



Pedagogisk Praxis

- En pedagogik för sociala sammanhang

”Det är nyttigt att umgås med folk som inte tillåter att man tycker illa om sig själv.”

**Per Apelmo
Ht 2015**

Innehållsförteckning

	sid
Del 1	SKAPA 5
	Kapitel 1 Att leka 7
	Kapitel 2 Till en pedagogisk filosofi 20
Del 2	SKAPA – sammanhang och redskap 41
	Kapitel 3 Erfarenheter 45
	Kapitel 4 Expressive Arts (EXA) – en presentation 54
	Kapitel 5 Min tillämpning av EXA 70
Del 3	SKAPA – förutsättningar 78
	Kapitel 6 Ramar och riktning 82
	Kapitel 7 I process – några förutsättningar 91
	Kapitel 8 Processledarrollen 102
Del 4	SKAPA – en modell 120
	Kapitel 9 En modell för pedagogisk praxis 125
	Kapitel 10 Åtta punkter – ett varv till 129
	Kapitel 11 Arbetsprocessen 142
Del 5	SKAPA – en pedagogisk filosofi 167
	Kapitel 12 Lek, filosofi och teori 173
	Kapitel 13 Relationella aspekter 185
Bilagor	217
Bilaga 1	Artiklar/referenser 219
Bilaga 2	Utvecklingsarbetet Fristadsbarn, en presentation samt en samlad utvärdering 221
Referenslitteratur	233
Litteraturlista	238

Förord

Tack

Ett första tack riktas till mina arbetskamrater i SKAPA som är delaktiga i denna text genom alla de samtal som förts under arbetets gång. De har också läst och haft synpunkter på föreliggande text.

Ett andra tack riktas till personer runt SKAPA som på olika sätt haft betydelse för den fortlöpande diskussion som förts. Särskilt vill jag nämna Ciro Aparicio vid Mälardalens Högskola. Tillsammans satte vi oss ner för att försöka erövra Buber.

Ett särskilt tack riktas till Karin Gustavsson och Hannes Lundkvist som fortlöpande fungerat som min läsgrupp och kommit med synpunkter och kommentarer.

Tack också till Ulla Andersson och Per Engström som läste och kommenterade mitt manus i dess första form. Era bidrag var värdefulla för bokens slutliga utformning.

Till sist men inte minst – ett tack till Bosse Bergstedt, Professor vid pedagogiska Institutionen, Lunds Universitet för uppmuntran och stöd i tillkomsten av det här arbetet.

Pedagogisk Praxis
En pedagogik för sociala sammanhang

Del 1 - Kapitel 1 - 2

SKAPA

Dansa

Släpp restriktionerna

Ge orden frihet att söka sig nya sammanhang

bortom grammatikens hårda lagar

Ge din kropp, dina muskler friheten att föra dig på ett nytt sätt

bortom din konvenans

Ta fatt på barnet inom dig

det levande, utforskande

Låt färger flöda och släpp ljuden fria

Lek med din verklighet

Låt humorn för en stund lindra lidandet

Bejaka tillvarons bräcklighet

Tillåt skrattet att flöda

Säg till din inre domare att vara tyst

Ge dig själv frihet

Dansa

i mötet med dig själv

Och andra

Kapitel 1

Att leka

Introduktion

Under åren som gått har lekens roll och betydelse kommit att alltmer stå i fokus för min uppmärksamhet. Därför börjar jag där. Det handlar om leken, lekens roll, hur lek växer fram och om hur en grundläggande ansats som berör lek och barn också har en giltighet för vuxna. Jag vill hävda lekens utomordentliga betydelse för vår förståelse av hur vi "blir till", förs in, växer in, mognar in i livet med alla dess olika kontextuella, relationella, emotionella, fysiologiska, psykologiska och kunskaperövrande samt medvetenhetsskapande aspekter.

Lek erbjuder en grundläggande form och struktur för människans utveckling på alla plan. Forskning kring lek ger därför en grund för förståelse av hur mänsklig utveckling kan stimuleras också under tonårstiden, för unga vuxna likväl som för vuxna i mogen ålder såväl som för människor i pensionsåldern.

Lek och lekförmåga kan hämmas och begränsas av olika faktorer. Människor i vuxen ålder behöver ofta återerövra eller bredda sin förmåga att leka. Detta för att leva livet fullt ut. En vuxen människa med förmågan att leka i behåll är en värdefull arbetskamrat oavsett yrkesverksamhet. Det märkliga med vuxna i relation till lek, vuxnas lek, är också att den kan vara välutvecklad på ett specialområde men i övrigt hämmad. Ett exempel är musikern med en fantastisk förmåga att improvisera på sitt instrument själv och tillsammans med andra. Samma person kan ha oerhört svårt med improvisation i relation till andra, i sociala sammanhang.

Att leka som vuxen

Påsk i Eskilstuna 2013, inom ramen för utvecklingsarbetet SKAPA. Vi bjuder till fyra workshops där vi arbetar genom Röst och Rörelse.

Ett centralt tema var "Balans". Påskens budskap, så som vi som inbjudare tolkar detta, handlar om att hitta balansen mellan död och liv, destruktivitet och konstruktivitet, att hitta en väg genom svårigheter, att söka öppningar och möjligheter: att komma vidare trots hinder. Det är grundläggande existentiella utmaningar som alla kan känna igen sig i även om man är främmande för kristen tro och kyrka.

Arbetet leddes av en grupp varav en dansare och en sångpedagog. Själv, som delansvarig processledare, höll jag en blick på processen i arbetet i sin helhet och de olika deltagarna samtidigt som jag också fick en möjlighet att möta mig själv. Under arbetets gång arbetade vi enskilt såväl som i storgrupp och i alla olika former av konstellationer där emellan. Varje workshop inleddes med uppvärmningsövningar avseende röst och rörelse. Därefter lästes valda delar av de bibeltexter som förknippas med påskens olika sammankomster. Deltagarna

uppmannades att utforska hur och på vilka sätt texterna kunde relateras de egna livserfarenheterna. Det kunde gälla ett ord, en mening, ett avsnitt, en känsla eller en uppmaning som på något sätt steg fram ur texten, i mötet med texten. Utforskandet skedde genom röst och rörelse. Deltagarna bidrog med kroppslig gestaltning, röst och instrumental improvisation samt rörelseimprovisationer.

Det utforskande möte som jag fick med mig och som på ett särskilt sätt berörde mig och min livserfarenhet växte fram under lördagskvällens workshop, det fjärde och sista. Kanske hade de tidigare tre fungerat som en uppvärmning? Där läste vi efter att ha värmt upp våra kroppar och röster följande text som jag kortfattat återger här:

Kvinnorna är på väg till graven. De skall ta ansvar för att bereda den döda kroppen och har därför tagit med sig de redskap som behövs. Framme vid graven upptäcker de att stenen framför öppningen är bortvält. Graven är därmed öppen, kroppen från den avlidne är borta. Kvar finns endast svepduken. Kvinnorna möter ett ljus, en ängel. De blir mycket förskräckta och springer rädda därifrån.

När jag hör texten slår det mig plötsligt att jag kan möta texten som vore den en återgivning av en dröm som jag haft. Drömmar kan bearbetas på olika sätt och den ingångspunkt jag omedelbart tänker på är den där drömmens alla olika detaljer är aspekter av drömmaren själv, dennes liv och erfarenheter.

När det gäller drömforskning och drömarbete refererar jag till Montagu Ullman¹. Enligt dennes forskning och den tradition av drömarbete som vuxit fram ur densamma skall drömmaren utifrån sin egen livserfarenhet söka sina svar på vad symbolerna i drömmen betyder. Går jag som deltagare i en drömgrupp in i någon annans dröm gör jag dennes dröm till min. Därefter söker jag relevanta tolkningar och förståelse. Själv har jag arbetat med drömmar under lång tid, bland annat i en drömgrupp för män som träffades regelbundet under tolv års tid.

Denna erfarenheten aktualiseras nu, plötsligt. Jag tänker samtidigt att bibelns texter på någon nivå och på olika sätt förmedlar grundläggande samlad mänsklig erfarenhet. Det här blir viktigt för mig, något av en aha-upplevelse; så har jag aldrig tidigare provat att möta en bibeltext. Texten, inser jag, blir en dörr till de existentiella frågor som upptar mig för tillfället. En dörr till min samlade erfarenhet, till min egen djuppsykologi.

Nu ges jag en möjlighet att möta:

Kvinnan, kvinnorna, det kvinnliga i mig.
Redskap i mig
Stor sten, stenar, sten som sluter till, i mig
Grav, grotta,

¹ Ullman (1996)

både som stängd och öppen, i mig
Den tomma graven som en överraskning och en utmaning, i mig.
Ängeln, ljuset, i mig.
Rädslan, den välbekanta, i mig – och lusten att bara springa där ifrån.

Alla dessa bilder. Vilken resonans skapar dessa bilder i relation till min samlade livserfarenhet? Det här möter mig när jag i min livssituation avslutat Utvecklingsarbetet SKAPA. Jag sörjer detta avslut, sörjer arbetskamrater som fått lämna. Samtidigt driver jag frågan om att göra färdigt, ställa klart i meningen att avsluta och presentera arbetets dokumentation.

Ett tredje perspektiv är att jag inte fått gehör för en fortsättning av arbetet på det sätt som jag önskat. Därför håller jag samtidigt på att brottas med frågan om framtiden - kommande arbetsuppgifter; hur skall det se ut, skall det vara som anställd eller i egen regi, är det dags att söka nya medel för ett nytt projekt i linje med EXA, så som jag gjort tidigare. Vad vill jag? Vad önskar jag?

På påskdagen och annandag påsk är jag ledig tillsammans med familjen. Tidigt på tisdag morgon åker jag till EXA Spring Symposium i Rovaniemi, Finland. Detta är ett årligt återkommande event med representanter för EXA från framför allt Europa och Nordamerika. Arbetet bedrivs i form av workshops samt Community Art och föreläsningar. Det ges många tillfällen att "nätverka", att möta den andre, att möta andra och därmed också att möta sig själv genom den andre. Totalt är vi denna gång ett sextiototal personer. Med mig har jag min erfarenhet från påsken så som jag beskrivit den ovan. Nu får jag en möjlighet att arbeta vidare.

Den första workshopen för den grupp som jag hamnade i leds av två personer, en man och en kvinna, från Appalachen State University där man har en EXA-utbildning.

Arbetet bygger på röst och rörelse. För mig blir detta en direkt brygga till vad vi gjort hemma i Eskilstuna några dagar tidigare. Vi uppmanas att spegla och följa varandra genom röstimprovisationer. "Jag-du" möter andra "jag-du"² i arbete två och två. Vi delas också in i grupper av fyra där vi arbetar improvisatoriskt genom formande av var sitt "ostinato"; ett kort musikaliskt tema. När vi sjunger tillsammans, var och en bidrar med sitt "ostinato" skapas en gemensam klangbild. I denna klangbild turas vi sedan om att gå in med var sitt solo. Röster öppnas upp.

Vi arbetar därtill med dancing-sticks i par samt som helgrupp med bollar och rörelse. Var och en uppmanas också att skriva och på detta sätt sammanfatta sin erfarenhet av det som i stunden väcks avseende känslor och associationer. Texter och röstimprovisationer sätts sedan samman i små performances. En dikt växer fram när jag sitter för mig själv och funderar. Den

² Se Buber (2006)

har en nära samhörighet med upplevelsen i Ansgarskyrkan några dagar tidigare. Mitt textbidrag i min grupp av fyra blir – ”och rädslan”.

”och rädslan”

Intro

dessa stora stenar
dessa änglar att möta
denna rädsla
döden

Igenom

Det är fullbordat
ställer i ordning
förutsättningarna är givna och
sorgen bor i mitt hjärta:
dessa stora stenar
denna grav
dessa änglar att möta
allt detta undanlagda

kvinnor
att se kroppen, att smörja
- Hur skall jag orka?

Har rest rösen av sten, murar av sten,
av att göra tjänst, bereda tillfällena och tillträden.
Tillit, och samtidigt, brist på tillit,
fördolda kroppar av det som en gång varit,
vårdat och värnat
vetat om men önsketänkt och
samtidigt
inte förmått kännas vid.

En ängel bor i mitt hus,
möter
graven, gravarna,
och genom graven, gravarna, rädslan
ängeln bor där
hand i hand.

Inget som längre binder
där i det skyddslöst utsatta;
vila och rörelse.

Där, i det gränslösa, i det magiskt omöjliga,
skapas ur sorg
av rädsla och ljus.”

Tillsammans med några vänner delar jag mina tankar.

Nästa workshop leds av två män med förankring i utbildningsinstitut i Kanada och Norge. När vi deltagare går in genom dörren till den inledande av de tre träffarna får vi var sitt vitt tygstycke. Entrance – slöja – att stiga in i det tredje rummet, lekområdet, genom slöjan. Jag lindar detta stycke tyg runt min kropp.

Det som binder tänker jag, svepning, som förhindrar min rörelsefrihet. Jag känner på detta, tvingas gå med små små steg, kan göra små hopp jämfota fram, hindrad att röra mig. Nu dansar vi med våra tygstycken och jag befriar gradvis mig själv, inspirerad av de andra.

Tygstycket blir ett redskap som jag kan leka med; när jag springer flyger tygstycket i vinddraget, fladdrar som en fana i vinden, samla ihop och dra fram, som en trollkarl, ur min slutna hand, knyta som en slips runt halsen, som en rosett, något att dölja sig med för att slutligen lägga fram och duka upp på. Avslutar med tygstycket ihopvikt framför mig, på knä, med böjd rygg, i vördnad.

Vi arbetar vidare genom fyra grundläggande faser: entering, expanding, exiting och reflection.

- Entering – något nytt väntar, att gå in i det tredje rummet, lekområdet
- Expanding – att undersöka möjligheter i lekområdet utifrån det tema/de teman som är aktuella, som aktualiseras. Här erbjuds ett område för expanded awareness.
- Exiting – att lämna lekområdet
- Reflection – att reflektera över vad som steg fram i lekområdet och att koppla detta till de utmaningar och de möjligheter som vardagen bjuder.

Vad försvinner och vad blir till i mitt liv just nu? - antecknar jag. Vidare; vi som människor, lever våra myter, ibland baserade och sammanblandade med etablerade myter av religiös, politisk och/eller ideologisk karaktär. Alltid med en stark personlig prägel; ”det här är jag, sådan är jag, så här gör jag/gör jag inte, det här är min lott i livet”.

Vi som arbetar i mötet med andra människor, som hälsoarbetare, socialarbetare, pedagoger eller psykoterapeuter möter detta i oss själva och i den andre.

Ett sätt att komma förbi mytbildningen, aspekter av de myter vi ständigt väver kring våra liv, är att i arbetet i och genom kreativa uttrycksformer arbeta fenomenologiskt: att inledningsvis fokusera på vad jag faktiskt erfar genom mina sinnen. Att lägga märke till innan det är dags att värdera, fråga; vad ser jag det som?

I mitt eget arbete återgår jag därför till att söka namnge de symboler som utmanar mig, och samtidigt speglar aspekter av mig, när jag återger bibeltexten i mitt inre: Döden, kroppen, svepningen, kvinnorna, redskapen, graven/grottan, stenen, ängeln, ljuset, rädslan. I min fortsatta reflektion konstaterar jag

Döden ...

... känner jag, både bokstavligt och bildligt. Jag har mött döden vid anhörigas dödsbädd, sett döden i samband med olyckor. Därtill har jag mött döden så som den tar gestalt hos djur, genom sjukdom eller olycka, sett katten fånga fågeln, musen, sett den döda kalven, hästen, kattungen. Jag har också mött döden i form av motgångar och svårigheter, känt döden flämta i min nacke i oron när mina barn farit illa. Därför lever jag med döden som en realitet.

Kroppen ...

... känner jag, min egen åldrande kropp, det nyfödda barnets kropp, kroppar av djur av olika slag; detta är nära förknippat med värme. Att få vara delaktig i älskog och vid förlossning. Att se djuren föda, kon kalva, suggan som grisar och att få ta emot det nyfödda. Kroppen som boning, min hemvist. Också de kroppar, de former som växer fram i lek med lera och andra material. Där har jag bland annat mött Tigern Ture och dennes familj, bilar, berg och garage, missfoster med flera uttryck³.

Svepningen ...

... känner jag, både den som skyddar mig och den som låser mig. För mig är den svepning som låser och gör det svårt att röra sig nära förknippad med rädsla: att inte duga, att inte räcka till, att inte vara räknad med, att inte bli sedd, att inte bli bemött som ”den andre”. Den här rädslan är samtidigt generell, vi är många som delar den. I dess andra form, den svepning som skyddar, värmer och värnar behöver jag vidareutveckla användningen så att jag på ett mer medvetet sätt kan ta hand om mig själv; för vila, rekreation, påfyllning, avlastning med mera. Därmed blir svepningen ett redskap för mig att använda, på olika sätt beroende på sammanhang.

Kvinnorna ...

... känner jag som både mjuka och vassa, öppna och slutna. Lever i mig som ett arv från tidigare generationer och i form av möten med kvinnor som varit primära relationer under min uppväxt. Min första tanke är alltid den mjuka omvårdande sidan som kopplad till kvinnlighet, men jag inser att den andra sidan också lever i mig. Vidare; kvinnor som tar ansvar för och sköter de nödvändiga sysslorna i vardagen – så som också sker i texten. De tar hand om efterbörden, det nödvändiga arbete som alltid återstår efter de stora gesterna.

Redskapen ...

... känner jag, hela mitt yrkesverksamma liv har jag sökt och utvecklat redskap i syfte att bättre kunna både förstå och att komma till mötes. Redskapen kan vara av mer generell karaktär likväl som mycket specifika. De kan kopplas till olika faser i ett arbete. I texten är

³ Se Apelmo (2008)

redskapen avsedda att vara hjälpmedel för att sätta punkt, avsluta på det sätt som ansågs värdigt i respekt inför något som inte kan göras ogjort. Samtidigt; också en svepduk kan göras till ett redskap. Erfarenheten av att vara låst gör mig vaken över just låsningar som begränsar min rörelsefrihet och kanske därmed också min befrielse. Och samtidigt, svepning som något som binder samman och förenar.

Graven/grottan ...

... känner jag, som ett hålrum, som en plats att stuva undan på, gömma, göra osynligt. Samtidigt; något som innesluter och som erbjuder svalka en het sommardag och som på vintern kan vara isande kall. Graven som öppnar, tar emot, bevarar och sluter till. Som gömmer undan?, eller som avslutar, sätter punkt. Som en minnesplats. Själv kan jag fundera på vad jag stuvat undan av allt som bara blev för mycket och som jag ville lägga bakom mig, omedelbart. Vidare på vad jag lagt ifrån mig därför att det var färdigt, dags att gå vidare. Något att minnas, vårda och lära av.

Stenen ...

... känner jag, stenar känner jag sedan tidigare. I mina tidigare dikter har små stenar, grus, haft med tårar att göra. Nu är det frågan om större stenar, i texten en riktig stenbumling. Kan det vara känslor som blivit petrifierade, förstenade, i brist på adekvata utlopp? Hög densitet och en stor slutenhet. Stenar som hindrar, stänger inne, låser inne. Stenar som dörrar, som nycklar, som hinder att forcera – men också stenen som ett byggmaterial, om än motsträvt. Det krävs ett tränat öga för att forma en sten.

Ängeln ...

... känner jag, som glädje och lust, lek och möten med lekkamrater. Det bor en ängel i mig, jag bär, har också en ängels kvalitéer. Jag kan sprida ljus och hopp. Detta känns nästan för stort och något förmätet, men om jag skall ta texten, som en dröm, på allvar har jag också en ängels kvalitéer mitt bland allt det där andra som också finns i mig. Var inte rädd!

Ljuset ...

... känner jag som en del av min personlighet; tro, hopp, kärlek, ödmjukhet, kritiskt tänkande. Vidare som trots, till trots, som trots allt, som öppenhet och målmedvetenhet, som kraft att gå vidare.

Rädslan ...

... känner jag, den har alltid följt mig, ofta i sällskap med ljuset. Rädslan är också förknippad med den svepning som låser och hindrar. Rädslan binder, förminskar, förtrollar, förgör, den får mig att snubbla, vackla i min tillit till liv och sammanhang, i tilliten till den andre och det större sammanhanget. Det finns förstås också en alldeles adekvat rädsla, stunder och tillfällen då rädslan gör att du räddar dig undan i tid. I dessa sammanhang blir rädslan ett redskap att värna.

Det blir torsdag kväll under symposiet. Vi arbetar med rörelse i ett minimalistiskt fenomenologiskt perspektiv; tillsammans känner vi på hur det är att mycket sakta vända handflatorna uppåt och nedåt. Därmed känner vi på hur det är att öppna och att sluta till.

Vi prövar också att arbeta två och två; vi sitter ner och kommer sakta varandra till mötes genom ögonkontakt och genom att sakta luta oss fram, för att sedan pröva det motsatta; att skapa avstånd genom att sakta luta oss bakåt. Vi prövar på samma sätt att expandera genom att räta på ryggen och sträcka på kroppen för att därefter göra det motsatta, söka förminskningens implosion.

Hela tiden arbetar vi förankrade i det community som Symposiet i sig utgör, i de tre grupper som vi inledningsvis mejslat fram genom en process av "community art". I grupperna sker sedan arbetet i dess helhet, enskilt i dyader, triader och andra större konstellationer. På detta sätt är vi till för varandra, skapar vi tillsammans, ger vi varandra impulser, riktning och motstånd.

"Att vara öppen, beredd att ge och ta emot och att veta när det för din egen skull är dags att stänga", antecknar jag. En beredskap att bära men också en beredskap att värna mig själv för att orka bära.

Nu är det dags för det sista av våra workshops. Det leds av två kvinnor som representerar de norska och svenska utbildningsinstituten. Här får vi som deltagare tillgång till utklädningskläder.

Under Spring Symposium arbetar vi med en referens till Kalevala-mytten. Med inspiration av Kalevala-mytten uppmanas vi nu som deltagare att gestalta vår egen mytologi. Vi värmer upp som storgrupp genom röst och rörelse, vi presenterar oss än en gång för varandra genom arbete i mindre grupper. Då det strax är dags att avsluta vårt symposium påverkar detta arbetets upplägg: att sammanfatta och sätta punkt.

Ärligt talat känns ledarnas förslag och sätt att lägga upp arbetet lite "för mycket". "Samtidigt måste jag underordna mig", tänker jag, "kanske finns det något att hämta". Vi klär ut oss, klär upp oss.

När vi får uppdraget att tänka på något viktigt som hänt, nu och framtiden hamnar jag omedelbart i kontexten utanför Symposiet. För några veckor sedan blev jag farfar, något som överskuggar allt annat som hänt mig sedan februari månad. När jag skall tänka framtid längtar jag att återse den lille.

Jag hamnar i ett möte och samarbete med en kvinna som jag tidigare inte samarbetat med. Hon kommer från sydeuropa, har jobbat internationellt och vi har sett varandra tidigare vid ett par symposier. Vi har egentligen aldrig mötts; nu står vi mitt emot varandra, delar, och upptäcker att vi båda är upptagna av barn. Jag berättar om min sonson och hon berättar om ett möte med ett barn och en familj på flyget på väg till symposiet. Ett möte som var öppet och

varmt. Här finns också en undertext som handlar om saknad. Det blir ett fint möte som känns viktigt samtidigt som det ytligt sett ligger utanför det som ledarna planerat för oss.

Vi arbetar vidare nu i mindre grupper om fyra och får i uppgift att göra en performance som vi presenterar för varandra utifrån de tankar och känslor som vårt arbete relateras till.

I samband med vårt workshop får vi deltagare sedan bilder på konstverk relaterade till Kalevalamyten. Bilderna är fotografier som ligger på golvet med baksidan upp. Det visar sig vara vitt skilda bilder. När det till sist är min tur att ta en bild har andra redan varit på plats och hämtat bilder.

Jag blir förbluffad när jag möter den bild som i detta nu blir min.



De bilder vi fick välja mellan visar sig vara olika med vitt skilda motiv. Bilderna binds samman av myten. Av alla bilder blir det denna som faller på min lott. I bilden möter jag återigen:

Döden och den döda kroppen

- Här i form av en mansfigur som ligger utsträckt på marken.

Svepningen	- Under kroppen ett tygstycke som till viss del täcker ansiktet
Kvinnorna och redskapen	- En kvinna sitter bredvid kroppen. Hon vänder blicken uppåt. Runt henne finns redskap av olika slag
Stenen	- I kanten av vattenspegeln återfinner jag mossbelupna stora stenar.
Ljuset	- Jag ser ett ljus som strålar riktade ner mot de båda figurerna i bilden.
Rädslan	- Jag tycker mig se sorg och rädsla i kvinnans ögon samtidigt som hon utstrålar en styrka.

Jag ser ingen grav. Däremot en döds-kalle. Jag ser ingen ängel, däremot en svan. Jag ser en vattenspegel.

Nu skriver bilden till mig:

”Lyssna till tidigare erfarenhet.
Visst, döden kommer alltid att vara där, med dig,
oundvikligen. Men
döden är inte bara ett definitivt avsked,
utan också alltid en början på något nytt.

Ljuset, stenarna, allt tillhör dig! Allt tillhör livet;
vattenytan och svanen, redskapen.

Det finns olika sorters död, en död som är definitiv – men
där är du inte ännu. Du lever,
du har tillgång till livet, med
dess kvinnlighet och manlighet,
dess kropp och svepning,
dess vatten och ljus.

Din ande lever, söker sig över vattenytan.
Du har redskap, lev med dem,
huvudduk och svepning,
strand,
mossa.”

Nu får jag en koppling till och mening i den karaktär som tog gestalt genom mig under gårdagens workshop, då när vi klädde ut oss. Nu återvänder jag till denna karaktär men använder dess attribut på ett nytt sätt:

Det långa skägget som då hängde från hakan hänger jag nu över vänster axel. Kunskap och vishet, jag har varit med länge nu, det är dags att verkligen bejaka den kunskap och den

erfarenhet som jag faktiskt erövrat. ”Men”, skriver jag till mig själv, ”du behöver inte ha den runt hakan, du behöver inte längre vara ivrig att visa upp den, få den bekräftad. Vila istället i det som är din klokskap, din vishet.”

Den vita damhatten med flor, som igår hängde så fint på huvudets framkant, käckt på sned, hamnar nu i västfickan. Den skall vara med. ”Det är leken, ha alltid leken med, ha den i bakfickan beredd att ta fram den, glöm den aldrig.” Men det är också kvinnligheten, leken med det kvinnliga, det är mötet mellan manligt och kvinnligt, i dig och mellan dig i mötet med den andre, män som kvinnor. Det är flirten, mötet, att förföra och låta sig förföras, att som orrtuppen kokettera, dansa, visa upp sig. Det är också den intensivt allvarliga och lustfyllda leken.

Det är fezen som får stå för känsla och en beredskap att delta med alla sinnen. Den får sitta kvar på huvudet, nu utan att behöva trängas med hatten med flor. Det är att vara bullrig och ta plats, vara varm och ta plats, vara rund och ta plats, att vara man, make, far, farfar och ta plats, älskare och ta plats, trollkarl. Att vara den magiker som öppnar för överraskning, nya perspektiv, nya infallsvinklar. Kanske stoppar jag ibland undan den, fezen, i sammanhang där lyssnandet är viktigt.

Det är västen som får sitta kvar i alla väder. I den är jag klädd. Den hör ihop med skägget; samlad erfarenhet som sitter bra. Det är att vara väl förberedd, i andemeningen som väl förberedd för närvaro, att vara närvarande, lyssnande med alla sinnen – och att vila i denna närvaro.

Alla dessa roller.

Och barnet i mig, som lever och rör sig, ”du är så mycket barn”, barnet som modell. Barnet som jag kan lära så mycket av. Leken som en grundläggande konstruktionsanvisning för livet. Lekens teori. Detta blir allt viktigare för mig, teoretiskt såväl som i min praxis. Det preverbala barnet som i sin kommunikation så självklart använder sig av alla sinnen, ordlöst och i stor bredd och djup, rikedom. Det lilla barnets blick, intensiv, utforskande utan reservationer.

Jag vill
och jag behöver
värna detta barn.

Kapitel 2

Till en pedagogisk filosofi

Leken är en grundläggande kompetens och ett förhållningssätt till livet som de allra flesta av oss erövrar tidigt. Leken är livsnödvändig som ett sätt att möta och bearbeta det som livet utmanar med.

I centrum för mitt intresse står leken och lekens roll för vuxna. Att leka tillsammans. Exemplet i föregående kapitel rör sig mellan Ansgarskyrkan, Eskilstuna och Expressive Arts Spring Symposium i Rovaniemi. Exemplet binds samman av det som blev min röda tråd. I Rovaniemi träffades vuxna som gjort ett personligt val och ställningstagande där leken prioriteras. Deltagarna i Rovaniemi var alla personligt engagerade i att leka, som vuxna. De flesta hade en grundläggande träning och utbildning avseende Expressive Arts och därigenom ett redskap för och en grundläggande kännedom om hur leken kan ta gestalt genom EXA.

I Ansgarskyrkan, genom utvecklingsarbetet SKAPA⁴, träffades deltagare som inte hade samma beredskap genom erfarenhet och formell utbildning. För några var det en utmaning på ett personligt plan att delta, att leka, att våga leken på det sätt och genom de former som erbjöds. För några bestod utmaningen i att erövra leken och lekområdet, dels generellt sett men också mer specifikt; att beträda lekområdet genom röst och rörelse. För några handlade det om att lära sig leka – att återerövra leken. Att upptäcka och gå in i sin egen kreativitet och förhålla sig till andra på ett kreativt sätt i den process, de processer som uppstod. Gemensamt för de båda fallen var att erbjudandet att leka skedde inom ramen för en tydlig bärande struktur.

Förtroende och tillit – processledarskap. En grundläggande förutsättning är förtroende och tillit i och till det sociala rummet. EXA som community erbjöd detta sociala rum i kraft av den samlade erfarenhet som finns av tidigare träffar och deltagarnas ofta höga kompetens. I Ansgarskyrkan fanns en annan tradition, där fanns inte samma samlade professionella kompetens men där fanns en tillräckligt stor erfarenhet för att deltagarna skulle finna det intressant och meningsfullt att våga utmana sig själva i närvaro. Processledarskapet, och det förtroende och den tillit som vuxit fram i relation till processledarna skapade de nödvändiga förutsättningarna för genomförandet. Deltagarna hade tidigare genom verksamheten i Ansgar i större eller mindre utsträckning återerövat och/eller på olika sätt påmint om lekens möjlighet.

I båda fallen erbjöds pålitliga relationer. Processledarna fanns till hands, de var med och arrangerade och ledde delvis lekarna. Detta för att underlätta för de deltagare med lägre tilltro till den egna kompetensen att kunna och våga leka som vuxen. Några av deltagarna visste vad det innebar att ha upplevt hur den egna kreativiteten begränsats eller förringats. Naturligtvis stod processledarna för en viktig input genom de ramar och den riktning som sattes upp för arbetet och som vi deltagare accepterade.

⁴ Apelmo (2012), Apelmo (red.) (2012)

Vi var många deltagare och den omedelbara relationella kommunikationen skedde i första hand med andra deltagare. Några av deltagarna valde att, till och från, stämma av på ett särskilt sätt med processledarna. Processledarnas otvetydiga accepterande av och positiva inställning till deltagarnas lek, deltagarnas kreativa uttrycksformer så som de utspelades var av avgörande betydelse. I det att vi skapar, leker, blir allting rätt. Där finns inget fult eller fel.

I arbetet återerövrades kreativitet och lek genom att handla, göra, skapa, ta till vara de redskap som erbjöds, där utgångspunkten tas i kropp och först senare bearbetas i tanke. I mitt exempel talar jag för mig. Där överraskades jag inledningsvis av det som steg fram som en konsekvens av mitt skapande. Därmed fick jag anledning att reflektera. I samtal med andra deltagare fick jag ytterligare impulser, infallsvinklar vad gäller min förståelse av vad som överraskat mig. Jag sökte nya insikter som en del av den ständigt framväxande och mångfacetterade berättelsen om mig själv och mitt liv.

I min lek möttes min yttre respektive inre värld. Den speglades i andra deltagares yttre respektive inre världar så som dessa steg fram. Därmed bekräftades och förstärktes, utmanades och ifrågasattes konsekvenserna av min egen process, så som den konstruerades, dekonstruerades och rekonstruerades under dagarna.

Det lekområde som skapades konstituerades av dels inre personella förhållanden men med samma tyngd interpersonella relationella förhållanden.

Påskan 2013 blev en höjdpunktsupplevelse, sammantaget och med olika former av höjdpunkter. Jag erbjöds frihet och självförverkligande. Jag kunde pröva mig fram, försöka, börja om, försöka på nytt. I den process som uppstod hade jag inga på förhand uppställda mål. Leken i sig var ingångspunkt och samtidigt utgångspunkt. Leken uppstod i ett socialt sammanhang där jag var tillräckligt trygg för att våga ge mig ut. Det fanns en tydlig social arena, en scen angiven av det formella och det fysiska rummet, samt det sociala rummets speciella konstruktion – för respektive tillfälle.

Inledningsvis låg fokus på leken i sig. För mig själv innebar leken aha-upplevelser av katharsiseffekt. Jag fick möjlighet att bearbeta mina erfarenheter i ett utvecklings- och konfliktbearbetningsperspektiv och jag fick hela tiden stimulans och input av de andra deltagarna. Vi lekte tillsammans i en process som växlade mellan intensiv kommunikation i relation och introspektion. Leken gav uppslag och utmaningar i sitt symbolinnehåll vilket sedan låg till grund för mina tolkningar, tolkningar jag kunde stämma av med andra deltagare.

Leken tog i anspråk metaforiska uttrycksformer som fantasi, konstnärliga språk av olika slag samt dramatiseringar. Sammantaget steg leken fram som ett språk i sig. I leken fanns utrymme för både det subjektivt upplevda och det objektivt delade. Leken blev en alternativ form för engagemang och ömsesidighet i möten mellan deltagare med betoning på affektiv intoning och dialog. Utvecklingsmöjligheter skapades.

Precis som för barn och barns lek understryks i exemplet lekens sociala ram och sociala innehåll liksom dess kommunikativa betydelse. Övningar som föreslogs ställde krav på deltagarnas närvaro och uppmärksamhet inför sig själva och varandra. I olika sekvenser byggde arbetet på en ickeverbal kommunikation med en fokuserad uppmärksamhet. I leken kunde vi tillsammans utforska olika aspekter av våra respektive liv, också de aspekter som uttrycker aggressiva och mörka sidor. Arbetet skedde utifrån samma paradoxala förutsättningar som barns lek som ”när barn slåss på låtsas – då den inkluderar en negation av de signaler som förmedlas.”⁵

I exemplet stiger leken i sig fram som ett grundläggande fundament. Leken utgör en holistisk ingångspunkt. Verbalisering, förståelse på kognitiv nivå är av sekundär betydelse. Som deltagare kan du tillåta dig att enbart vara i leken och lämna tolkningar därhän. Den ickeverbala interaktionen är sig själv nog. För många är det dock fruktbart att kombinera de affektiva processerna med ett meningsskapande verbalt sökande i strävan mot förståelse och utvecklingsprocesser.

Lek är en företeelse där olika sinnen och olika expressiva estetiska uttrycksformer tas i anspråk. Därför är kopplingen till EXA så självklar. Leken är barnets och den vuxnes möjlighet och medel att aktivt bemästra och bearbeta både en inre och en yttre värld. Leken är och blir modellskapande och ett medel för utveckling.⁶ Vi leker på olika sätt som barn och som vuxna. Gemensamt är att lek till sin grund har att göra med glädje, lust. Det handlar om lek som utveckling, som interaktion och samhandling. Lek som kommunikation-i-relation. Kopplingen till kreativitet är uppenbar.

Det är lätt att förringa leken; ”du bara leker”, och att som vuxen tappa bort förmågan att leka.

Vad händer när vi som vuxna återerövrar leken, skapar en fördjupad medvetenhet kring och aktivt omsätter förmågan till lek och kommunikation i dess både verbala och ickeverbala aspekter? Vad händer när vi använder oss av människans kommunikativa och kreativa kompetens och förmåga i dess fulla potential?

Från födseln tränas vi i en icke verbal kommunikation. Denna ickeverbala kommunikation har en central betydelse för hur vi förstår oss själva i relation till vår omgivning. Perception, att bli varse, i kommunikation och kontakt med alla dem och allt det som erbjuder relation gör att vi också innan vi har tillgång till orden gradvis formar, konstruerar, narrativ förståelse och begynnande orientering i omvärlden. Visserligen preliminär, (alltid preliminär om än ständigt vidgad), av vad det är att vara människa i det sammanhang som är oss givet. Kommunikation,

⁵ Se Knutsdotter Olovsson (1998)

⁶ I nyare forskning om lek beskrivs lek både som en utvecklande upplevelse och som en aktivitet som kan gå över styr (LM Holmgren 1993). I den grupp som studerades konstaterades bland annat att en del barn verkade sakna lekkompetens. När de vuxna därför gick in och gav ram och konstruktiv guidning i leken erövrade barnet lekkompetens och kunde därefter delta i den fria leken.

G Bateson (1972) benämner själva leken för text (symbolplan) och regiplanet för kontext (verklighetsplan). Bristande lekförmåga tycks botten bland annat i en bristande förmåga att skilja mellan dessa plan och/eller flexibelt och smidigt röra sig mellan de båda. (Soltvedt s 198 ff)

interaktion och relation gör att vi bokstavligen överlever.⁷ Sinnenas helhet, sinnenas kommunikation, den icke verbala kommunikationen som manifesteras i rytm, form, intensitet, är preverbal till sin karaktär. Gradvis erövrar vi sedan orden, det verbala språket. Samtalet har en avgörande betydelse för språkutvecklingen⁸. Orden stiger fram som symboler som täcker in erfarenheter och som öppnar för verbal kommunikation. Orden, den verbala kommunikationen blir ett redskap som avtäcker, förklarar, öppnar perspektiv men som samtidigt stänger ute, spaltar upp, delar in och därmed också förminskar. Världen vidgas, bokstavligt och på alla andra nivåer av vårt människoblivande. Gränsytan mot det okända expanderar.

Det verbala språket, den verbala kommunikationen kännetecknar människan. Allt kan dock inte uttryckas i ord – det finns därmed erfarenheter som lämnas i ett ingemansland⁹. Poängen för mig är att dessa erfarenheter kan kommuniceras genom andra uttrycksformer, andra former för kommunikation. Det som deltagaren inte har ord för, eller som deltagaren ännu inte är beredd att klä i ord, kan uttryckas/formuleras på så många andra sätt än i ord. Tidigare ingemansland kan gestaltas och bekräftas, komplexa samband och sammanhang etableras, affekt och rytm fångas in och förkroppsligas. Kroppsligt förankrad medvetenhet, ännu ej kognitivt medvetandegjort kan formuleras för att så småningom benämnas genom det verbala språket.

Jag frågar mig därför: Förlorar vi dimensioner av kommunikation när vi så tidigt och entydigt orienterar oss mot den verbala dimensionen? Förlorar vi gradvis vår tidigaste erfarenhet och kompetens av kommunikation genom sinnen?¹⁰ Förlorar vi viktiga dimensioner i pedagogiskt respektive psykoterapeutiskt arbete när kommunikation begränsas till en kognitiv verbal dimension?

Alla människor har en potential för kunskaps och kompetenserövring, att bemästra och bearbeta. Denna potential bygger på lek, fantasi, nyfikenhet, experimentlusta och expressivitet – en önskan att få uttrycka sig i olika former. Potentialen utvecklas i relation till och interaktion med andra människor. Den ger förutsättningar för läroprocesser; kognitiva såväl som sinnliga och emotionella. Det ger förutsättningar för att skapa fördjupad medvetenhet och ett erövrande av kunskap och livskompetens, kunskap i handling och av intuition. Denna process kan ta form och gestaltas i och genom expressiva estetiska uttrycksformer.

Och jag frågar mig; Skulle vi istället för språk som den grundläggande enheten för konstruktion av verkligheten istället tala om ”kommunikation-i-relation” som det grundläggande redskapet. ”Kommunikation-i-relation som avgörande för förståelse av liv och

⁷ Utan denna grundläggande ingångspunkt i livet dör människan/barnet alternativt går vidare i livet med svåra psykosociala handikapp. Se exempelvis erfarenheter som berör barn som vistats på barnhem. Det var för övrigt barnhemsbarnens och erfarenheterna i samband med att barn institutionaliserades som utgjorde grund för den tidiga anknytningsforskningen.

⁸ Se Hedenbro/Lidén, ”Att bygga en familj”, sid 50-52 samt Hedenbro/Wirtberg ”Samspelets kraft”, sid 98 ff; utvecklingsstödande dialogprinciper.

⁹ Ibid s. 51

¹⁰ Den som lever i en nära intersubjektivitet med det späda preverbala barnet ges utmärkta tillfällen att öva upp/vidmakthålla den ickeverbala kommunikativa kompetensen.

sammanhang? Detta som en följd av att vi ser relation och kommunikation-i-relation som grundläggande för människoblivandet; Intersubjektivitet som mer grundläggande än subjektivitet. Kommunikation-i-relation som den enhet som ger konstruktion av verklighet i ständig förändring. Den kommunikation som ligger bortom den kognitivt verbala och som samtidigt omfattar det kognitivt verbala.

Kommunikation-i-relation som det begrepp som täcker in alla människans olika kommunikativa kanaler, alla de olika ”språk” som människan har tillgång till utan att vi för den skull förminskar den verbala kommunikationens, ordens, övergripande och centrala roll i vårt vara som människor.

Trött på alla som kommer med ord, ord men inget språk
for jag till den snötäckta ön.
Det vilda har inga ord.
De oskrivna sidorna breder ut sig åt alla håll!
Jag stöter på spåren av rådjursklövar i snön.
Språk men inga ord.

Tranströmer, Mars -79 ur *Det vilda torget* (1983)

En intrarelationell kommunikation.

Detta är utmaningen. Att erbjuda både ”Jag-Du” respektive ”Jag-Det”, i ett övervägande sett till sin balans, kontexten och sammanhanget. De flesta av oss önskar möta en människa, i ett mått av ”Jag-Du”, oavsett vad som är anledningen till att vi möts.¹¹

”Jag-Du”, att leva i nu, vara kvar i möten, att möta en annan människa öppet och utan färdiga föreställningar. Att möta mig själv, den andre, konsten, naturen - öppet, nu, våga stanna kvar, utan beräkning eller analys, istället överlåta sig till mötet i mötet ”Jag-du” och den andres ”Jag-Du”. Och att ställa detta ”Jag-Du” i relation till ”Jag-Det”. ”Jag-Det”; att benämna, analysera, mäta, väga, kalkylera, skaffa kontroll, överblick, skapa strategier både vad det gäller det egna livet och när det gäller mig i relation till andra. Att reflektera över det egna livet och andras liv. Att sammanställa erfarenheter.

”Jag-du” och ”Jag-det” som poler i min personlighet. Hur förhåller jag mig till dessa poler av min personlighet? Hur balanserar jag den ena polen i min personlighet sett i relation till den andra polen? Jag tänker på balansen mellan ”Jag-Du” och ”Jag-Det” i de olika delarna av relationens värld. Till exempel på mitt förhållningssätt till naturen; på skidutflykten en glänsande, gnistrande vinterdag där mitt ”Jag” stäms till ”Ett” i samklang. Och på samma sätt i möten med konsten, i en bild, en film, ett musikstycke, ett poem, i mötet med redskap och musik i min ateljé. Jag tänker på mitt förhållningssätt i relation till livet i möten med

¹¹ Buber (2006)

människor; Kontakter, möten, yta och djup, i relation till andra. På de gånger när jag i mötet med ”Du” i mig själv stäms till ett ”Vi” i samklang med ett annat ”Du”.

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

Buber beskrivet på ett tydligt sätt människans möjligheter till subjekt–subjekt relation. Bubers subjekt–subjekt relation upphör att existera när det genuina mötet avslutas, när ”Du” inte längre är i centrum som helhet, som dialogisk partner. Subjekt-subjektrelation: hur lätt är det inte att gå in i ett möte med den andre, uppfylld av förståelse, förutfattade meningar, fördomar och ibland till och med fördömanden. Hur svårt är det inte att ställa allt detta åt sidan! Hur svårt är det inte att istället verkligen försöka SE den andre och att därtill kliva fram ur mina egna begränsade bilder av mig själv för att våga MÖTET.

Vilken utmaning! Tanken svindlar! Hur bär jag mig åt för att mamma, pappa, syskon, ungarna, släktingar, grannar, vänner, arbetskamrater, lärare, föreningar, jag själv skall leva på detta vis? Att öva sig i mötet med DU, att uppleva närvaro; i relation till naturen, till konsten, till mötet med akademisk kunskap, annan kunskap, i mötet med andra människor; i kärleksaktens berusning, i stillheten en sommarmorgon vid vattnet.

Jag tänker; att leva i NU – är inte det en klyscha? Jag tänker också att det är svårt; jag är så van vid att planera, att tänka efter före. Ibland lever jag i längtan efter ett annat liv än detta så strikt planerade. Måste inte livet i NU kombineras med eftertanke? Buber menar att vi kan lägga oss till med till en idévärld – och leva i denna idévärld - för att på det sättet undkomma att brottas med liv i NU. Att därmed mildra ”Det-världens” bortträngande av ”Du-världen”. Lever vi ibland i en idévärld i tron att det är en Nu-värld?

Skymmer i så fall idévärlden vår erfarenhetsbas, den övertygelse som är grundad i erfarenhet utifrån ”Jag-Du”-”Jag-Du”-möten? Avskärmar den oss från ”DU-världen” inom oss själva och hos andra, i relationer, i den andliga sfären?

Så den svidande kritiken av vår samtid, det moderna. Är det egentligen så farligt?

”Utan den kan människan inte leva.

Men den som lever endast där med är icke människa”.

Hur begränsad är jag i ”Det-världen”?

Hur tryggad är jag?

Hur fundamental är ”Det-världen” för mig? Färdiga Svar som hinder!

Å andra sidan, Möte som Närvaro,

Möten som konstituerande andlighet!
Kunskapsförväring, mötet med kunskap som en andlig upplevelse

Växt-värld
Närvaro: som socialitetens andliga dimension
Närvaro: när Du möter Du
Närvaro: som solidaritet och gemenskap

Relationer som all utvecklings motor
Är det så?
Primära relationer, viktiga relationer, avgörande relationer,
Som får mig att gå vidare
Som människa
Humanisering som människans kallelse

Mamma, pappa, syskon, ungarna, släktingar, grannar, vänner, arbetskamrater, lärare,
föreningar
Vilka är de primära relationer som utmanat mig i min växt?

Vem är jag
Var ligger min tyngdpunkt
Vilka konsekvenser drar jag
Är det något jag vill
Ändra?

I utforskandet av vardagsverkligheten finns inte lärare och elever. Det finns Lärarelever och Elevlärare som möts och går in i en process. Att benämna världen innebär att den skapas och återskapas. Genom dialogens väsen; genom ord, reflektion och handling, som leder fram till en utvecklande praxis skapas engagemang. Dialogen är kopplad till världen. Vem, vilka har rätt att benämna? Finns det sanna ord och oäkta ord?¹²

Möten mellan människor kräver kärlek, ödmjukhet, tro, hopp och kritiskt tänkande. Att kritisera världen är att skapa och återskapa. Enbart handling leder till aktivism. Enbart ord leder till verbalism. Att erövra kunskap, att erövra kunskap och att koppla till praxis är en gemensam uppgift. Vad är sanning? Vi lär av varandra och söker därigenom den sanning som bär vårt arbete, i medvetenhet om att så är nödvändigt trots sanningens alltid preliminära natur. Tillsammans utforskar vi världen, vi dekonstruerar för att söka en befriande rekonstruktion. Den äkta dialogen med sitt kritiska tänkande verkar gränsöverskridande.

¹² Se Freire (1972)

Arbetet sker analytiskt genom att deltagarna byter perspektiv, roller, infallsvinklar i syfte att svara på frågan hur kan jag bidra till den nya världen? Dialogen utmanar oss att ta ställning, ta de risker för nödvändig förändring som stiger fram därur, att älska också insikten om tillvarons bräcklighet. Därmed utvecklas en pedagogik för de bräckliga, det bräckliga som uppstår ur erkännandet av de egna begränsningarna och tillkortakommandena, som får oss att lämna våra piedestaler för att riskera ett förändrande möte.

Kritiskt tänkande som inte tillåter någon klyvning mellan världen och människan. Att erövra rätten att benämna, genom alla de olika språk, uttrycksformer som står till människans förfogande, gör dialogen till en existentiell nödvändighet, som något av en skapelseakt.

Detta betyder:

Att se och kritiskt granska sitt eget universum där jag själv är nav/centrum.

Att avslöja de myter och de mönster som vi, var och en, lever och spinner kring våra liv.

Att bearbeta gränsen mellan att vara och att vara mera – humaniseringen.

Att söka sig från en fragmentarisk till en helhetssyn på verkligheten.

Att inte tänka för andra utan för mig och för oss, tänka tillsammans med andra

Att vara i en situation – situationalitet

Vad är förtryck? Är man automatiskt förtryckare för att man har ett materiellt välstånd? Kan man vara förtryckare och fattig? Är man automatiskt förtryckare när man har inflytande? När blir förtrycket strukturellt? I vilka sammanhang ser vi organisatoriska lösningar, implementerade genom demokratiskt fattade beslut som till sin konsekvens är förtryckande, begränsande i den meningen att människans kallelse, humaniseringen, begränsas eller hindras?

Jag frågar mig: Hur gradvis bäras in i en djupare medvetenhet om mig själv, mitt sammanhang, min historik, mitt samhällsrelaterade vara? Hur når jag/vi till ett fortgående nyskapande; att omvandlas, förnyas i möten med den andre? Jag frågar mig vidare: Hur förtrycker jag mig själv? Vilka mönster i mig, med mig, förblindar och låser? Vilka mönster öppnar och befriar? Ser jag mig själv mer som ett subjekt eller mer som ett objekt? Good enough – vad betyder detta i det här sammanhanget?

Sammanhang och samhälle

Den form av arbete som här refereras till sker i sociala system som är grundade i ett sammanhang, en kontext som i sin tur är en produkt, ett resultat, en konsekvens av fortgående social kommunikation i relation. De sociala systemen består av individer som är i relation genom kommunikation utifrån alla de olika kommunikationskanaler som står till människans förfogande, språkligt och sinnligt/kroppsligt.

I de texter som ligger till grund för formuleringar i denna sammanfattning finns ett samhällskritiskt perspektiv och exempel på ett avgörande paradigmskifte. Martin Buber är en

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

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

Det är den konkreta situation som föder förtryck som måste förändras. Detta radikala krav på objektiv förändring av verkligheten, kamp mot subjektivistisk orörlighet innebär inte att frångå subjektiviteten dess roll i kampen för att ändra strukturer. Att lösgöra objektivitet från subjektivitet, att förneka den senare när man analyserar verkligheten eller handlar med den, är objektivism. Å andra sidan, att förneka objektiviteten i analys eller handling resulterar i en subjektivism som leder till egocentriska positioner. Detta innebär ett förnekande av handlingen själv genom att förneka den objektiva verkligheten. Varken objektivism eller subjektivism, eller psykologism, föreslås här, utan i stället objektivism och subjektivism (och därmed också psykologismen) i ett konstant dialektiskt förhållande. För dialektiskt tänkande är värld och handling nära beroende av varandra. Men handling är mänsklig endast när den inte är skild från reflektion. Fatalism, uppgivenhet och känslan av att förändring inte är möjlig är frukten av en historisk och sociologisk situation.

Det krävs en tillit till den Andre, till de andra, tillit till folket, som Freire uttrycker det, för att tillsammans med andra, människor med erfarenheter skilda från mina, se, analysera, benämna förhållanden för att sedan förändra genom handling! Det krävs omvändelse till folket, omvändelse till förändring, omvändelse till att se livsvärld och systemvärld i nya perspektiv. Denna omvändelse från att se mitt eget livs universum som Det Enda Sanna, kräver en djupgående nyfödelse. I alla faser av sin befrielse måste de förtryckta se sig själva så som

människor engagerade i den ontologiska och historiska kallelsen att bli fullständiga människor. Verklig reflektion leder till handling. Befrielse av förtryckta är en befrielse av människor, inte ting.

Traditionell undervisning, som i hög grad påverkat oss alla, har en förmedlande karaktär: Läraren är ett förmedlande subjekt medan eleven ges rollen som ett lyssnande objekt. Innehållet, vare sig det rör sig om värderingar eller om empiriska dimensioner av verkligheten, tenderar att bli livlöst. Genom att projicera en absolut okunnighet på andra, ett kännetecken på förtryckets ideologi, negerar man undervisning och kunskap som undersökningsprocesser. Målet är att ”förändra de förtrycktas medvetenhet, inte den situation som förtrycker dem”, för ju lättare de förtryckta kan ledas till att anpassa sig till denna situation, desto lättare kan de behärskas. Banksynen förutsätter en splittring mellan människan och världen; människan är enbart *i* världen, inte *med* världen eller med andra; människan är åskådare inte nyskapare. Med denna syn är människan inte en medveten varelse; hon är snarare ägare av *en* medvetenhet: en tom ”hjärna” passivt öppen för mottagandet av insättningar från den omgivande världens verklighet. Detta öppnar för kulturell invasion. Banksynen är baserad på en mekanistisk, statisk, naturalistisk, rumspräglad syn på medvetenhet och den förvandlar elever till mottagande objekt. Den främjar tystnadens kultur.

Bankundervisning hämmar kreativitet och tämjer (trots att den inte helt kan förstöra den) medvetandets intentionalitet genom att isolera medvetenheten från världen. Därigenom hindrar den människan från hennes ontologiska och historiska kallelse att bli mer fullständigt mänsklig. Bankteori- och praktik lyckas inte, som undervisande och fixerande krafter, erkänna människor som historiska varelser.

Tyvärr är de som omfattar frihetens sak omgivna och influerade av det klimat som skapar banksynen, och ser ofta inte dess verkliga innebörd eller dess avhumaniserande kraft. De använder således, paradoxalt nog, just detta alienerande instrument i vad de avser vara en strävan att befria.

Den problemformulerande undervisningens teori och praktik tar människans historicitet som sin utgångspunkt. Problemformulerande undervisning bejakar människor i deras process av tillblivelse – som ofärdiga, ofullbordade varelser i och med en likaledes ofärdig verklighet. I motsats till andra levande varelser som är ofärdiga, men inte historiska, vet människan sig vara ofärdig; hon är medveten om sin ofullständighet. I problemformulerande undervisning utvecklar människor sin förmåga att kritiskt begripa på vilket sätt de existerar i den värld med vilken och i vilken de finner sig själva: De lär sig se världen, inte som en statisk verklighet, utan som en verklighet i process, i förändring.

Utgångspunkten är alltid människan i ”här-och-nu”, vilket konstituerar den situation inom vilken hon är undertryckt, det sammanhang hon är insatt i, ur vilken hon höjer sig, och i vilken hon ingriper. Bara genom att utgå från denna situation – som bestämmer hennes uppfattning av den – kan hon börja röra sig. För att göra detta på ett uppriktigt sätt måste hon uppfatta sin ställning, inte som ödesbestämd och oföränderlig, utan enbart som begränsad och

därmed som utmanande. En strävan från en naiv och magisk, fatalistisk syn till att begripa sig själv, verkligheten, sitt sammanhang och världen. Från resignation till rörelse. Från tystnad och passivitet till skapande delaktighet. Människan har en gränsöverskridande förmåga, en förmåga att se och analysera sitt liv i ett sökande efter förändring. Förändring är möjlig i praxis där handling och reflektion är ett.

