 träff 13

K kommer tillsammans med M

Vi grundar

Målar till musik

Vad berättar bilden?

K B:1

Det blå – vatten

Det röda – ett stort hus

En konstnär har målat en egen bild på huset
Dom bor på en ö

M B:1

Det är fyrverkeri eller blommor
Det kan vara fyrverkeri
Olika färger, sprakande,
Himmel och marken
Och allt som man ser
Kanske ser man allt uppifrån

Läskigt?

Ok uppe vid det mörka

Komma till ro?

Ja vid färgerna

Är det ett hus undrar K?
Eller moln svarar M
Ljust skönt snyggt

K om M B:1

Blommor
En rutten åker
Den får inget vatten
Det är dött, torrt
En sommarblomma som bara slår ut en gång, en kort stund
En väg, en grusväg, en kort bit, går ingenstans
Det är gräs runt om och gräs på resten av vägen
Där finns fästingar
Det finns inga människor
1800-tal
dom bor i staden
dom har lämnat landet

K om P B:1

En regnbåge
Det gröna är gräs
Det blåa är någon som sprutar vatten
Vattenpistol
En liten å, det är fullt med vind
Vita toppar på vågorna

Läskigt, om man badar och det blåser för mycket och om det är kallt – 10 grader

Man drunknar
Solen kommer fram + 30 grader
Då skulle man kunna vara vid sjön
När det är varmt
Lugnt
När det inte blåser

Så tittar vi på alla de tidigare bilderna. K väljer bilder som jag får visa i skolan på mötet jag har där efter vårt möte. Vi samtalar kort om några av bilderna – konstaterar det som redan är sagt

Kopplar åter till R – och jag frågar om viktiga personer i K:s liv

Men vart tog pappa vägen – och farmor och farfar – kanske får K forska efter dem när han blir lite äldre ... M förlossningsskadad – hade inte K så mycket de två första veckorna
Mormor Anna är viktig. Liksom moster Karin som var med när K föddes och klippte navelsträngen. K frågar vad som händer med navelsträngen, det som blir kvar i mamman – M och jag förklarar: efterbörd osv....

M:s nuvarande kille och minstingens pappa, och hans bror och deras föräldrar är viktiga
Jourfamiljföräldrarna var viktiga för K, snälla. Sen kom fosterhemmet fast med dem blev det konflikt. Dom kanske inte orkade sitt uppdrag undrar M..

Så spelar vi rundpingis. Sommarlovskram

Möte skolan:

Beslut fortsättning med start 31/8 – rektor kallar till möte i Ö-F-lokalen. Per meddelar detta muntligt till K under dagen....

Skolpersonalen ger uttryck för en stark uppgivenhet vad gäller K. Jag poängterar det jag sett – att K arbetar med grundläggande existentiella frågor

Hösten 2000

Samtal med skolan inför första träffen: K onåbar, orolig. Både vill och inte vill. Kan inte ta emot, ta in – ambivalent i kroppskontakt. Destruktiv – skall inte finnas till. Ritar knivar och K upplever inte att de vuxna är till för K.

000831 träff 14

Vi möts: K mamma, specialläraren, skolsköterskan och rektor. Jag hälsar välkommen – vi samlas för vi är på olika sätt involverade i K skolsituation. Alla är med och gör grundningsövning och målar en bild.

K målar med mycket färg som sedan blandas till en gråblå gegga

Vad berättar bilden?

KB:1

En klump

Det åskar och blixtar

Nja ... arg

Ture har haft det bra

Ätit kött och människoblod

Så går de vuxna för att prata för sig med mamma. K orolig – vad gör rektor och mamma och de andra – de har ngt samtal som K inte är med om .. vad pratar de om

Vi spelar pingis innan vi skiljs – jag ber mamma vara med nästa gång,,,

Möter rektor några dagar senare: Det går inte .. så mycket konflikter runt K, försöker nu dela klassen i mindre grupper för att se om det ger arbetsro. Kamraterna har tröttnat på K....

000907 träff 15

K kommer ensam – mamma jobbar.

Jag inleder med att säga att vi måste prata om vårt samarbete – att jag har hört att det är jobbigt i skolan och att det därför är viktigt att vi gör saker som känns bra, som är skönt, för K.

Nytt avtal: Vi skippar grundningsövningar och prövar massage – ngt som K accepterar och verkar tycka om – fast det killas ...

Jag läser från anteckningar av vad berättar bilden från våra tidigaste möten – K känner igen det!

Så målar vi

Som vanligt använder K mycket färg som sedan geggas ihop, händerna blir fyllda med färg. Jag frågar K om detta att måla av sig känslor kan vara något att göra i skolan – att K, när han känner ilska komma, kan måla – kanske med stöd från resurs? Det vet inte K... Jag påpekar att detta måste vara K:s beslut....

Det blir mycket färg och endel slabb. Jag går ut i köket och hämtar papper att torka med. Tillbaka upptäcker jag att K droppat färg i hörnet på mitt papper bredvid min bild. Jag uppmanar K att göra mer och också på min bild. K gör så och jag väver in hans färgdroppar i min bild.

Vad berättar din bild?

KB:1

En svart klump

Snork

När man blir arg

Då kommer den svarta klumpen i magen

Då blir det nurky

Det kanske finns ett fiolljud säger K och tar fiolen och prövar – det går inte ”fattar inte hur man kan” sedan ber K om hjälp och säger att det skall vara ett mörkt ljud som blir allt starkare Vilket jag gör på fiolen – skrap och gnissel – K verkar nöjd.:

”Jag blir argare och argare

Sen en klump i magen”

PB:1

Moln. Blixt. Blod.

Tigern Tures fru är död

Tigern Ture är lessen

Kan vi hjälpa tigern Ture?

Vi kan ta hand om barnen och ge dem mat. Har tigern Ture barn alltså? Ja dom är fem år. Är det tvillingar? Jo det är det..

Kan vi göra något mer?

Vi kan hjälpa Tigern Ture att hitta en ny fru

Skall vi göra något med tigerfruns kropp?

Man skall inte röra vid den

Men skall vi inte ta hand om den på något sätt?

Täcka den med palmlblad eller...

Annars tar gamarna den ..

Vi tar sand över

Sen åker vi hem från Afrika

Så spelar vi pingis. Jag vinner men K tar flera poäng

K målar på mitt initiativ: en bild som är blå för glädje (att ta poäng i pingis) och röd för det röda blodet i kroppen.

K påstår att det går sämre i pingisen för att han tvingades måla

K tar matchbollen.

Det blir berättelser – kan vi göra berättelser?

OK menar K

Modellera och lera till – så jag skriver K:s berättelse och K gör figurer till?

OK menar K

000914 träff 16

K dyker inte upp.

På eftermiddagen ringer jag hem. K glömde bort att det var torsdag. Vi ses nästa torsdag och jag berättar att jag skaffat modellera!

Samtalar med M – jag ringer igen – vi behöver tala samarbete!

000921 träff 17

Vi inleder med massage till musik (Gröna serien, Barockmusik) Det går till så att K sätter sig på sin stol och lutar huvudet mot armarna som i sin tur vilar på bordet. Jag masserar med en massagepigga. K menar att det är skönt men att det också killas ibland.

Så målar vi. K använder rikligt med färg. Den här gången blandar K inte färgerna till en blågrå massa. Istället blir det klart åtskilda färgfält där gul också får vara med – en ljusare, gladare bild, enligt min mening, än vad K tidigare presterat.

Som vanligt sitter jag mitt emot K, också jag målar.

Vad berättar bilden?

KB:1

Så här låter det säger K och tar gitarren:

Först skräll över lösa strängar, sedan mer försiktig rörelse över strängarna, därpå skräll igen, så försiktigt – skräll –försiktigt

Tigern T har hittat en ny tjej, berättar K
Han är glad
Det fanns många tjejer där

PB:1
Fortsatt gitarrspel
En stor klo kommer inklampanades i bilden
Det gröna är åkrar
Det blå vatten

KB:1 forts
Lyckliga
Han hade rest
Barnen var med på resan

Så vill K arbeta med modelleran – vi arbetar på och jag visar hur man slår och behandlar leran för att göra den mjuk och hur jag gjorde bilar när jag själv var liten – bilare som man kan krocka med! Under arbetet samtalar vi. Kommentarererna kring arbetet med lera är följande:

Det här är skojigare än pingis
Hemma spelar jag bara dataspel, vad kostar leran? 39 kronor, jag har 40 kronor i månadspeng, då kan jag köpa lera. K visar en påtaglig förtjusning över materialet och sättet vi använder det.

Under arbetet berättar K om en kompis som slog ner gamla tanter och som kom på barnhem. Kan man få fängelse. Han borde fått socialhjälp, menar K. På min fråga berättar K att han fick socialhjälp men det blev fel ändå. Jag låter K berätta. Ställer frågor runt berättelsen men inte vad den kan tänkas betyda på ett personligt plan för K. Detta kan vänta.

Vi hinner krocka ett par bilar och påbörja bygget med nya bilar
Tiden går fort och vi beslutar oss för att fortsätta nästa gång....

000928 träff 18

Nyklippt och glad i hågen kommer K på utsatt tid, ivrig att fortsätta arbeta med modelleran. Vi inleder med massage till musik (Grön CD Barockmusik) Det är skönt menar K samtidigt som K fokuserar intresset på modelleran. Nu räcker det säger K efter ett tag.

Så målar vi – det blir en snabb bild menar K som tar blöta färger och sprutar på pappret
Bilden från förra gången blev glad – vi berättar alltid något om oss själva när vi målar påpekar jag – som när K målade klumpen

Vad berättar bilden?

KB:1
Rött blod – Tigern Turess fru
Jorden, det gröna
Försöker täppa henne så att det blir bra
Det lila, det är det som flyger ut ur henne
Hennes själ

PB:1

Hur tigern Ture är lite missnöjd för hans fru dog
Blodet finns med
Där är berget där de alltid brukade ligga

Nya frun?

Nej det finns inget om nya frun

Så övergår vi till modelleran.

K påtalar att han gärna skulle komma två ggr i veckan. Jag svarar att det inte går för jag träffar andra också. Upplyser K om den gruppaktivitet som skall starta och där K:s klasskompisar (2 st) skall vara med. Detta eftersom andra kompisar som också skall vara med i gruppen redan påpekat att K ju redan arbetar tillsammans med mig.

Vi gör bilar, krockar de två som vi började på förra gången för att börja om igen.

K föreslår att han kan göra hus också och jag hämtar vanlig lera. Då kan du göra bilar de blir så fina menar K

Vi samtalar medan vi arbetar. Jag knyter an till förra gången – berättelsen om kompisen och oron kring honom. Har K oro för sin egen del? Nej menar K

Jag knyter an till Tigern Ture (TT) och dennes öde. Det slutar med att K formar berget i lera, berget där TT och dennes fru brukade ligga. Sedan blir det ett stort garage.

Under tiden gör jag en bil med motor batteri kablar motorhuv fram och baklysen säten ratt koffert väskor osv ... Radioantenn föreslår K

Nej nu vill jag också göra en bil menar K – övergår till modellera

Kanske kan vi åka till TT undrar jag? Jo menar K Jag påbörjar arbetet med en husvagn. K påtagligt förtjust: Konstigt att det kan vara så roligt menar K, och upprepar att han vill komma två ggr i veckan, när man berättar om det låter det inte så roligt, men nu ...

Jag berättar att jag talat med K:s mamma och kommer hem till dem i morgon eftermiddag.

OK, kul menar K.

Så måste vi sluta fast K vill fortsätta. Kram (fast jag har haft löss säger K, fick det av lillasyrren ...)

001005 träff 19

K kommer glad i hågen på utsatt tid. Har nackvres ...

K får massage till tonerna av barockmusik

Husvagnen blev allt fin menar K under massagen

Så målar vi

K håller först vit färg, sedan blå runt om – vill ha en blank yta som på bilden förrförra ggn.

Bilden är snabbt klar – K längtar till leran....

Vad berättar bilden?

KB:1

Ser ut som ett mörker

Ett stort mörker som går in i det vita

PB:1

Tigern Ture och hans fru bråkar
De passar inte riktigt ihop
Jo det är den nya frun

Barnen?

Dom mår inte bra
Dom lider för dom bråkar
- skulle göra flera bilder och sälja ..

Pris?
150 kronor

K ivrig att arbeta med lera
”Jag förstå inte - hur kan det vara så kul”

Vi gör bilar som krockar
Samtal under arbetet:

Skolan

Litet bråk

Som du kallar litet fast det var stort?

Jo K blev polisanmäld, mamma skrattade åt detta

Vad skall du göra åt denna kraft

K vet inte, det bara blir så, kraften tar över

Hur kan du göra för att kontrollera
kraften? Kan vi hitta på något?

K vet inte

Vi avslutar med att göra Tigern Ture på berget tillsammans med frun. De två barnen skall också vara med, de vaktar

K frågar: Kan jag inte få träffa dig längre. Eller två ggr i veckan?

001012 träff 20

K kommer 15 min tidigt – får hjälpa till att plocka fram

Tycker inte att det är bra att andra på skolan också skall gå, det blir rykten. Kunde gott fått mer tid själv

K vill jobba med leran på direkten. Accepterar dock att börja med massage och därefter måla – men det ska gå fort! Massagen tar drygt 6 minuter – så lång är musiken – K kollar tiden på displayen.

Målningen går fort – snabbt sprutande med flaska över pappret, så fort att jag själv har svårt att hinna med mitt målning

KB:1

Ett under, som hände i går
Tjafs mellan en lärare och mig
Svärde
Anette

Som inte vågade erkänna vad hon själv sagt
”Bollförbud för King”
då kan det inte vara för alla ju

PB:1
Kuggghjul
Gult man håller i
Går och håller, snurrar
Motor på båtar snurrar

Sedan arbetar vi med lera i ca 40 minuter. K kommer tillbaka till detta att han önskar få mer tid själv, att han inte gillar att flera ska få vara med.
Börjat arbeta med lera i skolan, tillsammans med specialläraren ”för jag jobbar så bra då..”
Kanske få göra det på lektionen också.... Ska dom andra arbeta med lera, undrar K? Nej, det tror jag inte svarar jag. BRA menar K. Du får köpa mer lera – (idag har jag tagit med ny lera)

Jag försöker nysta i det som hänt i konflikten på skolan med K gillar inte det, svarar inte eller mkt knapphändigt. Jag pekar på K:S kroppsspråk ”det verkar vara jobbigt”. Gör konflikterna K rädd eller orolig? Nej jag är inte rädd menar K

Vi bygger bilar

Åker och hälsar på tigern Ture och dennes familj – Ture gillar K för K hjälpte T att hitta den nya frun.
VI betonar K, bor tillsammans i husvagnen
Så krocker vi bilar, gång på gång
Bygger hastigt nya, för nu är tiden snart slut, krocker gång på gång och K skrattar av förtjusning

001018 träff 21

K kommer i tid, berättar hur han arbetar med modellera när han är hos specialläraren:
”Tänker att du är med då”, säger K, ”det blir roligare då”.

Massage – men K har bråttom till lera
Målning och K snabbar sig på, blandar blått och vitt och svart – vitt i oval och där i blått och svart. Blöta färger som rinner. (jag hinner knappast måla min bild ...)

KB:1
Min älsklingsfärg, blå, blandat med nåt konstigt
Nåt mörker som försöker ta över det blå
Kolla, det ser ut som en sjö!

PB:1
Grönt, äckligt
Ett monster som försöker ta över världen

Så till modelleran, som vi först måste mjuka upp sedan vi ställt upp garage, bilar, tigern ture med familj på sin utsiktsklippa.

V samtalar och jag tar upp vårt hastiga möte på skolan – K var aggressiv, uppe i varv – jag såg en ny sida av K – kan inte vara bra menar jag. Bryr mig, K far illa av att bära all denna ilska ..

Tragedi enligt K

Men K vill inte forma denna tragedi i lera

K hämtar bordsknivar som vi använder när vi delar leran och formar densamma. K slår nu på sin lerklump, med knuten hand och med kniven – upprepade ggr.

K berättar en dröm:

”Fånge, rymde, hade dödat någon. Jagad från en bil, fångstbil

Åkte i väg i snodd taxi, fast liten som jag är. Till en tjej. Vet inte vem. Stort hus.

Helikopter som sköt. K blev träffad i armbågen.

Försvarade sig med ett stort gevär och sköt ner helikoptern”

Så leker vi med våra bilar, vi krockar. Jag gör en bil som inte skall krockas – sparas

K gör en gubbe i sin bil som vi räddar och lägger i husvagnen till nästa gång – slut.

001025 träff 22

K tidig. Massage – men K längtar till modelleran

Vi målar K som vanligt mycket blöt färg:

KB:1

Nåt virus som går ut över gräset

Småtaggar i det blå

Titta nära!

Och jag tittar nära – Wow

PB:1

Upp och ner:

Ett vrak

En racerbåt

Stora förstret

Rättvänd:

Elefanthuvud

Stor snabel

Inget öga

Missbildad

TT åt en elefant en gång

TT är hungrig

TT har vart på jakt

Så till leran

K föreslår en bärgningsbil (ngt som jag väntat på och som jag tidigare angett)

Det är jobbigt i skolan. Rektor har talat allvar med K – skärpning – annars bort från skolan, fosterhem. Det är svårt för K att berätta det här – han har heller inte berättat för mamma
Jo det var jobbigt att höra menar K

Så talar vi om krig, möjligheterna till krig
Sedan krockar vi, också bärgningsbilen, men gubben därinne i hytten, som K gjort, räddas in i husvagnen

001109 träff utebliven

K dyker aldrig upp. Jag ringer hem – , mamma berättar att J (ny KL) lovat ringa och meddela återbud – K skall på polisförhör. Fast K, menar mamma, sagt hemma att han borde springa ner och berätta för P om J inte hunnit berätta detta ...

001116 träff 23

K kommer på avtalad tid. Under veckan har jag träffat platschefen på skolan (LA). LA är mycket bekymrad för K. Konflikterna runt K blir allt värre: Nu är K anmäld till mobbningsgruppen då K skrikit könsord åt en lärare. Situationen blir alltmer ohållbar menar LA som undersöker möjligheterna att skapa en mindre grupp/föra över K till en mindre undervisningsgrupp. Min kontakt med K ifrågasätts dock inte.

Kollar med K hur det är i skolan – Jo det är bra menar K. Berättar vad LA förmedlat. Jo men det är ju för att K får skit för allting ...

Så massage till musik
K vill inte måla – vi hoppar över detta. K vill modellera.

Jag berättar att vi skall byta lokal – vi kommer överens om att detta skall ske nästa gång. K menar att han bör komma 08.15 för att vi skall hinna med allt. Det är ok för mig (K får därmed 15 min extra tid.) I den nya lokalen har jag möjlighet att hitta en tid för K som också passar för mamma – så att vi tre arbetar tillsammans. Då menar K att den tiden skall komma utanför den tid vi redan har – så får K mer tid med mig något som K hela tiden efterfrågar. Jag berättar för K att jag har kö av personer som vill ha tider.

K har ont i handen när vi skall bearbeta lera: Jo K blev trakasserad av en kamrat – slog hårt i luftkonditioneringskanalen tre ggr. Dom fattar ingenting på skolan

Nu skall vi göra bilar. P skall göra en sportbil med alla detaljer. K gör en bil som är helt massiv (inget motorutrymme, inget bagage rum osv – bara kompakt lermassa. Som en ”Stridsvagn – mitt försvar” menar K.

Polisförhöret gjorde inget större intryck på K – det kom till eftersom K varit i slagsmål med en kamrat och denna sprang direkt till polisen och anmälde K.

K undrar hur det var när jag var liten – vad man gjorde, om jag gjorde många bilar i lera. OK svarar jag samt plastmodeller, som jag krockade och lagade osv ...

K placerar en massiv lerklump som får konturerna av en gubbe, i sin bil. Slår och hackar med kniven i gubben, sticker med kniven. Det blir två halva huvuden. Jack där inne som inte syns. Mördad.

Så skall vi krocka och jag uppmanas göra en bil som bättre står emot. Vilket jag gör + en gubbe

Så krockar vi och min bil står emot. Krockar. Krockar igen.

Det slutar med att K slår sin demolerade bil i min demolerade bil – klumparna fastnar i varandra ...

K uttrycker njutning

Så försöker vi dela upp leran igen – de olika färgerna var för sig

001123 träff 24

Vi träffas kl 08.15 och flyttar till den nya lokalen. Jag visar runt och sedan slår vi oss ner – det känns konstigt menar K.

Massage – bra för kroppen när man har en jobbig arbetsmiljö.

Lera – lugnare arbete, veckan har inte varit så jobbig menar K.

Förra gången – ok, mkt ilska som måste ut, det var ett bra sätt

”Vad skulle jag göra utan dig” funderar K

001130 träff 25

K berättar att han skall börja i en ny klass tillsammans med en vuxen och en elev. Uppe i Aulan. Det blir bra enligt K. Det blir matte svenska och engelska samt gratis frukost.

Massage.

Arbete med lera. Splittrat. Vi krockar. K är spänd, mkt energi – skall träffa sitt nya sammanhang för första gången direkt efter vår träff. Det är svårt att koncentrera sig. Prövar instrumenten. Går.

001207 träff 26

Nästa gång blir sista gången för hösten berättar jag. Vi startar igen den 11 januari.

Massage

Skolan är ok men K verkar ovillig att tala om den.

Vi prövar lera – K gör en bil som sparas. Sedan ytterligare en bil och en krock – denna gången får jag göra en bil snabbt och den blir krocksäkrare än tidigare – massiv lera då K:s bilar är helt massiva

Sedan okoncentrerat provande med leran. Vi leker gör flygplan och djur:

”Det var en gång en blå stork
Och ett flygplan som krockade
Och ungarna flög av och exploderade
(Bilarna – har de mist sin magi?)
Flygplanskrasch”

Är dinosaurier som växer fram ur en lerklump, i stunden, en väg att gå?
Nästa gång skall vi titta på alla bilder.

001214 träff 27

Sista gången före jullovet. Vi ses igen den 1:a skoltorsdagen på det nya året

Jag envisas med att vi tittar på alla bilder:
”Han som satt fart”, mammas bilder, självporträtt

Men K vill leka och arbeta med lera
Vi bygger bilar, krockar, K bökar, slår med lerbilarna
Så blir lerklumpen en dinosaurie (intervention från mig) våra respektive dinosaurier anfaller
varandra:

Arne	det är den blå	
??	brunröd	är lessen
Tuffingen	röd	käftgapet
??	gul	tuffing

Jag försöker styra mot en saga – K inte riktigt med på detta. Så slutar vi och önskar varandra
en god jul och ett gott nytt år - kram

Jag upplever denna gång som splittrad, det finns mkt ilska hos K – kanske är det dags för K
att ta ut den nu? Är det dags att hitta på något nytt efter bilarna?

Vintern/våren 2001

010125 träff 28

Nu har du varit borta två torsdagar, är K:s öppningsreplik. (Jag har varit sjuk)

Massage – nu får K börja att också ge massage: Först masserar jag K sedan K mig. Till
klassisk musik.

Så får K pröva instrument och se biblioteksböckerna
Det går bra i den nya gruppen, den lilla klassen som K nu är en del av.

Varför blir det så här för mig, undrar K, när vi pratar om de konflikter som K varit inne i.

Så till leran, vi bygger bilar och vi krocker.

Eftertanke: kändes bra; verkar som om K längtat, vilket han ger uttryck för. Ok att fortsätta med bilarna om det är vad K vill.

010201 träff 29

K kommer mkt tidigt. Då vi har haft föräldramöte tidigare under veckan finns det juice och frukt. K har inte ätit frukost, skall göra det när han kommer till skolan. Jag bjuder på juice och frukt, jag pekar på instrument och böcker – vill K börja spela/låna en bok? K får se broschyren om ”Fristadsbarn”.

Massage, ömsesidig
Lera, Bilar!, därefter ett par krocker

Samtal under tiden:

Hur mycket är klockan undrar K: Skönt det finns tid kvar menar K när jag svarar att klockan är 09.00

Vi lyssnar till Chet Baker (den är på när K kommer) Jag berättar om CB, spelar så mjukt men var så besvärlig att leva med, slog sin kvinna osv ...

Vill du bli pappa? Nej svarar K men jag skall ha en tjej, men jag vill inte bli pappa

Jag tror du skulle bli en bra pappa, svarar jag, eftersom du är en person som tänker efter

”Skitfin” säger jag om K:s bil – Säg inte Skitfin, ber K. Avslut

010208 träff 30

Frukt och saft

Massage – ömsesidig

Vi bygger bilar, på K:s uppmaning gör jag en husvagn. Koncentrerat arbete. K bygger med gubbe i bilen som har solglasögon (K initierar emellanåt detaljer). Ingen krock idag.

Lerklumpslek som resulterar i två ”missfoster (MF)” (enl K)

PMF heter Arne

KMF heter pruttfjärt.

010215 träff 31

Saft. Massage ömsesidig – nu ok med händer, men K vill inte ligga på en madrass.

Lerlek:

Min skärare går igenom allt säger K och skär med kniven i leran till ett sågljud

Jag knyter an till förra gången och frågar K om han kan tänka sig att skriva berättelser, ev på dator. K nappar inte på detta.

K ber mig bygga en ambulans – den skall vara stor nog att rymma gubbar i lera.
K gör under tiden två krockbilar som vi skall krocka med sedan.

”Vad bra att jag fick hjälp av dig”, säger K plötsligt, ”annars hade jag kanske blivit en bov eller uteliggare”.

Har du varit rädd för det?

JA svarar K och jag bekräftar att jag tycker mig ha sett det, förstått det

Har du berättat detta för någon?

Ja för mamma svarar K

Tidigare, vid vistelsen på fosterhem, fick K göra ngt liknande, gå till en farbror men det var fler barn där. Detta är bättre menar K.

På min fråga vad K tänker om framtiden nu menar K att han skall bli polis eller snickare.

P: Du kan lära av dina egna erfarenheter – som polis, om du träffar någon grabb som råkat illa ut vet du ju hur det är, hur det kan va

Så krockar vi: ”Det blir den bästa krocken hittills” menar K

Kan du tänka dig att skriva undrar jag innan vi skiljs (jag vet att K är duktig på att skriva, har lätt för detta enl lärarna)

010301 träff 32

Massage

Ambulansen – den skall bli färdig nu! Så många detaljer! Men vi måste hinna med att krocka så ambulansbygget får inte ta för mycket tid!

Gubbar sätts in i bilarna som byggs. Vi krockar ordentligt, ambulansen förs fram och gubbarna läggs in

K agerar bilskrot skrot, delar upp resterna av bilarna efter olik delar (motor, säten, ratt, lyktor osv) samt därefter i färggrupper.

Samtal: jag påminner om vad K sa förra gången, att det var fint att höra för mig och samtidigt som jag pekar på rädslan.

Sjukhus? Sjukhussängar? Undrar jag – OK menar K du kan göra väggar så gör jag sängar, men ändrar sig snabbt

”Jag skall titta på mitt missfoster”

Dinosaurier, missfoster

K skär och hackar njutningsfullt med bordskniven i leran

Slagsmål mellan våra figurer: Du skall retas säger K som sedan anfäller min figur och plattar till den

Igen

Och Igen

”Jag skall strimla dig” menar K men när han vill ha kniven med i leken, i samma hand som dinosaurien, för att gå till anfall, säger jag nej – vi måste vara rädda om varandra

Så möts figurerna och det slutar med att K slår och bankar på båda figurer, lerorna slås ihop, K:s lera är överst. Skär i klumparna med kniven. ”Jag strimlade dig”, säger K förtjust.

Delar sedan upp leran efter färg

Min roll blir att samla ihop delar och knåda dem samman

Var det skönt undrar jag?

Det kändes bra menar K

010308 träff 33

Inspelas på Video

Inleds med polkagrisar och juice - vi ställer i ordning K är tidig för att hinna med och gå och titta på basket - tråkigt - kan själv inte spela pga problem med knäna. OK vi håller på en timme som vanligt nu börjar vi tidigare och slutar tidigare

Vi skall göra ett bårhus säger K - behöver mycket lera - hämtar ännu en kartong

Men först massage invänder jag ok menar K och vi masserar varandra nu med händerna men inte på madrass på golvet - det vill inte K - som inte riktigt kan slappna av

När vi sedan sätter igång ändrar sig K. K öppnar lerbörpackningarna min uppgift blir att knåda samman de olika färgerna och blocken – allt svart i en klump allt blått i en osv.

