

## **Lek som förändrande ögonblick**

### **En applikation av Expressiva Arts som pedagogisk filosofi och praxis**

#### **Abstract**

*I denna artikel presenterar vi två studier från utvecklingsprojektet Fristadsbarn som genomfördes mellan åren 2000–2004 i Eskilstuna Kommun i vilket Expressive Arts tillämpades som pedagogisk filosofi och praxis. I dessa studier beskrivs och analyseras en tillämpning av detta arbetssätt i detalj – former för den lek som växte fram utforskas. Vi pekar på och diskuterar utifrån fler aspekter vad som sker när Lek kopplas till Expressive Arts och appliceras som praxis samt på vilka sätt detta arbetssätt kan möjliggöra förändrande handling och subjektivitet. I diskussionen fördjupar vi tankarna kring arbetets fenomenologiska aspekter.*

Nyckelord: Lek, Expressive Arts, intermodalitet, intersubjektivitet, Uttryckande Konst

#### **1. Inledning**

Vårt huvudintresse kretsar kring leken och den tillämpning som växer fram när vi kopplar lek till Expressive Arts (EXA) som ett mångfacetterat sätt att låta leken komma till uttryck. I denna artikel presenterar vi två studier från utvecklingsprojektet Fristadsbarn som genomfördes mellan åren 2000–2004 i Eskilstuna Kommun i vilket EXA tillämpades som pedagogisk filosofi och praxis. I dessa studier beskrivs och analyseras en tillämpning av detta arbetssätt i detalj – former för den lek som växte fram utforskas. Vi pekar på och diskuterar utifrån fler aspekter vad som sker när lek kopplas till EXA och appliceras som praxis samt på vilka sätt detta arbetssätt kan möjliggöra förändrande handling och subjektivitet. I diskussionen fördjupar vi tankarna kring arbetets fenomenologiska aspekter.

#### **2. Syfte**

Syftet med denna artikel är att utifrån en detaljerad presentation av de två tidigare studierna diskutera konsekvenserna av lek i och genom EXA. Vad visar sig utifrån empirin vara specifikt för leken så som den gestaltas i och genom EXA? Vi fokuserar på två aspekter: Dels hur leken banar väg för en möjlig förändring i det som annars lätt ter sig som oföränderligt, dels hur det i processer

av det slag som presenteras i empirin skapar förutsättningar för förändrande ögonblick.

I artikeln presenteras först teoretiska perspektiv. Därefter följer en sammanställning av två tidigare studier. Gemensamt för studierna är tillämpningen av leken i och genom Expressive Arts i mötet med barn i behov av särskilt stöd och stimulans. I den avslutande diskussionen fokuseras på några fenomenologiska aspekter.

### **3. Teoretiska perspektiv**

#### **3.1 Leken**

Kortfattat argumenterar vi för en fördjupad förståelse för- och tillämpning av leken och lekområdet i sociala sammanhang – i dess breda betydelse. Kapitlet är delvis hämtat från Apelmo, Tedenljung och Lundkvist (2018). Vi menar att människan dekonstruerar sin förståelse av sig själv och sitt sammanhang genom mötet med den Andre genom lek. I mötet med den Andre synliggörs det paradoxala faktum att vi är oförmögna att greppa den Andre och samtidigt inte kan undvika att försöka göra just detta. Vi bryter isär och börjar om – vi dekonstruerar helheten och narrativet som vi lever i till vardags. Vi menar att leken är ett dekonstruktivt fenomen i just denna mening (Levinas, 1969). Människan är en lekande varelse. Genom leken som handling och verktyg dekonstruerar människan sin förståelse av sig själv och sin omgivning. Leken utgår från upplevelsen av oändligheten och är ett sätt att börja om – att berätta på nytt – genom intermodala uttrycksformer och genom intersubjektivitet (Apelmo, 2008, s.27). Med begreppet ”intermodala uttrycksformer” avses konstnärliga uttryck som tar flera olika konstnärliga språk och sinnesmodaliteter i anspråk.

Lek som område i litteraturen återspeglar den dubbla förutsättningen att vara människa: att existera som ett subjekt som är beroende av mötet med andra för att inse sin egen relevans. I förlängningen formar, fostrar och utvecklar leken (Knutsdotter Olovsson, 1998). Detta i meningen att individen lär sig uppfatta sig själv som ett handlande subjekt som samhällsvarelse och som medborgare. Lek är till sin karaktär ett fenomen som i sig bjuder frihet och självförverkligande för dem som ger sig in i den. I leken är det alltid möjligt att börja om och pröva på nytt (Knutsdotter Olovsson, 1998; Røed Hansen, 1991; Soltvedt, 2005 & Winnicott, 1971/1981). En grundläggande förutsättning för

lek är förtroende och tillit (Winnicott, 1971/1981) i och till det sociala rummet. I mötet med den Andre i och genom leken utmanas de narrativ som vi lever i vårt dagliga liv. Här finns en potential för utveckling och förändring. Vi menar att leken, med dess möjligheter gränsöverskridande (Freire, 1972) och dess utmaningar öppnar dörrar för den Andre och för Annanhet. Leken, och därigenom intersubjektiva möten, förutsätter en strävan att lära av den Andre i stället för att lära om den Andre. Att lära av den Andre betonar en ömsesidig ansvarighet hos de parter som möts (Todd, 2003). Förmågan att på detta sätt relatera förutsätter inte i första hand kunskap om den Andre, utan mottaglighet, känslighet och öppenhet för den Andre. Öppenheten för en möjligt rubbande och oföresägbar stund av uppmärksamhet mot den Andre, signalerar framför allt ett ansvar för den Andre. Om båda parter har samma önskan betyder detta en ömsesidig ansvarighet.

### **3.2 Expressive Arts**

Expressive Arts (EXA) växte fram i USA under 1970-talet och etablerades i de nordiska länderna i slutet av 1980-talet. Deltagarnas kommunikation genom arbete med EXA omfattar inte bara det verbala språket utan också expressiva estetiska uttrycksformer (Knill, Neinhaus & Fuchs, 1993 & McNiff, 2003). Arbetet betonar övergångar mellan olika konstnärliga uttrycksformer som en intermodal ansats i en fortlöpande kommunikation. Insikten att människan i en skapande process, i sökandet efter uttrycksformer, involveras i sin helhet med alla sina sinnen och hela sitt känsloliv är central. EXA med en terapeutisk inriktning benämns Expressive Arts Therapy (se Levine & Levine, 1999 & McNiff, 1981). Den pedagogiska tillämpningen benämns Expressive Arts Education samt Expressive Arts Coaching and Consultation (se Davidson & Schwarz, 2008 & Morgan, 1993). En pedagogisk tillämpning i Sverige växte fram vid Centrum för välfärdsvetenskap och riktades till skola och socialtjänst för att därefter vidgas och omfatta andra aktörer samt undervisningsinsatser vid Mälardalens högskola (se Apelmo, 1996, 2009, Apelmo, Larsson & Gudmundsson, 2004).