Undervisning som frihetens praxis – i motsats till undervisning som dominansens praxis – förnekar att människan är abstrakt, isolerad, oberoende och ej knuten till världen; den förnekar också, att världen existerar som en verklighet skild från människor. Kunskap växer fram, erövrar, endast genom uppfinning och återuppfinning, genom den ständiga, otåliga, kontinuerliga, hoppfulla undersökning människor företar i världen och med varandra. Undervisningen grundar sig på kreativitet och stimulerar sann reflektion över och handling med verkligheten, och svarar därmed mot människans kallelse som en varelse som är äkta enbart då den är aktiv i undersökningar och skapande förändring.

Sharon Todd hävdar våldsfriheten i undervisningssituationer. Hon hjälper oss se några av de fallgropar som vi oflekterat riskerar hamna i. Fallgropar som gör att ett perspektiv påtvingas den Andre, att ett sätt att tolka världen blir det dominerande sättet. Rogers är inne på liknande teman, på hur lyssnandet och lyssnandets konst innebär en total öppenhet, fri från i förväg färdigställda föreställningar om vad som skall komma ut ur ett möte. Båda hävdar kärleken och kongruensen i kritik mot nuvarande ordningar i samhället. Häri instämmer Winnicott som på ett mycket diplomatiskt sätt ifrågasatte den rådande ordningen där psykoanalytikern och psykoterapeuten gav sig själva en expertroll avseende mänskligt liv, och som gav dem ett självklart tolkningsföreträde på bekostnad av friheten hos personer som de mötte. Knutsdotter Olovsson uppmärksammar, precis som Winnicott de samhällsfaktorer som gör att människan förlorar lekförmågan, tillgången till sin kreativitet och därmed något av tilltro till sig själv och sina möjligheter.¹³

Harlene Anderson är kritisk till den samhällstradition och de verksamhetsmiljöer där ett socialt system definieras av roller och färdiga strukturer, där system består av en individ, ett par eller en familj. Hon vänder sig mot hierarkisk organisation där verksamheten styrs av en expert sett i relation till de individer som möter och som betraktas som icke-expert. En person som intervenerar med strategisk expertis och generella metodiska tekniker till sitt förfogande. En expert som vet vad som behöver vetas och vilar säker i sitt kunnande och som samlar in data och annan nödvändig information. En expert som besitter nödvändig metakunskap och som är expert på innehåll. En person vars kunskap, uppfattningar och tankar är privata och monopoliserande.¹⁴

Fokus i detta arbete sker i en hållning av ”uppifrån och ner”- riktad kunskap i ett sökande efter orsak och sammanhang. Experten är subjekt och deltagare i övrigt ses som objekt. Expertens avsikt är att åstadkomma en förändring i en annan person eller i ett system. Ett

¹³ Todd (2008), Rogers (1995), Winnicott (1981), Knutsdotter Olovsson (1998)

¹⁴ Anderson (1999)

arbete som ser människor som i sin kärna separata själv, åtskilda från varandra. Experten som en som forskar på andra för att så småningom presentera sina slutsatser i form av direktiv.

Anderson får här representera ett grundläggande paradigmskifte. Anderson skriver utifrån en psykoterapeutisk verklighet, teoretisk såväl som klinisk. Själv menar jag att hennes text har en giltighet för många fält och därmed ingår i den filosofiska bas och det förhållningssätt som jag vill förorda. Andersson kritiserar den traditionella moderna synen på experten till förmån för ett förhållningssätt där subjekt – subjektrelationer är centrala.

En ny typ av expertis i form av processledaren¹⁵ träder därmed fram till förmån för den filosofiska och pedagogisk hållning som sammanfattas i det som följer. Processledaren utgår från en filosofisk hållning. Denna filosofiska hållning bjuder till samhandling och samverkan i kommunikation, relation och process, den bjuder till möte i lek utifrån ordets mest grundläggande ansats och i dess vida mening. Människor möts utifrån olika perspektiv och med olika typer av kunnande och expertis. Detta kunnande och denna expertis, så som den kommer till uttryck hos de olika deltagarna (inklusive processledaren) lägger grunden för ett gemensamt sökande/utforskande av liv och sammanhang och därmed ett lärande; kunskapsövrning och empowerment. Här finns ingen distinktion mellan teori, forskning, praktik, undervisning och konsultativt arbete avseende organisation. Den filosofiska basen är den samma för alla områden, för psykoterapeutiskt arbete såväl som undervisning – för alla de verksamheter som rör individer i samverkan.

Processledaren går in i de processer som skapas med en icke-vetande hållning, i ett sökande efter kunskap från den andre/de andra och låter sig informeras och öppnar därmed för ett eget lärande. Processledaren erkänner sin egen osäkerhet och bräcklighet.

Kunskapsövrning sker i en gemensam process samtidigt som processledaren är medveten om styrkan i den filosofiska hållningen och sitt kunnande, sin expertis avseende att leda processer. Processledarens expertis ligger i att skapa utrymme för kommunikation i relation och dialog och därmed underlätta ett utrymme för kommunikation i relationer och dialogprocesser. Fokus är att skapa sammanhang och möjligheter som är beroende av allas bidrag och kreativitet. I de processer som skapas kan processledaren dela med sig av och reflektera över sin kunskap, sina uppfattningar och värderingar, tankar, sina frågor och åsikter.

Förändring och eller förvandling ses som utveckling genom, och som en naturlig konsekvens av, en generativ kongruent dialog (kommunikation-i-relation) samt samhandling och samverkan. Alla deltagare (inklusive processledarna) ses som multipla relationella själv, till sin konstruktion formade av kommunikation i relation och genom det verbala språket. Tillsammans är gruppen av individer som deltar i ett processinriktat arbete samforskare vilka alla deltar i det kontinuerliga skapande som frambringar världen.

¹⁵ Apelmo (2003/2009)

För sin utveckling leker människan. De processer som skapas i en grupp relaterar till leken som en grundläggande erfarenhet och modell och därmed leken som ett redskap för utveckling och humanisering. Termen ”lek” används här i dess vida mening och omfattar därmed också vuxnas hållning till livet och är här synonymt med att som vuxen använda sin kreativitet. Individer som deltar väljer deltagandet och deltar därefter utifrån sina respektive förutsättningar, sina behov, erfarenheter och sin expertis. Var individ närmar sig gruppen, sammanhanget utifrån sig själv som centrum i sitt eget universum. Var individ bär med sig sin myt och sin sanning avseende sin existens och sin samlade erfarenhet av vad som är meningsbärande i livet.

När leken och kreativiteten tas i anspråk uppstår möjligheter och ett medel för att aktivt bemästra och bearbeta både en inre såväl som en yttre värld. I leken utmanas individen och uppmanas att träda in i ett förutsättningslöst möte med sig själv och andra vilket till sin betydelse innebär ansvar och förändring med konsekvenser på individnivå såväl som för strukturer och samhällsnivå. Sanningar förändras, gamla sanningar förkastas ibland helt för att ersättas av nya. Visioner föds.

I teorier kring leken fokuseras handlingens och kommunikationens betydelse för människans utveckling i och genom relationer och de sociala sammanhangen. Leken tränar för liv som ligger framför.¹⁶ Lek formar och fostrar. Fostrar i meningen att individen lär sig uppfatta sig själv som ett handlande subjekt, som praxisvarelse, med en nödvändig respekt för den andre och samtidigt erfar en grundläggande ansvarighet för sig själv, för den andre, för struktur och samhälle. Lek utvecklar och tränar samförstånd, samspel, ömsesidighet, uppmärksamhet, tillit och turtagande. Lek tränar kropp, tanke och känsla. Lek tränar förståelsen för symboler och symbolspråk, tränar roller och betydelser som redskap att ordna och förstå tillvaron. Lek har en särskild referens till icke-språklig kommunikation. Lek öppnar för transformation, ett speciellt medvetenhetstillstånd, för hängivenhet, självförglömmelse, tidlöshet och är sin egen belöning.

Lek är till sin karaktär en uttrycksform som i sig bjuder frihet och självförverkligande för dem som ger sig in i den. I leken är det alltid möjligt att börja om, pröva på nytt. Lek behöver inget i förväg definierat mål. Lek är i sig nog. I den djupa leken finns en ständigt återkommande växling mellan spänning och utlösning som ger leken drivkraft. Lek är en form som möjliggör mänskliga höjdpunktsupplevelser. Lek har ett symbolinnehåll, lek kan verka känslomässigt befriande, lek skapar möjligheter för bearbetning av utmaningar och konflikter. Den har ett socialt och kommunikativt innehåll.

Leken som ett öppet förhållningssätt till livet öppnar för kreativitet och för att uppleva och själv bli delaktig i skapandet av uttryck. Leken, skapandet kräver uppmuntran och stimulans för att utvecklas. Den som aldrig lärt sig leka, den som vuxen helt eller delvis förlorat förmågan att leka, den som har förlorat tillgången till sin kreativitet, behöver ett särskilt stöd

¹⁶ Avsnittet om ”lek” har inspirerats av bland andra Knutsdotter Olovsson (1998), Röed Hansen (1991), Soltved (2005), Winnicott (1981)

för att hitta tillbaka till leken och kreativiteten. Lek kräver kunskap om koder och tekniker, den kräver ostörd tid, trygghet och frihet från krav att prestera. I leken tar inre föreställningar teknik och skicklighet i sin tjänst och visar vägen till det välsignade tillstånd där något nytt skapas, upptäcks och där ett gränsöverskridande blir möjligt och faktiskt sker. Lek är skapande ordning och koncentration. Lek, liksom konst, myt och teori är människans försök att förstå, begripa tillvaron. Lek är strävan efter sammanhang, struktur, form eller någon sorts fast punkt. Lek är konstruktion. Leken skapar förutsättningar för dekonstruktion och rekonstruktion. Lek är ett redskap att bringa ordning i kaos.

Lek befordrar utveckling och därmed hälsa. Lekande är i sig terapeutiskt i meningen läkande. Lek uppstår i mellanområdet, lekområdet och är för sin framväxt beroende av förtroende och tillit. Kreativitet i sig och kreativitet som hållning till livet ligger i linje med lek. Lek ger mening och innehåll till livet och gör det värt att leva.

Förutsättningarna för lek och lekområde skiftar eftersom det är en produkt av deltagarnas olika upplevelser och erfarenheter från det sammanhang de levit i. Där flera leker tillsammans berörs interpersonella, relationella förhållanden. Ett omedelbart och känslomässigt intersubjektivt deltagande är centralt för utvecklande av nya mellanmänniskliga områden. Lek förutsätter en struktur av otvetydigt accepterande.

Lek förutsätter en vilja till jag-du jag-du möten, en vilja att gå in i en relation och kommunikation-i-relation. Duet hos den möter mig och jag träder in i den omedelbara relationen. Relationens väsen är att utväljas och att själv välja, att vara utlämnad åt ett annat subjekt och samtidigt själv vara ett handlande subjekt. Det är inträdet i relationer som öppnar för människans utveckling, för humanisering som människans kallelse. Du-världen öppnas genom den omedelbara relationen i leken i mötet med den andre såväl som i mötet med konst och teorier såväl som i mitt intima möte med den jag älskar. Mötet med den Andre, med konsten, med en text öppnar för ett möte med dessa fenomen som verkande realiteter.

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

Leken och därigenom ett jag-du jag-du möte förutsätter en strävan att lära av den Andre i stället för att lära om den Andre.¹⁷ Att lära av den andre betonar en ömsesidig ansvarighet hos de parter som möts. Det handlar om en etik avseende relationer till Annanhet och vårt sätt att förhålla oss till Annanhet. Etik ses som en social konstruktion som betonar ansvarighet. I varje möte formar vi en etik, medvetet eller omedvetet. Denna etik är grundad i handling.

¹⁷ Avsnittet är inspirerat av bland andra Todd (2008) med hänvisning till Levinas

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 rubbade oförsäglig stund av uppmärksamhet mot den Andre signalerar ansvar för den Andre. Om båda parter har samma ambition betyder detta en ömsesidig ansvarighet. Lek förutsätter denna form av öppenhet och ansvar i ömsesidighet.

Som tidigare nämndes kommer till ett möte individer vilka befinner sig i centrum av sina egna universum fyllda av sin egen mytbildning och sin egen sanning. I mötet utforskas hur individerna kommer samman, alla parter med sin egen historia vilken formar mötet. Enbart en överraskande öppenhet förmår överskrida respektive historia. Lek skapar förutsättningar för överskridande av detta slag.

När någonda av parterna ges tolkningsföreträde, när någonda parternas historia ses som mer sann begränsas lekområdet. När en tolkning läggs på en individ, när mina värderingar min hållning projiceras på den Andre är detta en akt av våld. Lek förutsätter våldsfrihet, att öppna sig för den rubbning av varat som möte ansikte mot ansikte innebär.

Empati innebär en projicering, värdefull då den ofta betyder att vi närmar oss varandra. Detta vårt eget material hindrar oss samtidigt att se den Andre, att möta den Andre till fullo. Möjligheterna att mötas ansikte mot ansikte reduceras. Kärlek är ett annat centralt begrepp i beaktandet av mänskliga möten. Kärleken är dubbel till sin natur. Den innehåller en dimension som rör vår potential för aggression och kontroll, vårt begär att tillfredsställa oss själva genom den Andre. Kärleken kan ibland vara snäv, som något som enbart berör intima relationer mellan två. Men kärleken kan också ses som innehavare av en potential för frigörelse – kärleken är här inte självcentrerad utan annancentrerad. Vi är etiskt förpliktade till kärlek på grund av dess makt att förena människor tvärs över skillnader. Kärlek är med detta synsätt ett föreningsband som uppfattar skillnaden som central för båda parter subjektivitet. Kärlek kan ses som en social relation som affektivt stimulerar vår omtanke om andra vilket dels överbryggar klyftan mellan individen och hennes sociala rum, dels sätter in kärleken i en social struktur utan att utesluta dess unika karaktär och egenart för individen. Kärleken i sig har sammanfattningsvis en dubbeltydig och ambivalent betydelse för våra kommunikativa möten, för leken. Också här utmanas vi att förhålla oss medvetet.

Skuld kan i vardagligt tal tyckas representera ett misslyckande, som ett erkännande av att någon tillfogats en skada. Skulden binder därmed och ställer hinder i vägen för lekförmågan. Men skuld kan också uppfattas som ett tecken på ett affektivt engagemang för den Andre. Om vi väljer att förstå vår inledande mottaglighet för den Andre, för en Annan som något som ger oss hopp om att kunna arbeta tillsammans mot orättvisor, behöver vi samtidigt förstå hur just denna mottaglighet placerar oss alla i en bräcklig lärande gemenskap. Att vara mottaglig för en Annan innebär nämligen att uppfatta läroarbetet, kunskapsövringen som ett emotionellt födsloarbete, ett arbete som drar oss in i ny medvetenhet. Att skuld uppträder som inslag i detta arbete är ett tecken på vår emotionella sårbarhet. Att omstrukturera skuld och förstå skuld som ett uttryck av affektivt engagemang i ett preliminärt möte med andras lidande

markerar därmed inget misslyckande utan ses som ett av symtomen på en fortgående emotionell strävan för att mötas, lära av varandra, erövra ny kunskap tvärs över skillnader.

Lyssnande och lyhördhet för den Andre är en viktig del i lek såväl som i all kommunikation i relation. Lyssnandet villkoras av förmågan att låta sig röras av den Andres närvaro dithän att vi svarar, går in i ett utbyte, i dialog. Det går aldrig att veta hur den person som jag möter kommer att påverka mig. Kanske förändras jag på ett sätt som jag inte tidigare reflekterat över. Därför innebär ett lyssnande alltid en risk, särskilt om den berättelse som förs fram innehåller lidande. Att lyssna till livserfarenheter som ligger bortom min egen horisont, min egen erfarenhet kräver tillit till att den Andre har en mening med sitt berättande. Det finns en kvalité i denna sorts lyssnande. Det innebär ett lyssnande utan i förväg uppsatta regler, begränsningar, utan jämförelser av erfarenheter, att vara öppen i det som är ett gott lyssnande. Denna öppenhet är ett villkor för engagemang och ansvar. Vissa känslor bidrar mer eller mindre till att upprätthålla en sådan öppenhet och sådan skillnad som möjliggör den kommunikativa relationen. Lyssnandet kan inte isoleras från empati, kärlek och skuld. I lyssnandet ingår ett affektivt gensvar. Det är en relationell egenskap. I mötet ansikte mot ansikte uppstår en kommunikation som inte begränsas av ord. Ansiktet hos den Andre är inte enbart en förmedlare av ord, där finns en innebörd bortom det talade ordet.

Att verkligen höra den Andre, att verkligen komma i kontakt ger en känsla av tillfredsställelse. Detta berikar livet eftersom det finns så mycket att lära om individers individualitet, personligheter och om interpersonella erfarenheter.

Att på detta sätt lyssna till inte bara orden utan till helheten i det som kommuniceras innebär att komma i kontakt med det som är universellt och mänskligt i det som samtidigt är djupt personligt och som upplevs privat. Den som på detta sätt blir lyssnad på i djupet upplever ofta en sorts befrielse, en bekräftelse, en upplevelse av att ha blivit sedd och mött på djupet. Denna typ av lyssnande kan verka befriande från känslomässigt kaos i det att lyssnandet i sig innebär att peka på alternativ, att se lite längre, att ge andra perspektiv. Det är ett lyssnande som inte dömer, diagnosticerar, peppar, utvärderar, ett lyssnande som inte tröstar eller tar över ansvar. Istället ett lyssnande som söker klargöranden och responderar på alla de nivåer som kommunikationen tar form. Denna form av lyssnande på djupet hindras eller begränsas av förutfattade meningar eller mer eller mindre medvetna dolda agendor för vad lyssnandet i sig skall staka ut för riktning inför vad som komma skall. Att vara i denna form av lyssnande ställer krav på kongruens, att vila i och vara sig själv i närvaro i stunden. Lyssnande av detta slag öppnar för människans humanisering.

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

Denna filosofiska ansats, med dess förankring i lekens och kreativitetens betydelse kan till sist beskrivas på följande sätt med hjälp av några nyckelbegrepp.

Tro på människan.

Ett arbete med människor kan aldrig existera utan en målmedveten riktning, utan avsikt, inte heller kan den existera utan tro.¹⁸ Människosynen, i dess individuella, sociala och kulturella kontext, oavsett om den är formulerad eller ej, formar alltid utgångspunkten för riktning och avsikt, tro och hopp. Att se och benämna livet och formulera strategier för förändrande handling och därefter handla, enskilt och tillsammans med andra, är en nyskapande akt som förutsätter kärlek till människan och världen, lust till och längtan efter liv och är en akt av mod. Tron på människan innebär en tillit till varje människas inre resurser att utifrån sina respektive sammanhang göra val och ta ansvar för sitt liv. Detta är en fundamental tilltro till varje individs medfödda kapacitet att röra sig i riktning mot en större potential. Att se och benämna livet och formulera strategier för förändrande handling och därefter handla, enskilt och tillsammans med andra, är en möjlighet som tilltros var människa. Att själv skapa sin värld är människans ontologiska kallelse. Djuren lever i världen medan människan existerar i världen, i och med världen. Den som lever med världen ser framåt, har ett möjligt hopp och därmed en ontologisk kallelse. Människan är en forskande varelse som i sin existens har en drivkraft framåt i rörelse att forska och utforska sig själv och sitt sammanhang. Människan är också ofullständig, oavslutad, inkomplett, med en möjlighet att växa, komma vidare. Den som ser det annorlunda har stagnerat.

Kärlek

Här fokuseras på Kärleken som själens respons till livet; ett engagemang för människor, icke dömande, icke villkorande och som utesluter dominansförhållanden. Kärleken är en livgivande kraft som omfattar förlåtelse och försoning, tolerans, mångfald och en öppen rymlig inklusivitet. Kärleken stöder livet i dess mångfald i opposition till instängdhet, trångsynthet och exklusivitet. Den öppnar sig för alla själens uttryck och yttringar i respons till livet och kan därför inte tillåta censur. Det finns ett samband mellan kärlek och skapande. Frånvaro av kärlek yttrar sig som avstängande, tillintetgörande och förtryck, karaktäristika som begränsar och inskränker livet, ibland intill döden. Att inskränka kärleken och reducera den till en moralkod skapar fundamentalism, vars rationalisering av hat gång på gång demonstrerats och manifesterats under mänsklighetens historia.

Ödmjukhet

Människor möts för att tillsammans lära mer än de redan vet. Därför finns i mötet vare sig fullkomligt kloka eller fullkomligt okloka, utan människor som drivs av en strävan att tillsammans erövra ny kunskap, fördjupa sin medvetenhet och växa i mänsklighet. Att gå in i ett sådant möte innebär att tillerkänna varandra ett värde och bygger på ödmjukhet och en tilltro till var människas drivkraft i riktning mot helande och humanisering.

¹⁸ Avsnittet har inspirerats av Freire (1972)

Kommunikation-i-relation

Dialog, kommunikation, verbal likväl som genom kreativa uttryck, förutsätter en tro på människans förmåga att förändra och skapa nytt. Grundad i kärlek, ödmjukhet och tilltro blir dialogen ett horisontellt förhållande ur vilken ömsesidig tillit mellan deltagande parter växer fram. Det är en tilltro till var människa att i skapande, i en skapande process, i dialog mellan parter, komma till insikt. Människan behöver andra människor för att kunna leva och utvecklas. I mötet med andra, i dialogen skapar människan en förståelse av sin omvärld. Genom att SE upptäcker människan sin värld. Som medveten varelse har människan möjligheten att BENÄMNA sin värld och därmed för en stund ta ett steg åt sidan och betrakta och analysera densamma. Människan har potential att aktivt verka för förändring genom att HANDLA i och med världen. Genom att se, benämna och handla skapar människan praxis. I praxis förenas teori och handling. Människan är en historisk varelse, lever i en historicitet. Alienation innebär att som människa vara ställd utanför ett handlingsutrymme, att vara ställd i ett utanförskap, att ställas utanför sitt historiska sammanhang, att acceptera detta utanförskap som för givet och oföränderligt.

Hopp

Hopp ger näring åt tron på förändringens möjlighet. Människan rör sig, i sin ofullständighet, i ett sökande och en strävan efter förnyelse och förändring. I dialog och kommunikation ger människor uttryck för sin längtan och sina drömmar, sina visioner och sitt hopp. Hopp, grundat i medvetenheten om människans ofullständighet, kan endast hållas levande genom gemenskap och möten. Hopp, som hålls levande i möten, utgör en kraftkälla i arbete för förändring.

Kritiskt tänkande

Kritiskt tänkande tar ingenting för givet, självklart. Kritiskt tänkande uppfattar verkligheten som dynamisk, stadd i ständig förändring. Kritiskt tänkande tillåter inget särskiljande mellan reflektion och handling, mellan människa och värld.

Mod

Kärleken till världen och människan är en akt av mod. Den kombineras med ödmjukheten där allas okunnighet erkänns och där man tillsammans försöker lära sig mer. Till detta läggs en okuvlig tro på människan och hennes förmåga att skapa och göra nytt, tro på den dialogiska relationella människan. Denna tro är grundad i det hopp som i sin tur är grundat i ofullständigheten – att vara på väg i och genom gemenskap med andra. Tillsammans med ett kritiskt tänkande lägger detta grunden för en äkta dialog för rörelse och förändring.

Dansa

Släpp restriktionerna

Ge orden frihet att söka sig nya sammanhang

bortom grammatikens hårda lagar

Ge din kropp, dina muskler friheten att föra dig på ett nytt sätt

bortom din konvenans

Ta fatt på barnet inom dig

det levande, utforskande

Låt färger flöda och släpp ljuden fria

Lek med din verklighet

Låt humorn för en stund lindra lidandet

Bejaka tillvarons bräcklighet

Tillåt skrattet att flöda

Säg till din inre domare att vara tyst

Ge dig själv frihet

Dansa

i mötet med dig själv

Och andra

Pedagogisk Praxis
En pedagogik för sociala sammanhang

Del 2 - Kapitel 3 - 5

SKAPA – sammanhang och redskap

Det finns en skönhet

Det finns en skönhet

I kommunikationen i och genom expressiva estetiska uttryck
I följsamhet med ett förhållningssätt som
bär, tillåter improvisation och tillkortakommanden,
utmanar att våga

Som en dans

där parterna gjort sig fina för varandra och betraktarna
kommunikation som öppnar för bredd i olika riktningar
djup på olika nivåer
bärs fram av förhållningssättet

Den ena är beroende av den andre

Det ena är beroende av det andra

Utan förhållningssättet riskerar kommunikationen att falla
platt
utan kommunikationen, i alla dess intrikata delar, hänvisad
till enbart verbal saklighet
skulle förhållningssättet inte komma
till sin fulla rätt

Orden är nödvändiga

Orden formar vårt sätt att förstå och närma oss tillvaron
men

Orden begränsar också, snävar in

Det finns en skönhet

som växer och mognar
som öppnar för det tidigare inte sedda
det tidigare erfarna men ännu inte benämnda
- kommunikation
i dess mångfacetterade former
bortom och befriad
från den verbala logiken
öppnad för sinnen och känslor

Det finns en skönhet som befriar orden,
låter dem röra sig fritt, vilt och lyckligt.

Där finns en skönhet

Kapitel 3

Erfarenheter

Introduktion

Dikten vill peka på hur två centrala aspekter står i ömsesidig påverkan i allt arbete med kommunikation i och genom expressiva estetiska uttrycksformer. Dels är det kommunikation i och genom expressiva estetiska uttrycksformerna i sig. Dels är det ett förhållningssätt.

De båda aspekterna förstärker varandra: Utan ett genomtänkt och internaliserat förhållningssätt, en praxis avseende förhållningssätt, begränsas kraften och möjligheten i ett arbete där Expressive Arts (EXA) är ett redskap och för övrigt i allt arbete i och genom kommunikation i och genom expressiva estetiska uttrycksformer. Utan arbetet genom kommunikation i och genom expressiva estetiska uttrycksformer, å andra sidan, manifesteras inte förhållningssättet till sin fulla potential!

Alltså dansar de båda med varandra. De är olika sidor av samma mynt.

Jag har mött individer som velat ge den ena eller den andra sidan prioritet. När så sker bryts en pedagogisk praxis.

Ordet pedagogik är kanske det lättare ordet – var och en av oss har mött pedagoger och varit föremål för pedagogiskt handlande, framför allt i form av vuxna på förskolan och lärare i grundskola och på gymnasium, på universitetet. Pedagogik förknippas med lärande där pedagogen har till uppgift att skapa förutsättningar för lärande.

Ordet ”praxis” har jag hämtat från Paulo Freire¹⁹.

Enbart handling blir aktivism, menar Freire. Därmed stryker han under vikten av eftertanke, samtal, reflektion, koppling till litteratur, vad andra tänkt, koppling till teori.

Enbart tanke och teori å andra sidan reduceras till ”verbalism”. Därmed betonar Freire vikten av förändrande handling, att ingripa, lägga sig i, vara med och påverka och genomföra förändring. Förändrande handling kan ta sig olika uttryck

Praxis avser alltså de sammanhang där handling och tänkande är en enhet. Både tanke och handling behöver utvecklas när avsikten är att skapa förändring av bestående värde. EXA och kommunikation i och genom expressiva estetiska uttrycksformer blir redskap i ett praxisorienterat arbete.

Att erövra kunskap sker enligt min mening också bäst när tanke och handling följs åt och därmed utgör grunden för kunskaperövring.

”Pedagogik för sociala sammanhang” pekar på att det finns en pedagogisk dimension i det mesta som vi gör. Från de privata sammanhangen av familj och släkt till verksamheters utveckling i privat eller offentlig regi. Det gäller socialtjänst och socialt arbete i vid mening såväl som hälso- och sjukvården i dess olika uttryck, psykoterapeutiskt arbete såväl som

¹⁹ Paulo Freire, ”Pedagogik för förtryckta”, Gummessons, Stockholm, 1972

rehabilitering. Det gäller för skolans värld i elevsocialt arbete och i samtidighet med didaktik och renodlad pedagogik för kunskapsöverföring. Exempelen skulle kunna göras många och den pedagogiska dimensionen har en bärighet också för stora organisationer som Svenska Kyrkan och dess olika verksamheter likväl som för näringslivet med dess många olika sociala sammanhang.

När det gäller de sammanhang som jag har kommit i kontakt med som kommun, landsting, kyrka och utbildningsinstitutioner tycker jag generellt sett att verksamheterna skulle ha mycket att vinna på att ett fördjupat samtal där den pedagogiska dimensionen i arbetet aktualiseras.

Frågan om ”sociala sammanhang” för tankarna till människor i grupp.

Frågorna om ”grupp” och vad som konstituerar en grupp, hur det arbete ser ut som syftar till att skapa en ”grupp” i Asplunds mening²⁰, hur mål och värdemässig bas formuleras och uttrycks är av central betydelse i många sammanhang. Det gäller generellt i sammanhang där mycket av arbete inriktas på grupper av olika slag. Därtill finns alltid en värdemässig bas, inte alltid klart uttryckt eller gemensamt formulerad. Ofta spretar det istället när det gäller den värdemässiga basen. Detta av naturliga skäl då vi sällan tydliggör den.

Att förstå vad som händer när människor samlas för att arbeta mot gemensamma mål har varit en utmaning för mig. Hur kan jag närma mig detta område? Vilka redskap finns tillgängliga för ett processinriktat arbete i möte med människor som är satta att arbeta mot gemensamma mål? Vilka är de redskap som stöder den enskilde och gruppens utvecklingspotentialer? Leken och forskningen kring leken och lekens roll har för mig blivit central när jag sökt svar på mina frågor.

Idag tänker jag att leken är en grundläggande modell för utveckling och kompetensöverföring (i dess vida mening) samt empowerment. I boken använder jag därför ett stort utrymme för leken och lekens roll. Jag menar för övrigt också att leken och lekens roll borde få en större plats i modern utvecklingspsykologi.

Lek är kreativitet. När barns lek fungerar sprudlar den av vitalitet. De flesta av oss får från barndomen med oss kompetensen att leka. Av olika skäl tycks många på vägen ut ur barndomen och in i vuxenlivet förlora förmågan att använda leken i sin vardag. Den här boken pläderar för vuxnas lek och uppmanar de vuxna som förlorat förmågan att leka att återerövra leken.

Lek och kreativitet hör samman. Den kommer till uttryck när vuxna (och barn förstås) spelar, sjunger, dansar, målar, skulpterar, filmar, gör teater, opera, skriver dikt och prosa för att nämna några exempel kopplade till olika konstarter. Men också hos bonden som tar en bakaxel från en gammal bil, bygger om densamma och ordnar en koppling till traktorns kraftuttag och därmed har en jordbörja som ersätter det tunga arbetet med spettet – det här var på den tiden höet hängdes på hässjor för att torka. Eller när Zlatan gör ett av sina konstfulla mål, de ögonblick när en idrottsutövare är i flow, ett i sin kropp och känsla, baserad på idogt tänkande och tränande – och som omsätts i magiska ögonblick. Eller hos forskaren som i sin

²⁰ J Asplund 1988

dröm om natten hittar trådar till lösningar och utveckling. Eller företagaren som samlar sin personal i processer som leder till nya lösningar, produktutveckling och ny tillämpning. Det är samlade uttryck för kreativitet och, vill jag hävda, exempel på vuxna som har hela eller delar av förmågan att leka intakt och tillgänglig.

Ett redskap som bygger på, stimulerar till och utvecklar förmågan att leka är EXA. EXA presenteras i det som följer. Här vill jag bara understryka hur EXA kan användas som ett redskap i leken i sig och som ett redskap för att utveckla lekförmåga och därmed lek. EXA har ett nära samband med kreativitet och kreativitetens vitalitet och utveckling för enskilda och grupper. EXA som redskap leder till kommunikation i och genom expressiva estetiska uttrycksformer.

Kommunikation sker på många olika sätt. Dels verbala, dels ickeverbala. När vuxna fjärrar sig från leken fokuseras ofta på en verbal kommunikation. Ibland i en sådan grad att man på vissa arbetsplatser aldrig reflekterar över den ständigt pågående ickeverbala kommunikationens kraft. Detta ställer ibland till med allvarliga problem. Om dessutom den verbala kommunikationen är ofullständig blir problemen snart omöjliga att hantera. Hur många av oss har inte erfarenheter i form av exempel på felaktiga beslut som fattats och där en av orsakerna är bristfällig kommunikation? I det som följer berör jag kommunikationens roll i båda avseendena.

Strukturers roll är också avgörande. Barns lek är full av struktur, regler som får den att fungera. För vuxna kan struktur förenklat sägas antingen öppna för en frihet till kommunikation eller å andra sidan stänga, kväva och hindra kommunikation. De flesta av oss har erfarenheter där strukturer begränsar och hindrar. Det handlar ofta också om traditioner som oflekterade styr och formar en verksamhet. Min erfarenhet är att struktur har en avgörande betydelse. Med struktur menar jag former, villkor, regler för det sammanhang i vilket jag är satt att verka. Detta kan verka paradoxalt då strukturer kan verka stå i motsättning till frihet och därmed verka hindrande för kreativiteten. Men precis som för leken behövs spelregler i allt mänskligt handlande. Rätt form av struktur skapar tillit och tilltro och därmed frihet att utforska utan prestation eller maktkamp. Mer om detta återfinns i teorierna kring leken.

Struktur ger form åt de formella, fysiska samt de sociala aspekterna av verksamheter. Mer om detta följer. Det finns också en verbal struktur och den formar vårt tänkande. Den här boken är ett exempel på hur en verbal struktur kan komma till uttryck. Precis som med all struktur i övrigt kan den verbala strukturen begränsa eller befria. Samtidigt är den en nödvändig del i all utveckling. Kan vi inte prata, skriva ner, förmedla och på detta sätt ta till oss begränsas möjligheterna för utveckling. Ett sätt att hålla en verbal struktur levande är att ständigt kritiskt granska densamma och att se den som preliminär under ständig förändring.

Vi lever våra myter, vi lever myterna om våra liv. Då menar jag alla dessa utsagor som jag återkommer till och som berättar min historia, vem jag är och inte är, vad jag vill minnas, hur jag vill minnas, myterna om hur jag formats genom relationer under min uppväxt och i studier och yrkesliv. De här myterna bygger verbala strukturer kring mitt liv. Vi är alla centrum i våra respektive universum – det kan inte vara på annat sätt. För att inte fångas och fastna i det nät

av myter vi spinner runt våra liv behöver vi kommunikation i meningsbärande ömsesidighet, kommunikation i relation där myter avslöjas och nya sammanhang blir möjliga. Den här boken tar avstamp i vardagen, i de många vardagserfarenheterna som är mina. Bokens olika delar leder till fördjupning av olika slag.

Ställ texten i relation till din erfarenhet! Vad i texten stämmer med din erfarenhet? Vad är det som utmanar? Vad är det som stämmer till eftertanke? Vad är det som öppnar för en lust och längtan att borra djupare, komma vidare, utforska mera?

Erfarenheter

I det som följer redovisar jag erfarenheter som varit viktiga för mig.

Under några år på 1970 talet medverkade jag som ledare på veckolånga sommarläger. Där erbjöds olika kurser och jag ansvarade för en kurs baserad på utveckling genom drama. Framför allt deltog tonåringar men i slutet av de här lägren deltog också vuxna. Vi arbetade tillsammans i två pass under totalt tre till fyra timmar. Resten av dagen ägnades åt framför allt bad.

Det jag minns är hur utvecklande musik kopplad till rörelse kunde vara. Hur deltagarna, inklusive jag själv, gradvis befriade sina kroppar för att därmed kunna uttrycka sig friare, gladare och mer medvetet. Hur blygsel och hämningar fick ge vika för en större frimodighet: ”Jag har aldrig dansat så här tidigare”. Hur vi bildligt och bokstavligt kunde bryta begränsande rörelsemönster i oss själva och hur vi därmed kunde mötas på nya sätt, befriade. Och att det fanns ett samband mellan en befriad muskulatur och ett befriat sinne. Hur olika övningar skapade närhet och eftertanke samtidigt som vi lekte tillsammans. Lusten och glädjen i att våga bryta inre gränser för att vidga det egna kompetensområdet.

Fritidsgården

Under åren efter socialhögskolan prövade jag kreativa arbetssätt i mötet med utsatta tonåringar och unga vuxna på en Fritidsgård inom ramen för ett brett femårigt samhälleligt utvecklingsarbete i Nyfors, Eskilstuna²¹. Därifrån minns jag våra ”teaterprovokationer”. Min kollega och jag hade efter en första termins arbete hamnat i en återvändsgränd. I mötet med besökarna på fritidsgården upplevde vi att vi misslyckats: kvällarna på gården dominerades av ett gäng på tio till femton finsktalande grabbar i övre tonåren som ringaktade oss som ledare. Därtill betydde deras dominans att flera ungdomar undvek gården. Vad skulle vi göra? Här behövdes nya grepp! Hur skulle vi kunna spegla och bemöta och bearbeta den bristande respekt och den oro som kommit att prägla miljön?

Svaret blev något vi kom att kalla för ”teaterprovokationer”.

Sista torsdagen i var månad våren 1978 spelade vi, min kollega Mats och jag, teater. Ungdomarna blev tillsagda att sitta ner i cafeterian med utsikt mot den del av lokalen som utgjorde vår scen. De som inte ville vara med ombads lämna lokalen. När spelet började stängdes dörren; inget spring under föreställningen! Det var en tydlig struktur.

²¹ KFUM-SMU Nyforsarbetet, Eskilstuna, ett samhällsarbete, 1977-1982

Varje scen tog någon eller några minuter. En kväll kunde innehålla en handfull scener. Var scen speglade något som hänt i lokalen under månaden som gått. Scenerna fick namn efter innehåll och här är ett par exempel:

”Riva lappar” betydde att vi satte upp en anslagstavla på scenen. Alla anslag revs ner ackompanjerat av finska svordomar.

”Svineri” betydde att vi kröp in på scenen med knorrar av piprensare fästa i bältet. Vi hävde oss upp mot fikabordet, slabbade med kaffe, hällde dricka på golvet, kastade kortleken omkring oss innan vi sakta kröp ut igen.

Efter varje föreställning bugade vi och tackade för oss.

Så småningom kunde vi ta oss an också andra frågeställningar. Det kunde till exempel handla om drogmissbruk, begynnande kriminalitet samt vuxnas nonchalans. Vid vår första föreställning i januari hade vi det vanliga gänget som publik. Vid den sista föreställningen i maj den terminen hade vi ett 60 tal ungdomar i publiken och det låg ett förväntansfullt sorl i luften inför spelet. Föreställningssorl. Njutbart. Det jag minns är hur vi etablerade en kommunikationskanal som fungerade.

”Teaterprovokationer” hade kommit för att stanna och scenerna utvecklades efter hand. Rekvisita var vardagliga föremål. Så småningom deltog några av tonåringarna i planering och framförande. Stämningen och ordningen på gården blev påtagligt bättre under den där terminen. Vi lärde oss snabbt att vi aldrig kunde moralisera! Att enbart spegla, gärna med en provokativ ”knorr” räckte!

I samband med detta arbete utvecklades ”livets låda” som ytterligare ett redskap för kommunikation. Inspirationen kom från Virginia Satirs²² ”gryta”. En metafor som användes i samtal med familjer där det förekom bråk och problematik av olika slag; ibland var grytan halvfull, ibland full, ibland kokade den över.

”Livets Låda” är en pappkartong, ungefär i storlek med de lådor som pappren till kopian kommer i. På kartongen skrivs med tusch ”Livets Låda”. Kartongen fylls med sidor rivna ur en dagstidning och som kramats ihop till bollar. När den används förklaras inledningsvis för publiken att det finns ett finare ord för lådan, nämligen själen.

I en ”teaterprovokation” fick vi följa Paavi. Jag behöver kanske inte nämna att ”Paavi” egentligen heter något annat och följer föreställningen tillsammans med kompisarna i publiken. Detta att namnet ändrats gäller för övrigt alla exempel i det som följer.

Det är Paavis konkreta livserfarenheter som ligger till grund för föreställningen: Hur han försov sig, körde moped på gågatan där kvarterspolisen stoppade honom vilket betydde en ännu mer försenad ankomst till skolan. Hur läraren var förbannad, det är inte första gången som Paavi kommer sent, och skickar Paavi till rektorn. Rektorn demonstrerar sin makt genom att låta Paavi sitta och vänta utanför sin dörr. När rektorn allvarligt förmanat Paavi ringer hon upp föräldrarna. När Paavi kommer hem får han stryk av pappa som inte är helt nykter. Under hela dagen får vi genom teatern se hur Paavi samlar skit i sin låda (bollar av tidningspapper).

²² Satir V 1975

När kvällen kommer och Paavi smiter ut trots utgångsförbudet är lådan proppfull. Det skaver och sliter i Paavi. För att lätta på trycket prickar han några gatlyktor med stenar.

Genom ”livets låda” utvecklades ännu en nödvändig kommunikationskanal. Tillsammans med ungdomarna utvecklades ett gemensamt språk för det som annars kunde vara svårt att formulera i ord; hur är det i din låda idag? Vad är det som skaver? Senare är det min erfarenhet att ”livets låda” är användbar också i mötet med vuxna. Som i arbetet i möte med klienter på socialkontoret.

I Skiftinge²³ kunde Mats och jag gå vidare med utvecklingsarbete, nu i kommunal regi som delaktiga i socialtjänstens planerings och utvecklingsenhet. I detta sammanhang använde vi oss av ”Arbetsboksmetoden”²⁴ som ett redskap för kommunikation med hushållen. En strukturerad metod med syfte att skapa delaktighet.

Här medverkade vi också till en utbildning för bland andra socialsekreterare. Tillsammans lärde vi oss Björn Magners metod²⁵. Metoden bygger på rollspel utifrån aktuella vardagliga sammanhang och används som ett redskap för fördjupad medvetenhet och engagemang för förändring. Genom rollspelet bearbetas och förtydligas vardagens livserfarenheter. Genom frågan ”hur vet du det?” får deltagarna hjälp att formulera kunnande förankrat i erfarenhet till skillnad mot att det där som vi tror oss veta därför att vi hört det eller läst det någonstans.

Mitt möte med Expressive Arts, EXA

Phillip Speisser hade i slutet av 1980-talet skapat ett skandinaviskt utbildningsinstitut för utbildning i EXA. I samband med detta inbjöds till årliga samlingar vid Frölunda kulturhus. Jag hade en möjlighet att delta i ett par av dessa. Bland annat mötte jag Augusto Boal²⁶ och fick pröva kraften i ”osynlig teater” på en badstrand i Göteborgstrakten. I detta sammanhang återupptog jag också kontakten med drama i form av workshops.

En stark önskan växte gradvis fram inom mig. Jag ville knyta an till och fördjupa de där erfarenheterna av kommunikation genom kreativa uttrycksformer. Samtidigt behövde jag möta mig själv och mina egna livserfarenheter på ett mer medvetet undersökande sätt. Utifrån de erfarenheter som kort beskrivits ovan ville jag komma vidare i en fördjupad förståelse av vad kommunikation genom expressiva estetiska uttrycksformer skulle kunna betyda. Som ett svar på dessa önskningar sökte jag mig till utbildningen i EXA.²⁷

Genom EXA fick mitt yrkesliv en ny riktning. När jag ser tillbaka är det några aspekter som framstår som särskilt viktiga. Först och främst upplevde jag utbildningen som en miljö där jag kunde vara mig själv på ett grundläggande och tidigare okänt sätt. Kommunikationen i och genom expressiva estetiska uttrycksformer, hur de än kom till uttryck och oavsett kritiken av dess uttryck från mina egna inre domare så blev det alltid rätt. Det jag skapade, på mitt sätt och efter mina förutsättningar var till för mig! För det andra fick jag möjligheten att genom

²³ Utvecklingsarbetet i Skiftinge 1985-1992, Socialtjänstens planerings och utvecklingsenhet. Apelmo m.fl 1990 Apelmo (red) 1993

²⁴ Arbetsboksmetoden togs fram av bland andra Johs Oraug, Norsk Institutt for by- och regionsforskning. Metoden har använts för utveckling och delaktighet i såväl privata som offentliga sammanhang, i näringsliv och ideella organisationer.

²⁵ Magners B 1976

²⁶ Boal A 1981

²⁷ 1990-1995 inklusive förberedelsekurs

mina kurskamrater möta hela den karta av livserfarenheter på gott och ont som livet har att erbjuda. Från krigets fasor av olika slag, kampen att på olika sätt hitta hem i sig själv i trots mot de svårigheter och övergrepp som livet erbjudit, till en längtan efter och gestaltande av kärlek och gemenskap. För det tredje fick jag en ny yrkeskunskap och jag gav mig själv löftet att vara denna nya kunskap trogen för att utforska till vad och varthän den skulle föra mig. Jag ville vidare in i detta fält, jag ville ytterligare fördjupning.

Det som gjorde utbildningssatsningen möjlig var stödet från Socialdirektör Mats Forsberg och det utrymme som han skapade för oss som arbetade i socialtjänstens planerings och utvecklingsenhet. Samme Mats åkte ett par år senare själv på förberedelsekurs i EXA för att skapa sig en egen uppfattning om mål och metod. Erfarenheterna därifrån skapade utrymme för mig att lyfta in EXA som en viktig del av mitt arbete på det då nyskapade Centrum för Välfärdsforskning.²⁸

Utbildningen i EXA ställde jag i relation till den filosofi och det förhållningssätt som Paulo Freire presenterat i boken ”Pedagogik för förtryckta”. Freires ansats har kommit att betyda så mycket för mig redan från mina första yrkesverksamma år.

Utbildningen i EXA betydde träffar under fem utbildningshelger samt elva utbildningsdagar under det som kallades sommarkursen. För att bli antagen krävdes deltagande vid förberedelsekursen, en akademisk grundutbildning och personlig lämplighet. Hur det processinriktade arbetet kunde gå till skall jag exemplifiera genom ”Fiolen”.

Fiolen? Vad ville jag berätta? Hur kom det sig att den var så viktig för mig? Varifrån kom impulserna till mitt bidrag i olika performances? Några trådar i det som är mitt livs väv kan jag se medan annat fortfarande är dunkelt.

Fiolen.

Min första sommarkurs och det var min tur att göra en kommunikativ presentation, för mina studiekamrater. Jag bad dem alla ställa sig i ett hörn av lokalen, och blunda och lyssna. Jag hade förberett mig väl. Visste vad jag skulle hoppa på för att det skulle låta som om jag hoppade och krossade en fiol under mina fötter. En pinne att bryta som om jag bröt en stråke.

Gruppen samlas, alla blundar. Jag spelar på fiolen (som jag lånat av en kamrat), toner, dissonanser, och lägger sedan fiolen på golvet på ett sätt så att alla hör hur jag lägger den där. Tar några steg bakåt, springer fram, hoppar och ett krasande ljud. Sliter sedan i pinnen som skall föreställa stråken. Bryter den. Det här är viktigt för mig och det hörs, på min andning, mina flämtningar.

Responsen från gruppen är omedelbar, stark.

²⁸ Centrum för Välfärdsforskning (CVF) etablerades 1992. Det kom till på Mats Forsbergs initiativ efter ett genomgripande förberedelsearbete i socialtjänstens planerings och utvecklingsenhet. CVF kom senare att bli en del av Mälardalens Högskola. Mitt arbete på CVF resulterade i rapporten Uttryckande Konstterapi – en presentation, Apelmo (red), CVF 1996.

Mitt första utbildningsår inleddes med en elva dagar lång sommarkurs förlagd till ett semesterhotell på den norska landsbygden.²⁹ Till kursen var vi ombedda att ta med instrument – något som jag inte brydde mig om att göra. På hotellet fanns olika instrument, bland annat piano och någon gitarr. Redan andra dagen saknade jag min fiol. Jag letade genom hotellets olika lokaler – kanske hänger där en fiol någonstans.

När jag var nio år gammal hade jag möjlighet att lyssna till farbror Åke, som lade en vit näsduk mot sin gråa kavajkrage innan han lyfte fiolen och började spela. Jag tyckte det var så vackert! Ett par år senare var jag själv elev på fiol och sedan dess hade fiolen följt mig, också på läger och resor. Nu längtade jag efter en fiol men jag fann ingen!

Ingrid i min utbildningsgrupp hörde min klagan. Hon berättade att hon tagit med sin morfars fiol, trots att hon själv aldrig spelat fiol. Men morfar hade varit viktig så därför fick fiolen följa med. Hon erbjöd mig att låna fiolen. Nu började ett intensivt spelande och jag hittade snabbt en kurskamrat som var duktig på piano och som hade samma bakgrund som jag. Därmed hade vi en gemensam repertoar som gjorde noter överflödiga.

När det var dags för utbildningens sista sommarveckor med en avslutande performance var fiolen åter med. Nu hade jag skaffat en riktig fiolkropp, ett kasserat instrument. I vår grupp på fem personer intog vi scenen, en efter en genom fem ekrar, entrégångar som skapats mellan publikens sittplatser och som mynnade på scenen som var vårt nav. När det var min tur spelade jag på min fiol. Böjde mig ner för att snabbt byta instrument, sprang fram till scenen, lade instrumentet på golvet, tog sats, krossade fiolen och ut ur skärvorna drog jag ett brett rött sidenband.

Det handlar förstås om aggressivitet i dess olika former, konstruktiva såväl som destruktiva. Om aggressiviteten som en nödvändig positiv del av varje människas liv som något som ger kontur åt personligheten.

Idag spelar jag sällan fiol. Men jag tog fram fiolen för tre år sedan i en process i mötet med en ung vuxen. I vår kommunikation räckte inte orden till, de kändes fattiga. Hon spelade fiol och vi kunde mötas i improvisation - en kommunikation utan ord genom två fioler.

Drömgrupp

Då jag i under det första året i utbildningsgruppen i EXA var ensam man bland tjugofem kvinnor startade jag i Eskilstuna en drömgrupp för män utifrån Montagu Ullmans³⁰ metod och filosofi. Jag hade tidigare gått en kurs där jag fått bekanta mig med Ullmans forskning och dennes metodik i arbetet med drömmar. Denna grupp träffades varannan söndag kväll under vår och höstterminerna och höll ihop i tolv år. I gruppen delade vi nattens drömmar och därigenom respektive livserfarenheter. I Ullmans arbetsmetodik avseende drömmar kände jag igen den pedagogiska ansats som Freire formulerat: samma grundläggande respekt för och tilltro till deltagarna som konstituerades i subjekt-subjektförhållanden. Arbetet öppnade för en djupare förståelse för symbolers personligt förankrade betydelse. Vidare för en gradvis växande insikt om att livet erbjuder paradoxer varav en är att det mest personliga och privata samtidigt har en allmängiltig och allmänmänsklig sida.

²⁹ Sedan P Speisser lämnat Sverige startades ett norskt och ett svenskt utbildningsinstitut. Samarbetet mellan de båda instituten har varit och är nära. Under sommarkurserna möts lärare och elever från båda instituten.

³⁰ Se Ullman (1996)

I spåren av utbildningen.

På Centrum för Välfärdsforskning (CVF) kunde jag i samarbete med Lena Bergsten – då en av de ansvariga för EXA-utbildningen i Sverige - arrangera workshops och uppdragsutbildning där deltagarna, lärare och socialarbetare, fick möta sig själva och varandra i kommunikation i och genom expressiva estetiska uttrycksformer. Jag minns bland annat hur några av de studerande arbetade med bild i möte med unga nyanlända flyktingar. Bildskapandet och berättelserna som låg i bilderna skapade en stark motivation att erövra också det verbala språket – svenskan. Arbetet på CVF ledde också fram till en rapport ”Uttryckande konst – en presentation” (Apelmo red -96). I rapporten presenterades grundvalarna för EXA, teoretiskt och filosofiskt. Där presenterades också en rad exempel på framväxten av olika former av tillämpning i olika sammanhang: inom sjukvården, arbete med rehabilitering via försäkringskassan, psykoterapeutiskt arbete med mera. Det var den första presentationen av EXA på de nordiska språken. Min utbildning ekvivalerades senare vid Umeå Universitet som motsvarande en grundläggande utbildning i psykoterapi.

Kapitel 4

Expressive Arts (EXA) – en presentation³¹

EXA

Expressive Arts (EXA) – på svenska översatt till Uttryckande Konst – har sitt ursprung i urgamla kunskaper om expressiva estetiska uttrycksformers, i dess olika tillämpning, läkande, befriande och utvecklande egenskaper. I det moderna västerländska samhället med dess betoning av naturvetenskap och teknik har kunskapen om leken och de kreativa processernas betydelse och användningsmöjligheter trängts undan. Detta gäller tillämpningen inom de flesta arbetsområden där människan står i centrum – inom vård, omsorg, utbildning på olika nivåer, organisationsutveckling såväl som socialt arbete i vid mening. Idag ser vi dock att allt fler intresserar sig för leken och tillämpningen av expressiva estetiska uttrycksformers på olika områden såväl i praktik som i forskning.

EXA växte fram i USA under 1970-talet som ett resultat av olika individers och gruppers praktiska erfarenhet från behandlingsinriktat arbete och pedagogisk verksamhet där man aktivt prövat att arbeta intermodalt – gränsöverskridande mellan olika konstformer - och utvecklat former för detta.

Pionjärerna hade mestadels en gedigen utbildning och bakgrund inom en konstform, såväl som i psykoterapeutiskt, pedagogiskt och socialt arbete. Gemensamt för dem var att de upplevt de enskilda konstformernas både möjligheter och begränsningar. Därför sökte de sig fram mot nya sätt att arbeta som tog i anspråk fler konstformer och därigenom också fler sinnen. Detta är kärnan i det som kallas intermodalt arbete och som också är kärnan i EXA. I och med att flera konstnärliga språk togs i anspråk kom deltagarna att involveras på nya sätt. Deltagarnas olika sinnen aktiverades medvetet. Insikten att människan i en skapande process, i sökandet efter uttryck, involveras i sin helhet med alla sina sinnen och hela sitt känsloliv var viktig. Målare målar till musik och rör sig oavbrutet fram och tillbaka inför duken för att ta ett exempel. Musikern drömmer på natten om sitt verk, dansaren söker inspiration i naturen eller litteraturen och så vidare.

År 1970 initierades i USA fyra av varandra oberoende program som koncentrerades på vad som senare kom att kallas Expressive Arts. 1973 startades den första reguljära utbildningen som fokuserade på att integrera olika konstformer. En av initiativtagarna var Shaun McNiff, vid Lesley College Graduate School i Cambridge, USA. År 1981 startade Phillip Speiser, utbildad vid Lesley College, Skandinaviska Institutet för Uttryckande Konstterapi. Speiser drev arbetet med Uttryckande Konst i nordnorge till 1991. Det skandinaviska Institutet delades därefter upp i ett svenskt- och ett norskt utbildningsinstitut. Ett nära samarbete mellan de båda instituten har därefter kännetecknat utvecklingen.³²

Utbildningen i Sverige och Norge är idag psykoterapeutiskt inriktad. Vid det Norska utbildningsinstitutet sedan 2002 tidvis bedrivits också en pedagogisk utbildning med inriktning på organisationsutveckling. I spåren av utbildningen växer olika former av tillämpning. Dels i psykoterapeutiska sammanhang såväl som i sociala och pedagogiska sammanhang inklusive näringsliv och organisationsutveckling.

³¹ Presentationen av Expressive Arts, EXA är hämtad från ”Expressive Arts – Uttryckande Konst”, Apelmo, Rapportserie Lunds Universitet, 2009. Den är något förändrad sett till den tidigare versionen.

³² Idag finns utbildningsmöjligheter också i Finland och Danmark.