K ber mig att göra två krockbilar, de skall vara tunna så att blir ”riktiga” krockar

Vi arbetar tillsammans byter några ord om död - kusinen som dog i en trafikolycka

Vi krockar ett flertal ggr

Ambulansen får köras fram

Gubbar far illa

Mot slutet strimlar K alla gubbar: K som kirurg som kan operera allt - en gubbe delas ”det blir en tjej” Min roll är att ta rätt på delarna och sammanfoga dem - ur delarna stiger en ny figur fram som sedan K strimlar.

K bilskrot också denna gång - min roll att sammanfoga delarna till lerklumpar som kan användas på nytt

Men när K vill dela ambulansen säger jag nej - den sparar vi

På filmen ser jag hur engagerad K blir: fötter och ben pendlar starkt under bordet

010315 träff 34

K dyker upp i god tid. Vi ställer i ordning.

Massage

Jo K har varit i bråk ...

Nu skall vi göra mopeder - jag har drömt en dröm säger K och berättar. Orden forsar fram.

Sedan berättar han den, på min uppmaning, en gång till, i långsammare tempo, medan jag skriver ner den ordagrant:

Dröm

”Jag låg och sov och vaknade. När jag steg upp satte jag på TV:n - det var barnprogram. Det blev nyheter. Dom berättade om en stor sak som kommer att hända – en storm, en stor storm
- men jag lyssnade inte på det
Sen gick jag till Per, vi gjorde massage, vi skulle göra bilar
Då började det regna, det blev storm. Sen fick jag stanna kvar, för man flög iväg om man gick ut. Vi gjorde massor av mopeder och bilar, fina, som riktiga. När stormen var över hade vi gjort två hundra mc och bilar.
Sen kunde jag gå till skolan
Jag tackade Per för att jag fick stanna”

Så börjar K göra en moped. Jag ordnar med leran

”Varför får inte alla hjälp” undrar K. Vi bråkade mycket hemma - det blev bättre med fosterhemmet, det var både bra och dåligt, det var ok att komma hem

K berättar också om hur han önskat vara kung i skolan fast på fel sätt - genom att bråka - nu vill K fortfarande vara kung fast på ett bättre sätt: Detta blir på mitt initiativ en saga:

”Det var en gång en pojke som ville bli kung. Men han visste inte vilken sorts kung han skulle bli. Så gav han sig ut i världen för att lära sig hur man skulle vara som kung. Han åker motorcykel och krockar och dör. Så ligger kroppen där, pojken är död, han blir en zombie. Nu tänker pojken jag är en zombie och går ut för att döda alla kungar. Han blev halshuggen, strimlad och dog, (så ligger huvudet och strimlorna där, säger P). Då blir pojken gud. Det har hänt mycket tänker pojken, sen jag åkte hemifrån. Nu har jag blivit gud”

Under tiden som sagan växer fram gör K två snigelskal (rullar leran) ur skalet kryper en snigel fram. Jag hindrar K från att omedelbart knåda snigeln till en lerboll.
Så organiserar K alla figurer på brickan innan det är dags att sluta.

010321 träff 35

Nu har jag börjat på Harry Potter tre, är K:s öppningsreplik. Vi tar fram grejorna, tänder ljusen och slår oss ner: Massage och idag vill K ha 4 minuter. Därefter läser jag Ks dröm och därpå sagan - så att vi knyter an och så att jag kan kolla att det blivit rätt nedskrivet. OK menar K med några påpekanden. Snigelamatör kommenterar K snigeln

Jag frågar om kusinen och bilkrocken – ”Jag såg aldrig kusinen” jag var så liten, kommer inte riktigt ihåg hur det gick till menar K

K menar att vi skall göra krockbilar, tunna men starka, var sin och vi arbetar intensivt under tystnad med några kommentarer kring bilarnas framväxt
”Den blev så fin menar K om min bil den spar vi” Nej svarar jag jo säger K gör en till fort som vi kan krocka, OK svarar jag
Så krockar vi, ordentligt. Gubbarna i bilarna blir mosade. Ambulansen körs fram och de lastas in. Tiden har gått fort och det är dags att sluta. Vi ses för att ge massage till klass 5A nästa onsdag kl 9.45 (barnen i grupp 1 kommer att, tillsammans med K, vara med som instruktörer och ledare)

Sen ses vi som vanligt på torsdag morgon.

010329 träff 36

K kommer samtidigt som jag anländer till lokalen – K får hjälpa till att ställa i ordning Du har tagit ner boxbollen, gömt den ... Jag kan hänga upp den nu men det menar K behövs inte för han skall inte slå idag. Det var bra i går bra att vi fick ta emot också säger K och syftar på massagen dagen innan i klass 5A där K var med som ledare.

Massage - musik? Nåt med fiol svarar K - i nästan 4 minuter händerna!

Innan vi börjar med leran behöver jag hjälp säger jag till K. Det handlar om gårdagen. Jag menar ju att massage är bra och vill gärna att klasskamraterna ska få pröva för ibland får jag för mig att man har det jobbigt med varandra i klasserna - JO menar K, det stämmer. Kanske kan massage hjälpa menar jag. Men nu har jag funderat kring endel som hände igår kan vi tala om det? OK menar K.

Var jag för sträng? Undrar jag. Nej du var sträng men på ett bra sätt för du skrek inte som andra vuxna gör ibland

Massage är bra menar K som också säger att han vaknar bättre och ser positivare på dagen efter en stunds massage, han vaknar, dagen blir roligare.

Boxbollen då undrar jag - det kanske inte var bra att den hängde där när så många kom - det blev väldigt livligt när alla skulle slå på bollen: Jo menar K det blir rätt ivrigt

Jo menar jag men jag tyckte också att jag såg att du först var ivrig men att du sedan hittade en massa ilska i dig själv, stämmer det? K menar att det beror på en konflikt mellan honom och Matte, innan massagen och att han hittade surheten på Matte när han slog på bollen.

Men undrar jag först var alla spända – sedan gjorde vi massage på den första gruppen sedan var alla glada och uppspelta och slog på boxbollen bland annat, och fikade men sedan blev det kaos – de som skulle leda skrek ute i köket så att den andra gruppen som kom kunde känna sig oroliga . Hur blev det så? Jo vi blev kanske för ivriga menar K

Men minerna då, du gjorde miner åt mig som du aldrig gjort förr. K ser ut att ångra detta, det berodde på konflikten med Matte. Jag svarar att jag tänkte att K hamnade i den gamla kungarollen, när alla de andra barnen var med. Jo menar K, så kanske det var.

Klarar vi av att göra om det här i 5B tror du - så att det blir bra för dom barnen. Jo K menar att han tror att han själv och de andra kan skärpa sig.

Sedan menar K att vi skall göra en ny parkering - två skivor stor. Så jag hämtar två skivor som vi klär med rullpapper. Sedan skissar K en parkering – den skall målas sedan. Plats görs för bilar husvagnar, ambulans, lastbil och en särskild plats för MC/mopeder. Tigern Tures berg och hela tigerfamiljen skall också vara med missfostren? OK, snigeln vill K förstöra, men jag hindrar honom, jag vill fota den först. Det är OK menar K.

Så vill K krocka men nu är tiden knapp. K tar den redan krockade bilen från lastbilens flak men K ändrar sig och vill renovera den

Jag gör en snabb mjuk bil som vi krockar mot en tidigare bil som är hård och kompakt - den skall också renoveras menar K

Så avslutar vi. Ställer undan, K släcker kanderlabern som han inledningsvis tände
Vi kramas i dörren innan vi skiljs

010405 träff 37

K står utanför ytterdörren och väntar när jag dyker upp strax efter 08.00

”Jag är visst tidig idag, säger K, jag har ändå inget att göra....”

”Vad skall vi göra idag” undrar K ”vad var det vi skulle göra Krock eller”?

Jag påminner om renoveringen som påbörjades sist. Just det, svarar K Renovera skulle jag göra. Jag kokar kaffe till mig och K blandar till ett glas saft.

Massagen gick bra i tisdags menar K och jag kan bara hålla med. Så många fler vill uppleva massage menar K, som berättar om A som K ger massage och som vill vara med. Vi borde massera i åk 4 och åk 6 också, menar K.

Så masserar vi varandra – vi har ställt i ordning lokalen och K har tänt ljusen. K vill ha piano och fiol till, jag väljer Haydens stråckkvartett NM13 nr 11 4.37min. Den är ok menar K

Sedan skall K fortsätta renoveringen av den bil som vi krockat tidigare under vårt arbete tillsammans och som placerats på lastbilens flak.

Själv antecknar jag vad som sagts oss emellan. Frågar om relationen till kompisen (som skulle slås ihjäl) men allt är ok det har inte varit något bråk. K berättar att lärarna uppskattat massagen ... frågar efter den för egen del ...

Vi arbetar vidare och jag får uppgiften att göra två bilar som kan krocka.

K nämner att han drömt läskiga drömmar, särskilt en är läskig, han vill inte berätta dock... fast jag blir ju nyfiken, och K börjar ge information om sin dröm. Stopp säger jag nu är du snart på väg att berätta drömmen – vill du det? OK trycker K och berättar:

Dröm

”K sover i stugan på landet i rummet i sängen bredvid sin lillasyster. K vaknar och märker att det är mycket rök i rummet (ser ingen eld men förstår att det brinner). K blir mycket rädd och springer för att ta sig ut. Vaknar när han skall passera tröskeln ut ur rummet.”

Den här drömmen har K drömt två ggr i rad.

Vi samtalar om drömmen om systemen som K inte väcker i drömmen – han blir ju så rädd, förresten är det faktiskt så att det är nästan omöjligt att väcka syrran när hon väl somnat – det hjälper inte att ruska henne.

Så samtalar vi om vår process och jag frågar vad jag kan förmedla till andra av det K berättar för mig. Detta har vi anledning att återkomma till.....

Så krockar vi en till flera ggr. Sparar bilarna krockade på flaket. Den färdigrenoverade bilen ställs på parkeringen.

Slutar med en kram i dörren – vi ses igen efter påsklovet.

010419 träff 38

K kommer i god tid. Idag ska vi renovera bilar – säger K. Har firat påsk hos mormor och gudmor – som tar hand om K på ett bra sätt. Har spelat ”delta force” på dator – kan spela med hela världen spännande spel - skjuta och kriga.

Massage i skolan fast A bråkade....

Massage 5 min röd cd nr1:13, bra musik menar K som masserar mig omsorgsfullt

Så renoverar K . jag får betala 20.000 för att få bilen renoverad.

Frågar K vad jag kan berätta om vårt gemensamma arbete:

Mycket men inte allt. Inte drömmar men annars ok, fast inte nämna K:s namn.

Jätterädd, berättar K, det blir jag vid stora traktorer eller bilar lastbilar, vågar aldrig stå framför – sitta i går bra. Så avslutar vi jag läser K:s saga – det är bättre att vara gud än att vara kung menar K.

010426 träff 39

K kommer 08.00. Nyklippt och fin. Vi ställer i ordning och börjar vårt arbete.

Massage K vill ha 7 minuter egen massage men vill inte ge 7 minuter till mig.

OK det blir bra med drygt 5 min. K kan verkligen slappna av. K är närvarande i den massage som han ger. Berättar att man masserar varandra i klassen – fast alla vill inte vara med

Vad skall vi göra?

Garage det får du göra säger K, jag tar fram nya färger säger K vidare.

Vi arbetar

K formar lerklumparna sedan han tagit av pappret:

Åsna, apa

Jag har varit på socialnämnden och presenterat arbetet – en man lovade mig att jag fick berätta om en av hans bilder, talar jag om.

Det är ok att berätta drömmen om ovädret fast inte drömmen om branden, menar K.

Så vill K krocka bil

Vi gör var sin bil. Min bil står sedan i mitten och blir påkörd från två håll

Mosad ordentligt

Städar

Tar med mamma nästa gång – P ringer och bokar

010503 träff 40

Hur vill du använda tiden idag?

- Vi river husvagnen och bygger en ny, en större!

K tar sönder den gamla husvagnen – samlar lera i dess olika färger. Gör sedan gubbar och inredning till den nya husvagn som växer fram där min uppgift blir att göra golv och väggar samt tak. Byrå och diskbänk kylskåp och hyllor, säng. Jag levererar balkar och K bygger på. Nästa gång inställd då P är på kurs. Den 17 maj är bokad tillsammans med mamma. Då skall hon få kaffe menar K då kan vi visa vad vi gjort – då arbetar vi med Ks livshistoria säger jag...

010517 träff 41

Mamma är magsjuk meddelar K sedan blir det lov och därefter far mamma till Spanien så vi får ses till hösten!

Massage och arbete med lera

Måste berätta ngt viktigt säger K - konflikt med T, ny polisanmälan/skadat revben
Ånger och ursäkt från K:s sida - ilska mot rektor som polisanmäler.

Husvagnen får ett fram och ett bakparti.

K tittar på sagokort som jag lagt fram – ger ett ord till varje kort

Rollspel om den senaste konflikten, på mitt förslag: K ritar hur konflikten växte fram sedan spelar vi och vi byter roller. K känner på den ilska som fanns då och som nu kommer fram igen - medveten om att han själv är förloraren. Prövar på mitt förslag att vända ryggen till och gå - men vad händer då med ilskan : vad göra med den.

K nämner sin största fruktan: att bli placerad i fosterhem - om rektorn gör så att det blir så - då skall jag hämnas menar K.

Jag visar K hur man kan pröva styrkan mot varandra utan att skada varandra (att stå mitt emot varandra och försöka få den andre ur balans)

Vi bombar sönder garaget från förra gången med hjälp av lerklumpar. Sedan sorterar K de olika delarna efter färger – jag knådar samman. Ser också till att rädda bilarna innan förödelsen slår till.

Så gör vi missfoster – K vill ha hjälp av mig – våra två missfoster slåss och det slutar med att K slår med sitt missfoster på mitt missfoster – klumparna bankas samman

Så separerar K delarna och vi avslutar - vi ses om 14 dagar

010607 träff 42

Detta får bli sista gången menar K eftersom han skall till Stockholm den 14/6. OK

Massage 2x6 min

Sammanfattning – vad är det vi gjort? Jag visar K det jag skriver, bläddrar igenom, samtalar om vissa punkter

”Jag lär mig hantera ilskan genom att slå på lera” menar K

CP som slåss

Vi leker med lera, leker missfoster som slåss:

Det var en gång

”Ett missfoster som hette Arne.

Alla sa att han var CP-störd.

Han hade inga kompisar.

Ensam. Bodde i skogen.
En dag hörde han skrik och konstiga ljud
Han smyger bland träd och stenar för att se vad det är - rädd
Arne var rädd för första gången!”

K vill slåss med lerfigurerna. Sedan samlar vi ihop resterna, bestämmer när vi ses till hösten och kramar varandra sommarlov.

Höstterminen 2001

010823 Träff 43

K kommer i tid: Nu var det länge sedan!
Jag har ställt i ordning i lokalen. K går direkt fram till bilarna, börjar sortera i den stora husvagnen som gått sönder under sommaruppehållet.
Berättar att vi kommer att fortsätta som vanligt under hösten, precis som kompisarna i gruppen, men att vi också kan träffas under våren, trots att gruppen slutar till jul.

Vi börjar med massage som vanligt – det kunde varit längre menar K
Så skall vi ha fest: För K fyllde 13 år i tisdags och för att vi ses för första gången: Vi gör i ordning kaffe, saft glass i en skål med en dajm nedstucken i samt gelehallon runt.
Vi fikar vid vårt arbetsbord

Tonåring på väg att bli man... Hur skall en man vara?
Stor, stark, snäll

Hösten menar K skall vi använda åt lera och massage – Detta får bli vårt nya avtal.
Jag har hängt två bilder som jag målat, på väggen Vi sätter oss framför:

PB:1
Två grottor
Som en häxa går in i en av grottorna
En mörk kraft mot det ljusa
Som kämpar emot

PB:2
Först som ett fönster
Man tittar ut i
Solen där, ser man
Där uppe, som om det kommer gardiner
Som man klippt av
Moln, massor, där uppe
Det är mot kvällen, solen går ju ner

Så börjar K gå igenom de bilar och andra figurer som vi skapat. Den första, öppnar motorhuven, skall vi kroka Sen
Noterar: oklart vem som gjort bilen K eller P?

Racerbil

Dumma töntsnieln, skall strypa ihjäl hela den

Min go-cartbil

Turboccola bil finns motor? V8 (K undersöker bilarna, öppnar motorhuv och bagagelucka hittar potenta motorer över allt)

P:s turbo bromsbajsbilen vi har krockat minst 100ggr med den

P gjorde den men gubben gjorde K

Men den här måste jag gjort

K öppnar försiktigt motorhuv med hjälp av kniv: V12-a krockar sen

Husvagnen – som vi skall mosa

Din ruttna mc som du försökte göra

Mina moppar

Min bamsebil styret på fel sida; England

Rädda honom! K har ihjäl en gubbe P räddar två: En pappa med barnet i knät säger P

Missfoster – vem har satt in en tunga

Bil värsta

Ambulans taket löst motorhuv lös

Ditt knoll CP

Min renoveringsbil V8

Vår lastbil med tigern Ture – det var nåt av det första som vi gjorde

V12 motor

Bilar, tigerns unge morsan ligger ner

Kör över familjen

K demonterar stora husvagnen, plockar delarna i olika färger

K: en utställning kunde vi göra, fast då måste vi göra flera bilar

P: på biblioteket?

K: Vi börjar jobba nu

Tiden är slut. Jag vill ha dubbelt så mycket tid här menar K

P: vill du ha en kram till slut? OK säger K

Vi kramas

010830 träff 44

Tur att jag kunde komma menar K. Jag har varit sjuk i två dar.

Vi talar om att byta tid och gör upp att K i fortsättningen kommer på ti morron

Därtill att M kommer med nästa gång för att vara med kanske några ggr

Massage - vi masserar varandra

På väggen hänger två bilder som P gjort

Vad berättar bilderna undrar jag:

PB:1

K: Berg, is moln, uppe i lappland, det håller på att bli dåligt väder

PB:2

K: äkta gubbe, två ögon, hår, en liten hand, örat näsan

Sitter på is

Därefter arbete med lera

K: vi kunde göra en utställning och visa barn hur man kan bygga

K: oro för en kamrat som far illa

010904 träff 45

K och M kommer tillsammans

M får massage av K

K visar sina bilar och M uppmanas pröva

Så bygger vi tillsammans i lera

K ger P tillstånd att berätta drömmen – K vill inte berätta själv.

P berättar drömmen samt K:s uttalande om oron för sin framtid (bov eller uteliggare)

Två krockbilar ställs samman som krockas M-K

Vi gör upp om en fortsättning där M är med vid halva tiden

010918 träff 46

K tillsammans med M

K kommer först, M skall lämnas syrran på dagis. Jag berättar för K att det blir lite annorlunda den här gången – då M är med. Vi väntar på M, tar fram bilarna tänder ljus och K begär massage och han får detta, drygt fem minuter.

M kommer

Jag hälsar henne välkommen och förklarar hur jag tänkt – livslinje-arbete. M är med på noterna men tillägger att hon är fostrad i en finsk tradition där man inte pratar, inte pratar om sej själv Jag drar en linje 0-31 år och lägger in 18 år – då K föddes.

Då började mitt liv, menar M, eller en ny del av mitt liv där jag kunde få något eget, som jag fick behålla, det blev en vändpunkt

Innan är mitt liv en lång historia om barnhem, fosterhem, ungdomshem. Att K föds vänder mitt liv, räddar mitt liv....ger mig ett eget liv. Det är nåt som jag får bestämma och styra över själv

Pappa var en annan intagen på samma ungdomshem, ett år äldre. M byter ungdomshem innan K föds så relationen till pappan bryts

Därefter har det varit svårt att få kontakt med pappan – han har flyttat runt, hållit sig undan, bytt adress bostad osv. Ingen kontakt idag

M sökte då efter någon att vara nära – kärlek? Nej det var det nog inte utan mer ett uttryck för en längtan att vara nära någon

Det var en besvärlig förlossning – kommer, kommer ej, kommer, kommer ej, efter trettio timmar får M hjälp att sova då är det dags att föda
Eftersom M är slö skall hon få ryggmärgsbedövning – den sätts fel
K föds och M går in i ett tillstånd av mörker och svår huvudvärk – ser K emellanåt annars är det mest personalen som bär på honom
Sviterna efter den misslyckade bedövningen sitter i under fyra år....
När K är 2 mån flyttar M in i ett hus som de hyr efter en man som just dött – dottern vill hyra ut. Det fungerar bra och nu följer en period när M och K har det bra tillsammans – hyresvärden är bra, fin kontakt, som när vattnet strömmade in i källaren vill att M skall köpa huset men M tycker då att det är för mycket pengar 180.000 kr (idag sålt för över 2 milj berättar M)
När K är ett år ungefär flyttar M o K till en lägenhet på en ort i Östergötland där K:s mormor bor i ett hus. Här kan M få hjälp med K – mormor – de har fin kontakt med henne fortfarande, ungarna älskar mormor, nu bor mormor i Stockholm.
Nu blir M sjuk får struma – kommunen ordnar en hemhjälp som tar hand om hushållet och hjälper till med K – denna hjälp har M i sex månader ungefär.
Nu dör M:s mormor – det är jobbigt

Klockan har gått och det är dags att avsluta med M: jag uppmanar M att fundera – fungerar det här sättet att jobba?

Under processen har K arbetat och slagit på lera – jag ser detta som ett tecken på att det är viktiga frågor som tas upp – det väcker känslor
Pratar med M om fortsättningen – det är nu det jobbiga börjar menar M och vi pratar om att M kan välja vad hon vill berätta och jag frågar om hon tycker att K skall bli lite äldre innan berättandet börjar?
K blir mkt intresserad och jag påpekar att man som vuxen måste avgöra vad man skall berätta och när och att man kan välja vad man berättar

Så krockar vi tre bilar som K satt samman av lera först M-K därefter P-K så blir allt en klump. M bokar tid nästa gång sedan blir det antagligen en paus... M går

K slår på boxbollen.
K begär lång massage 11,5 min, albinoni

K vet inte namnet på sin biologiske far – det var jobbigt att höra det där om ungdomshemmet – hur K kom till. Massage – avslut

Eftertanke
K behöver veta mer om sin pappa namn osv

010925 träff 47

M o K kommer i tid – Vi slår oss ner med kaffe saft och kaka.
Förra gången? OK menar båda
Massage?

M masserar K – jag visar några handgrepp, 5 min

Jag tar fram anteckningarna från förra gången

”det ger mig ett eget liv” jo menar M nåt som jag fick bestämma och styra över själv som var mitt - M har läst att detta är vanligt för unga kvinnor i situationer liknande hennes

Från barnhem till fosterhem i Västergötland. M straffade ut sig. Eller testade M kärlekens gränser? - jo så var det nog också. M kom från Sthlm flyttade till fosterfamiljen, fast de köpte strax hus på landet tre mil från stan, i en by, förskräckligt menade M då fast det var nog bra. Bråk med fostermamman, fosterpappan försvann vid konflikter, fostermamman tog dessa, verbala utbrott, fostermamman ville inte ge sig.

Sköldkörtelfel upptäcks på M vid 11 års ålder – ingen hormonproduktion. Kom efter i utvecklingen, blev tjock – men ingen retades vågade inte M tillhörde tuffa gänget var det tuffas gänget bäst att dom passade sig

Under tiden arbetar K med lera, är med lyssnar – nu kan K identifiera sig med M – han har själv varit det tuffa haft den tuffa garden för att skydda det mjuka, sårbara

M ser till att hon får flytta till moster från fosterhemmet, M är då 12-13 år.

Sedan vill M mor att hon flyttar dit (13-14 år)

Stor konflikt mellan mamma och moster (fortfarande mkt känsligt)

Det gick åt skogen – ungdomshem efter jourhemsplacering - rymning till Finland (släkten ifrågasatte ingenting) M kommer till moster nr 2. Då är M gravid

Vad han hette, K:s pappa? Han hette E H och kallades Eddie, spansk amerikan, snygg smal spenstlig i M:s längd

Så är det dags att sluta

Det är ok menar M, som svar på min fråga, att prata så här, lite terapi för M

Ja så får du gratis terapi inflika K leende

M säger ifrån om något inte funkar i vårt samarbete

Vi ses nästa gång den 6/11

”Så fick han ett namn också” säger K belåtet

och vi övergår till att bygga mopeder, på K:s initiativ – vi ringer ock beställer grejor av varandra

011002 träff 48

Nu är mamma inte med på fyra ggr – det är tråkigt menar K som dessutom ramlat och slagit i svanskotan

Massage

K vill göra ett garage med plast i botten (så att leran inte torkar).

Jag föreslår att vi bygger i papper och med ngn färg. Klister och tape och sax tas fram

Sedan bygger vi resten av tiden koncentrerade på bygget

Avslut med kram i dörren.

011009

K uteblir – jag får tag på KL som berättar att K är hos en släkting då M är på lasarettet med lillebror som har astma. (Jag noterar att ingen meddelat mig.)

011016 träff 49

K kommer 15 minuter sent. Har hört genom A om stenhårda bullar Blev det ngn över nej men du kan få saft och pepparkaka K tar flera kakor. K tänder ljusen
Får info om musik – vill spela trummor
Berättar medan han masserar mig

Hur brodern blev sjuk och mamma fick åka till lasarettet. Hur K var ensam hemma hela dagen fast grannen som mamma ringde till kom över efter ett tag. Hur K bott hos sin pappa.

Jag masserar K som gillar massage i huvudet.

Jag förklarar skillnaden mellan biologisk pappa och annan pappa då K frågar vad som menas med biologisk pappa. ”Pappa” är idag den man som M håller ihop med. Relationen till K verkar vara bra.

Spå skall jag bygga färdigt en påbörjad bil och K gör två krockbilar. Vi krockar. Bygger om och krockar igen

Dags att sluta - vi slutar på vår bestämda tid och drar inte över tiden även om K kom sent (K vill ha en timme) K släcker ljusen

011023 träff 50

K kommer ngt sent – hinner inte riktigt äta frukost. Nästa gång skollov – därefter kommer K tillsammans med M. Då passar tiden

Massage 3.28 röd CD 1:3
Man borde kunna läsa andras tankar ...

Dröm

”Det var mitt i en dröm, där jag var på stan. Så gick jag gick till den stora busshållplatsen vid gallerian för att åka hem. Där såg jag A (– han som gick i lilla gruppen förut, snäll, rolig. Bråkar inte, svär inte, hjälps åt, tog hand om mig när jag kom till lilla gruppen, han har rätt upp sitt, vi har många hemlisar)

Jag såg honom med en tjej. Hans tjej hade blivit otrogen med en annan, så där. Så ställer sig A på knä och frågar tjejen varför?

Då kommer jag fram och frågar – Vad har hänt? A svarar, ingenting! stick!

Då kommer bussen och jag stiger på och sätter mig. Men jag har inga pengar, då ber jag bussen vänta. Jag frågar A om jag kan få låna pengar, sju kronor. Adam svarar ja för gammal vänskaps skull!

Sen undrar jag vad som har hänt. A berättar att tjejen gjort slut, att hon varit otrogen, att dom har bråkat. Och Adam har rymt hemifrån, det vet jag. A säger att han inte kan dra hem nu för

då blir morsan förbannad för han har ju rymt och så där...så då säger jag till A att han kan bo hemma hos mig.

Så bor A hos mig, vi har roligt, vi spelar spel och så sen en dag skall vi gå till badhuset och där träffar vi As tjej. A och tjejen pratar, tjejen ber om förlåtelse

Så säger A till mig, tack för att jag fick bo hos dig. Nu skall jag bo hos min tjej”

K vaknar

Det kan hända på riktigt menar K för han har tidigare drömt om att han skall slå sig och det har blivit så.

K arbetar med modellera – under tiden, börjar på en ny Audi med två V-12or

Jag får uppdraget att snabbt göra två krockbilar som vi krockar

Slut och K vill gärna kramas.

011106 Träff 51

K kommer i tid utan M – de har försovit sig, ”M orkade inte”. Massage röd CD1:12 nästan 4 min. K vill ha mer men vi byter och jag får massage K arbetar bra och omtänksamt.

Vad ska vi göra idag undrar K?

Jag har en fråga svarar jag; när K kommer tillbaka i klassen (en övergång från liten undervisningsgrupp till ordinarie klass planeras) vilket skydd, vilken gard skall K ha då?