Vi använder EXA som ett redskap för att skapa rumsliga förutsättningar för lek och därmed också för en pedagogik som möjliggör intersubjektiva möten genom att fokusera på kroppens kommunikativa förmåga i syfte att integrera implicit och explicit kunnande (Stern, 2004). I och genom EXA tar leken gestalt, så som vi definierar den, vilket är en förutsättning för en subjektifierande pedagogik. Leken i EXA uttrycks intermodalt, bland annat genom kropp/rörelse,

bild/skulptur, poesi/myt och saga, drama/iscensättning samt samtal och samhandling. Samhandling skall förstås som ett uttryck för det som växer fram i ett arbete där tanke och handling förenas i ett ömsesidigt meningsbärande utbyte mellan involverade parter. Gränserna mellan de konstnärliga uttrycksformerna är dock inte så skarpa som de framstår i en schematisk framställning som denna. Gemensamt är att deltagarna, inklusive processledaren (och i begreppet *processledare* inkluderar vi alla slags ledare av utbildningsaktiviteter) uttrycker sig intermodalt. Här möter deltagaren samtidigt sig själv och andra i möten ansikte mot ansikte, men också i möten via de konstnärliga uttrycken. I sin praktiska tillämpning ger EXA med dess intermodalitet en möjlighet att anpassa ett arbete till deltagaren, den enskilde eller den grupp som arbetet gäller. Arbetet kan utgå från det ”språk”, den uttrycksform och/eller den sinnesmodalitet som deltagaren själv väljer att arbeta genom för att sedan kunna vidgas till att omfatta flera. Deltagarna handlar genom att de uttrycker sig, främst genom de olika konstnärliga språk som står till förfogande, men också genom samtal och samhandling.

### **3.3 Fenomenologi**

Den filosofi och vetenskapsteori som bäst kopplas till lek och EXA är fenomenologin (Apelmo 2009, Bereznač Kenny, 1989, Gilje & Grimen 1992, Knill, Neinhäus & Fuchs 1993, Merleau-Ponty 1945/2012, Stern 2004.). Fenomenologin fokuserar på den direkta upplevelsen av ett fenomen. I sin enklaste form är den en metod att sätta ett fenomen under ”belysning”. Den uppmärksammar och undersöker hur fenomen – händelser och upplevelser – faktiskt träder fram; den fokuserar på att ta emot, att se, att belysa och att beskriva vad vi faktiskt ser. Ett mål är därmed att beskriva processer och upplevelser. På ett mer fundamentalt plan avser fenomenologin att bryta ner och reducera allt ”vara”, allt som är och som möter till fenomen och att därmed söka kärnan i detta ”vara”. Därmed riktas uppmärksamheten mot grundläggande erfarenheter i livet. På detta sätt upprättas en mer grundläggande och direkt kontakt med världen. Denna kontakt ges filosofisk status och utgör en länk till kunskap som inte formulerats i ord.

Genom sin strävan att närma sig de grundläggande erfarenheterna i livet undviks den traditionella uppdelningen mellan tanke och kropp. Perception betraktas som ett viktigt redskap i att se och belysa världen och varat i denna värld. Med perception avses varseblivning, den uppfattning av något som fås via sinnen och den sammanställning och tolkning av dessa stimuli som görs till en

meningsfull helhet. Existentiell fenomenologi markerar därtill en klar länk inte bara till perception utan också till sinnena. Även om det finns en skillnad mellan tanke eller idé i relation till sinnesupplevelse betraktas båda som likvärdigt intressanta i iakttagandet av världen. Sinnesupplevelser är närmare knutna till en direkt erfarenhet på grund av sinnenas fysiska natur.

Att vara trogen kroppen som subjekt, är att försöka reducera objektifieringen av kroppen så långt det är möjligt. Dess motsats är ett försök att reducera kroppen till vissa funktioner kopplade till särskilda egenskaper. I dessa sätt att betrakta kunskap har teorin fått prioritet framför ett holistiskt sätt att se på medvetandet – på bekostnad av praktiken, handens arbete och kroppen. I den fenomenologiska traditionen är det Merleau-Ponty (1945) som sätter kroppen i centrum i arbetet med att förstå människans existentiella tolkningsvillkor. Förnuftet ger ingen absolut kunskap. Uppdelning i kropp och själ är ett centralt exempel på den dualism som inte förmår omfatta människan som helhet. Det traditionella erfarenhetsbegreppet blir därför också otillräckligt. Vi är våra kroppar och våra kroppar kommer före våra samlade erfarenheter. Utan ord nås förståelse genom perceptioner, genom iakttagelser och förnimmelser. En kroppslig medvetenhet växer fram. Kroppen som subjekt är ett hänsynstagande inte endast till den yttre observerbara kroppens tillstånd, utan också till den inre och kanske ouppmärksammade kroppen. Kroppen blir ett medium genom vilken personen kan förhålla sig till sin omgivning, en omgivning som kroppen samtidigt är en del av. Kroppen är inte endast sedd, hörd, förstådd; kroppen ser, hör och förstår. Kroppen blir därmed till, och i samma stund som kroppen blir till blir den också subjektifierad genom att vara innesluten i och genom kopplingar som emanerar ur en kommunikativ relationell hållning. Fenomenologins styrka finns enligt en rad forskare är överbryggandet av dualismen mellan kropp och medvetande. Merleau-Ponty menar att det är omöjligt att skilja dessa båda åt. Kroppen är inte ett objekt som jag har, utan jag är min kropp och det är genom kroppen som världen upplevs. ”Medvetandet är ursprungligen inte ett ’jag tänker att’ utan ett ’jag kan’”, skriver Merleau-Ponty (1945, s. 99–100), det vill säga att medvetandet är riktat mot omvärlden och därmed förkroppsligat. Förkroppsligandet är en pågående social process och praktik i vilken kroppsliga tekniker lärs in.

Det fenomenologiska perspektivet är i grunden en kritik mot uppfattningen att världen framträder som något möjligt att separera från våra erfarenheter i linje med en teoretisk kunskapstradition. Den fenomenologiska attityden uppmanar oss därtill att ta itu med betraktelsen av ett fenomen och hur erfarenheten av detta fenomen framträder för oss.

Kommunikation i och genom konstnärliga uttrycksformer underlättar, menar vi, en sådan process. Denna kommunikation främjar nuvarande ögonblick (Stern 2004) som avser den plötsliga eller intuitiva insikten om de funktioner som är nödvändiga för erfarenheten av fenomenet – det ”aha-moment” i erfarenheten när vi plötsligt ser det vi tidigare tagit för givet på ett nytt sätt, och kanske ser och upplever, känner och rör vid vad företeelsen har att förmedla ytterligare. Detta moment av insikt är det ögonblick då vi i filosofisk mening *erfar* fenomenet, till skillnad från den inställning vi hade till fenomenet vid en tidpunkt då vi fortfarande tog det för givet. När vi tidigare såg fenomenet som oföränderligt hade vi ännu inte *erfarit* det.

Stern (ibid.) menar att vi idag utgår från att psyket alltid är förkroppsligat i och möjliggörs av den sensomotoriska aktiviteten hos personen. Psyket konstitueras genom sin interaktion med andra psyken; det är sammanvävt med och skapas tillsammans med den fysiska miljön som finns i dess omedelbara omgivning och antar och upprätthåller sin form och art genom en öppen kommunikation.

Det nuvarande ögonblicket är erfarenheten i dess levda form. Nuvarande ögonblick har en kort varaktighet och är delvis oförutsägbara medan de växer fram och innefattar en viss känsla av själv. Det finns ett brett spektrum av nuvarande ögonblick, från de sällsynta och mycket betydelsefulla ögonblick av kairos där ett helt liv kan ändra riktning, till de nästan oviktiga ögonblicken (ibid.).