Konstnärliga språk

De konstnärliga discipliner, uttrycksformer eller språk, som EXA förankras i är

Ljud/musik	Ljud och rytmimprovisationer med hjälp av kroppen och andra instrument. Användningen av inspelad musik av olika former.
Kropp/rörelse	Kroppens uttryck i form av uppvärmning/”grundning”, kroppslig gestaltning samt dans/rytmisk rörelse.
Bild/skulptur	Bildskapande i olika former och med olika material såsom måleri, lera, skulptur, collage med mera. Användningen av redan färdigställda uttryck.
Poesi, myt och saga	Skapande av poem, prosa och saga – uttryck baserade på det verbala språket. Användningen av nedtecknade poem, myter och sagor.
Drama/iscensättning	Psykodrama, improvisationer, sociodrama och frigörande teater. Användningen av delar av redan skrivna verk.
Samtal och samhandling	De samtal som stiger fram ur det processinriktade arbetet samt den samhandling som sker mellan deltagare och processledare.

I det vardagliga arbetet integreras ofta de olika språken. Det är viktigt att poängtera att det inte finns några regler för hur de olika språken kommer till uttryck. En bild kan vara figurativ eller nonfigurativ, den kan bestå av ett enkelt blyertsstreck eller en kaskad av färger. Detta gäller analogt för samtliga konstnärliga språk. Däremot får ett arbete aldrig ske på ett sätt som skadar någon annan, hänsyn måste tas vad exempelvis gäller ljudvolym etcetera.

De olika språken/uttrycksformerna sägas vara expressiva och estetiska och deltagare inbjuds därmed att kommunicera genom expressiva estetiska uttrycksformer. Med ”expressiv” menas att deltagaren får möjligheten att uttrycka sig, både inom ramen för en eller flera språk och samtidigt en eller flera sinnesmodaliteter, enskilt och i grupp. Med ”estetisk” avses skönheten i ett uppriktigt menat och därmed ”äkta” uttryck, vilket inte skall sammanblandas med vad som i vardaglig och populärkulturell mening kallas ”skönhet, vackert”.

Nedan följer en redogörelse för hur de olika språken kommer till uttryck. Framställningen konkretiseras genom exempel från utvecklingsarbetet SKAPA.³³

Ljud/musik.

Det handlar om ljud, att göra ljud och att lyssna till ljud: Det kan handla om ljudskapande med hjälp av kroppen inklusive rösten likväl som med hjälp av instrument av olika slag. Det kan ibland bli frågan om renodlad musikalisk improvisation. ”Musik” innefattar också inspelad musik som källa till inspiration för eget skapande och/eller som en ram för arbetet. För några blir det dessutom en fråga om att lära sig behärska ett instrument. Det handlar om rytm, om tempo med dess kopplingar till kroppen – puls och hjärtslag bland annat - i en skapande process.

³³ Utvecklingsarbetet SKAPA, Eskilstuna församling. Arbetet inleddes 2006 och intensifierades tre år under perioden hösten 2009 till våren 2012, då med stöd från Svenska Kyrkan på nationell nivå.

Exempel

Vi kallar det Skaparkväll³⁴ och vi sitter i kyrksalen samlade i ett par halvcirklar, den ena halvcirkeln bakom den andra. Halvcirklarna öppnar mot koret. Besöksantalet varierar mellan 15 – 25 personer och fördelningen mellan män och kvinnor är jämn. Det är en helt öppen kväll och som ansvariga processledare vet vi aldrig vilka eller hur många personer som kommer att delta. Klockan är 18.30. Deltagarna har hälsats välkomna och introducerats för kvällen. Vid detta tillfälle har Inga valt musiken. Detta val är fritt så när som på ett villkor – det får inte vara sång med en text som vi som deltagare kan förstå eftersom en text styr alldeles för mycket. Nu uppmanas deltagarna att sätta sig bekvämt till rätta. Inga startar musiken som varar i 10 – 15 minuter. Det kan vara ett sammanhängande stycke eller några samlade. När musiken är klar samtalar vi där vi sitter, två och två, om vår upplevelse av musiken. För några väcker musiken bilder, fantasier och sätter sinnen i rörelse. Vi delar detta liksom vi delar vilka känslor som musiken ger upphov till.

Därefter efterfrågas deltagarnas synpunkter på och upplevelser av musiken i storgrupp. Pelle tycker någon att musiken verkligen berört, för Muhammed känns musiken intetsägende. Processledaren konstaterar att det är som det brukar vara. Musiken, som alla konstverk, väcker olika aspekter och känslor till liv. Några av deltagarna berättar om bilder och tankar som väckts. För andra har musiken betytt en stunds avkoppling och ytterligare en av deltagarna berättar att tankarna för iväg åt alla möjliga håll: ”jag lyssnade egentligen bara de första minuterna”. Inga får därefter stiga fram och berätta dels vad vi lyssnat på, dels varför hon valt just denna musik och vad musiken betyder. Inga får ett tack för sitt bidrag. Nu efterfrågas vem som vill bjuda på musik nästa gång. Därefter är det dags att gå ner till ateljén

Kropp/rörelse

Det handlar om att skapa och gestalta genom kroppens uttryck. Det kan också gälla strukturerade kroppsövningar som syftar till att stå stadigt, mjuka upp kroppen, att kunna säga nej för att nämna bara några exempel. Vidare om olika former av beröring eller avslappning. Därtill rörelse-improvisation - förutsättningslös eller i dialog med något annat uttryck eller till musik. Arbetet skapar förutsättningar för en fördjupad kroppsmedvetenhet. Kropp/rörelse är grunden för allt skapande arbete, oavsett konstnärligt språk.

Exempel

Skaparkväll och vi har gått ner i ateljén. Klockan har blivit 19.00. Nu står vi i en cirkel och var och en har sagt sitt namn med ett tillägg. Tillägget varierar. Det kan vara ”om jag vore ett djur skulle jag just nu vara ett”

När denna presentation är avslutad leds deltagarna in i en fokuseringsövning genom kropp och rörelse som kan innehålla följande moment:

- Stå förankrad mot golvet, känn underlaget under dina fotsulor
- Var mjuk i knäleden, gunga lite framåt och bakåt samt åt sidorna
- Lägg märke till din andning. Andas in och ut några gånger i ett långsamt tempo
- Tänk dig att du genomströmmas av en varm färg, från huvudet ner genom kroppen och ut i fötterna.

³⁴ Skaparkväll var redan från början vara en öppen mötesplats. Under kvällen finns därför inga inslag av traditionell kyrklig karaktär med. Detta var ett medvetet ställningstagande i syfte att skapa en mötesplats som till sin form inte var exkluderande. Som ett resultat har kvällarna präglats av mångfald vad gäller religiös tillhörighet och etnicitet samt kulturell bakgrund.

- Sträck lite på kroppen – så som du behöver!

Därefter är det dags att måla.

Bild/skulptur.

Det handlar om skapande med hjälp av pennor, kriter, händer/fingrar, våta färger, papper, lera av olika slag samt annat material som kan komma till användning vid bildskapande eller byggande av skulptur. När det gäller materialval är det fantasi och faktisk tillgång som sätter gränser. I arbetet används också redan färdiga bilder/skulpturer som en källa till inspiration, dialog och för eget skapande.

Exempel

Skaparkväll; deltagarna är samlade i ateljén och klockan är 19.20. Deltagarna har tagit fram var sitt staffli och placerat detta lutat mot väggen under en lampa. En pall är framtagna – på denna placeras färger, penslar med mera. Ett papper är fäst vid staffliet.

De som varit med några gånger är vana. För nytilkomna ges en särskild instruktion. Är den nytilkomne ovan vid att måla betyder detta en genomgång av tillgängligt material - färger, papper, redskap att lägga på färg med. I något fall kan processledaren demonstrera olika tekniker - måleri med svamp, med målarkniv, med roller och i en blandning av våta färger och pastellkritor. Det viktigaste budskapet är: det blir rätt! Så fort du gör ett avtryck på pappret blir det rätt! Det är ditt uttryck just nu, i stunden och det kan aldrig bli fel! Försök att ignorera din inre domare. Försök att släppa prestationskrav – lek i ställe och utforska. Du får gärna måla med fingrarna, skvätta, stänka – prova dig fram. Deltagarna sätter färg och form på pappret.

Poesi, myt och saga

Det handlar om ord, improvisation med ord och lek med ord. Ibland struktureras orden till något vi kallar för dikt, saga, en berättelse eller en historia. Dessa skrivs ner. Därtill kan redan färdiga texter användas: dikter, sagor, myter och andra berättelser som källa för dialog och inspiration.

Exempel

Skaparkväll; några av deltagarna är klara med sitt bildarbete. Processledaren föreslår möjligheten att sätta ord till bilden. Det kan ske på olika sätt. Att deltagaren helt enkelt sitter ner framför sin bild och samlar de ord som känns aktuella. Eller att deltagaren, i möte med sin bild, provar att bara föra pennan över ett papper i ständig rörelse utan att lyfta pennan från pappret. Det blir en blandning av klotter och ord som faller på.

Deltagaren kan välja att sammanställa, redigera sina ord i form av en dikt eller en berättelse.

Drama/iscensättning

Det handlar om redan skrivet material såväl som material som skapas i stunden. Det kan gälla ett gestaltande av en bild, delar av en bild eller något annat uttryck. Att utifrån ord som

spontant dyker upp utveckla en saga som sedan gestaltas som en teater, eller en kort vinjett. Det kan vara charader med hjälp av kropp eller handdockor, eller improvisationer utifrån känslor som återfinns i ”livets låda”³⁵/själen. Det kan gälla gestaltning genom träfigurer.³⁶

Exempel

Skaparkväll; och deltagarna målar. Några är snabbt färdiga och söker sig till cafeterian för förtäring och samtal med varandra. Samtalens innehåll varierar från det vardagliga småpratet för att ibland handla om mer livsviktiga frågor.

Klockan 20.30 är det dags för samtal kring bilderna som hänger kvar på stafflierna i ateljén. Processledaren har delat in kvällens deltagare i små grupper. I mötet med respektive bild ställs frågan ”Vad berättar bilden?”. Den som målat får börja med sina tankar och kommentarer. Därefter ställs frågan ”Vill du höra vad vi tänker när vi gör din bild till vår?”. Detta betyder att jag tänker att jag målat den bild som jag just möter och som gjorts av någon annan. Jag speglar mitt liv, mina erfarenheter i den andres bild och berättar vad som väcks hos mig. Det är alltid tillåtet att ställa frågor till den som målat bilden. Denne har dock alltid möjligheten att säga ”pass, det vill jag inte gå in på”. På detta sätt värnas den enskildes integritet.

Inför avslutningen i kyrksalen samtalar ”dela-grupperna” kort om hur bilderna skall presenteras genom att de hålls upp eller... Några gånger beslutar sig den lilla gruppen för att i samhandling göra en speciell presentation. (se också nästföljande exempel).

Samtal och samhandling

Det handlar om den ständiga dialog som växer fram mellan Deltagare och Processledare i arbete med EXA. Det handlar om allt från vardagsfrågor och konfliktbearbetning till ett delande av djupare existentiella frågeställningar, förhoppningar och drömmar – nattens såväl som dagens. 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 parterna som är involverade. Denna enhet i tanke och handling utgör ”praxis”.

Exempel

Skaparkväll; det är dags att avsluta. Nu samlas gruppen återigen upp i kyrksalen. Klockan har blivit 21.00 och vi skall vara klara 21.30. Alla bilder som målats ligger på golvet framför halvcirklarna. Processledaren samlar gruppen och överlämnar till en improvisation av ljud/musik – någon eller några av de som samlats gör detta. Sedan kliver deltagarna fram, enskilt eller i små grupper och håller fram sin respektive bild. Någon berättar kort om en livserfarenhet som aktualiserats, någon läser en dikt som skrivits under kvällen, en annan ber om ord till sin bild och alla deltagare uppmanas därmed att ge ord. Ytterligare någon presenterar en kroppslig gestaltning, eller ber om detsamma från övriga deltagare.

Kvällen avslutas med att processledaren samlar deltagarna runt bilderna. En stunds tystnad, ett ord från var och en som sammanfattar kvällen innan det är dags för ”reklam” – information om kommande aktiviteter.

³⁵ Livets låda är en kartong full med ihopknycklade tidningssidor – och används som ett pedagogiskt redskap för att kommunicera hur det känns ”där inne”. Iden är inspirerad av Virginia Satirs ”gryta”. Satir V 1975

³⁶ Med inspiration från BOF och Tejping - Soltved 2005

Berättande, scen och sammanhang

”Människan är en berättelse”³⁷. Människan är också berättande och det berättande självet konfirmeras i och genom språkutvecklingen³⁸. Möten mellan människor konstitueras av de berättelser som utvecklas, verbalt såväl som genom annan kommunikation eller konstnärliga språk. Människan skapar sin historia och sitt sammanhang genom att berätta. Berätta kan vi göra på olika sätt. Berättandet kan handla om korta episoder, om fragment av en livserfarenhet, likväl som om de stora dragen och perspektiven i en människas liv. Om du kommer till jobbet haltande berättar du för dina arbetskamrater, förutsatt att du inte haltade redan tidigare, att något inträffat.

Människan berättar i och genom medvetna (och omedvetna) ställningstaganden och val, ibland genom väl utprovade former. Några ger ut böcker, andra målar tavlor som ställs ut, musiker spelar och så vidare. Några av oss skriver, musicerar, målar på vår fritid och berättar på detta sätt i ett mindre offentligt sammanhang. För några stannar det medvetna berättandet i en trängre krets av vänner och bekanta. Berättelsen, berättelser, så som de skall gestaltas växer fram i och genom processinriktat arbete och skeenden. Skärvor söker sin helhet.

Människan är en berättelse, och lever sin berättelse. Vi är och lever vår berättelse och denna berättelse kommuniceras på olika sätt ständigt och på en mer eller mindre medveten nivå. Arbete i och genom EXA stryker på ett särskilt sätt under detta faktum; detta ständiga berättande som, genom EXA, erbjuds nya kanaler för att komma till uttryck. Som P är du tränad att se berättelserna i människorna du möter och därför ständigt observant på hur människan som en berättelse på olika sätt kommer till uttryck.

Människan söker former för berättande. Ett berättande söker sin form och sitt innehåll. Det kan ta sitt ursprung i en idé eller en impuls för att sedan få klarare gestalt. Detta sker mer eller mindre medvetet. Genom de expressiva estetiska uttrycksformerna provas olika former för berättande. Samtidigt utforskas känslor och erfarenheter. Arbete i och genom EXA erbjuder den som så önskar att söka och utveckla former för berättande och i dess följd former för ett mer medvetet berättande. I första steget handlar det kanske om att förstå att berättandet faktiskt äger rum hela tiden. I andra steget att leka med och känna lusten i skapandet. I ett tredje steg att mer medvetet observera vad det som skapas uttrycker. Först därefter, kanske, handlar det om ett mer medvetet berättande genom olika uttrycksformer.

Människan söker sin/sina berättelse/-ser. När insikten gällande kraften och möjligheten i berättandet genom expressiva estetiska uttrycksformer växer inleds ett efterforskande av de egna berättelserna; den stora berättelsen och alla de små berättelserna. Det handlar om en djupare förståelse av det egna livet och dess förutsättningar, om de stora samhälleliga skeendena såväl som det lokala. Det handlar om att söka ett mer medvetet berättande. Arbetet i och genom EXA utgår från deltagarens förutsättningar och preferenser – det deltagaren föredrar. Berättandet kan byggas utifrån konkreta händelser och/eller utifrån den skapande processen i sig, i och genom arbete med en eller flera konstnärliga modaliteter. Genom de expressiva estetiska uttrycksformerna stiger en kroppsligt förankrad medvetenhet fram.

Människan möter andra berättelser. I mötet med andra deltagare erbjuds möjlighet att ställa den egna berättelsen, de egna berättelserna i relation till andras berättelser. Vidare en

³⁷ Se C Crafoord ”Människan är en berättelse”

³⁸ Se bland andra D Stern ”Spädbarnets interpersonella värld” samt JR Björkvold ”Sköldpaddans sång”

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

De olika aspekterna av berättande ovan blandas och växlar i betydelse i och genom arbete med EXA. Det sker i samstämmighet och särskildhet, individuellt och gemensamt. I arbetet, i den process som uppstår, engageras både processledaren och deltagaren/-na.

Berättandet landar så småningom i frågor som:

- Vad var det som skedde?
- Vad var det som blev sagt?
- Vad var det som jag ville säga?
- Blev det jag ville säga sagt?
- Sades något nytt, något annat, något som överraskade mig?

Exempel

Skaparkväll har under åren samlat allt mellan 15 – 25 deltagare per kväll. Skaparkväll har erbjudit en mötesplats där berättandet och den levda berättelsen fått form och ett sammanhang att komma till uttryck i. Deltagarna har genom mötet med varandra och måleriet, med musiken, med ord och i kropp, sökt sina berättelser.

Alla har berättat, några mer återhållsamt. Andra har haft behovet av att verkligen få dela det som skapat glädje såväl som av livserfarenheter som skapat besvikelse och smärta.

För oss som deltagit har Skaparkväll varit ett speciellt sätt att få lära känna den andre/de andra. Ofta har vi inte frågat efter vardagen i meningen vad vi arbetar med eller om vi studerar. I stället har vi mötts i kommunikation genom skapandet och de frågeställningar som då aktualiserats.

Scen och sammanhang

Vi behöver alla tillgång till en scen - ett sammanhang - där vi blir sedda och där vi får möjlighet och utrymme att på ett särskilt sätt söka ge gestalt åt det som är vår berättelse och också berätta. I vår vardag erbjuder familj, vänner och kanske arbetskamrater sådana sammanhang. Där finns tillräckligt med form och utrymme för berättande.

För några av oss blir det dock av olika skäl ibland viktigt att hitta sammanhang utöver de vardagliga för berättandet. Det finns ett behov av ett mer specifikt sammanhang där vi kan träda fram på ett särskilt sätt med vår berättelse, vårt berättande. De vardagliga sammanhangen räcker inte till, de har inte erbjudit tillräckligt av form eller utrymme för berättande. Eller så är det så att vi gått igenom upplevelser som är av sådant slag att de ställer särskilda krav på sammanhanget när de skall berättas. Ett berättande kan också behöva fördjupas.

Berättelser söker sitt sammanhang.

Arbete i och genom EXA erbjuder ett sådant sammanhang i en specifik form. Denna form kan metaforiskt beskrivas som en scen ställd i ordning för berättande och lyssnande, en scen där deltagaren blir synlig och sedd på ett särskilt sätt.

En scen, oavsett vi talar om scenen som en metafor eller om scenen som en konkret plats där ett scenutrymme markerats eller ställts i ordning, eller som ett mellanting av metafor och konkret plats

- där deltagaren får ta plats utifrån det sammanhang, den historia, de erfarenheter av olika slag, de frågeställningar, glädjeämnen, sorger och rädslor, de frustrationer och de positiva sidor som man som människa bär på av både individuell och generell, kollektiv karaktär.
- där deltagaren tillåts arbeta skapande, där deltagaren kan pröva sig fram och experimentera med den livserfarenhet deltagaren bär på, själv och tillsammans med andra.
- som erbjuder trygga former och förutsättningar för ett sådant skapande
- där berättelser kan utväxlas i ett sökande efter det generella och gemensamma likväl som det privata och individuella.
- som erbjuder deltagaren en möjlighet att upptäcka det komplexa och paradoxala i livet: Att en erfarenhet samtidigt kan vara såväl unik och individuell som gemensam och generell.
- som erbjuder oss möjligheten att ”se med nya ögon”, där nya infallsvinklar och perspektiv stiger fram och där deltagaren kan låta sig överraskas av sig själv och av andra.
- som gör deltagaren tydlig för sig själv och för andra.

En scen konkretiseras i form av det rum och det särskilda sammanhang till vilket deltagare inbjuds att möta samt arbeta med och bearbeta sitt berättande. Med ”rum” och ”sammanhang” avses här det fysiska rummet och de material som finns i rummet. Vidare det formella rummet med de ekonomiska ramar som ställts upp samt den form (tid för var träff, antal träffar, särskilda ”kontrakt”) som arbetet ges. Tillsammans formar dessa aspekter den scen som i mer övergripande mening utgör basen för ett arbete.

Ambitionen är att scenen skall erbjuda form och struktur så att de deltagare som väljer att beträda scenen kan känna sig trygga. Det skall finnas en tydlig och hållande ram i meningen att fungerande socialt rum.

Scenen utgör ramen för kommande arbete och skapar förutsättningar för olika slag av arbete i kommunikation på olika nivåer, i och genom expressiva estetiska uttrycksformer, som i sig är berättande och som samtidigt är ett utforskande för kommande berättande.

En scen kan se ut på olika sätt.

Exempel

Skaparkväll och processledaren inleder som vanligt: Välkomna till Skaparkväll! Särskilt välkomna till er som är här för första gången. Jag skall kort berätta om hur kvällen är upplagd. För er som är här för första gången bjuder vi på kvällen. Annars kostar det 30 kronor för fika och konstnärsmaterial. För dig som går på högstadium eller gymnasium är det alltid kostnadsfritt.

Vi börjar alltid här uppe i kyrkorummet med att lyssna till musik. Under åren som gått har vi lyssnat till alla möjliga sorters musik. I kväll har ”K” valt musiken. Valet av musik sker som en stafett och till nästa gång är det någon annan som väljer. Musiken varar i 10-15 minuter (här stämmer processledaren av med K – hur lång är musiken du valt?) i kväll i 14 minuter och det består av tre olika stycken (det kan ibland vara ett sammanhängande stycke). När vi

lyssnat färdigt samtalar vi två och två kort om vår upplevelse av musiken. Fick vi några bilder eller associationer, väcktes det känslor och så vidare. Efter ett tag kommer jag att göra en avstämning i gruppen i sin helhet. Vad väcktes av tankar, känslor, bilder? Kanske valde någon att slappnade av en stund för att låta tankarna komma och gå. Ofta kan det vara så att någon säger ”det här var det bästa jag hört på länge” medan någon annan säger ”det här tyckte jag inte alls om”. Så är det i mötet med konsten, vi upplever den på olika sätt. Här får vi en möjlighet att dela och lyssna till varandra.

Därefter går vi en trappa ner till vår ateljé. Vi samlas i en ring, säger våra namn, med något tillägg för att sedan kort fokusera på kroppen – NN leder detta i kväll.

Sedan är det dags att måla. För er som vill hjälper vi som processledare till med presentation av material samt med tekniska tips. Tveka inte att fråga om du undrar över något. Kom ihåg en sak! Det kan inte bli fel. När du sätter ditt avtryck på pappret blir det alltid rätt – det är ju ditt uttryck här och nu. Har du en inre domare som säger att det du gör är dåligt eller fult – håll tillbaka denne – det blir rätt! Det blir olika förstås beroende på vilken erfarenhet man har men allt är lika rätt! Ingen får dock stå bredvid och titta på. Alla involveras. När du är färdig med din bild har du möjlighet att gå vidare och sätta ord till den.

Under tiden vi målar finns möjligheten att ta en paus och gå en trappa upp för att fika. Är du pratsugen så är platsen för samtal cafeteria. I ateljén försöker vi hålla fokus på skapandet. Cafeteria stänger för övrigt 20.15.

Klockan 20.30 samlas vi igen i ateljén. Processledarna delar in oss i små grupper om 3-5 personer. I dessa delar vi sedan tankar runt bilderna. Exakt hur det går till vet gruppledarna som kommer att informera er som inte varit med tidigare. Centralt är att vi lånar varandras bilder. Vi ställer oss frågan: Om jag hade målat den här bilden vad skulle bilden då berätta om mitt liv? Det är tillåtet att ställa frågor till den som målat. Samtidigt har alla möjligheten att när som helst säga pass. Du avgör själv hur mycket du vill dela av dina livserfarenheter. Ingen är expert på någon annans liv genom att titta på en bild. Inte någon får sätta sig på en annan genom att säga exempelvis ”Jag ser att du är deprimerad då du målar svart”. Den som målat en bild har alltid tolkningsföreträde. För övrigt är det så att så fort jag uttalar mig om en bild, min egen eller någon annans, berättar jag något om mig själv och min livserfarenhet.

Klockan 21.00 samlas vi sedan här uppe igen för en avslutning – med fri improvisation på olika sätt. Hur det går till får du reda på i den lilla gruppen i samband med att ni delar tankar kring bilderna! Så - Välkomna! Sätt er skönt tillrätta. Möt musiken

Berättelser träder fram under Skaparkväll.

Det kan handla om korta berättelser eller långa, fragment och embryon, berättelser som skall finslipas och berättelser som skall träda fram. Berättelser som anades eller berättelser som dyker upp och som vi inte visste fanns. Vi skapar förutsättningar för att under trygga former få prova på, utforska, experimentera och söka handlingsalternativ i formandet av en fortsatt berättelse. I förutsättningarna för att kunna skapa och gå in i en process av skeenden ingår olika former av moment som grundar, förankrar, som skapar närvaro och som dessutom förbereder och värmer upp.

Språk

Vi människor,
Existerar, som människor,
i ett nätverk av strukturella kopplingar
som vi kontinuerligt väver
genom det ständigt pågående lingvistiska
bildskapandet
för vårt beteende

Språket
uppfanns aldrig av någon
enbart för att ta in en yttre värld.
Därför kan det inte användas
som ett redskap
för att uppenbara världen.
Istället,
genom att ge ord åt den där akten av kunskapande,
i den koordination av beteendemönster
som språket utgör,
frambringas en värld.

Vi söker förståelse för våra liv
i en ömsesidig lingvistisk koppling,
inte därför att språket
hjälp oss att uppenbara oss själva,
utan därför att vi är konstituerade i språket
i ett kontinuerligt tillblivande
som vi bär fram
tillsammans med andra.³⁹

Språket och den bokstavliga realiteten kan framstå som en tvångströja: det vi förstår baseras på det vi redan vet och det vi vet kommer från det vi har förmågan att förstå.

Den bokstavliga verkligheten är det som vi i vardagligt tal refererar till som verklighet. Det handlar om det dagliga eller det reella, det som vi ofta betraktar som objektivt. Vi betraktar ofta detta som något givet. Men det som är objektivt kan endast existera inom ramen för ett språkligt, verbalt och kognitivt sammanhang. Det objektiva definieras av våra ord, våra begrepp, av oss som berörs. En verklighet görs objektiv av dem som berörs och det sker genom samtalet mellan dem som berörs. Det objektiva kan således endast existera inom ramen för en språklig konstruktion.

Berättandet och kommunikationen genom expressiva estetiska uttrycksformer, lyfter fram kroppsligt förankrad kunskap och medvetenhet, ännu ej formulerad i ord. De konstnärliga uttrycksformerna och samhandlingen i och genom EXA spränger den bokstavliga realitetens tvångströja. Vi uppenbarar oss själva. I samtalet som följer skapas nya "lingvistiska kopplingar" och en annan och annorlunda berättelse formuleras. Så blir EXA med dess kommunikation i och genom expressiva estetiska uttrycksformer och efterföljande samtal ett

³⁹ Fritt efter Knill (1993) som citerar Maturana

exempel på hur processledare och deltagare hjälper varandra fram i ett kontinuerligt tillblivande som manifesteras i berättelser.

När en deltagare blir förtrogen med att besöka scenen utvecklas en form som kan se ut som följer:

- Arbetet inleds med uppvärmning där deltagarna värmer upp till sig själva, varandra, till vittnen/publik och till en beredskap att gå in i arbetet.
- Därpå följer skapande arbete. Detta kan ta flera olika uttryck beroende på vilken/vilka konstnärliga språk som tas i anspråk och beroende på innehåll, om arbetet sker experimentellt och förutsättningslöst och/eller om eventuella teman med flera faktorer får styra arbetet. Här träder deltagaren fram både som en berättelse och som en berättare. När arbetet sker i grupp träder D också fram som vittne, som en som lyssnar och en som kan spegla.
- Deltagaren ges till sist stöd att avsluta arbetet. Det berättande och den berättelse/de berättelser som vuxit fram sammanfattas. Vidare tas "ett steg tillbaka" i syfte att betrakta resultatet av arbetet och betrakta det i ett vidare sammanhang – det egna livsperspektivet såväl som de gemensamma livsperspektiven. Det privata som lyfts fram kan göras allmängiltigt. Arbetet avslutas med att deltagaren också lämnar scenen/rummet.

Sammanfattningsvis kan sägas att EXA utgår från följande antaganden⁴⁰.

Arbetet utgår från deltagarens livserfarenhet. De teman och/eller de frågeställningar som aktualiseras bearbetas och analyseras både verbalt och ickeverbalt. Syftet med arbetet är att deltagaren skall få en klarare upplevelse och förståelse av sig själv och sitt sammanhang. Vidare att utveckla sin kompetens att på olika sätt hantera och möta sitt sammanhang i vardagen.

Frigörandet av kreativitet är ett sätt att stärka psykisk hälsa och skapande, konstnärligt arbete är i sig är läkande och utvecklande.

Arbetet begränsas inte till ett konstnärligt språk, ett uttrycksmedel eller endast en kommunikativ modalitet. Därmed möjliggörs fördjupning och "förmering". Ett konstnärligt uttryck, en symbol, säger mer än vad som kan fångas med traditionella verbala metoder. De konstnärliga uttrycken har en hållande och bärande funktion och betydelse.

Begreppet skönhet får i arbete med EXA stå synonymt med uppriktiga uttryck. Vidare att skönheten har en stor betydelse i arbetet med expressiva estetiska uttrycksformer.

⁴⁰ I "Uttryckande Konstterapi - en presentation (Apelmo red -96) återfinns en genomgång och presentation av vad tre viktiga företrädare skriver om EXA. Dessa är Paulo Knill, Arthur Robbins samt Natalie Rogers. De är Fil dr. och internationellt erkända terapeuter, handledare, författare av facklitteratur och undervisare. Knill leder idag utvecklingen vid EGS, Schweiz, en av myndigheterna godkänd EXA utbildning där det idag finns möjlighet att också inleda studier på doktorsnivå. Robbins har skrivit ett flertal böcker utifrån ett kliniskt behandlarperspektiv. Dessa böcker är också undervisningsmaterial och behandlar olika aspekter av psykoterapeutiskt arbete kopplat till erfarenheter av skapande arbete. Rogers bygger sitt arbete med expressiva estetiska uttrycksformer som en vidareutveckling av den forskning som hennes far, Carl Rogers, "den humanistiska psykologins fader", utvecklade under sin mångåriga FoU-verksamhet med dels terapeutisk tillämpning dels pedagogisk tillämpning. Rogers verkade under ett antal år i ett nära samarbete med sin far. De tre författarna, som företräder tre något olika inriktningar, kan sägas vara överens på de punkter som presenteras ovan.

Det finns ett känslomässigt flöde mellan den som leder och inbjuder till ett arbete och den som väljer att delta i detta arbete. Detta flöde mellan parterna innehåller rika mått av olika slag av kommunikation både verbalt och ickeverbalt. Arbetet är processinriktat och fokus ligger på processen. Det går därför inte att ställa upp konkreta slutmål avseende det skapande arbetet. Målen för arbetet söks i samarbetet och samhandling mellan parterna.

Arbetsprocessen, skeendet mellan deltagande parter, är en skapande process i sig. Processledarrollen är ett medlevarskap i mötet med deltagare baserat på ömsesidighet och empati. Arbetet innebär ett avståndstagande till en traditionell ”expertroll” där ledaren tolkar deltagarens material och ger dessa tolkningar som sanningar. Istället förespråkas en tilltro till varje deltagares möjlighet och förmåga att genom egna inneboende resurser i och genom skapandet i samklang med den skapande processen i relationen mellan parterna komma till insikt.

Det är nödvändigt att vara medveten om kraften i överföringar respektive motöverföringar och att medvetet arbeta med/via dessa. Idag betraktas begreppen som allmängiltiga och värda att beakta i alla sammanhang där människor möts. Mer om detta följer i kapitel 8.

Arbetet bygger på en stark tilltro till var människas inre drivkraft i riktning mot helande och förmåga att hitta ”Växandets punkt”⁴¹, så som denna drivkraft också kan benämnas. I sin praktiska tillämpning ger EXA med dess intermodalitet en möjlighet att anpassa ett arbete till deltagaren - den enskilde eller den grupp som arbetet gäller. Arbetet kan utgå från det ”språk”, den uttrycksform och den sinnesmodalitet som deltagaren/deltagarna själva väljer att arbeta utifrån för att sedan kunna vidgas till att omfatta flera. Som P är du inte låst – du har flera vägar att erbjuda, flera språk att använda i oändligt många olika kombinationer.

I tillämpning erbjuder EXA en möjlighet till fördjupning av ett arbete genom övergångarna mellan olika språk – genom olika konstnärliga språk såväl som olika sinnesmodaliteter. Detta kallas ”intermodal transfer” och är specifikt för EXA.

EXA erbjuder, genom olika språk på olika nivåer, kommunikation av mänsklig erfarenhet. Arbeta i och genom EXA ger en breddad kommunikativ kompetens tillämplig i många olika sammanhang.

Att tolka och förstå

Fenomenologin, tillsammans med hermeneutiken, ger oss redskap att närma oss och söka förståelse av det som möter i arbetet med EXA. Det gäller människans strävan att tillskriva olika fenomen mening, gällande dels mänskliga aktiviteter i sig, dels resultat av mänskliga aktiviteter samt därtill som förutsättningar för mänskliga aktiviteter.

I arbete med EXA sker ett ständigt bearbetande och en ständig värdering av olika fenomen. I arbete med EXA söker vi och skapar vi fenomen, som en del i den kommunikation som sker, i avsikt att också pröva dessa fenomen. Vi prövar, söker klarhet och sammanhang i det som verkar oklart, förvirrande och som dessutom ibland stiger fram med en bakgrund i en annan kulturkrets än vår egen.

⁴¹ Från Mats Wahl ”På spaning efter växandets punkt”

Processledaren utmanas likt samhällsforskaren att tillsammans med deltagarna söka en förståelse och tolkning av de fenomen som dyker upp. Detta sker i möte och gemenskap med sociala aktörer/deltagare i och genom arbete med EXA. Detta gemensamma arbete bygger på respektive deltagares förförståelse genom tidigare tolkningar av liknande situationer och sammanhang, av liknande fenomen. I de fall ett fenomen upplevs som fundamentalt nytt används ändå tidigare erfarenheter som utgångspunkt för tolkning. Här finns naturligtvis stora risker för låsningar bland alla deltagande parter.

Sökandet av en förståelse sker alltid utifrån ett sammanhang som i sig bär på specifika förutsättningar. Detta gäller också för EXA. Den förståelse som eftersträvas kan växa fram ur olika perspektiv:

- 1 De enskilda deltagarnas perspektiv
- 2 I processledarens personliga och professionella perspektiv

De enskilda deltagarnas perspektiv. Deltagarna kommer till arbetet med EXA utifrån skilda förutsättningar. I det arbete som bedrivs står deltagaren/aktören i centrum. Deltagarens förförståelse och önskan om fördjupad förståelse fokuseras. Deltagaren har när det gäller det egna livet och den egna livserfarenheten också tolkningsföreträde i relation till processledaren.

Processledarens personliga och professionella perspektiv. Som processledare deltar du både som professionell och som medmänniska. I det arbete som sker har processledaren hela tiden en möjlighet dels att för sin egen del fördjupa en förståelse kring den egna personen och det egna sammanhanget, dels att söka en allt djupare förståelse för processen i det arbete som bedrivs i och genom EXA. Dessa intressen får dock inte gå ut över deltagaren.

Hur kan en förståelse förmedlas kring en verksamhet och kring fenomen som många inte har någon egen erfarenhet av? Frågeställningen har många bottnar och är central för den här boken. Boken erbjuder en väg att gå i sökande efter förståelse och mening.

De svårigheter som är förknippade med sökandet efter klarhet i relation till fenomen av olika slag, svårigheter som beskrivits ovan, är adekvata på alla de olika nivåer som nämnts. Tolkningen sker också utifrån de villkor som satts upp och som följer.⁴²

En tolkning, enligt Charles Taylor, är ett försök att klargöra och ge mening åt ett studieobjekt som ytligt sett framstår som oklart, kaotiskt, oförståeligt, själv motsägande och så vidare. Att tolka är alltså att försöka ta reda på en underliggande mening eller att säga något som framstår som oklart på ett klarare sätt. Vi försöker tolka när vi möter något som vi inte förstår. Taylor ställer upp tre villkor som ett hermeneutiskt studieobjekt måste uppfylla.⁴³

1. Studieobjektet måste vara sådant att vi kan säga att det kan vara meningsfullt.
2. Vi måste kunna skilja på mening och uttryck. Att tolka är att försöka få fram mening med hjälp av andra och nya uttryck.
3. Den mening som studieobjektet har måste vara en mening för sociala aktörer. Mening är alltid mening för någon.

⁴² ur Gilje och Grimen (1992) som hänvisar till Charles Taylor

⁴³ ibid sid 193

Det finns därmed möjlighet att utveckla flera olika förankrade tolkningar beroende på skilda utgångspunkter eller perspektiv.

I arbete med EXA betonas också ett aktörsperspektiv: inom ramen för arbete med EXA sker tolkningar i ett samspel mellan aktörer/deltagare och samhällsforskare/processledare. En aspekt, förutom en lexikalisk tolkning och upphovsmannens tolkning är uttolkarens mening när ett verk sätts in i ett nytt sammanhang och tolkas fristående från upphovsmannens intentioner.

Inom arbete med EXA utgör enskilda fenomen en källa till tolkning och fördjupad förståelse: Det kan gälla kroppsuttryck, ljud och/eller musik som skapas, bilder som skapas, dramatiseringar och rollspel, dikter/ord som skrivs eller nämns och så vidare.

En utgångspunkt är att deltagaren/aktören i sitt arbete på samma gång kan befinna sig på ytan såväl som på djupet av sin egen livserfarenhet. Djupet finns alltid med även om deltagaren vid en första anblick enbart ser vad som rör sig på ytan. Fenomenologins betoning av grundläggande livserfarenheter samt kopplingen mellan perception och sinnen är här central liksom som att ”medvetenhet” inte omfattar enbart tanke utan också direkt erfarenhet. Tillsammans med deltagaren/-na söker P essensen i de fenomen som stiger fram. I detta sökande involveras olika konstnärliga uttrycksformer och övergången mellan dess. Det är detta som ger arbetet dess intermodalitet.

Kunskap och förändring

Kunskapandet⁴⁴, kunskapserövringen, i och genom EXA ligger nära det som Bengt Molander beskriver som en ”praktisk kunskapstradition”. Molander hyser en tilltro till dialogen och dess värden och detsamma kan sägas gälla för EXA i dess praxis på olika håll.

Molander reflekterar över hur ”kunskap” kan förstås och hänvisar i punktform till två västerländska kunskapstraditioner; den teoretiska respektive den praktiska. Punkterna avser att fånga vissa aspekter av en mycket komplicerad och svåröverblickbar verklighet.

Molander skriver vidare om den *teoretiska kunskapstraditionen* och att denna tradition bygger på tanken om ett subjekt-objektförhållande – till skillnad från Freire som talar om subjekt-subjektförhållande. I denna teoretiska kunskapstraditionen är kunskapen fristående, skild från subjektet. Det är kunskap om någonting och som sådan är kunskapen tillgänglig lika för alla som möter kunskapen och tar den till sig. Det är också möjligt att besitta kunskap, att äga kunskap utan att man för den skull någonsin tillämpar kunskapen. Tillämpningen är ett moment som är separat från kunskapen. Kunskapen sägs också avspegla eller avbilda verkligheten, om än med viss förvrängning ibland.

Den teoretiska kunskapstraditionen bärs av övertygelsen att kunskap *avspeglar* eller *avbildar* verkligheten (eventuellt med vissa förvrängningar) och att kunskap kan *formuleras* i ord och matematiskt språk. Den bärs vidare av en evighetslängtan parad med övertygelsen att denna längtan inte kan uppfyllas.

⁴⁴ Fritt efter Molander (1996)

Som kontrast sätter Molander en (västerländsk) *praktisk kunskapstradition* som emellertid aldrig har funnits som *en* samlad tradition.

Den praktiska kunskapstraditionen utmärks av ett mer eller mindre starkt avståndstagande från dualismen, den bygger på *deltagande* och *dialog* med andra människor och i kunskapen ingår att leva med material, verktyg och så vidare. Vidare på en enhet avseende kunskap-tillämpning, en enhet mellan kunskap och handling som Freire skulle benämna som praxis. Det finns en övertygelse att kunskap är kunskap-i-handling, levande kunskap i världen; kunskap avbildar inte utan leder från fråga till svar och från uppgift till fullgörande inom olika mänskliga aktiviteter. Denna sorts kunskap är i grunden är ”tyst”, även om ord och matematiskt språk många gånger är nyttiga hjälpmedel. Den har en förankring i levande traditioner.⁴⁵

Molander skriver vidare att i den praktiska kunskapstraditionen återfinns etiken i arbetet, i handlandet, i uppmärksamheten, i ställningstagandena.⁴⁶ Kunskap är vidare någonting som leder oss i världen på olika sätt och det går inte att avgränsa ett rent ”sanningsmått”. Det goda skall ses som en ”ledande ide” för att ”hålla gemenskaper samman”. Samtidigt skall denna ge orientering och riktning för fortsatt sökande – en inre riktningssvisare i kunskap i handling - hopp.⁴⁷

Vidare hävdar Molander dialogen som en grundform för mänsklig existens och förståelse. Genom dialogen förlöses kunskap och de som deltar i dialog kommer till ökad klarhet om sig själva och andra i sitt livssammanhang, sin livsvärld. Därmed är dialogen en bildningsprocess. I Molander finns hänvisningar till Jürgen Habermas, bland annat i användandet av begreppet ”livsvärld”. Med direkt hänvisning till Habermas citerar Molander rätten att fråga och rätten att inte svara måste vara ömsesidig - i en upplysningsprocess finns bara deltagare.⁴⁸

Handlandets öppenhet är en förståelsens öppenhet, skriver Molander. Från en sida kan den ses som öppenheten i den hermeneutiska cirkeln. Denna öppenhet ger möjlighet till fördjupad och förbättrad kunskap om vad man egentligen gjorde; dialog och reflektion är centrala i processen. Å andra sidan kan öppenheten skapa oro. Man kan börja misstro sitt eget handlande. Det kan medföra en skeptisk urgröpning av självförtroendet, i extrema fall kan det leda till självutplåning. Man kan här se speglingar av upplysningens dialektik. Den totala strävan efter avmytologisering – här av det egna handlandet – kan undergräva handlandet. Tilliten (till sig själv och till det man gör) i handlandet – en sida av säkerheten i handlandet – är avgörande för själva handlandet. En förankring i traditioner, erfarenhet och (yrkes)praxis bidrar till säkerheten.⁴⁹

Som processledare menar jag att du i ditt arbete utgår inte bara från teoretiska överväganden utan också från den kunskap som du erövrat i det praktiska arbetet med EXA – den kunskap som kroppen besitter. Samtidigt söker processledaren i mötet med deltagaren, inte enbart och i första hand, den formulerade kunskap, den kognitiva kunskap som deltagaren har med sig. I stället riktas intresset mot den kunskap och den erfarenhet som deltagaren bär i sin kropp och som kommuniceras genom de konstnärliga språken, genom sinnena.

⁴⁵ ibid sid 68

⁴⁶ ibid sid 79

⁴⁷ ibid sid 80

⁴⁸ ibid sid 103

⁴⁹ ibid sid 121

Utifrån mina erfarenheter av arbete i och genom EXA talar jag idag om en kroppsligt förankrad kunskap, erfarenhet och en kroppsligt förankrad medvetenhet.

I arbete med EXA görs skillnad mellan kunskapandets process och de produkter i form av bilder, texter, drama, musik med mera, som skapas. Deltagarna handlar i sitt kunskapande genom att de uttrycker sig, inte bara genom samtalet utan också genom de olika konstnärliga språk som står till förfogande. Kunskapandets process står i centrum för intresset och dialogen sker i och genom flera olika språk, språk som också kombineras i ett stort antal kommunikativa möjligheter. Produkten är dock inte oväsentlig. Den utgör en dokumentation av kunskapsprocessen och en katalysator för fortsatt kunskapande.

Anita Kihlström⁵⁰ vidgar och öppnar perspektiv på förändring och förändringsarbete. Med hänvisning till Habermas diskuterar Kihlström principer för handlande som styrmedel med utgångspunkt i moralisk etiska värderingar. ”Perspektivet bygger på nya teoretiska landvinningar om hur vårt sätt att möta och bemöta varandra formas i olika situationer. Man kan kalla det pedagogik för vardagslivet, en kunskap om hur vi hela tiden befäster och omskapar våra livsbetingelser.”

Habermas, menar Kihlström, pekar på behovet att forma principer för handlande utifrån moraliska och etiska värden. Ett sådant värde är solidariteten. Det västerländska samhället har alltför mycket präglats av tilltro till experter, expertbaserad kunskap och teknik. För att solidaritet skall bli ett styrmedel för handlande i vardagen måste vi förstå de situationer vi konfronteras med. Det handlar om att erövra en ny typ av kunskap som omfattar en förståelse av det komplexa och motsägelsefulla i vardagen i syfte att kunna handla utifrån egna behov och intressen.

Experttänkandet bygger på en uppfattning att det finns en objektiv kunskap och därmed ett objektivt värderingsfritt handlande. Här görs den enskilda människan till objekt i en modell som bygger på föreställningen om ett oberoende handlande som i sin tur bygger på en beräkning utifrån objektiv kunskap. Detta synsätt förkastas av ny forskning som, enligt Kihlström, istället hävdar att det är via en ömsesidig relation med andra som vi får kunskaper och erfarenheter om vad kognition och manipulation betyder, det vill säga via en intersubjektiv delad förståelse får vi social kompetens att förstå våra handlingar.

Därmed utgår handlandet inte bara från objektiv kunskap utan grunden läggs vid den kunskap som växer i en reflektion kring det sociala sammanhanget och ur den sociala erfarenheten. Kihlström konstaterar att vi blir inte bara kompetenta utan just socialt kompetenta. Hon skriver vidare: Hur går det då till att förstå? Enkelt uttryckt genom att pröva och värdera det som sägs utifrån egna och andras erfarenheter med ambitionen att nå samförstånd. Märk väl att ingen tvingas tycka samma, utan att få en chans att göra sina egna ståndpunkter tydliga i en anda där den andre lyssnar och prövar argumenten. Därför måste man också få tid att ”översätta” det till sin egen vardagsverklighet, få utrymme att känna efter och tänka igenom vad det står för. Man måste få väga argument för och emot och slippa illegitima repressalier om man avfärdar den andres argument. Därigenom beaktas parternas ömsesidiga behov av reflektion och eftertanke, behovet av ett så kallat demokratiskt rum.

⁵⁰Ur ”Språkhandling som förändringsredskap – ett nytt socialpedagogiskt perspektiv” i antologin ”Fritid på tvären”, Berggren/Olsson red. Kihlström är fil dr i socialt arbete.

Kapitel 5

Min tillämpning av EXA

Under de drygt tjugo år som gått har jag haft möjligheten att tillämpa EXA i olika sammanhang. Här följer några exempel. De är hämtade från arbetet vid Solna Sundbybergs öppenpsykiatriska verksamhet (97-00), från utvecklingsarbetet vid socialtjänsten, Eskilstuna (99-02), från FoU-arbetet ”Fristadsbarn” (00-04), Eskilstuna kommun, samt från utvecklingsarbetet SKAPA, Svenska Kyrkan, Eskilstuna församling (05-15).

Psykiatrisk öppenvård.

Min kollega och kurskamrat Ulla Andersson bjöd mig att på arvodesbas vara med i ett gruppsykoterapeutiskt arbete riktat till öppenvårdspatienter med diagnosen schizofreni inom ramen för Solna Sundbybergs öppenpsykiatriska verksamhet. Vi träffade gruppen varje vecka och det blev på många sätt en lärorik erfarenhet.

Upplägget i arbetet var enkelt. Vi satt runt ett bord och målade tillsammans. Också Ulla och jag målade. Redan detta var något radikalt annorlunda för patienterna. Vi möttes i samma ögonhöjd, runt samma bord och gjorde alla samma sak – vi målade. Sedan frågade vi oss: Vad berättar bilden om mig och mitt liv? Deltagarna klev ibland fram för att presentera sina slutsatser för de andra gruppdeltagarna. Också detta var en utmaning för deltagarna som, förutom sin diagnos, eller snarare genom sin diagnos och omvärldens förväntningar brottades med bristande självbild, självtillit och självförtroende. Arbetets upplägg fokuserade på deltagarnas resurser.

Vi hade förstås en inledning och en avslutning på våra träffar.

En av deltagarna var Roland (ett fingerat namn). En man i 40-årsåldern med en 20 årig erfarenhet av psykiatri. Under hela vårt första arbetsår identifierade Roland demoner i mina bilder. Jag minns särskilt en gång, när jag målat med svamp och blandat gult och grönt. För mig var det lövverket i björken under våren – över hela pappret. Roland sa dock som vanligt; jag ser en demon där. Så småningom började vi fråga Roland om demonerna. För honom var de en realitet, för att försvara sig därhemma i ettan sov Roland med en kniv under kudden. Vi samtalade om olika strategier som skulle kunna hålla demonerna stängda; nattlampa som man har i barnkammaren och liknande. En dag kom Roland och berättade att han hade hittat en lösning. Genom att tända på toaletten och ställa dörren på glänt så att en ljusstrimma trängde ut i hallmörkret kunde demonerna hållas tillbaka.

Under det andra året började Roland se demoner i sina egna bilder. Han behövde inte längre min bild. Det blev en serie starka bilder som avslutades med att Roland målade sig själv i helfigur i centrum av bilden, med ansiktet mot betraktaren. Bakom ryggen stod demonerna uppradade också dessa med blicken mot betraktaren.

I detta läge bytte vi modalitet/konstnärlig uttrycksform och övergick till lera. Roland formade sig själv och demonerna och en process inleddes där Roland gradvis vände sig om för att möta sina demoner.

Varför berättar jag det här? Därför att det talar om bildens roll som ett dokument över tid, som det går att återkomma till. Vi kunde sätta upp serier av bilder. På detta sätt blev en process

och utveckling påtagligt synlig. Det talar också om vikten att kunna erbjuda min egen bild som en bärare av det som inledningsvis var omöjligt för Roland att erkänna och bära själv. Detta är en erfarenhet som sedan bekräftats i också andra sammanhang.

Hur gick det då? Deltagarna i gruppen fick en bättre livskvalitet och färre dagar av inläggning. Anna sökte sig till en datautbildning men fick beskedet att hon var för sjuk, Karl Erik fick det lättare på sitt halvtidsjobb. Under år 2000 rullade den kognitiva vågen med kraft fram genom psykiatri. Det var inte längre aktuellt att arbeta psykodynamiskt som vi gjort. Mitt kontrakt förlängdes inte. Ett par år senare lämnar Ulla sin tjänst då förutsättningarna för arbetet drastiskt förändrats. Ulla hann dock se en tillbakagång bland deltagarna vad gäller allmänt hälsotillstånd.

Arbete inom socialtjänsten.⁵¹

På ett socialkontor i Eskilstuna fanns under några år ett rum för Uttryckande Konst. Mina kollegor hade i samtal med ledningen påtalat vikten av att också kunna erbjuda ett sådant arbete som EXA innebar. Under åren -99 till och med -02 erbjöds klienter denna möjlighet. Klienterna hänvisades till mig av mina kollegor, ofta handlade det om personer och sammanhang där de mer traditionella erbjudandena uttömts.

Lisa var runt 20 år när hon hänvisades till mig. Hennes socialsekreterare var orolig; är Lisa suicidal? Efter ett inledande möte är Lisa beredd att gå in i ett samarbete. Vi sitter mitt emot varandra och målar var sin bild. Lisa målar med en stor självklarhet; tydliga kraftfulla penselrörelser. När hon är klar frågar jag, "finns det något i bilden som utmanar och oroar?" "Ja, här i den läskiga skogen", svarar Lisa. "Finns det någon plats där man kan finna ro?" "Ja," svarar Lisa, "här vid bäcken!"

Efter detta inledande möte var min arbetshypotes att Lisa inte var suicidal. Det fanns en självklar kraft hos henne, en överlevnadsdrift skulle jag vilja kalla det. Vi gick in i ett samarbete över tid som avslutades med att vi tillsammans läste hennes journal. Det var en bedrövlig levnadshistoria med tydliga brister i omsorg redan från de första levnadsmånaderna. Socialtjänsten var ideligen inblandad under år som följde och jag kände igen många av namnen på de olika tjänstemän och chefer som stått för insatser. De var inga onda människor. Hur kommer det sig att det ändå var så oerhört svårt att med kraft ge Lisa ett adekvat stöd?

När det var dags för mig att lämna socialkontoret - nya beslut, ny ledning, ny inriktning och inte längre utrymme för Uttryckande Konst - samlade jag ihop bilder och material som av olika skäl fanns kvar på mitt kontor. Jag ville inte slänga bilderna utan letade reda på personerna för att överlämna bilderna. Tom var en av dem, en ung man i 25 årsåldern, med narkotikaproblem. Vi hade haft en intensiv arbetsprocess under ett år. Nu blir han glad när jag ringer och jag söker upp honom i hemmet. Han är förtjust över att bilderna finns kvar. Nyss utkommen från ett fängelsestraff berättar han för mig om hur han tänkt på bilderna och vårt arbete under sin tid i cellen.

⁵¹ För en fördjupad beskrivning hänvisar jag till Apeldoorn P, Utvecklingsarbetet Fristadsbarn, 2004, Fas 2 Rapport nr 4 "EXA; Expressive Arts – Uttryckande Konst. Tillämpning i skola och socialtjänst – teoretiska perspektiv och exempel" Lunds Universitet, ped. Inst. Pedagogiska rapporter, 2008

Utvecklingsarbetet Fristadsbarn.⁵²

Under arbetet med Fristadsbarn mötte jag och mina kollegor ett femtiotal barn, alla i behov av särskilt stöd och stimulans. Arbetet landade på två grundskolor och en resursskola och riktades till åldersgruppen 7-12 år. Framför allt mötte vi utagerande pojkar. De barn som deltog gjorde detta inom ramen för sin skoltid. Därmed blev vår insats en del av skolans vardag och barnen kände sig inte negativt utpekade. Snarare väckte deltagandet avundsjuka bland kamrater.

Ett av de viktigaste budskapen som jag försökte förmedla till barnen var detta: du har en väldig kraft i dig. Den skall du vara rädd om, den behövs i livet. Men du behöver lära dig att använda den på bra sätt! Skall vi hjälpas åt?

Så många utagerande barn och ändå kunde vi ha fioler, en kontrabas, en trumpet och allehanda rytminstrument och aldrig blev något förstört.

Vi ställde en hög professionell kompetens till förfogande rakt in i vardagen. I vår arbetsgrupp fanns all tänkbar formell kompetens och erfarenhet från barnpsykoterapeutiskt arbete och andra områden. Vanligtvis är denna kompetens svår att nå för denna målgrupp av barn och deras föräldrar. Här engagerades också föräldrarna i omsorg och utvecklingsstrategier för barnen. Till vårt förfogande hade vi också en vetenskaplig referensgrupp med representanter från Sverige men också Finland och Norge. Vidare en grupp sakkunniga med bred erfarenhet.

Jag minns Nils, åtta år, som trots diagnoser av olika slag tålmodigt arbetade med modelleran: Ett hus vid stranden växte fram, med stor omsorg och detaljrikedom. Tillsammans lade vi läkt på taket och formade takpannor i lillfingernagels storlek som vi kupade. Vilken koncentration som Nils hade tillgång till.

Jag minns också ”tokdansen” där barnen rörde sig till musik under kamraternas ivriga stöd i form av uppmuntrande rop.