Andra kommer kanske att testa K, för K har tidigare använt bråket och kraftfulla språket som skydd och kan ske bråkat för andras räkning också – Vad händer nu? Jag bryr mig inte svarar K om någon är dum

Vi är överens om att K mognat under den tid vi känt varandra och vi vet båda att K har visat att han nu bättre kan ta ansvar för sin ilska – hålla den!

Men ändå envisas jag – vad kan hända?

Att de svär och säger CP och djävla idiot. Ännu värre menar K är om dom säger att M är störd, CP. Då svarar jag tillbaka. Ett alternativ är att gå därifrån menar K och mitt förslag är att behandla den som säger dumheter som luft. K vill inte gå in i rollspel idag, där jag säger Din M är CP! Störd!

Denna sekvens avslutas med att jag erbjuder K att ta upp saker som händer: Så här blev det och att ifall det inte blev bra tillsammans pröva med mig alternativ.

Så bygger vi intensivt två bilar, med V-12or, rallybil ska jag göra ...

Samtal under tiden

Emma kritisk – jag förstörde när jag berättade saga i grupp 1 till massagen, i går ...

Vad betyder detta? Så kanske det måste bli ibland menar jag

Utställning? K funderar på en text till

Eddie? Vem är det?, undrar K först på min fråga om de talat mer om E hemma, fast det har dom inte gjort (Kanske räckte det med att få namnet? Tänker jag)

Vi spar bilarna vi gjort och medan K samlar ihop lerklumparna i förvaringspåsen bygger jag snabbt två klumpar krockbilar som vi kan krocka – Efter första krocken separerar K ut

kofångare och hjul (separata färger) för att vi verkligen skall kunna mosa ihop bilarna i krocken (K tar ansvar för att färgerna inte blandas)

Kram och avslut: K släcker ljusen som han tänt. Fin stämning under timmen, rofyllt.

011113

KL ringer – utfärd med klassen där Kristian följer med

011120 träff 52

M och K

K får massage av P

Samtal om musik - K bokar en tid för undervisning

Samtal om konflikten med A där K kallat A för Runkare ..

Samtal om utställning (ett förslag som växt fram i mötet mellan K O P) ok enl M med K vet bäst vad som skall skrivas till en sådan.

Samtal om Ms roll - jo M kan vara med i fortsättningen

Samtal om framtiden - ev flyttar familjen till Stockholm i februari. Ett ordentligt avslut är i så fall viktigt påpekar P.

Vi bygger bilar - också M Tiden går fort när vi arbetar, fikar och småpratar!

Samtal om att komma tillbaka till klassen och förväntningar då från K samt från klassen - det kan vara både och....

011127

K uteblir – på väg med klassen

011211

K kommer ej – ringer hem – K o M sover, lillasyster tar meddelande, bokar om till on. Ny tid för K jag är angelägen om att få ett avslut. K dyker inte upp. Får tag på K per telefon, det blir avslut på detta sätt.

Epilog

Mamma och K flyttar till Stockholm, där mamma fått jobb. K börjar i en ny skola vårterminen åk 6. Det fungerar bra och K tar snabbt igen det han förlorat tidigare.

Också övergången till högstadiet går bra och K finner sig väl till rätta:

Det fungerar bra också i relation till tjejkarna, berättar K per telefon.

K genomförde åk 7 på ett utmärkt sätt

M är glad och nöjd när hon intervjuas av våra utvärderare.

Per Apelmo

Töres Theorell

Fristadsbarn - en kommentar

- *om forskningens roll*

Den förre kulturministern Bengt Göransson höll nyligen ett anförande med titeln "Inte fan blir man frisk av kultur". I detta manade han till försiktighet.

Göransson menade att bevisen för kulturens hälsobringande effekter är magra och citerade en tidningsskribent som avfärdat de ofta citerade befolkningsundersökningar som Bygren och andra genomfört som "bevis för att de som är sjuka inte kan vara kulturaktiva" - dvs att sambandet mellan hälsa och flitigt deltagande i kulturella aktiviteter nog beror på att de som är pigga och friska har mera ork än de som är sjuka att delta i kulturlivet. Göransson hade nog inte läst dessa undersökningar ordentligt eftersom Bygren et al visst hade tagit hänsyn till långvarig sjukdom i sina analyser. En mängd andra variabler har forskargruppen också tagit hänsyn till. Men det går ändå inte att dra någon säker slutsats av deras undersökning om orsakerna till att sambandet mellan kulturdeltagande och livslängd finns. Det är därför epidemiologisk forskning inte räcker, man måste också kunna visa i praktiska experiment att kulturaktivitet kan ha goda hälsoeffekter. Och Fristadsbarn är förstås ett rejält praktiskt experiment som visar hur man kan arbeta i praktiken med dessa frågor.

En annan synpunkt som Göransson hade var att forskning kring nyttoeffekter alltid kan manipuleras, eftersom det kan finnas politiska och ekonomiska intressen av att forskningen visar goda effekter. Ett skivbolag som producerar avslappningsmusik kan bilda pakt med en forskare som manipulerar sina resultat för att visa att just denna avslappningsmusik gör människor friska. Om det passar politikerna att satsa på kultur för bättre hälsa kan det vara frestande för forskare att "ställa upp" för att visa att det är så - och omvänt. Jovisst finns denna typ av problem, men det är inte unikt för kultursektorn. All forskning kan missbrukas på det sättet och har också missbrukats. Göransson har naturligtvis en poäng, det gäller för forskare som är verksamma på det här området som på alla andra att se till att de inte blir manipulerade och att de själva inte manipulerar sina resultat för att de skall passa. Och i utvecklingsarbetet Fristadsbarn måste vi hela tiden också vara vaksamma och försöka bedöma det som händer med objektivitet och integritet.

Den vetenskapsteoretiska diskussionen går ut på att kulturen är svår att greppa med de forskningsredskap som vi för närvarande oftast använder. Redovisningen av kunskapsläget från den forskning som finns pekar på att vi har haft alldeles för litet forskning kring långvariga hälsoeffekter av kulturella aktiviteter och att vi har stora metodproblem.

Agnes Nobel har påpekat att kulturupplevelser är svåra att mäta kvantitativt och att just detta har bidragit till att forskningen om kultur och hälsa är starkt underdimensionerad. Hon menar också att en rent kvantitativ vetenskapssyn inte duger när man skall bedriva sådan forskning.

Jo, en stor del av de estetiska upplevelserna är icke-verbala och just detta är poängen. Vissa estetiska hörsel- och synupplevelser tar "den kortare vägen" ("the low road" enligt Le Doux i boken *The Emotional Brain*, 1996) från syn- och hörselbarken till thalamus (som är en omkopplingsstation i den mellersta delen av hjärnan) och direkt till "ångestcentrum" i amygdala. Samtidigt skickar thalamus även impulser den längre vägen ("the high road") upp

till hjärnbarken där förnuftet skall ta hand om den intellektuella analysen. Om den här impulsen har ett starkt emotionellt skrämmande innehåll väcks ångesten direkt i amygdala som i sin tur alarmerar hela kroppen. Först litet senare är förnuftet med på noterna. De icke-verbala impulserna kan därför väcka överraskande emotionella reaktioner som vanliga ordkommunikationer inte väcker i så stor utsträckning eftersom de i första hand analyseras av förnuftet som ju är långsammare än emotionshjärnan. Den icke-verbala kommunikationen är naturligtvis ännu viktigare för barn än för vuxna och därför är det naturligt att man satsar mycket på musik, bild, dans, drama och berättande i Fristadsbarn.

Kulturupplevelser är alltid sociala till sin natur. Inom den del av socialantropologin som sysslar med musikens roll i människans historia har man visat att musik och dans haft stor betydelse i tidiga kulturer framförallt därför att de förstärkt grupp känsla och gruppidentitet (Dissanayake, 2001). Detta har varit viktigt för gruppen eftersom det är grupp känslan som gör att människor hjälper varandra i farofyllda situationer och kan bygga upp organisationer som skydd mot en farlig värld. Religionsutövningen som ju innehåller något för alla sinnen (musik och talade ritualer för örat, dräkter, ljus och symboler för ögat, rökelse för lukten, dop och beröring samt dans för rörelsesinnet etc.) har haft en viktig roll i detta. Kulturens sociala dimension gör att det är svårt att isolera effekten av att regelbundet gå på konsert, konstupställning eller balett eller att utöva musik, målning eller dans. Den amerikanske socialantropologen och jazzmusikern William Benzon (Benzon Beethovens anvil, 2002) har påpekat att musik är en aktivitet som kan "koppla många hjärnor till varandra" (brain coupling) vilket naturligtvis är sant. Man kan tänka sig en rock-konsert med 10 000 åhörare och den "hjärnkopplingseffekt" som musiken har. Det viktigaste inslaget i denna neurologiska effekt är kanske rytmen som ju alla upplever på exakt samma sätt. Även detta går att applicera på barnen som deltar i Fristadsbarn. Många av de barn med störningar som kommer med i verksamheten har problem med att inte tillhöra något tydligt socialt sammanhang. De får hjälp av musikupplevelser och andra kulturella erfarenheter också i sin "koppling" till en grupp

Om jag skall fortsätta att citera William Benzon när det gäller neurologiska effekter av musik har han också diskuterat de starka depersonalisationsupplevelser som musiken i vissa fall kan medföra. Han har beskrivit två olika exempel på hur detta kan te sig. Det första exemplet visar att en depersonalisationsupplevelse kan ta sig formen av att man upplever sig vara någon helt annan (Leonard Bernstein dirigerande Mozartsymfoni som tycker sig vara Mozart skapande symfonin på plats). Det andra visar att en stark musikupplevelse kan göra att individen tittar på sig själv utifrån och inte förstår att han själv utför musiken (Charlie Parker i ett ögonblick när han upplevde perfekt musicerande). Gemensamt för dessa upplevelser är att de medför ett förändrat medvetandetillstånd vilket i sin tur kan förstärka känslan av att man uppgår i ett socialt sammanhang och att jaget är upplöst. Jag känner igen dessa upplevelser från min egen tillvaro som körsångare. När det fungerar som allra bäst kan man känna sig enbart som en sträng på ett stort instrument eller en pipa i en orgel. De här starka upplevelserna uppstår dock sällan men utgör ytterligare en illustration till den sociala komponenten. Kanske kan barnen i Fristadsbarn, när det har starka kulturupplevelser, få hjälp att glömma sig själv och få upplevelser som gör det lättare att tillhöra en grupp?

Den sociala komponenten i kulturupplevelsen skapar problem för forskaren. Innebörden av ett visst musikstycke är starkt beroende av lyssnarens tidigare erfarenheter av musik. Själv har jag vuxit upp med klassisk musik som väcker starka känslor. Min barndoms musik var den som mina föräldrar spelade: Händel, Haydn, Mozart, Schubert, Schumann, Brahms, Aulin, Sjögren, Stenhammar. När jag var liten hörde jag den till insomnandet och när jag var äldre fick jag delta både i lyssnande och utövande. Det är klart att den musiken då väcker starka

känslor hos mig. För andra är den klassiska musiken svårtillgänglig och meningslös och den kanske bara väcker irritation. Motsvarande gäller för bildupplevelser. Därför blir det svårt att generalisera hälsoeffekter av att människor lyssnar på ett visst musikstycke eller betraktar en viss bild.

Men vad skall forskaren då göra om det är så svårt att bedriva forskning på det här området? För det första tror jag att man måste ta ett steg tillbaka och fundera över vad det är samhället behöver för kunskap. Även om man accepterar ett humanvetenskapligt förhållningssätt till kulturen går det inte att komma ifrån att politiker och samhällsbyggare ändå behöver en viss typ av objektiv kunskap kring hälsoeffekter av kulturella aktiviteter. Man skulle kunna uttrycka det enkelt på det sättet att beslutsfattarna behöver veta om införandet av ett "paket" av kulturåtgärder har några positiva hälsoeffekter på en viss grupp jämfört med om man inte inför något sådant paket. I Eskilstuna kommun har politikerna varit så framsynta att de förstått detta på det underlag som finns men andra politiker kan vara betydligt svårare att övertyga.

Att "utvärdera hälsoeffekten av ett åtgärds paket" innebär att man avstår från ambitionen att fastställa om det är det sociala sammanhanget, något visst musikstycke, någon viss bild, leken, massagen eller de effekter på fysisk motion "paketet" medfört som är kärnan i det hela, det som egentligen ger hela hälsoeffekten på gruppen. Man får helt enkelt nöja sig med att konstatera att "paketet" har haft effekt. Men de naturvetenskapliga forskarna är besatta av sin vilja att dissekera fenomenen ned till cellnivå. Och det är med hänsyn till allt som sagts i debatten om kultur och hälsa förmodligen fel utgångspunkt. Om man istället har en mera avspänd inställning till vad som faktiskt går att visa blir det nog litet lättare. På motsvarande sätt är de humanvetenskapliga forskarna besatta av att förstå vad som händer på individnivå i kulturupplevelsen och deras slutsats blir då ofta att allting blir olika beroende på vilka erfarenheter individen har haft. Kunskapen om de individuella variationerna är nödvändig för en djupare förståelse av vad som händer men räcker inte alltid för beslutsfattaren som skall bestämma sig för om det skall byggas ett kulturcentrum för hälsa eller ej!

Skall man utvärdera hälsoeffekter av ett "paket" måste man acceptera vissa av de lagar som styr denna typ av utvärdering och också vara medveten om vilka begränsningar en sådan kan ha.

Oftast måste man ha en jämförelsegrupp som inte erbjuds "paketet". Har man ingen jämförelsegrupp kan det bli svårt att dra några slutsatser. Man måste ha en tillräckligt stor grupp för att ha möjlighet att påvisa någon skillnad. De mätningar man gör för att undersöka om grupperna utvecklas olika måste vara noggrant genomtänkta och relevanta. I de hittills genomförda utvärderingarna av Fristadsbarn har det inte varit möjligt att hitta en lämplig jämförelsegrupp och de studerade grupperna har inte varit så stora. Däremot har de observationer man gjort varit mycket noggrant genomtänkta och har hög kvalitet. Men det skulle nog kunna vara möjligt att införa ytterligare ett jämförande kvantitativt moment i de här utvärderingarna t ex genom att man jämför med någon kommun som inte ha någon liknande verksamhet men som har likartade förhållanden i övrigt.

Planering krävs vid all utvärdering, inte minst vid kvantitativ sådan. Varje mått man väljer har inbyggda felkällor. Om man t ex frågar barnen själva eller föräldrarna kan dessa vilja svara positivt för att de vill vara snälla mot dem som står för verksamheten. Om man låter dem som genomför interventionen göra skattningarna är de kanske intresserade av att det skall se så bra ut som möjligt och mer eller mindre medvetet skönmålar effekterna. Då är det oftast bättre att låta någon utifrån göra dem - som i den utvärdering som genomförts i Fristadsbarn.

Biologiska variabler (som vi använt mycket i denna typ av forskning i min forskargrupp) är ofta förvånansvärt känsliga och har den fördelen att de inte är manipulerbara på samma sätt som observationer, intervjuer och frågeformulär. Det är en stor fördel om man kan använda flera olika informationskällor (individerna själva, personalen och kanske objektiva biologiska mått). Om man använder tre olika källor kan man göra en så kallad triangulering vilket innebär att alla tre måtten kan förstärka eller vara i konflikt med varandra.

Men i en utvärdering av Fristadsbarn måste kvalitativa observationer stå i centrum eftersom den viktigaste informationen är den som handlar om hur man skall arbeta för att det skall fungera i vardagen. Sådana beskrivningar tillhandahåller Fristadsbarn idag. Humanvetenskapliga beskrivningar av vad som händer när man startar och genomför interventioner måste finnas med. Dessa beskrivningar är helt nödvändiga om man skall kunna förstå effekterna av interventionen. Just detta har det syndats mycket mot i utvärderingsforskning. Det gäller både vad som sker på gruppnivå (processbeskrivning) och de individuella variationerna.

När det gäller vuxna människor kan kulturupplevelser ha hälsoeffekter på många plan. Det mest välkända är att kulturupplevelser kan ha en lugnande effekt. Men andra effekter kan handla om att kulturupplevelser stimulerar människor så att de får hjälp till överblick över sin situation, att de genom kulturupplevelser hittar gemenskap med andra människor samt att de får energi till sitt livsprojekt. I samtliga dessa fall kan man mycket väl tänka sig att det kan bli mätbara effekter på psykisk och kroppslig hälsa. Hälsa kan enligt ett filosofiskt betraktelsesätt vara möjlighet att genomföra stora delar av sådant som man önskar genomföra i sitt livsprojekt (Nordenfelt 1988, Pörn, 1981). Men kulturupplevelser kan också skada hälsan vilket det finns många exempel på. Forskningens uppgift är därför att undersöka vilka former av kulturaktiviteter som kan vara bra för hälsan och i så fall på vilket sätt detta kan ske. När det gäller vuxna kommer det emellertid alltid att vara svårt att bevisa att kulturellt deltagande i sig ger bestående effekter på hälsan.

När det gäller barn är det kanske lättare att visa bestående hälsoeffekter av ett kulturprogram eftersom vi tror att mental stimulans inklusive kulturell sådan särskilt under de tidigaste åren kan ha avgörande betydelse för hjärnans utveckling och för såväl kognitiv som emotionell och social förmåga i hela livet. Det är därför mycket angeläget att forskning kring kulturella aktiviteter hälsoeffekter görs på barn och att dessa följs under lång tid framåt.

Berättelsen om K

Min egen bakgrund yrkesmässigt är läkar- och forskarutbildning med ganska fyrkantig och naturvetenskaplig orientering. Sedan femton år har jag dock blivit alltmera intresserad av den potential som de uttryckande konsterna kan ha i behandling av psykosomatiska sjukdomar. Jag arbetade nära i flera år med bild-, musik- och dansterapi samt psykodrama i rehabilitering av kroniska smärttillstånd hos vuxna (Theorell, red.: När orden inte räcker, 1998). Vi kunde inte bevisa att dessa terapier verkligen gjorde patienterna friska men berättelserna (som till stor del handlar om hur konstnärliga upplevelser, passiva eller aktiva; kunde leda till att behandlingsförlopp "vände") och de medicinska förloppen tyder på att konstnärliga upplevelser kan ha mycket stor betydelse för lindring av sjukdomens destruktiva betydelse för dessa vuxna. En mycket stor del av upplevelserna handlade om barndomsupplevelser, många av dem traumatiska.

Jag har ingen professionell erfarenhet av att arbeta med barn med störningar. Men det slår mig när jag läser Berättelsen om K att jag känner igen mig. Det var just så här man fick pröva sig fram också i behandlingarna av de vuxna. Det var ofta just barnet som adresserades trots att det handlade om vuxna människor. Jag citerar Robert Engström, musikterapeuten, i hans berättelse om patienten Lykke (fingerat namn):

”Jag frågar vilken smärta som var värst.

- Axlarna och skuldrorna. Jag beslutar att börja där. Vi tar var sin conga, en meterhög smal "trumma" som spelas med handflatorna, stående. Rytmerna blir intensiv, eldig. Lykke utvecklar direkt tydliga rytmiska talanger, kroppsstyrka, musikalisk närvaro och ett känsleregister pendlande från lust och glädje till aggressivitet och smärta. Jag får arbeta hårt för att hänga med. Tid och rum tycks försvinna. Hon utmanar mig med sin intensitet och uthållighet, men det blir ändå hon som utmattad vinglar ut på golvet för att häpet utbrista:

- Men vart tog smärtorna i axlarna vägen?

Ett befriande skratt från Lykke avlöses plötsligt av framvällande tårar. Hon sätter sig ned på golvet och bara gråter.”

Den här upplevelsen följdes sedan av en vändning i den följande terapin. De dova rytmerna väckte associationer till incestupplevelser under barndomen och patienten kunde nu tala om dessa, vilket i sin tur följdes av en förbättring i förmågan att hantera livssituationen.

Beskrivningen av Lykkes musikupplevelse illustrerar på ett bra sätt vad som skiljer de konstnärliga upplevelserna från det vanliga samtalet: De konstnärliga upplevelserna har en helt annan förmåga än orden att överrumpla oss och väcka starka känslor och minnen. Detta "stämmer" förstås bra med vad Le Doux lär oss i sin bok "The emotional brain". Intensiva hörsel- och synupplevelser med ett emotionellt innehåll kan "kortslytas" direkt till den emotionella hjärnan på ett sådant sätt att förnuftet kommer in senare och den emotionella reaktionen därför kommer att driva handlingar innan förnuftet sagt sitt.

Att syn- och hörselintryck "kortslytas" till den emotionella hjärnan hos K är väl hans största problem och det är minska detta problem som pedagogiken handlar om. Någon möjlighet rent neurofysiologiskt att skynda på förbindelserna till förnuftet finns inte. K måste alltså istället lära sig att tämja sina emotionella impulser på ett icke-verbalt plan! Det är väl detta som Fristadsbarn genom Per, Lena och Cecilia håller på med när de, i mötet med barnen, trevar sig fram i sökandet efter fungerande åtgärder. Massagen har ju enligt Kerstin Uvnäs-Moberg och hennes kollegor bla effekten att oxytocinhalten i blodet stiger, och oxytocinet har bla lugnande och smärtstillande effekter. I vår egen forskning har vi alldeles nyligen också konstaterat att en sånglektion leder till oxytocinstegring (Grape C, Sandgren M, Eriksson M, Hansson L-O och Theorell T: J Integr Physiol. Behav. Sci, 2003). Det är förmodligen flera av de ofta återkommande aktiviteterna i kontakten mellan Per och K som leder till oxytocinstegring och liknande hormonella förändringar.

Dessutom handlar förstås den här långa kontakten om en mängd psykodynamiska processer. Givetvis har ledarna för utvecklingsarbetet en viktig faders-/modersroll och tänk att få ha en trygg och fantasirik faders-/modersgestalt att få bolla sina själsliga våndor mot! Tänk om flera barn i K:s situation kunde få en sådan behandling. Då skulle kanske många slippa få en mängd psykosomatiska sjukdomar som vuxna och kanske skulle vi då också slippa en del kriminalitet i samhället!

Litteraturhänvisningar

Le Doux J: The emotional Brain. Simon and Schuster, New York, 1996

Dissanayake E: Vårt kulturarv – ett framtidskapital, Homo musicus – den musiska människan
Matell G och Theorell T (red.): Musikens roll i barns utveckling, Festival Forum 21,
Stressrapport nr 295, IPM och Stressforskningslaboratoriet, Stockholm 2001

Benzon W: Beethoven´s anvil. Music in mind and culture. Basic Books, New York, 2001

Nordenfelt L: Livskvalitet – en studie av ett begrepp. Tema Hälso- och sjukvården i
samhället, Linköpings Universitet, SHS, 1988

Pörn I: Action theory and social science. Dordrecht-Holland: D, Reidel Publishing. Company,
amsterdam, 1981

Engström R: Musikterapi. I Theorell T: När orden inte räcker, Natur och Kultur, Stockholm,
1998

Grape C, Sandgren M, Hansson L-O, Ericsson M och theorell T: Does singing promote
wellbeing? An empirical study of professional amateur singers during a singing lesson. Int.
Physiol. Behav. Sci. 38: 65-74, 2003.

Estetik i ett pedagogiskt perspektiv

Inledning

Under de senaste åren har jag arbetat med olika kurser i pedagogik som på sin litteraturlista hade många nya, spännande teorier. Detta ledde ofta till livliga debatter med mina kollegor och framför allt till många berikande samtal med mina studenter. Dessa kurser och deras litteratur behandlar en stor del av vårt filosofiska tänkande både via de klassiska och via de nya samhällsvetenskapliga teorierna. Jag har undervisat dels kring pedagogikens allmänna teoretiska, filosofiska frågor ur individ- och samhällsperspektiv, dels i vetenskapsteori och filosofi, som utgör en viktig del i forskarutbildningen för pedagoger. Dessutom hade vi under den sista terminen en kurs som byggde sin litteratur kring estetikens filosofiska och pedagogiska perspektiv. Vi debatterade forskningens möjligheter och uppgifter i den nutida samhällsmiljön.

Ett intressant tvärvetenskaplig drag i de nya pedagogiska kurserna är att studenterna också får välja dem som fristående kurser, inte bara som programkurser. Detta är en viktig förutsättning för den mångfald som representeras i våra debatter. Många studenter kommer från avslutade studier i sociologi, en del från psykologi, andra från vård och omsorg, industriell miljö, datakunskap eller systemteori och några från kammarmusik. Deras livserfarenheter är också olika, liksom deras etniska ursprung. De visar upp en väldigt spännande variationsrikedom. De ser pedagogiken med fräscha ögon. De kommer för att byta tankar kring det mest mångfaldigt människoinriktade ämnet och har hopp om att de ska kunna få svar på livets viktiga frågor: Hur ska vi kunna leva ett gott och balanserat liv med värdighet? Hur får vi möjlighet att hjälpa andra människor som har behov av vägledning och stöd i sin livsprocess? Jag märkte ett starkt behov hos dem att debattera med varandra i gruppen allt som de har läst i litteraturen. Vi tog upp de mest brännande frågorna dels i hela gruppens samtal, dels i en avslutande hemtentamen, när de hade tid att söka ny litteratur, bearbeta sina tidigare funderingar i en personlig skrivning. Jag har läst flera hundra skrivningar under de senaste tre åren och med stor glädje följt upp deras frågor och tankar. Det betydde för min egen del en fördjupning på den metateoretiska/vetenskapliga nivån och ledde mer och mer in till en filosofisk, systematisk förståelse av de estetiska aktiviteternas roll i människans utveckling och den förändring som jag hade som ett vetenskapligt intresse redan i Ungern.

Jag följde upp utvecklingen av den ”estetiska revolutionen” från 70-talet och framåt, som ju var en inspirationskälla i den politiska förändringen i Europa. Mitt doktorsarbete var en undersökning av de musikaliska/estetiska aktiviteternas roll i socialisationens pedagogiska system och dess effekter i den individuella och samhällseliga utvecklingen. Jag ser efter det gångna årets händelser ännu tydligare att en viktig pedagogisk uppgift är att effektivt stimulera människornas kompetensutveckling och medvetna beteende för att ge säkerhet till samhällets demokratiska framtid. Den optimala funktionen av de livsviktiga kompetenserna är en grundförutsättning för ett demokratiskt deltagande i samhällets angelägenheter.

Den vetenskapliga revolutionen är en långsam process. En förändring i linje med den demokratiska utvecklingen startade tidigare både i Europa och i USA, men ett paradigmskifte inom den estetiska filosofin blev tydligt först under de senaste åren. Den nya estetiska

filosofin har som avsikt att demokratisera estetiken. Begreppet ”radikal estetik” fokuserar på deltagandet i de estetiska aktiviteterna i stället för det tidigare intresset för det passiva mottagandet. Samtidigt vill den radikala estetiken öka förståelsen för de humanistiska meddelanden som präglar de stora konstnärernas livsverk. Nu ser vi den vetenskapliga förändringens genomslag i det filosofiska tänkandet men fortfarande saknas en adaptation av de viktiga filosofiska tankarna både i pedagogikens filosofi och handlingsteori. Trots att de personlighetsdanande estetiska aktiviteternas effekt på barns sociala-, kommunikativa- och kognitiva kompetenser bevisats av många undersökningar både i USA och i Europa, undersöker forskningen i Sverige mer de konstnärliga upplevelserna.

Syftet med denna artikel är att belysa paradigmskiftet inom det estetiska filosofiska tänkandet från ett pedagogiskt perspektiv. I första delen av texten analyserar jag förhållandet mellan estetiken, pedagogiken och filosofin, som en utgångspunkt för den fortsatta tankeprocessen. Jag hänvisar till några förebilder inom pedagogisk filosofi och deras sätt för att förklara människans förståelse av omvärlden, relationer till världen, till andra människor och sig själva. De tre mänskliga tankeformerna, den vetenskapliga, den moraliska och den existentiella behöver komma i balans inom oss för att vi kan fungera som medborgare, d v s som en självreglerande enhet i samhällets system.

Den andra delen av texten handlar om etik och moral och dess samband med den estetiska filosofin. Vad kan vi lära oss av våra förfäder om den etiska orienteringen i livet, om de mänskliga relationerna och om formandet av individens självreglerande och inspirerande funktioner? Har den estetiska känsligheten någon *korrelation med* den moraliska självregleringen? Hur kan vi förbättra människornas etiska omdömesförmåga? Jag har inget klart svar, men vill väcka tankar.