#### **4. Empiri**

Vi hämtar vår empiri från utvecklingsarbetet *Fristadsbarn*. *Fristadsbarn* genomfördes i två faser i Eskilstuna Kommun mellan åren 2000 och 2004 (Apelmo, Larsson & Gudmundsson 2004, Apelmo red. 2004). Projektet genomfördes på två grundskolor och en resursskola och syftade till att stötta enskilda elever med svårigheter att finna sig till rätta i skolan – i deras specifika behov – i syfte att ge dem redskap att växa i sin ”identitet, självtillit, känslomässig[a] mognad och kompetens” (ibid. s.5). Projektet genomfördes med EXA som redskap och utgick från att skapande har en väsentlig roll för individers personliga, emotionella och sociala utveckling samt för individers lärande i allmänhet. Eleverna fick delta i regelbundna träffar där de arbetade med olika intermodala uttryck i samspel med varandra och i relation till generativa frågeställningar som rörde deras livserfarenheter och förståelse av sig själva och sin omvärld. Ett centralt antagande som projektet tog avstamp i var att eleverna ”har något att berätta och att vuxna måste ge sig tid att lyssna” (ibid.

s. 6). Arbetet resulterade i två studier som presenteras i det som följer.

I det som följer presenterar vi två studier. Dels den fristående utvärdering som gjordes inom ramen för *Fristadsbarn* (Apelmo, Larsson & Gudmundsson 2004, Apelmo red. 2004). Dels ”Berättelsen om K” (Apelmo, 2008), en fallstudie hämtad från utvecklingsarbetet *Fristadsbarn*. Studien fördjupar och konkretiserar arbetets praxis.

#### **4.1 Fristadsbarn**

Eleverna som deltog i projektet valdes ut av skolans personal med godkännande från deras föräldrar som informerats om projektet. I en första kontakt bekantade sig utvecklingsledarna med eleverna och deras föräldrar genom ett hembesök för att därefter arbeta med EXA en timme i veckan under elevernas schemalagda tid i lokaler som var särskilt iordningsställda för att fungera som ateljéer. Ateljéerna utrustades med material för skapande: kriterior och flytande färger, modeller och olika sorters musikinstrument (fioler, kontrabas, bleckblås och en variation av rytminstrument), med mera. Eleverna träffades i små grupper om två till fyra elever och i några fall skapades möjligheter för enskilt arbete. Föräldrarna hölls fortlöpande informerade genom hembesök två gånger per termin, oftare vid behov. Föräldrarna bjöds också in att vara med och följa arbetet på plats. Arbetet i de olika grupperna pågick under två till fyra terminer och i arbetets första fas deltog totalt 13 mellanstadieelever medan det i den andra fasen deltog 35 elever från låg- och mellanstadium. Det fördes regelbundna samtal med berörda lärare under de båda faserna. Lärare erbjöds även handledning och fortbildning.

Till *Fristadsbarn* knöts två fristående utvärderare, Lotta Engström och Cilla Kallenberg, legitimerade psykologer med en specialkompetens vad gäller CIPF och med en omfattande klinisk/diagnostisk erfarenhet av arbete med barn och ungdomar. De mötte eleverna inledningsvis och avslutningsvis och de gjorde uppföljande intervjuer med elever från den första fasen två år efter att arbetet med denna grupp avslutats; de intervjuade även föräldrar, lärare och den lokala referensgruppen. För utvärderingen valdes testinstrumenten CIPF (*Cornell Interview of Children's Perceptions of Friendships and Peer Relations*) utarbetad av Paulina Kernberg, Cornell Medical Center New York. CIPF består av ett intervjuformulär och tre skattningsskalor som avser mäta: (1) På vilken nivå uppfattar barnet vänskap? (2) Självförtroendenivå. (3) Social förmåga. Varje skattningsskala beskriver var barnet befinner sig utvecklingsmässigt (Engström & Kallenber, 1994

och 1996). Vidare valdes ”Jag tycker jag är” som är ett objektiva personlighetstest för barn, utarbetat av Ouviaen-Birgerstam. Det kan användas individuellt för att ge en bild av barnets medvetet uttryckta självvärdering – som ett uttryck för barns allmänna psykiska välbefinnande. Skalorna består av ett antal påståenden, både positivt och negativt formulerade, som rör (1) fysiska egenskaper, (2) färdigheter, talanger, begåvning, (3) psykiskt välmående, (4) relationer till föräldrar och familjen och (5) relationer till kamrater och lärare (Smedler 1993, s. 62–64). Docent Ann-Charlotte Smedler, Psykologiska Institutionen vid Stockholms Universitet, stod som garant för utvärderingens vetenskapliga kvalitet.

#### ***4.1.1 Utvärderingsresultat***

Tre av fyra av de äldre eleverna i den första fasen visade en påtaglig positiv utveckling i relation till de båda utvärderingsinstrumenten, vilket delvis men inte uteslutande kan bero på att eleverna hade blivit äldre. Flera uttryckte att de hade vänner som skulle behöva samma typ av stöd och någon elev visade tecken på behov av fortsatt stöd. Även bland de yngre eleverna syntes en positiv utveckling i förmågan att uppfatta sin situation samt i utvecklingen av en social och emotionell kompetens. Föräldrarna i den första fasen uttryckte att deras barn genomgått en positiv utveckling. De vittnade om att incidenter i skolan hade minskat betydligt och att barnen kunde hantera och lösa de konflikter som uppstod i vardagen bättre. De uttryckte även att deras barn hade fått ett stärkt självförtroende och att de börjat likna jämnåriga barn, även om det i några fall kvarstod vissa svårigheter. Några föräldrar uttryckte att barnen hade blivit mer stabila och mindre kaotiska. En del föräldrar framhöll att utvecklingen kan ha handlat om att andra faktorer i barnens vardag spelat in. Lärarna i den första fasen förmedlade att projektet innebar en positiv utveckling för flertalet elever, även om de samtidigt tog upp svårigheten att avgöra vad som egentligen haft betydelse. De ansåg att metoden som använts skulle passa många elever på skolan och de upplevde att det var positivt att elevernas personliga utveckling sågs som en del av inläringen. De lyfte även vikten av att ha rimliga förväntningar på eleverna utifrån deras sammanhang. Både lärare och föräldrar hade upplevt elevernas situationer som akuta inför projektet och uttryckte att det varit en förmån för eleverna att fått delta i projektet, oavsett osäkerheten kring vilka faktorer som vägt tyngst i elevernas utveckling. I den andra fasen uppskattade samtliga elever projektet. Föräldrarna i den andra fasen var positiva till projektet och pekade på en mängd positiva effekter som de upplevt att projektet medfört, och de uttryckte att ledarnas kompetens och förhållningssätt och deras metoder



varit betydelsefulla faktorer. Samtliga uttryckte en önskan om att verksamheten skulle finnas till för fler.

Utvärderarna menade att projektet bidragit starkt till att vända negativa trender i elevernas skolsituationer. Deras intryck var:

// ... att Fristadsbarn har stått för en struktur i vardagen där barnen och ungdomarna blivit respekterade och bekräftade. De har givits möjlighet att hitta former för att uttrycka något konstruktivt om sig själva och sin livssituation. För en del av barnen tycks gruppen vara det enda forum där de har möjlighet att umgås med jämnåriga på ett positivt sätt (Apelmo, Larsson & Gudmundsson 2004, s. 28).

Utvärderarna menade att föräldrars inledande skepsis gentemot projektet avtog i och med de inledande hembesöken och att dessa möten påverkat föräldrarnas förväntningar gentemot projektet. De konstaterar:

// ... Några föräldrar har, under intervjun, skrattat lite åt sina första reaktioner på Fristadsbarn; att de var skeptiska till att låta barnen leka och skapa på skoltid, när de tyckte att barnen egentligen behövde få 'mer undervisning'. I efterhand kan de se att just detta har möjliggjort för barnen att få det lugn som har behövts för dem att ta till sig undervisningen i klassen (ibid. s. 33).