Utvecklingsarbetet SKAPA.⁵³

Utvecklingsarbetet SKAPA innebar att EXA sammanfördes med Svenska Kyrkan, Eskilstuna församling. För församlingen var EXA en ny kompetens vilken spände över filosofiska, teoretiska och forskningsmässiga samt metodmässiga och praktiska aspekter. Ett genomgripande utvecklingsarbete genomfördes. Å ena sidan tog kyrkan i sitt sökande efter identitet och tilltal i vår tid till sig och utforskade vad EXA skulle kunna betyda. Framför allt gällde detta vilken betydelse kommunikation i och genom expressiva estetiska uttrycksformer skulle kunna få. Å andra sidan flyttade EXA genom sina representanter in i ett sammanhang av andlighet byggt på en månghundraårig tradition. Det uttalade målet var att bidra till en utveckling av församlingens arbete riktad till ungdomar genom erfarenheter av arbete i och genom EXA – och därmed en utveckling av att arbeta kommunikativt i och genom expressiva estetiska uttrycksformer. Erfarenheterna från 2006 och framåt skrevs samman som en förstudie vilken utgjorde en grund för ansökan om utvecklingsmedel hos Svenska Kyrkan centralt. Ett anslag omfattande två miljoner kronor avsattes och ”Utvecklingsarbetet SKAPA”

⁵² Utvecklingsarbetet Fristadsbarn -00 till -04. Se bilaga 2.

⁵³ Utvecklingsarbetet SKAPA, Svenska Kyrkan, Eskilstuna församling, 2009 till 2012. Detta arbete formades under perioden 2006-2009. Idag lever det som en reguljär verksamhet 2012-ff

sjösattes med start den 1 april 2009. SKAPA avslutades den 30 juni 2012. Genom SKAPA fick vi återigen ett exempel på hur en hög formell kompetens ställdes till förfogande i människors vardag och som därmed gjordes tillgänglig för ett kvalificerat utvecklingsarbete på individ-, grupp- och samhällsnivå.⁵⁴

Jag dröjer kvar en stund kring detta utvecklingsarbete därför att vi därigenom fick möjlighet att tillämpa EXA på många olika sätt. Många av de exempel som finns i texten är också hämtade ur detta sammanhang; SKAPA.

Utvecklingsarbetet SKAPA vilade på två större och två mindre ben. Det första större benet handlade om verksamhetsutveckling. Dels i relation till befintlig verksamhet, dels om att skapa nya verksamhetsformer. Det andra större benet handlade om ett socialt och diakonalt arbete baserat på EXA. Det första av de två mindre benen var utbildning som kom till uttryck i ett samarbete med Mälardalens Högskola (MdH) genom skapandet av en ny kurs "Självkännedom och professionalitet". Detta ledde i sin tur till en utformning av PPU-arbetet (Program för Personlig Utveckling) vid socionomutbildningen, Mälardalens Högskola. Ur denna kurs växte sedan uppdraget att forma en intern fortbildning för församlingens präster, musiker, diakoner och pedagoger. Det andra mindre benet kallades för "Projekt i projektet" och betydde att ett utrymme skapades för initiativ från deltagare i mötet med SKAPA. Bland annat har deltagare producerat fem olika böcker.

Utveckling av befintlig verksamhet betydde en förnyelse genom EXA av traditionell kyrklig verksamhet. Arbetet fick följande betydelse: I skapargudstjänster samlades deltagare för att utifrån egen livserfarenhet forma mässan. I möte med söndagens bibeltext lyftes livserfarenheter fram som utforskades genom måleri och samtal. De livserfarenheter som aktualiserades fick i sin tur forma nya texter, kanske fler bilder, de fick ta gestalt i kropp och rörelse och i improviserad musik. Utifrån de olika uttrycken formades mässan i linje med kyrkans tradition. I konfirmationsundervisningen fick EXA en alltmer central betydelse i bearbetandet av teman och livserfarenheter. Detta i en strävan efter att se och bekräfta den enskilde deltagaren. Samtidigt ville vi utmana i existentiella frågor genom presentationen av Svenska Kyrkans hållning i fråga om "Gud" och människans andliga dimension. EXA blev ett viktigt redskap för upptäckten av människans skapande, andliga dimension. Konfirmanderna utmanades att ta ställning till "tro" och formulera sig kring "gudsbild". I påskfirandet möttes deltagarna i vernissage och workshops. Påskens bibeltexter ställdes i relation till egna livserfarenheter och tolkades i bild, dans, musikalisk improvisation och nyskrivna texter. Tradition och nyskapande sammanfördes till en helhet.

Utveckling av nya verksamhetsformer genom EXA fick följande betydelse: "Skaparkväll" utvecklades som, skulle det visa sig, ett nav ur vilket flera andra initiativ växte. Här samlades män och kvinnor i åldern 15-65 år med olika kulturell och religiös erfarenhet i bagaget. Det

⁵⁴ I SKAPA arbetade vi - Helena, Agneta, Eva, Karin, Mats, Per - samt Björn och Lasse som turats om i ansvar för kök och servering. Där försökte vi tillämpa en "pedagogik för sociala sammanhang". Verksamheten, inklusive arbetet med kök och servering, kom att präglas av denna pedagogik. Den samlade formella kompetensprofilen såg ut som följer:

Helena Ekhem, präst, projektledare med särskilt ansvar för det teologiska utvecklingsarbetet. Per Apelmo, socionom, diplomerad Expressive Arts Therapist, legitimerad psykoterapeut och projektledare med särskilt ansvar för implementeringen av EXA. Mats Stenlund, kyrkomusiker och diplomerad Expressive Arts Therapist. Agneta Berg Apelmo, församlingspedagog, distriktschef. Eva Solhäll, psykiatrispecialiserad sjuksköterska och diplomerad Expressive Arts Therapist. Karin McKeogh, keramiker och diplomerad Expressive Arts Therapist.

var troende och icke troende, muslimer och kristna såväl som deltagare med rötter i hinduisk och buddistisk tradition. Deltagarna kom för att lyssna till musik, röra på kroppen, måla och samtala utifrån vad bilderna som skapades förmedlade av livserfarenhet. Kvällen avslutades med en halvtimmes improvisation. Under kvällen fanns inga inslag av traditionell kyrklig karaktär. Detta var ett medvetet ställningstagande i syfte att skapa en mötesplats som till sin form inte var exkluderande. I spåren av Skaparkväll har också annan verksamhet vuxit fram som exempelvis ”Tisdagskväll” – ett samtalsforum såväl som läger för unga vuxna där deltagarna valde livsteman för bearbetning i och genom EXA.

Utvecklingen av ett socialt och diakonalt arbete fick följande betydelse: Ett kraftfullt socialt och diakonalt arbete⁵⁵ växte fram. Inledningsvis i direktkontakt med Skaparkvällsbesökare utifrån enskildas behov. Gradvis fick vi också uppdrag av skola och socialtjänst; enskilda och grupper, en skolklass, uppföljningsarbete i samband med självmord bland ungdomar, flyktingproblematik, social utsatthet, speciella personlighetsprofiler - arbetet täckte många områden. Vi jobbade inte psykoterapeutiskt men vi har använt vår samlade psykoterapeutiska erfarenhet för att optimera utvecklandet av en pedagogik för sociala sammanhang.

Utveckling av utbildning fick följande betydelse: Mälardalens högskola (MdH) bjöd in till ett utvecklingsarbete genom vilket vi skapade kursen ”Självkännedom och professionalitet” (SoP). Kursen omfattade 7,5 högskolepoäng och genomfördes på kvartsfart över en termin. Den bestod av fyra dryga halvdagar med föreläsningar och tre heldagar förlagda till vår ateljé i Ansgarskyrkan. Under heldagarna fick studenterna arbeta i mötet med sig själva, varandra och i och genom expressiva estetiska uttrycksformer. Teoretiskt förankrades kursen hos B. Knutsdotter Olovsson och hennes forskning om lekens roll och betydelse för människans utveckling, Martin Buber i dennes tankar kring mötet mellan människor. Genom Sharon Todd och hennes resonemang om en våldsfri undervisning samt hennes sätt att se på begrepp som empati, kärlek, skuld och lyssnande mötte studenterna den filosofi som Emmanuel Levinas formulerat – Hur vi blir till i mötet med den andre. Studenterna fick också möta Per Apelmo och läsa om EXA i teori och tillämpning. I möte med Svein Aage Christoffersson och dennes resonemang kring professionsetik utmanades studenterna av ett etiskt förhållningssätt kopplat till vardagsverklighet och handling. MdH har också inbjudit oss att göra inslag av endagskaraktär också i andra kurser, både i uppdragsutbildningar och i den nya socionomutbildningen. Kursen SoP visade sig svara upp mot de nya krav som högskoleverket initierade på poängsatta program för personlig utveckling (PPU). Dessa krav gäller för all utbildning som syftar till arbete i möte med människor. Som en konsekvens kom inslagen under heldagarna i vår ateljé att tas in som en obligatorisk del av PPU-arbetet i den socionomutbildning som startades ht 2011.

Vi fick i spåren av olika utbildningsuppdrag utmaningen att forma och ansvara för en intern fortbildning i möte med samtliga präster, musiker, diakoner och pedagoger i Eskilstuna Församling. Detta var ett direkt resultat av de positiva erfarenheterna från SoP. Den fortbildningen byggde på erfarenheterna av SoP. Litteraturen var densamma men antalet sidor som skulle läsas bantades ner. De traditionella föreläsningarna ersattes av arbete i och genom EXA, både som en bearbetning av litteraturen och som en fördjupning av det processinriktade mötet mellan deltagare.

”Projekt i projektet” fick följande betydelse: Enskilda och grupper kunde söka ekonomiskt- och handledningsstöd för egna projekt Fem böcker har skrivits och tryckts där livserfarenheter

⁵⁵ SKAPA bygger bland annat på erfarenheter från Utvecklingsarbetet ”Fristadsbarn”, Eskilstuna Kommun, Apelmo m.fl. Se litteraturlistan för rapporter.

blandas med bilder från Skaparkväll. En grupp åkte till Göteborg på gudstjänstfestival och upptäckte att vi kommit längre i utvecklingsarbetet av våra gudstjänster hemma. En grupp har läst Paulo Freires "Pedagogik för förtryckta" och samtalat om bokens innehåll kopplat till egna livserfarenheter. SKAPA har under Mats Stenlunds ledning sökt nya former för konserter där åhörarna inbjudits att vara delaktiga. En ung man skrev med handledning en påsknattsmässa. I mässan framfördes nyskriven musik och text, där fanns också bilder. Det blev en mässa med total frånvaro av ord och begrepp som vanligtvis förknippas med kyrkan. I möte med Gamla Stadens kammarkör utvecklades scenframträdandet. Flera läger för unga vuxna har genomförts där lägrets tema, som exempelvis "relation" satts av deltagarna själva för att sedan bearbetas under en helg. Personalgruppen har haft möjlighet att vara representerad vid Expressiva Arts Spring symposium i Geneve, Lissabon respektive Malta.

Det finns en skönhet

Det finns en skönhet
I kommunikationen i och genom expressiva estetiska uttryck
I följsamhet med ett förhållningssätt som
bär, tillåter improvisation och tillkortakommanden,
uppmanar att våga

Som en dans
där parterna gjort sig fina för varandra och betraktarna
kommunikationen öppnar för bredd i olika riktningar
djup på olika nivåer
bärs fram av förhållningssättet

Den ena är beroende av den andre
Det ena beroende av det andra

Utan förhållningssättet riskerar kommunikationen att falla
platt
utan kommunikationen, i alla dess intrikata delar, hänvisad
till enbart verbal saklighet
skulle förhållningssättet inte komma
till sin fulla rätt

Orden är nödvändiga
Orden formar vårt sätt att förstå och närma oss tillvaron
men
Orden begränsar också, snävar in

Det finns en skönhet
som växer och mognar
som öppnar för det tidigare inte sedda
det tidigare erfarna men ännu inte benämnda
- kommunikation
i dess mångfacetterade former
bortom och befriad
från den verbala logiken
öppnad för sinnen och känslor

Det finns en skönhet som befriar orden,
låter dem röra sig fritt, vilt och lyckligt.

Där finns en skönhet

Pedagogisk Praxis
En pedagogik för sociala sammanhang

Del 3 Kapitel 6 - 8

SKAPA förutsättningar

Dansa?

Vill du vara med och dansa?
Vill du vara med?

Lära nya turer, nya rytmer,
steg som du tidigare bara anat?

Leka genom hela din kropp
i eftertanke och
Tillsammans

Här finns en möjlighet att vara nära och ta distans
Du blir beroende oberoende och
oberoende beroende
av den andre

Du ger och du får ta emot
Du ser och blir sedd
I turerna skall du
inordna dig själv likväl
som särskilja dig själv

Ibland får du aktivt föra
i andra stunder vila i att följa med

Och du blir aldrig färdig
och det är som det ska
säger Tomas

Kapitel 6

Ramar och riktning

Introduktion

Från elementär gemenskap till grupp.⁵⁶

I den här delen diskuterar jag förutsättningarna för ett arbete som har som mål en utveckling för deltagande individer såväl som gruppen i sin helhet. Därtill en utveckling och förändring av en verksamhets innehåll.

Jag diskuterar ramarna för arbetet och några viktiga principiella ställningstaganden som skapar de nödvändiga strukturer som håller och bär ett arbete.

Vidare diskuterar jag förutsättningarna för en arbetsprocess i en grupp och några viktiga aspekter av denna process. Här går jag också igenom processledarrollen med dess olika aspekter samt tankar kring ett konfliktperspektiv.

Vad konstituerar en grupp?

Ett antal människor strålar samman i ett rum. Till numerären är det en grupp och till vardags benämner vi det som ”grupp” utan att närmare reflektera över saken. Att kalla en handfull människor som är mer eller mindre främlingar för varandra för ”grupp” förefaller att vara en förenkling. Några byter kanske ord med varandra och tar på det sättet de första stegen till att lära känna varandra. Andra håller sig för sig själva.

Johan Asplund kallar det där första mötet för ”elementär gemenskap”. Detta är ett uttryck för ett endast kortvarigt eller flyktigt möte, en ytlig beröring med varandra. En elementär gemenskap karaktäriseras just av tillfälliga och snart upplösta sociala möten.

Det gruppbegrepp som grundas i att ett antal människor befinner sig på samma plats är därtill luddigt i sina kanter. Tågen är försenade och på Centralen samlas ett stort antal människor. Är det en grupp? Två personer sitter i tandläkarens väntrum – är det en grupp? Trettiofyra personer möts för att lyssna till musik framförd av fyra tillresta – är de som lyssnar en grupp? Är de som spelar en grupp?

Begreppet grupp bör enligt Asplund reserveras för mer varaktiga personkonstellationer, vilka har en eller flera förpliktiggande uppgifter eller funktioner. Existensen av en gruppbildning hör därtill samman med normer och värderingar. En gruppbildning kan anas när en värdemässig bas börjar ta form vilken reglerar den sociala interaktionen. När dessa normer och värderingar sammanhänger med gemensamma mål och funktioner är en grupp etablerad.

Olika gruppkonstellationer.

En grupp är något som formar, styr och skapar möjligheter för en ursprungligen elementär social interaktion. I det sammanhang texten refererar till bidrar erfarenheter från SKAPA med grundläggande exempel. Generellt sett handlar exemplen om sammanhang där några

⁵⁶ Johan Asplund -88

människor (processledaren i vårt sammanhang) arbetar professionellt i möte med andra människor (deltagaren i vårt sammanhang).

Därtill finns gruppkonstellationer som befinner sig någonstans utmed vägen från ”elementär gemenskap” till ”grupp”. Vidare finns exempel på mindre gruppkonstellationer inom en större gemenskap. Sammantaget är allt detta aspekter att ta ställning till.

En viktig utmaning handlar om deltagarnas motivation, huruvida det finns en ambivalens i relation till att delta eller om deltagarna tagit ställning på en personlig nivå: ”Jag vill verkligen delta”.

Utmaningarna hänger också samman med uttalade mål. Handlar det om ett sammanhang där personlig utveckling står i centrum? Handlar det om en formell utveckling, en utveckling av formella kompetenser? Är det frågan om en blandning av formell kompetensutveckling och personlig utveckling?

Beroende på deltagarnas motivation och graden av ambivalens ser vägen från elementär gemenskap till grupp olika ut. Består gruppen av initierade målmedvetna och positivt övertygade är vägen kort i resan mot ”grupp”. Består gruppen av deltagare där någon eller några finns med mot sin bestämda vilja kan vägen vara lång, svår att färdas på och mycket utmanande för processledaren. I några fall misslyckas arbetet i meningen att gruppen splittras eller att gruppen fortfar fungera lite som en elementär gemenskap – om det ens är möjligt att hålla samman en elementär gemenskap över tid när målbilden inte delas.

I några sammanhang behöver ”Grupp” manifesteras på ett särskilt sätt. Kraven på att deltagarna verkligen möts är ofta en förutsättning för arbetets fortsatta genomförande på väg mot uppsatta mål. Det är den här formen av arbete vi talar om i denna text. I andra sammanhang av mer formell karaktär ställs inte kraven på mötet mellan deltagarna lika högt. En miniminivå är ibland att deltagarna är på plats och att mobiltelefonerna är avstängda.

Arbete med EXA ställer krav på öppenhet för möten mellan deltagarna och en beredskap att gå in i det som känns nytt, utmanande och som kanske väcker oro. I arbete i och genom EXA rör sig deltagarna i preliminära, gränsöverskridande, transitiva och förändrande områden som öppnar för och utmanar till kreativitet. Denna form av arbete syftar till processer där det som tidigare tagits förgivet demaskeras och dekonstrueras för att därefter efterhand övergå i ett rekonstruktivt och kanske reparativt arbete. Deltagarna ställs därför inför utmaningar och möjligheter att gå in i de öppenheter som uppstår. Sätt att tänka kring denna typ av processinriktat arbete, filosofiskt och relationellt har jag redan berört. I det som följer utvecklas ett arbetes praktiska förutsättningar. Viktigt här är att poängtera den sårbarhet som alltid följer med öppenhet i samtidighet med alla de möjligheter och öppningar i olika riktningar som också stiger fram därur. Därför behöver processledarna tänkt igenom den ram och struktur som värnar arbetet och på det sättet skapar en trygghet.

Det som följer i de fortsatta avsnitten syftar till att skapa eftertanke och peka på möjliga vägar att gå i formandet av ett arbetes ram och struktur. Ett arbete där utgångspunkten är att EXA - som redskap, filosofi och förhållningssätt – har en central roll i arbetet. Men även i sammanhang där EXA inte utgör ett arbetsredskap äger innehållet en giltighet.

Ramar

De formella förutsättningarnas rum

Oberoende av arbetets mål och förutsättningar bör alltid ett antal formella frågor vara lösta inför ett arbete. Lösningarna ser naturligtvis olika ut beroende på ett arbetes karaktär. Följande punkter är centrala.

Beslutsfunktion.

Beslutsfunktionen och mandatet att fatta beslut behöver tydliggöras och särskilt viktigt blir detta när det är flera olika parter inblandade. Vem/vilka tar ansvar för vad? Vem/vilka har formell rättighet att ta avgörande beslut?

Ramarna för beslutsfattande påverkar i hög grad alla de olika infallsvinklarna som följer.

Resurser.

Ekonomi berör arbetets finansiering avseende löner, material och lokalkostnader. Om deltagaravgifter skall tas ut behöver det tydliggöras hur detta skall gå till. Lokalernas lämplighet vad gäller utrymme och läge är avgörande för arbetet.

Mål och syfte.

Tydlighet avseende mål och syfte är naturligtvis avgörande. Begrepp som används i skrivningar bör vara definierade. Det är bättre att sträva efter en övertydlighet än att i efterhand hamna i tolkningskonflikter.

Omfattning i tid.

Här ingår frågor om tid, plats och omfattning i tid samt rytmen i arbetet om gruppen skall träffas vid flera tillfällen.

Deltagarnas mandat.

Är deltagarna med som en del av sitt ordinarie arbete? Ingår allt deltagande inklusive inläsning av eventuell litteratur? Har särskilda överenskommelser gjorts mellan arbetsgivare respektive arbetstagare/deltagare i dessa frågor? Är deltagarna elever kan frågan om arbetet sker inom eller utom skoltid aktualiseras. Är deltagarna med i egen regi och på egen bekostnad? Är deltagandet resultatet av övertalning?

Öppen eller halvöppen grupp.

En sluten grupp består av ett antal människor som bestämt sig för att arbeta tillsammans. En halvöppen grupp består av en kärna människor som arbetar tillsammans men någon kanske försvinner och andra har då en möjlighet att komma till. Denna rörelse kan regleras så att gruppen sluter sig en period för att åter vara öppen för förändring avseende deltagare under en påföljande period. Därefter sluts gruppen åter under en period. En öppen grupp betyder en öppen inbjudan och att processledaren från gång till annan inte vet vilka eller hur många som kommer att dyka upp.

Processen i arbetet.

Träffarnas längd och uppehållet mellan träffarna skapar möjligheter och begränsningar. Möjligheter till bearbetning, kontemplation, inläsning av litteratur och eget skrivande mellan träffarna är kanske av vikt. Begränsningar kan uppstå om arbetet sker alltför sporadiskt eller ryckigt. Är det för långt mellan träffarna vandrar deltagarna mot polen ”elementär

gemenskap” och ”grupp” måste på olika sätt erövrats vid vart tillfälle. En etablerad grupp klarar däremot av långa tidsmässiga avstånd mellan träffarna. Processen kan dessutom upprätthållas via kommunikation av olika slag mellan träffarna.

Transporter.

I planeringen skall också hänsyn tas till deltagarnas respektive processledarnas möjligheter att ta sig till och från platsen för gruppens samlingar.

Avtal.

Att vara tydlig med och hålla fast vid avtal om tider för start och avslut med mera har en betydelse för vilket mått av trygghet som skapas i den samlade gruppen av deltagare och processledare.

Praktisk omsorg.

Att tänka igenom erbjudanden vad gäller kaffe, kaffebröd, frukt, godis, lunch och liknande har samma funktion – att skapa trygghet och ram för arbetet. Det kan lösas på olika sätt där generositet för oss, i SKAPA, varit ett viktigt ledord.

Kontext och historik.

Hur ser det sammanhang ut i vilket arbetet skall implementeras? Finns det frågor kring historiska aspekter som bör beaktas i ett arbete?

Utvärdering.

Beroende på sammanhang ser behovet av utvärdering olika ut och kan variera från en forskningsbaserad utvärdering till att deltagarna skriver ner några synpunkter på ett papper när det är dags att avsluta. Utvärdering kan också ske fortlöpande som en aktiv del i arbetsprocessen.

Och sedan.

Vad händer i spåren av ett genomfört arbete? Är det frågan om ett projekt eller utvecklingsarbete bör det finnas en strategi för ett ”sedan” redan innan arbetet drar igång. Vad händer om arbetet är framgångsrikt? Vilka konsekvenser får det? Vilken beredskap finns i så fall för fortsatt förändringsarbete?

Det fysiska rummet

Platsen, läget och tillgängligheten knyter an till föregående avsnitt. Lämpliga lokaler har naturligtvis en avgörande betydelse. Vad som är en lämplig lokal beror på gruppens storlek och arbetets processinriktning samt mål. Det behövs alltid lämpliga utrymmen för konstnärsmaterial såväl som för deltagarnas bilder, lerfigurer, texter etcetera. Det behövs plats att sitta ner såväl som en plats att röra sig och plats och utrymme för annat skapande.

Lokalen i sig berättar alltid något. Möbler och annan inredning likaså berättar något om processledarens förväntningar, om omsorg, om förväntningar på kursdeltagarna och om deltagarnas värde. Detsamma gäller städningen. Rummet kan komma att präglas av omsorg likväl som det kan komma att präglas av nonchalans. Några tycker att en ateljé med färg på golv och väggar har en charm. För min del tycker jag att ingen skall behöva rensa upp efter någon annan, alla skall mötas med samma omsorg.

Exempel

Inom SKAPA har vi haft lokaler som på olika sätt välkomnat deltagare och skapat särskilda förutsättningar i arbetet. Lokalerna finns på en plats relativt centralt – på gångavstånd från centralstationen med möjligheter att på olika sätt ta sig med hjälp av kollektivtrafik. Byggnaden är placerad på en kulle och är omgiven av mycket natur - träd, buskar, stenar, gräs, vilda blommor, planteringar.

En trappa ner ligger ateljén med sitt stora trägolv i ljust träslag, tegelväggar, betongtak och ett ställ för stafflier. Beroende på antal deltagare finns en sittgrupp. Denna sittgrupp flyttas vid behov ut i foajén. Här finns lampor med särskild frekvens på ljuset. Under dessa ställs stafflier och ljuset lyfter på ett särskilt sätt fram färgernas kvalitéer. Här finns utrymme för att tvätta penslar på tre olika ställen.

I ateljén har vi rensat undan allt som fanns av färdiga bilder i syfte att ge rum för eget skapande av olika slag. I skenet från belysningen träder strukturen i tegelväggen fram på ett tydligt sätt. I foajén dukas frukt, godis, kaffe och annat tilltugg upp under kursdagar.

Vi lärde oss snart att vi ibland måste stanna till och benämna rummet. I synnerhet gällde detta när studenter från Mälardalens Högskola var på plats. Inlednings- och avslutningsmomenten i de olika kursinslagen skedde alltid i kyrksalen. Främst av praktiska skäl då det var lätt att ställa i ordning för olika grupper av olika storlek. Vi förstod därtill att rummet i sig hade en positiv betydelse för processen i arbetet. Studenterna mötte ett rum som fysiskt skiljer sig från seminarierum på högskolan. Ett rum som var inriktat på existentiella frågor och frågan om tro och Guds existens. Studenterna hade ofta en laddning i förhållande till kyrkorummet även om denna laddning hade skilda ingångspunkter. När vi benämnt det faktum att kyrkorummet och ”kyrka” kan betyda så mycket olika och när studenter fått ge uttryck för sin känsla är det vår erfarenhet att rummet därefter befruktas av kursdeltagarna, gruppen, kursinnehållet. Snart blev kyrkorummet ett viktigt rum om än utifrån deltagarnas olika preferenser.

En aspekt av det fysiska rummet är dess utrustning. I SKAPA betydde detta att det fanns ett ställ för stafflier med möjligheten att ta emot upp till trettio personer som var och en får ett staffli. I ateljén fanns ett piano och vi hade möjlighet att ta in andra instrument som kontrabas, gitarr, trumma. Vidare hade vi en hel uppsättning av rytminstrument samt flöjter, av olika slag. Materialet i form av penslar och målarknivar, våta färger, pastell- och kolkritor samt papper höll god standard.

På detta sätt ville vi understryka, markera den vikt vi lade vid skapande på olika sätt och i olika material och därmed att vi menade allvar med våra ambitioner. Detta gick igen också i den färgglada modellerna som vi tillhandahöll. Den var av hög kvalité och av det slag som inte bränns eller torkas. Istället hyllade vi processen, att skapa, kunna göra om, lägga till, snarare än det färdiga resultatet. Vi hade också en musikanläggning av bra kvalité och en uppsättning av CD-skivor med olika musikalisk inriktning. Pärmen med dikter växte ständigt och där återfanns dikter för läsning i olika sammanhang, av etablerade författare såväl som andra.

Det sociala rummet med dess demokratiska ansats.

Ett socialt rum skall etableras. Arbetet i och genom EXA är processinriktat. Arbetets upplägg måste ta hänsyn till processinriktningen och förväntningar på processernas konsekvenser. Det måste finnas nödvändig tid och balans mellan processplanering och genomförande. Därför har

processledaren en avgörande betydelse och ett övergripande ansvar för att ett socialt rum etableras, som en viktig del av arbetets förutsättningar.

Det gällde inom ramen för SKAPA och de grupper som på olika sätt gick in i alla de skilda processer som sammantaget erbjöds under SKAPA:s tre verksamhetsår. Det gäller också generellt. Beroende på arbetets mål och dess värdegrund kan detta ta sig olika uttryck.

Flera pass under en begränsad tidsperiod ger en sorts förutsättningar. Ett pass på tre till fyra timmar ger andra möjligheter och begränsningar. Ett pass över en heldag ger ytterligare andra möjligheter och begränsningar. En längre sammanhållen processtid skapar generellt ett utrymme för deltagarna att gå in i arbetet på ett djupare sätt.

För att skapa ett tryggt socialt rum som ger deltagarna mod och kanske ork att gå in i öppenhet, att ompröva, att möta det som är nytt och kanske okänt behövs också ett ”kontrakt” eller en ”överenskommelse”. Själv tycker jag om ordet ”kontrakt” men jag har mött personer som upplever detta som hårt och formellt och som föredrar ordet ”överenskommelse”.

Kontraktet innehåller två delar. En formell del som har att göra med det formella och ibland också det fysiska rummets särskilda förutsättningar avseende tid, ekonomi arbetets längd och inriktning. En social del med en demokratisk anda som berör förhållningssättet som skall ta gestalt i gruppen. Det kan gälla att allt blir rätt när vi skapar, att det är tillåtet att provtänka, att deltagarna talar om sig själva när de skall berätta för utomstående om gruppens arbete. Med andra ord berättar man om sin egen upplevelse och undviker att tala om vad någon annan sa, gjorde, tänkte eller kände.

När behövs ett kontrakt? När behöver ett kontrakt uttalas tydligt? När bör kontraktet formuleras och delas skriftligt mellan involverade parter? Skrivs det ner ges möjligheten att konkret tala om formuleringar. När blir ”kontrakt” en självklarhet som en del av en kultur, som bara lever; som på Öppna Förskolan, en annan del av verksamheten i Ansgar där föräldrarna på ett självklart sätt kommer i tid till sångstunden.

Det handlar om att skapa ramar och trygghet. Kontraktet kan introduceras redan vid en initial kontakt i de fall deltagarna har att välja och bedöma förutsättningar för sitt deltagande. I de fall en deltagaranmälan följs av en intervju och ett urvalsförfarande finns ytterligare tillfälle att samtala om kontraktet. Därmed förbereds deltagarna inför mötet med varandra då det är dags att formellt enas om kontraktet och dess formuleringar. Annars initieras kontraktet vid den första träffen.

Kontraktet är en överenskommelse som delas muntligt men som beroende på sammanhang också kan skrivas ner. Följande delar är centrala och gäller gemensamt för deltagare och processledare även om texten i det som följer inriktas på deltagarna:

- Det som sägs i gruppen stannar i gruppen. Detta för att deltagarna skall ha trygghet och därmed möjligheten att dela tankar och känslor på ett prövande sökande sätt.
- Deltagarna har möjligheten att utanför gruppen tala om sig själv, sina egna frågeställningar och egna upplevelser. Man talar eller berättar dock inte om vad andra sagt, känt eller på olika sätt uttryckt.
- I det processinriktade arbetet ansvarar var deltagare för sig och vad som han/hon väljer att dela med andra. Det finns alltid en möjlighet för den enskilde deltagaren att säga ”stopp”, ”frys” eller ”pass”. Därmed avbryts ett förlopp som på något sätt av någon

anledning upplevs komma för nära. Processledaren understryker i detta sammanhang den möjlighet som ligger i att dela en erfarenhet, med andra ord uppmuntrar till ett delande. Det skall dock alltid finnas en möjlighet för den enskilde att säga ”nej, hit men inte längre”.

- Den enskilde deltagaren har alltid ett ansvar att vara observant på sina egna gränser, sin integritet, om frågor och funderingar börjar upplevas alltför närgångna. Vid något tillfälle behöver den enskilde deltagaren processledarens stöd att säga nej, avvakta, vänta, för att låta tankar och känslor mogna innan det är dags att dela.
- Kroppen behöver värnas. Deltagare uppmanas i samband rörelseövningar att inte göra något som ”du vet att din kropp inte mår bra utav”. Värna integriteten och gränserna samtidigt med en samtidig öppenhet för utmaningar.
- Till sist är det viktigt att poängtera deltagarnas ömsesidiga ansvar för att lyfta frågeställningar som väcks i möten mellan deltagare utanför den tid när gruppen är samlad. Syftet är att lägga fram de frågeställningar och funderingar som uppstår och som annars lever ett eget liv och interfererar med och kanske stör det processinriktade arbetet i gruppen. I ett processinriktat utbildningssammanhang kan detta läggas in som en återkommande fråga: ”Några tankar sedan sist vi sågs?”
- Ibland berörs personer som inte är deltagare och därför inte är med i rummet. Gruppen talar om personer som befinner sig utanför. Då är det viktigt att poängtera att det i gruppens arbete ges en bild av personen i fråga och att det också finns andra bilder av samma person.

I SKAPA har vi använt oss av de olika punkterna i kontraktet på något olika sätt. I våra utbildningssammanhang har vi alltid haft med oss frågan om kontrakt i två olika perspektiv. Dels för att få ett avtal mellan oss som går in i utbildningen, dels som ett exempel på hur ett kontrakt kan formuleras, och dels för att få ett samtal och reflektion kring frågan om kontrakt och hur denna fråga kommer till uttryck i deltagarnas vardag.

Ytterligare en aspekt av processinriktat arbete i och genom EXA är att det material som skapas av deltagarna, bilder, lerfigurer, texter med mera, inte tas med hem förrän gruppens arbete avslutats. Detta material är på så sätt tillgängligt under processens hela förlopp. De olika rollerna ”processledare” och ”deltagare” behöver också tydliggöras. Detta betyder bland annat att fokus ligger på deltagarnas process avseende liv och sammanhang. Processledaren kan delta med personligt material när så är nödvändigt och det fyller en funktion för gruppen. Processledarens särskilda roll och ansvar som ledare för det processinriktade arbetet stryks under. Deltagarna har rätt att ställa krav på processledarens processledarkompetens. Mer om processledarrollen följer nedan.

Det sociala rummet utgör en ram inom vilken det i ett processinriktat arbetet ofta kan uppstå mindre sociala rum av mer tillfällig karaktär. En del av deltagarna går åt sidan för att arbeta instrumentalt, andra för att skriva texter och ytterligare andra för att arbeta med kroppslig gestaltning.

En viktig del av det sociala rummet är dess demokratiska aspekt.

Exempel.

Ett exempel på hur vi arbetat med den demokratiska aspekten av det sociala rummet är vårt upplägg kring ”Tisdagskväll” inom ramen för SKAPA. Kvällen startades som svar på efterfrågan och utformades tillsammans med dem som stod för efterfrågan. Innehållet avseende vilka teman som var aktuella att ta upp bestämdes av deltagarna.

Denna delaktighet har också gällt våra läger för unga vuxna. Vi skapade tillsammans en kultur där det var tillåtet att tänka högt, att få inleda ett sökande i ord utan krav att alltid slutföra tankegången, någon annan kunde alltid ta vid. Vi skapade ett utrymme där det fanns en möjlighet att pröva tankegångar.

Därtill gjorde vi så att ordet gick runt i gruppen, från person till person. Visserligen fanns alltid möjligheten att säga pass, men förfrågan om ett bidrag kom alltid tillbaka även om ett pass också respekterades. Så småningom benämnde deltagarna den demokratiska kulturen och dess genomslag i reflektioner. Den kultur vi utvecklat jämfördes med erfarenheter från kulturer av annat slag, erfarenheter som ofta hämtades från skolans värld. Den demokratiska samtalskultur som etablerades blev så småningom självklar och den togs med in i andra sammanhang som läger, workshops och Freiregrupp.

Innanför det sociala rummets givna förutsättningar för vilka processledaren står som garant finns utrymme för processledaren såväl som deltagaren att på olika sätt ”snickra på rummet, måla om, tapetsera, dekorera och/eller möblera”.

Till det sociala rummet hör en medvetenhet om arbetets grundläggande filosofi och förhållningssätt och hur denna grund tar gestalt, kommer till uttryck i det vardagliga arbetet.

Resurser avseende rummets sociala dimension kommer till uttryck i en personalgrupps samlade formella och informella kompetens. Kompetensen i SKAPA täckte in många olika erfarenheter i dess formella respektive informella dimensioner. Här fanns en präst, en musiker, en församlingspedagog, personer med erfarenhet från utvecklingsarbete med forskningsanknytning, psykoterapeutiskt kunnande och en djup erfarenhet av att i olika sammanhang arbeta med utsatthet av olika slag. Här fanns specialkompetens i områden som att arbeta med nattens drömmar, att arbeta med hjälp av träfigurer som ett redskap att gestalta inre och yttre livserfarenheter, utvecklingen av samtalspromenader, musikalisk spetskompetens samt metodkompetens av skilda slag. Här fanns erfarenhet av skapande, sömnad, dans på elitnivå, musikalisk performance och en keramiker med utställningserfarenheter. Erfarenheterna sträckte sig från en amatörnivå till en professionell nivå.

Det är av vikt att tydliggöra den samlade formella och informella kompetensen så att den kan tas i anspråk när läge uppstår.

När deltagare sedan ansluter sig vidgas det sociala rummets samlade kompetensprofil; Undersök! Utforska! Sätt i rörelse! Det grundläggande ingångspunkten är EXA. Det gäller därmed skapandet, processen av skapande utifrån de tankar, känslor och associationer som det skapade uttrycket ger upphov till.

Arbete i grupper begränsas i många sammanhang till i huvudsak verbal kommunikation genom samtal och diskussioner. Samtidigt pågår dock hela tiden kommunikation på andra plan genom sättet vi rör oss och vår mimik, genom kroppsligt förankrade uttryck för känslor och genom markeringar av status och grupptillhörighet till exempel i vårt sätt att klä oss. Ofta bortses från dessa faktorer.

Flera studier talar idag om värdet av en medveten kommunikation i och genom flera olika uttrycksformer. Valet av kommunikativa redskap får ibland en avgörande betydelse för vad

som kommuniceras. Kommunikation genom expressiva estetiska uttrycksformer öppnar i flera fall upp för en kroppsligt förankrad erfarenhet som inte medvetandegjorts kognitivt. I flera fall överraskar deltagaren sig själv i detta avseende.

Kommunikationsformerna får naturligtvis en avgörande betydelse för hur deltagarna genomför ett arbete och vilken betydelse arbetet får för deltagarna själva och för andra. Vidare har studier visat att det i många sammanhang växer lust och glädje i spåren av en kommunikation genom EXA och därmed genom expressiva estetiska uttrycksformer.⁵⁷ Genom denna kommunikation tar en kroppsligt förankrad erfarenhet och medvetenhet gestalt. Därmed görs denna erfarenhet tillgänglig för eftertanke och bearbetning. Samtidigt med den kognitiva medvetenheten - formulerandet av en erfarenhet verbalt - finns möjligheten att sätta erfarenheten in i ett sammanhang av andra människors erfarenheter och därtill ett samhälleligt politiskt sammanhang. Detta kan ske på olika sätt.

I ett pedagogiskt arbete som bland annat fokuserar på självkännet och personlig utveckling samt utbildning ges stora möjligheter för deltagarna och processledaren/-na att dela livserfarenheter. Hur detta delande tar form och med vilken grad av öppenhet avgörs av de involverade. Processledaren har ett övergripande ansvar för och en avgörande påverkan av vilken kultur för delande av livserfarenhet som växer fram. Denna kultur utgör en avgörande del av det sociala rummets förutsättningar och det klimat som kommer att bli rådande.

En stark och detaljerad struktur avgör också i vilken grad material stiger fram. Generellt sett gör fler regler för arbetet eller i en övning att en process begränsas – stor öppenhet och frihet att formulera sig genom EXA stimulerar ett djupare delande av livserfarenheter och känslor. Oavsett begränsningar eller stor öppenhet har vi efterhand nått insikten att djupet i en människas erfarenhet alltid är närvarande! Även om den enskilde inte ser eller har en beredskap att möta och benämna detta djup.

⁵⁷ Per Apelmo -96

Kapitel 7

I process – några förutsättningar.

Relationer i gruppen

Med relation avses relationen mellan de personer som ingår i en gruppgemenskap. Här ingår också relationen mellan processledare och deltagare. I relationer byggs det klimat och den gruppkultur som skall bära fungerande möten mellan gruppens olika parter. Arbetet förutsätter en önskan hos respektive deltagare att erövra en större delaktighet i och påverkan av tillvarons ständiga förändring. I detta fall i sammanhang av det gemensamma arbetet.

Processledaren har yttersta ansvaret för ett konstruktivt arbetsklimat i gruppen. Detta arbetsklimat bygger på och formas av förutsättningar som redan omnämnts, där kontraktet utgör en viktig del. Kontraktet värnas genom att processledaren återkommer till och aktualiserar detsamma.

Processledaren har också ett ansvar för att en medvetenhet växer fram bland deltagarna i en grupp i relation till det förhållningssätt som processledaren har ett övergripande ansvar för. Processledaren har också en styrkeposition i kraft av sin erfarenhet och auktoritet.

Det finns eller utvecklas olika roller i dessa relationer. Att skapa en atmosfär av lyhördhet och respekt för var deltagares rytm och personliga process är annars ett gemensamt ansvar. I arbetet genom uppmärksamheten på- och tydliggörandet av aspekter i kommunikationen mellan gruppens olika individer skapas värn och utrymme för den enskilde. Det finns tid och plats för var och en att se och bli sedd, att lyssna och komma till tals samt att vara aktiv och kontemplativ.

Relationer i gruppen påverkas av en rad faktorer som följer.

Ritualer och dess relevans

Ritualer är en fundamental del av mänskligt vara. Ritualer manifesteras i initiationsriter, övergångsriter, inledningar och avslutningar i många olika delar av en människas liv - från födelse till begravning. Vi känner igen ritualer från de stora idrottsevenemangen när den enskilde idrottsmannen förbereder sig för en avgörande insats. Kännedom om och användandet av ritualens hållande funktion skapar förutsättningar för gränsöverskridande handling, oavsett om denna handling är fylld av glädje eller smärta.

”Ritual” är i detta sammanhang de återkommande former för möten och ”att vara tillsammans” som växer fram ur deltagares interaktion på vägen från elementär gemenskap till grupp. Avsikten med att medvetet och tillsammans i en grupp skapa ritualer är övertygelsen om att ritualer på olika sätt bidrar till att känslan av grupp manifesteras. Ritualer skapar trygghet, gemenskap och ett fokus. Ritualer finns med i inledning såväl som i avslutning. Ritualernas utformning är unik för var grupp och kan binda samman olika grupper över tid och geografiska avstånd.

Några aspekter har en mer generell karaktär. Utifrån erfarenheter från SKAPA kan till exempel en inledningsritual bäras av följande moment:

När deltagarna anländer är det fysiska rummet i iordningsställt, kanske står stolar i ring kring levande ljus, kanske ljuder musik.

Deltagarna slår sig ner och var och en hälsas välkommen. Är det en fast grupp noteras vilka som inte har haft möjlighet att infinna sig. Kanske stäms orsaker av. Eventuellt spelas levande musik, läses en dikt, kanske fokuseras det därefter på en stunds tystnad.

Därefter får deltagarna möjligheten att knyta an till tidigare träff avseende tankar och känslor som aktualiserats. Kanske har någon varit med om något som är av sådan karaktär att det behövs omnämnas innan det är möjligt att gå in i arbetet för dagen.

En avslutningsritual kan innehålla följande moment.

Deltagarna städar efter sig för att återgå till stolarna och de levande ljusen från dagens inledningsritual. Därefter kommer en stund av tystnad, kontemplation och erinring av vad dagens träff inneburit. Är det något som behöver sägas innan det är dags att ta avsked? Avslut sker kanske genom att deltagarna står i ring och tillsammans och samtidigt formar en "humdom" genom att var och en tar en ton. Tonen får ljuda tillsammans med de andra tonerna.

Ritualer kan initieras av processledare men formas annars efterhand i ett dynamiskt samspel i gruppen.

En grupp människor möter varandra i känsla och tanke, i ett gemensamt arbete med ett gemensamt mål. Strävan är närvaro med ett gemensamt syfte. Syftet är att öppna för processer som leder till ökad kreativitet och förändring/förändrande handling. Det handlar om att erövra kunskap och insikter och därmed en fördjupad medvetenhet och en känsla av empowerment för både enskilda deltagaren såväl som för gruppen i sin helhet.

Denna ambition växer fram i en process av intersubjektivitet. Här finns utrymme för att uttrycka känslor, att skratta, gråta, beröra sorg respektive erfarenheter av lycka och av kamp och konflikt. Här dels tankar, känslor, livserfarenheter av olika karaktär, personliga, teoretiska såväl som praktiska. Allt detta som är sant mänskligt. Här finns en möjlighet att erövra insikt och kunskap och utvecklas som människa. Arbetet öppnar för nya perspektiv och för nytänkande. Arbetet främjar kreativitet och nyfikenhet. Konstruktiva relationer och ritualer bär ett sådant arbete

Det finns hela tiden en filosofisk värdemässig grund för arbetet. Denna grund utgör en garanti för att arbetet inte reduceras till teknik eller blir manualbaserat.

Ambivalens

I allt arbete återfinns ambivalens som ser olika ut och har olika grund och karaktär. Några former av ambivalens är konstruktiva och andra destruktiva. Det gäller för enskilda såväl som för grupp och gruppprocess.

Ambivalens är något som människan behöver och något som vi som människor lär när vi växer upp. Det handlar om ett välgrundat värnande om den egna integriteten. Det handlar om den välgrundade känslan av tvekan eller lust, motstånd eller önskan som var och en kan uppleva inför att gå in i nya sammanhang. Till dessa hör en välgrundad skepsis. Uttryck för ambivalens utgör viktiga bidrag i ett processinriktat arbete.

Ambivalens bör benämnas, beaktas och hanteras; ambivalens utgör alltid aspekter i det kraftfält som en gruppprocess utgör. Människor träffas och ett psykodynamiskt och socialt kraftfält kommer i rörelse.

Ambivalens kan handla om den enskilde deltagarens tveksamhet att gå in i arbetet. Någon har beordrats att delta och är på plats utan att ha fått välja själv. Ambivalens kan väckas i kontakten deltagare emellan eller mellan processledaren och en enskild deltagare eller en grupp av deltagare.

Destruktiv ambivalens växer fram när den enskilde deltagaren bär med sig negativa tidigare erfarenheter av relationer i grupp. Om två deltagare bär med sig en konflikt sedan tidigare riskeras att en destruktiv ambivalens stärks.

Arbetsprocessen i sig, som för många blir en upplevelse av något nytt när arbetet sker i och genom EXA, kan upplevas som skrämmande, känslomässigt utmanande, fånigt, flummigt, obekvämt etcetera. Därmed väcks en ambivalens

Processledarens roll är att genom utformningen av de olika rummen - det formella, det fysiska och det sociala - lägga grunden för ett arbete som skapar en sådan trygghet för deltagaren att ambivalens tydliggörs. Det innehåll som de olika rummen sammantaget skall bära och det kontrakt som gjorts upp avser skapa förutsättningar där destruktiv ambivalens övervinns. I detta laboratorium av möten med "den andre" ges utrymme att dela tankar, känslor och livserfarenheter av olika slag. Där kan skepsisen formuleras och därmed läggs på bordet. Där formas en bärande miljö som inbjuder till utforskande och upptäckande i linje med de teman som aktualiseras.

När ambivalensen i mig (den enskilde deltagaren) i ett givet sammanhang är uppenbar utgör den därtill en källa för upptäckter i mötet med mig själv. Här finns en grund för reflektion och utveckling. Känslor av ambivalens har alltid något viktigt att berätta. Att som processledare peka på denna möjlighet till självreflektion kan generera viktiga impulser för deltagaren i dennes sökande efter förståelse av sig själv och sitt sammanhang.

Tydlighet är annars ett sätt att möta ambivalens, oavsett ambivalensens karaktär. Det betyder en tydlighet vad gäller arbetets ramar och förutsättningar. I processen handlar tydligheten om att värna om de olika deltagarna genom enkla regler som att inte prata om utan till varandra, att värna om gjorda överenskommelser, att värna om allas möjlighet att komma till tals och bli sedda, att ingen tillåts breda ut sig på andras bekostnad, att var och en får stöd att ta ansvar för de egna känslor och tankar som väcks i meningen "vad lär det här mig om min personlighet, min erfarenhet och mina förutsättningar". Nya insikter stiger fram i en sådan kultur.

Det handlar om att skapa en kultur där det också är tillåtet att tänka, reflektera högt utan att behöva vara färdigformulerad, utan att behöva prestera. Att istället hjälpa varandra hitta fram till adekvata formuleringar. Att hjälpa varandra till insikt.

Processledaren visar en djup respekt för det material som lyfts fram i skapande, i bild, rörelse, musik etcetera. Denna hållning är en aspekt av en strävan att möta ambivalens. Ett expressivt estetiskt uttryck blir alltid rätt. Det är den enskilde deltagarens kommunikativa uttryck just här och nu i de ögonblick som uttrycket växer fram. Det kan inte bli fel! Den enskilde deltagaren finner de uttryck han eller hon behöver vid den tidpunkt då de behövs.

När kraftiga känslor väcks till liv och kliver fram är ramen i form av en hållande miljö viktig. De expressiva estetiska uttrycken håller och bär känslor. Kärleken och den ömsesidiga respekten är ytterligare viktiga dimensioner. En hållande miljö ger näring och skapar förutsättningar för att möta, betrakta och bearbeta, benämna och förstå den kroppsligt förankrade medvetenhet som träder fram genom de expressiva estetiska uttrycken.

Bredd och djup

Den bredd och de djup av en människas livserfarenhet som berörs i kommunikation i och genom expressiva estetiska uttrycksformer – i linje med den tradition som EXA erbjuder kan beskrivas på olika sätt. De kroppsligt förankrade erfarenheterna, samspelet i de olika sinnena och människans olika känslomässiga lager aktiveras.

EXA och kommunikationen genom expressiva estetiska uttrycksformer gör att en scen ställs till förfogande och att dörrar öppnas mot nya sammanhang, erfarenheter och perspektiv. Den enskilde kan välja att träda fram på scenen, att träda in genom dörrar för att utforska vad som erbjuds på scenen eller innanför dörren.⁵⁸

I mötet med såg en bild, eller något annat expressivt estetiskt uttryck, öppnas för en imaginationens värld, en fantasins värld. Denna värld korresponderar samtidigt alltid med reella livserfarenheter bland deltagarna/betraktarna, oavsett om betraktaren själv förfärdigat uttrycket eller någon annan gjort det.

Deltagaren möter en bild och ges därmed möjligheten att spegla sin livserfarenhet i denna bild. "Vad berättar bilden/uttrycket om mitt liv?". Denna möjlighet erbjuds oavsett om deltagaren själv skapat uttrycket eller om någon annan gjort det. Naturligtvis ligger det en särskild kvalitet och fler möjligheter i mötet med ett uttryck som jag själv skapat där jag varit engagerad med min kropp, tanke och känsla. Valet av färgmaterial, valet av papper och sättet att lägga på färgen, valet av redskap, sättet att röra kroppen när bilden skapas – allt sådant är källor till kommunikation av och samtal om erfarenheter.

Konstnärens värld finns där i det expressiva estetiska uttrycket, men i betraktarens möte med uttrycket är det i första hand betraktarens egen värld som aktualiseras. Det är oundvikligen så att när jag möter en bild, oavsett om jag själv målat bilden eller om det är någon annans bild, så är det mina livserfarenheter som speglas i mina associationer, kommentarer och reaktioner.

I mötet med EXA och de expressiva estetiska uttrycken har därmed var och en av oss en möjlighet att lära om oss själva och våra olika sammanhang; lokalsamhället, storsamhället, organisationstillhörigheter, familjehistorik och uppväxtmiljöer. Min livsvärld ligger framför mig i det expressiva estetiska uttrycket och jag har friheten att välja att stiga in där. Jag kan också välja med vilken grad av engagemang jag stiger in. Jag har

⁵⁸ J Schaverien -92. Min text har inspirerats av Schaverin och anpassats efter de förutsättningar och erfarenheter som SKAPA genererat – till en pedagogik för sociala sammanhang.

en frihet att utforska det som möter så länge som jag är medveten om att det är min värld som öppnas framför mig.

Jag kan ibland ana något av den andres livsvärld när jag möter ett expressivt estetiskt uttryck skapat av någon annan. Detta oavsett om det är en etablerad konstnärs arbete jag möter eller om skaparen är amatör. Fantasier om den andre väcks! Sett utifrån kan vi bara fantisera om den andre och den andres liv men vi kan inte veta. De fantasier som stiger fram härrör alltid och oundvikligen från de egna erfarenheterna.

Våld och ickevåld⁵⁹

Processledaren har ett övergripande ansvar för icke-våldet vad gäller relationerna i en grupp.

Med våld avses här det som sker när jag lägger min tolkning och min förståelse av tillvaron som ett tvingande raster på någon annan. När jag ger mig själv tolkningsföreträde över någon annans liv och förhållanden, när jag gör mig själv till expert på någon annans liv är detta ett övergrepp.

I ett arbete där delande av livserfarenheter sker genom EXA får vi inblick i varandras livsvärldar, vi får en känsla för hur det kan vara att leva den andres liv, hur det kan vara att leva med den andres specifika livserfarenheter. Våldet uppstår när någon part ger sig själv tolkningsföreträde och tror sig kunna uttala sig om en annan människas liv, väl och ve genom den andres bild;

”Jag ser och därför vet jag att du”

Våld uppstår också när någon påtvingar den andre en bearbetning som den andre inte är beredd att göra. Våld uppstår också när någon nonchalant och utan nödvändig ödmjukhet och utan en lyssnande inställning tar den andres expressiva estetiska uttryck som sitt eget utan hänsyn.

Icke-våld bygger på en de olika parternas respektive inbjudan! Välkommen att spegla ditt liv i mina uttrycksformer. Välkommen, om du önskar, till ett förtroende genom vilket jag delar mina känslor och livserfarenheter i form av de impulser som stiger fram i mig när jag möter uttryck för mitt eget skapande. Välkommen att dela ditt liv, dina livserfarenheter, dina känslor genom att du speglar ditt liv i expressiva estetiska uttrycksformer som jag har skapat.

Om vi är väl bekanta med varandra, bjuds vi kanske in till ett sammanhang där vi ges en möjlighet att se och förstå och kommentera något av den andres livsvärld. Vänner kan bjuda varandra till ett delande och till en utveckling där vi samtidigt kan se oss själva likväl som den andre utan att någondera parten gör våld på den andre. ”Du känner mig väl”, kan jag säga till min vän, ”nu möts vi i delandet av mitt expressiva estetiska uttryck” Det kan röra sig om en bild, en dikt, en performance eller kanske ett musikstycke som jag komponerat. ”Vad ser du av mig och mitt liv”, kan jag fråga min vän. Därmed bjuds vännen in på ett särskilt sätt att kommentera mitt liv. Ett sådant delande ställer särskilda krav på vänskapen. Det är inte säkert att alla de olika existerande former som finns av vänskap förmår bära ett sådant delande.

⁵⁹ Se också Sharon Todd i avsnittet pedagogisk filosofi.

Komplexitet

Kommunikation genom expressiva estetiska uttrycksformer öppnar upp mot inre såväl som yttre världar. Flera dimensioner berörs hos parterna.

Tar de form genom en bild finns olika dimensioner av ramar att ta i beaktande: kanske en målad ram, papprets storlek, samt ytterligare ramar såsom ett staffli, det fysiska rummet där arbetet sker och så vidare. Detta ger olika infallsvinklar, ingångspunkter. Infallsvinklarna är därmed många.

Detta manifesterar rikedom i varje mänsklig erfarenhet. Lager av erfarenheter korresponderar med varandra. De olika lagren, infallsvinklarna hör ihop och öppnar i sig för olika dimensioner. Detta kan metaforiskt uttryckas som en ruta i ett fönster inom ramen för ett rum inom ramen för en lägenhet inom ramen för ett hyreshus – i en kommun.

Utsidan är gripbar och konkret - musikstycket, rörelsens koreografi, den målade bilden, dikten. Den bjuder till en mångfacetterad samling insikter av bredd och djup. Formen, utsidan, utgör en trygghet och är något som håller och bär och som erbjuder betraktaren en möjlighet att utforska i egen takt och på egna villkor.

Mina fantasier och mina impulser skapar tillträde till insidan, inre världar i och genom mötet med ett uttryck. Det handlar om tidigare livserfarenheter, mönster, roller, relationer, upplevelser och berör individens hela livsresa, alla de sammanlagda årens erfarenheter, alla de olika åldrarnas specifika erfarenheter.