Det tredje avsnittet tar upp skapandet av den personliga kunskapen i en filosofisk pedagogisk analys. Förståelse av världen och oss själv går som en röd tråd genom det estetiska perspektivet, från det sinnliga mötet med omvärlden, till dess perception, reflektion och representation/skapande som förutsätter den intersubjektiva relationen i samhällets mänskliga gemenskap. Frågan är om vi har möjlighet att vidga gränserna för vår medvetenhet? Vad har den estetiska aktiviteterna för roll i processen?

Slutligen beskrivs den radikala estetikens uppkomst, avsikt och principer samt dess förutsättningar och pedagogiska konsekvenser. Den pedagogiska forskningens intressanta uppgift kunde vara att undersöka de estetiska aktiviteternas stimulans för en förändring av de livsviktiga kompetenserna. Artikeln utgör en teoretisk grund för vårt forskningsprojekt ”Estetik i ett pedagogiskt perspektiv” som kommer att beskrivas och presenteras i senare skrifter.

Projektet ”Fristadsbarn” har en framträdande roll i konceptet kring den radikala estetiken med de estetiska uttrycksformernas medvetna inriktning mot personlighetens förändring och utveckling. Vår forskning har som uppgift att följa upp dess praktiska pedagogiska användning och konkretisera vilka förutsättningar som gäller i olika miljöer som skola, vård, missbrukarvård o.s.v.

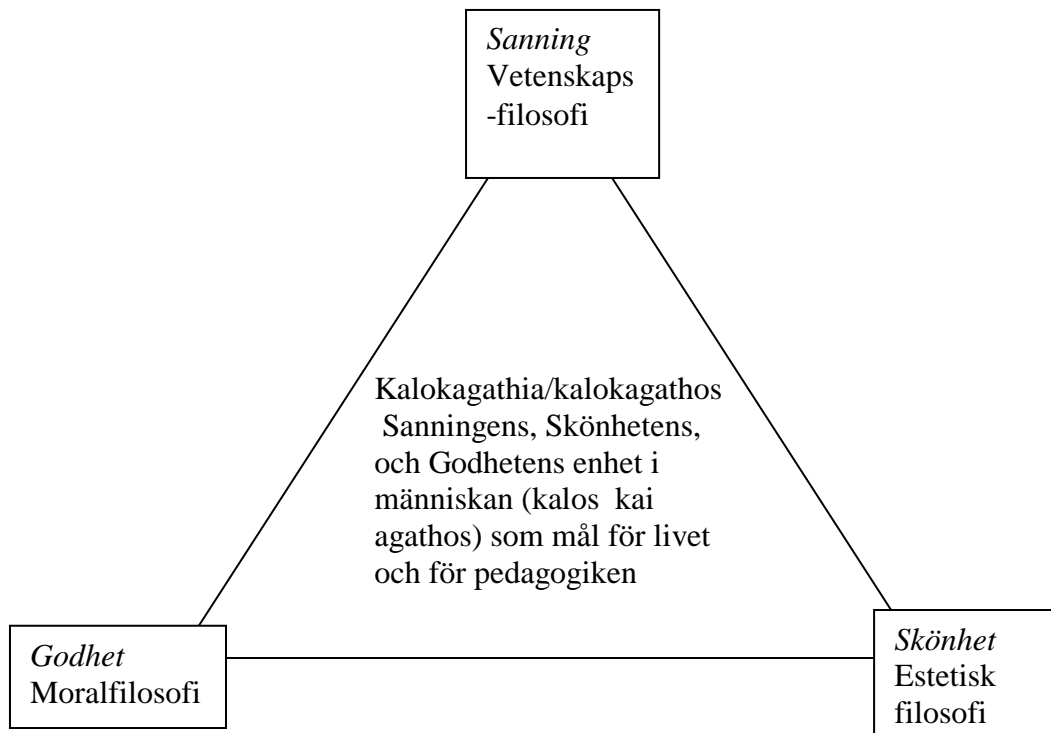
Mina tankar har samlats under en längre period, men nu börjar jag skönja en sammanhängande logik och struktur. Jag skulle gärna vilja få gensvar av mina läsare som kan komplettera med sina egna funderingar. Det skulle vara intressant att hitta en tydligare

orientering inom de olika filosofiska och pedagogiska teorierna och deras relation till den radikala estetiken.

1. Estetik – pedagogik – filosofi

Dewey skrev i en essä med titeln ”Utbildningsfilosofi” att den europeiska filosofin uppstod bland atenarna under de pedagogiska frågornas direkta tryck. Den tidigare vetenskapsfilosofin studerade naturen och spekulerade hur saker görs och förändras. Senare började de resande, filosoferande lärarna, kända som sofisterna, att tillämpa naturfilosofins resultat och metoder på det mänskliga beteendet. När sofisterna, den första kåren av professionella lärare i Europa undervisade i dygd, började filosofin ta upp individens relation till det allmänna. Kan man lära sig dygd, frågade de. Vad är lärande? Vad är kunskap? Hur uppnås den? Genom sinnena eller genom förnuftets logiska skolning? Eftersom lärande är att komma till insikt, är det en färd från okunnighet till vishet, från avsaknad till överflöd, från brist till fulländning, från icke-varande till varande, från sinnenas perception till medvetandets utformning. Hur är en sådan övergång möjlig?

Estetikens teori kan ge svar på vissa av dessa frågor. Ordet estetik (aesthesia på grekiska) har sitt ursprung som sinnesförmåelse, sinneserfarenhet, sinneskunskap. Den estetiska perceptionen är ett dynamiskt förhållande mellan individ och omvärld där individen skaffar sig kvalitativ, nyanserad information om omvärlden. I denna akt sker en isolering/distansering och den perceptuella kontakten mellan subjekt och objekt träder i förgrunden. Under den estetiska perceptionen koncentrerar man sig på speciella, sinnliga egenskaper och delarnas samspel i en helhet. Vi tar emot världens verklighet via våra sinnen. Filosofins värde ligger inte i att erbjuda lösningar (lösningar kan bara uppnås genom handling) utan att definiera problem och föreslå metoder att hantera dem med. Det underlättar att koppla ihop filosofi med tänkande istället för kunskap. Människan har tre olika tankeformer: *det empiriska tänkandet*, som har den yttre världen som föremål, *det moraliska tänkandet*, som har den sociala världen som föremål och sist *det estetiska tänkandet* som har den inre, den existentiella världen som föremål och dessa presenterade tankeformer motsvarar de olika filosofiska grenarna i vår nutida filosofiska teoribildning.



Vårt filosofiska arv kan illustreras med denna kända triangel, som innefattar den sanna, (empiriska tänkandet) det goda (moraliska tänkandet) och det sköna (existentiella tänkandet), det mänskliga tänkandets grundformer och filosofins huvudgrenar.

Vi kan förklara den inre delen av triangeln som representerar människans sammansatta tankeformer, det som hon förstår om världen, om relationerna till de andra och till sig själv. Kalokagathia är den mest personliga tankeformen, "individens kärna", därför kan det vara svårt att sätta ord på våra innersta tankar kring dessa viktiga existentiella problem och funderingar. Lättast är det att uttrycka de tankarna via ordlösa, estetiska koder och uttrycksformer eller via symboliska representationer. Enligt Lukacs György (1972) är det estetiska språket människans första, urgamla signalsystem och innebär många olika symbolformer, modaliteter. Det ordlösa språket utvecklades från urmänniskans ljud- och rörelsemönster, stegvis blev det ett mer och mer nyanserat symbolspråk, det "första signalsystemet". Om det blir ett medvetet konstnärligt uttryck med färg, form och struktur, då kallar han detta språksystem "1" dvs. "ett komma" signalsystem. Konsten, den "fina kulturen", använder detta utvecklade symbolsystem. Språket, det symbolbärande ordspråket, kallas det "andra signalsystemet" och det har en speciell roll i den människoblivande processen.

Om vi tänker på konstens utformning och användning i de tidigare årtusendena, kan vi se att konsten skapats av människan för att kunna ge form åt hennes innersta tankar. Konsten är ett uttryck för, och ett sätt att lära känna oss själva. Det estetiska fältet utgörs av ett flöde mellan tradition och innovation, mellan form och impuls, mellan samhälle och individ. (Antal-Lundström, I. 1996)

Jag funderar vidare med Dewey (1997), som betonar människans estetiska behov och den estetiska verksamhetens meningsskapande roll i sin pedagogiska teori och undrar *varför* han fokuserar på detta. Han hävdar att det filosofiska systemet behandlar samhällets konflikter och viktiga problem, berättar om huvuddragen och svårigheterna i sin tids sociala praktik. Det

uttrycker medvetet det som människor, i kraft i sin erfarenhet, har tänkt om naturen, sig själva och relationerna till den verklighet de avser att inkludera eller styra. När filosofin tagits på allvar har alltid dess vishet betytt en påverkan på livsföringen. Om vi betraktar utbildning som den process där grundläggande intellektuella och emotionella dispositioner gentemot naturen och medmänniskan utformas, kan filosofi till och med definieras som den allmänna teorin om utbildning. (Här måste jag betona att Education som översätts som utbildning och utbildningsfilosofi i detta sammanhang, i övriga Europa används som Pedagogik (fostran och undervisning) och inte som i Sverige – ibland bara som ”lärande” som i grunden är ett psykologiskt / kognitivpsykologiskt fenomen)

Dewey betonar vidare i sin skrift att det finns en fara att utbildningen blir en slentrianmässig praktisk rutin om inte dess mål och metoder besjålas av en så vid och förstående överblick av sin roll i det samtida livet, som det är filosofins uppgift att erbjuda. Att teoretisera den pågående praktiken i skolan löser inte problemet med pedagogikens stora problem och sökandet efter nya infallsvinklar.

Därför har filosofin en trefaldig uppgift: att kritisera existerande mål, att peka ut värden som blivit föråldrade och att tolka betydelsen av den specialiserade, filosofisk-pedagogiska vetenskapens resultat för samhällets framtid. Genom pedagogiken kan filosofin generera metoder så att mänsklig energi används i enlighet med seriösa och genomtänkta föreställningar om livet. Utbildningen är det laboratorium där filosofiska distinktioner blir konkreta och prövas. Det kan vara handlingsvetenskapens systematiserade teoretiska vägledning, dvs. didaktiken, som operationaliserar det filosofiska tänkandets principer genom att ge en genomförbar, verklighetsanpassad transposition av teorierna.

Sammanfattande kan vi citera Dewey:

”Den mest inträngande definition av filosofi som kan ges är alltså att det är en teori om utbildning i dess mest allmänna form. Filosofins, utbildningens och de sociala idealens och metodernas rekonstruktion går alltså hand i hand. Om det finns ett särskilt behov av pedagogisk rekonstruktion för närvarande, om behovet påkallar en omprövning av de traditionella filosofiska systemens grundläggande idéer, beror det på den genomgripande förändringen av samhällslivet som följer med vetenskapens framsteg, den industriella revolutionen och demokratins utveckling.” (Dewey, 1997, sid. 385)

Den filosofiska pedagogiken

Jag funderade mycket kring vår samtida pedagogiska situation och med stor glädje läste jag så en bok av Michael Uljens: ”Allmän pedagogik” som arbetar med de europeiska och skandinaviska pedagogiska teoriernas tradition och nutida gemensamma problem.

Deweys tankar ger oss en förklaring och ingång till Michael Uljens strävan efter en utformning av den filosofiska eller allmänna pedagogiken som vetenskap i det skandinaviska kulturområdet. (Uljens, M. 1998) Han skissar upp det teoretiska konceptet kring en möjlig filosofisk pedagogik, som en stam för alla våra tankar och handlingar kring människans liv och existentiella problem, samt dess utveckling och förändring.

Han tar upp frågorna: Vad är det allmänna och systematiska i den allmänna pedagogiken och vad består det av? Vilka är dess frågeställningar och uppgifter? Dessutom vill han klargöra den allmänna pedagogikens förhållande till etiska frågor, till vetenskapsteori och pedagogiska professioner.

M. Uljens sammanfattande svar, med hjälp citat från många teoretiker (D. Benner, A. Kivelä, H-H. Krüger, D. Lenzen och F. E. D. Schleiermacher) är att det systematiska i de allmänpedagogiska teorierna riktar sig till att ge ett begripligt, logiskt och koherent strukturerat begreppssystem, ge en systematisk analys, som en ”mellanstation”, och kan därigenom underlätta ett dialogiskt filosoferande över pedagogiken. Genom en analys av verkligheten kan vi avgöra vad som tillhör den pedagogiska. Fundamentet är problemet, enligt honom. Vidare skriver han att den systematiska pedagogiken har som uppgift att utforma en grundläggande struktur som klargör dels de pedagogiska handlingsteoretiska frågeställningarna, dels hur pedagogisk (handlings-) teori, praxis och forskning skall systematiseras i förhållande till varandra.

Jag vill fortsätta med hans tankar om den allmänna eller systematiska pedagogiken. Dess uppgift är att gestalta det pedagogiska handlandets grundläggande karaktär. Därför likställs den ofta med filosofisk pedagogik.

Här kan jag hänvisa till Deweys konkretisering av filosofins uppgift: ”att kritisera existerande mål, att peka ut värden som blivit föråldrade och att tolka betydelsen av en specialiserad, filosofisk-pedagogisk vetenskaps resultat för samhällets framtid”. Genom pedagogiken kan filosofin generera metoder så att mänsklig energi används i enlighet med seriösa och genomtänkta föreställningar om livet. Utbildningen är det laboratorium där filosofiska distinktioner blir konkreta och prövas.

Jag fortsätter vår fördjupning i temat med Uljens tankar: ”Den systematiska pedagogiken hanterar således problem som är grundläggande för pedagogikens alla deldiscipliner. Från stammen kan nya kvistar växa fram, men från kvistar växer inte nya stammar” (Uljens, M. 1998, s. 58). Han tar upp svårigheten med att hitta det pedagogiska problemet och själv funderar han över vad det är som bevisar eller utmärker vad som är ett pedagogiskt problem?

”Pedagogiken är en vetenskap som gestaltar den växandes väg till frågan om det goda livets innehåll, form och syften men där den växande provoceras att själv formulera sin position. Pedagogiken är en kulturvetenskap (teorier är kulturbundna och kulturöverskridande) men kan inte reduceras till en professionsvetenskap”. (Uljens, M. Professorstal, 2000). Enligt denna beskrivning är pedagogikens uppgift allt som handlar om människans sökande efter och behov av det goda livet, sin personliga utveckling och förändring. Frågan är då: hur kan vi avgränsa den pedagogiska teorins- och handlingens intervall? Det finns så många verksamheter som kan samlas i detta problemområde.

De senaste åren märks ett ökade intresse att gå tillbaka och söka de filosofiska rötterna, de gamla teoretikernas visdom om människans liv och dess giltighet i det moderna samhället. De som hjälpte människorna med vägledning via undervisning och dialog i den gamla tiden var stoikerna, som enligt Martha Nussbaum (1995) var de första terapeuterna, men samtidigt var ”filosofiska lärare”. Dewey funderade också kring deras betydelse för pedagogikens utformning i sina tidigare skrifter (1997). Det är intressant att i USA finns det nuförtiden en stark våg av förnyat studium av antikens teorier om det goda livet, samt förståelsen av känslorna och begäret hos människan.

Martha Nussbaum specialiserade sig på Aristoteles skrifter i en modern tolkning. Hon vill omtolka begreppet *rationalitet*. Den centrala frågan i sammanhanget var och är fortfarande

densamma: vad är emotioner, känslor, passioner? Kan man tala om rationalitet när det gäller emotioner och begär? Nussbaums svar på denna fråga är ett kraftfullt JA.

Hon hänvisar till de hellenistiska filosoferna som avvisade tanken på att känslor inte skulle ha med rationalitet och argumentation att göra. Tvärtom såg de passionerna som intelligenta och urskiljande inslag i personligheten och var övertygade om att en rationell filosofisk argumentation var exakt vad som krävdes för att diagnostisera och förändra dem. De förnekade emellertid inte att känslor kan vara irrationella, men endast i bemärkelsen av att de vilar på en falsk eller grundlös föreställning. Tron formas av samhället, och de känslor och passioner som bygger på denna tro är en del av den sociala konventionen och bör således kritiseras på samma sätt som dess övriga delar.

Den hellenistiska begärsterapin tillhörde en elit och det fanns en långtgående samhällskritik i den. Filosoferna skapade rent konkret ett terapeutiskt samhälle som utmanade de dominerande sociala arrangemangen med andra normer och andra prioriteringar. De ville till varje pris komma bort från kulturens sjukdomar: en alltför stark betoning på pengar, konkurrens och status. Därför utvecklade de en mängd olika tekniker för självrannsakan, bland annat bekännelser som gav den "filosofiska läraren" möjlighet att gripa tag i djupt liggande, omedvetna föreställningar.

Vi kan förstå varför det nuförtiden finns ett förnyat intresse för temat, huvudsakligen i USA. Enligt Aristoteles teori behövs det för att staten ska kunna veta var, hur och i vilken utsträckning den ska sätta in sina insatser, som måste utformas i en konkret politik *om det goda för människan*. Skapandet av detta begrepp måste ske i en interaktion mellan de styrande och de styrda, där utgångspunkten är ett holistiskt förhållningssätt till människans behov, förmågor och kulturella belägenhet i samhället. Tonvikten ligger alltså på *skapandet av funktioner* både externt: materiella funktioner, såsom skolor, sjukhus, sportanläggningar, infrastruktur i vid bemärkelse och internt: att tillhandahålla medel som skapar en funktionell kompetens av många olika slag hos medborgarna. Gränsen mellan det externa och det interna funktionsskapandet är flytande.

Den viktiga distinktionen här är följande: I begreppet funktionsförmåga ingår inte att på något direkt sätt skapa människor som är verksamma på vissa givna sätt. Det syftar snarare till att skapa människor som har förmågan att fungera på olika sätt, som både har utbildats för och fått resurser att fungera på detta vis om de så skulle välja. Den viktigaste kompetensen blir således hos Aristoteles, och för aristotelikerna, *förmågan att välja*.

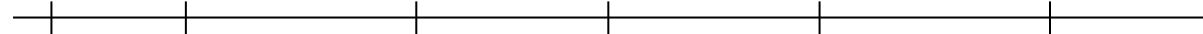
Föreställningen om det goda i dessa termer ger stort utrymme åt den privata sfären, i vilken staten inte ska blanda sig. Dess uppgift är att tillhandahålla funktioner, resten ska överlämnas åt medborgarna. Man kan i ljuset av Nussbaums lista se tydligt att en stor del av jordens befolkning saknar de mest basala funktionsförmågorna/kompetenserna. Etiken har rört sig på en nivå där den har förlorat kontakten med det som är genuint viktigt för människan. Martha Nussbaums tolkning av Aristoteles teori kan ge hjälp i den pågående diskussionen kring pedagogikens uppgifter och beskrivning samt ge en handlingsteoretisk systematisering.

I min bok "Musikens Gåva" (1996) gav jag en modern beskrivning av människans funktionsförmåga utifrån tre livsviktiga kompetenser, social kompetens, kommunikativ kompetens och kognitiv kompetens. Jag betonade att dessa kompetensområden fungerar som fundament för barnens personliga värderingar och bestämmer kvaliteten i deras handlingar. Skolans uppgift är att ge alla elever en kompetensutveckling som når till en användbar och

nödvändig samhällelig nivå. Alla ämnen måste leda mot detta generella mål. Konsekvensen är att de enskilda ämnenas betydelse för barnens kompetensutveckling blir det avgörande kriteriet för ämnets plats i skolan och detta måste ligga till grund för politiska beslut om skolans framtida utformning.

Jag ser ett stort fält som handlar om att främja och stödja en utformning av människans funktionsförmåga och förmågan att hitta och välja det goda livets personliga form. Nedanstående linje kan illustrera olika specialiserade, tillämpade områden med utgångspunkt från graden av individuella behov, från specialpedagogik som sysslar med handikappades (fysisk, mentalt) terapi, psykoterapi och socialpedagogik som arbetar med de socialt handikappade, de ”normala”, genomsnittliga som kan delta i skolans gemensamma pedagogiska verksamhet och alla andra varierade former av den pedagogiska praktiken:

Terapi Specialpedagogik Socialpedagogik Skolpedagogik Vuxenpedagogik Arbetspedagogik osv.



Uljens teori ger en vägledning när han skriver att den allmänna/systematiska pedagogikens uppgift är att gestalta det pedagogiska handlandets grundläggande karaktär. Därför likställs det ofta med filosofisk pedagogik. Den filosofiska/systematiska pedagogiken hanterar således problem som är grundläggande för pedagogikens alla deldiscipliner. Enligt honom finns det olika kriterier för att strukturera den pedagogiska verkligheten: Målgrupp eller population, undervisningens innehåll, den pedagogiska verksamhetens kontext, pedagogikens granndiscipliner och vetenskapsteoretiska eller metodiska ansatser. Men han betonar att gemensamt för alla deldiscipliner är att ge svar på vissa frågor, och det ontologiska problemet skall betraktas som den allmänna/filosofiska pedagogikens huvudsakliga forskningsobjekt, både systematiskt-filosofiskt och historiskt-empiriskt.

Pedagogiska problemområden och begrepp

Jag vill här fördjupa de pedagogiska problemområden som sista tiden har blivit mycket utvidgade. För att analysera dessa vill jag använda den hjälp Uljens teori kan ge.

De frågor som den allmänna pedagogiken ställer berör bildning- (undervisnings-) och fostransprocessernas möjligheter, nödvändighet och gränser. Hellre kunde det ”grundläggande” tolkas så att man här frågar om vad det är som gör något till ett pedagogiskt fenomen. När börjar och var slutar fostran? På vilket sätt är pedagogiken en nödvändig disciplin för att hantera delar av vårt samhälle eller vår kulturs yttringsformer? Detta är exempel på frågor som inte hanteras inom ramen för andra pedagogiska delområden än eventuellt den filosofiska pedagogiken. Därför är det inte heller förvånansvärt att många forskare inom allmän pedagogik egentligen arbetar filosofiskt. Den allmänna pedagogiken riktar sig i detta avseende mot pedagogikens ontologi, d.v.s. bildnings- och fostransprocessens väsen eller grundläggande karaktär, såsom den uppfattas inom en bestämd kultur och under ett bestämt tidevarv. Ett viktigt kännetecken i den moderna pedagogiken som vetenskap är att den betonar individens självständiga verksamhet och ansvar för sin egen livsutveckling.

Den ”pedagogiska paradoxen” innebär att avkräva individen något hon ännu inte är, d.v.s. att uppfordra henne till en verksamhet som är främmande, ny för henne, trots att hon är fri att själv bestämma om hon accepterar denna uppfordran. Denna uppfordran är emellertid nödvändig för att den lärande bättre skall kunna förverkliga själv. Att hjälpa den växande till ökade möjligheter att överleva och förverkliga sig; samtidigt som fostraren gör sig själv

överflödig. För att stödja barnet i hennes blivande till kulturvarelse behövs fostran, inte så att fostran determinerar barnets öde men så att bestämda tillväxtpotentialer ges. Överskridandet av sig själv i den moderna världen innebär att individen äger rätt till fostran. Men hon måste även få veta på vilka villkor hon kan förverkliga sig själv. I grunden begränsas individens möjlighet till självförverkligande av den respekt hon är tvungen att uppvisa gentemot sina medmänniskors frihet.

Begreppet *bildbarhet* uttrycker ett pedagogiskt förhållningssätt enligt vilket individen själv medverkar till att utforma sig själv. Begreppet reflekterar att människan äger en förmåga till förändring, att lära sig genom erfarenheter. Bildbarhet förstås då som subjektets reflektion över förhållandet mellan sitt handlande och sin erfarenhet, sina intryck och tidigare kunskaper, sina upplevelser och förståelse. Om det är genom en sådan reflektiv process som vi gör världen begriplig för oss, så följer ur detta en föreställning om hur fostraren bör agera: att möta barnet, hennes reflekterande. Detta möte är nödvändigt eftersom barnet inte kan bilda sig genom sitt direkta umgänge med sin verklighet – ”verkligheten” och passivt mottagande av fakta bildar ju inte. Mening och förståelse skapas via reflektion. (Uljens, M, 1998)

I pedagogiken legitimeras oftast den asymmetriska maktrelationen mellan läraren och eleven med att fostran syftar till att utveckla individens autonomitet. Ändamålet helgar alltså medlen: Läraren har rätt att bestämma över eleverna eftersom fostran har sitt eget slut och elevens självständighet som sitt mål. ”Det pedagogiska självmordet” legitimerar lärarens maktutövande. Detta är samtidigt ett av pedagogikens paradoxala drag: Elevens frihet förutsätter en ofri tillväxt. Lagervald (1951) skriver att fostran inriktar sig på att hjälpa barnet att bli kapabelt till sedligt självbestämmande i en moralisk ordning som låter oss själva ta ansvar. Fostran är skapandet av det sedliga självbestämmandet hos den icke vuxna. Detta innebär alltså en process då individen lär sig att bli självständig, d.v.s. en självbildningsprocess.

Enligt Johann Gottlieb Fichte: *”Människan blir människa endast bland människor... Uppfostran till självverksamhet är vad man kallar fostran. Alla individer måste uppfostras till människor; utan fostran skulle de inte bli människor.”* (Fichte, G.1971, sid. 39)

Uljens hänvisar till Benner som betonar att *uppfordran till självverksamhet* förutsätter att individen själv är kapabel att a) reflektera (träffa val eller göra beslut) och b) handla därefter. Själva uppfordran till självverksamhet innebär en provokation eller ett stöd i pendlandet mellan a) och b) d.v.s. växelverkan mellan reflektion och handling. Genom denna växelverkan menar Benner (1991) att individen blir medveten om att han eller hon inte behöver välja det som andra vill eller handla såsom andra handlar.

Enligt den europeiska upplysningsfilosofin har pedagogiken ett ädelt mål: Att frigöra individen till ett självständigt handlande eller som Kant uttrycker det att ”frigöra individen från sin självförvållande omyndighet”:

”Upplysningen är att frigöra människan från sin självförvållande omyndighet. Omyndighet är oförmågan att utnyttja sitt förnuft utan ledning av någon annan. Självförvållad är denna omyndighet, då orsaken till den inte ligger i brist på förnuft utan i bristande beslutsamhet och mod att förlita sig på sig själv utan andras ledning. Sapare aude! Ha mod att lita på ditt eget förnuft! ... är alltså upplysningens valspråk. Lättja och feighet är orsaken till att en så stor del av människorna... gärna förblir omyndiga i hela sitt liv: och varför det är så lätt för andra att göra sig till deras förmyndare. Det är så bekvämt att vara omyndig.” (Kant, 1996, sid. 9)

Det måste tydligt betonas att uppfordran till självverksamhet utgår från människans bestämdhet, d.v.s. hennes frihet, men vill samtidigt gynna den genom pedagogisk provokation. Att denna provokation är nödvändig för att gynna människans utveckling mot självständighet måste vara tydligt i en värld som dagens. Den samtida sociala, kulturella och vetenskapliga verkligheten förblir dold för människan om inte ens livsvärldens grammatik ställs till förfogande. ... Detta skall inte tolkas så att pedagogiken ses som en vetenskap för människans brist utan som vetenskapen om hennes möjlighet. (Uljens, M, 1998)

Bildningsprocessen, d.v.s. den enskilda individens tillväxt som människa med allt vad det innebär av avsiktlig och oavsiktlig kompetensutveckling, samt tillägnande av normer och värderingar, utgör den pedagogiska vetenskapens första grundfråga: utan människans förmåga till förändring, och utan individens egna (medvetna) handlande som är inriktat på att utveckla sig, är inte fostran en meningsfull verksamhet.

I Uljens bok finns ett sökande efter och analys av de olika begreppsförklaringar som kommer från en översikt av olika teoretiker i Europa.

Jag har i den svenska pedagogiska litteraturen mött en stor osäkerhet kring användningen och förklaringen av ordet fostran, socialisationen och bildning. Under de senaste åren nämns socialisation i många teoretiska texter som jämställd med det tidigare bildningsbegreppet och vissa teoretiker gör ett försök att ersätta ordet *fostran* med antingen *bildning* eller *socialisation*. Men socialisationen har ett bredare fält, det innefattar samhällets ständigt närvarande påverkan på människans formning och anpassning till samhällets normer från födelsen till livets slut, medan bildningsprocessen har sin verkan i socialisationens pedagogiska system, d.v.s. i de institutionaliserade och planerade pedagogiska verksamheterna. I praktiken börjar man prata mer och mer om *social kompetens* när frånvaron av fostran i skolan orsakar stora problem i samhällets funktion. Man säger att skolan måste utveckla den *sociala kompetensen*. Men uttrycket "social kompetens" är i vissa beskrivningar en ny ersättare för begreppet *fostran*.