I långtidsuppföljningen två år efter att den första fasen avslutats förmedlade eleverna och deras föräldrar att den positiva utvecklingen hade hållit i sig och fortsatt över tid. Både eleverna och föräldrarna menade att *Fristadsbarn* på ett positivt sätt bidragit till att synliggöra dessa elever och deras behov, samt att projektet tillmötesgått ett behov av att utveckla metoder som kan matcha komplexiteten i elevernas situation, i ett nära samarbete med andra aktörer. Eleverna tillskrev *Fristadsbarn* en stor betydelse för deras ökade mognad och kompetens. Även deras föräldrar var övertygade om att *Fristadsbarn* hade bidragit, men en del av dem lyfte även fram andra insatser som gjorts i skolan för barnen parallellt med projektet.

## 4.2 “Berättelsen om K”

”Berättelsen om K” bygger på en tidigare publicerad kvalitativ fallstudie (Apelmo, 2008). Exemplet, som är hämtat från *Fristadsbarn*, handlar om ett längre processarbete i möte mellan K (Kalle) och P (processledaren). Vi har valt detta exempel som är ett arbete med en enskild elev då det är väldokumenterat. Ett enskilt arbete, till skillnad från det gruppinriktade arbete som i övrigt bedrevs genom *Fristadsbarn*, skapar en större tydlighet i synliggörandet av hur filosofi, teori och värdegrund konkretiseras i praxis genom ett arbete med EXA som redskap. Här möter läsaren K, 11 år och den process som utvecklades under 52 träffar mellan K och P inom ramen för K:s schemalagda skoltid. Studien är ett försök att presentera och söka en förklaring till viktiga aspekter av en förändringsprocess och söker en förståelse för mötet mellan å ena sidan filosofi och teori och å andra sidan den praktiska verksamhetens erfarenhet. Studien är genomförd av P som arbetat med K i studien.

K beskrivs inledningsvis på följande sätt av skolan som är uppdragsgivare:

På skolan är man mycket bekymrad över K. Man har sökt hitta olika vägar att möta K:s behov men inte fått gehör någon stans. Kännetecknande för K är att han har kort stubin och lätt förlorar sig i ett raseri under vilket han skadar andra samt inventarier. Klasskamraterna är oroliga när det stormar för K: När ilskan kommer är den gränslös, K slår för att döda. Första gången detta hände satt K gränslös över en kamrat och slog dennes bakhuvud upprepade gånger i golvet. ”Jag känner när jag håller på att bli galen”, har K förmedlat till klassläraren. När K blir uppjagad får K spasmer – okontrollerade rörelser. Klassläraren berättar vidare att K har en bristande grundtillit, blir svart i huvudet och frågar sig vem är jag? Man kan dock lita på att K står för det han gjort. K har koncentrationssvårigheter och är en regelbevakare men har själv svårt att leva upp till regler. I lågstadiet hade K elevassistent på grund av sin stökighet. K lever i en fantasivärld fylld av våld, skjuta, döda, göra illa, skräck. Det är viktigt för K att klara smärta. ”Tycker du om mig fortfarande” undrar K när stormen lagt sig och klassläraren talar igenom vad som hänt. K har ett högt tempo, producerar serier i rasande fart, gillar experiment inom ramen för undervisningen, gillar massage, drar och river i sin klasslärare för att erhålla kontakt (Apelmo, 2008).

Vad som följer är en summering av den efterföljande analysen. För en närmare beskrivning av

analysmodellens framväxt, se Apeldo (2008). Modellen bygger på praxis (Apeldo, 2009), Stierlins dimensioner från Soltved (2005) samt psykosociala faktorer hämtade från Røed Hansen (1991). Det är också viktigt att poängtera att P är aktiv genom ett eget skapande tillsammans med K i de olika momenten, i arbete med färg, instrument, lera etc.

Inledningsvis presenteras lekens konsekvenser utifrån begrepp som kompetensutveckling, konkret utforskande av vardagsliv och samlad livserfarenhet, utforskande genom symboler, leken som rum för "critical incidents" och "nu-ögonblick", lekens roll gällande rekonstruktion, reparativt arbete samt lek som rum för psykosocial kompetensutveckling. Därefter följer en koppling till en fenomenologisk ansats: lek som ett fenomen i sig, som ett rum som skapar fenomen och som därigenom fångar upplevelser, som uppmärksammar och lägger märke till fenomen. Lek som rum för en kroppsligt förankrad medvetenhet, implicit kunnande och som ett rum för att tolka och skapa mening. Under rubriken "kommunikation i relation" bryts arbetet kring leken ner i kommunikativa aspekter: om framväxten av meningsbärande ömsesidighet, förtroende och tillit, mottaglighet och öppenhet för den Andre, om framväxten av narrativ. Till sist presenteras erfarenheter av hur leken skapar agens: lek som rum för att skapa sammanfattning och verbalisering, som rum för intersubjektivt handlande och förändrande handling.

#### ***4.2.1 Leken genom EXA äger rum för konkret kompetensutveckling***

K upptäcker olika instrument i mötet med P – fiol, gitarr, trumpet, rytminstrument – och får pröva att spela. Vidare prövar och utvecklar K ett måleri, främst genom användning av flytande färger. Målandet blir efterhand alltmer lustfyllt. Arbetet med instrument följer måleriet; båda avslutas då intresset för arbete i modellera, som introducerades tidigare, tar över. Modelleran blir därefter den dominerande uttrycksformen och arbetet blir efter hand alltmer detaljrikt, och samtidigt alltmer kopplat till känslor. K prövar inledningsvis kroppsövningar som syftar till en grundläggande kroppsuppfattning, grundning/vila i den egna kroppen, att kunna säga nej. Massage av axlar och rygg introduceras där K inledningsvis tar emot för att termin tre också få ge. Massagen sker till klassisk musik – en musikform som K gradvis lär känna. Inledningsvis sker den till musik från barocken som har en tydlig hållande struktur, senare i processen till klassisk musik av mer öppnande karaktär. Berättelser träder fram och några dramatiseras. Sammanfattningsvis erövrar K olika konkreta kompetenser i mötet med P såväl som i mötet med olika material.

#### ***4.2.2 Leken genom EXA äger rum för utforskande arbete kring vardagsliv och livserfarenhet***

Genom hela processen löper samtal som berör olika aspekter av K:s vardag. Dels utifrån information som P erhåller från vuxenvärlden runt K (skolpersonal och mamma), dels utifrån frågeställningar som K tar upp. Några frågeställningar stiger fram ur det K skapar. Samtalen handlar om vardagserfarenheter samt fragment av K:s historia så som K framställer dessa.

Under termin ett är K:s kommentarer korthugna där K demonstrerar en ovilja att samtala när det gäller ”tyngre” frågor: Teman som denna termin väckte K:s ilska och frustration, och som bearbetades i färg och samtal, var slagsmål och klasslärarens beslut att lämna sin tjänst.

Under termin två eskalerar konflikterna runt K. K blir vid ett par tillfällen polisanmäld för misshandel, kallas på förhör, placeras i mindre undervisningsgrupp. Detta berörs på olika sätt i samtal mellan P och K.