Parterna dras in i kontakten med det expressiva estetiska uttrycket och med varandra. Uttrycket lever och berör, och i ljuset av det delande som sker, mobiliserar uttryckets hela potential. När förhållandena är tillräckligt bra betyder det en rörelse i riktning mot läkedom, empowerment och blir därmed en kraft att räkna med.

Några expressiva estetiska uttryck kan vara svåra att stanna upp inför, svåra att gå in i och utforska, de kan upplevas som skrämmande, otäcka, främmande och frånstötande. Om uttrycket har denna effekt på någon part är det troligt att denna effekt delas också av flera om arbetet sker i en grupp. Detta bör stämmas av. En dörr öppnas, en scen erbjuds som inte välkomnar utan oroar.

Mötet av ett expressivt estetiskt uttryck av detta slag påverkas, precis som i möten med andra typer av uttryck, av parternas respektive sinnesstämningar och hur relationen ser ut mellan parterna. En större trygghet ger större möjligheter att möta och bearbeta också det som framstår som obehagligt. Relationens art påverkar samtidigt hur uttrycket betraktas. Den ene tycker att uttrycket ger en hygglig beskrivning av en vardagserfarenhet medan den andre kanske blir skrämmd eller upplever uttrycket som motbjudande.

Den som skapat det uttryck som utmanar och oroar på ett negativt sätt har att förhålla sig till det kraftfält av obekväma känslor och bilder som uppdragats. Kanske skapar uttrycket en känsla av överraskning och något som överrumplar.

För att en bearbetning skall vara möjlig vid detta slag av uttryck behöver P i sin roll hitta ett eget möte med det aktuella uttrycket förankrat i någon nivå av egen livserfarenhet. Detta är en akt av empati och kärlek men mer komplex än så. Den uttrycker en beredskap från P:s sida att

följa med också in i sammanhang som är svåra och att relatera till och dela de svårigheter som stiger fram. Beredskapen uttrycker en försäkran; ”ja så kan det också vara, jag är beredd att dela också detta”.

En viktig dimension är att det expressiva estetiska uttrycket blir en självständig part⁶⁰ i relation till deltagarna och processledare. Som självständig part är uttrycket inte bara beskrivande – vilket den kan vara – utan innehåller också ett eget liv som en verkande realitet⁶¹. Den bjuder in och tycks presentera en känsla, en existentiell fråga, en problematik eller en möjlig resurs.

Komplexiteten och rikedomen kan inte överskattas. Parterna; processledaren/na, deltagaren/na och det/de expressiva estetiska uttrycket/en befinner sig i ett konstant samspel vilket påverkar också den faktiska relationen mellan parterna. Det som väcks hos mig väcker något annat i dig som i sin tur påverkar mig. När processledare och deltagare möter ett expressivt estetiskt uttryck begrundar de detta och söker svar på vad uttrycket berättar, var och en för sig och gemensamt. Den fantasivärld, den föreställningsvärld som de träder in i, väcker tankar, känslor med referens till respektive vardagsverklighet och öppnar därmed för delande av livserfarenheter. Så blir processen ett gemensamt sökande efter en respektive fördjupad medvetenhet, en egen kraft och egna resurser.

Vittnet

I genuina möten, i intersubjektiviteten, utväxlas gåvor. Någon eller några ger - andra tar emot - i ömsesidighet. Antropologer kallar detta för ”utrymmet där gåvor utbytes”. Arbete i och genom EXA innebär utbyte av gåvor. Delande av tankar, känslor och erfarenheter utifrån en bild eller något annat uttryck för skapande är att ”utbyta gåvor”. Som tidigare nämnts kan dessa gåvor ibland upplevas som utmanande och rent av skrämmande.

Deltagarna i gruppen delar dessa gåvor. För att en gåva skall vara fullbordad måste den tas emot av ett annat subjekt. Så fördjupas en levande intersubjektivitet. I delandet, i relation till varandras skapande finns en beredskap att spegla och ge feedback på ett öppet och ärligt sätt i äkta dialog. Hur hjälper jag bäst till i min ambition att vara närvarande för den andre? På vilket sätt kan jag stå tillbaka med det som är mina frågeställningar till förmån för en uppmärksam närvaro riktad till den andre?

I detta sammanhang intar vittnet och rollen som vittne en särskild plats.

Att vara vittne betyder i detta sammanhang att vara närvarande med fokus på den andre. Att under en process där den andre skapar vara på plats, iakta, ta in.

Vittnet följer den andres försök till gränsöverskridande genom kommunikation i och genom expressiva estetiska uttrycksformer. Vittnet följer arbetsprocessen/skapandeprocessen.

Vittnet håller tillbaka sitt eget till förmån för sin funktion i stunden som vittne. Därmed blandar vittnet inte sina upplevelser eller livserfarenheter – dessa kanske aktualiseras men hålls tillbaka då fokus är på den andre. Det är i grunden frågan om ett tyst mottagande som manifesteras i en tydlig närvaro. Därmed avgränsar jag vittnets roll sett i relation till aspekter där deltagare aktivt delar erfarenheter utifrån ett skapat uttryck.

⁶⁰ Buber, Knill

⁶¹ Paulo Knill i Apeldo -04

Du såg mig. Att vara vittne är att i första hand se den andre. Först i andra hand, senare i ett processinriktat arbete, kan det vara frågan om att kommentera, att berätta vad jag som vittne tyckte mig se.

Gradvis växer insikten bland deltagarna om mötets- och relationens livsviktiga roll, betydelse och möjlighet. Det sker genom upptäckten av och en växande medvetenhet om alla de gåvor som ständigt utväxlas i form av impulser, kommentarer och delande av livserfarenheter som en grupp är så full av, verbalt och ickeverbalt. Var och en är fri att ta till sig utan krav på motprestation.

Ett levande utbyte växer fram där människan blir människa genom mötet med människor!

Överföring och motöverföring

Inom analytisk psykoterapi uppfattas överföring som en naturlig del av allt mänskligt samspel, som en del av det mänskliga varat.⁶² Idag betraktas begreppen som allmängiltiga och värda att beakta i alla sammanhang där människor möts. Som människa har vi en tendens att lägga vår egen erfarenhet som ett raster på andra (överföring). Å andra sidan styrs vi i vårt eget handlande av tidigare erfarenheter som vi ännu inte bearbetat och därmed inte förstått vidden av (motöverföring). Därmed är det relevant att stanna upp vid begreppsparet i ett sammanhang av pedagogisk praxis.

När överföringen och motöverföring lever mellan delaktiga parter finns kontakt, attraktion och ofta lust och glädje. Överföringen och motöverföring kan beskrivas som en fri dans där alla deltar med respektive sammanhang av livserfarenheter av olika slag. Den äger rum i ett interaktivt utrymme mellan deltagarna i ett lekområde eller "field of play".⁶³

EXA bjuder in till överföring och motöverföring. I mötet med och tolkningen av ett uttryck sätts överföring och motöverföring i rörelse. EXA initierar alternativt berikar en ofta redan pågående "dans". Parterna dras in i överföring och motöverföring till varandra och till uttrycket i sig. Här utspelas subtila signaler i olika kommunikationskanaler delvis medvetet men framför allt på en icke medveten nivå. Tillsammans utgör dessa kommunikativa signaler levande element mellan deltagarna. Här ingår moment av intuition och igenkännande samt makt och konfliktaspekter. Relationer som växer fram skall bära känslouttryck och samtidigt skyddas i relation till starka, ibland överväldigande känslor.

Konkret handlar det om att deltagaren, och för den delen också processledaren, behöver erövra en medvetenhet när det gäller att inte lägga sina egna känslor och erfarenheter på någon annan. Vidare att deltagarna tar ansvar för de egna känslor som väcks och inte skyller på eller på annat sätt lägger ut känslorna på andra. Att ta ansvar för att när "Skav" uppstår ta hand om den nödvändiga bearbetning och förändring som uppstår för sin egen del. Den andre får på samma sätt ansvara för sig. Det handlar också om att inte tolka den andre, inte kränka den andre eller tillrättalägga egna sanningar för den andre eller dennes expressiva estetiska uttryck.

⁶² Hillman - 94

⁶³ Kenny -89

Det handlar vidare om att deltagaren talar för sig och inte för hela mänskligheten eller gruppen. Att den enskilde deltagaren talar utifrån sitt ”jag” i stället för ”man”. Processledaren är uppmärksam på och hjälper deltagaren att uppmärksamma ickeverbala kommunikationssignaler på ett tydligt och konstruktivt sätt. För både processledaren och deltagarna gäller att skapa en vakenhet för signaler som kan upplevas vara destruktiva och/eller manipulerande.

Det är nödvändigt att vara medveten om kraften i överföringar respektive motöverföringar och att arbeta med/via dessa.

Överföring och motöverföring berättar alltid något väsentligt i skeendet i mötet mellan människor.

Exempel

Lisa har målat en bild. Nu ställs frågan – vad berättar bilden? Frågan riktas till Lisa men också till övriga medlemmar i den aktuella gruppen. Lisa, som den som målat bilden, får alltid inleda. Därefter bjuds de andra in att göra Lisas bild till sin: Om jag hade målat bilden skulle den berättat följande ...

När det är Annas tur att kommentera säger Anna: Jag ser att du är deprimerad, du har målat så mycket svart.

Detta är ett kanske övertydligt exempel på överföring, en överföring som är direkt och tydligt riktad och som innehåller destruktiva kvalitéer. Anna tillskriver Lisa sin tolkning av bilden. Annas kommentar talar annars mer om Anna själv än om Lisa – det är ju Annas samlade livserfarenheter som kommer till uttryck i hennes kommentar. De som lyssnar kan inte uttala oss om huruvida Anna är deprimerad, har varit deprimerad eller är av ett eller annat skäl (kanske med rätta) är rädd för depression. Det kan endast Anna veta – frågan är om Anna är beredd att utforska detta fält i sitt liv och livserfarenheter eller om detta får anstå till senare tillfällen.

Deltagarnas överföring, å andra sidan, kan komma till uttryck genom positiva förväntningar i en önskan till möten med sig själv och andra.

Exempel

Lisa har målat en bild som hon själv kommenterat. Kommentarer kan gälla former, färger, känslor, energier, tolkningar av bilder samt konkreta kopplingar till livserfarenhet. Nu bjuds övriga deltagare in att ge sina tankar, känslor, kommentarer och associationer. Deltagarna är medvetna om att allt jag säger berättar något om mig själv. Vidare vet de att inte våldföra sig på Lisa genom att lägga något på henne, direkt eller via en kommentar till bilden. Därmed skapas ett symboliskt fält i centrum av gruppen där deltagarna lägger alla sina kommentarer. Lisa kan fritt välja ur dessa det som kan vara betydelsefullt för henne ur hennes perspektiv. Detsamma gäller för övriga deltagare utifrån deras liv och erfarenhet. Skulle någon ställa en fråga till Lisa, eller någon annan gruppdeltagare under bildarbetets gång, har alla möjligheten att svara eller att säga ”pass” – den frågan vill jag inte gå in på här och nu!

På detta sätt kan överföring och motöverföring ses som kreativa bidrag till fördjupad förståelse. Processen ramas in av de överenskommelser som gjorts. Beträktaren lägger sin livserfarenhet som ett möjlighetsmoln för tolkning och förståelse. Det gäller en medveten såväl som kroppsligt förankrad och ännu inte formulerad livserfarenhet.

Överföringen blir det ljus som belyser relationen mellan de båda eller den grupp av individer, som delar erfarenheter. Deltagare i möte med deltagare såväl som deltagare i möte med processledaren – och därtill i mötet med det skapade uttrycket, i exemplen en bild.

Kapitel 8

Processledarrollen⁶⁴

Vi befinner oss alla på ett kontinuum mellan polerna sjuk-frisk, olycka-lycka, sorg-glädje med flera liknande ordpar. Självfallet också som processledare eller deltagare. Ansvar för varandra betonas i arbete med EXA. Denna självklarhet öppnar för flera tankar: Utan ett djupt och glödande intresse – kan vi då medverka till genuina möten? Utan att själva ha mött lidande och smärta – kan vi då förstå andra människors kamp? Vad är spontanitet? Vad är kreativitet?

Vi är alla centrum i vårt eget universum. Vi är alla bärare av en repertoar av aspekter i vår personlighet i ständig gradvis förändring som kanske begränsar eller som öppnar. Denna repertoar kan medvetet utvecklas och förändras i riktning mot större bredd, medvetenhet och mognad. Detta ger i sin tur möjlighet att bättre tackla vardagens och livets olika händelser, intryck och att anta utmaningar. Att träna på och utveckla sin repertoar blir viktigt för en processledare. Några viktiga delar av denna repertoar tas upp i det som följer.

Processledarens roll är att skapa en mötesplats som är kongruent med arbetets mål. Mötesplatsen behöver göras trygg och säker. En viktig del i detta är att sträva efter fungerande trygga relationer.

Deltagarna behöver stöd för att våga, kunna, vilja och önska att gå in i en större öppenhet. Denna öppenhet är en förutsättning för utveckling på både en personlig nivå såväl som för en gruppnivå och en organisationsnivå. Särskilda krav ställs på att främja en äkta dialog. Hur skapas en plats som öppnar för möjligheter? Hur undviks att denna plats blir en som kväver, håller tillbaka och som undviker konflikter och spänningar? Hur sker en process där konflikter och spänningar utgör möjligheter, ger kraft och energi på ett konstruktivt sätt?

Som processledare är det viktigt att vara förankrad, centrerad, i sig själv, i sin roll och i övertygelsen om det processinriktade arbetets möjligheter och fördelar. Detta är en förutsättning för lyssnande och främjande av dialog. Som processledare behöver du dela utrymmet för kontroll med deltagarna. Deltagarna blir därmed aktiva medskapande subjekt i skapandet av de nödvändiga förutsättningarna för arbetet. Processledarens uppgift är att vara närvarande för varje deltagares räkning såväl som för gruppen i sin helhet. Denna närvaro innebär en beredskap att sätta sig i rörelse tillsammans med den enskilde deltagaren eller gruppen i sin helhet, när deltagaren/gruppen signalerar att det är dags för rörelse.

Processledaren har uppgiften att hålla fokus på arbetets mål och får inte låta sig lockas iväg på utflykter som alltför mycket avviker från den uppgjorda färdriktningen. Detta betyder dock inte att processledaren tar rollen som dirigent och expert på de frågeställningar som lyfts.⁶⁵ I en process är det ibland viktigt att röran får vara röra, att processledaren undviker att alltför snabbt komma med tolkningar, förslag eller lösningar. Istället får röran utvecklas och ta form ur sin egen inneboende kraft, genom deltagarnas aktiva involvering. Det är ibland svårt för processledaren att stanna i formlöshet utan att veta vad som kommer att hända, och i vilken riktning processen kommer att ta för att istället medvetet avvakta och låta bli att styra. Att istället lita till konsten, de expressiva estetiska uttrycken och processen. Processledaren behöver ibland värna om att det finns tid och utrymme för de fenomen som stiger fram genom

⁶⁴ Rollen som processledare (P) har jag tidigare skrivit om i "EXA en presentation". Nedan följer en sammanfattning av tidigare tankar och en utvidgning av desamma.

⁶⁵ H Anderssen "Från och Till" under rubriken "En ny expertroll"

skapandet: tid att vidareutvecklas, omformas, kanske utvecklas i och genom olika uttrycksformer.

Processledaren behöver dock hela tiden värna om den överenskommelse som gjorts mellan medlemmarna i gruppen och där en av de viktigaste ingredienserna är den ömsesidiga grundläggande respekten, för den enskilde, för gruppen och för de frågeställningar som behandlas.

Om processledaren ibland misslyckas i den mening att denne blir för ivrig och lägger in för mycket av sin egen kamp och egna fokusområden sina frågeställningar och sin egen känsla, sina tolkningar och förslag är detta mänskligt. Det brukar inte vara någon större fara förutsatt att processledaren i tid ser, beaktar, benämner och på detta sätt hanterar sitt inlägg/utspel efteråt. Grundläggande är att vara rak, öppen och tydlig utan känslor av skuld eller skam. Rätt hanterat har processledaren på detta sätt visat sin mänsklighet och sin önskan att vara delaktig. Rätt hanterade blir dessa utspel från processledarens sida en konstruktiv del av processen.

Allt arbete styrs i grunden utifrån tre begrepp; Vara – Mening – Bli. Uttryckt i spåren av Freire och en frigörande pedagogik är de tre begreppen; Se – Benämna – Handla. Syftet skulle kunna sammanfattas så att alla medlemmar - deltagare såväl som processledare – ges möjlighet att växa i insikt och i en beredskap för förändrande handling.

Processledarrollen - en teoretisk modell

Processledarrollen består av flera olika delasppekter med olika funktion och inriktning. De utgör sammantaget några centrala ledaregenskaper⁶⁶.

Figur

Processledarrollen

Roller	Funktioner	Förmågor	Ideal
Ledare	ledarskap	ledarskap	social förmåga
Förändringsagent	möjliggörare	att påverka	frigörande läkande empowerment
Lyssnare	empatiskapande	förståelse	hermeneutik och fenomenologi
Regissör	erbjuda form och struktur	erbjuda ett sammanhang en scen	estetik

⁶⁶ Det som här skrivs är inspirerat av Kellerman -92, och ligger stundtals nära hans skrivning. Kellerman utgår i sin text från psykodrama och ett psykodynamiskt perspektiv. Min text har anpassats efter de förutsättningar och erfarenheter som SKAPA genererat – till en pedagogik för sociala sammanhang.

Processledaren som ledare.

Processledaren har ett övergripande ansvar att själv eller tillsammans med andra svara för att det finns goda förutsättningar (good enough), en plan och en värdegrund för det arbete som skall genomföras. Etablerandet av dessa förutsättningar har berörts tidigare. Det handlar om att medvetet skapa de nödvändiga tre rummen; det formella rummet, det fysiska rummet och det sociala rummet med dess demokratiska aspekt.

Arbetet med de två första rummen skall till sin grund vara avklarat när gruppen ses och inleder processen från elementär gemenskap till grupp. Ramar och förutsättningar för det sociala rummet har redan inledningsvis påbörjats men arbetet med att etablera och värna det sociala rummet fortgår under hela den tid som arbetet pågår, men med tonvikt på förarbete och de inledande träffarna.

De inledande träffarna handlar om att i dialog med deltagarna organisera gruppens sociala struktur. Detta sker genom att etablera fungerande gruppnormer och skapandet av ett gruppklimat och en gruppkultur. Till sin hjälp i detta arbete har processledaren sin värdegrund. Det inledande arbetet syftar också till att manifesterar arbetets inriktning, syfte och mål. Arbetet uppmuntrar deltagarnas aktiva medverkan. Därmed skapas en plattform för fortsatt arbete.

Avsikten är att skapa förutsättningar för en ömsesidig kommunikation och en medvetenhet om redan existerande relationsmönster. Därtill för en beredskap att beakta nyetablerade eller framväxande relationsmönster. Syftet är att undanröja hinder för arbetet och att hantera eventuell konkurrens på ett konstruktivt sätt som främjande av gruppens arbete. Ett fungerande klimat och en fungerande struktur underlättar regleringen av konflikter. Det handlar om ett synligt ledarskap där processledarens ansvar och auktoritet tydliggörs. Ledarskapet förutsätter en social förmåga hos processledaren.

Processledaren som förändringsagent

Processledaren behöver en god teoretisk förankring som internaliserats och integrerats. I sin sociala förmåga har denne hjälp av grundläggande insikter i relationell psykologi och pedagogik samt utvecklingspsykologi. Vi har i SKAPA arbetat med en pedagogik för sociala sammanhang men vi har haft stor nytta av vår respektive psykoterapeutiska erfarenhet i optimerandet av vårt pedagogiska arbete.

Processledaren bör ha erfarenhet från olika delar av livets områden. Det kan gälla områden som konfliktbearbetning, konfliktlösning och krisbearbetning. Det gäller också att kunna möta känslouttryck av olika slag och att kunna ge kognitiv feedback och förståelse.

I processen för denna typ av kunskaperövring har processledaren en ovärderlig hjälp att fortgående samtal och erfarenhetsutbyte med kollegor. I EXA har kommunikation också genom andra uttryck än den kognitivt verbala en avgörande betydelse. Processledaren har därigenom redskap att arbeta verbalt såväl som ickeverbalt. Nonverbala interventioner kan upplevas som mycket kraftfulla och kräver en särskild omsorg och medvetenhet. Kraftfulla och också konstruktiva. Under våra år av verksamhet inom SKAPA har vi inte någon gång upplevt att kraftfullheten i redskapen verkat destruktivt. Känslor av sorg, glädje och olycka

har funnits med men framför allt på ett sätt som framstår sant mänskligt och som öppnat för ett autentiskt delande.

I sin roll som förändringsagent förmedlar processledaren en känsla av acceptans till deltagarna. Carl Rogers talar om detta som ”unconditional positive regard”⁶⁷, en otvetydig positiv attityd som förmedlas till deltagarna vilket skapar en ickedömande ram för arbetet. Genom tydlighet i instruktioner och förslag i det processinriktade arbetet får deltagarna nödvändig information och ledning. Processledaren är också ofta behjälplig med klargöranden genom exempelvis en kontroll av hur det som just sagts av någon uppfattats. Det kan också handla om konfrontation och klargöranden i relation till signifikanta frågeställningar som är aktuella. Därigenom möter deltagarna frågeställningar som annars kanske undvikits. Ibland kommenterar processledaren processen. Det kan ske genom uttalanden som kopplar till historiska fakta och hur andra teoretiker sett på ett aktuellt tema. Syftet är att stärka den kognitiva ramen runt aktuella upplevelser och aktuella teman i det pågående arbetet. Detta betyder inte att processledaren har ett tolkningsföreträde utan syftar till att ge infallsvinklar och peka på möjliga sätt att se och förstå. I arbete genom EXA ges stora möjligheter för såväl deltagare som processledare att på detta sätt tolka skeendet i gruppen i anknytning till bearbetningen av ett aktuellt tema.

Som redskap har processledaren också möjligheten att i dialog och överenskommelse med deltagarna arbeta med avslappning och suggestion. Härigenom får deltagarna en möjlighet att möta drömmar, minnen och fantasier i relation till nuvarande och tidigare livssituationer.

Vid några tillfällen möts deltagarna och processledaren i känslomässiga uttryck som tårar och skratt, delande av sorg, delande av glädje för att nämna några exempel. Det är mänskligt, naturligt och ibland nödvändigt att gråta, särskilt när det handlar om en påtaglig sorg. Det finns en möjlig vila i medvetenheten att ett känslomässigt uttryck grundas i ett allmänmänskligt behov. Detta upplevs ofta som befriande och känslomässigt integrerande av dem som är med och delar. I processledarens delande av sina personliga erfarenheter, känslor och tankar markeras processledarens djupa delaktighet i processarbetet utan att denne avsäger sig sin processledarroll. Processledaren påverkar och låter sig påverkas precis som deltagarna påverkar och låter sig påverkas.

Processledaren som Lyssnare – meningsbärande ömsesidighet

I sitt lyssnande närmar sig processledaren deltagaren/-na med ett minimum av förutfattade meningar. Mötet sker utifrån en filosofisk och värdemässig grund som utvecklas i del 4. Denna grund kommer till uttryck i nyfikenhet och en beredskap att möta den andre och dennes alteritet.

Det är ett empatiskt och känslomässigt närvarande lyssnande i sin ambition att möta individuella, mellanmänskliga och samhällsliga fenomen. Målet är att få en djup och detaljerad förståelse för var deltagare och för gruppen som helhet utifrån det tema som aktualiseras. Det handlar om att möta känslor, tankar, vanor och attityder utifrån flera perspektiv.

⁶⁷ Se N Rogers - 2011

Lyssnandet och den samtidiga/efterföljande analysen berör hela vidden av deltagarnas kommunikativa handlande.

En kommunikativ analys kan förstås i följande olika aspekter.

Som en första aspekt försöker processledaren vara mottaglig för vad som faktiskt kommuniceras av deltagarna som grupp, eller den deltagare som för tillfället står i centrum, utifrån de särskilda förutsättningar som kontexten lyfter fram. När arbetet sker inte enbart kognitivt verbalt utan också genom expressiva estetiska uttrycksformer gäller processledarens mottaglighet vad som kommuniceras i alla de olika uttrycksformerna.

Som en andra aspekt strävar processledaren att identifiera sig känslomässigt med det som kommunicerats utan att förlora sin egen separata identitet. Denna identifiering får inte bli så stark att den skymmer den andre. Målet för processledaren är en medvetenhet om den andre på också en intuitiv och subjektiv nivå. Processledaren skapar sig en uppfattning om de olika nivåer som kommuniceras och om vad som kommuniceras.

Som en tredje aspekt ger processledaren därefter en återkoppling av vad denne uppfattat av det som kommunicerats. Detta skall ske på ett meningsbärande sätt och det fordras mycket känsla från processledarens sida och därtill rätt ögonblick för att veta när det är dags att respondera och hur responsen skall se ut, hur den skall formuleras eller om den sker som en intervention via en estetisk respons i form av ett expressivt estetiskt uttryck.

Som en fjärde aspekt leds processledaren i sitt sökande efter en förståelse av vad deltagaren/-na kommunicerar av sin tidigare erfarenhet och intuition samt av teoretiska koncept och modeller. De teoretiska koncepten och modellerna får aldrig ses som universella sanningar som deltagarna skall underordnas, utan istället som bidrag i sökandet efter förståelse.

Som en femte aspekt betraktar processledaren deltagarna som delaktiga och aktiva förändringsagenter.

Processledaren som regissör

Processledaren har ett övergripande ansvar för att ett möte blir en upplevelse med estetiska kvalitéer. Till sin hjälp har denne och deltagarna kommunikationen i/genom EXA. Därmed har processledaren också ett dramaturgiskt ansvar. Vi behöver alla en scen där våra berättelser och erfarenheter får utrymme, blir sedda och tagna på allvar.

Det här ställer krav på processledaren avseende stöd till deltagarna när det gäller allt det en scen kan kräva. Det gäller stöd i form av regi avseende uppvärmning, timing, formandet av ett tydligt scenområde, scenbygge när detta krävs, kanske ljud, ljus och rekvisita.

Sammantaget avser detta stöd i form av regi att bära fram deltagarens/-nas berättelse/-er till konkretisering och därtill kanske i symbolform, i syfte att öppna berättelsen för beaktande och kritisk analys. Detta sker bäst i en kärleksfull atmosfär i en känsla av entusiasm, lekfullhet och glädje. Glädjen att få tillgång till en scen, att få tillgång till sin egen berättelse, att få den egna berättelsen presenterad och synliggjord. Glädjen och lusten och meningsfullheten i berättandet även om berättelsen i sig kanske har ett allvarligt och tungt tema.

Arbetet med EXA betyder i sig en lust och glädje, något som springer fram ur möjligheten till och glädjen i skapandet. Former som går att förnya genom olika kombinationer och i nya sammanhang bidrar till glädje och inspiration. Processledarens arbete tillsammans med deltagarna och den process som detta arbete innebär är i sig ett skapande som ger en meningsbärande ömsesidighet i samhandling.

Processledarrollen - Utmaningar

Processledarrollen är komplex och bjuder på många utmaningar. Ibland uppstår en diskrepans mellan å ena sidan förväntningarna på rollen som processledaren och å andra sidan personliga förutsättningar. Processledaren skall som en aspekt av de personliga förutsättningarna också kunna lyfta fram olika sidor av processledarskapet i olika situationer som ledare, förändringsagent, lyssnare och regissör. Dessa sidor som kan vara svåra att kombinera och de ställer stora krav på medvetenhet om hur och när de olika sidorna skall komma till uttryck. Svårigheten ligger också i att som processledaren vara medveten om sin egen styrka och samtidigt sina svaga sidor. Som processledaren är du ibland blind för din styrka såväl som dina svaga sidor. Då behöver vi kollegornas hjälp att bli seende.

Arbetar två eller flera processledaren tillsammans i ett delat ledarskap kan de egna och andras förväntningar på processledarrollen skilja sig åt. Förekommer dessutom delade meningar om när och hur EXA i alla dess olika former skall tillämpas fördjupas svårigheterna. Att lösa sådana utmaningar kräver en äkta dialog. Fördelen med ett delat ledarskap är att du å andra sidan kan få hjälp att få en fördjupad förståelse och medvetenhet avseende dig själv i processledarrollen. Två personer som kompletterar varandra gör den samlade processledarrollen rikare.

Till processledarskapet hör också deltagarnas temporära idealisering av processledaren och därmed en önskan att bli beroende. När detta behov av beroende inte tillfredsställs behöver de känslor av besvikelse som stiger fram beaktas. I deltagare kan en önskan att ifrågasätta växa fram. Till detta kommer också förväntningar och synsätt från personer utanför ett aktuellt arbete; förväntningar och synsätt som ibland direkt kolliderar med den värdegrund som processledarrollen vilar på.

Processledarskapet baseras alltid på både irrationella personliga faktorer och rationell professionell kompetens. Ledarskapet innebär en strävan efter att reducera ojämlikheten mellan processledaren och deltagarna. Den makt som processledaren besitter behöver användas på ett medvetet sätt.

Processledarskapet behöver ständigt utvärderas och kritiseras. Detta är svårt att göra i ensamhet. Här behövs pålitliga vänner och kollegor. I dialogen ligger möjligheten att skapa medvetenhet kring mönster och attityder som behöver granskas. Med detta följer en förmåga att som processledaren se och bedöma både styrkor och svagheter i den praxis som växer fram ur processledarskapet.

Processledarrollen och ett konfliktperspektiv

Konflikt är en ständig följeslagare i allt arbete, så också i SKAPA. Konflikter lever i personalgruppen, i möte med ledning och uppdragsgivare och i möte med olika kategorier av

deltagare. Det är naturligt och det hör till. I det som följer presenteras ett sätt att se på konflikt som samtidigt ger ett redskap att förstå och analysera skeenden ur ett konfliktperspektiv. Med hjälp av detta redskap kan förståelse skapas som undanröjer onödiga lösningar.

Jag inleder med ett fiktivt exempel att relatera till i den text som följer. Exemplet är en sammanställning av erfarenheter från möten med flera olika arbetsgrupper.⁶⁸

En arbetsgrupp har bestämt sig för att gå in i ett utvecklings- och förändringsarbete. Extra resurser har avsatts som ger gruppens deltagare lite extra tid och utrymme. På pappret och med projektbeskrivningen som underlag är gruppen överens - den här satsningen är viktig. Resurser utifrån i form av specialkompetens kommer också att tillföras. Arbetet har inletts.

Nedan presenteras gruppen och dess förutsättningar med faktorer som gruppen inte gjort sig medveten om och som efter hand kommer att få allt större betydelse.

Elsa ser, mer eller mindre medvetet, förändringsprocessen som en möjlighet att komma arbetskamraterna lite närmare. Elsa lever annars ensam med ett intresse för studier - det finns alltid en kurs på universitetet att fördjupa sig i. Stina, med en dominant mamma, ser däremot förändringsprocessen som en möjlighet till kritisk distans, för tid till eftertanke och som kompetensutveckling. Stina strävar i riktning mot oberoende och att inte behöva nötas så nära arbetskamraterna. Stina har jobbat länge och har en bred praktisk erfarenhet.

Pelle har ett barn med kronisk sjukdom därhemma som kräver all uppmärksamhet. Pelle behöver bli uppmärksammas, bli sedd, få fylla på och bli mött i dels sin kompetens, dels i sin oro kring barnet där hemma. Kalle är ensamstående och är som nyutexaminerad full av tillförsikt. Kalle känner att han har mycket att ge och önskar att arbetskamraterna skall bidra med samma entusiasm.

Ylva har ett behov av att se helheter och att samordna så att alla drar åt samma håll. Hon lever i en stabil relation med en annan kvinna och känner att hon äntligen, efter år av kamp, bottnar i sig själv och i sitt arbete. Sten, med en gedigen akademisk examen, har ett stort behov av att särskilja; vad är mitt ansvarsområde och vad är ditt. Sten renoverar huset därhemma och har stött på oväntade problem och behöver verkligen hushålla med krafterna.

Lisa är ny som chef för gruppen och osäker i sin roll men med en stark ambition att vara närvarande. Lisa som är i yngre medelåldern lämnade universitet med högsta betyg men är trots detta osäker på om hon verkligen duger. Lisas chef heter Lasse som är en man som gjort sig känd för att få saker och ting gjorda och är stolt över detta. Lasse tycker om "raka rör" utan att riktigt förstå kritiken från omgivningen som ibland känner sig överkörd. Lasse har folkhögskola i bagaget och tycker att det räckt och räcker!

I detta fiktiva exempel är den *materiella och formella nivån* tydlig och klar avseende materiella resurser, beslut och ledningsfrågor. Nödvändiga beslut är tagna, resurser har avsatts och alla har enats om den skrivning som skall styra utvecklingsarbetet. Ändå kvarstår möjligheten att förhållanden som berör *formell dominans* ändras. Att det i arbetsgruppen stiger fram en individ med en något annorlunda agenda sett i relation till vad arbetsgruppen tagit beslut om, en individ som har de personliga förutsättningarna att etablera en stark *informell dominans*. Kanske finns det därtill i gruppen en person som alltid överträffar de

⁶⁸ Det fiktiva exemplet är inspirerat av ett FoU-arbete – ett förändringsarbete i Skiftinge som bland annat innebar ett samarbete med forskare vid Linköpings Universitet

andra arbetskamraterna när det gäller att bulla upp till det gemensamma fredagskaffet – andra i arbetsgruppen börjar känna av kostnaden. Skillnader i *tillgång till materiella resurser* blir tydlig.

Därtill står arbetsgruppen inför utmaningar på en *strukturell nivå*. Vanliga faktorer är att en grupp upptäcker att deltagarna har intressen som drar åt olika håll. Missförstånd uppstår kring beslut där i sämsta fall tolkningarna av beslutet drar åt olika håll. Förväntningar på olika roller kan skapa motsättningar.

På en *psykodynamisk nivå* utmanas gruppen att se varandra för att gruppen skall optimera sitt utvecklings- och förändringsarbete. Individerna i gruppen har olika behov och olika förväntningar på sig själva och på arbetskamraterna. Behoven är baserade på tidig formativ utveckling, den dagsaktuella livssituationen i sin helhet och i jobbet. Dessa behov och de förväntningar som följer av behoven skiftar över tid.

Konflikt och Makt

Konflikt är enligt psykodynamisk teori ⁶⁹ en grundläggande förutsättning för människans humanisering, människoblivande. I vardagligt tal förstås ibland begreppet ”konflikt” i negativa termer – det kan vara svårt att i vardagen hantera konflikter konstruktivt. ”Konflikt” skall istället för det vardagliga förstås som en förutsättning för humanisering och därmed också, i sin förlängning som en förutsättning för förändring och utveckling, individuellt och på samhällsnivå. Aggressivitet är centralt för var människa. Därigenom sätts gränser och formas personligheten, vilket skapar förutsättningar för kommunikation och ansvar.

Processledarskapet innebär att stå i konflikter och maktstrider. Det innebär att stå ut med att det i gruppen ibland finns olika åsikter, att gruppdeltagarna med fog faktiskt tycker olika och att det i vissa fall är omöjligt att nå konsensus. ”Konflikt” har en positiv potential. Hanteras konflikter konstruktivt genererar de energi, kraft och kreativitet.

”Konflikt” uppstår i responsen och utrymmet mellan människor. En lösning av en konflikt behöver inte betyda konsensus. Ett bättre ord är klargörande – de paradigmatiska förutsättningarna klargörs. Förnekandet av konflikter betyder i de flesta fall att ett nuläge konserveras och kanske leder förnekandet till tillbakagång. När en konflikt inte bearbetas eller hanteras verkar detta ofta destruktivt. En konflikt kan också komma att bearbetas och bemötas på destruktiva sätt.

”Konflikt” kan ha olika karaktär, kan komma till uttryck på olika sätt och kan upplevas olika. ”Konflikt” ses här som en motor i förändringsprocesser och därmed i förändringsarbete. Varje steg i en riktning betyder att något lämnas. Förändring innebär konflikt därför att förhållanden ifrågasätts och lämnas i strävan och riktning mot mer eller mindre kända mål.

”Konflikt” har också kopplingar till kön-, makt- och dominansförhållanden.

Makt handlar om inflytande. Det kan gälla formellt. En person har ett särskilt mandat, kanske en chefsroll. Någon har möjlighet att fatta avgörande beslut vad gäller hur materiella resurser i form av pengar, byggnader, fordon etcetera skall användas och vad som skall prioriteras.

⁶⁹ G Carlberg -89

Andra åter har befogenhet att fatta strategiska beslut med en påverkan som sträcker sig långt in i framtiden.

Makt kan också handla om tolkningsföreträde när det gäller att sätta dagordningen för en verksamhet. Vad skall tas upp? Vad undviks? Hur högt/lågt är det i taket? Makt kan också baseras på kunskap – den som vet bäst och/eller den som har ett tolkningsföreträde baserat på en akademisk examen, för att ta ett exempel.

Makt kan vara av informell karaktär. I en grupp stiger personer fram som i praktiken leder gruppen, sätter agendan och fattar avgörande beslut utan att personen har en formell grund för sitt handlande.

Tre nivåer

Konflikter genererar kraftfält på olika nivåer. Tre nivåer lyfts fram i det som följer. Dessa tre nivåer samvarierar och utgör en grund för hur makt och konfliktförhållanden kan analyseras. Det som följer utgör ett försök att söka en ram för förståelse och analys av en konflikt. Genom att diskutera konflikters olika nivåer och karaktärer ges en möjlighet att också konstruktivt kunna leva i och använda sig av konflikter.

De tre nivåerna vill jag benämna på följande sätt:

- Den materiella nivån.
- Den strukturella nivån
- Den psykodynamiska nivån⁷⁰

De tre nivåerna påverkar varandra och kan diskuteras ur olika perspektiv: individ-, grupp-, organisations-, lokalsamhälls-, regionalt- samt i ett övergripande samhällsperspektiv. I en analys av ett specifikt fenomen träder frågor fram som berör förhållanden mellan individer, mellan individ och samhälle, mellan olika grupper och i och mellan organisationer, i relation till det omgivande samhället. Utmaningen står ofta mellan att konsolidera eller innovera - att tänka nytt.

Den materiella nivån

Den materiella nivån är kanske den minst komplicerade då den ofta är tydlig. Den materiella nivån kan dock spela avgörande roll också i sammanhang som inte kopplas till formell makt och inflytande utan mer handlar om en individs möjligheter och resurser.

Den materiella nivån fokuserar på tre områden:

- Förhållanden som berör *formell dominans*.
- Förhållanden som berör *informell dominans*.
- Förhållanden som berör *tillgång till materiella resurser*.

⁷⁰ I samband med ett FoU-arbete inom ramen för Barn och Ungdomsprojektet i Skiftinge diskuterade projektgruppen i möte med den forskargrupp som involverats förutsättningarna för att förstå de konflikter som uppstod i det pågående förändringsarbetet. Studier vid Svenska Institutet för Uttryckande Konstterapi öppnade för tankar kring ett psykodynamiskt perspektiv.

Formell dominans

Formell dominans knyter an till dels kontextuellt förankrade och allmänt accepterade föreställningar om formell status och formell kompetens avseende just ställning, yrkesroll och utbildningsbakgrund. Det handlar också om formella mandat gällande beslutsfattande och inflytande över ekonomi, andra materiella resurser samt strategiska beslut.

I vårt exempel är den formella dominansstrukturen klar: Lisa är chef i gruppen, med, i sin tur, ett klart mandat från Lasse. Det finns också grundläggande styrdokument för arbetet.

Informell dominans

Informell dominans handlar om kontextuellt förankrad informell status och informell kompetens. Den kommer till uttryck i ett informellt ledarskap och som informell status i arbetsgruppen. I den samlade kompetensbilden ges också den informella kompetensen betydelse. Den informella dominansen kan vara uttalad eller outtalad.

I vårt exempel är det tänkbart att Lasse går utöver sitt mandat, kör över sin närmast underlydande Lisa, agerar i utvecklingsarbetet baserat på en tidigare och långvarig vänskapsrelation med Sten. Eller är det så att Elsa, i sin ambition och med sina resurser och erfarenheter av både formell och informell karaktär, i praktiken kliver fram som gruppens ledare.

Tillgång till materiella resurser

Graden av tillgång till materiella resurser avser faktisk tillgång till exempelvis ekonomiska resurser, arbetsredskap, etablerade kontaktkanaler med mera med betydelse för genomförande av beslut inom aktuell kontext. Tillgången till materiella resurser på ett informellt plan har också betydelse och kan skapa svårigheter.

I vårt exempel finns två personer som formellt har rätt att fatta beslut vad gäller de materiella resurserna. Lisa är angelägen att lyfta fram sina medarbetares delaktighet i besluten. Pelle å sin sida, med allt det som tynger honom, tycker att Lisa skulle ta sitt ansvar, i linje med sin ledarroll, så att arbetsgruppen fick fokusera på sina uppgifter.

Elsa har det gott ställt och är ofta drivande i arbetsgruppen vad gäller inköp till fredagskaffet och med förslag till personalträffar utanför jobbet på ett sätt som är trevligt men lägger ribban högt. Detta skapar spänningar i gruppen.

Den strukturella nivån⁷¹

Ett antal personer samlas. Förändringsprocessen dras igång i glädje och med adekvat stöd utifrån. Trots detta verkar gruppen efter ett halvår ha kört fast i uttalade såväl som outtalade konflikter. På den materiella nivån var man överens – det fanns en tydlighet kring formella makt och dominansförhållanden. Vad är det som händer? Vilka olika kraftfält är satta i rörelse?

Ett konfliktperspektiv på strukturell nivå innebär ett antagande om existensen och betydelsen av olika slag av motsättningar såsom:

⁷¹ I Sahlin, se not 138

- Intressekonflikter
- Tolkningskonflikter
- Inre konflikter

Intressekonflikter

Antagandet om förekomsten av intressekonflikter baseras på en allmän föreställning om att människor i olika generationer, klasser och kön har olika intressen. Dessa kommer bara delvis till uttryck i det politiska livet och i politiska beslut. Strukturella faktorer gör att vissa grupper och skikt dominerar den politiska och ekonomiska arenan och sätter dagordning för beslut och offentlig diskussion.

Samma antaganden kan också göras gällande på organisationsnivå. I samma organisation kan olika generationer, yrkesgrupper och kön ha olika intressen. Några har dessutom, av olika skäl, en möjlighet att dominera. Andra ges inte eller tar sig inte samma status och utrymme. Detsamma kan sägas gälla på gruppnivå.

I vårt exempel är Kalle angelägen om att utvecklingsarbetet tar fart, han är full av energi och är beredd att satsa det mesta av sin kraft och energi på jobbet, han har inga andra att ta hänsyn till i sin närmaste omgivning. Pelle tycker dock att det är omöjligt för honom att i sin nuvarande situation lägga samma energi på arbetet. Pelle behöver i första hand använda sina mesta energi där hemma.

Samtidigt har Sten och Kalle hittat en allians som ger grund för att Stina och Elsa känner ett behov av att också lägga ett genusperspektiv på arbetet.

Tolkningskonflikter

Föreställningen om förekomsten av samtidiga men sins emellan oförenliga tolkningar hänger samman med antagandet om kunskapens relativitet. Var individs tolkning av verkligheten hänger samman med hans eller hennes perspektiv och utsiktspunkt. Detta har i sin tur att göra med faktorer som kön, klass, generation, kultur och organisationstillhörighet. Vilken mening som läggs i dessa allmänna begrepp färgas i sin tur av individens, alternativt organisationens, perspektiv och situation.

I vårt exempel visar det sig efter hand att Lisa förstår utvecklingsarbetet, mot sin akademiska bakgrund, på ett annat sätt än Lasse. De båda tolkar och förstår vissa centrala begrepp och frågeställningar på olika sätt.

Inre konflikter

Inre konflikter handlar om inbyggda eller inneboende motstridigheter och ambivalenser inom respektive samverkande individ, eller i grupper och organisationer. Ett renodlat konfliktperspektiv ifrågasätter ”kunskap” som en oproblematiserad återspeglingsfunktion av verkligheten. Samma verklighet kan återspeglas på divergerande sätt, beroende på kunskapsbas och erfarenhet. Vidare finns ett antagande om att det ofta uppstår en diskrepans mellan vad vi säger oss vilja göra, som en bekännelse till en idé eller ideologi och vad det vi gör faktiskt uttrycker när handlingen analyseras. Motstridigheter mellan vad som planeras och vad som faktiskt sker öppnar för flera frågeställningar. Hur kan påverkan ske i en verklighet som ligger utanför mig själv? Finns det en överensstämmelse mellan kortsiktiga mål och strategier i det enskilda fallet å ena sidan, och verksamhetens övergripande funktion på lång sikt och sedd som helhet å den andra sidan.

Detta knyter an till två olika föreställningar om samhället. Den ena förespråkar samhället som ett enhetligt system med ett intimt, lagbundet och "vetbart" inbördes beroende. Detta inbördes beroende avser samhällets/organisationens olika element och delsystem. Detta utgör grunden för såväl en "organisk" samhällssyn och för "den sociala ingenjörskonsten". Den andra postmodernistiska sidan avvisar tanken om vetbarhet och lagbundenhet till förmån för varierande motbilder av kaos, splittring, fragmentarisering, divergens och centrumlösa system och därmed till oförutsägbarhet och ostyrbarhet.

De två sidorna kan ses som två poler varav ingen kan tas för given eller generaliseras. Olika empiriska samhälls- och organisationsföreteelser kan inplaceras först efter konkreta undersökningar av aktuell kontext, samhälls-/organisationstyp, historiska erfarenheter och utvecklingsfaser, nuvarande roll och status i relation till omgivningen etcetera.

I vårt exempel växer i praktiken olika sätt att tillämpa den teoretiska och filosofiska referensramen fram. Gradvis upptäcker gruppen att samma ord kan ha olika värde avseende innehåll och praktiska konsekvenser i arbetsgruppens vardag. Några i gruppen är vana vid att reflektera och analysera en situation, andra lutar sig mer på sin samlade beprövade erfarenhet. Vid några tillfällen står det klart för gruppen att dessa båda angreppssätt leder åt delvis olika håll.

Den psykodynamiska nivån

Varje människa utgör centrum i sitt eget universum. Det gäller också för individerna i den arbetsgrupp som presenterades i det förra avsnittet.

I sitt existentiella vara står individen i ett korsdrag av behov och känslor som drar åt olika håll samtidigt. Det är en del av tillvarons många paradoxer att jag som individ på samma gång kan sträva efter att bli sedd och att själv se. Individens behov och individens ambivalens kommer till uttryck på ett eller annat sätt i gruppens möjligheter och dess strävan att genomföra en uppgift, ett åtagande.

Texten skall ses som ett bidrag till diskussionen kring konflikters roll, och hävdar att "konflikt" på ett psykodynamiskt plan i huvudsak kretsar kring tre poler i interaktivitet.

De tre polerna är:

- Behov av att etablera sammanhang
- Behov av att etablera samspel
- Behov av att få bearbeta

Varje pol beskrivs med hjälp av begreppspar som förankras i psykodynamisk utvecklingsteori. Begreppsparen i sig är polära. Tankarna utgår från den grundläggande strukturering som sker i självutvecklingen och strukturering av intryck, impulser och responser av olika karaktär.

Behov av att etablera sammanhang.

Behov av att etablera sammanhang bär följande två begreppspar:

- Närhet - distans
- Beroende - oberoende

Begreppsparen närhet-distans samt beroende-oberoende relaterar till barnets byggande av en inre struktur i interaktion med och i primära relationer. Här utvecklas mönster i personligheten som sedan följer människan upp i vuxen ålder. Dessa mönster är i vuxenlivet föremål för ständig bearbetning. Ibland finns det anledning att ägna denna bearbetning en särskild uppmärksamhet i syfte att mer medvetet medverka och skapa riktning i en pågående utvecklings- och förändringsprocess.

Det handlar om ett grundläggande mänskligt behov av att vara nära och därmed om delaktighet i både ett mellanmänskligt och ett kognitivt perspektiv. Det handlar samtidigt om människans grundläggande behov av distans, att se på håll och att få iaktta och reflektera.

Det handlar om ett tidigt beroende och om en vetskap och ett erkännande av ett genom livet fortgående beroende av andra. Det handlar om att kunna vila i beroendet och medvetenheten av detsamma och samtidigt om den nödvändiga förmågan till oberoende, självständighet, självkänsla och att vila i den egna identiteten.

Människan har den unika egenskapen att kunna vara nära sig själv, andra och sitt sammanhang och samtidigt också kunna distansera sig i en kritiskt reflekterande ansats. Människan har därmed en gränsöverskridande förmåga.

I vårt exempel strävar Elsa efter närhet, medan Stina strävar efter distans. Bägges strävan är legitim sett till respektive samlade livssituation. Lisa å sin sida är beroende av gruppens stöd för att utveckla sin ledarroll medan Sten ideligen markerar sitt oberoende. De olika ingångspunkterna för de inblandade kan leda till svårigheter om de inte benämns och tydliggörs.

Behov av att etablera samspel.

Behovet av att etablera samspel bär följande två begreppspar:

- Att bli sedd - att se
- Att få - att ge

Begreppsparen ”att bli sedd – att se” och ”att få – att ge” relaterar till barnets grundläggande behov av att bli sett, uppmärksammat, på alla de upptänkliga sätt som detta kan ske. Redan från födseln bär barnet ett begynnande själv.⁷² I detta finns samtidigt också den andra aspekten, att se och uppmärksamma den andre. I och genom ömsesidigheten i grundläggande primära relationer blir barnet sett samtidigt som barnet redan från början tränar på att själv se, lägga märke till och att möta den andre. Denna ömsesidighet är livsnödvändig. Vi blir till i mötet med den andre.

När samspelen mellan barn och den andre fungerar ”good enough” bildas mönster av att få och av att själv ge. Detta utgör centrala delar av barnets självutveckling och grundlägger mönster för vuxenlivet. Det berör förmågan till möten med andra - från de mest intima möten till möten i relation i en yrkesroll.

⁷² D Stern (2003)

Det handlar om en ömsesidighet i förmågan till förtroende och tillit i relationer – om att kunna ge sig själv tillåtelse att ta emot och samtidigt, med samma förutsättningar, tillåtelse och tillit till förmågan att kunna ge.

Det knyter an till människans beroende av och till andra. Samtidigt, i sin förlängning, knyter det också an till en grundläggande medvetenhet och ödmjukhet inför livet – du blir som människa aldrig färdig.

I vårt exempel har Pelle en mycket utsatt livssituation. Han har ett större behov av att bli sedd och av att få. Utrymmet, kraften och energin till att på djupet se sina arbetskamrater, att kunna ge något utöver vad som vanligtvis krävs som en lägsta nivå finns för närvarande inte. Ylva är däremot i en livsfas där fokus ligger på att lägga märke till, att se och en beredskap att också ge. De senaste årens erfarenheter och sättet som Ylva tagit sig igenom svårigheter betyder för Ylva en stärkt självkänsla och en önskan att dela med sig.

Behov av att få bearbeta

Behovet av bearbetning relaterar till följande begreppspär.

- Inordna - särskilja
- Aktiv - kontemplativ

Begreppspären ”inordna – särskilja” och ”kontemplativ – aktiv” relaterar till barnets inordnande i en hållande miljö under de första månaderna i livet. Detta inordnande övergår i ett gradvis särskiljande i form av självets och jagets utveckling. Ett tema för mänskligt liv slås an och bildar mönster för vuxenlivet. Inordnande och särskiljande är ständiga följeslagare på människans väg genom livet. Människan förhåller sig inordnande respektive särskiljande både i relationer och företeelser i sin livsvärld såväl som till systemvärlden.

Det lilla barnets utveckling följer en rytm som barnet på olika sätt förmår reglera. Stunder av utåtriktad aktivitet följs av stunder av kontemplation och inåtriktad aktivitet. Barnet reglerar behov av vila dels genom att avvisa kontakt dels genom sömn.

I kontemperationen tolkas och inordnas intryck och upplevelser i livsparadigmet. Barnet är aktivt och erövrar världen, erövrar kompetenser och vidgar på så sätt sitt livsutrymme för att därefter gå in i sig själv för att smälta, inordna och vila. Intryck bearbetas och formar inre struktur och mönster som följer med upp i vuxenlivet.

I vårt exempel finns personer som i sin respektive livsfas svarar upp på olika sätt vad gäller behov av att inordna respektive särskilja. Vi vet inte så noga utifrån den knappa information vi har men vi skulle kunna resa frågan i gruppen: Vilket behov har du av perioder av kontemplation och eftertanke? Vilket behov har du av perioder av handling, aktivitet? När vi ser de olika behoven i gruppen – hur kan vi optimera vårt arbete?

Sammanhang, samspel och bearbetning

Närhet och distans, beroende och oberoende, att bli sedd och att själv vara den som ser, att få ta emot och att få ge, att inordna och att särskilja, att kunna vara aktiv och att ge sig själv tid för kontemplation – allt detta sätts i rörelse när arbetsgruppen går in i en förändringsprocess.

Tidiga mönster och behov aktiveras och samverkar med behov som stiger fram ur individens pågående strävan och aktuella vardagliga behov. Det är när dessa mönster inte tydliggörs och det inte skapas medvetenhet och förståelse kring hur mönstren aktualiseras och påverkar individerna i gruppen och gruppen som helhet som konflikter uppstår.

Detta betyder inte att deltagarna i arbetsgruppen behöver berätta för varandra om det allra mest personliga. Det räcker med att lyfta fram de olika ordparen och låta deltagarna placera in sig själva på en axel.

I vårt exempel skulle det kunna se ut på följande sätt. På ett papper som delats ut, med de olika ordparen placerade som poler på en axel, uppmanas deltagarna att placera in sig själva:

Just nu, i min yrkesvardag placerar jag/Elsa mig så här: Elsa kryssar i, det första krysset hamnar närmare närhet än distans, det andra hamnar någonstans mellan beroende och oberoende, Elsa är mer i behov av och beredd att se och ge än att bli sedd och att få, Elsa bedömer sig själv i behov av att vara aktiv istället för kontemplativ och upplever behovet av att både kunna inordna och särskilja.

Deltagarna i arbetsgruppen delar sedan sin bedömning av sig själva och sina behov. Det är möjligt för arbetskamraterna att kommentera och dela tankar som väckts. Den som presenterar sina ställningstaganden har en möjlighet att förklara eller motivera dessa för gruppen men gör detta på ett sätt som värnar den egna integriteten. Avsikten är att deltagarna skall se de olika personliga behoven och ha rimliga förväntningar på varandra och de olika roller som utvecklas i det kommande arbetet. På detta sätt avtäcks något av det som annars skulle kunna leda till destruktiva konflikter och låsningar.

Mitt i processen

I en grupp finns alltid en samlad kompetens och du kan som processledare i de flesta fall vila i denna samlade erfarenhet. Där finns kraft, resurser och inspiration, där finns mod och hopp. Där finns också klokskap och en sund empati. Där gror kärlek till arbete och arbetskamrater. Där uppstår genuint lyssnande och en eventuell känsla av skuld tas som tecken på ett känslomässigt engagemang.

Att arbeta med processer där EXA används och lära sig följa och förstå kommunikationen som uppstår är i sig en konstform som alltid kan vidareutvecklas. Att som processledare lära sig och förstå den egna intuitionen och att använda sig av denna är spännande. Jag ser intuition som en kombination av samlad tidigare erfarenhet vilken är både kroppsligt och mentalt förankrad. Till detta lägger jag en kroppsligt förankrad avläsning av ett kommunikationsflöde i ögonblicket – där intuition är de slutsatser och erfarenhetskopplingar känslomässigt, sinnligt/kroppsligt och kognitivt som jag kan dra i stunden.