Uljens betonar i sin analys att *fostran* är i grunden ett filosofiskt dilemma som inte kan lösas på ett enkelt sätt. Trots det är det nödvändigt att formulera teorier om detta fenomen eftersom generationsförhållandet och den mellanmänniska samvaron samt människans tillvaro som kulturvarse är så beroende av hur processen av människans människoblivande förstås och förverkligas.

Den moderna pedagogiken sedan Rousseau, Kant, Fichte och Schleiermacher är resultat av samma tidsanda - upplysningen. Det moderna samhällets kris är även pedagogikens kris ur detta perspektiv. Den filosofiska pedagogikens problemställning är alltså mer än en fostransteori, - pedagogiken handlar även om bildning och hanterar således bildningsteorin. Pedagogikens problem handlar om fostrans- och bildningsprocessens olika dimensioner, medan teorin gestaltar denna verklighet utifrån bestämda utgångspunkter.

Ett av fostransteorins konkreta problem är *intersubjektiviteten* som pedagogiskt fenomen. En betydande del av den västerländska pedagogiken har intagit en subjektfilosofiskt singulär position där intersubjektiviteten definieras utifrån det singulära subjektets perspektiv. En viktig fråga för alla pedagogiska, interaktiva teorier är en bestämning hur begreppen intersubjektivitet och subjektivitet förhåller sig till varandra. Mycket grovt taget kan man

identifiera positioner som utgår från subjektbegreppet eller från intersubjektivitetsbegreppet, när förhållanden mellan deltagande subjekt bestäms.

Den första positionen, som utgår från subjektivitet, menar att interaktion mellan två eller flera intentionella subjekt konstituerar den "gemensamma världen". Utgångspunkten är subjektfilosofisk och subjektiviteten något som intersubjektiviteten ytterst återförs till. Den andra positionen innebär att intersubjektiviteten utgör den fundamentala utgångspunkten för det mänskliga varandet. Människan föds i en värld av andra och därmed kan man inte anta subjektet som det primära. I stället är det den gemensamma världen som är utgångspunkten (för det mänskliga varandet) och inom ramen för vilken individen utvecklar sin subjektivitet. Subjektiviteten återförs i denna modell på intersubjektiviteten. Martin Bubers "Jag-du filosofi" exemplifierar denna position. Bubers idé att betona bindesträcket i "jag-du relationen": mötet mellan subjekt kan inte reduceras till subjektivitet. Relationen mellan människor är antingen en "jag-det" eller en "jag-du" relation. (Buber, 1994)

Grunden för intersubjektiviteten är den ömsesidiga språkliga kommunikationen. Det gemensamma språket innebär delade normer och betydelser, vilket innebär att de involverade respekterar varandra som autentiska subjekt, d.v.s. accepterar varandra och är ansvariga inför varandra. Enligt min bedömning måste vi nämna Deweys intersubjektivistiska teori som betonar de gemensamma estetiska aktiviteternas roll i barnens lärandeprocess. Samtidigt kan vi nämna Vygotskijs teori kring kulturens påverkan på personlighetens intellektuella och språkliga utveckling som innefattar alla kulturella kods-system. Etik, tradition och identitet förutsätter en intersubjektiv kontext. Därför är kollektiviteten fostrans första mål. I varje fall bör det tydligt framstå vilken central roll intersubjektivitetsproblemet har vid utvecklandet av pedagogisk och didaktisk teori.

Bedömningsförmågan och det moraliska tänkandet är viktiga inom den didaktiska teorin. De ger stöd åt fostrarens självständiga didaktiska tänkande och handlande. Vi vill se läraren/pedagogen som en i etisk avseende intellektuell och relativt sett autonom yrkesutövare. Dennes didaktiska autonomitet måste försvaras, inte för lärarens egen skull, utan för elevens skull.

Det är inte tänkandet i sig som gör oss till människor, inte heller är det att vi kan lära oss av erfarenheter (det kan även djur i varierande grad) utan att vi har förmåga till etisk reflektion. Det är det moraliska medvetandet som konstituerar den mänskliga. Det moraliska medvetandet förutsätter emellertid medvetenhet om medmänniskors medvetande och innebär att den andra individens sätt att tolka, förstå och reagera på oss eller världen inte förstås som bundet utan fritt. Just denna frihet nödvändiggör ett etiskt överenskommet normsystem.

Sammanfattande kan vi konstatera att allmän/filosofisk pedagogik skulle vara en samlande beteckning för pedagogikens kärnproblem, *bildning och fostran ur ett individuellt och kollektivt perspektiv*. Som ett specialområde kan man nämna det s.k. *teori-praxis*-problemet, d.v.s. förhållandet mellan pedagogikens teori och den pedagogiska praktiken. Detta problem går historiskt tillbaka till den grekiska tänkandets s.k. *theoria* (det reflektiva seendet), *praxis* (det ansvarsfulla handlandet) och *poiesis* (den framställande, tekniska görandet). Om vi ser den fostrande verksamheten som en form av praxis, - ansvarsfullt handlande, ger vi uttryck för en människobild där människan mera är ett verk av sig själva. Det pedagogiska handlandet vore då ett exempel på *pronesis*, en praktisk vishet som innebär förmågan till reflektion och moget bedömande i enskilda specifika situationer.

2. Moralfilosofi och estetik

Etisk medvetenhet och bedömningsförmåga i vårt samhälle

Under de senaste åren hör man ofta en mening: Vi lever mellan två världar, en är inte född, den andra är död.

Samhällets "anomi-tillstånd" - är enligt Durkheim en brist på balans mellan individens livsvärld och samhällets systemvärld. Detta kan analyseras inom olika filosofiska områden. Inom vetenskapsfilosofin pågår striden och ett paradigmskifte mellan den positivistiska och den hermeneutiska, mellan den mekanistiskt-materialistiska och den dialektiskt-materialistiska kunskapssynen.

Inom det moralfilosofiska området råder stor oenighet om det grundläggande värdesystemet. Theodor Kallifatides funderar kring problematiken i sin söndagsessä (DN 2003-02-02): "Tänk nu att våra barn växer upp i ett samhälle där den metafysiska tron är borta för gott, där det inte finns några föreställningar om några heliga världen och normer. Vad innebär det? Det innebär bland annat att det moraliska språket inte längre har någon legitimitet. ... "Är Gud död så är allt tillåtet" skrev Dostojevskij. Problemet är att människan inte kan leva i ett samhälle där allt är tillåtet." Vidare funderar han om medias och den samtida konstens roll, genom att de har lamslagit den rörelse inåt som varje civilisation behöver för att utvecklas. Vi rör oss mot ytan i stället, och det i allt högre grad. Senare kommer en viktig mening: "Våra barn och barnbarn kommer att behöva en moral, lika mycket som alla tidigare generationer. Men de blir tvungna att skapa ett nytt moraliskt språk." Avslutande citerar han en filosof, Theophrastos: "Kloka människor behöver få lagar." Däri ligger antagligen framtidens stora uppgift: Dels att finna dessa få lagar, dels att främja klokheten utan att förfalla till en helt och hållet rationalistisk syn på människan. Han ställer frågan: "Hur gör man det?"

Det är svårt att ge ett konkret svar, men vi måste lita på att samhället har uppbyggt ett pedagogiskt system som har till uppgift att svara på den frågan och har ansvar för den kommande generationens vägledning in i samhället. Med Theophrastos' tankar markerar Kallifatides pedagogikens viktigaste uppgift för framtiden: Att främja individens självutvecklande process i människoblivandet och öka dess längtan efter klokhet för att leva som människor, med inre kontroll och få lagar i samhället. "De få lagarna" utgör våra nya värdegrund för samliv och gemenskap, men då behövs en välfungerande överföring av dessa värden och en tillhörande "klokhet" som reglerar det personliga beteendet. Med enklare ord: en orientering i livet och i de mänskliga relationerna.

Här började jag fundera vidare om den moraliska utvecklingens likhet och samband med vår teoretiska pedagogik och dess tveksamhet inför den nutida samhällssituationen i fråga om fostran. Den filosofiska pedagogiken har en stark tradition inom samhällets etiska utveckling genom värdebildning samt de praktiska pedagogiska verksamheterna som har ansvar för deras överföring till den kommande generationen. Ordet fostran, liksom som moralen, försvann under den senaste årtiondena från det svenska språkbruket. De orden fick man inte använda under lång tid (när jag kom till Sverige för 14 år sedan fick jag inte använda ordet, det var "tabu"). Bara nu, när avsaknaden av fostran har blivit outhärdlig, börjar man prata om den igen. Men den pedagogiska teorin är fortfarande tveksam. Man vill använda ordet bildning, lärande och allt annat i stället för fostran. Men funktionen måste upprättas och om det gamla ordet fostran inte är användbart, då måste man beskriva fenomenet på ett modernt, användbart

sätt. Det finns teorier som kan vara lämpliga för att utveckla en allmän filosofisk pedagogik med tillhörande didaktiska/handlingsteoretiska lösningar för att beskriva pedagogikens huvudområde, människoformningens process med ett förnyat, tydligt språkbruk.

Estetiken är framtidens etik

För att förstå det starka filosofiska sambandet mellan den tre traditionella filosofiska områdena: *Det sanna*, vetenskapsfilosofi, *Det goda*, moralfilosofi, kan vi inte undvika det tredje, *Det sköna*, den estetiska filosofins inblandning i detta svar. (bild sid. 3)

Ett avgörande problem inom den moralfilosofiska teorin är att analysera samspelet mellan det generella och det enskilda i den etiska valsituationen. Nussbaum (1995) tar upp två konkreta situationer för att illustrera processens komplexitet och den praktiska vishetens centrala estetiska drag. Första exemplet är en skådespelerska, som har förberett sig och övat men som upptäcker att hon måste improvisera sin roll på grund av en förändrad situation. Har hon då, när hon lärt sig improvisera, antagit ett sätt att välja som är principiöst och där allting är tillåtet kan vi inse hur felaktig en sådan inferens skulle vara.

Nussbaums analys utgår från några frågor: Kan man improvisera när allting tillåtet, eller behöver skådespelaren följa vissa regler? Vad är skillnaden mellan inlärt och improviserat spel? Kan vi lära oss att göra beslut enligt fasta regler i varje situation? Vilken variation är lättare för en skådespelare? Hur kan vi skärpa vår omdömesförmåga?

Den mest framträdande skillnaden mellan att spela utifrån ett manus och att improvisera är att man får lov att vara inte mindre, utan mycket mer uppmärksam på det som ges av de andra skådespelarna och av situationen. Man klarar sig inte genom att följa rutinen. Man måste vara aktivt uppmärksam och lyhörd i varje ögonblick och redo för överraskningar för att inte lämna de andra i sticket. En skådespelerska som improviserar och gör det väl, tycker inte att hon kan säga precis vad som helst. Hon måste anpassa sitt val till den berättelse som håller på att rullas upp, som har sin egen form och kontinuitet. Hon måste framför allt bevara sin rolls åtaganden i förhållande till de andra rollerna. Mer och inte mindre uppmärksam trohet är vad som krävs.

Tänk på motsvarande kontrast mellan en orkestermusiker och en jazzmusiker. Den förras åtaganden och kontinuitet är externa och härrör från partituret och dirigenten. Hennes jobb är att tolka dessa signaler. Men jazzmusikern, som aktivt smider kontinuiteten, måste välja fullt medveten om och vara ansvarig inför formens historiska traditioner, och i varje ögonblick aktivt uppfylla sina åtaganden mot musikerkollegerna som hon måste lära känna så bra som möjligt som unika individer. Hon är mer, och inte mindre lyhörd inför verkets framväxande kontinuitet och struktur än den som läser ett partitur.

Dessa båda fall antyder således att den förnimmare som gör en moralisk improvisation är dubbelt ansvarig: både inför åtagandets historia och de pågående strukturerna som utgör hennes kontext, och särskilt ansvarig inför dessa eftersom hennes åtaganden fogas samman på nytt vid varje tillfälle genom en aktiv och intelligent konfrontation mellan hennes egen historia och tillfällets krav.

Jag kan inte låta bli att dra paralleller med den pedagogiska handlingens, det pedagogiska arbetets vardagliga improvisativa - estetiska drag. Det kan förklaras med följande beskrivning: Ibland förblir förnimmaren trogen ett fast åtagande; ibland föranleder den nya situationen att hon reviderar sina mål. Ibland är hon mer uppmärksam på de generella

beståndsdelarna i situation, ibland på de unika eller nya. Hur kan vi avgöra när vi ska göra vad? Hur kan vi avgöra när vi improviserar vid rätt och inte fel tidpunkt, med rätt och inte fel flexibilitet?

”Vi skulle säga att förnimmelsen är en kärleksfull konversation mellan regler och konkreta gensvar, generella begrepp och unika fall, där det generella uttrycker den enskilda som i sin tur får ett vidare uttryck genom detta.” (Nussbaum, M, sid. 109) Det som krävs nuförtiden av en god ledare, och som vi som medborgare bör kräva av oss själva, är ett annat slags, mer aristoteliskt tänkande. Vi vill ha ledare (och pedagoger) vars hjärtan och fantasiliv erkänner människornas mänsklighet.

Utgångspunkten för en aristotelisk etisk undersökning är frågan: ”Hur bör en människa leva?” Och det generella svar som Aristoteles själv antyder är: ”i enighet med alla de goda verksamhetsformer som utgör ett fullvärdigt liv. Alla val som kan antas vara goda val för henne måste också vara goda val för henne som *människa*.” Och bruket av begreppet ”människa” kommer med största säkerhet att spela en viktig roll när vi ska anpassa vår uppfattning så att det kan fälla omdömen på det tvärkulturella planet och bygga upp en tvärkulturell debatt t.ex. i EU-länderna, eller i Sverige.

Regler för vårt liv i gemenskap finns i offentligheten. Vi kan föreställa oss att de efterlevs av hela samhället. Enligt Aristoteles finns inte någon skarp åtskillnad mellan de offentliga och det privata etiska uppfattningen. Det goda livet för människan är ett liv med och gentemot de andra, medlemskapet i en *polis* (stat eller stad) är en viktig del av den aktivitet som riktas mot andra.

Det är ett känt faktum att det fanns skillnader i den moraliska fostran mellan Aten och Sparta, men vi tänker inte på att de fortfarande är levande förebilder för många samtida fostransteorier. Den spartanska moralen lärde ut att medborgerlig styrka och mod bäst främjas genom ett system av inflexibla regler som alla medborgare är fullständigt underkastade. Spartanerna var som konsekvens av denna fostran försiktiga, långsamma och tunga. De uppfostrades till att inte ens tänka tanken på att improvisera på egen hand, att inte tänka sig sin egen intelligens som mer tillförlitlig än lagens vägledning. Den spartanska moralen förnekade den individuella väljarens kvalitativa heterogenitet och enskildhet precis som den uppenbarligen förnekade det personliga känslö- och fantasimässiga engagemangets värde.

I kontrast till detta satte den atenska politiska moralen det konkreta förnimmelserna högre än efterlevandet av regler och gjorde politiken till en fråga om kreativ improvisation. I Aten var offentligheten bemängd med det slags känslö- och fantasimässiga energi som vi förknippar med den privata sfären. Det politiska livet kännetecknades av en intensiv uppmärksamhet på individers och situationers enskildheter. Man lärde ungdomarna att betrakta sitt omdöme som sin viktigaste egendom och genom det på sig själv inriktade omdömet lärde man sig att värdesätta varje persons och situations distinkta kvaliteter. Omdömet förfinades i Aten genom kärleken till konsten och musiken, medan utbildningen i Sparta bestod av arbetsam drillning.

Aristoteles betonade att regler ofta måste användas i det offentliga livet. De är ju den norm mot vilken offentligheten bör sträva. Kan detta betyda att det personbaserade omdömet i princip inte lämpar sig som norm för offentligheten? Aristoteles jämför den böjliga (lesbianska) linjalens rätt och billighet med den goda domarens dygd. Den goda domaren är också en förebildlig medborgare. Han introducerar formerna i samband med ett samhällsideal om fria och jämlika medborgare som både styr och blir styrda. (Nussbaum, M 1995)

Jag har en hypotes som grundas på mångåriga observationer, att de barn som har en nyanserad perceptionsförmåga också har en medveten etisk bedömningsförmåga ungefär i proportion till sin estetiska känslighet. Man kan kort sammanfatta det så att estetiken är framtidens etik. Jag vill förklara mitt påstående med hjälp av olika teorier.

De estetiska aktiviteterna har en stark inre påverkan och kvalitén av dessa upplevelser är avgörande för de estetiska värdenas och normernas internalisering i personligheten. Den sista tidens avslöjanden av brister i det mänskliga moraliska beteendet ställer både den praktiska pedagogiken och forskningen i fokus. Man börjar fråga vilken påverkan ”de sköna konsterna” har på daningen av den individuella vetskapen. Samtidigt måste man också kritiskt granska, eller kanske till och med motarbeta vissa tendenser inom estetisk undervisning och fostran. I vissa teoretiska förklaringar sägs estetiken fånga hela verkligheten (Jausz, 1976, Zoltai 1970), medan andra beskrivningar talar om den som ett begränsat område inom olika konstformer (Read, 1960, Munro, 1967). Enligt den först nämnda teorin är det i den konstnärligt skapande processen som kvalitativa värden dansas. Här formas den ”mänskliga människan”, den humana varelsen. Detta är orsaken till att konsten och estetiken här blir det viktigaste redskapet för formandet av den moderna individen, samtidigt som den är en bestämmande faktor för den personliga relationen till världen runt omkring oss.

Etiken balanserar mellan två yttre poler: vår inre mänskliga natur och den yttre världen som vi lever i. Den världen är alltid växande och växlande med förändrande närmiljö och komplexa relationer. I vår relation till oss själva och till vår närmiljö realiseras den vardagliga etiken. Vi har ett djupt behov av att lära känna mer och mer av detta begripliga territorium genom erfarenheter och upplevelser och ibland dessutom ana något från den transcendentia världen.

Våra förfäder och gamla tiders vetenskapsmän använde olika metoder för att utforska människans inre natur och den yttre naturen runt oss. De största tänkarna i vår kulturhistoria hade en stark övertygelse om musikens makt. Enligt dem är musiken identisk med människan. Den utgör höjdpunkten av insikt och intention. I musiken kan man urskilja alla abstrakta metoder som hjälper oss i tänkandet. Musiken är en spegel av den mänskliga tankens utveckling och filosofins vagga. Den upprepade rytmen, harmonin och klangerna hjälpte oss att utveckla en speciell process som formas av minnesbilder, försök och misstag genom igenkännande och jämförelse. Denna process är analysens tillvägagångssätt. Den hjälper också till en annan kognitiv färdighetsutveckling: att syntetisera våra kunskaper med våra tidigare erfarenheter.

I början av alla historiska epoker visar sig den nya filosofiska riktningen tydligast i två komponenter som blir allt mer märkbara. Den märks i den nya, danande former av etik och etik. Denna insiktsprocess och detta estetiska/etiska beteende av framträdande konstnärer beror på deras funktionssäkerhet i en speciellt utvecklad ”tidsandesensibilitet”. Vi kan se att musiken, estetiken, utöver sin kända allmänna praktiska roll i samhället, har en oersättlig etikformande och utövande funktion genom traditioner, ritualer och seder. Genom den gavs det en möjlighet att forma, öva, förstärka och stabilisera relationerna mellan den enskilda individen och de närmaste under socialisationen. Enligt Karl Marx är ”fostrans objekt inte själva individen, utan relationen mellan den enskilda individen och samhället”. Kontakten mellan individen och gemenskapen i vardagliga situationer är det konkreta arbetsfältet för fostran. Detta är också etikens övningsfält. I vår relation till oss själva och till andra, till hela miljön runt oss, formas personligheten.

Utifrån denna skiss av sambandet mellan estetik och etik framstår det som en logisk konsekvens att relationen mellan individens innersta naturliga ”mikrokosmos” och den yttre världens ”makrokosmos” är utomordentligt viktig och bestämmande för personens framtida etiska kvalitet. Denna kontakt kan bildas och danas enligt den fleratusenåriga tradition som kallades ”musernas fostran”, eller i den nutida språkformen: estetisk fostran.

Än så länge är detta mest en hypotes men min förhoppning är att framtida forskning ska kunna visa att sambandet mellan estetisk känslighet och etisk bedömningsförmåga existerar.

Hur utbildas demokratiska medborgare idag?

För att den styrelseform som Aristoteles ideal kräver ska kunna vara demokratisk och göra det möjligt för medborgarna att delta på båda sätt, - lagstiftande och dömande -, är det väsentligt att regeringsmakten vinnlägger sig om att sörja för medborgarnas utbildning. Han kräver en mångsidig och omfattande utbildning som behövs för att bygga upp de olika förmågor som är inblandade i förnimmelsen. Han betonar att en sådan utbildning är regeringsmaktens första och mest väsentliga uppgift. En stark betoning läggs på kraven att alla medborgare ska ha de nödvändiga förutsättningarna för en fullvärdig mänsklig verksamhet. Men utbildningen betraktas som något som förändrar resten av livet och gör det mera mänskligt. Samtidigt måste det betonas att krävande materiella och institutionella villkor måste uppfyllas om människor ska kunna förverkliga sin mänsklighet fullt ut.

Enligt Aristoteles ska utbildningen vara inriktad på att få fram förnimmelse medborgare. Grundsynen är att ”varje medlem av den heterogena medborgarskaran är en potentiellt praktiskt vis person med den grundläggande men ännu inte utvecklade förmågan att odla den praktiska förnimmelsen och använda den å hela gruppens vägnar”. Här vill jag hänvisa till Uljens beskrivning av den icke-affirmativa pedagogiken och bildbarhetsbegreppet, som är en modern variant av Aristoteles etiska principer kring medborgarutbildningen, utan att han dock använder dess mest avgörande drag, det estetiska.

Enligt M. Nussbaum är kärnan i denna aristotelesiska medborgarutbildning, det vi numera kallar för *humaniora*, i det kvalitativt rika studiet av människans liv genom litteraturen, konsten, musiken, genom det studiet av historien och genom humanistiskt orienterade sociala undersökningar. På varje stadium i denna process ska studenten ytterligare förfina sina förmågor att förnimma och reflektera över konkreta fall och konstnärliga estetiska verk. Vi betonar med rätta behovet av fantasins utveckling, den levande känslan för människans konkreta verklighet och även det passionerade engagemanget i livet självt. Farorna med att inte betona detta och att i stället ge efter för det tekniska intellektets förföriska lockelser är uppenbara.

Nussbaum understryker den estetiska pedagogikens betydelse i den demokratiska medborgarens utformning. Enligt henne kan inte en utarmad och utarmande undervisningsmodell upprätthålla ett demokratiskt medborgarskap. *Förnimmelsen* är helt förenlig och en förutsättning för *demokratin*. En slags kurs i moraliskt tänkande ska vara tydlig, välargumenterad och teoretiskt tillfredsställande. Men den ska också ställa krav på känslan och fantasin. Det är långtifrån någon kurs i formell beslutsteori, eller i principerna för ekonomisk rationalitet. Den uppmuntrar ofta studenterna att noga uppmärksamma livets mångfald. Kort sagt skulle acceptandet av den aristoteliska uppfattningen leda till att vi erkänner *humaniora* som kärna i vår offentliga kultur för att visa fram och iscensätta en fullvärdig och rik förståelse av människans liv och dess offentliga krav.

Nyligen deltog jag i en konferens om den framtida medborgarens utbildning i Europa. Konferensens tema var: ”Diversity and citizenship” – a challenge and choice for schools”. Drygt 300 lärarutbildare, forskare, kommunalpolitiker och lärare från 19 olika länder pratade och debatterade om heterokultur och interkulturalitet – tolerans och förståelse av olikheter. Våra samtal i de olika gruppernas idésamlingar och erfarenhetsutbyten resulterade i en övertygelse om att vi måste hitta nya former och nytt innehåll för den krisartade europeiska pedagogiken och använda sådana teorier som kan hjälpa till med de viktigaste uppgifterna.

Huvudproblemet var: Hur undervisar man i kulturell mångfald och hur kan vi nå tolerans, respekt och förståelse i klassrummet – och i det framtida Europa? Konferensens debatter och aktiviteter rörde sig på den handlingsteoretiska – praktiska nivån, både i lärarutbildningen och i de olika arbetsgrupperna. Det var intressant att se hur stor andel av olika pågående projekt som handlade om estetiska aktiviteter i skolan och bland ungdomar. Sagoberättande, dans som språk, konstnärliga aktiviteter, musik i skolan i Europa ”MUS-E”, en fond som grundades av Yehudi Menuhin o.s.v.

Enligt prof. Puddy Walsh från London, som sammanfattade den didaktiska gruppens resultat, var den filosofiska, systematiserat reflekterande medvetenheten en bristvara. Det finns behov att analysera och visa problemen ur en mer teoretisk, filosofisk synvinkel. Vi pratade om att den didaktiska forskningen har en avgörande betydelse för den kommande utvecklingen i hela Europa. Trots detta var det bara några få projekt som följts upp i en didaktisk forskning. Vårt projekt med fyra olika variationer kring estetiska aktivitetsformer och deras pedagogiska forskning blev uppmärksammat på olika sätt. Enligt vår övertygelse kan estetiken vara ett stimulerande och effektivt pedagogiskt redskap i de nya europeiska medborgarnas kompetensutveckling, om vi använder den mer medvetet i skolan.

Konferensdeltagarna pratade mycket om vilka samhälleliga förutsättningar som påverkar individens livsutveckling. Vi föds in i ett bestämd samhällelig miljö, ingen kan välja i förväg var man föds. De biologiska föräldrarna och den sociopolitiska närmiljön är avgörande för en persons möjligheter för att leva på ett visst sätt och att få relation till sin egen värld. Bara via våra egna upplevelser, erfarenheter kan vi förstå verkligheten. Om vi analyserar hur människan får bygga upp sin kunskap och förståelse av världen, ser vi behovet av det filosofiska tänkandet. (bild sid 3.)

Vi nämnde i början att det finns tre skilda tankeformer som hör till den filosofiska traditionen. Det vetenskapliga, empiriska tänkandet bearbetar/riktar sig till omvärldens materiella verklighet, den konkreta yttre världen. Det moraliska tänkandet bearbetar relationen mellan människor samt mellan människan och sin omvärld, det som rör normer och har som föremål den sociala sfären. Hit hör nuförtiden politiken, religionen m.m. Den tredje tankeformen, den existenciella, är riktad till vår inre värld, de sinnesupplevelser som vi får uppleva i mötet med omvärlden. Deras bearbetning, d.v.s. hur vi upplever dem, ger oss en personlig förståelse av omvärlden och via dem analyserar, reflekterar, förstår vi och får en uppfattning om oss själva. När vi försöker förstå hur vi som individer hör till denna värld och det som rör oss själva, då går vi in i det estetiska tänkandet via sinnesmässiga upplevelser. Martha Nussbaum försöker gå tillbaka till mänsklighetens kulturella vagga, genom att börja med de mest avgörande faktorerna för vår filogenetiska utveckling. Hon ser en stark koppling mellan de praktiska erfarenheternas rationalitet och det vetenskapliga tänkandet, men betonar att det praktiska inte alltid är det estetiska. Via våra estetiska perceptioner, vår sinnesmässiga förståelse och dess bearbetning till upplevelse, får vi direkt kontakt med verkligheten på den individuella nivån

och genom dessa konkreta, sinnesmässiga erfarenheterna formas personligheten. Sammanfattningsvis kan vi säga att vår identitet byggs upp i samhällets kulturella gemenskap.

3. Vetenskapsfilosofi och estetik

Den estetiska kunskapskapande processen

Vi tar emot världen via våra sinnens aktivitet i den sinnesmässiga perceptionens form. På grekiska kallas detta direkta möte med verkligheten "aesthesis", sinnesförnimmelse. Ordet är grunden för begreppet "estetik". Alla våra upplevelser, kunskaper, erfarenheter kommer via våra sinnen och går vidare till en bearbetning i hjärnans centrum som har utvecklats och blivit specialiserade via en uppövad perception under människans utveckling. Vår sinnesmässiga kapacitet, differentiering och snabbhet i perceptionen kan övas upp och detta är grundläggande för människans överlevnad. Stimulus aktiverar perceptionen och sinnesintrycket går vidare till våra hjärncentra, men inte alltid och automatiskt. Det behövs speciella förutsättningar för att ett sinnesmässigt stimuli ska gå vidare till hjärnan och uppmärksammas av vårt kognitiva system och formas till ett begrepp. Där uppstår en uppfattning, en medveten och bearbetad sinneserfarenhet.