Under termin tre har K fått börja i en mindre undervisningsgrupp; ”Varför blir det så här för mig?” frågar sig K. Arbetet med leran, där P och K sitter mitt emot varandra och bygger bilar som ibland krockas, ger träffar av arbetsro, fokus på arbetet, lugn och småprat. Vid ett sådant tillfälle säger K plötsligt: ”Vad bra att jag fick hjälp av dig annars hade jag kanske blivit bov eller utelligare”. ”Har du varit rädd för det?” undrar P. ”Ja” svarar K. Denna träff avslutas med att K belåtet konstaterar ”Det blir den bästa krocken hittills”. ”Varför får inte alla hjälp” funderar K. K masserar P:s rygg och axlar till Alfvéns *Elegi ur Gustav 2:e Adolf-sviten*. ”Bra musik” menar K. ”Måste berätta något viktigt” säger K – han har haft en ny konflikt med påföljande polisanmälan. När terminens arbete utvärderas konstaterar K att ”Jag har lärt mig hantera ilskan genom att slå på leran”. Under termin fyra har turbulensen runt K lagt sig något och i slutet av terminen planeras för K:s återgång till undervisning i sin klass. Mamma är med i arbetet och berättar för K och P om K:s livshistoria.

Sammanfattningsvis börjar K gradvis sätta ord på händelser i sin vardag och i relation till tidigare livserfarenhet. Denna process stärks genom utforskande genom symboler. Processen i sin helhet leder till ”critical incidents” och ”nuvarande ögonblick”. Detta möjliggör ett rekonstruktivt arbete som får reparativa konsekvenser vilket i sin tur öppnar för en psykosocial kompetensutveckling. Detta utvecklas i det som följer.

#### ***4.2.3 Leken genom EXA äger rum för utforskande arbete genom symboler***

Under termin ett får färger betydelse: blå ”är den vackraste färgen”, som ibland står för ”glad”, gult är färgen som K ”hatar, för det är den svenska flaggans färger”, ”är en dålig färg” som ibland också står för ”nervös”. Vid några tillfällen står blå för instängd. Rött och blått står för ”glad och vanlig”. Rött kan också vara ”när jag är lite arg”, grönt ”när jag bråkar för att NN (klassläraren) skall stanna”. Orange står för ”jag blir galen”. Instrumenten används för att illustrera känslor. K är frustrerad över att själv inte kunna spela. Samtidigt kan K ändå göra ljud ”som är viktiga på sitt sätt, i vårt sammanhang, påpekar P”. K:s kroppsliga svårigheter, i form av ett spastiskt rörelsemönster som framträder när K är trängd eller frustrerad, aktualiseras. I pingisspelet, där K inte lyckas vinna över P, stiger rörelsemönstret fram. Genom att gå över till målning kan K sätta färg på vad som händer i kroppen samt också sätta ord på och samtala om det. Uttrycket ”Norky” blir en samlad beteckning som rymmer mycket ilska och frustration; ”Gult snurrigt och däröver svart. Det betyder Norky – att man vill slå”. ”Vilken färg blir det när vi pratar?”, undrar P. ”Blå, det är min älsklingsfärg, min favoritfärg”. ”Vad berättar din bild?”. ”En svart klump. Snork. När man blir arg. Då kommer den svarta klumpen i magen. Då blir det Norky”. ”Det finns ett fiolljud” säger K och tar fiolen och prövar; det går inte – ”fattar inte hur man gör”. Sedan ber K om hjälp och säger att ”det skall vara ett mörkt ljud som blir allt starkare”. P skrapar och gnisslar på fiolen. K verkar nöjd: ”Jag blir argare och argare – sen en klump i magen”. Efter bearbetning under ett antal träffar klingar det spastiska rörelsemönstret av.

Under termin två, som är mycket konfliktfylld, berättar K, som svar på frågan ”Vad berättar bilden?”, att något ”ser ut som ett mörker. Ett stort mörker som går in i det vita” och ”Min älsklingsfärg, blå, blandat med nåt konstigt. Nåt mörker som försöker ta över det blå. Kolla, det ser ut som en sjö”. Under termin två, tre och fyra växer berättelser fram, genom arbete i bild framför allt, men också med hjälp av instrument och arbete i lera. I arbetet med lera bearbetas ilska, aggressivitet, konflikter framför allt genom att bilar tillverkas som sedan krockas. När svårigheterna är som störst tillverkas bilar av kompakt lera – kollisionerna blir mer utmanande när bilarna är kompakta. Så småningom tillverkas bilar med stor detaljrikedom: motorhuv och motor, kupé med säten ratt instrumentering, figurer i solglasögon som rattar bilen osv. Längre fram i processen introduceras räddningsfordon, bärgare och ambulans, där allt byggs i lera, samt en bilskrot. Här växer ett ansvarstagande fram, dels för att rädda personerna i fordonen, dels för att sortera upp leran i de krockade fordonen, ställa till rätta, samla leran i dess olika färgtillhörighet. Arbetet i lera kännetecknas efter hand dels av att aggressivitet får utlopp, genom att hacka, skära,

strimla, dels av konstruktivitet där det handlar om att på olika sätt ställa till rätta. Sammanfattningsvis är det symboliska arbetet ett utforskande med stor rikedom och bredd.

#### ***4.2.4 Leken genom EXA öger rum för ”critical incidents” och ”nuvarande ögonblick”***

Arbetet med Norky är ett uttryck för en critical incident – med andra ord en händelse eller en delprocess som får en särskild betydelse. Ett annat exempel är K:s kommentarer till P:s bild: ”En CP-människa som sitter i bakfickan på ett par jeans. Bara huve med ögon och hår sticker upp”. På P:s förslag görs ett rollspel där K instruerar att CP-människan skall skrika: ”Hjälp mej, jag sitter fast, rädda mej”. Under termin två introduceras modelleran. Det innebär ett skifte och en fördjupning av arbetet. K uttrycker sig mycket tydligt: ”Det här är skojigare än pingis. Vad kostar leran?”. K funderar över om veckopengen skulle räcka till inköp – ”Jag förstår inte hur det kan vara så kul”. K börjar nu vädja om utökad tid i mötet med P. K:s trängda läge termin två och tre manifesteras också i våldsamma drömmar där K jagas. En viktig punkt i processen utgörs av följande dröm som K berättade vid termin tre: ”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 (i modellera, förf. anm.), 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”. Mammans berättelse om K:s tidiga livshistoria har också särskild betydelse.

Sammanfattningsvis avser vi med ”critical incidents” händelser och delprocesser som får en mer avgörande betydelse. Med ”nuvarande ögonblick” avser vi viktiga ögonblick i det processinriktade arbetet där skeendet på ett särskilt sätt lyfter fram centrala teman hos K, av både konstruktiv såväl som destruktiv karaktär. En central aspekt är därtill den kommunikation i relation som manifesteras mellan K och P.

#### ***4.2.5 Leken genom EXA öger rum för rekonstruktivt arbete***

Gradvis börjar K, redan första terminen, att berätta fragment av sin livshistoria. Mamma är med och berättar; det handlar om hur det var när K föddes, K:s erfarenheter av egna och andras möte med socialtjänsten och tankar kring fosterhemmet där K placerades en tid. K funderar: ”Varför får

inte alla hjälp?”, ”Vi bråkade hemma, därför blev det bättre med fosterhemmet”, ”Det var både dåligt och bra”, ”Det var skönt att få komma hem”. Vid ett par träffar under termin fyra berättar hans mamma för P och K hur det var när K föddes, vad som senare hände och vad som ledde fram till att K placerades. K får reda på sin biologiske fars namn, och tar detta med tillfredsställelse: ”Så fick han ett namn också”.

Sammanfattningsvis sätter K ord på sin livshistoria med hjälp av mammas berättelser och med hjälp av egna reflektioner kring minnesbilder som dyker upp under det processinriktade arbetet tillsammans med P. Därmed rekonstruerar K sin livserfarenhet, sitt sammanhang. Från en fragmentarisk upplevelse till en mer sammanhängande reflekterad och därmed internaliserad helhet.