Denna erfarenhet och detta kommunikationsflöde lever i kroppen. Genom att röra på kroppen upplever jag att jag lättare mobiliserar den samlade vishet som är intuition. Intuitionen gör det lättare för mig som processledare att se också mina egna behov och värna dessa – något som är avgörande för arbetets framgång. Processledaren står mitt i ett dynamiskt sammanhang. Att göra en makt- och konfliktanalys utifrån faktorerna i avsnitten ovan kan ibland vara till stor hjälp för både processledare och deltagare.

”Bättre lyss till den sträng som brast än att aldrig spänna en båge” - det kan vara en tröst. ”Det är vägen som är mödan värd” – det kan vara en källa till hopp. Som processledare blir du aldrig färdig.

Romanska bågar

I den väldiga romanska kyrkan trängdes turisterna
i halvmörkret
Valv gapande bakom valv och ingen överblick.
Några ljuslågor fladdrade.

En ängel utan ansikte omfamnade mig
och viskade genom hela kroppen:
”Skäms inte för att vara människa, var stolt!
Inne i dig öppnar sig valv bakom valv oändligt.
Du blir aldrig färdig och det är som det skall.”

Jag var blind av tårar
och föstes ut på den solsjudande piazzan
tillsammans med Mr och Mrs Jones, herr Tanaka och
Signora Sabatini
och inne i dem alla öppnade sig valv bakom valv oändligt.

Tomas Tranströmer

Dansa?

Vill du vara med och dansa?
Vill du vara med?

Lära nya turer, nya rytmer,
steg som du tidigare bara anat?

Leka genom hela din kropp
i eftertanke och
Tillsammans

Här finns en möjlighet att vara nära och ta distans
Du blir beroende oberoende och
oberoende beroende
av den andre

Du ger och du får ta emot
Du ser och blir sedd
I turerna skall du
inordna dig själv likväl
som särskilja dig själv

Ibland får du aktivt föra
i andra stunder vila i att följa med

Och du blir aldrig färdig
och det är som det ska
säger Tomas

Pedagogisk Praxis
En pedagogik för sociala sammanhang

Del 4 - Kapitel 9 - 11

SKAPA en modell

Dansa!

Möten
Som en nödvändighet

Kommunikation
Som en nyckelfärdighet

Modeller
Som redskap

Process
Som en möjlighet

Dansa med varandra

Kapitel 9

En modell för pedagogisk praxis

Introduktion

Vi lever i skilda verkligheter. Verkligheter där ”förändring” är en ständigt närvarande, pågående realitet.

Möten och därigenom kommunikationen med den andre, de andra, skapar förutsättningar för en medveten hållning till och medverkan i den ständigt pågående förändringsprocess som livet själv bjuder till. I dessa möten har var och en möjligheten att växa och utvecklas.

Kommunikationen i mötet stöter ibland på svårigheter. Skillnaderna avseende livserfarenheter är ibland så stora att det kan vara svårt att mötas. Vi förstår helt enkelt en given situation på diametralt olika sätt.

I arbetet med utbildningsgrupper har jag till exempel lärt att det emellanåt finns en eller två deltagare som tolkar utbildningsprocessen på ett sätt som kraftfullt skiljer sig från majoriteten. Detta har bland annat tydligt framkommit i de skriftliga reflektioner som deltagarna lämnat in som en uppföljning av vårt möte. Min förståelse är att dessa studenter har erfarenheter som gör att de tolkar och upplever ett skeende på diametralt annorlunda sätt än majoriteten. Detta ställer mig som utbildningsledare inför särskilda utmaningar.

Ibland är skillnaderna istället subtila – och skapar därför svårigheter i mötet. Ofta stiger svårigheterna fram efter hand då karaktären på skillnaderna, dess subtilitet, inledningsvis invagar oss i en tro att ”Du är som jag”. Det kan till exempel handla om en gradvis växande insikt att vi faktiskt drar åt olika håll. Om att vi använder samma ord när vi talar men att vi ger orden värdemässigt olika innehåll. Kommunikationen brister, krackelerar när vi gradvis upptäcker att ”Du är inte som jag”. Det kan vara svårt att se och förstå vad svårigheterna faktiskt handlar om. Låsningar och föreställningar skapas i relation till den andre som gör mötet besvärligt. Att börja om med ett syfte att faktiskt se den andre och dennes alteritet, som en utmaning och som en möjlighet, innebär särskilda utmaningar.

En väl utarbetad form eller modell för det pedagogiska arbetet kan vara till hjälp i syfte att något undvika svårigheter. För att möten skall bli till där olika utmaningar antas på ett konstruktivt sätt behöver vi redskap, tankemodeller/former som hjälper oss i arbetet. Modeller som underlättar möten där vi erkänner och respekterar, värderar och aktar skillnaderna likväl som likheterna och där samlade erfarenheter av olika slag ses som en möjlig resurs. Det är en stor utmaning. Modellerna behöver vara teoretiskt och värdemässigt förankrade. Utifrån modellerna kan vi planera, praktisera och analysera det arbete vi bedriver. Därigenom utvecklar vi en pedagogisk praxis. Processer i riktning mot fördjupad medvetenhet, mot humanisering och kraftsamling, ”empowerment”, kan få stöd av sådana modeller.

I det som följer landar texten i en pedagogisk vardagspraktik. En modell presenteras. Med hjälp av erfarenheter från olika sammanhang ges exempel från processinriktat pedagogiskt arbete, en pedagogik för sociala sammanhang, erfarenheter som format modellen. Syftet är att resa frågor och peka på möjligheter. Tanken är att du som läsare tar fram din praktiska erfarenhet, de utmaningar som du mött/möter i din vardag, och placerar dessa i relation till exemplen i texten. Vad händer på skolan, universitetet, på sjukhuset eller vårdcentralen, på företaget, i ledningsgruppen, på socialtjänsten eller behandlingshemmet, i din kyrka?

Det handlar om vardagen för pedagogisk praktik i sociala sammanhang.

En modell för pedagogisk praxis.

Här presenteras först schematiskt modellens olika delar i **åtta punkter**. De presenteras inledningsvis i en kronologisk ordning. Modellen är komplex, de olika delarna kan var för sig innehålla olika **faktorer** att beakta. Därefter presenteras arbetsprocessen som innehåller olika **fält** och **moment**. När de olika fälten och momenten presenteras är det viktigt att komma ihåg att dessa moment kan variera i inbördes ordning såväl som omfattning.

Därtill måste modellen hanteras på olika sätt beroende på sammanhang. De exempel som följer presentationen varierar från en heldags arbete med en utbildningsgrupp till ett över tid långsiktigt arbete tillsammans med en enskild individ. De faktiska förutsättningarna får naturligtvis betydelse för hur modellen kan tillämpas. Alla de olika delarna samt de olika momenten har dock relevans för sammanhanget även om förutsättningarna ser väldigt olika ut.

De tre rummen som presenterats tidigare; det formella, det fysiska och det sociala rummet, är av avgörande betydelse för hur arbetet konkretiseras. Därför behöver de två förstnämnda av dessa rum i huvudsak ha klargjorts innan arbetet med modellen som följer inleds.

De åtta punkterna

- 1 Inbjudan.
- 2 Bevekelsegrund för deltagande.
- 3 Enskilt eller i grupp.
- 4 Verksamhetsform.
- 5 Heterogent eller homogent.
- 6 Olika erfarenheter som bidrag.
- 7 Orientering mot vardagen.
- 8 Åter till vardagen.

Genomgången av punkterna sker i ”två varv”, ett mer övergripande varv och sedan på ett mer fördjupat sätt med exempel.

PUNKT 1 Inbjudan

Skär arbetet i möten utifrån ...

- en allmän inbjudan?
- en riktad inbjudan?

Hur utformas inbjudan? Vilka kanaler för inbjudan används?

PUNKT 2 Deltagande

Skär deltagandet utifrån ...

- ett personligt mer eller mindre genomtänkt beslut?
- ett övertalat eller beordrat deltagande?
- en kompromiss av något slag?

Vem/vilka och vad har påverkat deltagaren i dennes beslut att delta? Hur skall dessa bakgrundsfaktorer benämnas och beaktas? Vilken betydelse får dessa för det inledande arbetet?

PUNKT 3 Enskilt eller i grupp

Skär arbetet genom möten där processledaren går in i ...

- mötet med en enskild?
- möten i en fast liten grupp?
- möten i en fast större grupp?
- möten i en halvöppen grupp av större eller mindre slag?
- möten i en helt öppen grupp?

Vilka konsekvenser följer av dessa olika former för möten?

PUNKT 4 Verksamhetsform

Skär arbetet i form av ...

- en öppen verksamhet dit vem som helst kan vända sig?
- en utbildningsverksamhet?
- en uppdragsverksamhet?
- en social/diakonal verksamhet?
- en institutionsbaserad verksamhet?

Skär arbetet genom ett eller ett par möten/träffar eller genom en serie av möten?

Vilken omfattning i tid har träffarna?

Vilken betydelse har formen, i dess olika aspekter ovan, för ett arbete?

PUNKT 5 Heterogent eller homogent

Sker arbetet i möten genom en ...

- heterogen grupp sammansättning?
- homogen grupp sammansättning?

Det kan handla om ålder, kön och etnicitet. All verksamhet innebär en form av heterogenitet. Ibland är heterogeniteten mindre tydlig, ibland uppenbar. Vad innebär heterogenitet respektive homogenitet för ett arbete?

PUNKT 6 Olika erfarenheter som bidrag

Hur lyfts olika erfarenheter in i arbetet ...

- erfarenheter ”inifrån” deltagarna?
- erfarenheter ”utifrån” igenom litteratur, föreläsningar, film, teater för att bara nämna ett fåtal exempel?
- erfarenheter som processledaren har?

På vilket sätt lyfts erfarenheter ”inifrån” fram i ett processinriktat arbete? På vilket sätt lyfts erfarenheter ”utifrån” in i processen? Hur ser balansen ut mellan dess båda typer av erfarenhet? Hur bedöms status och betydelse? Vilken betydelse får formell respektive informell erfarenhet? Hur tas processledarens erfarenheter i anspråk?

PUNKT 7 Orientering mot vardagen

Hur orienteras den pedagogiska processen och det som vuxit fram därur mot deltagarnas vardagsliv i dess olika aspekter av ...

- tanke?
- känsla?
- handling?
- när dessa tre skall bli ett?

Den pedagogiska processen och de erfarenheter, den kunskapsöverföring och den fördjupade medvetenhet som växt därur skall omsättas i vardagen. Hur går detta till? Hur formar den enskilda och/eller gruppen handlingsalternativ för respektive vardagsverklighet?

Hur planeras för dessa handlingsalternativ i form av ömsesidigt stöd?

PUNKT 8 Åter till vardagen

Hur omsätter deltagarna erfarenheterna i sin respektive vardag?

Organiseras denna omsättning på något sätt?

Träffas deltagarna fortsättningsvis i egen regi för att på så sätt stödja varandra?

Sammanfattande tankar

De olika punkterna ovan skapar många kombinationsmöjligheter. Det kan gälla ...

- Allt från en allmän inbjudan, en öppen verksamhet och möten i en helt öppen grupp utifrån ett mer eller mindre genomtänkt personligt fattat beslut till dess motsats:
- En riktad inbjudan, ett beordrat deltagande i en form av uppdrag i en fast liten grupp.
- Det kan vara en beordrad verksamhet, med riktad inbjudan, i form av ett uppdrag i en större fast grupp som är mer homogen i sin sammansättning.
- Det kan också, som ett särfall, gälla deltagande under tvång.

Beroende på dess olika ingångspunkter skapas olika förutsättningar för det kommande arbetet.

Kapitel 10

De åtta punkterna – ett varv till med exempel

PUNKT 1 Inbjudan

En inbjudan kan ske på olika sätt. Olika kanaler kan brukas och den starkaste är den personliga inbjudan, tipset om verksamheten, från en person till en annan. Annars har människor hittat till de verksamheter som jag har erfarenheter av också genom andra kanaler som sociala media och affischering.

Formuleringarna är viktiga och självklart är enkelhet och tydlighet en styrka. Ofta är vi så inbäddade i respektive vardagsverklighet att vi inte tänker på att ord och metaforer, bildspråk, som är självklara i vårt eget sammanhang kan vara svåra att förstå för andra. Därför blir det viktigt att kritiskt granska det egna ordvalet för att undvika vad som för andra framstår som ”fikonspråk”.

Exempel från olika delar av utvecklingsarbeten – flera röster.

”Hur hittade du till oss”, frågar processledaren den kvinna runt femtio som dykt upp för första gången. ”Jag bor här i närheten”, blev svaret, ”och går förbi när jag är ute med hunden. Jag har sett affischen på anslagstavlan och har så länge tänkt att gå hit!”

”Hur hittade du hit?” ”Jag letade på nätet”, blev svaret, ”men hu vad svårt det var att hitta er på församlingens hemsida! Den måste ni göra något åt!”

”Skolan sa att jag skulle gå hit!”

”Jag anmälde mig via högskolans hemsida.”

”Min arbetsgivare erbjöd det här.”

PUNKT 2 Bevekelsegrund för deltagande

Till en öppen verksamhet kommer deltagare utifrån ett personligt ställningstagande, ett val. Grunden för detta val kan bestå av information från någon vän eller bekant. Ett uttryck för vikten av detta sätt att bjuda till deltagande är att det under de år som Skaparkväll (inom utvecklingsarbetet SKAPA) varit verksamt nästan var kväll dök upp ett nytt ansikte. Skaparkväll har annonserats främst genom att deltagare berättat om kvällarna i möte med bekanta. I perioder har deltagarna också haft möjlighet att affischera på platser som de bedömt som strategiska.

Viktigt att beakta är att den psykosociala kostnaden avseende deltagande för den enskilde varierar. Den kan vara hög vilket i så fall ställer krav på den enskilde att övervinna tvivel på den egna förmågan och rädslor för vad nytt som kan möta. Här behövs en särskild omsorg bäddad med respekt och öppenhet. Vågar jag? Duger jag? Frågorna har relevans oavsett om det gäller körsång, idrottsaktivitet eller samtalsgrupper.

Exempel från utvecklingsarbetet SKAPA. Andra aktiviteter har vuxit fram ur möten med deltagare i Skaparkväll som kom att fungera som ett nav kring vilket andra verksamheter växte fram. Deltagarna i Skaparkväll har i sin tur tagit med sina vänner och bekanta också till andra aktiviteter. Detta har särskilt gällt våra "Läger för unga vuxna", "Tisdagskväll", samt vårt sociala/diakonala arbete. Informationen och inbjudan var därmed direkt och personlig.

I utbildningssammanhang är ingångspunkten något annorlunda även om det också där finns ett personligt ställningstagande i botten. Att möta kommunikation genom expressiva estetiska uttrycksformer har dock för någon kommit som något av en överraskning – ett kursmoment som man som deltagare inte noterat när man anmälde sig till kursen. När det gäller utbildning är gruppens sammansättning klar. I sammanhang av uppdragsutbildning deltar deltagarna utifrån beslut som fattats av en verksamhetsledning. Deltagandet sker därför med olika grad av personligt engagemang och motivering, i några fall är deltagandet direkt beordrat. Att bli beordrad att delta kan upplevas alltifrån som en kränkning till en förmån.

De olika ingångspunkterna för deltagande skapar olika förutsättningar vad gäller vilja och känsla att gå in i ett sammanhang.

PUNKT 3 Enskilt eller i grupp

En pedagogisk process kan ske med olika förutsättningar:

- Processledaren kan möta en deltagare enskilt.
- Processen kan ske i fasta grupper av större eller mindre storlek.
- Processen kan också ske i halvöppna grupper. Då består gruppen av en fast kärna där ytterligare personer kan vara med vid ett eller flera tillfällen. Den klassiska halvöppna gruppen består av en grupp människor i en gemensam strävan. När någon slutar tas en ny deltagare in.

PUNKT 4 Verksamhetsform

En öppen verksamhet kännetecknas av ett allmänt erbjudande riktat till olika åldrar och människor med olika bakgrund. Detta betyder att inbjudaren (ofta processledaren) från en träff till en annan inte kan veta vilka eller hur många som dyker upp för att delta.

En utbildningsgrupp kan variera från studier som deltagarna lägger upp i egen regi till en kurs på högskolan. Det kan gälla en kurs under en helg. Det kan röra sig om en träff över en halv- eller heldag såväl som en serie träffar.

För uppdragsverksamhet gäller att processledaren efter förfrågan accepterar ett uppdrag, en insats för en enskild eller i mötet med grupper av olika slag. Uppdraget har då specificerats avseende tider och omfattning.

PUNKT 5 Heterogent eller homogent

En grupp kan bestå av människor med liknande bakgrund eller människor med vitt skilda bakgrundserfarenheter.

Människor har i de sammanhang som jag refererar till samlats och fört med sig skiftande erfarenheter i form av olika bakgrund och olika livserfarenheter samt skilda vardagsverkligheter. Några har haft en utvecklad social förmåga och andra har inte kommit lika långt i detta hänseende. För några har livet varit rikt, öppnande och fullt av möjligheter. För andra har livet varit hårt, med en stor personlig utsatthet. Andra åter har varit drabbade av trauman.

Utgå aldrig från homogenitet som en självklarhet, räkna alltid med ett mått av heterogenitet.

Människor har mötts med förankring i olika världsdelar, olika kulturer, olika religiösa traditioner – livet har fört dem samman till möten med varandra. Samtidigt som det också funnits gemensamma drag. Att bejaka varandra, likheter såväl som skillnader och olika erfarenheter har varit centralt. Därtill att skapa en miljö och former, strukturer som bär skillnader såväl som likheter och som inte blir särskiljande: det har varit en utmaning.

PUNKT 6 Olika erfarenheter som bidrag

Inom ramen för en pedagogik för sociala sammanhang är det viktigt att olika aspekter av kunskap och livserfarenhet lyfts fram. Dels gäller det informell kunskap och livserfarenhet så som denna formats under ett liv - deltagarnas såväl som processledarens. Detsamma gäller för parternas formella erfarenheter och formella kunskande. Detta kallar jag för ”interna” bidrag. Samtidigt är det viktigt att lyfta in erfarenheter också från andra håll, externa källor: som nämndes kan detta ske genom litteratur, konstnärliga gestaltningar, föreläsningar etcetera.

Här följer några exempel på interna bidrag respektive externa bidrag. Jag börjar med exempel på interna bidrag

Exempel från utvecklingsarbetet SKAPA - Tisdagskväll. I Tisdagskväll skapades en kultur som alla deltagare så småningom blev bekväma med. Några deltagare kommenterade denna upplevelse som en direkt brytning med erfarenheter avseende delaktighet från skolans värld: ”Det tog ett tag innan vi fattade!”

Deltagarna hade utan undantag en gedigen informell kompetens och livserfarenhet, om än inte formulerad i ord och satt in i ett sammanhang. Alla hade en formell erfarenhet från skolarbete och kunde målande beskriva exempelvis utsatthet på högstadiet, olika pedagogiska ansatser, frånvaron av struktur eller för mycket struktur. Några hade erfarenheter från samhällsliv och organisationsliv samt politiska sammanhang, möte med olika myndigheter och institutioner. I gruppen fanns en samlad erfarenhet av vad livet kan erbjuda i såväl ljus som riktigt mörker. Gradvis växte formuleringar och med dem insikter.

Exempel från undervisningen vid Mälardalens Högskola. Studenternas egen kompetens och livserfarenhet lyfts fram på en mängd olika sätt: vad väcker mötet med dikten, musiken,

tystnaden, byggnaden, kyrkorummet och övriga utrymmen av studenternas tidigare livserfarenhet? Vad uppstår i mötet med dikten, musiken och tystnaden?

Vad refererar studenterna till när de får frågan ”vad betyder en sådan här start på dagen? För dig personligen? För dig som student eller yrkesverksam i relation till erfarenheter och yrkesvardag?”

Vad betyder det för en grupp och en gruppprocess att starta dagen med dikt, musik och en stund av tystnad?

Vilka referenser gör studenterna?

Vad händer i ...

Namnrunan och vid den medföljande frågan ”om jag vore ett djur idag skulle jag vara en ...”. Vad händer i kroppen när studenterna rör sig över golvet, i icke-möten respektive möten med varandra, på sätt som ibland väcker undran (kolla in varandra utan att ta ögonkontakt, som exempel) och som å andra sidan kan bestå endast i att deltagarna tar varandra i hand och hälsar.

De korta samtalen två och två med uppmaningen om att, som vid första heldagen, samtala om: Ett tidigt lekminne. En favoritleksak. Ett ”gosedjur” från förr. En upplevelse kopplad till konst (musik, bild, dans, text). En plats där jag inte riktigt kände/känner mig trygg. En plats där jag kände/känner mig trygg.

Reflektionsstunden – vad betyder det jag just varit med om för mig och min livserfarenhet? Vad är jag bekväm med och vad känns utmanande? Vad kan jag lära mig om mig själv utifrån de tankar och känslor som väcks? Vad lär jag mig utifrån de ideliga omedelbara mötena med kurskamraterna?

Eller, ytterligare ett exempel: ”Måla ditt förhållningssätt!” .

Denna utmaning väcker olika infallsvinklar och erinringar i mötet med mig själv, i mötet med de andra, konstmaterialen, och med min bild och de andras bilder. I vårt sammanhang blir det alltid rätt när vi sätter ett avtryck på pappret; ”ditt uttryck är just ditt och värt all respekt”. I bilderna finns en mängd livserfarenhet.

Gradvis växer insikten hos deltagarna ”jag har något att bidra med”.

Några utmaningar kliver fram på ett särskilt sätt. Deltagarna saknar ibland en tilltro till den egna livserfarenheten i alla dess olika aspekter. Vad kan detta bero på? Kanske är det så att ingen tidigare på allvar efterfrågat kompetensen och den samlade livserfarenheten. Kanske är det så att jag själv inte frågat efter och reflekterat över min egen samlade kompetens och livserfarenhet. Ibland har det handlat om att deltagaren inte tidigare fått utmaningen att formulera sin livserfarenhet. Deltagarna har inte funnits med i ett sammanhang där livserfarenheten diskuterats, analyserats i syfte att dra lärdom, erövra kunskap och insikt. Det saknas en vana att ta sig själv och sitt sammanhang på allvar.

I ett studiesammanhang efterfrågas erfarenheter från grupp och gruppprocess. Studenterna läser om detta ämne men tänker inte på den egna erfarenheten. De flesta av oss växer ju upp i grupp: familjen, kompisarna, dagis, skola, fritidsintressen - alla dessa erfarenheter av informella och formella gruppsammanhang.

Formerna vi arbetat med bjuder deltagarna att, i mötet med sig själva, de konstnärliga uttrycken som tar form och med varandra gradvis växa i insikt. Formerna i sig utmanar deltagarna att vidga sitt kompetensutrymme: kompetensen att bidra med sin röst, kompetensen att i sin kropp kliva fram och ställa sig inför en grupp, kompetensen att skapa i och genom olika material, kompetensen att använda rösten på andra sätt än enbart för att tala.

Listan kan göras lång. Utmaningen för processledaren är att skapa en miljö, tillsammans med deltagarna, där rädsla och tveksamhet ersätts med lust och nyfikenhet. En process där deltagarnas egna inre ”domare”, självförminsandets krafter i alla dess former utmanas till förmån för upptäckandets väg; Upptäckten av och mötet med sig själv och andra, av kompetenser och möjligheter som man/jag tidigare inte visste fanns.

Att skapa det sammanhang som är tryggt nog för deltagarna att våga utmana sig själva i tanke och handling.

Externa bidrag där erfarenheter för det processinriktade arbetet hämtas ”utifrån” genom föreläsningar, litteratur, konstverk, studiebesök. Hur går detta till?

Exempel från utvecklingsarbetet SKAPA – Tisdagskväll. Som framgått fanns en hel del samlad erfarenhet i gruppen. Genom filmerna och dramakvällarna hämtades inspiration från konstens värld i relation till aktuellt tema. Helena, präst i sammanhanget var behjälplig med sin speciella kompetens under ”tro och teologi”-kvällarna. Ciro, med sin erfarenhet som sociolog, bidrog med input från sociologins värld. Ofta skedde detta i form av kommentarer: ”Det du säger/ni pratar om påminner om resonemang som förts av en man som heter Habermas (alternativt Sartre, Foucault med flera alternativ) åtföljt av ett förklarande sammanhang. Tillsammans diskuterade deltagare och processledaren termer som ”modernism” och ”postmodernism”. I dessa samtal öppnades nya världar och förklaringsmodeller och en ny förståelse av ord som ”människan som en politisk varelse”, ”politik” och ”demokrati”. Här stod Ciro för att ett akademiskt kunnande ställdes till gruppens förfogande. Inte genom renodlade föreläsningar utan mer som korta referenser i relation till det samtal som fördes. Några gemensamma studiebesök gjordes inte men ibland lyfte deltagarna in exempel utifrån möten man haft i andra sammanhang.

Ett exempel från högskolan. Studenterna träffas för föreläsningar vid fyra tillfällen under dryga halvdagar. Här får studenterna hjälp i mötet med kurslitteraturen och också kopplingar till referenslitteratur. Självklart uppstår ett möte när studenterna läser in sig på litteraturen. Dikterna vi läser inom ramen för kursen ger sin form av input.

Föreläsningar, invänder kanske någon, ligger det i linje med en pedagogisk ansats där den enskilde står i centrum, där den kritiska reflektionen hyllas och där kunskapserövringen sker inifrån var individ med hjälp av gruppen?

Förutsatt att gruppen är förankrad i ett kunskapserövrande förhållningssätt är en input i form av en föreläsning, av en bok, av ett radioprogram, av en film, en självklar företeelse. Deltagarna vet att det finns kunskap och erfarenheter att hämta utifrån. Deltagarna vet också att det som presenteras inte skall förstås som något som skall konsumeras. Istället är bidraget utifrån något som skall kritiserars, analyseras, ses i sitt sammanhang i en medvetenhet om att

där också kan finnas aspekter värdefulla för den egna utvecklingsprocessen, det egna sammanhanget.

Studenterna i SoP-kursen läste Buber, Todd med flera författare. Texterna upplevdes som besvärliga att ta till sig och förstå. Därmed blev samtalen i gruppen och föreläsningarna viktiga i sökandet efter en förståelse för vad böckerna ville förmedla, kopplad till den egna vardagen och den egna livserfarenheten.

PUNKT 7 Orientering mot vardagen

Orienteringen mot vardagen sker gradvis, i de fall det är fråga om ett arbete över tid. I de fall det rör sig om en kursdag har vi fått exempel på deltagares aha-upplevelser under dagen. Dessa har i några fall lagt grund för ett förändringsarbete efter kursdagens slut.

Deltagarna söker former för förändrande handling och därmed förändring. En praxis formuleras vilken växer fram gradvis och som samlar både en praktisk såväl som en teoretisk kunskapstradition. Deltagarna söker tillämpning i ”det lilla”, med andra ord söker de möjligheter att pröva sina slutsatser i vardagssituationer. Projekt i projektet växer fram. Deltagarna formulerar strategier för en bredare tillämpning i olika sammanhang: samhälleliga, organisatoriska såväl som mer privata. Hur går detta till?

Exempel från utvecklingsarbetet SKAPA. Anton, 20 år, berättar om Minnesbilder:
”Under en av nätterna på Uskavi-lägre går jag ner till sjön och sätter mig på bryggan. På väg tillbaks till huset slinker jag in i ett duschrum. Plötsligt står jag där framför en spegel. Och muren rasar. Tårarna flödar och jag stirrar in i min spegelbild. Jag lever, det är så här det känns att leva.

Ett liv med en narcissistisk pappa lämnar spår. En negativ världsbild och inre murar som skär av alla människor som försöker närma sig.

Allting är svart. Hemmet är ett hål, skolan suger, vännen tittar bort och den söta tjejen har en kille. Stegar mot Ansgarskyrkan. Har ett inplanerat möte med Per. När jag kommer fram finns det inte en centimeter av mig som inte gråter. Men Per ser mig. Vi sitter i rummet. Vad händer på en timme? Ett samtal, lite träfigurer och lite målande. När jag går därifrån har allting vänt. Livet är en vacker plats.

Det är missvisande att säga att det vände på en timme. Förändring tar tid. Förändring sker i det tysta, mognar sakta fram för att slutligen blomma ut i insikt. Det är nyttigt att umgås med folk som inte tillåter att man tycker illa om sig själv. För första gången befann jag mig i ett sammanhang där jag hörde hemma. En plats för mötet med den Andre. En sekt utan negativa karaktärsdrag.

Jag håller en text i handen som är skriven av en konfirmand. Hon har upptäckt något om sitt liv. Jag blir inte hjälpt längre, jag hjälper.

”Skäms inte för att vara människa, var stolt.” Veckorna går och jag växer. Åren går och världen blir ljusare och ljusare. Jag kan komma tillbaks till kyrkorummet. Sitta där och le åt tanken på vilken bra människa jag har blivit. Jag bygger vidare på det jag fick i Ansgar. Jag

leder en improvisationsteatergrupp och förvånas över mängden energi som frigörs i de livrädda nybörjarna om jag bara lyckas trycka på rätt knappar. Jag slås ibland av tanken på vilken människa jag hade varit om jag inte släpat mig över tröskeln till Ansgar den där första gången. Det är möjligt att jag hade hittat ett annat sätt att växa som människa. Men jag tvivlar.”

Exemplet Tisdagskväll. Gradvis växte berättelser fram från deltagarna om hur samtalen som fördes gav en påverkan in i vardagen, in i skoluppgifter. Reflektionen fördjupades och en konstruktivt kritisk hållning kom att präglade delar av vardagen. Några av deltagarna har gått vidare in i universitetsstudier och där upptäckt att ”Tisdagskväll” givit en förberedelse; vissa namn och begrepp som har aktualiserats under tisdagskväll återkommer i mötet med universitetsstudierna.

Sättet vi var med varandra, öppenheten, den tillåtande atmosfären, har ställts i relation till sammanhang på andra platser

Christian, 22 år, reflekterar:

”Jag kommer ihåg mitt första möte med Ansgarskyrkans skaparkvällar och den uttryckande konsten så väl, och likaså minns jag tydligt mitt första intryck och min första tanke när vi värmdes upp inför skapandet i källarateljén med den klassiska namnrundan samt rörelser av olika slag. Intrycket var; vad är detta för skum samling med galna hippies som flummar runt?? Föga anade jag då att denna kväll; min första skaparkväll och mitt första möte med mig själv genom uttryckande konst, skulle komma att ha stor betydelse för min utveckling och även öppna upp för fantastiska framtida erfarenheter och underbara minnen. Detta är en av de saker som jag tagit med mig från skaparkvällar, konfirmationsläger och uttryckande konsten; döm inte något utan att prova det först, och om du vågar prova så kan det inte bli annat än rätt.

Jag inser först nu vad det egentligen innebär att något aldrig kan bli fel, för hur kan man ge människor de kriterierna? Så länge något kommer från den personen så kan ju ingen anmärka på det genom fel/bra/dåligt. Vi är alla de vi är, varken mer eller mindre, så hur kan det vara fel? Denna fundamentala hållning som Ansgarskyrkan värnat om så mycket i den uttryckande konsten är något jag tillämpar ständigt i synen och mötet med andra människor, och deras respons på den synen brukar vara väldigt... ja, som att de upplever en fläkt av sval och frisk luft för första gången på väldigt länge. Folk har en tendens att klandra sig själva för diverse saker om/hos sig själva samt nedvärderar sina prestationer, men om jag bemött människor som känner så med att det alltid är rätt så länge det kommer från de själva, oavsett hur resultatet blir, så har deras respons varit förvåning först vilket övergått till en känsla av att kunna ge sig själv beröm och heder för den man faktiskt är. En människa är väl så mycket mer och mer komplicerad än fel, bra, eller dålig?

Att komma på skaparkvällar har alltid vart ett skönt break från vardagens annars prestationskrävande tillvaro. En plats där man fritt kan uttrycka sig genom färg/bild, text och rörelse. För mig har det varit en mycket värdefull möjlighet att få visa vem jag är genom denna typ av uttryck i en kontext där jag och mina uttryck bemöts... nej, omsluts av den största ömhet, respekt och värdefullhet av vars like jag inte funnit någon motsvarighet någon annan stans än så länge. För mig har skaparkvällar inneburit att man våghalsat och impulsivt kastat sig ut i gruppen på detta sätt och sagt ”här är jag” och varje gång fått det omsorgsfulla svaret ”vi ser dig, och du är bra”. Att även få vara med och ge den inputen till andra har vart en fantastisk upplevelse och en riktigt kick. Det är utifrån denna erfarenhet som jag utvecklat

en förmåga av att förstå mig själv i samband med andra och vice versa; att få andra att förstå sig själva genom mig... en erfarenhet och egenskap som jag värderar till oändlighet.”

Exempel från högskolan. Studenterna utmanas under hela kursen att göra kopplingar till sitt eget liv, sin personlighet och sin självbild. Kopplingar görs också till yrkesrollen i det kommande yrkeslivet, samt redan gjorda erfarenheter från arbetsplatser av olika slag. Studenterna uppmanas också att reflektera över grupprocessen som uppstår inom ramen för kursen och koppla dessa till andra erfarenheter av grupp och till teori.

Gradvis växer nya tankar, nya infallsvinklar, nya perspektiv fram.

I individuella skrivuppgifter reflekterar studenterna över kursen, dess innehåll och vilka konsekvenser kursen får. Flertalet, men inte alla, stannar upp vid att ...

A; kursen fått utvecklande konsekvenser för hur de ser på sig själva och sin livserfarenhet,

B; kursen givit en hel del tankar kring grupp och grupprocess.

C; kursen ger upphov till omprövningar av olika slag kopplat till yrkesvardagen. För några blir det en påfallande skillnad ”jag har sett mig själv i nytt perspektiv, nu bemöter jag därför min dotter på ett annat sätt, som en egen person”, eller ”jag gick till jobbet och sa till min kollega, nu måste vi möblera om, så här kan vi inte ha det!”

PUNKT 8 Åter i vardagen

Deltagarna fattar beslut för framtiden och sammanställer vunna erfarenheter för att dessa skall kunna kommuniceras. Deltagarna ger sig ut i förändrande handling i linje med vunna erfarenheter. Hur går detta till?

Exempel från utvecklingsarbetet SKAPA. I sina respektive sammanhang prövar deltagarna aktivt tankar och idéer. Ett förhållningssätt växer fram som blir allt starkare under samtal som förs. Detta kommer till konkret uttryck i uppsatser som skrivs inom ramen för gymnasie- respektive universitetsstudier. I dessa reflekterar deltagarna kring sina vardagserfarenheter. Vi får efter hand exempel på hur samtalen vi fört påverkar förhållningssätt och handlande dels på skolan dels på olika praktikplatser.

Några studenter berättar om hur de tagit steg för personlig utveckling: börjat målarkurs, sjunga i kör och liknande. Andra kommer till kursen och berättar att de, som en konsekvens av kursen, fått mod att söka nytt jobb. Åter andra berättar om påbörjade förändringsprocesser på arbetsplatsen, det kan gälla ett nytt sätt att se på yrkesroll och arbetsuppgifter liksom ett nytt sätt att reflektera kring mötet med klienter/brukare/patienter.

Några ytterligare exempel. I de exempel som följer beskrivs hur de olika punkterna fått genomslag i olika sammanhang. Exempelen är främst hämtade från utvecklingsarbetet SKAPA.

Exempel från utvecklingsarbetet SKAPA. Inför starten av ”Skaparkväll” samlade processledarna personer från respektive kontaktnät i en grupp. Många kommunalt anställda hade under årens lopp fått möta kommunikation genom expressiva estetiska uttrycksformer genom olika grupp-, kurs- och utbildningsinsatser som Per initierat. Mats hade genom sitt

mångåriga arbete inom Eskilstunas musikliv och som musiklärare sitt breda nätverk. I dessa kontakter formades en kärna på cirka tjugofem personer som inledningsvis, februari 2006, utgjorde en plattform av deltagare på Skaparkväll. Det fanns ett allmänt intresse.

Vid ett par enstaka tillfällen har vi varit skyldiga att dra en gräns. I dessa fall har det varit frågan om personer som mått så dåligt att de i sin utsatthet uppträtt kränkande mot andra eller helt enkelt inte förmått att delta på en miniminivå. Dessa har vi kunnat hänvisa till andra sammanhang i och utanför vår egen organisation.

Formen och strukturen har burit Skaparkväll och gjort det möjligt för oss som anställda att fokusera på de deltagare som dykt upp, oavsett om vi varit totalt 12 eller 39 personer.

Gruppen av besökare breddades efter hand. Härur uppstod sedan det kontaktnät och den efterfrågan som ledde vidare in i "Läger för unga vuxna", "Tisdagskväll", "Inre resor", "Freiregrupp", en samtalsgrupp om Feminism, olika "Projekt i projektet" med flera erbjudanden.

Tisdagskväll uppstod som en förfrågan från deltagare i Skaparkväll. Deltagarna, unga vuxna, önskade mer tid för samtal. En modell växte fram som följer:

Deltagarna bestämde teman. Bland annat har följande teman behandlats: politik, politisk varelse, engagemang, motsättningar och konflikt, demokrati och delaktighet, kärlek, sexualitet, frihet, tystnadens kultur, för att nämna några exempel.

Kvällarna organiserades med hjälp av anställda och ideellt aktiva/volontärer. Under en serie på fem tisdagskvällar behandlades de olika temana på följande sätt:

- Den första kvällen såg deltagarna en film som berörde temat. Filmerna valdes av den grupp som engagerat sig för kvällarna.
- Den andra kvällen berördes temat utifrån perspektivet "samhälle och politik". Här deltog Ciro, sociolog från högskolan, tillsammans med Per.
- Den tredje kvällen berördes temat utifrån perspektivet "tro och teologi". Helena, präst i Ansgarskyrkan, hade ett särskilt ansvar för denna kväll även om vi hjälptes åt i personalgruppen.
- Den fjärde kvällen berördes temat genom "drama". De gruppdynamiska övningarna leddes av Måns, med erfarenhet från teatern, samt Elisabeth, en av kyrkvärdarna, också hon med teatererfarenhet.
- Den femte kvällen utvärderades serien.

Så följde nästa tema med samma upplägg. Svårigheterna som vi mötte var att många deltagare hade erfarenheter från skolans förmedlingspedagogik, något som inledningsvis begränsade. Möjligheterna låg i att "Tisdagskväll" växte fram ur en efterfrågan. Redan från början poängterades följande ritual och förutsättningar:

- Alla förväntas bidra med sina tankar. Denna ansats kommer till uttryck på det viset att "vi går en runda". Temat ligger där – vilka tankar och känslor väcks?
- Det är helt ok att pröva en tanke.
- Det är helt ok att inleda en tankegång för att sedan inte kunna avsluta – någon annan i gruppen kan kanske fortsätta och utveckla tankegången.

- Var och en uppmanas att bidra även om det som vanligt är ok att säga ”pass”. Den som passar vet att frågan återkommer; genom att lyssna till de andra har kanske en tanke dykt upp. Också vid detta tillfälle är det dock ok att ”passa”.

Rundan återkommer gång på gång under kvällens samtal och ibland består kvällen i huvudsak av varv efter varv i rundan. Deltagarna involveras, förväntas vara aktiva, och bidraget tas alltid emot. På detta sätt erövrades ett fungerade socialt rum där demokratiaspekten betonades på ett särskilt sätt.

Utbildningsverksamheten har skiftat något vad gäller ingångspunkter. Det har sett ut som följer:

Anmälan till kursen ”Självkännedom och professionalitet” (SoP) har skett på samma sätt som till andra högskolekurser. Inbjudan har därmed varit av formell karaktär. Studenter som anmält sig till kursen ”Självkännedom och professionalitet” har gjort detta val med en större eller mindre medvetenhet om att upplägget är annorlunda sett till traditionella kurser. Deltagandet har varit obligatoriskt. Arbetet med ”SoP” har präglats av den formfasta struktur som gäller för högskolornas kurser. Här har funnits en tydlig ram för arbetet som burit de nyskapande inslag som mötet med och arbetet i och genom EXA inneburit.

I uppdragsutbildningarna, där högskolan bett oss vara med och bidra vid en halv- eller heldag, kom deltagarna från psykiatrin och socialpsykiatrin. Kursen i form av en uppdragsutbildning utgick och planerades utifrån en central beställning från psykiatrin och socialpsykiatrin i Södermanland och deltagandet var beordrat.

I Eskilstuna Församlings interna fortbildning tog ledningen beslutet att alla präster, musiker, pedagoger och diakoner skulle delta. De delades in i tre grupper och samtliga grupper fick med kort varsel ett meddelande från församlingsledningen via mail; då börjar kursen och du förväntas vara på plats.

Insatserna i högskolans pågående uppdragsutbildning i form av en heldag har präglats av två utmaningar. Dels har det varit frågan om att möta en grupp vid ett tillfälle och att därmed forma detta tillfälle till något meningsfullt för deltagarna. Lägg där till att deltagarna inte valt att gå kursen. Istället har det varit arbetsgivaren som bedömt kursen som ett viktigt inslag i pågående utvecklingsarbete. Samma utmaningar har följt vår interna fortbildning IFO som formades utifrån erfarenheterna i SoP. Tonvikten vid litteratur har här varit betydligt mindre sett i relation till SoP.

När studenterna från SoP kommit till våra lokaler första gången har kursen redan inletts. Kursledningen på högskolan har samlat gruppen vid ett introduktionstillfälle, där vi från SKAPA varit representerade. Studenterna har också haft sin första föreläsning, utformad utifrån högskolans gängse tradition; traditionell placering i rader i klassrummet med fokus på presentation, anteckningar på whiteboardtavlor och gängse möjligheter med powerpoint. Gruppen som vi möter för en första heldag i arbete i och genom kreativa uttrycksformer har med andra ord inletts processen från ”elementär gemenskap” till ”grupp”. Under SoP har studenterna träffats vid fyra föreläsningstillfällen plus upprop och avslut samt vid tre heldagar i arbete i vår ateljé. Inför heldagarna i ateljén har som en given utgångspunkt funnits den planering som gjorts i möte mellan högskolan och SKAPA avseende kursplan, litteratur och processinriktat upplägg under de tre heldagarna i ateljén.

De tre heldagarna var till sitt innehåll nära knutna till den teori som studenterna möter i litteratur och föreläsningar. De tre heldagarna har därtill byggts upp kring tre teman med koppling till litteratur;

- Första heldagens tema: "Att vara – lekens betydelse" med böckerna Knutsdotter Olovsson, "I lekens värld" samt Apelmo "Kommunikation också genom expressiva estetiska uttrycksformer – tillämpning i skola och socialt arbete".
- Andra heldagens tema: "Kommunikation och sociala relationer", med böckerna Buber "Jag och Du" samt Todd "Att lära av den andre".
- Tredje heldagen, tema: "Professionalitet, etik och förhållningssätt", med boken Christoffersen "Professionsetik".

Heldagarna har innehållit följande moment i den ordning som presenteras i det som följer. Form och innehåll för interventioner avseende presentationer samt kroppsövningar och samtal var förankrade i aktuell kurslitteratur. Ambitionen var en tydlig koppling mellan tema, teoretisk förankring och det processinriktade arbetet i och genom kommunikation också genom expressiva estetiska uttrycksformer.

Moment under en utbildningsdag:

- Samling i halvcirkel i kyrkorummet; välkommen, pianoimprovisation, dikt samt en minut för eftertanke i tystnad.
- En första "runda" där närvarande personer, studenter såväl som lärare, uppmanas att reflektera och delge varandra tankar, förväntningar inför kursen och dagen. Vid andra och tredje kurstillfället ligger tonvikten på erfarenheter utifrån den förra träffen.
- Fika.
- Gruppen går en trappa ner till ateljén och samlas i en cirkel för en namnrunda och därmed en presentation. Detta sker utifrån en särskild modell.
- Så följer ett moment av "kropp och rörelse" som på olika sätt efterhand ger utrymme för korta samtal, två och två. Samtalen kretsar kring livserfarenheter med en koppling till aktuellt tema och aktuell litteratur.
- Därefter ett tematiskt arbete via måleri i första hand. Detta följs av samtal i mindre grupper. Det ges också tillfälle till egenreflektion där studenterna skriver i sin lärandejournal. När studenterna skriver spelas improviserad musik på piano och kontrabas avsedd som en estetisk kommentar.
- Innan lunch hålls en uppsamlande "klarrunda".
- Efter lunch samlas gruppen åter i kyrkorummet för en stund av improviserad pianomusik, dikt och tystnad. Utrymme ges för en kort gemensam reflektion genom en runda där alla ges möjlighet att komma till tals.
- Arbetet fortsätter i ateljén genom ytterligare skapande, alternativt ett fortsatt möte med det som skapades under förmiddagen.
- Här finns moment av delande av erfarenheter och tankar som väcks i processen i mindre grupper likväl som fortsatt egen reflektion och skrivande till musikalisk improvisatorisk respons.
- Dagen avslutas i kyrkorummet där alla bilder alternativt lerfigurer som skapats läggs på golvet. En sammanfattande runda följs av dikt och musik.

I den första heldagens första runda fanns det möjlighet för oss att ställa frågan: med vilka förväntningar kommer du hit. En av de faktorer vi redan första träffen med den första utbildningsgruppen fick hjälp med att uppfatta, var nödvändigheten att benämna varför dagen var förlagd till en kyrka. Här gavs studenterna utrymme att lägga på bordet sin förförståelse och sina fantasier och eventuella farhågor som platsen dit kursen blivit placerad väckt.

I SKAPA:s sociala och diakonala arbete har ingångspunkterna varierat. De som kommit för enskilda samtal, ”coaching”, har gjort ett val att delta som svar på vårt erbjudande. Detta val har ofta föregåtts av en närvaro i verksamheten. Några har kommit därför att de blivit rekommenderade av kompisar att ta steget.

Företrädare för Eskilstuna kommun, socialtjänst respektive skola, har på olika sätt vänt sig till SKAPA, utifrån omsorg om enskilda eller grupper av personer i behov av särskilt stöd och stimulans. Där har verksamhetsföreträdarna, med olika utgångspunkter, utgått från att personer skulle kunna ha nytta och glädje av att delta i en verksamhet som bygger på kommunikation också genom expressiva estetiska uttrycksformer. Kontakten har lett till olika uppdrag:

- En skolklass, åk 3, kom därför att lärarna bedömde att det sociala klimatet i klassen inte fungerade på ett bra sätt.
- I en annan skola fanns bekymmer kring en grupp elever i åk 6.
- I spåren efter de ungdomssjälvord som drabbade lokalsamhället följde också grupper av ungdomar med behov av att få bearbeta det som skett.
- Ett långvarigt samarbete inleddes med en flyktingfamilj på fem personer. Samarbetet initierades av socialtjänsten utifrån en oro kring den yngste familjemedlemmen. Alla familjemedlemmar involverades, på olika sätt, i syfte att bearbeta konsekvenserna av en flerårig resa på flykt innan familjen återförenades i Eskilstuna.

Uppdragsverksamheten bestod också av en tydlig efterfrågan vad gäller personalutveckling, och eller av en önskan om att få se hur vårt arbete går till. Också här varierade ingångspunkterna. I några fall har personalgrupper som socialsekreterare och studenthälsan, bokat tid för att möta varandra på ett nytt sätt då mötet sker genom expressiva estetiska uttrycksformer – något som inte tillhör vardagen på kontoret. I några sammanhang efterfrågade företrädare för kommunala verksamheter ett samarbete där både personal och deltagare i den kommunala verksamheten skulle vara med.

Uppdragsverksamheten har i de allra flesta fall haft en tydlig ram och struktur. När så varit fallet har arbetet flutit på. Svårigheter har uppstått i samarbeten med andra där det efter hand visat sig att förväntningar och beredskap för insatser sett olika ut. Att forma en tydlig ram och struktur avseende det fysiska-, det formella och det sociala rummets förutsättningar utgör en grund för ett arbete. I några fall uppstod efter hand oklarheter. Oklarheterna gällde rollfördelning i de fall vi samarbetade med kommunala företrädare i ett delat ledarskap i mötet med individer i behov av särskilt stöd och stimulans. Svårigheter uppstod som inverkade menligt på arbetet. När vi i efterhand tittat på vad som hände kan vi se att svårigheterna kunde relateras till olikheter gällande filosofi och förhållningssätt, arbetsplatskulturer avseende ramar för arbetet och framför allt olika synsätt på hur ett socialt rum formas och tar gestalt.

SKAPA har stått för en ny och annorlunda upplevelse för många. Deltagarna, oavsett om det varit i Skaparkväll, uppdragsutbildning eller något annat sammanhang som vi erbjudit, fick möjlighet att möta sig själva och varandra via konstnärliga uttryck som de själva förfärdigade.

I våra endagsinsatser har skapandet utgått från ett tema som ofta varit förhållningssätt: Hur jag ser på mig själv, mina arbetskamrater och de människor jag möter i mitt arbete. Några har upplevt upplägget och sammanhanget positivt, för andra har det varit utmanande.

Utmaningen för oss i SKAPA har varit att optimera mötet utifrån givna förutsättningar. En svårighet är de tydliga kollisionerna mellan perspektiv. I avslöjandet av tidigare grundvärderingar satta i sammanhang genom en ny typ av förståelse framstår ibland vardagen som full av brister. Som om ögonen öppnats. Glappet mellan önskad verklighet och den faktiska blir svår att bära. Det finns alternativ, jag har på olika sätt fått upp ögonen för alternativ. Hur bär jag alternativet med mig för att det skall få genomslag i min vardag? Och alla de andra i denna vardag, de som inte deltagit och vars ögon inte öppnats, som håller kvar vid det gamla, hur förhåller jag mig till dem?

Runt omkring oss mötte vi ibland kollegor och yrkesverksamma med synpunkter och färdiga föreställningar om vårt arbete. Inte någon med kritiska synpunkter eller stark ambivalens har dock på allvar suttit ner med oss för att samtala, klargöra, kanske konstatera på vilket sätt vi faktiskt skiljer oss åt och hur vi skulle kunna göra detta i ömsesidig respekt och genom att vila i tron på mångfaldens nödvändighet till skillnad mot enfaldens trångsynthet. Att på detta sätt möta reaktioner är en del av vardagen. Reaktionerna i sig är mänskliga. Som processledare har du att förhålla dig till dessa reaktioner.

Kapitel 11

Arbetsprocessen

I det som följer presenteras ”Arbetsprocessen”. Arbetsprocessen utgår från fyra plus fyra samvarierande fält. Till detta kommer ett antal moment.

Fyra plus fyra samvarierande fält – en grundstruktur

Min utgångspunkt har varit: Hur kan en sammanhållen arbetsprocess förstås, som är verksam i ett arbete där kommunikation också genom expressiva estetiska uttrycksformer tillämpas? Det kändes viktigt att hitta begrepp och modeller för en beskrivning av detta. I tidigare texter har jag refererat till CB Kenny. I denna text återkommer jag till modellen. Genom de erfarenheter jag gjort har min förståelse av och mitt sätt att tala om modellen utvecklats.

Modeller för ett arbete blir lätt en- eller tvådimensionella. Det kan därför vara svårt att fånga ett komplext och mångdimensionellt arbetes karaktär. Den modell som presenteras i det som följer är inspirerad av och utgår från CB Kenny och hennes forskning så som denna presenteras i boken ”Field of play”. CB Kenny erbjuder en modell som är flerdimensionell och som enligt min mening förmår bära ett komplext arbete. Modellen är skriven utifrån ett musikterapeutiskt perspektiv. Den har en bred allmängiltighet.⁷³ I presentationen har jag anpassat språket och därmed förståelsen efter min erfarenhet och gjort ett viktigt tillägg. Modellen har i sina tankegångar en generell tillämplighet också utanför sammanhang där kommunikation genom expressiva estetiska uttrycksformer tillämpas.

Kenny tänker sig sin modell som flerdimensionell, där olika fält samvarierar. Kenny talar i sin ursprungsmodell om tre plus fyra grundläggande aspekter eller fält:

**det estetiska, * det musiska samt * lekområdet.* Dessa tre kan ses som steg i en tidsföljd, dock inte nödvändigtvis så att de följer i den ordning som angetts ovan. De tre utgör grundläggande förutsättningar för etablerandet av en process, i vårt fall i och genom kommunikation också genom expressiva estetiska uttrycksformer.

Här har jag lagt till ett fält som jag kallar ** meningsbärande ömsesidighet*. Därmed handlar modellen i den form som jag föreslår om fyra inledande fält.

”Lekområdet” får en särskild betydelse. Det är lekområdet som bär och skapar förutsättningar för de följande fälten.

Om de inledande fälten etableras och processer inleds stiger, enligt Kenny, ytterligare fyra aspekter/fält fram:

** form och ritual, * ett förändrat medvetandetillstånd, * kraft och intensitet samt * kreativ process.* Dessa fyra aspekter hålls samman i lekområdet. De olika åtta fälten definieras sedan närmare. De är inte hierarkiskt placerade utan har samma värde. De samvarierar och står under processen i olika former av relation till varandra. De utgör viktiga ömsesidiga kompletterande inslag i ett processinriktat arbete. Skulle ett av fälten sjunka undan/inte

⁷³ Kanske är det så att modellen lyfter fram viktiga aspekter i ett arbete också i sammanhang där tillämpning av kommunikation genom expressiva estetiska uttrycksformer INTE står i centrum? I så fall skulle modellen ha ytterligare tillämpning.

etableras betyder detta inte att arbetet är förgäves. Arbetet kan däremot inte uppnå sin fulla potential.

De olika fälten definieras kort av Kenny som följer. Jag inleder med mitt eget tillägg till modellen.

De fyra inledande fälten

meningsbärande ömsesidighet

Meningsbärande ömsesidighet är möte som engagerar. Det samarbete som inledningsvis etableras bör vara meningsbärande och meningsfullt samtidigt som ingångspunkterna skiftar. Samarbetet bör innehålla en ömsesidighet i mötet där parterna bjuds möjligheten att betyda något för varandra.

”Meningsbärande ömsesidighet” tillhör den första gruppen av grundläggande fält. Meningsbärande ömsesidighet lever och fördjupas efter hand.

Med mitt bidrag vill jag uppmärksamma de aspekter av ett samarbete som handlar om ett inledande möte eller en serie inledande möten. Syftet är att belysa den process som avgör om det kan etableras en grund för ett samarbete över tid mellan deltagare och processledare. Detta gäller oavsett om ”deltagare” står för en enskild person eller en grupp. I gruppssammanhang kan etablerandet av ”meningsbärande ömsesidighet” ses som en fas där samtidigt övriga inledande fält sätts i rörelse. Meningsbärande ömsesidighet är en förutsättning för en levande process. När den väl etablerats behöver den underhållas, breddas och fördjupas.

Etablerandet av ”meningsbärande ömsesidighet” som en ömsesidig viljeyttring för ett fördjupande samarbete sker genom olika moment. Dessa moment redovisas längre fram i texten. De behöver beaktas men är inte bundna i en tidsföljd utan kan tas i den ordning som faller naturligt. Momenten kanske skall hinnas med under en dags arbete. Momenten kan kanske planeras inom ramen för en process över längre tid vilket ger mer utrymme.

De tre rummen (det formella, det sociala och det fysiska) och dess utformning påverkar naturligtvis framväxten av ”meningsbärande ömsesidighet. Detta exemplifieras i det som följer. Inom ramen för ”meningsbärande ömsesidighet” introduceras samtidigt fälten ”det estetiska”, ”det musiska”⁷⁴ och ”lekområde”.

Det estetiska

”Estetik” kan beskrivas som skönheten i det som skapas. ”Skönhet” i denna bemärkelse står för uttryck som upplevs autentiska/”äkta”. Det är uttryck som springer fram ur en ärlig strävan utifrån aktuella förutsättningar i ett pågående arbete. Kenny vill till denna aspekt också lägga skönheten som den man är, och den skönhet som livet i sig erbjuder och som därmed var människas liv innehåller, oavsett hur livet kommit att gestaltas.