Detta medvetna bearbetande av den sinnesmässiga upplevelsen kan vara "majevtiken", "förlossningen" av en inom oss gömd kunskap som lyfts upp genom språket till medvetandets nivå. Begreppsbildningen eller idéns språkliga utformning är "idéns födelseakt", en viktig fas under inlärningsprocessen. Idén lagras i långtidsminnet, detta finns kvar inom oss från den yttre världen. Därför säger Platon att bara vår idévärld är en verklighet för oss. Inte den materiella världen som finns runt omkring oss. Om vi sitter i en grotta utan syn på verkligheten, då finns inte någon annan verklighet för oss, bara den som vi uppfattar med våra sinnen. Kunskapen är socialt och personligt konstruerad och påverkas av våra sinnens mottagningskapacitet. Om vi inte har utvecklat sinnesförmågan, eller om den är skadad, så har vi problem med att uppfatta världen i dess helhet, med alla dess nyanser och variationer. Efter en perception behövs en fortsatt uppföljning av våra sinnesintryck för att de ska få en personlig mening och en språklig form för vårt medvetande. Den delen av världen som vi inte har personliga erfarenheter av och vi är inte medvetna om, finns inte till för oss personligen, bara efter en omvandling från "materia" (saker, fenomen i världen) till "idé" (begrepp och benämning), den abstrakta tankeformen, blir det en personlig kunskap.

Processen förklaras i den psykologiska disciplinen på ett mer konkret och systematiserat sätt. Inlärningsprocessens resultat är den kunskap som är kvar i minnet. Vår personliga kunskap, som finns i vårt minne, har olika former och kan uttrycka sitt innehåll på skilda sätt: *implicit* (uttrycks via handlingar) t. ex estetiska aktiviteter och ordlösa symbolformer, den estetiska tolkningen av vår värld, eller *explicit* (kan uttryckas via ord, med språkets kodsysteem) och är en vetenskapens tolkning av världen.

Det finns ett annat sätt att beskriva våra lagrade, bevarade kunskaper, d.v.s. i vilken kunskapsform de är inlagda i vårt minneslager, på vilken lagerplats vi kan hitta dem. Enligt detta "lagersystem" finns det en s.k. *procedural* eller *praktisk kunskapsform* (lagrad som färdigheter, t.ex. inövade, automatiserade rörelser, vanemässiga färdigheter). Den kallas av vetenskapsteoretiker ibland *som tyst och konstnärlig kunskapsform*. Vårt deklarativa minneslager innehåller *teoretiska/vetenskapliga kunskapsformer* som finns som allmänna, generella och speciella variationer i vårt minne och kan återkallas från vårt semantiska eller episodiska minne. (Westen, 2002)

Allt detta visar att informationer som vi tar upp från omvärlden via våra sinnen uppfattas, sorterar och lagras på olika sätt. Men utan en medveten bearbetning i hjärnas kognitiva system går en stor del förlorad. Arbetsminnet lagrar fakta bara i några minuter, därefter måste det raderas ut eller skickas vidare till långtidsminnet.

Nu blir kunskapskraven allt större på grund av den tekniska expansionen. Avståndet blir allt större mellan den kunskapsmängd som efterfrågas i samhället och den kunskap som vi förmår att hantera. Därför söker vi efter nya lärprocesser som effektiviserar barnens inlärningsförmåga och långtidsminne.

Man måste prioritera sådana komplexa sammanhang som utvecklar nya inlärningsprocesser och ger barnen ny förståelse av helheter. Här kommer begreppet *resurskunskap* in. Resurskunskap är en kunskap som breddar och utvidgar gränserna för förståelsen. Ett hjälpmedel för att ta emot och dechiffrera ny kunskap. Hit hör symboliska processer samt logiska, systematiska tankegångar och färdigheter.

Abstrakta, neutrala kodsystém i bl. a. musik och matematik är optimala medel för att motta, förstå och bearbeta logiska företeelser och struktureringar. Oberoende av viktet innehåll de abstrakta koderna rymmer är de mycket lämpliga för detta ändamål, därför att de representerar en hög grad av universellt och strukturellt tänkande.

Ett givet villkor för att kunna använda abstrakta koder är att man känner till kodsystémets symboler och generella regler. Detta kräver en uppövad generalisations- och abstraktionsförmåga.

Resurskunskapens abstrakta innehåll är oberoende av det konkreta materialet. Det konkreta innehållet i faktakunskapen är däremot fast bundet till vissa fakta. Det finns t. ex. bara ett korrekt svar på fråga om hur många gram som går på ett kilo.

Båda typerna av kunskap behövs, men det måste finnas en debatt om vilka proportioner mellan dem som ska gälla i det framtida utbildningssamhället. (Antal-Lundström, 1996)

Kampen mellan kunskapsformerna

Martha Nussbaum arbetade med skillnaderna mellan den praktiska och den vetenskapliga vishetens form och utveckling. I sin analys "*Urskillningen i förnimmelsen*" skriver hon om den här processen som sker mellan sinnesintryck, perception av den sinnesmässiga stimulus och dess medvetandegörande i en helhet. *Urskillningen* kan förklaras som en differentierad omdömesförmåga, en beslutfattande förmåga som har stor betydelse för förnimmelsen. *Förnimmelsen* är enligt hennes förklaring en process från uppfattandet av ett sinnesintryck eller stimulus och en reaktion på sinnesorgans stimulus, till att individen medvetet eller omedvetet reagerar på denna stimulus. Enligt hennes analys är en differentiering och gott omdöme i en konkret situation avgörande för att "välja rätt".

Under människans personliga utvecklingsprocess är det viktigt att öva färdigheten att välja rätt. Hon citerar Wittgenstein. "*Vad man lär sig, är ingen teknik, man lär sig viktiga omdömen.*" (Nussbaum, M. 1995) senare hänvisar hon till Aristoteles egen beskrivning av det goda övervägandet:

"Det goda övervägandet är som improvisationen inom dramatiken eller musiken, det som räknas är flexibilitet, känslighet och en öppenhet mot omvärlden; att förlita sig på en algoritm, det är inte bara otillräckligt, det är ett tecken på bristande mognad och svaghet."

Hon kommer tillbaka till problematiken mellan den praktiska och vetenskapliga visheten och citerar vidare Aristoteles: *"Att den praktiska visheten inte är vetenskaplig förståelse (episteme) är klart, emedan den som sagt sysslar med det ytterst individuella och handlingen är något sådant. Men den skiljer sig också från insikten (nous), då denna gäller gränserna (för det allmänna vetandet) som inte nås genom resonemang, medan klokheten befattar sig med den yttersta, om vilket det inte ges vetenskaplig förståelse utan förnimmelse.."*

I en fortsatt fundering skriver hon att förnimmelsen är förmågan att känna igen viktiga beståndsdelar i en komplex situation, en känslighet som förvärvas gradvis inom och genom erfarenheten, på samma sätt som man uppnår den praktiska förnimmelsen, erfarenheten skapas nämligen av en större tidslängd. Tankarna närmar sig den moraliska beslutfattande processen och denna blir central för Nussbaums vidare tankeutveckling.

Det finns två viktiga områden för våra beslut. Det ena är den privata moraliska sfären, d.v.s. *livsvärldens* olika situationer, den andra är den offentliga, själva politiken och det politiska ledarnas samt domarnas beslutfattande process inom *systemvärlden* som analyseras. Vilken roll har en utvecklad förnimmelse eller bedömningsförmåga och hur kan den raffinerats?

Wittgensteins citat leder vidare: *"Det finns också regler, men de bildar inget system, och bara den erfarna kan använda dem riktig, i olikhet med matematiska regler. Det svåraste är här att låta obestämtheten riktigt och oförfalskat komma till uttryck."* (Wittgenstein, 1989, s.110)

En av våra pedagogiska teoretiker, Ferenc Marton betonar i sin bok "Om Lärande" (1997) de praktiska erfarenheternas kunskapskapande roll och skrev att det enda sättet att lära sig är att delta i autentiska verksamheter. Senare tillägger han att erfandet formar individens medvetande. Han ser att lärande är en förändring av någons förmåga att erfara något på skilda sätt. Enligt min förståelse kommer han fram till estetiska, sinnesmässiga erfarenheter och knyter ihop Martha Nussbaums urskilningsbegrepp på ett tydligt sätt när han betonar hur denna process ger möjlighet för en bättre förståelse av världen via erfandet.

"Variationer i människors skilda sätt att erfara någonting kan förstås i termer av den begränsade mänskliga förmågan att urskilja och vara samtidigt medvetna om olika aspekter av situationer och fenomen. Ett särskilt sätt att erfara någonting motsvarar en kombination av relaterade aspekter som är samtidigt närvarande i en persons fokuserade medvetande." (Marton & Booth, 1997, s. 262)

När jag läste dessa tankar, kunde jag inte undvika att ersätta lärandet med den estetiska betraktandeprocessen, särskilt när han fortsätter vidare och beskriver sina förslag för att åstadkomma ett bättre lärande: *"Genom att introducera eller undanhålla variationer i olika kombinationer låter vi aspekter urskiljas, bli föremål för ett fokuserande medvetande, särskiljas och smälter samman."* Detta är ungefär som när Martha Nussbaum skriver om förnimmelsens komplikationer och behovet att utveckla "förnimmande medborgare" med en bra urskilningsförmåga. Men hos Nussbaum ställs kraven att öva upp urskilningsförmågan via förnimmelsens praktiska process. Hon betonar den konstnärliga, estetiska aktiviteternas roll i denna utveckling hos grekerna, i Aten.

Marton & Booth skriver i sin bok: För att åstadkomma ett bättre lärande och förståelse av världen är det viktigt att utforma variationerna så att individens medvetande om fenomenet kan betraktas i ett helhetsperspektiv.

En annan teoretiker som funderat mycket kring den praktiska visheten, och dess vetenskapliga relevans är Bengt Molander. Enligt honom ligger kunskapens centrum i kroppen, i kulturen, i gemenskapen och i handlingen som i vid mening innefattar alla olika former av kunnande, insikt och gott omdöme. När han skriver att ”etiken finns i arbetet, i handlandet, i uppmärksamheten, i ställningstagandena” (sid. 45) är han mycket nära Nussbaums tankar. Enligt hans övertygelse är kunskap och etik en strävan efter det bästa och står i ett inre samband med varandra. Här bekräftar han Nussbaums tankar när hon skriver om den praktiska visdomen, det moraliska beteendets och bedömningens rationella grund. (Molander, B, 1993).

Molander betonar uppmärksamhetens roll i våra medvetna handlingar och på fler ställen hävdar han kvalitén på den individuella bedömningsförmågan. ”Insikt om gränser och brister i vår kunskap kräver uppmärksamhet och reflektion. Pedagogiken skall tvinga att tänka själv.”

För honom är det lika viktigt att kunskapsbildningen i handling utmärks av en växling mellan ”polerna” i dessa spänningsfält: del - helhet, inlevelse/närhet - distans, handling - reflektion och till sist kritik - tillit. De aspekterna övas och förstärks under de estetiska aktiviteter som människan utformat under lång tid. Här ser jag en enkel koppling till Deweys läroplansteori, men Dewey betonar de olika behovens nödvändighet i lärandeprocessen, där en av de viktigaste är det estetiska behovet samt tillhörande aktiviteter för människans optimala utveckling.

Det jag såg som särskilt positivt var att Molander hänvisar till den filosofiska traditionens tre grenar, som jag har nämnt tidigare i samband med våra tankeformer. Välkänt är att vi har ett filosofiskt arv som delas av vetenskapsfilosofi, moralfilosofi och estetisk filosofi. För mig är det intressant att många samtida teoretiker arbetar med kunskapsfrågor och moralfilosofins grundtankar, men att så få vågar komma in i det estetiska tänkandet och ännu större brist är det att knappt någon ser sammanhanget mellan de tre filosofiska territorierna, trots att vi vet att en helhetssyn är det som kan ge en förändring i vårt eget tänkande. ”Kunskap är det som leder oss på bästa sätt i en omfattande mening, inte till något på förhand givet.” (Molander, B. 1993 s. 80.)

Vidga våra gränser via estetiska tillfredställelse

Om vi verkligen vill förändra situationen i pedagogiken och hitta nya lösningar, måste vi allvarligt ta till vara alla de möjliga variationer och infallsvinklar som finns i vår pedagogiska tradition och använda dem på bästa sätt. Därför betonar jag medvetet de tre filosofiska grenarna och vill rannsaka hur vi behandlar dem, om det finns ensidighet som leder till problem, eller en mångfald och en jämlik behandling av dem, som ger en förbättring av framtidens teori.

Som en bidrag till en kommande dialog, vill jag analysera den estetiska betraktandet, förståelsen och tillfredsställelsen som en kunskapskapande process med hjälp av några teoretiker.

Hugo Meynell tar i sin bok ”En fråga om smak?” (1997) upp estetikens olika former, faktorer och fenomenet estetisk tillfredsställelse som ”består av en tillfredsställelse att man utövar och vidgar de kapaciteter som konstituerar det mänskliga medvetandet”. Människans medvetande opererar på fyra olika nivåer: erfarenhet, förståelse, omdöme och beslut. Allt mänskligt beteende, som inte endast är reflexmässigt handlande, beror på någon viss kombination hos den handlande av erfarenheter och brist på erfarenheter, av förståelse och brist på förståelse, av omdöme och underlåtenhet att avge omdöme, av beslut och vägran att fatta beslut. Meynell fortsätter med att analysera de olika nivåerna i medvetandet. Till *erfarenhet* räknar han förnimmelser, känslor, sinnesstämningar o.s.v. det vill säga data för och från medvetandet, vilka vi kan uppmärksamma eller låta bli att uppmärksamma, utforska eller låta bli att utforska.

Med *förståelse* menar han aktiviteten att begripa relationen mellan och innebörden hos olika medvetandedata. Med *omdöme* menar han den aktivitet hos medvetandet genom vilket man, för att göra reda för en uppsättning data, avgör vilken av de möjligheter man kommit fram genom förståelse, som faktiskt eller troligtvis föreligger. Uppenbarligen är kapaciteten att kasta fram olika tolkningar av sinnesdata en sak, kapaciteten att avgöra vilken tolkning som faktiskt eller troligtvis förklarar dessa data en helt annan. Många som är lysande i den förra kapaciteten kan brista i den senare och vice versa. *Beslut* blir fattade av vårt omdöme om både den nuvarande situationen och vad som sannolikt blir följden av vårt handlande.

Nästa fråga för honom är att avgöra varför skulle det vara så tillfredställande att utöva och vidga dessa kapaciteter via de estetiska tillfredsställelserna? Många av oss funderade kring frågan, men jag presenterar Meynells argument och förklaring. Människan har utvecklats på ett sådant sätt att hon sannolikt överlever om hon är disponerad att lära känna sanningen om sin omedelbara omgivning och sedan handla därefter. Man tenderar att ta reda på sanningen och handla därefter i exakt den utsträckning som man utövar dessa kapaciteter.

Den primitiva människan i djungeln, ständigt hotad av större, köttätande djur och medlemmar av fientliga stammar, hade större möjlighet att överleva i den mån hon var benägen att lägga märke till plötsliga rörelser bland löven eller knakande ljudet av kvistar som bröts, i den mån det slog henne att detta kunde signalera fara, i den mån hon bedömde att så var fallet på basis av den bevisning som fanns tillgänglig, och i den mån hon beslutade sig för att handla i enlighet med sitt omdöme.

Och man kan knappast påstå att dessa kapaciteter till någon större del skulle ha minskat i betydelse under civilisationens framfart. Helt uppenbart har utövandet av dessa kapaciteter ett överlevnadsvärde för mänskliga gemenskaper, och följaktligen kan det förklaras evolutionärt. Efter den här tydliga argumenteringen knyter han an till teorin om den estetiska kvaliténs betydelse för våra estetiska upplevelser och aktiviteterna.

Den goda konsten kännetecknas av att den tillfredsställer oss när vi utövar våra kapaciteter i form av erfarenhet, förståelse, omdöme och beslut. Dess effekt består av att motverka de begränsningar hos vårt medvetande som den fysiska och sociala miljön uppmuntrar till. Detta är skälet till att den har en samhällsomstörtande karaktär. Den icke kvalitativa konsten väcker i typfallet beprövade känslor, och faller beprövade omdömen på beprövade ämnen med beprövade medel. Den inbjuder oss inte till att göra experiment med förnimmelser, känslor, vår förståelse av formell enhet, ljudeffekter eller vårt utövande av moraliskt omdöme. Den utforskar aldrig en medveten synvinkel som den åtminstone inte redan givit sitt tysta bifall, när den fördömer är den aldrig förstående. Enligt Meynell är Collingwoods uppfattning om god konst helt korrekt när han säger att den motverkar ett medvetandets fördärv. Ty det är inte

bara känslor och sinnesstämningar som vi kan förvränga, undgå att uppmärksamma och erkänna för vad de är, utan också förnimmelserna och dispositionen att fälla omdömen och fatta beslut kan avslöjas för vad de är av den goda konsten. (Meynell, 1997)

Det råder inget tvivel om att populära romaner och musikstycken skänker många läsare och åhörare stor tillfredsställelse, medan den s.k. ”seriösa” konsten skänker jämförelsevis få människor tillfredsställelse. Här finns också Freuds teori som förklarar terapin. För att tillämpa några av Q. D. Lewis anmärkningar om romankonsten på konst i allmänhet, kan man säga att njutningen av populärunderhållning kommer av ”lättningen i att möta det förväntade och att få sin önskebild av livet bekräftad”. Njutningen av god, seriös konst däremot, kommer ibland av en ”hänförande chock” för fördomarna, av det faktum att konsten tillhandahåller en konfiguration av speciella omständigheter som tjänar som ett test för våra själsvanor och visar oss nödvändigheten av att revidera oss. De gamla grekerna kallade fenomenet ”katharsis”, inre rening. Jag kan själv vittna om sådana fall där människor har fått stora gråtattacker på grund av musikens dramatiska, självrannsakande påverkan.

Den goda konsten skiljer sig även från vad som blott och bart är underhållning i det att den kräver och belönar en konstant, livlig uppmärksamhet. Det sammanfaller med Molanders krav på en kunskapskapande process. Distinktionen mellan god konst och god underhållning bör inte få oss att förhastat dra slutsatsen att inget effektivt underhållningsverk skulle vara ett bra eller storslaget konstverk. (t. ex: Shakespeare och Dickens, Händel: Messias, mm.) Gränserna avgörs av vår kunskap, övning och erfarenhet i ett visst konstområde.

Utifrån vår analys av vad som gäller för att förstå och lokalisera den estetiska kunskapskapande processen och vad som åstadkoms av den estetiska tillfredsställelsen och aktiviteterna, kan man konstatera att det finns viktiga intellektuella faktorer i de nu presenterade teorierna. För att uppskatta ett bra, seriöst konstverk, måste man, liksom den som skapade verket, utöva sin koncentrations- och föreställningsförmåga. Ren och skär underhållning varken kräver eller belönar en sådan medveten ansträngning. All god konst förutsätter och utvecklar en viss vakenhet hos medvetandet inför möjliga erfarenheter.

Vår analys vill även belysa relationen mellan den goda kvaliteten hos ett konstverk och det faktum att det utsäger eller visar sanningen, eller gör oss i stånd att ta reda på sanningen. Vilken är relationen mellan konst/estetik och moral? Svaret finns till en del i Martha Nussbaums intressanta teckning av Aristoteles’ teori!

Uppenbarligen är detta både stora och kontroversiella frågor och varje svar måste förutsätta såväl kunskapssteoretiska som etiska och estetiska ståndpunkter. Om man tenderar att få kunskap om sanningen därför att man beaktar erfarenhetsdata, och förstår en mängd möjliga förklaringar till dessa, och om uppskattningen av konstverk väsentligen inbegriper att man utövar erfarenhetens, förståelsens och omdömet medvetandekapaciteter – så främjar uppskattningen av konstverk kunskap och sanningen. Och om man vill lära känna sanningen och göra det goda på grund av att man utövar dessa medvetandekapaciteter och om uppskattningen av konstverk väsentligen inbegriper dessa kapaciteter, så främjar uppskattningen av konstverk kunskap om, och förverkligandet av det goda.

I Aristoteles teori handlar varje konstform om a./ bearbetning av ett medium i syfte att tillhandahålla b./ en struktur som är ett medel till tillfredsställelse genom utövande och utvidgning av medvetandet c./ representation d./ att representationen är mera djupt tillfredställande när den inbegriper något slags hänvisning till sådant som har central

betydelse i mänskligt liv. (Nussbaum, M. 1995) Kanske kan vi tolka detta så att värdet av det estetiska objektet avgörs av dess värde för det mänskliga livet.

Om resonemanget är korrekt, då skulle man hos enskilda kulturer kunna förvänta sig en korrelation mellan anmärkningsvärd konstnärlig aktivitet och teoriutveckling inom filosofi och vetenskap, på så sätt att den förra möjliggör eller åtminstone uppmuntrar den senare. Det förefaller som om vi har viss anledning att tro att detta slags korrelation existerar.

Enligt Aristoteles finns det en viktig aspekt i det estetiska, konstnärliga utövandet: *”Det är nödvändigt för att kunna leva förnuftigt och åtminstone bli fullt medveten om känslor som alla människor hyser i större eller mindre utsträckning, och konsten tillhör de mest effektiva medlen för att uppnå detta mål.”* (Nussbaum, M. 1995, sid. 75)

4. Den radikala estetiken och dess pedagogiska konsekvenser

När man läser om Aristoteles' tankar kring estetik i Nussbaums analys och Hugo Meynells beskrivning av den estetiska kvalitén, känner man att det handlar om olika former av estetiska fenomen. En är aktiv, den andra är passiv. I Aristoteles sista argument finns ett ord, som visar skillnaden: det handlar om den estetik som har central betydelse i mänskligt liv, och senare betonas den estetiska utövandet, inte mottagandet.

På vår kurs ”Estetik i ett pedagogiskt perspektiv”, som ger en möjlighet för deltagarna att fördjupa sig i den estetiska filosofin och dess pedagogiska konsekvenser, var ett stort problem som väckte kraftiga debatter bland våra studenter, att den vetenskapliga estetiken behandlar ”den fina kulturen” och inom den koncentrerar man sig enbart på mottagandet och dess förutsättningar. I den etablerade forskningen undersöker t. ex. musikpsykologerna främst mottagarens känslor, reaktioner. På liknande sätt undersöks vuxnas och barns möte med konstverk inom de visuella konstområdena (bild, skulptur, illustration, o.s.v.). Många av oss funderar sedan länge på den andra sidan av konsten. Den som vi själva utövar, den som hör till det vardagliga livets sysselsättning, våra användbara estetiska ting, allt som hör till ”livets estetik”.

I vetenskapliga böcker nämns inte sådana verk, inte de gemensamma produktioner som vi möter när konstutövande amatörer ställer ut eller ger en konsert. Hela ”icke expert produktionen” och användningen av de folkliga estetiska aktiviteterna utestängs från den högtidliga estetiska vetenskapens teori och kritikernas analys. Detta är en konsekvens av den ”doxa-styrda” konstvärlden, som själv skapar normer och värderingar samt bestämmer vem som hör till konstvärldens ”utvalda” kändisar. I denna stängda värld finns konstverket, konstnären, mottagaren och kritiken. En liten nätverk som reglerar medias uppmärksamhet och marknadens priser inom konstvärlden.

Den praktiska estetiska verkligheten är annorlunda och har en mycket större produktion och publik. Jag tänker på alla folkliga musikaliska evenemang, på de olika högtidernas program och tradition med kläder, dekoration och ceremonier samt det stora körrörelse som finns i Sverige. Vi som arbetar med de estetiska aktiviteternas pedagogiska möjligheter ser en annan verklighet än den som konstvärlden analyserar och håller vid liv. Vi tänker inte bara på slutprodukten som kan analyseras, värderas enligt den gamla ”doxan”. Vi tycker att den individuella skapande processen, d.v.s. planerandet och genomförandet, skapandet av estetiska ting är viktigare för den personliga utvecklingen än den färdiga produkten. Detta

estetiska område har ett värde i det att det utvecklar individens estetiska känslighet och förståelse som genom erfarenheterna ger ett bredare perspektiv.

Det är märkligt att den estetiska teorin inte arbetat tidigare med denna del av verkligheten, som ju egentligen är en ständigt fungerande kontinuitet från urmänniskans enkla redskapsproduktion och ceremonier tills dagens graffitikultur och musikfestivaler. Isobel Armstrong betonar i sin bok detta bortglömda, gömda estetiska fält, - den levande estetiska verkligheten som en jämställd del av den högkulturella konstvärlden. Hennes argument kommer via filosofin, men har mycket viktiga pedagogiska konsekvenser.

Denna intressanta och överraskande teori om den radikala estetiken blev mitt tanketema under de senaste månaderna. Isobel Armstrongs filosofiska bok, ”Den radikala estetiken” (2000), kan vara avgörande för vårt kommande pedagogiska tänkande kring de estetiska och filosofiska frågorna.

Den radikala estetikens framväxt

Jag ska försöka sammanfatta Isobel Armstrongs beskrivning av den radikala estetikens bakgrund. Det är samhällets historiska förändring på 80-talet i USA och England som krävde ny tolkning av begreppet estetik. Det hela började med ett krav på estetikens demokratisering. Den estetiska undervisningen har ju en lång tradition i England, men på den senaste tiden var det en debatt mellan de ortodoxa, konservativa och vänsterns representanter.

De två motpolerna kunde inte ens enas om estetiken som kategori. Man ville utveckla en bredare och modernare tolkning av begreppet estetik. Resultatet blev att de existerande teorierna kring estetikens väsen, dess värdefrågor och själva kategorin ifrågasattes och uttömdes och från olika håll ställdes krav på att de estetiska teoretikerna skulle tänka på ett nytt sätt och beskriva mer demokratiskt och tydligt vad estetiken innebär.

Konsekvensen av en förändrad syn på estetiken borde resultera i att statens relation till den estetiska undervisningen skulle bli tydligare. Den demokratiska offentligheten behövde ett radikalt tänkande kring estetiken. Alternativet var att själva begreppet estetik kunde försvinna inte bara ur ordförrådet, men också i praktiken ur samhällets vardag. Ingen ville ha en sådan kulturell utveckling.

För att ge ett nytt innehåll och en modern beskrivning för fenomenet estetik, var det nödvändigt att tänka på vad själva konsten betyder. Det blev därför nödvändigt att bredda beskrivningen av vad det är som vi tänker på under begreppet konst.

Isobel Armstrong hävdar, att alla som har erfarenhet av medvetenhetens intellektuella process och handlingarnas reglering känner till det estetiska livets komponenter: samspelet mellan lek och dröm, tankar och känslor. Eller för att beskriva det på ett annat sätt: en ändlös sammankoppling som berikar vårt språk-skapande och symbol-skapande, vårt tänkande och ger en levande kraft åt vår kreativitet och våra kognitiva processer. Alla dessa processer är sådana aktiviteter, som håller oss vid liv och är gemensamma hos oss alla. Marx menade att de är det mänskliga släktets viktigaste kännetecken. Därför är det dessa speciella mänskliga drag som kan vara en grund för utvecklingen av en demokratisk estetik.

Debatten har haft många deltagare, men en estetisk diskurs som innefattar olika epistemologiska traditioner men en samtida kritisk analys kan vara till hjälp. De tolkande

teorierna finns bl.a. hos den ryska psykologen och pedagogen, L. S. Vygotskij, hos den amerikanska pragmatiken och estetikern John Dewey, samt hos D. W. Winnicott, Paul Ricoeur, Emmanuel Levinas, Gillian Rose, Theodor Adorno m.fl.

I Armstrongs bok tas motsägelsen mellan den elitistiska och arbetarklassens autodidaktiska estetiska kultur upp. Det finns bevis för att estetikerna i sitt innersta väsen egentligen inte är bunden till välfärd, rikedom och makt. Dess existens är inte beroende på pengar och privilegier, fast samhället hade som avsikt att behålla den estetiska kulturen som de högre klassernas privilegium. Det kulturella kapitalet, som öppnar dörrar till frihet och välbefinnande, kunskap och makt, möjligheter och socialt liv blev förbehållet och förmedlades bara till en utvald skara.