#### ***4.2.6 Leken genom EXA äger rum för reparativt arbete***

Ett inre reparativt arbete kretsar kring följande punkter:

- Meningsbärande ömsesidighet växer gradvis fram – det vill säga den interpersonella aspekten, att dela en gemensam referens och att hitta former för samspelets struktur, att skapa en meningsfull dialog för båda deltagande parter.
- Så småningom blir K tydlig med vad relationen till P betyder. Den relationella aspekten blir gradvis tydligare – det vill säga förmågan att stanna kvar i uppmärksamhet på vad som förmedlas i det som växer fram. K blir alltmer fokuserad i sitt arbete och funderar högt tillsammans med P: ”Varför får inte alla hjälp?”.
- Externalisering genom affekter, ritualer samt konkreta uttryck understryks – det vill säga kommunikation genom olika uttrycksformer, kommunikationens metaforiska sida. Som redan framgått försiggår en kommunikation på både konkret och symbolisk nivå. Det handlar om inre såväl som yttre företeelser. Så småningom kan K konstatera att ”jag har lärt mig hantera ilskan genom att slå på leran”.
- K:s förmåga till affektintoning, samstämmighet och ömsesidighet växer gradvis – det vill säga hans affektiva kommunikationssystem, känsla av engagemang och gemenskap. -E. Beroende och autonomi utforskas som ett grundläggande livstema – det vill säga både att ge utrymme och hålla i processen, beroende på deltagarens utvecklingsbehov. Det är tydligt att K gradvis tillåter sig att gå in i ett beroende och, som en följd av detta, stärker sin

förmåga till autonomi – att stå stadigt i sin egen identitet. Detta blir särskilt tydligt i de fristående intervjuer som gjorts med K efter avslutat arbete.

- Närhet och avstånd utforskas – det vill säga hur mycket/lite närhet som deltagaren förmår gå in i. Från att K i början tydligt hållit sig på sin kant förmår han så småningom vila i närheten till P.
- Gratifikation och frustration utforskas – det vill säga behovet av bekräftelse respektive utmaning.

Sammanfattningsvis möter K gradvis sig själv i sina behov – ett möte som möjliggörs av den trygghet och tillit som skapats genom P:s närvaro – en närvaro som manifesteras på flera olika plan, fysiskt såväl som psykodynamiskt och känslomässigt.

#### ***4.2.7 Leken genom EXA äger rum för psykosocial kompetensutveckling***

En utveckling sker i form av:

- *En ökad social kompetens.* K lär sig gradvis att hantera sin ilska. I efterföljande fristående intervjuer använder sig K av sin förvärvade kompetens i sitt nya sammanhang.
- *En ökad emotionell kompetens avseende närhet och affektivitet.* I arbetet manifesteras gradvis en ökad emotionell egenförståelse och differentiering mellan olika känslomässiga lägen.
- *En ökad interaktiv kompetens.* K förmår att gradvis både ge och ta emot i interaktionen med P. -
- *En ökad kommunikativ kompetens.* K kan vid tredje terminen formulera sig på ett sätt som inledningsvis inte var tänkbart – både i form av friare symboliska uttryck likväl som konkret verbalt.

#### **4.2.8 Leken genom EXA äger rum som fenomen**

I exemplet K ser vi att leken redan innan *Fridstadsbarn* var ett sätt för K att hantera den turbulenta och smärtsamma vardagen: ”K lever i en fantasivärld fylld av våld, skjuta, döda, göra illa, skräck”. Lekens förändrande ögonblick passerar lätt förbi under sådana förhållanden.

I leken och genom intermodala språk sker efter hand en externalisering. K gav uttryck för olika



frågeställningar och känslor i kreativa handlingar. Exempelen på detta är många och framträder genom analysen ovan. *Lek äger rum att skapa fenomen och därigenom fånga en upplevelse.* När vi externaliserar inre upplevelser kan vi lägga märke till dessa för att därefter hantera dem, gärna utifrån ett fenomenologiskt och hermeneutiskt förhållningssätt. *Leken äger rum för att uppmärksamma och lägga märke till fenomenen.*

I det processinriktade arbetet, i och genom arbetet med de kreativa uttrycksformerna ges K möjligheten att ge uttryck för och därmed förmedla och ”berätta”, kommunicera, erfarenheter som lever i K men som ännu inte benämnts genom det verbala språket, genom bild, lera, ljud m.m. Vid några tillfällen kan K överraskas av den kroppsligt förankrade medvetenhet som kommer till uttryck och som K dittills inte mentaliserat i verbal gestalt. *Lek äger rum för kroppsligt förankrad medvetenhet.*

Genom att benämna och tolka handlingar och uttryck ges möjligheter att dekonstruera vår förståelse av vår omvärld och förhålla oss annorlunda till våra erfarenheter. K målar med olika färger och P frågar vad de olika färgerna har för betydelse för K. K sätter ord på vad han känner inför de olika färgerna och om de har någon specifik symbolik kopplade till sig. Genom detta synliggörs olika teman att utforska och tolka som i sin tur får meningsfulla implikationer för K i hans förhållande till sin egen vardag. Detta är ett rekonstruktivt arbete. Gradvis växer K som subjekt i sin situation – han skapar själv meningsfulla redskap för att förstå och hantera sin omvärld och sig själv. Han får redskap att uppmärksamma och upptäcka fenomen i sitt liv och deras föränderlighet eller tolkningsbarhet. Fenomenologin och hermeneutiken blir ett (de)konstruktivt redskap för K som praxisvarelse. *Lek äger rum för att tolka och skapa mening.*

#### **4.2.9 Leken genom EXA äger rum för kommunikation i relation**

Barn i K:s situation blir lätt bemötta som objekt – som problem som behöver lösas av andra. K hann under sina 11 första levnadsår bli fosterhemsplacerad, polisanmäld ett flertal gånger, hotad med avstängning från skolan, han fick elevassistent och fick gå i en mindre undervisningsgrupp. Med vissa reservationer kan vi tänka oss att barn i K:s situation blir bemötta som subjekt i första hand utifrån sina våldsamma uttryck. Fokus blir på sammanhang där barnen ses som handlande människor enbart när de upplevs göra skada. I mötet med P skapas ett intersubjektivt möte – K erövrar här en förståelse av sig själv som subjekt i mötet med ett annat subjekt. Mötet präglas av

meningsbärande ömsesidighet – arbetet är meningsbärande för båda parter – med utrymme för stunder av uppmärksamhet på vad som faktiskt förmedlas. I mötet skapas successivt gemensamma koder och referenser. Mötet blir ett gemensamt utforskande i dialog, i reflektion och i kunskapsöverföring, mellan två subjekt utifrån deras respektive livserfarenheter. I processen benämner K efter hand sitt subjektskap verbalt – han berättar om hur han vill bli polis för att kunna hjälpa människor som är i hans sits och han funderar på att ställa ut sina konstverk etc. *Lek äger rum för meningsbärande ömsesidighet.*

För att möjliggöra leken och det intersubjektiva mötet är det viktigt att skapa ett tryggt rum som präglas av meningsbärande ömsesidighet – med andra ord ett rum där såväl K som P upplever det viktigt att vara – och intersubjektivitet. Det vill säga, ett rum utan prestationskrav, präglad av uppmärksamhet, närvaro och samspel. För barn som K som lever i en kaotisk vardag är ett rum där de tillåts slappna av avgörande för att de ska kunna växa genom leken. I detta rum kan de utmanas på ett sätt som blir konstruktivt. Processen fördjupas, blir mer lustfylld och tar i större utsträckning i tu med det som känslorna berättar om våra erfarenheter. *Lek äger rum för etablerande av förtroende och tillit.*