⁷⁴ Eftersom jag i detta material breddar det musikaliska fältet till att omfatta allt skapande benämner jag det i fortsättningen som det musiska fältet – med hänvisning JR Björkvolds ”Den musiska människan”.

Det musiska

De ”konstnärliga språken” handlar här om ljud/musik, kropp/rörelse, bild/skulptur, poesi/myt/saga, drama/iscensättning samt samtal och samhandling så som dessa tidigare presenterats. I detta fält introduceras deltagare till de olika ”konstnärliga uttrycksformerna, eller med en annan beteckning de ”expressiva estetiska uttrycksformerna”. Introduktionen innebär att deltagaren närmar sig för att sedan gradvis bredda och fördjupa sin beredskap och sin förmåga (sin kompetens) att använda de konstnärliga språken för kommunikation. Ofta i sammanhang av ett samtidigt pågående levande samtal.

Lekområde

Lekområde står i detta sammanhang för det utrymme och/eller den mötesplats som skapas av två eller flera personer och som öppnar för, inbjuder till och konstitueras av autentisk närvaro och vilja till möte. ”Lekområde” utgör en viktig aspekt som skall etableras i ett inledande processinriktat arbete.

Begreppet ”lekområde” blir därefter den benämning som får hålla och bära ett fortsatt processinriktat arbete. Viktiga komponenter som konstituerar ”lekområdet” så som begreppet används i detta sammanhang blir då ”meningsbärande ömsesidighet”, ”estetik” och de ”konstnärliga språk” som tas i anspråk och som kopplas till detta utrymme för samhandling.

Det utgör en sammanfattande beskrivning av de fyra första punkterna och en bas eller utgångspunkt för fortsatt arbete. Lekområdet är grunden för påföljande arbete.

De fyra därpå följande fälten

De fyra följande fälten förutsätter att de inledande fälten etablerats och samlas och kommer till uttryck i lekområdet. Birgitta Knutsdotter Olovsson kopplar ”lekområde” till sin forskning om lek. Jag tänker att den som sett barn leka intensivt har haft möjligheten att betrakta ett lekområde som innehåller alla de fyra plus fyra fälten.

Form och ritual

”Form och ritual” avser återkommande inslag i en arbetsprocess. Form och ritual växer fram ur det gemensamma arbetet. Det kan vara musik, grundningsövningar med kroppen, diktläsning eller andra återkommande inslag. Inslagen skall svara mot behov hos både processledare och deltagare. Sammanhanget är en räcka av möten.

Det finns ett par särfall. Särfall nummer ett gäller den form och den ritual som jag som processledare beslutar mig för att använda när jag först planerar för och sedan faktiskt använder när jag möter deltagaren/-na. Detta oavsett om det är i mötet med en enskild deltagare eller en grupp. Det kan vara redskap som processledaren vill ha med sig in i arbetet för sin egen skull. Dessa redskap underordnas sedan gradvis de aspekter av ”form och ritual” som efter hand formas gemensamt. Processledaren bör däremot alltid ha planerat för en ”form och ritual” inför inledande möten.

Särfall nummer två gäller när processledaren beslutat sig för en form och ritual som grund för en till tre träffar. Processledaren har en medvetenhet om att en till tre träffar inte ger utrymme att tillsammans med deltagare landa i en gemensam form och ritual. Formen och ritualen i särfall nummer två svarar därför upp mot dels processledarens egna behov – det här behöver

jag ha med mig in i arbetet. Dels svarar de upp mot de behov och möjligheter som träder fram utifrån den målsättning som finns för mötet med deltagarna och den planerade arbetsprocessen.

Processledaren behöver tydligt se och erkänna ”detta behöver jag för att jag skall fungera i det här sammanhanget”. Är det då frågan om ett begränsat antal träffar sätter processledaren dagordningen avseende form och ritual.

Ett förändrat medvetandetillstånd

Ett ”förändrat medvetandetillstånd” avser de stunder när människan ”förlorar sig”. Det gäller som exempel när en person går helt in i exempelvis en bok, ett musikstycke, i en film eller i en process av eget skapande. Det kan också handla om att helt gå upp i en känsla. Omgivningen kan ibland försvinna, tid och rum tycks upphävd och människan, vi som människor, låter oss föras med och föras in i upplevelsen. Det handlar om engagemang och denna typ av upplevelse kan erfaras i allt arbete och alla upplevelser som på djupet involverar deltagare. Konkret kan detta också exemplifieras av upplevelsen att tiden går fort, för fort, när processledare och deltagare möts i gemensamt arbete med kommunikation också genom expressiva estetiska uttrycksformer.

Kraft och intensitet

”Kraft och intensitet” avser den känsla som uppstår när människan upplever att han eller hon vågar alltmer i sitt eget skapande och i det utforskande som skapandet innebär – vågar mer i sitt liv. Det är den känsla som är närvarande när den enskilde dras med i, kanske ockuperas av, en process av skapande arbete, av engagemang. D har befriats från eller gjort upp med sina inre domare som sagt ”du kan inte”, det blir ”fel” och liknande och istället erövrat ett eget inre tillstånd för lek och för att ge sig hän.

Kreativ process

”Kreativitet” handlar om förmågan att ta till vara på, använda sig av, leka med och utforska alla de olika material, möten och sammanhang i vilket arbetet med kommunikation genom expressiva estetiska uttrycksformer sker. Kreativitet som för en del annars hålls tillbaka av hämningar och tankar om att inte kunna, inte klara av, inte våga, inte vilja.

Meningsbärande ömsesidighet – en fördjupning genom nio moment.

I sökandet efter en förståelse av det processinriktade arbete, i och genom kommunikation också genom expressiva estetiska uttrycksformer handlar det därmed om fyra plus fyra samvarierande fält. De olika fälten kan med en fördjupning definieras och benämnas på följande sätt.

”Meningsbärande ömsesidighet” representeras på två sätt. Dels av det förhållningssätt som processledare bär med sig i mötet med deltagare. Dels av det ömsesidiga förhållande som växer ur mötet mellan processledare och deltagare och för vilket båda parter spelar en avgörande roll. Arbetet måste för att fungera vara meningsbärande, upplevas som meningsfullt utifrån respektive kontextuella förankring och förutsättningar. ”Meningsbärande

ömsesidighet” möjliggörs med hjälp av nio olika moment. Inledningsvis syftar den till att upprätta en arbetsallians. Därefter att etablera meningsbärande ömsesidighet. Hur detta går till beskrivs i det som följer.

I det första mötet mellan deltagare (D) och processledare (P) är den grundläggande ambitionen från P:s sida att etablera en, om än temporär, arbetsallians. Går detta?

Till ett inledande möte kommer två eller flera personer med olika erfarenheter, utifrån olika kontexter. ”Meningsbärande ömsesidighet” springer fram ur respektive parts kontextuella förankring. Denna kontextuella förankring ser olika ut för de deltagande parterna.

P kommer ur sitt sammanhang och sin kontext med sig själv; sin personlighet, sin livserfarenhet och sitt kunnande och så vidare. Det handlar om både formell och informell kunskap. P utgår teoretiskt och praktiskt från ett arbete med kommunikation också genom expressiva estetiska uttrycksformer. Teori och praktik är mer eller mindre väl integrerat. P har vidare med sig sitt förhållningssätt, filosofiskt och värdemässigt förankrat. Också det är mer eller mindre uttalat och integrerat. P bär med en tilltro till kommunikation också genom expressiva estetiska uttrycksformer som en form att arbeta i. P står också som ansvarig för det formella och det fysiska rummet avseende tidsramarna och regelbundenheten i träffarna såväl som utrustning. Därtill har P ett huvudansvar för utformningen av det sociala rummet med dess demokratiska anda samt att värna detta.

D kommer ur sitt/sina respektive sammanhang och sin respektive kontext med sig själv, sin personlighet, sin livserfarenhet och sitt kunnande. Det handlar om både formell och informell kunskap. D tar också med sig sina behov och sina frågeställningar. Tidigare erfarenheter av möten med olika pedagogiska sammanhang, arbetsliv, myndighetsföreträdare/behandlare spelar en roll. Vidare kommer D med sitt förhållningssätt, sina attityder, baserad i tidigare erfarenheter, mer eller mindre medvetandegjort.

För både P och D handlar det om förförståelse och fördomar och om sökande efter mening. Därtill om tolkning och nyfikenhet på kommunikation också genom expressiva estetiska uttrycksformer som fenomen i sig och som redskap för att skapa, möta och söka förståelse av livserfarenhet.

Avståndet mellan parterna (P-D samt D-D) kan vara stort. Går det att slå en brygga⁷⁵ som gör ett fortsatt initialt samarbete möjligt? I strävan att slå denna brygga kan följande moment identifieras.

Moment 1 – varför är vi här? Att benämna bakgrunden till hur D kommer i kontakt med P. Detta är inte okomplicerat och har betydelse för hur arbetet kommer att gestaltas. Bakgrunden är alltid speciell och specifik. Kommer D övertalad, av eget intresse, av någon sorts tvång? Vilken relation har D till den person, en socialsekreterare, en lärare, en bekant, som påtalat möjligheten för D att arbeta med kommunikation också genom expressiva estetiska uttrycksformer? Hur har denna möjlighet presenterats?

Ett exempel från utvecklingsarbetet Fristadsbarn. Kalle 11 år kommer gående över golvet med hängande huvud; ännu en vuxen, ännu en expert och Kalle förväntar sig förmaningar. Kalle har en historia av våldsamma aggressiva utbrott i sitt skolsammanhang. Nu har Kalle

⁷⁵ Se Apelmo P ”Uttryckande Konstterapi – förhållningssätt” diplomuppsats 1996, där frågan om att skapa en brygga över skillnader i mötet mellan D och P behandlas.

hänvisats till ännu en vuxen i skolans försök att komma till rätta med Kalles problematik. Kalle har inte själv valt. Det första som möter Kalle är oceantrumman som P räcker till honom. Har du sett ett sådant här instrument tidigare? Vill du pröva? Kalle ”vaknar till liv”, ser på och lyssnar till trumman och identifierar omedelbart den kula som inte är riktigt rund. Kalle hänger inte längre med huvudet.

Ett exempel från utvecklingsarbetet SKAPA. Vilka är ni och vilka förväntningar har ni inför kursdagen? Frågan ställs av P till deltagarna som kommit resande från olika delar av regionen. Arbetsgivaren har köpt en kurs från MdH som i sin tur köp kursinslag där kommunikation genom expressiva estetiska uttrycksformer tillämpas. Deltagandet är beordrat. Dagens kursinslag är därtill förlagt till en kyrka etcetera.

Moment 2 – vilka är dina resurser? Viktigt är att benämna D:s resurser. Dels efterfråga vad D ser som resurser hos sig själv. Dels undersöka vilka tidigare erfarenheter eller intressen D har av expressiva estetiska uttrycksformer eller modaliteter. Detta innebär att P aktivt efterfrågar denna information. Erfarenheten visar att D inledningsvis inte alltid förväntar sig frågor om de egna resurserna, istället frågor om kanske problem och svårigheter, målsättningar och prestation. Dessutom är det av stor vikt att få veta om D sjunger i duschen, skriver dikter för byrålådan, har dansat folkdans och så vidare. Med andra ord vilka expressiva estetiska uttrycksformer D har en personlig erfarenhet av – av vad slag det vara må.

Vidare, vilken roll expressiva estetiska uttrycksformer spelar/spelade bland närstående till D; spelade pappa revy, var faster poet, sjöng mamma i det lokala dansbandet? Vilken roll spelade kreativiteten för matlagningen, bakningen, bilreparationer, heminredning och husfixande?

Ett exempel från utvecklingsarbetet på en Socialbyrå. Vid de introducerande samtalen är Anders snart 20 år på sin vakt, talar inte så mycket, intar en avvaktande hållning. Det är ok att jag (P) ställer frågor men Anders markerar tydligt sin önskan att inte tala om svårigheter i sitt liv.

Vilka är dina resurser? Anders svarar: ”Jag lyssnar mycket till musik, spelar inget själv, har spelat piano, målade mycket i skolan, gillade detta, är bra på att känna in folk, jobbet på caféet fungerar bra”. På min fråga visar det sig att Anders har lätt att komma ihåg nattens drömmar – också det en resurs påpekar jag.

Ett exempel från utvecklingsarbetet SKAPA. Kursdeltagarna bjuds inledningsvis av de båda P på improviserad pianomusik, dikt och en stunds tystnad. Deltagarna ställs inför utmaningen ”hur reagerar jag”? ”Vad händer i mig i mötet med dessa uttrycksformer? Är jag bekväm i uttrycksformerna eller känner jag mig utmanad?” Deltagarna samtalar två och två där de sitter, delar erfarenheter, innan det är dags att stämma av i gruppen i sin helhet.

Tillsammans söker P och D därefter svar på frågorna ”Varför är vi här?” samt ”Vilka förväntningar finns?”

Kanske introduceras deltagarna till oceantrumman som ett exempel på vad som händer i mötet med ett expressivt estetiskt uttryck: ”Vilka känslor, tankar, bilder dyker upp när P spelar?”
Moment 3 – vilka sammanhang kommer vi ifrån? Att benämna D:s respektive P:s nuvarande sammanhang och livshistoria. Här stiger två personer fram inför varandra som medmänniskor. Rollerna är i sammanhanget olika. Gemensamt är att vara människa: uppväxtförhållanden,

familjeförhållanden i barndomen, nuvarande förhållanden, studier, livserfarenheter arbetslivserfarenheter osv.

Ett exempel från utvecklingsarbetet Fristadsbarn. Jag, P, presenterar mig och mitt arbete. Jag försöker förklara vad arbetet går ut på. Som grund för min presentation har jag tankar kring ett ”kontrakt” samt tidigare skrivningar om syftet med arbete med kommunikation också genom expressiva estetiska uttrycksformer. Detta presenterar jag muntligt för Fredrik, 13 år, i ett försök att anpassa språket så att det blir förståeligt för en kille i Fredriks ålder. Vidare talar jag om för Fredrik att föräldrarna är välkomna att hälsa på för att få se vårt arbete. Har Fredrik lust att pröva? Fredrik nickar och erbjuds att träffa mig ytterligare tre gånger och att vi därefter bestämmer om vi skall arbeta tillsammans.

Nu låter jag Fredrik hålla oceantrumman och titta på färgerna. Fredrik är mycket försiktig, tar inte för sig på något sätt. Sedan frågar jag vilken konstform Fredrik tycker bäst om och Fredrik svarar bild. Då jobbar vi med bild svarar jag.

Jag berättar vem jag är, mer personligt, och hur min familj ser ut. Jag ritar min ”familjekarta”. Fredrik berättar och ritar om sin. Här får jag upplysningar som visar att Fredrik inte förlorat några närstående under inbördeskriget som familjen flytt ifrån.

Ett exempel från utvecklingsarbetet SKAPA. Som kursledare (P) presenterar vi oss och berör kort vår formella utbildningsbakgrund samt vår yrkeserfarenhet. Vi presenterar därefter kort EXA som vår utgångspunkt inför kommunikationen i och genom expressiva estetiska uttrycksformer. Inom ramen för kursdagens inledning skapas sammanhang där kursdeltagarna rör sig över golvet, letar fatt på någon som man inte pratat med tidigare, för att därefter få en uppgift att berätta för varandra utifrån sin livserfarenhet. Uppgiften och innehållet i vad som skall berättas har anpassats till kursens mål och innehåll.

Moment 4 – vilken är ”filosofin” för det kommande arbetet? Att presentera kommunikation också genom expressiva estetiska uttrycksformer, dess bakgrund, hur arbetet kan gå till, syftet med föreliggande arbete, ramar för arbetet, förslag till kontrakt och upplägg.

Ett exempel från utvecklingsarbetet på en socialbyrå. Efter att ha hälsat på varandra kopplar jag tillbaka till våra tidigare samtal och hör mig för om Carl drygt 20 år fortfarande är intresserad av ett samarbete. Jodå det vill Carl gärna. Jag tar då fram mitt förslag till kontrakt som vi går igenom tillsammans. Carl är medveten om kontraktets existens då Carl och kompisen (som i sitt sammanhang också träffat P) talat om det tidigare. Samtalet kring kontraktet sker i en ömsesidighet med kommentarer och andra levande uttryck från Carls sida. På grund av att sommaren och semester närmar sig gör vi upp om att vi inleder vårt samarbete i slutet av augusti då vi gör upp om en arbetsplan.

Ett exempel från utvecklingsarbetet SKAPA. Kursdeltagarna möter musik, dikt och tystnad och får därmed ett omedelbart möte med expressiva estetiska uttrycksformer. Inför de olika momenten guidas deltagarna tydligt i syfte att skapa trygghet. I gruppen görs en överenskommelse att vi utanför kursen kan tala om oss själva och vår egen upplevelse men inte om varandra. Som kursledare poängterar vi att ”allt blir rätt” när du skapar. Ditt uttryck är ditt och kan inte bli fel. Praktiska ramar och villkor för dagen går igenom.

Moment 5 – vilka material står till vårt förfogande? Det material som står till förfogande och de olika tekniker som förknippas med materialet benämns. Därmed skapas utrymme för ett samtal om hur bilder och andra uttryck kan stimulera till fantasi. Därtill hur dessa uttryck alltid stiger fram ur den egna livserfarenheten, det egna sammanhanget och att var och en, D likväl som P, själv måste äga och ta ansvar för de impulser, de ord, de uttryck som stiger fram. Vidare att det inte finns rätt eller fel, istället blir allt delar av en ständigt pågående kommunikation mellan D och P. Till sist stryks under att det endast är D som egentligen kan veta när ett uttryck sammanställer något av en "sanning" kring/för D:s liv. D har tolkningsföreträde.

Detta moment kan också exemplifieras med att P räcker D oceantrumman och frågar D; "vad berättar ljudet i trumman? Vad berättar bilden av de små kulorna som rullar över trumskinnet?" Dialogen stiger fram och utbytet av erfarenheter inleds på detta sätt, vid några tillfällen så kraftfullt att det är relevant att redan på detta stadium tala om ett första "besök" i lekområdet.

Ett exempel från utvecklingsarbetet på en socialbyrå. Vi börjar på mitt kontor. För att ge Anna 20 år en första inblick i hur arbetet kan tänkas gå till har jag (P) med egna bilder, målade i tidigare sammanhang, som Anna erbjuds att titta på med följdfrågan "Vad berättar bilden?" Flera bilder passerar kanske utan kommentarer men i någon eller några bilder ser plötsligt Anna något: en julgran, en fågel, ett hus osv.

På min fråga svarar Anna att hon kan tänka sig att se rummet där vi jobbar med de kreativa uttrycksformerna. Vi går dit.

Jag räcker Anna oceantrumman - det låter som vind säger Anna. Jag demonstrerar också trummans andra karaktär - oväsen.

Jag sätter på musik, CD:n "Varma röda stunder". Eftersom jag lyssnat på musiken tidigare vet jag att jag kan sätta på första stycket och låta det gå över i det andre, tredje kanske fjärde stycket därför att musiken på CD:n utgör en helhet. Det blir inga störande brott mellan styckena.. Jag föreslår Anna att prova att måla en bild. Anna uppmanas välja material (bland kriterior, vattenfärger, "flaskfärger", pensel, svamp, kolkrita, olika sorters papper). Anna väljer vattenfärg och pensel, det minsta vita pappret, slår sig ner och börjar måla. Anna målar koncentrerat, bestämt och uttrycksfullt, fyller hela pappret. Börjar med långa tjocka och svarta streck nerifrån och upp. Färgvalet ljusnar efter hand. Min upplevelse är att arbetet sker i ett jämt flöde. Själv sitter jag mitt emot Anna. Också jag målar en bild.

Ett exempel från utvecklingsarbetet SKAPA. Samma grundläggande aspekter som omnämns ovan tas också i kursgrupperna. De olika momenten i introduktionen får mer tid och utrymme i mötet med en enskild. I kurssammanhang vägs momenten samman till en helhet under kursens inledning.

Moment 6 – vill du prova på? Att tidigt praktiskt prova på och erfara vad arbete med kommunikation också genom expressiva estetiska uttrycksformer innebär är viktigt. Att få gå lite längre i att hålla i oceantrumman och låta sig överraskas av dess möjligheter; att på prov beskriva en känsla, eller en upplevelse, eller kanske hur veckan som gått varit. Att måla en första bild medan klassisk musik stiger fram ur CD-spelaren, att prova att måla med svamp, pensel, kriterior. Att samtala om de känslor, tankar, frågor, erfarenheter sedan tidigare som stiger fram i samband med arbetet.

Ett exempel från utvecklingsarbetet på en socialbyrå. Så målar vi. Carl väljer det minsta, vita papperet och pastellkritorna. Jag (P) följer Carl och gör motsvarande val. Musiken finns med i bakgrunden och vi målar. Carl målar försiktigt över papperet i långa lite böjda svepande linjer. Använder blått, grönt och svart samt mindre delar gul/orange, rött och ljusgrönt. Det svarta ramar in bilden men finns också med inuti bilden. Färgen täcker inte papperet som lyser igenom, däremot är Carl noga med att måla över hela papperet. Jag målar en figur med stort gap, huggtänder, breda läppar, markerat öga, blågrönt hårsvall och något som liknar noter mot en rosa/gul/orange bakgrund.

Vi samtalar om bilderna.

På min fråga ”vad berättar din bild” har Carl först inget svar. ”Finns det ett centrum i bilden”? Ja säger Carl och pekar på det lilla ljusgröna fältet i vilket det också finns en ljusblå krumelur. ”Finns det en plats där man kan finna ro”? Carl tvekar, men jodå, där i det nedre blåa fältet. ”Finns det oro i bilden?” ”Ja, svarar CC, hela bilden uttrycker oro, storm.”

På min fråga ”vad berättar min bild?” är Carl mer aktiv. Carl ser:

- ett odjur som sjunger
- ett vackert skönt korallhav, för övrigt, färgen som blandades till i det fältet tilltalar Carl.
- röda läppar, läskiga, som en läskig kyss, Carl gör kopplingar till mormor och vi noterar denna koppling men kommer överens om att det just nu inte är läge med en fördjupning.

”Återfinns detta i Carls bild?” ”Nej” svarar Carl men jag pekar på ett litet rött fält i Carls bild som till kulör och intensitet svarar mot färgen i min bild. ”Jo” medger Carl, ”det finns en koppling.”

- ”Och där en tornado”, och på frågan om det finns en koppling till någon person svarar Carl utan tvekan pappa!

Återfinns tornadon/pappa också i Carls bild? ”Ja visst, i hela bilden.” Återigen bestämmer vi oss för att inte gå vidare utan stanna vid konstaterandet att pappa finns med.

Ett exempel från utvecklingsarbetet SKAPA. Kursdeltagarna lyssnar till oceantrumman med uppmaningen att lägga märke till om och i så fall vad som väcks. Därefter följer ett samtal, någon deltagare tyckte ljudet var för starkt, en annan associerar till vågor, en tredje till grustag och en fjärde till ett tåg som rusar fram. Allt blir exempel på vad som väcks i mötet med ljudet från instrumentet. Reaktionen och infall som ger upphov till följdfrågor och som därmed exemplifierar den rikedom av erfarenheter som stiger fram i mötet med ljudet och i påföljande samtal.

Moment 7 – vilket avtal har vi? Att genom det praktiska arbetet och den process som uppstår återknyta till kontraktet och dess olika aspekter. Därmed förtydligas och konkretiseras kontraktet.

Ett exempel från utvecklingsarbetet på en socialbyrå. ”Är det ok med kommentarer från min sida kring din bild” undrar jag (P)? Ok, svarar Carl och jag berättar om vad jag tycker mig se; svart skog, huggtand, tuppfjädrar. Jag poängterar att mina tankar om Carls bild är just mina och stammar från mig, mitt psyke, mina fantasier och skall ses som bidrag som Carl kan ta till sig, låta sig stimuleras av eller förkasta.

Ett exempel från utvecklingsarbetet SKAPA. Kursdeltagarna påminns om kontraktet och ömsesidigheten i delande och respekt i samband med instruktioner inför olika moment.

Moment 8 – vill du leka? Att fortsätta utforska ett lekområde genom att arbeta skapande, om än preliminärt. Detta sker exempelvis genom att deltagaren målar en första bild. Detta är dock inte detsamma som att etablera ett lekområde. Lekområdet förutsätter en strävan och förmåga hos D att ge sig i kast med skapande utifrån skapandet i sig – utan reservationer.

Ett exempel från utvecklingsarbetet på en socialbyrå. Vi beslutar oss för att måla: Anna väljer flytande färger, svamp och pensel. Anna har ett flöde i sitt sätt att måla som jag (P) upplever som direkt och tveklöst. ”Kladd” säger Anna belåtet.

Färgerna är dova; en blandning av gult grönt och svart dominerar.

Samtalet kring bilden, som svar på min fråga ”vad berättar bilden”, ger Anna ord som jag (P) antecknar:

”långt bort
inte sverige i alla fall
en öde ö
där bor kannibaler
här är varmt

Jag är en stor fågel
jag seglar över ön
mycket energi
spänningen lockar ”

Bilden ligger på bordet mellan oss. ”Skriver du dikt?” Anna skakar på huvudet. Jag läser då för Anna orden ovan – det är ju en dikt! ”Jo det blev bra” tycker Anna förnöjt. ”Finns det någon rörelse något kroppsuttryck som passar till bilden och dikten? Finns det några ljud?” Anna funderar och börjar nynna; ”humbaja humbaja”. Det slutar med att jag läser dikten och Anna nynnar till. Det blir fint!

Ett exempel från utvecklingsarbetet SKAPA. I kurssammanhang utmanas deltagarna att beträda ”lekområdet” redan inledningsvis genom musik, dikt och tystnad, i övningar genom kropp och rörelse där deltagarna i anknytning till kursens tema rör sig på olika sätt, samtalar utifrån olika givna livserfarenheter, i måleri och i redovisning för varandra och gruppen i sin helhet stundtals på sätt där humor och skratt får utrymme.

Moment 9 – vilka blir förutsättningarna för vårt arbete? Att komma överens om formerna för ett fortsatt gemensamt arbete innebär att D accepterat att gå vidare. Att D provat och är villig att försöka. Kanske har D fått en föränning om vad det kan innebära att beträda lekområdet och att denna upplevelse kan utgöra grund för dels en lockelse att vara i lekområdet samtidigt som det också finns en rädsla att beträda detta område: ambivalens.

Ett exempel från utvecklingsarbetet Fristadsbarn. Vi avslutar samtalet och målandet. Ställer våra bilder på staffliet.

Jag (P) frågar som vanligt efter vad bilden berättar, frågar efter ord, rörelse och ljud. Jag föreslår att vi skall göra ljud till bilderna. Fredrik provar på min uppmaning flöjten, fiolen och trumman. Fredrik väljer sedan trumman och gör ljud, men avvaktar hela tiden mina förslag och instruktioner. Fredrik upptäcker trumman och dess olika möjligheter: jag visar och F provar.

Vi avslutar med att spela ihop. Fredrik på trumma och jag på fiol. Det blir bra tycker vi båda. Detta är vår sista träff av de inledande samt den sista träffen inför jul. Jag frågar Fredrik om han vill fortsätta arbeta tillsammans med mig. Det vill Fredrik och därför skriver vi kontrakt tillsammans. Vi gör det i var sitt exemplar som vi båda skriver under. Det ser ut som följer:

Kontrakt mellan Fredrik och P

Vi träffas tio gånger

Vi börjar den 13.1. Tillsammans bestämmer vi datum för tio träffar.

Vi ses kl 8.30-10.00 i Öppna förskolans lokaler på torsdag förmiddag.

Den 23.3 blir vår sista träff enligt detta kontrakt. Då bestämmer vi om vi skall fortsätta tillsammans.

Vi jobbar med:

Färg, ljud och med kroppen. Måla gillar Fredrik bäst

Vi fortsätter som vi har börjat och provar oss fram.

Efter jul berättar Fredrik mer om Felixboken. Kanske spelar vi delar av Felix som teater.

Eskilstuna 991216

Fredrik och P.

Vi skriver båda under. Så skiljs vi för att fira jul och nyår.

Ett exempel från utvecklingsarbetet SKAPA. Kursdeltagarnas situation ser lite olika ut. Deltagare i endagskurser får en inbjudan att ta del av andra erbjudanden. Deltagare i kurser över flera träffar ses ju igen inom ramen för pågående kurs.

Moment 9 bekräftar i det enskilda arbetet eller i mötet med en grupp ett ställningstagande och öppnar för en fördjupad och breddad presentation samt en utforskning av övriga fält.

Vi ger det en chans.

Som framgått av exempel ovan har de övriga inledande fälten tangerats i arbetet med att etablera ”meningsbärande ömsesidighet”.

Övriga tre inledande fält – en återkoppling med exempel

Det estetiska

”Estetik” kan beskrivas som skönheten i det som skapas. ”Skönhet” i denna bemärkelse står för uttryck som upplevs autentiska ”äkta”, så som tidigare nämnts. Estetiken bryter mot vardagsuppfattningar och kategoriseringar som fint/fult, rätt/fel och bra/dåligt. Istället fokuseras på mötets autenticitet och en vilja och en strävan att växa som människa. ”Humaniseringen” som människans kallelse, som Freire uttrycker det.

Ett exempel från utvecklingsarbetet på en socialbyrå. Fjärde träffen

Bertil, 45 år, dyker upp och berättar om sin känsla av uppgivenhet, håglöshet, trötthet med mera. Vi byter några tankar om detta innan vi fortsätter att måla där vi slutade förra gången.

Till musik, förstås, samma som tidigare (Röda Stunder CD 1)

P frågar: ”Vad berättar bilden?” Den här gången har Bertil valt ett större papper med en särskild kvalitet och mörkare färg. På detta har Bertil målat med blöta färger och svamp, stora svepande drag samt med krita.

”Vad berättar bilden?” Bertil funderar, eftertänksamt:

”Minst lika rörigt som jag känner mig
Hopplös bild
nåt som fattas
en utväg!

Labyrint på nåt sätt
stopp över allt
som en mur här

Livet går fram och tillbaks
till samma punkt igen
nåt dystert över det
blev mörkare nu
var ljusare när jag började måla
förra gången

Håglöshet
stark känsla de senaste två veckorna
uttråkad

Liv
längtan efter liv
längtan vidare
jodå det fanns drag av såna känslor tidigare i livet också.”

När familjen var ute och reste berättar Bertil att han ibland inte ville hem igen

”Ro, det finns en plats för ro i bilden
riktning, jo det finns en riktning från låst till mer öppet”

Och Bertil berättar vidare
Om känslan av ensamhet
Om längtan till samtal, närhet, kroppskontakt
Om barnen, vi samtalar om längtan till barnen, barnens stora betydelse, hur viktig man är
som förälder, för barnens skull.

Ett exempel från utvecklingsarbetet SKAPA. Kursdeltagarna påminns om att ”allt blir rätt” när du skapar. ”Ditt uttryck i stunden är värt all respekt”. I delandet upptäcker deltagarna

kraften och möjligheten i kommunikationen. De som uttrycker ambivalens och bristande självförtroende får stöd att trots allt pröva på. Insikten att mitt uttryck duger och kan bidra med mening i andra deltagares strävan växer gradvis fram ofta som en aha-upplevelse.

Det musiska

Här avses de ”konstnärliga språken” så som de presenterats tidigare. Det gäller bild, musik, rörelse, drama samt poesi/saga med flera expressiva estetiska uttrycksformer. I detta fält introduceras inledningsvis D till de olika konstnärliga språken/de expressiva estetiska uttrycksformerna.

Ett exempel från utvecklingsarbetet Fristadsbarn. Träff 5. Fredrik kommer i tid. Tillsammans grundar vi kroppen genom att klappa och benämna kroppen och kroppsdelarna. Vi stampar med hälarna i golvet samtidigt som vi gör ljud.

Därpå leker vi i korridoren, som en uppvärmning: Vi låtsas att vi är rika och mäktiga män som är ute och går och känner efter hur det blir i våra respektive kroppar. Så provar vi: gamla män med käpp runt 80 års ålder, en idrottsman som värmer upp inför OS, en tvååring som just lärt sig gå och som ramlar ibland.

Så ber jag Fredrik visa hur Felix går, alltså Felix i boken som Fredrik läser och som Fredrik ivrigt delat med sig av. Jo, Felix går med böjt huvud och tittar på sina skor. Fredrik och jag (P) blir Felix och går och tittar på våra skor. Vi gör om det några gånger: ”vad är det för skor, hur ser det ut” osv.

Sedan frågar jag efter något mer från Felixboken:

Fredrik föreslår en situation där Felix står och tigger utanför MC Donalds. Detta provar vi och både Fredrik och jag får vara Felix respektive den som kommer ut från MC Donalds. När Fredrik är Felix är han väldigt försiktig i sitt tiggeri – då blir det inga pengar. Vi talar om detta och byter roller och tar om scenen några gånger.

F berättar mer om boken.

Så målar vi med den vanliga musiken i bakgrunden. Jag föreslår ett experiment i färg och form – detta accepterar Fredrik och vi målar med både krita och blöta färger. När vi målat klart ställer vi bilderna på staffliet. Vad berättar bilden? Finns där ord, ljud, någon rörelse? Fredrik blir försiktig, vet inte, ser inte något. Fredrik tränar på min uppmaning att iakttä bilden på håll, för att sedan fysiskt närma sig den. Förändras något? Sedan tittar vi nära på bilden och noterar tillsammans färgfält och former av olika slag.

Ett exempel från utvecklingsarbetet SKAPA. Kursdeltagarna möter kropp och rörelse, måleri, arbete i lera, musik och dikt och uppmanas hela tiden att själva vara delaktiga. D uppmanas att hålla tillbaka tankar som att ”det blir fel”, ”det blir fult” och ”jag kan inte” för att istället våga pröva.

Lekområde

Lekområde står i detta sammanhang för det utrymme, den mötesplats, som skapas av två eller flera personer och som öppnar för, inbjuder till och konstitueras av autentisk närvaro och vilja till möte. Viktiga komponenter är ”meningsbärande ömsesidighet”, ”estetik” och de

”konstnärliga språk” som tas i anspråk. ”Lekområde” utgör därmed en sammanfattande beskrivning av de fyra första punkterna och en bas eller grund för fortsatt arbete.

Ett exempel från utvecklingsarbetet på en socialbyrå. ”Vad berättar bilden?”, undrar jag (P). Bertil funderar, koncentrerar sig på sin bild. ”Jo en röd stuga” – därpå följer en berättelse om familjen och barnen och om hur de bodde på landet. Grönt, det är skogspromenaderna. Grönt - skog, trivs där, brukade plocka svamp och annat

”Något mer?”

”Jag tycker det ser ut som fjäll här” säger Bertil, men vad skulle det betyda. Efter en stunds eftertanke säger sedan Bertil: ”Fjäll” – det kan ha koppling till storasystemen, den sista av Bertils ursprungliga familj som är kvar i livet, hon är en viktig person men kontakten har varit dålig. ”Vi brukar höra av oss till varandra men nu var det längesedan”, säger Bertil.

”Och det röda strecket med pastellkritan undrar jag?”

Bertil talar om värme, känslor, längtan till sin förra partner, drömmer om partnern på natten, att allt är som förr, längtan till barnen, smärtan i att partnern nu har en annan, ”det måste jag försöka acceptera”, säger Bertil.

”Brunt streck?

Vet inte, staket kanske”

”De vita fält då?”

”Det kan vara snö”, och Bertil berättar om barndomens skidutflykter som fångades på smalfilm.

”Min bild då”, undrar jag, ”vad berättar den?”

- Vulkan svarar Bertil, ”det handlar om känslor.”

Här avbryter jag: ”Vi kanske inte skall gå vidare och djupare nu”! Istället undrar jag; Hur känns det för Bertil - att efter ett så kort möte med mig komma in på så här viktiga känslor – ”Ok”, menar Bertil, eftertänksamt, och har svårt att slita blicken från sin bild.

Vi avslutar. Bertil går hem och funderar på denna sorts arbete - återkommer nästa torsdag för fortsatt samtal.

”Om inte annat”, påpekar jag, så har Bertil lärt sig en målarteknik som är användbar i mötet med ungarna Istället för streckgubbarna som Bertil talat om tidigare.

Andra träffen.

Nästa torsdag. Bertil ringer på förmiddagen, tveksam till träff. ”Jag är fundersam”, säger Bertil. ”Blev det för mycket?”, undrar jag, ”rörde vi vid det som var jobbigt? Kom hit och spegla mitt arbete”, säger jag – ”du kan hjälpa mig genom att berätta för mig om din upplevelse av den här sortens arbete. Du behöver inte måla!” Bertil bestämmer sig för att komma, dyker upp avtalad tid.

”Hur var det förra gången”, inleder jag, över kaffekopparna. Vi sitter på kontoret.

”Ska man tro på det här, kan det ge något”, undrar Bertil? ”Något lite gav det ju, jag har tänkt mycket”, Bertil är fundersam. ”Det satte ord åt saker som jag inte brukar ge ord åt ... det känns både bra och mindre bra”

Vi talar om livet, att försöka stänga av, sluta till genom att slå igen dörren om det som varit - det har Bertil försökt men det har inte fungerat ... Jag erbjuder mig att följa honom i ett arbete där han ser tillbaka för att om möjligt omvandla bitter erfarenhet till något som också kan användas konstruktivt. Jobbet måste han göra själv - det kan vara smärtsamt, men jag följer med en bit på vägen.

Så frågar jag om det är ok att visa på en annan teknik – livslinjen? OK säger Bertil och vi går in i rummet som fungerar som ateljé.

Ett exempel från utvecklingsarbetet SKAPA. Kursdeltagarna konstaterar att de lärt känna varandra på kortare tid än vad de trodde var möjligt. Att de faktiskt kan uttrycka sig på ett meningsfullt sätt genom expressiva estetiska uttrycksformer. Att det trots en inledande ambivalens och bristande tilltro växer fram stunder av skratt, gemenskap och upptäckter som rör det personliga och privata såväl som det professionellt yrkesrelaterade.

Några ytterligare kommentarer.

Att etablera tillit och tilltro till lekområdet kan ta tid. I några fall etableras lekområdet för kortare eller längre stunder där deltagaren och P går in för att därefter gå ur. Detta blir särskilt tydligt när deltagaren brottas med en ambivalens och en rädsla inför arbetet. Deltagaren både vill och inte vill ge sig in i arbetet. Orsaken står ofta att finna i den kontext vilken inkluderar det psykodynamiska kraftfält som utvecklats ur/i tidigare livserfarenheter, som D bär med sig.

Att beträda lekområdet kan inledningsvis upplevas som skrämmande för D. Den närhet och den förtätning som uppstår i lekområdet kan upplevas som utmanande, det blir för mycket. Också bristande tilltro till den egna förmågan att uttrycka sig i/genom konstnärliga språk spelar in.

Därtill kommer det allmänna mänskliga faktum att förändring är svårt och ibland kan upplevas som hotfullt.

Att parterna stiger ut ur lekområdet kan också bero på att P brister i lyhördhet. Att P ställer ledande frågor i sin iver att komma deltagaren till mötes, att P missar delar av viktig information från deltagaren. Ibland brottas P med egna privata frågeställningar som av olika anledningar gjort sig påmind - en nära anhörig kan som ett exempel ha råkat illa ut - och P förmår inte vara riktigt närvarande i sitt arbete tillsammans med deltagaren. Brister i P:s agerande vägs i många fall upp av den meningsbärande ömsesidighet och av det ömsesidiga förtroende som etablerats. Misstag kan klagöras och tas in som en del i den ömsesidiga processen. Att stiga ut ur lekområdet kan emellanåt också vara nödvändigt som ett skydd för deltagaren, ett skydd mot att alltför starka känslor, erinringar, stiger upp alltför tidigt i processen.

Ett exempel från utvecklingsarbetet SKAPA. I kontakt med enskilda deltagare i vår verksamhet har vi vid ett par tillfällen poängterat vikten av att inte ha för bråttom i den egna utvecklingsprocessen. D har i dessa fall arbetat på olika sätt parallellt med sig själv i sökandet av en förståelse av den egna livssituationen och efter kraft att förändra densamma. Bilder

öppnar för djup och i dessa exempel var D redan öppen för förändring. Det kan bli mycket då av känslor, erinran och olika aspekter som pockar på uppmärksamhet. Lösningen har då varit att i det skapande arbetet fokusera på målbilder för framtiden.

De fyra följande samvarierande fälten – återkoppling med exempel

I lekområdet, när detta gjorts tillgängligt, samlas och samverkar aspekter från de inledande fälten och där kan följande aspekter, eller fält, efterhand iakttas:

Form och ritual

”Form och ritual” avser återkommande inslag i arbetsprocessen. Det kan vara musik, grundningsövningar med kroppen, eller andra återkommande inslag som växer fram ur det gemensamma arbetet.

Ett exempel från utvecklingsarbetet Fristadsbarn. Jag (P) introducerar Fredrik till en grundningsövning som innehåller följande moment:

Att stå stadigt med hela fotsulorna fast förankrade mot golvet – att känna på/leka med hur det är att inte stå stadigt, med fötterna utåt respektive inåt, med låsta knän.

Vi provar och känner efter hur det känns.

- Att skicka rottrådar (med hjälp av fantasin) ner genom golvet, genom p-garaget under, genom en rostig Volvo kanske, ner genom ännu ett golv, ner i marken - rottrådar som gör att vi står stadigt, och som har att göra med vår respektive livshistoria.
- Att hälsa på kroppen genom att klappa den från fötterna och upp – att berömma kroppen och att ”samtala” med, benämna och berömma kroppens olika delar medan vi klappar.
- Att stampa med hälen i golvet för att få ner energi i benen.

Syftet med denna övning avspeglas på olika plan – dels ger den vid upprepning en ökad kroppskännedom, den ger utrymme för lek och skämt, den ger vid genomförandet ökad energi till kroppen. Dels på ett djupare plan där den knyter an till en individs livshistoria och förankring i denna livshistoria, till en individs förmåga att hävda sig själv och sina behov, till empowerment.

Vi målar och CD:n spelar som vanligt barockmusiken.

Ett exempel från utvecklingsarbetet SKAPA. I kurssammanhang har vi använt oss av en inledningsritual (form och ritual) där vi haft följande inslag: musik, dikt, tystnad. Denna ritual har varit med oavsett om det handlat om en till tre träffar eller flera träffar.

Vi har under åren fått fin respons på denna ritual: Att få hjälp att slappna av, hitta fokus, har varit viktigt och att ”det är skönt” är delar av den respons vi fått. När vi träffar en grupp under ett antal tillfällen fördjupas ritualen genom D:s kännedom om vad som är att vänta och beredskap att vara i och ta till sig av ritualen.

Ett förändrat medvetandetillstånd

”Förändrat medvetandetillstånd” avser de stunder när människan ”förlorar sig”/går helt in i exempelvis en bok, ett musikstycke, i en film eller i en process av eget skapande. Det kan också handla om att helt gå upp i en känsla.

Ett exempel från utvecklingsarbetet Fristadsbarn. Jag (P) knyter an till berättelsen om Tigern Ture (TT) och dennes öde. Kalle har formulerat denna berättelse utifrån vårt gemensamma arbete och skapande över en tids träffar. Det slutar med att Kalle, 11 år, formar ett berg i lera, berget där TT och dennes fru brukade ligga. Sedan blir det ett stort garage.

Under tiden gör jag (P) en bil i modellera med motor batteri kablar motorhuv fram och baklysen säten ratt koffert väskor osv ... ”Radioantenn”, föreslår Kalle.

”Nej nu vill jag också göra en bil”, menar Kalle – övergår till modellera.

”Kanske kan vi åka till TT”, undrar jag? ”Jo”, menar Kalle. Jag påbörjar arbetet med en husvagn. Kalle påtagligt förtjust: ”Konstigt att det kan vara så roligt” menar Kalle, 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 Kalles mamma och att jag kommer hem till dem i morgon eftermiddag. ”OK, kul”, menar Kalle. Så måste vi sluta fast Kalle vill fortsätta.

Ett exempel från utvecklingsarbetet SKAPA. För kursdeltagarna handlar det mycket om upplevelsen av möten. En samlad erfarenhet som förmedlats av D är överraskningen utifrån samtalen som förs; ”Äntligen har vi lärt känna varandra, att det är möjligt att på så kort tid och med så enkla medel hitta fram till och skapa forum för viktiga samtal!”

För några av D, men inte för alla, blir mötet med det egna skapandet och med sig själv av en sådan kvalité att det är berättigat att beskriva detta möte som att gå in i ”ett förändrat medvetandetillstånd”.

Kraft och intensitet

”Kraft och intensitet” avser den känsla som uppstår när människan upplever att han eller hon vågar alltmer i sitt eget skapande och i det utforskande som skapandet innebär.

Ett exempel från utvecklingsarbetet Fristadsbarn. Kalle dyker upp i god tid. Vi ställer i ordning. Massage har vuxit fram som en del av vår form och ritual. Det går till så att Kalle sitter lutad mot bordet med sitt huvud i sina armar medan P masserar rygg, axlar och hårbotten.

Jag (P) har via skolan fått höra att det återigen varit slagsmål, något som Kalle inte spontant berättar men bekräftar på en fråga från mig.

Jo Kalle bekräftar att han varit i bråk ...

”Nu skall vi göra mopeder”, tycker Kalle - ”och jag har drömt en dröm”, säger Kalle och berättar. Orden forsar fram. Sedan berättar han den, på min uppmaning, en gång till i långsammare tempo, medan jag skriver ner den ordagrant:

”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 P för att jag fick stanna”

Så börjar Kalle göra en moped. Jag ordnar med leran.

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

Kalle berättar också om hur han önskat vara kung i skolan fast på fel sätt genom att bråka. Nu vill Kalle 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 Kalle två snigelskal genom att rullar leran. Ut ur skalet kryper en snigel fram. Jag hindrar Kalle från att omedelbart knåda snigeln till en lerboll eftersom jag tänker att det är en viktig symbol som kan vara värd att återkomma till.

Ett exempel från utvecklingsarbetet SKAPA. I kurssammanhang demonstreras detta på olika sätt, så som det framkommit tidigare i denna text. Ytterligare ett exempel är de moment när en kursdag skall sammanfattas och när detta sker genom att deltagarna i små grupper förmedlar sina slutsatser i ”teaterform”. Ofta sker detta på ett sätt som lockar till skratt.

I ett annat sammanhang arbetade vi med ”nära-livet upplevelser”. Här växte en annan känslolängd fram, stark och omfattande, då deltagarna (som alla var i medelåldern) kopplade ”nära-livet upplevelser” till exempel på erfarenheter i samband med nära anhörigas dödsfall. Något som på ytan kanske låter som en paradox men som vid närmare eftertanke är helt rimligt då livet, vid dödsfall, utmanar och ställs på sin spets.

Kreativ process

”Kreativitet” är att skapa.

Ett exempel från utvecklingsarbetet Fristadsbarn. Vi inleder med massage till musik (Gröna serien, Barockmusik CD1) Det går till så att Kalle sätter sig på sin stol och lutar huvudet mot armarna som i sin tur vilar på bordet. Jag masserar med en massagepigga. Kalle menar att det är skönt men att det också killas ibland.

Så målar vi. Kalle använder rikligt med färg. Den här gången blandar Kalle 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 Kalle tidigare presterat.

Som vanligt sitter jag (P) mitt emot Kalle, också jag målar.

”Vad berättar bilderna?”

KB:1 (Kalle bild ett)

”Så här låter det”, säger Kalle och tar gitarren:

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

Tigern Ture (TT) har hittat en ny tjej, berättar Kalle

”Han är glad

Det fanns många tjejer där”

PB:1 (P bild ett)

Fortsatt gitarrspel

”En stor klo kommer inklamandes i bilden”, säger Kalle

”Det gröna är åkrar

Det blå vatten”

KB:1 forts

”Lyckliga

Han hade rest

Barnen var med på resan”

Så vill Kalle 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. Kommentarer 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.” Kalle visar en påtaglig förtjusning över materialet och sättet vi använder det.

Ett exempel från utvecklingsarbetet SKAPA. I kurssammanhang händer det att D stiger fram och berättar: ”nu ändrar jag mitt förhållningssätt”. Det är ofta konkret och kan gälla i relation till de egna barnen, partnern, arbetskamraterna eller den målgrupp man är satt att arbeta i relation till. D har upptäckt kraften och möjligheten i den kreativa processen för egen del. D har kopplat denna erfarenhet till sitt eget livssammanhang och insett betydelsen och nödvändigheten av förändring i riktning mot ett frigörande av kreativitet.

En sammanfattning

De exempel som givits ovan, hämtade från arbete i möte med en enskild såväl som en grupp av deltagare har tillkommit under olika tidpunkter i en process förutom i de fall det rört sig

om en enstaka kursdag eller ett enstaka tillfälle av annat slag. De bekräftar Kennys påstående att det inte finns bestämda sekvenser och inslag i det processinriktade arbetet avseende de olika fälten och momenten.

De olika fälten kan komma i olika tidsföljd och de upprepas, tas om, kanske fördjupas, återknyts till och så vidare. De olika fälten finns alltid med på något sätt men får olika betydelse och innehåll, olika framträdande och olika tyngd i mötet med olika deltagare. Detta oavsett arbetets ramar i övrigt. På vägen från elementär gemenskap till grupp – där får de olika fälten betydelse.

De olika fälten i den tredimensionella modellen – den ”holografiska” modellen som Kenny benämner den är som tidigare nämnts (och med mitt tillägg):

** meningsbärande ömsesidighet, * det estetiska, * det musiska * lekområdet
samt*

** form och ritual, * ett förändrat medvetandetillstånd, * kraft och intensitet samt * kreativ
process*

Meningsbärande ömsesidighet byggs. Samtidigt introduceras D till kommunikation genom expressiva estetiska uttrycksformer och därigenom till det estetiska och det musiska. I inledningen av ett arbete avser P hjälpa D att upptäcka estetiken i sitt eget arbete. Dels i det som skapas av D själv dels till ”skönheten” i mötet mellan D och P i den process som uppstår. Dels i relationen till andra D.

Ett ”lekområde” skapas. Lekområdet konstitueras av fält 1-3 men skall också ses som ett självständigt fält. D och P kan träda in där. Inledningsvis sker detta ofta under kort tid för att därefter kliva ur. Samtliga parter känner sig för – hur ser det lekområde ut som, unikt, uppstår och som växer fram, dem emellan?

När arbetsprocessen kommit så långt att ”meningsbärande ömsesidighet” etablerats och D och P med lätthet går in och ur lekområdet öppnas nya möjligheter. Här avses de fyra fält som enligt Kenny följer när de inledande fälten grundlagts:

** form och ritual, * ett förändrat medvetandetillstånd, * kraft och intensitet samt * kreativ
process*

Den ritual som utvecklas ser olika ut därför att den växer fram i mötet mellan D och P. Att inleda till exempel ”med grundning som vanligt” kan därför i praktiken ta sig olika uttryck. Arbetet fördjupas, tilliten ökar och ger möjlighet för deltagaren att gå in i ”ett förändrat medvetenhetstillstånd”. Kraft och intensitet samt kreativitet kommer till nya uttryck.

Enligt Kenny kompletterar de olika aspekterna varandra och samvarierar. I arbetsprocessen kan tyngdpunkten skifta mellan dessa olika aspekter. Aspekterna är inte rangordnade avseende betydelse

Det processinriktade arbetet styrs från P:s sida av en stor lyhördhet för de olika impulser, ord och andra uttryck som D förmedlar. Att måla är en form av uttryck. I själva skapandet, i arbetet med bilden, tillkommer andra uttryck; det kan gälla materialval, sättet att hantera materialet, flödet i arbetet, val av papperskvalitet och storlek på papper, kroppsliga uttryck, uttryck i form av ljud, i iakttagande av eftertanke kontra spontanitet med mera.

Att hantera oceantrumman eller något annat instrument är andra former av uttryck som precis som bildskapandet kan granskas, förstås och återkopplas ur olika perspektiv. Detsamma gäller berättande samt gestaltande med kroppen i rörelse eller dramatiseringar.

Dessa uttryck tolkas inte vilket bryter mot traditioner där en ”expert” gör en tolkning och sedan föreslår D hur denne skall hantera sin situation. Uttrycken ges istället tillbaka i form av speglingar, frågor som väcks.

Förslag till fortsatt arbete etc. Vad berättar bilden, ljuden, kroppen, vad förmedlar dikten, musiken, vilka känslor finns där, vilka fantasier väcks, vilka associationer görs? Vad ser du, vad hör du, vad känner du? En process byggs där D hela tiden har ett formulerings- och tolkningsföreträdare.

P å sin sida formulerar för sig själv arbetshypoteser baserade på det ständiga flödet av ömsesidig kommunikation i mötet med D. Dessa hypoteser leder P i dennes sätt att fråga. De bekräftas eller falsifieras av D i dennes respons på frågor från P. Ibland får arbetshypoteserna vila för att dammas av vid ett senare tillfälle då D är mer beredd och mogen, då utvecklingen i det processinriktade arbetet skapat förutsättningar för D att för sig själv se och erkänna relevansen i frågeställningen och ta sig an och gå in i densamma.

Att som deltagare upptäcka rösten ”där inne” och att gradvis möta denna med en grundläggande respekt skapar i sig en fundamental förändring. Det handlar om att ta steget att möta och se en kroppslig förankrad erfarenhet och att med hjälp av en kroppsligt förankrad medvetenhet som ännu inte formulerats i ord ta gestalt genom den kommunikation som sker genom expressiva estetiska uttrycksformer. Att därefter få pröva att sätta ord på och därmed benämna denna erfarenhet som ett steg på väg mot en kognitivt förankrad medvetenhet.

Att på detta sätt få syn på sig själv är inte helt enkelt. Synliggörandet innehåller erfarenheter och aspekter av mitt liv som jag kan leva med. Här ligger inte några större problem. Synliggörandet innebär också en medvetenhet om erfarenheter och aspekter, mönster och förhållningssätt till livet som jag kanske inte tycker om. Som utmanar. Även om jag verkligen vill anta denna utmaning kan det vara besvärligt. Att omfamna med respekt också de sidor hos mig själv som jag egentligen inte vill erkänna finns där är svårt.

Ett exempel från utvecklingsarbetet SKAPA. Efter konfirmationslägret upptäcker vi att Ida skrivit följande på sin blogg.

”Kommer att sakna stället enormt. Människorna, platsen o allt. Tack basgruppen för alla samtal vi hade, att ni lyssnade på vad jag hade att säga. Tack alla smågrupper vi delats in i, att ni också lyssnat. Ni har ingen aning om hur tacksam jag är att få uppleva det jag upplevt dessa nio år. Sångstunder, pratstunder, kyrkan. Alltihop. Dikterna som skrivits ihop utav ord vi sagt. Det var underbart att någon gång få sin röst hörd. Att veta att folk vet att jag finns, existerar. Skaparstunderna, att bara få måla. Inga kritiseringar eller nerklankningar på bilderna man målat. Inga betyg på hur man skrivit. Att få känna den fria känslan. Att veta att om man skulle brista ut i gråt, skulle någon ta dig i sin famn o trösta dig. Jag har blivit accepterad, och sedd. För en gångs skull så var alla vänner. Inget skitsnack bakom ryggen, inga onda tankar om någon annan. Och en gemenskap som man annars måste noggrant leta efter för att hitta. Som man skulle få kämpa för, för att få ihop. Men här fall det bara naturligt. Det blev en stark grupp. En grupp av människor man kan lita på. Det jag vill komma fram till är att jag är

väldigt tacksam över att fått lära känna alla. Och ni kommer alltid ha en plats i mitt hjärta oavsett vad som händer! ”

En deltagare på ett av lägren för unga vuxna, 20 år, skriver:

”Jag är glad att ni kommit in i mitt liv. Det får mig att se, höra, uppfatta, förstå och tänka på en helt ny nivå. Jag hade missat jättemycket av livets alla element om det inte vore för er.”