Debatten tog upp nya marxistiska teorier och samtida kritiker som Terry Eagleton, Pierre Bourdieu och John Giullory. Ingen av teoretikerna hade funderat kring hur de senaste århundradenas samhällsliga förändringar påverkade de estetiska aktiviteternas kontext, dess förutsättningar i samhället. Det behövdes därför en analys av hur situationen förändrats kring den estetiska kulturen och slutligen kom kravet att själva grundbegreppen måste omtolkas, revideras.

Den gemensamma kulturens betydelse blev tydligare i de estetiska aktiviteternas och erfarenheternas utveckling och från pedagogisk synvinkel var det viktigt att uppmärksamma hur den gemensamma kunskapen, den samhällsliga traditionen byggs in i medlemmarnas liv.

Via identitetsskapande estetiska övningar får barn och ungdomar erfarenhet att organisera och kontrollera sitt igenkännande av den yttre världen, - utveckla perceptionen av konst och kultur. Traditionens former och den gemensamma kunskapsbasen erövrar via deltagandet i kulturella aktiviteter och övningar. Livets ritualer, abstraktioner, symboler och regler är mycket viktiga i denna nya tolkningen av estetikerna.

Traditionens, den gemensamma kunskapens utövande och praktik, lär oss inte bara att veta hur vi ska bete oss i vissa situationer, hur vi använder våra känslor, utan den hjälper oss också att medvetet bestämma våra reaktioner i samhällets formella situationer med ett lämpligt känslotillstånd. Den gemensamma kulturen och kunskapens utövning drar individen och kollektivet till varandra. En speciell form av kunskap skapas, som ger erfarenheter av vår värld, men förståelsen är inbäddad och genomsyras av våra känslor. Våra känslor kräver en estetisk fostran och en bildning som formas i kollektivets kulturella gemenskap.

Den radikala estetikerna växte fram ur en politisk vilja att demokratisera den estetiska kulturen för att genom denna process förädla människornas känslor och beteende i de samhällsliga, kollektiva relationerna. Samtidigt måste den traditionella estetiska tänkandets värdegrund förändras. Om den estetiska värderingen kan grundas på de sociala och kulturella erfarenheterna och aktiviteterna, på den popularitet ett konstverk har, då kan detta räknas som ett mått på verkets värde.

Kan vi då kasta bort de traditionella värderingarna, kan allting bli konst? Den radikala estetikerna väljer den "brutna tredje" lösningen av problemet. Värdefulla konstverk behövs som inspiration och grund för "katharsis"-upplevelser, men det är inte enbart dessa som vi kan analysera i vår estetiska teori. Vi räknar också med andra verk, den delen av det mänskliga estetiska utövandet, som konstvärlden inte tidigare har accepterat som värdefull estetisk produkt eller utövning.

Aktiviteten, "experience" eller erfarenheten i Deweys teori är det som ger en lösning i denna långa kamp mellan "finkulturen" och den icke etablerade konsten. Med detta språkbruk blev hela tänkandet förändrat hos teoretikerna. Denna radikala estetik innefattar en levande, aktiv relation till konst och till världens alla former och händelser. Enligt Dewey är det denna estetiska aktivitet som håller oss vid liv.

Naturligtvis använder Isobel Armstrong många välkända pedagogers och estetiska filosofers tankar i sin intressanta logiska bevisprocess när hon uppmärksammar oss på att den estetiska värderingen (doxa) är klassrelaterad och förstärker den kulturella kapitalets odemokratiska fördelning, medan vår "aesthetical experience", som leder till "total democratisation", är universell. Hon samlar de viktigaste teorierna inom pedagogiken och betonar att "aesthetical experience" hos Dewey betyder estetiska aktiviteter i alla former. Något som måste innefattas av läroplanen för barnens självutveckling. Likadant betonar hon att hos Vygotskij är ett aktivt deltagande i samhällets kulturella miljö en avgörande faktor för barnens språkliga och intellektuella utveckling.

Hon förmedlar några av Deweys tankar om estetikens roll i människans/barnens liv som kan vara en tankeställare för vårt kommande arbete: "In arguing that the aesthetic is a founding moment of fully human experience and in emphasizing the centrality of pleasure and arousal, Dewey clearly believes that there are far more opportunities for aesthetic work than we are aware of because he offers a far wider definition for it.... He is always unwilling to give a content to what is essentially an art of the future; it is enough for him to set up the potential for aesthetic experience as a biophysical and cognitive necessity. So in some ways the revolutionary possibilities of "Art as Experience" remain implicit. But they are there... His belief in a universal capacity for arousal, curiosity and aesthetic shaping is consistent with a democratic educational theory which asserts as a given the child's fascination with language, with inquiry, with making and with "artistic expression". (Armstrong, 2000, sid. 169)

Enligt Bengt Molander är dialogen en ömsesidig upplysnings- och reningsprocess, samtidigt som en förståelsegemenskap bekräftas. Det väsentliga är att komma till klarhet om sig själv, sina tankar, sin kunskap och okunskap och komma till klarhet om de "andra". Dialogen är en sida av all kunskapsbildning och kan leda till en förändring av vår pedagogiska teori och praktik. Min förhoppning är att vi ska kunna utveckla en saklig dialog kring estetikens möjligheter i det nutida pedagogiska systemet.

Terry Eagleton (2001) har utsatt modernitetens estetiska tänkande för en kritisk granskning och har skrivit något som ligger nära Uljens beskrivning av intersubjektivitetens betydelse i pedagogikens teori och praktik: "Det universella är inte en värld av abstrakta plikter helt och hållet motsatt den enskilda. Det universella handlar i stället om varje individs rätt att bli respekterad med sina olikheter och att delta i den gemensamma strävan att förverkliga detta rätt. Att erkänna en annan människa som subjekt är både att ge henne samma ställning som man själv har och att acceptera hennes olikhet och suveränitet. I försöken att förverkliga detta politiska mål finns det betydelser och värden i den estetiska traditionen som är av yttersta intresse. Men det finns andra som är direkt oförenliga med målet och som därför måste bekämpas." Enligt min teoretiska analys tänker han nog här på "finkulturens estetik" och dess tradition som styrs av "doxa". Konstvärlden, d.v.s. den invigdas nätverk och dess värderingsgrunder måste påverkas av en levande, radikal estetik tradition, som funnits i människornas liv och i samhällets vardagliga handlingar och händelser under hela den historiska utvecklingen.

Jan Thavenius skriver i sin bok "Det oavslutade" (sid. 201): "Under den senaste tvåhundra åren har en egensinnig estetik varit ett motspänstigt inslag i samhällslivet. Den har burit på möjligheter som bara tillkommer betydelsefulla historiska nyskapelser. Den estetiska kulturen går förvisso inte fri från kritik. Men när den lyckats värja sig mot statens och kapitalets alltför närgångna uppvaktningar och undvika egna irrfärder, har den förmått utveckla en vital radikalitet. I sina bästa stunder har den och andra sociala institutioner bildat en skapande och kritisk offentlighet. Men är den fria offentligheten och den radikala estetikens tid nu ute? Vilken betydelse kan konsten och den estetiska kulturen ha som en viktig del av det öppna och reflekterande samhället i dag?" Han funderar vidare och ställer frågorna: Håller estetikerna på att tömmas på sin kraft i den allt överskuggande konsumtionskulturen?... Är inte en fungerande offentlighet den radikala estetikens nödvändiga förutsättning? I sin artikel om lärarutbildningens nya möjligheter betonar han starkt skolan som en plats för utvecklingen av den demokratiska offentligheten via den estetiska pedagogiken. (Ped. Mag. 2000)

En tveksam fråga är mycket aktuell i våra dagar: Hur ska människorna kunna bli klokare och godare, när samhällsförhållandena är så barbariska? Och hur ska de oacceptabla samhällsförhållandena kunde ändras av människor som styrs av låga drifter eller lever i abstraktioner långt från verkligheten? De var de frågor som redan neohumanisten Friedrich Schiller ställde sig i sitt "Brev om människans estetiska fostran" år 1795. Svaret på frågorna ligger förborgat i något som han kallade "det estetiska tillståndet". I det finns det en möjlighet för människan att utveckla sin fulla och hela mänsklighet.

Schiller kopplade i en storslagen vision samman det estetiska och det politiska. Enligt honom går vägen till politisk frihet och demokrati genom den estetiska/humanistiska pedagogiken. Nussbaums analys av Aristoteles teorier bevisar att tankarna grundades tidigare. Enligt mina upplevelser och erfarenheter under den senaste 20 årens politiska förändring i Ungern är Aristoteles' och Schillers tro fortfarande aktuell. De estetiska aktiviteterna var ett effektivt redskap som användes av den politiska motståndsrörelsen i flera europeiska länder. Samtidigt var de en sammanhållande kraft som förändrade det gemensamma tänkandet kring etiska beteenden.

På detta sätt blev den "estetiska revolutionen" i Ungern, eller den "sjungande revolutionen" i Estland ett bevis i modern tid för estetikens påverkan på den samhällsliga utvecklingen. Jag vill med betoning citera och förstärka Jan Thavenius frågeställning: "Frågan är inte om konsten och den estetiska brukas eller ej utan om *hur* det brukas. Inte om estetik och politik hör ihop, utan *hur* de hör ihop. Och hur det borde hänga ihop." (Thavenius, J, 2001, sid. 203)

Den radikala estetikens pedagogiska konsekvenser

Min avsikt med denna artikel var att hitta en orientering inom de filosofiska-pedagogiska teorierna och deras kontext med den estetiska filosofins pedagogiska relevans.

Problemet är att det inte är det *mottagande beteendet* som är mest utvecklande, något som under lång tid var konstpedagogikens viktigaste mål och innehåll, utan det är erfarenheterna från aktiva *handlingar, deltagande i de estetiska verksamheterna* som har den starkaste effekten på den personliga nivån. Från 1700-talet och fram till vår tid har den estetiska teorin och praktiken varit fokuserad på den mottagande rollen av icke konstnärer, som publik. Vi behöver utveckla ett annat förhållningssätt, som har varit närvarande i den folkliga kulturen från Comenius, Dewey i skolans estetiska intresse till dagens estetiska fostran i 2000-talets

Europa, samt i den terapeutiska praktik som använder konst för människors individuella förändring och utveckling.

Enligt den nya synen på estetiken finns det en stor skillnad mellan den konstnärliga kommunikationen i musik, sång, dans, drama och i olika former av visuell konst, jämfört med den teknik vi använder i den vardagliga förståelsen. I de estetiska, konstnärliga uttrycksformerna skildras verkligheten symboliskt och ordlöst och vi befinner oss ibland på medvetenhetens "supernivå" vid en kathartisk upplevelse.

I det estetiska skapandet och dess aktiviteter kommer det in mer av intuition och personlig originalitet som ger verket en konstnärlig halt. Filosofen David Best skriver i sin bok "The rationality of feeling" att våra känslor är beroende av vår förståelse. Efterhand som vår förståelse för konsten växer förändras också våra känslor. Det är därför fel att basera den estetiska aktiviteter uteslutande på känsloupplevelser, den måste också baseras på förståelse och kunskap.

"Myten som säger att rationalitet och förståelse hör vetenskapen till och att känslor, fantasi och intuition hör konsten till, är farlig... Vi måste vara ytterst vaksamma, ty denna myt är ett av de mest envisa och förödande uttrycken för den subjektivistiska doktrinen. Den förstör alla möjligheter för konsten och förvränger också andra discipliner och vetenskapens karaktär". (Best, D 1992)

Han menar att det behövs en revolution inom konstfilosofin och anger starka skäl för att konsten och de estetiska aktiviteterna måste betraktas som en förmedlare av inläring, förståelse och utveckling. Undervisning som utvecklar alla barns personliga potential, d.v.s. deras färdigheter och kapacitet till högsta möjliga nivå, för att de sedan ska kunna fungera som humana varelser och demokratiska medborgare i ett framtida samhälle, är en ledande idé i modern pedagogik. Detta förväntas ske genom att barnens personliga livskompetenser ökar när de får delta i en aktivitetsbaserad estetisk undervisning. En estetisk livsinställning och en etisk ram ska dessutom ge dem en självreglerande kraft då deras beslutfattande sätts på prov. (Antal-Lundström, I. 1996)

Slutligen vill jag ställa en fråga om den radikala estetikens pedagogiska konsekvenser: Kommer den radikala estetikens att berika socialisationens pedagogiska system och hur kan den i så fall hjälpa människor att nå den handlingsförmåga eller funktionsförmåga som utmärker en demokratisk medborgare i ett öppet samhälle?

Enligt min tolkning är det en grundidé i den radikala estetikens teori att de estetiska aktiviteterna danar och formar människans personlighet. Men det kan vara viktigt att inse att utvecklingen inom de olika konstområdena och personlighetens funktion inte kommer automatiskt. Det behövs en medveten pedagogisk ledning och en demokratisk inriktning med "molar activities", d.v.s. danande estetiska aktiviteter under längre tid. Den radikala estetiska fostran kan bidra med: estetisk känslighet, mottaglighet och kapacitet; estetisk analysförmåga och mångsidiga färdigheter samt estetisk gestaltsförmåga med kreativitet och intuition. Dessa speciella territorier kan bidra till att forma en humanistisk människosyn, utvecklad handlingsförmåga och etisk bedömningsförmåga.

Jag instämmer gärna med dem som säger att effekten av en demokratisk estetisk fostran är nästan obegränsad, den når långt utöver det praktiska tillägnandet av olika konstnärliga aktiviteter. Den möjliggör en humanistisk, estetisk manifestation i alla sfärer av det vardagliga

livet. Framtidens medborgare, unga människor överallt i vår värld, längtar efter sinnesro och inre frid. Det är viktigt både för livsglädjen och livshoppet att ägna sig åt kreativa aktiviteter och uppnå balans i livet.

Jag vill påminna om några tankar av Zoltán Kodály, denna ungerska vetenskapsman och kompositör, en brobyggare mellan de gamla grekerna, neohumanisterna Schiller och Goethe och de nya konstfilosoferna i västvärlden. Han menade att den ena sidan av den mänskliga personligheten, den kognitiva, vetenskapliga, bör samexistera med den andra sidan, den konstnärliga, insiktsfulla, intuitiva. Jag avslutar med ett citat som sammanfattar dessa tankar: *"Vetenskaplig, konstnärlig och musikaliskt kvalitet har samma rötter: den fullkomliga mänskliga personligheten, den sanna människan; "Vir justus" på latin."* (Kodály, Z, 1954).

Pedagogiken, människoformningens konst och vetenskap, kan bli vårt redskap att forma demokratiska medborgare och framtiden, men då får vi inte missa estetikens impulser.

Litteratur

- Adorno, T, & Horkheimer, D (1996) *Upplysningens dialektik* Göteborg: Daidalos
- Antal-Lundström, I (1996) *Musikens Gåva* Uppsala: Konsultförlaget
- Armstrong, I (2000) *The Radical Aesthetic* Oxford: Blackwell
- Benner, D (1991) *Allgemeine pedagogik* Weinheim und Basel: Belz
- Best, D (1992) *The Rationality of Feeling* London/Washington, DC: The Falmer Press
- Buber, M (1994) *Jag och Du* (1923) Ludvika: Dualis
- Dewey, J (1997) *Demokrati och utbildning* Göteborg: Daidalos
- Eagleton, T (2001) *En essä om kultur* Göteborg: Daidalos
- Habermas, J (1998) *Borgerlig offentlighet* Lund: Arkiv Förlag
- Jausz, B (1976) *Vélemények, viták zenekulturánkról. Ásikter och debatter om vår musikkultur.* Budapest, Zeneműkiadó
- Kant, I (1952) *The Critique of Judgment* Oxford Clarendon Press
- Kodaly, Z (1954) *A zene mindenkié (Musiken tillhör alla)* Budapest: Zeneműkiadó
- Lukacs, G (1972) *Ästhetik* Neuwied: Taschenbuch
- Marton, F & Booth, S (1997) *Om lärande* Lund: Studentlitteratur
- Meynell, H (1997) *En fråga om smak?* Stockholm: Nya Doxa
- Molander, B (1995) *Mellan konst och vetande* Göteborg: Daidalos
- Molander, B (1998) *Kunskap i handling* Göteborg: Daidalos
- Nussbaum, M (1995) *Tankens skärpa, känslans inlevelse* Stockholm: B. Östlings bokförlag
- Read, H (1960) *The creativ Arts in American education* Cambridge, Massachusetts
- Thavenius, J (2001) *Det oavslutade och andra essäer om estetik* Stockholm: Symposion
- Thavenius, J (2003) *Skolan och den radikala estetiken* Malmö: Lärarutbildning 1/2003
- Uljens, M (1998) *Allmän pedagogik* Lund: Studentlitteratur
- Zoltai, D (1970) *Ethos, Affekt und Geschichte der Philosophischen Musikästetik von den Anfängen bis zu Hegel*, Berlin

Preliminär version

Estetisk-expressiv handling som kommunikativ rationalitet

Inledning

Syftet med denna text är att analytiskt klargöra den estetiskt-expressiva handlingen som en kommunikativ rationalitet. För att genomföra detta syfte kommer jag att utgå från Habermas´ teori om det kommunikativa handlandet som är av betydelse för att förstå expressive arts som en del i social handling. Frågor om estetisk-expressiv handling behandlas mer utförligt av Habermas i ”Teorin om det kommunikativa handlandet” som kom ut år 1981, men han har också fördjupat diskussionen i senare texter.¹

För att klargöra detta syfte vill jag formulera två frågeställningar som kan bidra till att belysa den estetiskt-expressiva handlingen som en läroprocess i människors vardagsliv.

(1) I vilken utsträckning kan vi tala om en estetisk-praktisk rationalitet, dvs. som en form av läroprocess? Habermas´ teori om det kommunikativa handlandet aktualiserar denna fråga i hur handlandet förkroppsligar ett vetande som förnuftsmässigt kan artikuleras, ackumuleras och kritiseras och därmed rekonstrueras och förbättras.

(2) Vilken betydelse har den estetisk-praktiska erfarenheten för individers livsvärldserfarenhet och på vilket sätt inkorporeras den i individers livsbiografier och identitet? Habermas´ teori om det kommunikativa handlandet aktualiserar frågan hur samhällets strukturering av sociala relationer påverkar deltagarnas tolkningsprocesser som grundlägger en inbördes förståelse mellan deltagarna. Frågan kan specificeras till hur en inbördes förståelse och en intersubjektiv prövning kan uppstå kring det kreativa, det autentiska och det spontana i det expressiva handlandet.

Dessa frågeställningar fokuserar på hur expressivitet och estetik kan vara rationella i ett intersubjektivt och i ett kommunikativt perspektiv på social handling, och på vad sätt dessa uttrycksformer kan bidra till social utveckling. Sådana frågor har blivit centrala och aktuella genom ambitionen att knyta expressiva uttrycksformer till livsvärldskonstituerande och socialpedagogiskt orienterade projekt. Jag ska i denna artikel inte ta upp de externa förhållanden som gör dessa frågor intressanta. Här hänvisar jag till redovisningar om den nya socialpedagogiken (Kihlström 1995, Kihlström 1998a, Kihlström 1998b, Kihlström och Roos 2000) och till intentionen och intresset att koppla den till arbetet med uttryckande konst (Apelmo 1976:152-153).

Jag ska istället med hjälp av Habermas framställning av sin teoribildning om det kommunikativa handlandet fokusera på den inre logiken hos den estetiskt-expressiva handlingen

Expressiv självpresentation och estetisk-praktisk rationalitet

Inbördes förståelse som rationalitet

Då Habermas talar om rationalitet handlar det mindre om att *ha* ett vetande än om hur språk- och handlingskapabla subjekt *använder* vetandet. Varje yttrande som görs har en pragmatisk betydelse genom att också aktualisera en potentiell handlingsförpliktelse att *infria* (Einlösung) det som sägs. Genom att se språket som en ”talhandling” (speech act) klargörs den potentiellt bindande kraften för inbördes förståelse (Verständigung) som finns inbyggd i språket och dess användning (Habermas 1998a). Talhandlingen, som både kräver att lyssnare ska *förstå* det som uttrycks och *erkänna* yttrandet som *giltigt*, tydliggör betingelserna för inbördes förståelse genom språkanvändning.

Rationaliteten i den kommunikativa användningen av yttranden för inbördes förståelse (Verständigung), har sin grund i relationen mellan ett yttrandes giltighetsanspråk och under vilka omständigheter de kan inlösas, infrias och accepteras. Språkanvändningen bestämmer vilka typer av rationalitet som handlingen ger anspråk på att infria. Eftersom språkanvändning handlar om att göra *sig* förstådd *med* någon *om* något, betyder det att varje yttrande som används kommunikativt tjänar dels till att uttrycka en talares intentioner och upplevelser, dels till att ingå förbindelse med en mottagare och dels till att framställa ett sakförhållande. Varje talhandling tjänar alltså tre allmänna funktioner; uttryck av subjektiva upplevelser, etablering av interpersonella relationer och framställning av sakförhållanden. Vi förstår en talhandling bara om vi vet vad som gör den acceptabel. De implicita giltighetsanspråk som är grunden för denna rationalitet är om vi i interaktion med andra människor kan infria subjektiv *uppriktighet*, normativ *rättfärdighet* och påståendenas *sanning*. På detta sätt relateras varje yttrande till en subjektiv värld (”min” värld), en social värld (”vår” värld) och en objektiv värld (”världen”).

Habermas gör en distinktion mellan ett formellt tre-världsbegrepp och livsvärld. Vad interaktionsdeltagarna kommunicerar *om* får inte blandas samman med *varur* de hämtar stöd för sina tolkningsansträngningar. Det handlar om att hålla isär förståelseprocessens innehållsnivå och konstitutionsnivå. I det förra fallet handlar det om förekomsten av *bakgrundsresurser* i form av lagrade tolkningsmönster närvarande som ett implicit vetande. I det senare fallet handlar det om *tematiserbara* beståndsdelar av en handlingssituation som kan bli explicit kända av deltagarna.

Då talaren genom språket på detta sätt ger ett anbud på giltighetsanspråk som potentiellt kan tematiseras och krävas att infrias av minst en annan person, kan vardagsspråket som medium bemästra en potential av bindande krafter och förpliktelser vilka kan användas som en rationellt motiverande kraft för handlingskoordinerande ändamål.

Rationalitetens subjektiva dimension

I denna artikel ska vi fokusera på det giltighetsanspråk i talhandlingen som rör uttrycket för den subjektiva upplevelsen, dvs. då vi antar en expressiv attityd till den subjektiva världen. För att belysa detta ska jag först klargöra några grundläggande begrepp. Då Habermas talar om expressiva talhandlingar menas då elementära uttryck för upplevelser uppträder. Dessa är dock inte på samma sätt bundna till det språkliga mediet (vilket är fallet med konstativa och

normativt reglerande handlingar som relaterar sig till den objektiva respektive den sociala världen), utan sträcker sig från språkligt explicita yttranden om upplevelser via det poetiska talet till extraverbala former av konstnärliga uttryck.

Habermas skiljer på *expressiva självpresentationer* och *estetisk-praktiska uttryck* (Habermas 1997:75ff, 216ff). *Expressiva självpresentationer* betyder att det subjektiva uttrycket relaterar sig till den sociala världen då vi väljer att inför andra blottlägga den inre världens önskningar, känslor och smaker som vi har privilegierad tillgång till. Handlingen har alltså en dramaturgisk aspekt, då

”...aktören framkallar hos sin publik en bestämd bild, ett intryck av sig själv, genom att mer eller mindre avsiktligt röja sin subjektivitet. Varje aktör kan kontrollera publikens tillträde till sfären av sina egna intentioner, tankar, attityder, önskningar, känslor osv., till vilken bara han har en privilegierad tillgång. I dramaturgiskt handlande gör deltagarna bruk av denna omständighet och styr sin interaktion genom att reglera det ömsesidiga tillträdet till den egna subjektiviteten. Den centrala begreppet *självpresentation* betyder därför inte ett spontant expressivt beteende, utan att man med hänsyn till åskådaren uttrycker sina upplevelser på ett stiliserat sätt. Denna dramaturgiska handlingsmodell används i första hand för fenomenologiskt inriktade interaktionsbeskrivningar, än så länge har den inte utvecklats till någon teoretiskt generaliserande ansats.” (Habermas 1990:182-183).

Det giltighetsanspråk som reser sig i denna typ av talhandling är frågan om *uppriktighet*, dvs. om den som yttrar sig menar vad han eller hon säger. I den *expressiva* språkanvändningen påtar sig talaren således en talaktsimmanent förpliktelse, nämligen förpliktelsen att visa sin tillförlitlighet (*Bewährungsverpflichtung*) genom att visa att han eller hon givit uttryck åt just den intention som han eller hon faktiskt låter sig ledas av. Om en omedelbar försäkran, som uttrycker vad som är evident för talaren själv, inte kan skingra några tvivel som rests, kan yttrandets sannfärdighet bara kontrolleras genom handlingskonsekvensernas konsistens. Detta giltighetsanspråk kan således inte inlösas (*Einlösung*) genom argumentation, utan demonstreras genom fortlöpande handling som visar om talarens deklarerade intentioner eller motivationer har blivit uppriktigt framställda eller inte.

Estetisk-praktiska uttryck betyder att en *expressiv attityd* relaterar sig till den subjektiva och den objektiva världen. I relationen till den subjektiva världen aktualiseras en sinnlig och spontan relation till sig själv som kan resultera i uttryck för önskningar, känslor, begär, stämningar, kreativa framställningar etc. Relationen till den objektiva världen förmedlas t.ex. genom konstarbete (art), genom fenomen knutna till stil, där morfologiska sätt att se på naturen får sina uttryck m.m. Detta betyder att den *expressiva attityden* gentemot den inre och den yttre världen bildar en *estetisk-praktisk rationalitet* inom vilken en kunskapsproduktion kan ta formen av en autentisk tolkning av behov, tolkningar som kan förnyas genom specialiserade argumentationsformer i enlighet med giltighetsanspråket *autenticitet*, dvs. en tolkning av tolkade behov där det personliga som inte täcks in av det vedertagna och det socialt acceptabla kommer till uttryck.

”Vi kallar en person rationell som tolkar arten av sina önskningar och känslor (Bedürfnisnatur) i ljuset av kulturellt etablerade värden, men särskilt om personen kan anta en reflexiv attityd till dessa värden genom vilka önskningar och känslor är tolkade.” (Habermas 1997:16, 20).

Kriteriet för autenticitet är således knutet till tolkade behov (utifrån normreglerat handlande) som kan sättas ifråga utifrån det estetiskt-praktiska vetandet, dvs. påtalar att tolkade behov kan tolkas. En modern estetisk erfarenhet manifesterar en hypotetisk och reflekterande attityd till fenomen och erfarenheter av ett ”obundet” subjekt, vilket förutsätter en process där den estetiska dimensionen blivit en autonom kulturell sfär i den moderna världen. Detta är bara möjligt hos ett ”decentrerat subjekt”, dvs. ett frikopplat subjekt där modernitetens kunskapsformer är relativt oberoende av varandra.

Estetiken som en del av det moderna förnuftet

Habermas pekar på att sekulariseringen medförde att profana kunskapsformer växte fram som var relativt oberoende av varandra: vetenskap och teknologi, lag och moral, samt konst och konstproduktion. Denna utdifferiering av vetandesystem etablerades som självständiga institutionaliserade handlingssystem. I fallet med konsten etablerades en estetisk njutning som skilde sig från andra typer av tillfredsställelse såtillvida att det vackra och det sublima separerades från det nyttiga och det önskvärda i en läroprocess. Detta skedde i ett offentligt samspel mellan konstnärer, konstkritiker och en publik, och där bördan att tolka och komma till en samsyn som är öppet för kritik, ligger på deltagarna i diskussionen och inte i en hänvisning till en metafysisk ordning (Habermas 1997:71). Dessa förutsättningar för moderna kunskapsformer, där den estetiska erfarenhet ingår, diskuterar Habermas redan i den första volymen av Teorin om det kommunikativa handlandet (Habermas 1997:71-71, 165-166, 180, 340).

Den estetiska sfären som separerat det vackra och det sublima från det nyttiga och det önskvärda, innebär framväxten av en estetisk erfarenhet som åtskiljts från anspråk grundad i tradition, moral och samhälle. Habermas skriver:

”Authentic experiences of this type are possible only to the extent that the categories of the patterned expectations of organized daily experience collapse, that the routines of daily action and convictions of ordinary life are destroyed, and the normality of foreseeable and accountable certainties are suspended.” (Habermas 1985:200).