I mötet med P tränas K för mötet med den andre, här i P:s gestalt. P framträder redan i det första mötet med K som någon som stiger ut ur ramen för K:s samlade förväntningar på vad vuxna som myndighetspersoner är och står för. När K går över golvet till sitt första möte med P är blicken sänkt och kroppen utstrålar ”Ännu en vuxen full av tillrättavisningar, ännu en expert, ännu en i raden som skall bekräfta mina misslyckanden”. När P, efter att ha sagt ”Hej”, lyft fram oceantrumman och räckt den till K med orden ”Har du sett en sådan här förut? Prova” så tänds ett ljus av hopp i K:s ögon. K prövar, vrider och vänder på, skakar trumman iakttar de tusen små stålkulorna som rullar mot skinnet – och identifierar nästan omedelbart den kula som misslyckats i gjutningen och som därmed sticker ut. Här möter K den Andre – och därigenom också sig själv – på ett nytt sätt. K möter också något vi kan kalla det Andra. Sammantaget utgör dessa nyvunna erfarenheter en spirande möjlighet av hopp. *Lek äger rum för mottaglighet och öppenhet för den Andre.*

Människan har olika språkliga resurser, verbalt såväl som andra kommunikativa språk/kanaler. K har bland annat våldsamma och okontrollerade språk som han kommunicerar med omvärlden och som han får gensvar på. Samtidigt använder han ett verbalt språk för att sätta ord på det som sker i

honom i mötet med andra människor; K frågar sig ”Vem är jag? Varför blir det så här för mig?” och han frågar sin lärare ”Tycker du om mig fortfarande?”. I *Fristadsbarn* fick K testa andra intermodala språk än de han var van vid och som han identifierats med tidigare – tillsammans med P uttryckte han sig med instrument, måleri, kroppsövningar, massage, dramatisering, arbete med lera, samtal etc. K får utrymme att uttrycka sig på sätt han inte använt sig av tidigare. Med hjälp av P verbaliserar han gradvis vad dessa uttryck berättar om honom och hans livshistoria. Gradvis växer en strävan att samtala om de tyngre frågeställningar som präglar hans vardag. Detta sker dels i samtal om konkreta händelser men även genom att han sätter ord på det spasmska rörelsemönster som han drabbas av när han blir frustrerad (vilket i förlängningen medförde att rörelsemönstret klingade av). Genom de olika icke-verbala språken uttrycker K tillsammans med P affekter och erfarenheter som han inte benämnt tidigare och genom det verbala språket rekonstrueras hans förståelse av och förhållande till dessa. Som Bergstedt (Apelmo (red) 2004, s. 21) påpekar synliggjorde projektet *Fristadsbarn* att det finns andra vägar till kunskap än de verbala – vägar som kan vara bättre i den mån att de i bästa fall rymmer större möjligheter för förändring. *Lek äger rum för framväxten av narrativ.*

#### **4.2.10 Leken genom EXA äger rum för agens**

Gradvis erövrar K en tydligare och mer komplex helhetsbild av sig själv och sitt sammanhang genom leken, i mötet med P. K sätter ord på detta, i relation till det som varit samt i relation till tankar om en framtid. Här sammanfattas verbalt en rikedom av känslor och erfarenheter som läggs in i det verbala språkets symboler – verbala symboler som känslomässigt bär K:s samlade erfarenheter men som objektivt sett enbart skrapar vid ytan. Vi menar att denna process är nödvändig även om vi ser att en rikedom av aspekter och komplexitet försvinner när erfarenheter verbaliseras. K bär dock sin upplevelse i sin kropp och därmed läser han orden annorlunda än en betraktare utifrån. *Lek äger rum för sammanfattning och verbalisering*

För många av barnen i *Fristadsbarn*, inklusive K, innebar projektet viktiga förändringar. K beskriver själv hur han lärde sig att hantera sin ilska genom att slå på lera; hans spasmska rörelsemönster som varit ett problem för honom klingade av under processen och han beskrivs ha fått ökad social, emotionell, interaktiv och kommunikativ kompetens. Hur kan vi förstå denna process utifrån Sterns (2004) idé om förändrande ögonblick? Alla har vi en kroppsligt förankrad förståelse av oss själva och vår omvärld. Vid vissa ögonblick utmanas denna världsbild och vi ges

då en möjlighet att dekonstruera vår förståelse av det vi tagit för givet. Vid ett antal tillfällen skapas ögonblick av detta slag i mötet mellan K och P eftersom P bemöter K på ett annorlunda sätt än vad K är van vid från tidigare. K utmanas därmed att förhålla sig till sig själv på nya sätt och tillsammans med P uppmanas och utmanas han att benämna, granska och utforska den värld han tidigare tagit för given. Han utmanas att prova nya sätt att vara. *Lek äger rum för intersubjektivt handlande i vardagen.*

Successivt under arbetets gång utmanas K:s förståelse av sin värld och dess föränderlighet belyses. I mötet mellan K och P uppstår ögonblick som rymmer möjligheter för förändring – men till skillnad från när dessa ögonblick uppkommer i vardagen står de här tillsammans beredda att utforska de nya vägar som synliggörs i dessa ögonblick. K berättade i efterhand hur detta nya *subjektifierade* förhållningssätt till sig själv och sin omvärld fick honom att handla annorlunda i sin interaktion med omvärlden. Arbetets förändrande ögonblick skapar möjligheter och redskap för förändrande handling i vardagen och i framtiden. *Lek äger rum för förändrande handling.*

## **5. Diskussion**

Analysen av de båda studierna väcker en rad frågeställningar om generaliserbarhet. Den väcker även frågeställningar som rör vår förståelse av lek och hur sociala rum som öppnar för lekområdet ska gestaltas samt skapar öppningar för teoretisk och filosofisk fördjupning.

### **5.1 Generaliserbarheten i arbetet**

De båda studierna hänvisar till arbete i möte och tillsammans med barn i åldern 7–12 år. Detta betyder dock inte att vi hänvisar leken och den typ av arbete som vi presenterat till något som enbart berör arbete med barn. Lek äger rum också i mötet mellan vuxna om vi bara låter leken ta form och struktur: på högskolan i undervisning (Apelmo, Tedenljung, Lundkvist, 2018), i ledarskapsutveckling (Romanowska, 2014) samt i flera andra olika sammanhang (Apelmo 2009, Apelmo red. 2012, Forsgård, 2016). Vi menar att våra slutsatser har en vidare betydelse också i möten mellan vuxna. Vår förhoppning är att kunna visa på detta i kommande artiklar.

### **5.2 Utforskande av leken och lekområdet**

”Lek äger rum”, skriver vi. Detta uttryck sammanfattar komplexiteten i lek: lek som ett fenomen som tar sin plats, sitt rum och sitt utrymme med en självklarhet samt lek som ett rum i sig, lek som skeende, en verklighet i vardande och som ett mentalt rum som i sig omfattar oanade möjligheter för nya rum. Vår analys visar att vi behöver fördjupa vår förståelse av lek, lekens roll och dess potential.

Vår analys visar även att vi behöver undersöka vidare hur lekområden etableras i sociala rum. Hur går det till? Hur medverkar vi som processledare till att ett socialt rum skapas inom vilket ett lekområde kan etableras? Vi hoppas att kunna återkomma till vilka faktorer som är centrala för etablerandet av den typ av sociala rum som här eftersträvas, för att också i kommande arbete kunna tydliggöra villkor för etablerandet av lekområden i det sociala rummet.

### **5.3 Möjligheter för teoretisk och filosofisk fördjupning**

Vi återkommer gång på gång till nya infallsvinklar, för oss nya sätt att förstå den empiri som vi hänvisar till. I linje med vårt dekonstruktiva lekbegrepp ser vi möjligheter att utforska vidare de etiska aspekterna av denna typ av förändringsprocess utifrån Levinas filosofi (se Levinas 1961, 1974). Vi tänker oss även att de estetiska aspekterna bör utforskas vidare för att fördjupa vår förståelse av estetikens roll i denna typ av arbete, förslagsvis genom Rancières förståelse av estetik eftersom den är kompatibel med Levinas etik (se Rancière 2000, 2004).

När vi skriver refererar vi hela tiden till levd erfarenhet. Inte enbart i relation till den empiri som presenteras i studierna ovan. Annan empirisk erfarenhet från tangerande fält berikar diskussionen. Vi upptäcker också att vi gång på gång under skrivprocessen refererar till personliga erfarenheter som vi påminns om, associerar till under arbetets gång. Vår forskning sammanvävs med levd erfarenhet, i mötet med den Andre, i mötet med materiella förutsättningar från det direkta mötet med penslar och färger till det fysiska rummets förutsättningar och samhällsliga villkor. Detta ser vi sammantaget som en styrka, men vi behöver tydliggöra processens olika dimensioner. Utifrån ett posthumanistiskt perspektiv kan vi med hjälp av Barad undersöka hur materialiteter (såväl personer som ting) ”intra-agerar” i denna typ av arbete och på så sätt skapar kunskap och förändring (se Barad 2007). Därtill öppnas möjligheter för att undersöka hur man kan förstå processen utifrån Deleuzes immanensontologi (se Deleuze 1968, 1969, 1988).

## 6. Slutsats

Genom vår undersökning kan vi konstatera att där lek äger rum banas väg för förändring i det som annars ter sig som oföränderligt. Där lek äger rum skapas förutsättningar för förändrande ögonblick. Lek, om den tillåts äga rum, har en potential att bana väg för en humanisering av samhällssektorer.

## Litteraturlista

Apelmo, P. (red.) (1996). *Uttryckande konstterapi – en presentation, med exempel på tillämpningar* (CVF, Seminarierapport, Skriftserie C). Eskilstuna: Mälardalens högskola

Apelmo P. (red.) (2004). *Utvecklingsarbetet Fristadsbarn. Teoretiska reflektioner. Bidrag från vetenskaplig referensgrupp och sakkunniga*. Eskilstuna: Utvecklingsarbetet Fristadsbarn, Fas 2 rapport nr 3, Eskilstuna Kommun,

Apelmo, P. (2008). *Den ickeverbala kommunikationens betydelse. Kommunikation av kroppsligt förankrad erfarenhet*. Examensarbete på psykoterapeututbildningen, Institutionen för klinisk vetenskap, Umeå universitet

Apelmo, P. (2009). *EXA; Expressive Arts – Uttryckande Konst. Tillämpning i skola och socialtjänst – teoretiska perspektiv och exempel* (Utvecklingsarbetet Fristadsbarn, Fas 2 rapport nr 4). Lund: Lunds universitet

Apelmo P. Larsson L. Gudmundsson C. (2004). *Utvecklingsarbetet Fristadsbarn. Avslutande rapport 2004*. Eskilstuna: Utvecklingsarbetet Fristadsbarn, Fas 2 rapport nr 6, Eskilstuna kommun

Apelmo, P. Tedenljung, D. Lundkvist, H. (2018). ”Subjektifierande högskolepedagogik”. I E. Ärlemalm-Hagsér & M. Öhman (red.) *Högskolepedagogisk utveckling i teori och praktik*. Mälardalen Studies in Educational Sciences No 39

Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham/London: Duke University Press

Bergstedt, B. (2004). ”Estetik i ett pedagogiskt perspektiv”. I P. Apelmo (red.) *Utvecklingsarbetet Fristadsbarn, Fas 2 rapport nr 3*. Eskilstuna Kommun

Bereznaq Kenny, C. (1989). *The Field of Play. A Guide for the Theory & Practice of Music*

*Therapy*. Atascadero: Ridgeview

Davidson, A. Schwarz, D. (2008). *Facilitative Coaching. A Toolkit for Expanding Your Repertoire and Achieving Lasting Results*. San Francisco: Pfeiffer

Deleuze, G. (1968). *Difference and Repetition*. London/New York: Bloomsbury

Deleuze, G. (1969). *Logic of Sense*. London/New York: Bloomsbury

Deleuze, G. (1988). *The Fold. Leibniz and the Baroque*. London/New York: Continuum

Engström L. Kallenberg C. (1994). *Vad är en kompis? En kvalitativ analys och fortsatt utvärdering av Cornell Interview of Children's Perceptions of Friendship and Peer relations (CIPF) med 7-11 åringar*. Fördjupningsarbete på psykologlinjen, Psykologiska institutionen, Stockholms universitet

Engström L. Kallenberg C. (1996). *En kompis att lita på*. Rapport, Psykologiska institutionen, Stockholms universitet.

Forsgård, B. (2016). *Kommunikation mellan mig själv och andra – genom den egna bilden*. Diplomuppsats. Stockholm: Svenska institutet för Uttryckande Konstterapi

Freire, P. (1970). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummessons

Gilje, N. Grimen, H. (1992). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Stockholm: Natur & kultur

Knill, P.J. Neinhaus, B. & Fuchs, M. (1993). *Minstrels of Soul: Intermodal Expressive Therapy*. Toronto: Palmerstone Press

Knutsdotter Olofsson, B. (1998). *I lekens värld*. Stockholm: Liber

Levinas, E. (1961). *Totality and Infinity*. Pittsburgh: Duquesne University Press

Levinas, E. (1974). *Otherwise than Being, or Beyond Essence*. Pittsburgh: Duquesne University Press

Levine, E. Levine, S. (1999). *Foundations of Expressive Arts Therapy. Theoretical and Clinical Perspectives*. London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publ.

McNiff, S. (1981). *The Arts and Psychotherapy*. Springfield: Charles C. Thomas

- McNiff, S. (2003). *Creating with Others – the Practice of Imagination in Life, Art and the Workplace*. Boston: Shambhala
- Morgan, G. (1993). *Imaginization. New Mindsets for Seeing, Organizing and Managing*. San Francisco: Sage
- Merleau-Ponty, M. (1945). *The Phenomenology of Perception*. New York, USA: Routledge
- Rancière, J. (2000). *The Politics of Aesthetics*. London/New York: Bloomsbury
- Rancière, J. (2004). *Aesthetics and Its Discontents*. Cambridge/Malden: Polity Press
- Romanowska J. (2014). *Improving Leadership through the Power of Words and Music*. Stockholm: Karolinska institutet
- Røed Hansen B. (1991). ”Betydningen av oppmerksomhet og samspill i psykoterapi med barn”. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* nr 28 sid 779–788
- Smedler A.C. (1993). *Att testa barn. Om testmetoder i barnpsykologiska utredningar*. Stockholm: Psykologiförlaget
- Soltvedt M. (2005). *BOF Barnorienterad familjeterapi*. Stockholm: Mareld<sup>[1]</sup><sub>SEP</sub>
- Stern D. (2004). *The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life*. New York: W.W. Norton
- Stern, D. (2004). *Ögonblickets psykologi. Om tid och förändring i psykoterapi och vardagsliv*. Stockholm: Natur och kultur
- Todd, S. (2003): *Att lära av den Andre*. Lund: Studentlitteratur
- Winnicott, D.W. (1971). *Lek och verklighet*. Stockholm: Natur & kultur