Den estetiska erfarenheten innebär således en accepterad procedur att radikalt ifrågasätta allt, även andra doktriner i det moderna inom t.ex. det kognitiva eller det juridiska, men utgör inte desto mindre en del av det moderna medvetande generellt genom att reflexiva erfarenheter hos ett unikt subjekt antar en hypotetiskt förhållningssätt till fenomen och erfarenheter.

Estetik och kreativitet

Då det gäller frågan om lärande, tillåter således det moderna estetiska upplevelser en större flexibilitet i tillgången till våra egna önskningar och känslor avskiljda från traditionens och samhällets imperativ. Detta medför en potentiell kapacitet att vidga medvetandet om hur vi normalt tolkar våra önskningar och känslor på ett sätt som återspeglar rådande värden och normer. Den moderna estetiska uppfattningsförmågan ger oss en potential att vara mer reflekterande i relation till vad som faktiskt strukturerar tolkningen av våra behov, dvs. tolkning av våra behovstolkningar.

Den moderna decentraliserade erfarenheten indikerar en ökar sensitivitet till vad som tolkningsmässigt återstår som icke assimilerat då utmaningar och krav i vardagssituationer ska bemästras i pragmatiskt, kunskapsmässigt och moraliskt avseende -- eller med Habermas egna ord:

”At the same time, this decentering indicates an increased sensitivity to what remains unassimilated in the interpretive achievements of pragmatic, epistemic and moral mastery of the demands and challenges of everyday situations; it effects an openness to the expurgated elements of the unconscious, the fantastic, and the mad, the material and the bodily -- thus to everything in our speechless contact with reality which is so fleeting, so contingent, so immediate, so individualized, simultaneously so far and so near that it escapes our normal categorical grasp. ” ” one can think here of the incorporation of the ugly, of the negative as such” (Habermas 1985:201).

”By treating materials, methods, and techniques reflectively, the artist opens up a space for experiment and play and transfers the activity of the genius to ”free construction.””perpetuate the creative break with the tradition and serve to make all stylistic means equally accessible.” ”Art becomes a laboratory, the critic an expert, the development of art the medium of learning process -- here, naturally, not in the sense of an accumulation of epistemic contents, of an aesthetic ”progress” -- which is possible only in the individual dimensions -- but nonetheless in the sense of a concentrically expanding, advancing exploration of realm of possibilities structurally opened up with the autonomization of art.” (Habermas 1985:201).

Den estetiska dimensionen blottlägger således vad som inte är rationaliserat eller vad som är utelämnat och icke assimilerat i referensramar och kulturella måttstockar. *Det estetiska lärandet innebär erbjudandet av en öppenhet att bli medveten om det ännu olärda som modernitetens kunskapsformer blottlägger.*

Den estetiska upplevelsens/erfarenhetens integrering i livsvärlden

Estetik och vardagskommunikation

Framväxten av den estetiska erfarenhetssfären som en självständig kunskapsform innebar att denna språkfunktion, både i sina verbala och i sina icke-verbala uttrycksformer, skapade en egen offentlighet av konstutövare, konstkritiker och publik som bemästrar autentiska självuttryck och expressiva självpresentationer som en självständig värdesfär.

Specialiseringen av denna värdesfär medförde framväxten av en expertkultur på detta område som avgör vad som är originellt, unikt, autentiskt och förnyande i förhållande till etablerade kunskaper och normer. Framväxten av en självständig och utvecklad estetisk vokabulär kring det autentiska är avgörande för erkännandet av denna personliga erfarenhet överhuvudtaget.

För att reproduceras som kunskapsform kan den estetiska erfarenheten inte reduceras till smakbedömningar av professionella, utan måste inkorporeras i individernas livshistoria och belysa situationer kopplade till individuella livsproblem och bidra till att konstituera förverkligandet av individen som unik person som tar ansvar för sin uppriktighet att uttrycka detta.

Då den estetiska upplevelsen kommunicerar med kollektiva livsformer inträder den i ett språkspel som inte längre begränsas till den estetiska kritiken, utan tillhör vardagens kommunikativa praktik. Då innebär den estetiska erfarenheten inte enbart ett värderande språk om förnyade behovstolkningar som ”färgsätter” vår iakttagelseförmåga, ”..... rather, it reaches into our cognitive interpretations and normative expectations and transforms the totality in which these moments are related to each other.” ”However, this does not require the liquidation of an art set off from life in the medium of appearance, but rather a changed constellation of art and the life-world.” (Habermas 1985:202)

Detta betyder att de estetiskt-expressiva giltighetsanspråken, uppriktighet och autenticitet, måste inlösas i livserfarenhetens hela komplexitet, inte enbart i den estetiska sfären, utan förändra relationerna mellan ”self” and ”word” där alla giltighetsanspråk relateras till varandra.

Den estetiska upplevelsens bidrag till denna förändring är att uppdaga, upptäcka, avtäcka och blottlägga världen, medan giltighetsanspråk som sanning och normativ riktighet förser oss med problemlösande kapaciteter (Habermas 1996a:207). Habermas menar att det redan i den estetiska sfärens expertkultur ligger ett medieringsuppdrag mellan expertkulturen och vardagsvärlden (Habermas 1996a:207). En diskussion om estetiska smakfrågor är i hög grad beroende av själva förmedlingen mellan en expertkultur och människors vardagsvärld för att fastställa någon form av giltighet kring det autentiska. Denna överbrygningsfunktion är än mer tydlig då det gäller musik och den formgivande konsten än i fallet med litteratur, där anspråken på det autentiska redan är verbalt artikulerat genom språkmediet. I det förra fallet måste en inbördes förståelse om icke verbala uttrycksformer frambringas gemensamt via ett ännu inte artikulerat språkliggörande.

Det estetiska som innovativ kraft i vardagskommunikationen

Överhuvudtaget gäller för den estetiska erfarenheten att den har en innovativ potential för människors livsvärldar och livshistorier. Då dessa livsvärldar och livshistorier reproducerar sig genom den vardagskommunikativa logiken där samtliga giltighetsanspråk är verksamma, kan den bara frikopplas på ett förlösande (”maieutic”) sätt genom att överbrygga upplevelser mellan konstarbete och vardagsspråk (Habermas 1996a:208). Denna innovation karaktäriseras därför inte bara av en specialiserad förändring av perspektiv på konstupplevelser, utan av en förändrad konfiguration i den värderande vokabulären överhuvudtaget, i en förnyelse av värdeorienteringarna och behovstolkningarna, vilket inverkar på hela livssättet (Habermas 1996a:208).

Då vi talar om det estetiskt-expressiva vetandet, menar vi dels ett vetande som individen har om sin egen subjektivitet och den inre världen av upplevelser, dels att uttrycken för dessa upplevelser försiggår i ett sammanhang där den andre är närvarande och prövas av den andres blick. I Habermas terminologi innebär detta att den expressiva attityden reser anspråk på uppriktighet och autenticitet som individen kan vara förpliktigad att infria för att uttryckens anspråk ska erkännas eller överhuvudtaget bli begripliga. Den expressiva attityden (likaväl som den konstativa och den normreglerande attityden), utgör inget kommunikativt handlande förrän de resta giltighetsanspråken förmedlats *via* andras ställningstaganden och deras resta giltighetsanspråk. Då giltighetsanspråket för autenticitet har utbildat ett *offentligt språk* kring stil och estetiska uttryck, förklarar det varför konst (art) har så stor betydelse som medium för att uttrycka önskningar, känslor och behov.

Då vår utgångspunkt är att estetiskt-expressiva upplevelser kan bidra till att klara och bemästra det sociala livet, vilket aktualiserar ett socialpedagogiskt orienterat arbetssätt, står de *expressiva uttryckens betydelse för socialt handlande* i fokus för vårt intresse. Att känslor och önskningar uttrycks som någonting subjektivt, förutsätter ett erkännande som tillskriver subjektet en autenticitet som konstituerar denna subjektivitet och där uppriktigheten förutsätts för att ömsesidigt kunna värdera autenticiteten.

Subjektivitet och generaliserbarhet

Antingen våra behov uttrycks som viljeakter i form av önskningar eller som böjelser i form av känslor och stämningslägen, utgör detta en källa för hur våra subjektiva attityder presenteras

(språkligt eller icke språkligt) i den yttre världen, i omvärlden. I konkreta expressiva uttryck i vardagen kan det ibland vara svårt att skilja på anspråken på uppriktighet från dem om autenticitet. Saknar vi ord för vad vi känner kan detta i sin tur placera känslan i ett ifrågasättande ljus vad det gäller uppriktigheten (Habermas 1997:93). Här kan institutionella ordningar och tolkningsmönster kring ”art” hjälpa oss att artikulera och språkliggöra sådana oklarheter. Ett sådant språkliggörande kan vara avgörande och utgör grunden för i vilken utsträckning en individ kan skapa kulturellt meningsfulla uttryck, deltaga i solidariska ordningar på en legitim grund och säkra identiteten i olika situationer och livsfaser, dvs. att konstituera en livsvärld.

Vi kan här tänka oss en skala i språkliggörandet där det estetiskt-expressiva handlandet kring en första persons lust och känslor aktualiserar ett andra personsperspektiv av moraliskt-praktiska frågor då subjektiviteten skall ges ett normativt giltigt utrymme med andra subjekt, vilket också kräver en teoretisk-kognitiv reflektion utifrån ett tredje personsperspektiv som stabiliserar denna relation. Övergången från en inre värld till den yttre världen kräver då en differentiering mellan den subjektiva, den sociala och det objektiva världen och en intersubjektiv prövning av dessa giltighetsanspråk.

Habermas artikulera detta inre samband mellan subjektets inre värld och språkliggjord intersubjektiv kommunikation:

”Language functions as a kind of transformer. When psychic processes like sensations, needs and feelings are integrated into the structures of linguistic intersubjectivity, they are transformed from inner episodes or states into intentional contents; and intentions can only be stabilized over time if they become reflexive, i.e. if they become reciprocally expected intentions.” (Habermas citerad i McCarthy 1989:315).²

Även om intressen och värden kan framträda subjektivt som särskilda begär eller privat tillfredsställelse, kan de också göras generaliserbara som kommunikativt delade värden och intressen, vilket visar på sambandet mellan den ”inre världen” och ”språklig intersubjektivitet.”³

Om behov och intressen skulle ses som obotligt subjektiva, skulle ett samförstånd kring dem som bäst utgöra en osäker kompromiss mellan konkurrerande och i sista hand oförenliga självintressen. Habermas menar att det inte bara finns partikulära intressen, utan också generaliserbara intressen, där det genom en praktisk diskurs är möjligt att pröva vilka intressen som kan delas kommunikativt.⁴

Radikala estetiskt-expressiva val i vardagslivet kräver en existentiell tillämpning. Den expressiva talhandlingens giltighetsanspråk kopplas då till en autentisk livsplan och att leva ett autentiskt, icke förfelat liv i förhållande till en kollektiv livsform eller en individuell livsbiografi. Detta förstapersonsperspektiv betyder inte en egocentrisk begränsning till de egna preferenserna, utan utgör ett sätt att säkra förbindelsen till en livshistoria som redan är nedlagd i intersubjektivt delade traditioner och livsformer. Då individens preferenser och mål är avhängig av den egna självförståelsen, kan dessa enbart ändras på ett genomgripande sätt genom reflektion över vad som har ett inre värde för oss inom horisonten för våra gemensamma sociala värden. Denna självreflektion artikulera starka värderingar som individens självförståelse och personliga identitet förhåller sig till (Habermas 1998b:27). Detta utgör viktiga processer för identitet och individuering i det moderna samhället (Habermas 1995b:96-111, Habermas 1998c:149ff).

De estetiska uttrycksformernas betydelse för identitetens knytning till den moraliska utvecklingen, klargörs av Habermas redan i ett tidigt skede i hans produktion. Individens inre natur kan göras kommunikativt transparent i den utsträckning behoven kan språkliggöras genom estetiska uttrycksformer och därigenom artikuleras och frigöras från sin förspråklighet. Den estetiska erfarenheten kan också bidra till att bryta ner barriärer och beroendeförhållanden och har en potential att undvika en stagnation i den praktiska diskursen (Habermas 1995a:92-94). Individens access till den egna inre världen och den egna subjektiviteten, som denne har privilegierad tillgång till, kan därmed överbryggas till omvärlden och förmedla subjektivitetens deltagande och kreativa förnyelse i vardagslivets konstituering.

Avslutning

I denna text har jag gett en orientering om Habermas resonemang om den expressiv-estetiska praktiken utifrån hans teori om det kommunikativa handlandet. Med utgångspunkt i två frågeställningar, dels om den expressiva estetikens rationalitet, dels om dess integrering i livsvärlden, har jag identifierat resonemang hos Habermas som analytiskt kopplar den expressiv-estetiska erfarenheten till giltighetsanspråk, läroprocesser, vardagskommunikation och moralisk utveckling.

Jag har för tydlighetens skull valt att hålla mig nära Habermas egna framställningar och via referenserna ge läsaren möjlighet att själv hitta rätt i Habermas enorma produktion.

Min avsikt är också att lyfta fram Habermas kommunikativa teori som en möjlig teoretisk grund för en ny typ av en socialpedagogiskt orienterad yrkespraktik där estetisk-expressiva uttrycksmedel används. Denna koppling återstår dock att utveckla och förtydliga.

Exkurs

I denna exkurs vill jag förtydliga vilka element i livsvärlden som kan aktualiseras i arbetet med expressive arts. I avsnittet nedan, "Livsvärldsarbetet med inriktning på självförståelse," presenteras en tolkning som försöker ligga så nära Habermas´ egen framställning som möjligt (Habermas 1995b:119-140). Syftet är, liksom tidigare, att identifiera de avsnitt i Habermas´ produktion som är relevant för diskussionen om expressive arts. I not 5, drar jag en del slutsatser med relevans för expressive arts som kan peka framåt mot en vidare teoretisk diskussion. I ett kort avslutande avsnitt "Självförståelse och modernitet," placeras redovisningen in i Habermas´ modernitetsperspektiv.

Livsvärldsarbete med inriktning på självförståelse

I det praktiska arbetet med expressive arts eller med expressiva uttrycksformer i allmänhet inom konkreta projekt (Apelmo 2002, Apelmo, Larsson, Gudmundsson 2003, Kihlström och Roos 1998), används estetikens som en dimension av det personliga i individualiteten som ännu inte fått status av intersubjektivt delad kunskap. Det personliga i identiteten har av någon anledning blivit blockerad vid inbördes förståelseprocesser i sociala handlingssituationer. Detta betyder att den aktuella individen får sina egna känslor inför en situation som ska bemästras ifrågasatt. En uppgift kan då bli att utföra ett uppdateringsarbete av den intersubjektiva gemenskapen genom att vidga tolkningen och förståelsen av de inbegripna aktörernas utsagor, t.ex. obegripliga yttranden, dunkla och diffusa traditioner eller ett ännu inte avkodad och dechiffrerat språk, så en gemensam tolkning av situationen föreligger.

Det som vanligtvis utgör restriktioner i en handlingsituation är osäkerheten om *hur* den kan hanteras beträffande individuella handlingskompetenser, och osäkerheten om *vad* man kan förlita sig på i en given situation beträffande socialt invanda praktiker. Kan dessa aspekter balanseras så att både individens aktning och delaktighet beaktas, så kan individen känna en säkerhet i sitt försök att bemästra en situation.

Det som aktualiseras i arbetet med expressive arts är den del av livsvärlden som ännu inte tillåtits problematisera en situation. Det som interaktionsdeltagarna kommunicerar om måste då reproduceras och stärka grunderna (giltighetsanspråken) för tolkningarna. I denna reproduktion kan aktören antingen vara initiator eller producent. Detta beror på om tyngdpunkten ligger på att vidga giltighetsbasen eller om tyngdpunkten ligger på att göra korrekta tolkningar. Att nå en inbördes förståelse av fakta, händelser, normer och erfarenheter, omfattar således denna dubbla status som element av formella världar och dess giltighetsanspråk å ena sidan, och å andra sidan som komponenter i livsvärldens reproduktion.

I de ögonblick då kultur och språk inte fungerar som resurser och den typ av motstånd uppträder vi erfar i situationer av störd inbördes förståelse, måste vetandet återskapas som meningsskapande kulturella fakta, vilket annars inskränker handlingsrummet i att bemästra en situation.

I vardagslivets kommunikativa praktik, möter inte personer varandra enbart som deltagare, de ger också narrativa presentationer av händelser som äger rum i deras livsvärld. Narrationer utgör en specialiserad form av ett konstaterande uttryck som tjänar att beskriva sociokulturella händelser och objekt. Individen grundar sina narrativa presentationer genom vardagliga uttryck om "världen" i betydelsen av den totala livsvärlden, dvs. totaliteten av sakförhållanden som kan uttryckas i "sanna" historier.

Denna narrativa praktik tjänar inte bara behovet att uppnå inbördes förståelse bland samhällsmedlemmar som försöker koordinera sina gemensamma angelägenheter, utan syftar också till personers självförståelse. De måste objektivisera sin livsvärldstillhörighet i vilken deras aktuella roller som deltagare i en kommunikationstillhörighet upprätthålls.

Samhällsmedlemmarnas självförståelse är alltså avhängig av om de kan objektivisera sin tillhörighet till sina faktiska roller som deltagare i en livsvärld. De kan utveckla personliga identiteter om de urskiljer att de egna handlingssekvenserna formerar narrativa livshistorier.⁵ De kan vidare utveckla sociala identiteter om de urskiljer att de upprätthåller sitt medlemskap i sociala grupper genom att delta i interaktioner. Om individen fångas in i kollektivets narrativa självförståelse, kan kollektivet upprätthålla hans eller hennes identitet, enbart i den utsträckning som samhällsmedlemmens livsvärldsförståelse tillräckligt överlappar och kondenseras i oproblematiska bakgrundsövertygelser. Livsvärldens vardagsbegrepp refererar således till en totalitet av sociokulturella fakta, som först vid en tematisering kan göras kontrafaktisk.

Självförståelse och modernitet

Då vardagsbegreppet om den egna livsvärlden av någon anledning brutits upp, måste denna narrativa självförståelse rekonstrueras. *Moderniteten genererade framväxten av en autonom estetisk sfär för självpresentationer, vilket möjliggör ett autonomt handlingsutrymme för att rekonstruera en narrativ självförståelse med aktören som initiator.* Samma modernitet som frambringade den estetiska erfarenheten, frambringade autonoma förnuft om vetenskap, rätt

och moral. Denna uppspaltning av smak-, sannings- och rättvisefrågor har sin rot i en tillväxt av vetandet, där utbytet mellan dessa vetandeformer och vardagspraxis avgör om den får destruktiva följder för livsvärlden (jmf. ovanstående avsnitt "Estetik och vardagskommunikation.").

På detta sätt konstitueras frihetens duala karaktär genom framväxten av en självkontroll förankrad i den egna personens initiala ställningstaganden, och erkännandet av den egna personens tillämpning av värden och normer.

Ur detta perspektiv kan arbetet med expressive arts bidra till att nya, ännu inte explicit tolkade situationer kopplas samman med existerande förhållanden i den språkliga dimensionen. Detta kan bidra till att skapa en kunskap accepterad som giltig och rationell i den meningen att den säkrar kontinuiteten och sammanhanget för den dagliga praktiken, och täcker behovet för inbördes förståelse som reses med nya och främmande situationer i en differentierad livsvärld.

Noter

1. Habermas framställning om det estetiskt-expressiva erfarenheten knyts till frågor om rationalitet, kulturella läroprocesser, vardagskommunikation och moralisk utveckling. Habermas undersökning om de estetiskt-expressiva dimensionerna i den subjektiva erfarenhetens rationalitet i social handling och de giltighetsanspråk som är knutna till denna, utvecklar Habermas i den första volymen om kommunikativt handlande som kom ut år 1981 (Habermas 1997). Habermas resonemang om den estetiska erfarenheten som legitim läroprocess initieras redan i "Teorin om det kommunikativ handlandet", men utvecklas och tydliggörs av Habermas i "Questions and Counterquestions" från 1985 (Habermas 1985). I den senare texten tydliggörs också den estetiska erfarenhetens roll i människors vardagsliv. Den specialiserade expertkulturens roll som mediator till livsvärlden och vardagens kommunikativa praxis utvecklas av Habermas i en kritik mot postmodernisters syn på estetiken i "The Philosophical Discourse of Modernity" från 1985 (Habermas 1996a). En koppling mellan subjektiva identitetsuttryck och moralisk utveckling i ett diskursetiskt perspektiv finns både i "Inclusion of the Other" från 1996 (Habermas 1998b), och i tidigare texter som "Moral Development and Ego Identity" från 1976 (Habermas 1995a), samt från ett "Postscript" till "Knowledge and Human Interest" från 1973 (McCarthy 1989).
2. McCarthy's Habermascitat är från "Postscript" till "Knowledge and Human Interest" år 1973:
3. McCarthy har redovisat detta resonemang hos Habermas:
"Thus although interests and values can be merely subjective (as particular desires or private gratifications), they can also be generalizable (as shared desires or common gratifications). In the latter case, the normative or evaluative judgements that give expressions to "reciprocally expected intentions"is precisely this claim that is embedded in socially binding norms and standards."
....."This connection between "inner nature" and "linguistic intersubjectivity" makes it clear that a rationally motivated consensus can be achieved in practical discourse only if it is possible to call into question and, if necessary, modify an originally accepted conceptual framework (metaethical, metapolitical discourse). Here too the adequacy of the language system in which phenomena are described, data selected, and arguments formulated and criticized is a condition of the rationality of the consensus. The needs and feelings summoned to bear witness in practical discourse are interpreted needs and feelings; the range and character of the desires and gratifications that can be brought to bear on a moral-political argument are dependent on available interpretations."
(McCarthy 1989:315-316).
4. McCarthy tydliggör vilken typ av process det handlar om för att blottlägga de subjektiva uttryckens intersubjektiva grund:

”If....all needs and interests are irremediably subjective, it seems that any agreement concerning them could be at best a contingent compromise among competing, ultimately irreconcilable self-interests. Habermas is naturally concerned to meet this type of objection. He argues that there are not only particular interests but common or ”generalizable” interests and it is precisely the function of practical discourse to test which interests are capable of being ”communicatively shared,” (admit of consensus) and which are not (admit at best of a negotiated compromise). In the former case, if the consensus is based on an adequate knowledge of conditions and on a ”truthful” perception by participants of their ”real” interests (and not on deception or self-deception), then it is a rationally motivated consensus.”.....”The suspicion of irrationality seems to spring from a conception of needs and interests as themselves prerational or irrational, as irremediably subjective. But this conception either ignores or fails to appreciate the fact that at the sociocultural level ”inner nature” is integrated into intersubjective structures of communication.” (McCarthy 1989:314-315).

5. En symboliskt förstrukturerad erfarenhet kan aldrig direkt falsifieras i sin omedelbara artikuleringsfas genom sin inbäddning i livsvärldens totaliserande bakgrundsresurser och ´vara-i-världen.´ Den narrativa organiseringen av handlingssekvenser i tid och rum innebär i nästa led ett artikuleringsinitiativ som kan prövas beroende på vilken giltighetsaspekt som aktualiseras i yttrandet. I fallet med arbetsområdet i expressive arts dominerar yttranden i en kommunikationsform jag skulle vilja beteckna som ”moralisk-estetisk”. Det betyder att aktörens expressiva attityd till den sociala världen (självpresentation) och till den subjektiva världen (sensuell-spontan självrelation) i samtalet knyts till en icke-objektiverad omgivning t.ex. i form av konstframställningar, stil i allmänhet, en förening med naturen och naturfenomen, med mänskligheten i olika former etc. Denna ”förening” kan bli tillgänglig för oss genom den estetiska erfarenheten och kan ge uttryck för blandade känslor av entusiasm och rädsla, av fascination och fruktan, attraktion och bestraffning, dvs. tveeggade känslor djupt förankrade i förtrollningen hos något som är större än individen och som utgör en tvingande auktoritet, kanske ur en mytisk ordning där dubbla känslor av tabun och extas, bindande förpliktelser och hänförelser ännu inte bragts under kontroll av rationella moraliskt-praktiska giltighetsanspråk. Detta anspråk har ännu inte utdifferenterats från en förteoretisk totalisering av expressiva, normativa och objektiverande attityder (jmf. Habermas 1995b:191-193, Habermas 1997:236-238, Habermas 1996b:24).

Utmaningen är att de erkännanden som ömsesidigt ska stabilisera den ömtåliga identitetens exponerade skyddsbehov, inte omfattas eller bemästras av den sociala världens erkända interpersonella relationer. En persons självidentifikation innebär att urskilja sig själv från andra, varför den reflexiva relation som identifierar jaget med sig själv är beroende av intersubjektiva relationer som identifierar honom eller henne. Den moraliskt-estetiska värdesfären (totaliteten av faktiska föreställningar om emotionella upplevelser av tillhörighet till mänsklighet och natur), inkorporeras därför inte i sådana institutionaliserade argumentationsformer som inte bemästrar att överskrida sig själva, och som redan förutsätter samhällsmedlemmens adaptiva tillräknelighet ifråga om normkonformitet och objektivering av sitt ”self.”

Refererad litteratur

- Apelmo, Per (red.). 1996. **Uttryckande konstterapi. En presentation med exempel på tillämpningar**. Eskilstuna: Centrum för välfärdsforskning, Seminarierapport nr 3, Skriftserie C.
- Apelmo, Per. 2002. **EXA, tillämpning i skola och socialtjänst -- teoretiska perspektiv**. Rapport. Eskilstuna kommun.
- Apelmo, Per, Larsson, Lena, Gudmundsson, Cecilia. 2003. **Årsrapport. Utvecklingsarbetet Fristadsbarn: Fas 2**. Eskilstuna kommun.
- Habermas, Jürgen. 1985. "Questions and Counterquestions," pp 192-216, in Bernstein, Richard J. (ed.) **Habermas and Modernity**. Cambridge: Polity Press
- Habermas, Jürgen. 1990. [1982] "Om begreppet kommunikativ handling" i Habermas, Jürgen. **Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle**. Göteborg: Daidalos. pp. 175-303.
- Habermas, Jürgen. 1995a. [1976] **Communication and the Evolution of Society**. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, Jürgen. 1995b. [1981] **The Theory of Communicative Action. Volume 2**. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, Jürgen. 1996a [1985] **The Philosophical Discourse of Modernity**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Habermas, Jürgen. 1996b [1992] **Between Facts and Norms**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Habermas, Jürgen. 1997 [1981] **The Theory of Communicative Action. Volume 1**. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, Jürgen. 1998a. **On the Pragmatics of Communication**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Habermas, Jürgen. 1998b. [1996] **The Inclusion of the Other**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press:.
- Habermas, Jürgen. 1998c. [1988] "Individuation through Socialization. On George Herberts Mead's Theory of Subjectivity." in **Postmetaphysical Thinking**. Cambridge: Polity Press.
- Kihlström, Anita. (1995). "Språkhandlingar som förändringsredskap -- ett nytt socialpedagogiskt perspektiv", i Berggren L. och Olofsson, U. (red.) **Fritid på tvären. En bok om forskning och litteratur för fritidsarbete** Stockholm: Fritidsforum
- Kihlström, Anita. 1998a. "Livsvärld som bakgrunds- och förståelsehorisont" I Blomdahl Frej, Gunborg och Eriksson, Bengt (red.) **Social omsorg och socialpedagogik. Filosofi – teori – praktik**. Lund: Studentlitteratur.

Kihlström, Anita. 1998b. "Nya influenser inom socialpedagogiken" I Blomdahl Frej, Gunborg och Eriksson, Bengt (red.) **Social omsorg och socialpedagogik. Filosofi – teori – praktik.** Lund: Studentlitteratur.

Kihlström, Anita och Roos, Hans-Edvard. 1998. "Lönearbete i förändring", "Synsätt och pedagogik i idé- och utvecklingscentra," och "Kompetensutveckling i idé- och utvecklingscentra." I **Klicket. Metoder och pedagogik i idé- och utvecklingscentra.** Ungdomsstyrelsen rapporterar 14. Stockholm: Ungdomsstyrelsen. pp. 10-13, 48-52, 54-57.

Kihlström, Anita och Roos, Hans-Edvard. 2000. "Fritid och fritidsarbete under senmoderniteten." (pp 240-266) I Berggren, L. (red.) **Fritidskulturer.** Lund: Studentlitteratur.

McCarthy, Thomas. 1989 [1978] **The Critical Theory of Jürgen Habermas.** Cambridge: Polity Press.