En av deltagarna på Skaparkväll skriver:

”Jag är 47 år och arbetar som informatör och projektledare på en statlig myndighet. Det är ett intensivt och engagerande yrke, men också krävande i och med att jag sällan kan agera på rutin, utan måste fundera, planera och hitta rätt strategier för att varje kommunikationsinsats ska kunna nå framgång.

Jag har sjungit i hela mitt liv, i kör och som solist. Sjungandet har alltid varit en viktig motvikt till jobbet, jag har känt det som att i musiken kan jag använda ”den andra hjärnhalvan”, och få utlopp för fler sidor av mig själv än dem jag använder på jobbet. Samtidigt har jag naturligtvis lagt en hel del alldeles vanlig möda på sånglektioner, repetitioner och det hårda slitet på sitt sätt innebär att förbereda olika typer av föreställningar.

Jag flyttade till Eskilstuna för fyra år sedan, och hittade affischerna om Skaparkvällarna våren 2006. Texten antydde något om en kombination av musik och meditation, och jag ville prova på. Jag fastnade direkt!

Skaparkvällarna är något helt annorlunda än saker jag provat på andra ställen, därför att det är så fritt. Man förbinder sig inte att komma varje gång, man betalar inte för 10 gånger och prickas av någonstans, man förväntas inte bidra med något särskilt annat än sin närvarokänsla och kreativitet. Det man gör under kvällarna blir inte bedömt av någon, och det finns en stark värdering av att allas insatser är ytterst värdefulla – ingen enskild prestation mer än någon annan. Jag känner det som att jag på Skaparkvällarna får igång ett kreativt flöde som är fritt från yttre tryck och andras förväntningar.

Jag uppskattar att kunna vara med i ett sammanhang där deltagarna är mellan ungefär 15 och 75 år. Det är alltid givande att se de olika uttryck som kommer fram i bilder, texter och reaktioner! Plus att man ibland tillsammans skrattar högt åt olikheter och likheter oss emellan.

Kvällarna kombinerar att lyssna på ett okänt musikstycke, reflektera runt det, försöka sig på Movements-rörelserna, göra en bild och kanske en text och så den gemensamma avrundningen med reflektion och samling. En ganska osannolik radda av olika kreativa uttryck, och för mig blir det mycket inspirerande, det känns som om jag hittar ett fält inom mig där jag släpper taget, glömmer allt om riktning och prestation, och i stället befinner mig i lekfullhetens land. Vi borde alla vara där oftare!

I våras provade jag att göra improviserad sång av min egen nyskrivna text, och det ledde till att vi nu ibland är tre personer som improviserar tillsammans under de avslutande samlingarna. Även det är något nytt för mig, och väldigt roligt! För mig känns Skaparkvällarna som att tillföra växtnäring till själen.”

Den som erövrar kommunikation genom expressiva estetiska uttrycksformer får en vidgad kommunikativ kompetens. Alla har inte tid eller lust eller möjlighet att lära sig kommunikation genom expressiva estetiska uttrycksformer. Deltagarna i SKAPA har inte i första hand varit med för att erövra en kompetens i att själva leda arbete med kommunikation genom expressiva estetiska uttrycksformer. Deltagarna har varit med i syfte att utforska sitt liv och sitt sammanhang. De har på köpet fått en djupare förståelse för och beredskap att gå in i kommunikativa former andra än de verbala.

Kommunikation genom expressiva estetiska uttrycksformer är ett redskap som kan anpassas till många olika sammanhang. Teman kan variera, oavsett tema, oavsett om arbetet sker i möten med konfirmander eller grupper från högskolan, i enskilda möten eller med skolklasser. Det är ett verktyg som bär processen som öppnar, fördjupar och snabbar på.

”Vad berättar bilden?” Det är den öppna fråga som inleder delandet av bilder, i små grupper, en Skaparkväll. Samma fråga är samtidigt med i andra sammanhang: läger för unga vuxna, i utbildningssammanhang av olika slag; möte med studenter på högskolan, yrkesverksamma vid socialtjänsten och inom ramen för vår interna fortbildning för att nämna några exempel.

Bland våra deltagare, i åldrarna 15-65 år, har funnits en bred samhällserfarenhet: erfarenhet av hur skolan fungerar, hur arbetslivet fungerar, hur sjukvården fungerar, hur äldreomsorgen fungerar, hur organisationer av olika slag fungerar. På våra tisdagskvällar men också på våra läger för unga vuxna och inom ramen för vårt sociala och diakonala arbete har dessa erfarenheter lyfts fram och diskuterats. I något fall har det handlat om att ge stöd för att kunna protestera mot myndigheters agerande. Vi har haft förmånen att lyssna till och lära utav personer med erfarenhet av mobbning, flykt och nybyggarperspektiv, bedrövliga uppväxtförhållanden, sjukdomserfarenheter samt erfarenheter av också annan utsatthet. Det har också handlat om erfarenheter i brytningstider i livet; att gå från studentliv ut i något nytt för att nämna ett exempel.

En stor utmaning är att hålla ett arbete levande över en längre period av tid. Det finns många fällor på vägen: Att ta för givet, att skapa kottier, att utveckla interna koder som i praktiken utestänger, att släppa lite på den nödvändiga strukturen. Exemplet kan göras längre. När det gäller Skaparkväll kom vi till den punkten där vi som ansvariga fick sätta oss ner och påminna oss själva om centrala och viktiga aspekter i arbetet och målen med desamma. Vi fick anledning att samtala om strukturen och hur denna kom till uttryck i de små detaljerna. Vi samtalade om interna skämt och hur vi förhöll oss i mötet med dem som vi kände väl sett i relation till de som dök upp för en första gång. Vi påminde varandra om aspekter som var viktiga. Om uppläggningsen av de olika momenten, dess djupare syfte och mening.

Dansa!

Möten

Som en nödvändighet

Kommunikation

Som en nyckelfärdighet

Modeller

Som redskap

Process

Som en möjlighet

Dansa med varandra.

Pedagogisk Praxis
En pedagogik för sociala sammanhang

Del 5 - Kapitel 12 - 13

SKAPA - en pedagogisk filosofi

Möten

Djupare än förr
Närmare än förr

Nödvändigt som förr

Öppnar vi för varandra
Öppnar vi för den Andre
Öppnar vi för oss själva

Skavanker och skavsår
Hjärtan som slår

Dansa med varandra

Kapitel 12

Lek, filosofi och teori.

Jag vill sätta in det jag tidigare talat om i ett teoretiskt, filosofiskt och värdemässigt sammanhang. Med utgångspunkt i leken är det min avsikt att sätta in densamma i ett teoretiskt, filosofiskt samt värdemässigt sammanhang som utgör en grund för en ”pedagogisk praxis, en pedagogik för sociala sammanhang”.

Denna grund gäller lika oavsett om ett arbete sker inom ramen för psykoterapi eller hälsa i vid mening, om det gäller undervisning i alla dess olika former, om det är frågan om verksamhet i socialt arbete i vid mening eller om ett arbete inom en stor organisation eller företag. En grundläggande filosofisk bas oavsett om arbetet är teoretiskt inriktat eller gäller forskning, oavsett det gäller organisationsutveckling eller en näringslivspraktik. Anderson skriver: ”Jag gör ingen distinktion mellan teori, forskning, klinisk praktik, undervisning och organisationskonsultation. Jag närmar mig allt från samma filosofiska bas. Alla är de verksamheter i samverkan.”

Det är en sådan filosofisk bas, ett filosofiskt rum, som jag varit inne på tidigare och som jag vill ge uttryck för i det som följer.

Jag inleder med en ”postmodern” ansats inspirerad av Harlene Anderssons formuleringar. För mig handlar denna ansats om följande centrala aspekter.

Genom språk konstruerar vi våra liv. Det verbala språket har en särställning. Det verbala språket både öppnar upp som det samtidigt begränsar. Men som människa har vi tillgång till också ickeverbala språk. När de olika språken sätts i samtidig rörelse kallar jag detta för kommunikation-i-relation. Människans utveckling, från det att vi föds till dess att vi dör sker i relation, i ”kommunikation-i-relation”.

Vi lever var och en som centrum i våra respektive universum. Vi lever i de myter vi skapat om vilka vi är, varför vi är och vad som är meningen med livet. Dessa myter utvecklas lätt till sanningar. De kan kläs i religiös, teoretisk eller filosofisk ideologisk dräkt. Myterna formuleras alltid, men inte enbart, i det verbala språket. Myterna kan också manifesteras i andra språk än det verbala. Det finns ingen given sanning. Som människa skall du ändå söka en sanning, din sanning, och därmed en riktning för ditt liv. Samtidigt behöver du vara medveten om att din sanning alltid är preliminär och kommer att förändras allt eftersom livet ställer dig i olika situationer och relationer.

För att optimeras förutsätter kommunikation-i-relation ett subjekt-subjektförhållande. Möten i relation inom ramen för en pedagogisk praxis behöver ske på en jämställd nivå, i ett subjekt-subjektförhållande. Visserligen kommer deltagarna till mötet med olika erfarenheter avseende uppväxtförhållanden, formell utbildning och olika sorters yrkeserfarenhet. Men ingen av deltagarna kan vara expert på den andres liv. Deltagarna kan var för sig ha expertkunskap av olika slag eller ingående kännedom om specifika förhållanden relaterat till vad livet utmanat med. Detta innebär dock inte att någon kan föreskriva för någon annan hur denne skall leva.

Jag fortsätter därefter med leken och forskning och teorier kring leken.

För mig har ett postmodernt tänkande gradvis kommit att utgöra min filosofiska referensram. En viktig filosofisk ansats som följt mig genom mina yrkesverksamma år formulerades av P Freire i dennes ”Pedagogik för förtryckta”. Idag tänker jag att Freire var en av de första postmodernisterna med sin radikala betoning av ett subjekt-subjekt-förhållande och bildens och samtalets grund för framväxten av en förståelse av och politisk medvetenhet kring deltagarnas själv och sammanhang. Ett postmodernt synsätt baseras på ett antal filosofiska antaganden (Anderson, 1999)⁷⁶;

Mänskliga system är språk- och meningsskapande system där konstruktioner av verkligheten stiger fram ur mänskligt handlande snarare än som oberoende individuella mentala tankeprocesser. Här vill jag inflika att i leken är handlandet centralt. Anderson skriver vidare att ett individuellt sinne är en social komposition. Som en följd av detta blir självet en social, relationell komposition. Den verklighet och betydelse vi tillskriver oss själva och andra samt erfarenheterna och händelserna i våra liv, är växelverkande fenomen, som skapas och upplevs av individer i samtal och handling (genom språk) med varandra och med sig själva. Det verbala språket, som är en form av skapande, ger ordning och mening åt våra liv och vår värld. Det erbjuder funktion och form för delaktighet i sociala sammanhang. Kunskap och förståelse är relationell. Den förkroppsligas och skapas i språket och våra vardagliga handlingar.⁷⁷ Och jag återvänder till den dikt jag redan tidigare presenterat.

Språk

Vi människor, som människor
existerar i ett nätverk av strukturella kopplingar
som vi kontinuerligt väver
genom det permanenta lingvistiska
bildskapandet
för vårt beteende
Språket
uppfanns aldrig av någon
bara för att ta in en yttre värld.
Därför kan det inte användas
som ett redskap

⁷⁶ H Andersson ”Samtal, språk och möjligheter”; ”Fastän den var rotad i den samtida sena existentialismens tankar fick postmodernismen inte någon uppmärksamhet förrän på 1970-talet. Utan någon identifierbar upphovsman och utan ett enhetligt koncept är den postmodernistiska diskursen en polyfon kör av sinsemellan relaterade ljud, vart och ett en kritik och splittring av modernismen. Postmodernt tänkande (ofta sammanlänkat med poststrukturalism) - vanligtvis förknippat med filosofer som Mikhail Bakhtin (1981), Jaques Derrida (1978), Michel Foucault (1972,1980), Jean-Francois Lyotard (1984), Richard Rorty (1979) och Ludwig Wittgenstein (1961) - representerar främst en bred utmaning till och en kulturell omsvängning från fixerade metanarrativ, privilegierade diskurser och universella sanningar; bort från objektiv verklighet; bort från språk som representationer; och bort från det vetenskapliga kriteriet att kunskap ska vara objektiv och stabil. Kort sagt, postmodernism förkastar modernismens grundläggande dualism, en yttre verklig värld och en inre mental värld, och karakteriseras av ovisshet, oförutsägbarhet och det okända. Förändring är given och accepteras.” sid 40

⁷⁷ ibid sid 20

för att uppenbara den världen.
Istället,
genom att ge ord åt den där akten av vetande,
i den koordination av beteendemönster
som språket utgör
frambringas en värld.

Vi arbetar fram våra liv
i en ömsesidig lingvistisk koppling,
inte därför att språket
tillåter oss att uppenbara oss själva,
utan därför att vi är konstituerade i språket
i ett kontinuerligt tillblivande
som vi för framåt
tillsammans med andra.⁷⁸

Längre fram i sin text klargör Anderson sin inställning i relationen det moderna och det postmoderna:⁷⁹ ”Postmodernt tänkande betraktar kunskap som en diskursiv verksamhet och språket som brännpunkten för hur vi känner världen och oss själva. Det leder fram mot en narrativ mångfald; berättelser som är mer lokala, kontextuella och rörliga; det närmar sig en mångfald av infallsvinklar vid analys av ämnen som kunskap, sanning, språk, historia, själv och makt. Det betonar kunskapens och språkets relativa och generativa natur. Postmodernismen ser kunskap som socialt konstruerad, att kunskapen och den som har kunskapen är beroende av varandra - utifrån förutsättningen av det inbördes beroendet mellan kontext, kultur, erfarenhet och förståelse. Vi kan inte äga direkt kunskap om världen; vi kan bara lära känna den genom våra erfarenheter. Oupphörligt tolkar vi våra upplevelser och tolkar tolkningarna. Och, som resultat, uppstår kunskap som ständigt vidgas. ... Språket - det talade och uttalade, ord och symboler - får sin mening genom användning. Det är det främsta mediet genom vilket vi konstruerar, begriper och handlar i vår värld: Språket är omsättning av erfarenhet, och på samma gång förvandlar det vad vi kan erfara.”

Vi människor lever inneslutna, inlemmade i relationer genom vilka vi blir till. Vi lever i övergången från ett modernistiskt synsätt; från att förstå självet som en verifierbar verklighet - till ett postmodernistiskt synsätt; att förstå självet som en konstruerad verklighet; ett narrativt

⁷⁸ Egen översättning. Texten är hämtad ur P Knill, ”Minstrels of Soul”, Toronto Palmerstone Press 1993, sid 60, som citerar Maturana, min översättning. Jag har valt att ställa upp texten på detta sätt för att göra den mer tillgänglig. P Knill är en internationell förgrundsgestalt avseende EXA. Tidigare publicerad i ”EXA; Expressive arts – Uttryckande Konst. Tillämpning i skola och socialtjänst – teoretiska perspektiv och exempel” Utvecklingsarbetet Fristadsbarn Fas 2 rapport nr 4, Eskilstuna, juni 2003.

“We humans, as humans, exist in the network of structural couplings that we continually weave through the permanent linguistic trophallaxis of our behavior. Language was never invented by anyone only to take in an outside world. Therefore, it can not be used as a tool to reveal that world. Rather, it is by languaging that act of knowing, in the behavioral coordination which is language, brings forth a world. We work out our lives in a mutual linguistic coupling, not because language permits us to reveal ourselves, but because we are constituted in language in a continuous becoming that we bring forth with others.”

⁷⁹ Anderson sid 40-41

socialt självbegrepp, ett själv grundlagt i relation och kommunikation⁸⁰. Och även om man idag kan tala om en post-postmodern ansats tycker jag att det är en poäng att hävda en postmodern ansats då modernismen med sin naturvetenskapligt och tekniskt präglade rationalitet fortfarande dominerar västerländskt vardagsliv och tänkande.

Harlene Anderson vill bidra med en röst i en postmoderna utmaningen till det konventionella psykoterapeutiska tänkesättet. Enligt min mening är denna utmaning fortfarande aktuell. Jag vill närma mig ett alternativt synsätt, skriver Harlene Anderson, som representerar en filosofi för terapi, en infallsvinkel, inte en modell.”⁸¹ Denna inställning får, menar Anderson, djupgående konsekvenser för människors vardagsliv. Hon beskriver i det som följer en rörelse ”Från” i riktning mot ”Till”⁸².

FRÅN

TILL

Ett socialt system som definieras av roll och struktur

Ett system som grundas på kontext och är en produkt av social kommunikation.

Ett system som består av en individ, ett par eller en familj

Ett system som består av individer som är i relation genom språket

En hierarkisk organisation och process som styrs av terapeuten

En *filosofisk hållning* som terapeuten tar och som inbjuder en samverkande relation och process

En dualistisk relation mellan en expert och en icke-expert

En samverkande relation mellan människor med olika perspektiv och expertis

En vetande terapeut, som upptäcker och samlar information och data

En icke-vetande terapeut som är i positionen av att låta sig informeras

En terapeut som en expert på innehåll, som har en metakunskap om hur andra borde leva sina liv

En terapeut som expert på att skapa utrymme för dialog och underlätta en dialogprocess

En terapi med fokus på uppifrån- och-ner-kunskap, och ett sökande efter orsaker

En terapi med fokus på att skapa möjligheter som är beroende av allas bidrag och kreativitet

En terapeut som är säker på vad han/hon vet (eller tror sig veta)

En icke-vetande terapeut som är osäker och ser kunskap som något i utveckling

⁸⁰ Fritt efter H Anderson, ibid s. 225

⁸¹ ibid sid 16

⁸² ibid sid 23-24

En terapeut vars kunskap, uppfattningar och tankar är privata och monopoliserande.	En terapeut som är öppen, delar med sig av och reflekterar över sin kunskap, sina uppfattningar, tankar, frågor och åsikter
En intervenerande terapeut med strategisk expertis och generella metodiska tekniker	Ett gemensamt spörjande som bygger på expertisen hos alla deltagare i samtalet
En terapeut vars avsikt är att åstadkomma förändring i en annan person eller del av ett system	Förändring eller förvandling som utveckling genom, och som naturlig konsekvens av, en generativ dialog och samverkande relation.
En terapi med människor som i kärnan separata själv	En terapi med individer som multipla, språkligt konstruerade, relationella själv
Terapi som en aktivitet som är undersökt av en som forskar på andra	En terapeut och en klient som samforskare vilka deltar i att skapa vad de "finner".

(slut på citatet)

Anderson skriver utifrån ett psykoterapeutiskt sammanhang. Jag menar att hennes slutsatser har en bredare allmängiltighet och utmanar alla olika yrkesgrupper som i sin yrkesvardag arbetar i möten med människor. Anderson öppnar för tillvarons komplexitet. Leken och lekandet rymmer denna komplexitet. För mig presenterar Anderson ett pågående paradigmskifte även om det är tjugofem år sedan boken skrevs. Anderson presenterar en rörelse, en övergång Från ett gammalt förhållningssätt Till ett annat. Till en processledarroll blir min slutsats.

Jag tänker vidare utifrån det Anderson skriver: Språket - det talade och outtalade, ord och symboler - får sin mening genom användning. Det är det främsta mediet genom vilket vi konstruerar, begriper och handlar i vår värld: Språket är omsättning av erfarenhet, och på samma gång förvandlar språket allt det vad vi kan erfara. Språket – kommunikation genom de samlade språken, inkluderande också de icke verbala kanalerna (de icke verbala språken) för kommunikation - är medium för denna process. Det här får bli mitt bidrag, att jag inte nöjer mig med att tala enbart om det verbala språket utan också vill hävda övriga kommunikativa redskaps roll som: bild, musik, kropp och rörelse osv (se EXA)

Vi använder språken för att konstruera, organisera och ge mening åt vår erfarenhet genom våra berättelser. Vi blir till, konstitueras och konfirmeras, inlemmade i relation, till liv som manifesteras genom språken. Vi är nedsänkta i, inneslutna och impregnerade av våra sammanhang, av och i kommunikationen, gestaltningen av tillvaron så som den framträder.

Samtidigt har vi en förmåga att stiga något åt sidan, iakttä oss själva och vårt sammanhang på ett sätt som öppnar ett fönster för kritisk reflektion. Här är leken och kreativiteten ett redskap. Just där. Just nu. Som brännpunkt i nuet, ögonblicket; ett fokus för det tidigare kända som öppnar för något nytt. Just där och just nu. Ögonblick som fångar hela vårt väsen.

I det som följer presenterar jag fyra författare som på olika sätt presenterar lek och forskning kring lek. Jag inleder med en omläsning av Winnicotts "Lek och Verklighet". Därefter presenterar jag tankar kring lek hämtade från Martin Soltved, Björg Röd Hansen och Daniel Stern. Sammantaget ger detta en bild av hur lek har förståtts och kan förstås på olika sätt. Jag avslutar med en hänvisning till Birgitta Knutsdotter Olovsson som dels knyter samman ett postmodernt tänkande med lek, dels ger en vardagligt förankrad syn på leken och lekens roll. Lek är annars inget entydigt begrepp inom psykoterapi och utvecklingspsykologi. Begreppet omnämns i utvecklingspsykologisk litteratur (Havnesköld/Mothander 2005, Broberg et al 2003). Detta förvånar mig. Att lek spelar en viktig roll i barns utveckling står där klart, men lek i sig ges ingen ingående belysning.

I min presentation gör jag sammandrag av vad författarna skriver och varvar med direkta citat. På några ställen gör jag också egna reflektioner utifrån det jag presenterat.

Winnicott berättar i sin bok "Lek och verklighet" att han vill utforska en idé som påtvingats honom genom det arbete han gör och som också har att göra med det utvecklingsstadium som han är inne i.

Han är samtidigt medveten om att hans tankar är utmanande för sin samtid (1950/60- tal). Winnicott menar att leken, i det som är hans samtid och verksamhetsfält, reducerats till något som i första hand är till för psykoanalytikern eller psykoterapeuten, nämligen att förse denne med material för tolkning. Nu är det istället dags att fokusera på leken i sig, dess roll och betydelse. För Winnicott är leken en naturlig och universell företeelse som hör ihop med hälsa. Han menar att lekandet befördrar utvecklingen och därmed hälsan; lekandet leder till grupprelationer; lekandet kan bli ett sätt att meddela sig i psykoterapin. Det finns mycket att tacka leken för.

Utifrån sin praktik hävdar Winnicott att leken har en självläkande effekt. I det psykoterapeutiska sammanhanget är det två personer som leker då två lekområden delvis sammanfaller; patientens lekområde och terapeutens. Psykoterapi handlar därför om två människor som leker tillsammans. Följden av detta är att när det inte går att leka måste terapeutens arbete inrikta sig på att få patienten att övergå från ett tillstånd där han inte kan leka till ett tillstånd där han kan leka.⁸³

Winnicotts utgångspunkt är den egna praktiken men han är noggrann med att poängtera att det han säger om leken utifrån sin egen praktik har en generell giltighet. Denna giltighet gäller för alla åldersgrupper. Han skriver vidare om leken som något oerhört spännande. Leken växer

⁸³ Winnicott "Lek och Verklighet" Natur och Kultur 1981, s 59

fram ur det förtroende och den tillit som konstituerar samspelet mellan primära vuxen- samt syskonrelationer och det späda barnet. I dessa möten grundläggs lekområdet och det är i detta utrymme mellan viktiga parter som leken tar form, växer fram. Winnicott skriver: ”Det viktiga med leken är alltid svårigheten att avväga samspelet mellan den personliga psykiska verkligheten och upplevandet av kontroll över yttre objekt. Detta är den svårighet som ligger i själva magin, den magi som uppstår ur intimitet, i en relation som befunnits pålitlig.”⁸⁴

Lek växer enligt Winnicott fram ur viktiga, och centralt, pålitliga relationer. Förtroende och tillit är grundförutsättning för lek. En person som inte kan leka måste få hjälp att lära sig leka. Bristen, att inte kunna leka, är ett allvarligt symtom som behöver adresseras.

I de primära relationerna, förutsatt att de svarar upp mot barnets behov på ett adekvat sätt erövrar barnet gradvis kompetensen att leka. När denna grundläggande kompetens erövrats lär sig barnet därefter att leka ensam, i trygghet och vila i det förtroende och den tillit som etablerats. De primära relationerna kan vara frånvarande en stund men de återkommer, de finns till hands. Barnet växer in i lekande genom att det finns en andre som svarar på barnets signaler, en person som anstränger sig i sin strävan att anpassa sig efter barnet och barnets behov. Så småningom börjar barnet uppskatta initiativ utifrån. Nu växer ett samspel fram där båda parter kan ta initiativ och där barnet på olika sätt och med olika förmåga interagerar i lekar som initieras av andra. Parterna hittar sätt att leka tillsammans.

Det är viktigt, skriver Winnicott, att alltid komma ihåg att ”lekande i och för sig är terapi. Att ordna det så att barnet har möjlighet att leka är en psykoterapi som kan tillämpas omedelbart och allestädes, och detta innefattar skapandet av en positiv social attityd till lekandet. Pålitliga personer måste alltid finnas till hands när barn leker; men detta behöver inte innebära att de deltar i barnets lek. När någon måste vara med för att arrangera och leda lekarna tyder detta på att barnet eller barnen inte kan leka i den skapande bemärkelse som jag avsett här. Det väsentliga draget i min framställning är att lekandet är en upplevelse och alltid en upplevelse av skapande, och det är en upplevelse av enhet i tid och rum, ett fundamentalt sätt att leva”.⁸⁵

Det är i lekandet, och kanske bara där, som barn och vuxna kan skapa fritt. Leken och kreativiteten, samt kulturella upplevelser hänvisas till det tredje område, mellanområdet eller lekområdet som först formas i samspelet mellan barnet och de primära relationerna runt barnet.

Winnicott menar att det är kreativiteten i sig och kreativiteten som en hållning i mötet med omgivningen som ger mening och innehåll och gör livet värt att leva. Detta i motsats till en yttre verklighet som kan vara begränsande och som något som man måste anpassa sig till. Denna kreativitet är något universellt enligt Winnicott, och förekommer hos både människor

⁸⁴ Ibid s 59

⁸⁵ Ibid s 72, 73

och djur. Det är en form av skapande verksamhet i process som bör särskiljas från produkten, konstverket. Det är en hållning till livet som ger liv.

”Den kreativa impulsen är därför något som kan betraktas som en självständig företeelse, något som naturligtvis är nödvändigt om en konstnär skall kunna skapa ett konstverk, men också något som finns där, när varje människa – spädbarn, småbarn, tonåring, vuxen, gammal man eller kvinna – ser på ett sunt sätt på någonting eller gör något avsiktligt, tex smeta ner med avföring eller dra ut på gråtandet för att lyssna på det musikaliska ljudet. Det finns lika mycket hos ett utvecklingsstört barn, som lever från det en ögonblicket till det andra och njuter av att andas, som hos en arkitekt som plötsligt vet vad det är han vill åstadkomma och vilka material han kan använda så att hans kreativa impuls får en form och struktur som kan bevittnas av hela världen.”⁸⁶

Kreativiteten kan hämmas eller förstöras av miljöfaktorer. Antingen individen aldrig lär sig att leka och därmed att använda sin kreativitet eller att leken/kreativiteten begränsas eller på andra sätt förringas senare i livet.

Winnicott ser barnets övergångsobjekt och användandet av övergångsobjektet som ett barns första upplevelse av lek. Den upplevelsen som leken innebär hör vare sig till den inre psykiska verkligheten eller till den yttre. Leken binder samman det förflutna, det närvarande och framtiden. De kräver och får vår uppmärksamhet. De tar tid och rum i anspråk. Lek är att handla, inte bara att tänka eller önska. Att handla tar tid.

”Ett barn kan födas upp utan kärlek, men en kärlekslös eller opersonlig vård av barnet kan inte skapa en ny självständig människa. Där det finns tillit och pålitlighet finns det ett potentiellt utrymme, något som kan bli ett obegränsat område som spädbarnet, småbarnet, tonåringen, den vuxne kan fylla med skapande lek, som så småningom övergår till en förmåga att uppskatta kulturarvet.”⁸⁷

Leken som Winnicott också kopplar till kulturella upplevelser uppstår och kan lokaliseras till ett potentiellt utrymme mellan individer samt mellan individer och omgivning. Grunden för den kulturella upplevelsen är ett kreativt sätt att leva. Detta sätt att leva uppenbaras i leken. Villkor och förutsättningar för detta potentiella rum formas i de tidiga primära relationerna, tidigt under vår existens. Varje barn har på olika sätt mött detta område genom såväl gynnsamma som ogynnsamma upplevelser.

Det potentiella utrymmet, lekområdet förutsätter en känsla av pålitlighet, förtroende och tillit. Hur det tar form tidigt i livet påverkar och skapar förutsättningar för lek senare i livet. Det handlar om ett kreativt sätt att leva och människans kulturliv.

⁸⁶ Ibid s 94, 95

⁸⁷ Ibid s 139

Winnicott skriver: ”Detta tredje område har satts i motsats till den inre och personliga psykiska verkligheten och till den faktiska värld som individen lever i och som kan iakttas objektivt. Jag har förlagt detta viktiga upplevelseområde till det potentiella utrymmet mellan individen och omgivningen som ursprungligen både förenar och åtskiljer mor och barn, när moderns kärlek, demonstrerad och uppfattad som pålitlighet, faktiskt ger barnet en känsla av tillit eller förtroende för miljöfaktorer. Jag framhåller att detta potentiella utrymme är en högst variabel faktor (den växlar från individ till individ), medan de två andra områdena – den personliga eller psykiska verkligheten och den yttre världen – är relativt konstanta, då den ena är biologiskt determinerad och den andra är gemensam egendom. Det potentiella utrymmet mellan mor och barn, mellan barnet och familjen, mellan individen och samhället eller världen, beror på en upplevelse som leder till tillit. Den kan betraktas som helig för individen, därför att det är här som individen upplever skaparkraften. Exploatering av detta område kan däremot leda till ett patologiskt förhållande där individen är instängd med inre förföljare som han inte har någon möjlighet att göra sig av med. Av detta kan man kanske se hur viktigt det kan vara för analytikern att inse att en sådan plats existerar, den enda plats där kontinuitet övergår till närhet, där lekandet kan börja, där övergångsfenomenet har sitt ursprung.”⁸⁸

”Till skillnad härifrån skulle jag vilja säga att det område som är tillgängligt för åtgärder i form av det tredje sättet att leva (kulturella upplevelser och skapande lek) varierar i hög grad från den ena individen till den andra. Skälet härtill är att detta tredje område är en produkt av de upplevelser som individen (spädbarnet, småbarnet, tonåringen, den vuxne) har i den omgivning han lever i. Detta är en variabilitet som hör ihop med den inre personliga, psykiska verkligheten och med den yttre eller gemensamma verkligheten. Detta tredje områdes utsträckning kan vara mycket stor eller mycket liten, beroende på summan av de faktiska upplevelserna.”⁸⁹

Winnicott vänder sig mot den betoning av tolkningen som central för utveckling som var den förhärskande utgångspunkten för många samtida kollegor. Det viktiga är istället att skapa förutsättningar för ett processinriktat arbete där deltagaren överraskar sig själv. Därmed är en intelligent tolkning av underordnad betydelse. En tolkning som görs utan att deltagaren frågat efter den eller på annat sätt är redo, innebär en indoktrinering som leder till underkastelse. Den kan också resultera i att deltagarens ambivalens inför arbetet ökar.

Om deltagaren inte har förmågan att leka, om deltagaren inte har tillgång till sin egen kreativitet ligger fokus på att återupptäcka, återerövra kreativiteten och förmågan att leka. Tolkning blir i detta sammanhang, menar Winnicott, meningslös och skapar förvirring. Om däremot två parter leker tillsammans i spontanitet finns utrymme för tolkningar. Då har deltagaren möjlighet att fritt ta ställning till tolkningen. Tolkningen är i första hand till för att visa deltagaren hur långt jag kan förstå honom, skriver Winnicott. ”Min princip är att det är patienten och bara patienten som har de rätta svaren.”

⁸⁸ Ibid s 133

⁸⁹ Ibid s 137

Därmed förläggs enligt min mening tolkningsföreläsningen där det hör hemma.

Soltvedt (2005)⁹⁰ diskuterar och problematiserar kring lek. Soltvedt menar att en av de få som skrivit om lek som en form av mänsklig höjdpunktsupplevelse är F.J.J. Buytendijk i ”Wesen und sinn des spiels” (1933). Leken är till sin karaktär en uttrycksform i sig som erbjuder frihet och självförverkligande till den som ger sig in i leken. I leken är det alltid möjligt att börja om. Leken är i sig själv nog, den behöver inget i förväg definierat mål. I den djupa leken finns en ständigt återkommande växling mellan spänning och utlösning som ger leken drivkraft. Detta till skillnad mot Piaget som med rätta kritiserats för att han inte gjorde barnet tillräckligt rättvisa i sina experiment – lekens mångfald, nyanser och upplevelserikedom försvann för det mesta. Och inte minst: Barnets eget skapande och aktiva deltagande tillsammans med någon eller flera kommer inte fram. Inte heller framgår det i vilket socialt sammanhang barnet befinner sig när det blir satt i en sådan testsituation.

Det är slående, skriver Soltvedt vidare, att tidig psykoanalytisk teoretisering hade en tendens att betrakta barns lek som om det alltid rörde sig om försök att lösa inre konflikter. Det verkar också som om barnet, i den psykoanalytiska litteraturen, alltid leker med sig själv. Lek i psykoanalytisk bemärkelse är identisk med ensamlek, ett synsätt och en tradition som initierades av Sigmund Freud⁹¹. Antropologiskt präglade undersökningar uppmärksammar däremot att lek äger rum på en social arena. Den författare som inom den psykoanalytiska traditionen blivit mest känd när det gäller att förstå barns lek är Erik H Ericson. Det nya i hans framställning var att lek inte främst sågs som en slags tvångsmässig upprepning, så som tidigare psykoanalytiker gjort, utan även som barnets medel att aktivt bemästra både den inre och den yttre världen. Leken blev för honom modellskapande antingen det gällde vad som försiggick inom barnet eller det rörde sig om det som hände i yttrevärlden. Han beskrev hur viktig leken är både för det han kallar barnets jag-utveckling och även hur barnet genom leken kan införliva element av den kultur som det växer upp i.

Om leken som uttrycksform inom ramen för arbete med barn skriver också Björg Röed Hansen (1991).⁹² I sin artikel ger hon en överblick vad gäller forskning kring lek. Det finns ingen entydig uppfattning av lekens betydelse i den terapeutiska processen. Att leken har

⁹⁰ Martin Soltved BOF – Barnorienterad familjeterapi, Mareld, 2005

⁹¹ I ett historiskt perspektiv har psykologin utvecklats från SigmundFreud och jagpsykologin via objektrelationspsykologi och självpsykologi. Den sistnämnda är Stern en företrädare för. Idag är det relevant att tala om affektionspsykologi som ett femte led i denna utveckling. Utvecklingen i dess olika led skall förstås i en social och kulturell kontext. Freuds syn på människan var mekanistisk och reduktionsistisk; utveckling sker genom olika stadier där människan så småningom når latensen (7 års ålder) då personligheten i huvudsak etablerats. Därefter följer en konsolidering i den genitala fasen. De psykosexuella utvecklingsfaserna är; den orala-, anala-, falliska-, och den genitala fasen. I varje fas ställs människan inför utvecklingsuppgifter. Om inte dessa löses på tillfredsställande sätt kan psykisk energi bindas vid fasspecifika s.k. fixeringspunkter, som i sin tur kan leda till senare psykisk störning. När så är fallet finns enligt Freud möjligheten att backa tillbaka, regridera, till aktuell fixeringspunkt. Kan den tidigare olösta utvecklingsuppgiften nu lösas frigörs den psykiska energi som tidigare bundits. Idag vet vi att människans utveckling är betydligt mer komplex och att grunden för psykiska problem och störningar kan sökas i många olika perspektiv. Ur Apelmo, examinationsuppgift (Umeå 2005) som hänvisar till L Havnesköld, föreläsning samt Havnesköld/Mothander 2005.

⁹² Björg Röed Hansen ”Betydningen av oppmerksomhet og samspill i psykoterapi med barn” Tidskrift för Norsk Psykologforening, nr 28 sid 779-788

betydelse råder det dock enighet om. Det är oklart om det centrala är tolkning och skapande av medvetenhet kring lekens symboliska innehåll, om det centrala är att leken har en katharsiseffekt (befriande, upplyftande), om det är lekens möjligheter till utvecklings- och konfliktbearbetning som har effekt, om det betydelsefulla är leken som kommunikation i mötet med terapeuten.⁹³

Nyare teorier om lek understryker lekens sociala innehåll och kommunikativa betydelse. Lek är utvecklingens och erfarenhetens motor, skriver Røed Hansen. Att lyfta in utvecklings- och kommunikationsperspektiv betyder ett närmande till begrepp som uppmärksamhet och samspel. Det gäller betydelsen av det kommunikativa elementet i förspråklig utveckling; uppmärksamhet är en viktig regulator i detta tidiga samspel. Uppmärksamhet och samspel refererar dels till den kommunikativa sidan i en relation, dels med särskild referens till icke-språklig kommunikation. Uppmärksamhet på varandra eller till ett gemensamt yttre objekt (ett tredje) skapar utgångspunkt för ömsesidigt samspel. Røed Hansen går vidare och pekar på olika teoretiska infallsvinklar kopplade till olika teoretiker. För Bateson är lek en infallsvinkel till det metakommunikativa fältet. Samtidigt menade han att lek också var viktig för kommunikationsutvecklingen på en preverbal nivå. Lek innebär en paradox, - som när barn slåss på låtsas - då den inkluderar en negation av de signaler som förmedlas. Därför innehåller leken element från både primär- och sekundärprocess -tänkande och är ett viktigt redskap i förståelsen av karta-terräng.⁹⁴ Bateson liknar lek med andra metaforiska uttrycksformer som fantasi, konst, drama och humor. Också J Singer understryker betydelsen av sociala och kommunikativa element i barns lek. Innehållet i barns lek återspeglar sociala världar med ett rikt affektivt liv. Samtidigt är leken barnens naturliga sätt att förmedla sig till andra. Lek är så att säga barnens språk. Barn upplever, bearbetar och förmedlar sig i lekens konkret symboliska form, och språket är underordnat denna form. Singer ser lek som processande och lagring av information. Samtidigt understryker han lekens affektiva och interaktionella sidor.

För Winnicott är terapeutens och barnets ömsesidiga lek i sig terapeutisk. Han understryker, menar Røed Hansen, lekens paradoxala karaktär i fältet mellan det subjektivt upplevda och det objektivt delade, något som skapar förbindelse både mellan själv och andra och mellan fantasi och realitet. Först när barnet har utvecklat förmågan att leka och kommunicera via lek, något som sker i leken mellan barn och terapeut, är det dags för tolkning. Lombardi och Lapidus understryker lekens terapeutiska betydelse. De menar att den viktigaste terapeutiska aktiviteten i förhållande till barn inte är att förmedla sig via språk och ord. Istället rör det sig om alternativa former för interpersonellt engagemang och ömsesidighet där lek har en central roll. Det är genom ömsesidigt deltagande i lek och terapeutens omdefiniering innanför lekens ram som nya utvecklingsmöjligheter skapas.

⁹³ Författaren menar att både Melaine Klein och Anna Freud underströk vikten av att, i behandling av barn, ta med leken som barnets uttrycksform. Därefter har terapeuter som Sullivan, Axline och Winnicott utvecklat nya infallsvinklar där det interpersonella, relationella förhållandet mellan barn och terapeut mer kommit i fokus. Symbolinnehåll och tolkning har därmed fått stå tillbaka.

⁹⁴ Karta-terräng: här ett utforskande av en vardagsverklighet -terräng-, genom leken i syfte att skapa förståelse och medvetenhet kring densamma -karta-. Se också not 1

De båda understryker också betydelsen av affektiv dialog och intoning. Därmed rör de vid det intersubjektiva fältet så som Stern formulerat det: Ett omedelbart och känslomässigt intersubjektivt deltagande är centralt för barn i utvecklingen av nya mellanmänniska områden. Detta refererar till teman som överföring-motöverföring som här får en kommunikativ roll och mening. De gör detta med utgångspunkt i barns mycket mer direkta och omedelbara utspel i det känslomässiga och interpersonliga fältet. Tolkning blir i detta sammanhang primärt ett översättningsarbete som skapar mening och orientering för terapeuten.

M Theophilakis skiljer också mellan olika kommunikationsformer när hon lyfter fram den relationella sidan i leken genom att fokusera på hur barnet förhåller sig till terapeuten, fantasins betydelse så som den kommer till uttryck, och kommunikation via samtalet. Oavsett kommunikationsform är det viktigaste medlet i det terapeutiska arbetet att barnet uttrycker sig och får hjälp att stanna kvar i uppmärksamhet på vad de själva förmedlar. Detta bidrar till en ökad framväxande självupplevelse. Genom terapeutens otvetydigt accepterande hållning kommer barnet att känslomässigt ha möjligheter att uttrycka sig och gradvis godta sig själv som värdefull, menar Röed Hansen. Tonvikten vid icke-språkliga former för terapeutisk kommunikation är ett centralt tema i arbete med barn. Den analogiska och metaforiska sidan av barns kommunikation understryks och framhävs på bekostnad av den språkliga. Så har skett också tidigare i psykodynamiska och kognitiva utvecklingsteorier.⁹⁵ Det nya är för det första den kommunikativa och interaktionella konsekvensen av detta. Därtill en uttalad defokusering på den terapeutiska betydelsen av att sätta ord på – inkluderande terapeutens tolkningar.

Stern (2003)⁹⁶ visar att redan spädbarnet bildar inre representationer baserat på samspel och upplevelse. Därtill skapas, på basis av alla de olika variationerna, en slags prototyp eller genomsnitt av de faktiska situationerna. Detta dokumenterar att verbalisering inte utgör en förutsättning för att skapa, upprätthålla och ändra inre representationer. Detta får terapeutiska konsekvenser i den mening att ickespråklig interaktion har betydelse – i en utsträckning som idag inte är allmänt erkänd. I flera exempel påvisar Stern hur relation, kommunikation, interaktion mellan barn och förälder kommer till uttryck i lek och samhandling. Här handlar det om förspråklighet – om barnets kompetens att redan tidigt i livet leva i kommunikation i mötet med primära relationer. Meningsskapande (tänkande) och affektiva processer (känslor) är sannolikt våra mest grundläggande utvecklingskrafter och de står i ömsesidig relation under människans utvecklingsprocess.

⁹⁵ Den moderna utvecklingspsykologin är inte en utan flera teorier som binds samman av en gemensam referensram. De olika teorierna står i en inbördes relation vilket gör att det idag är meningsfullt att tala om utvecklingsprocesser snarare än utvecklingsstadier samt att dessa processer är beroende av det sociala- kulturella- och socioekonomiska sammanhang som barnet/människan föds in i. Idag finns en strävan efter att se hur de olika teoretiska bidragen skall förstås som en helhet, i ett metaperspektiv. Dualistiskt tänkande om kropp- själ, tanke-känsla, arv-miljö, hjärna-beteende, sexualitet, aggression osv. ersätts med perspektiv som gör att dessa kan studeras inom en gemensam referensram. Intersubjektiviteten utgör en viktig del i en kontextuell och processuell förståelse av hur barnet erövrar sin tillvaro under de första levnadsåren. Föreställningen om det isolerade psyket ersätts av ett relationellt perspektiv. Ur Apelmo, Examinationsuppgift (Umeå 2005) som hänvisar till L Havnesköld.

⁹⁶ Daniel Stern, Spädbarnets interpersonella värld", Natur och Kultur 2003

Stern diskuterar vidare anknytningsteori – hur det späda barnet aktivt söker anknytning, genom relation, kommunikation och interaktion i primära relationer. Därtill diskuterar Stern hur denna kommunikation sker genom alla sinnen och att det i det förspråkliga stadiet handlar om en holistisk ingångspunkt: sinnesintrycken utgör en helhet. Det är först när vi får tillgång till orden som vi delar upp i frågor som ”hur såg det ut, vad hörde du, hur kändes det, luktade det” och så vidare.⁹⁷ Idag tror vi oss veta att det redan i fosterstadiet finns ett begynnande tänkande, meningsskapande, en begynnande mentalisering, byggt på de sinnliga erfarenheter som utgör en tidig livsmiljö kopplat till tidiga känslomässiga upplevelser. Också en begynnande relationalitet genom kommunikation och samspel med omgivningen som tar sig uttryck i sinnesupplevelser som hud-, ljud- och synintryck samt kroppsrörelse. När vi föds är vi beroende av den intersubjektivitet som står till buds – både för fysiskt välbefinnande såväl som för de grundläggande formativa utvecklingsprocesser som vi ställs inför.⁹⁸

En fin beskrivning av en postmodernistisk ansats enligt ovan, inkluderande också de ickeverbala uttrycksformerna för kommunikation, återfinns enligt min mening i Birgitta Knutsdotter Olovssons forskning kring leken och lekens roll (1998).⁹⁹ I teorierna kring leken fokuseras handlingens och kommunikationens betydelse, i relation och i det sociala sammanhanget, för människans utveckling. Världen är full av varelser som leker säger Knutsdotter Olovsson med en tydlig hänvisning till Winnicotts lekområde. Leken tränar för vuxenliv oavsett det gäller tigerungar, hundvalpar eller människobarn. Leken formar, fostrar och utvecklar. I leken tränas samförstånd, ömsesidighet, tillit och turtagande. Leken tränar kropp, tanke och känsla. Barn leker som en naturlig del av sin utveckling, från den första leken på skötbordet eller i föräldrarnas knä till leken i kamratgruppen, med bästisen eller den egna fantasileken. Lek ger ofta upphov till kroppskontakt som frigör hormoner som i sin tur gör att vi mår bra (Uvnäs Moberg 2000). I leken ges en möjlighet att bearbeta upplevelser av olika slag: Krig, våld, död, relationer, roller osv. Den vuxnes uppgift i leken, i relation till barn, är att skapa trygghet, ramar, genom sin närvaro och genom sin respekt för lekens allvar, innehåll och nödvändighet. Därtill har den vuxne ett ansvar att lära barn som inte kan leka – att leka! Hon poängterar också vikten av att lära ut förmågan att leka till den som aldrig lärt sig att leka. För vuxna som tidigare lekt men som av olika skäl förlorat hela eller delar av förmågan att leka gäller det att återerövra leken.

I sin bok diskuterar Knutsdotter Olovsson vidare leken i relation till de sköna konsterna. Hur leken bereder väg- och samtidigt utgör en grund för både att uppleva och att utöva konst och kultur. Hon berör symbolers och symbolspråkens roll och betydelse som redskap att ordna och förstå tillvaron. Vidare var människas behov av att kunna och få tillfälle att uttrycka sig, på olika sätt: i rörelse, i drama, i bild, i ljud. Berättelsen har en viktig roll i leken, dikten, sagan oavsett om berättelsen utgår från något redan nedskrivet eller om den föds i stunden, i leken. Lek är ett symbolspråk som banar väg för den vuxnes kultur.

⁹⁷ Kommunikation genom flera uttrycksformer/modaliteter, behandlas också av bland andra P Knill.

⁹⁸ Ur Apelmo, examinationsuppgift (Umeå 2005) som hänvisar till L Havnesköld, föreläsning samt Havnesköld/Mothander 2005.

⁹⁹ Birgitta Knutsdotter Olovsson I lekens värld Liber 2003

Hon skriver: ”leken och de sköna konsterna har många gemensamma drag; transformationerna, det speciella medvetandetillståndet, hängivenheten, självförglömmelsen, tidlösheten och att de är sin egen belöning. Av detta kan vi dra slutsatsen att de kräver samma förutsättningar. De kräver uppmuntran och stimulans för att utvecklas. De kräver kunskap om koder och tekniker. De kräver ostörd tid, trygghet och frihet från prestationskrav. Barn leker, sjunger och målar gärna. De dansar och skrattar och klättrar och pratar och fabulerar och ... Gärna! Inom lekens skyddande ram är de så avspända att möjligheter öppnas eftersom de inte behöver undvika att göra fel. Det är när de inre föreställningarna tar teknik och skicklighet i sin tjänst, som vi kommer i det välsignade tillståndet, där något nytt skapas och vi blir gränsöverskridande. ... Den som tror att lek är bara lek bedrar sig. Lek är skapande ordning och koncentration. Lek, liksom konst, myt och teori är människans försök att förstå tillvaron. Livet är förvirrat och utan ordning, men vi går under om vi ger upp vår strävan efter sammanhang, strukturer eller någon sorts fast punkt. All konst är strävan efter form, att bringa ordning i kaos.”¹⁰⁰

Birgitta Knutsdotter Olovsson är tydlig med sin hänvisning till Winnicott¹⁰¹ som enligt henne givit ett avgörande bidrag till vår förståelse av lekens roll och väsen. Det var också Winnicott som introducerade begreppet lekområde.

¹⁰⁰ Arbete i och genom EXA ligger nära leken, så som den presenteras i Birgitta Knutsdotter Olovssons forskning. Det material som hänvisas till är hämtat ur ”I lekens värld”. sid 54-55

¹⁰¹ I sin bok ”Lek och verklighet” presenterar Winnicott sina slutsatser kring begreppet lek med koppling till aktuell teori och diskussion i verksamhetsfälten som psykoanalytiker, psykoterapeut och barnläkare. Winnicott beskriver också den process och de ställningstaganden och de konsekvenser som följer i slutsatsernas spår. I texten redovisar W hur han förhåller sig till aktuell teori inom det psykoanalytiska fältet och på vilket sätt. Han skriver ”Jag håller på att försöka komma fram till en ny tes om lekande, och jag tycker att det är intressant att den psykoanalytiska litteraturen tycks sakna en användbar teori i detta ämne. I vilken skola det än gäller bygger barnanalysen på barnets lek, och det skulle vara underligt om vi skulle behöva gå utanför psykoanalytikernas krets för att finna en god teori om lekande.” (sid 60-61) På olika sätt framstår Winnicott som en kritiker av sin samtid. Samtidigt har han en förhoppning om att hans tankar om lekande skall bli väl mottaget. Han är medveten om att han presenterar ett för psykoanalysen nytt perspektiv. ”Terapeuten försöker få barnet att meddela sig med honom och vet att barnet i regel inte behärskar språket så väl att det kan ge uttryck för de fina nyanser som man kan finna i leken. Detta är inte en kritik av Melanie Klein eller av andra som beskrivit hur man kan utnyttja barnets lek i psykoanalysen. Det är helt enkelt en kommentar till den möjlighet att psykoanalytikern i den totala personlighetsteorin varit för upptagen med att använda lekens innehåll för att se på det lekande barnet och för att skriva om lekandet i och för sig. (Winnicott sid 61) Lekandet är ett grundläggande existentiellt fenomen vilket man kan närma sig på olika sätt och med olika glasögon: Psykoanalytiska, psykoterapeutiska, som ett material för tolkning. Psykoanalysen är för Winnicott en specialiserad form av lekande som tjänar till ”att förbättra kommunikationen med en själv och andra”. ”Jag anser att den allmänna principen gäller att psykoterapi sker i det område där två lekområden sammanfaller, terapeutens och patientens. Om terapeuten inte kan leka är han inte lämplig för detta slags arbete. Om patienten inte kan leka måste något göras för att hjälpa honom att bli i stånd att leka, och sedan kan psykoterapien börja. Skälet till att lekandet är väsentligt är att det är i lekandet som patienten kan skapa något.” (sid 77)

Kapitel 13

Relationella aspekter

Introduktion

Avsikten med det som följer är att ytterligare fördjupa förståelsen av vad som händer i leken i den kommunikation-i-relation som är ett uttryck för lek tillsammans med andra. Några relationella aspekter förtjänar att lyftas fram på ett särskilt sätt. Avsikten är att förmedla en medvetenhet av olika aspekter av kommunikation-i-relation. Själv har jag genom de författare som presenteras vidgat och fördjupat min egen förståelse på ett sätt som idag är vägledande för mitt arbete.

*Människans interpersonella liv
hur vi
Som människor
växer och blir till
Det handlar om
det mänskliga
Om möten mellan människor*

I våra sociala relationer uppstår möten mellan människor som kallas för ”interpersonella möten”. ”Inter” i betydelsen ”mellan människor”. Samtidigt händer det något inom varje människa i det givna mötet mellan människor, eller i våra enskilda reflektioner och iakttagelser av den yttre världen. Denna interna process kallas för människans ”inre, interna process”.

När två människor möts uppstår, för varje individ, processer som berör både det interpersonella såväl som det inre personella. I mötet, i det utrymmet som skapas, aktualiseras erfarenheter, känslor, skapande processer och fantasivärldar. Utrymmet där dessa skeenden tar gestalt benämner Winnicott¹⁰² som ”intermediate area” ett mellanrum eller, med ett annat uttryck, som ett ”lekområde”. Birgitta Knutsdotter Olovsson¹⁰³ kallar detta utrymme för ”det tredje rummet” eller ”lekens rum”.

Vad innebär det att vara människa, en människa med socialitet, en social varelse?

Mänskligt liv kan betraktas utifrån dels ett abstrakt perspektiv dels ett ontologiskt perspektiv. Med ”abstrakt” avser vi allmänfilosofiska tankar om vad människan är, samt mål och mening med livet. Med ”ontologiskt” avser vi det som vi tar för givet som grundvalar och förutsättningar för vår existens. I mötet mellan de båda perspektiven uppstår människans socialitet.

¹⁰² Winnicott, Donald W, (1971), ”Lek och verklighet”, Stockholm, N&K

¹⁰³ Knutsdotter Olovsson, Birgitta, (2003), ”I lekens värld”.

Med socialitet avser vi människans plats i samhälle och i relationer. Framför allt avser vi människans "livsvärld", vår respektive vardagsverklighet av familj, fritid, jobb och sociala relationer. I beaktande tas också människans relaterande till "systemvärlden" med andra ord ett relaterande till samhälleliga institutioner samt ekonomiska och politiska aspekter av vardagen.

Att vara människa, att leva i sin socialitet kan beskrivas på olika sätt.¹⁰⁴

George Herbert Mead beskriver det i termer av "I", "Me" och "Self"¹⁰⁵. Framför allt är Mead intresserad av hur människans medvetenhet uppstår. "I" är spontan, lekfull och fantasirik. "I" är en central del av vår personlighet som bör bejakas och släppas fri. "I" är en del av vår skapande autenticitet. "Me" är de socialiserade delarna av oss, de delar som formats i relation till föräldrar och samhälle. "Me" är den del av oss som bidrar till konstruktionen av sociala jag, det egna såväl som andras sociala jag. "Self" är vårt kognitivt medvetande jag, den reflekterande del av vårt jag som placerar och orienterar vårt handlande i världen, vårt individuella såväl som delar av kollektivt agerande i världen.

Johan Asplund beskriver det i termer av "social responsivitet" och "asocial responslöshet"¹⁰⁶. "Social responsivitet" återfinns, på gott och ont, i den mänskliga naturen, den formas och berikas i mötet mellan individen och den yttre världen, det vill säga i det sociala fältets rum. Asocial responslöshet betyder avskärmning från det sociala fältets rum och är en icke naturlig mänsklig reaktion. Människan kan lära sig att vara responslös.

Erich Fromm beskriver det i termer av "att vara" och "att ha"¹⁰⁷. "Att vara" innebär att bejaka vår mänsklighet, vår socialitet och att på ett medvetet sätt reflektera över och bevara det genuint mänskliga hos oss. Människan kan enbart växa i relation med andra. "Att ha" är att som människa leva i och under konsumtionssamhällets begär.

I det följande presenterar jag tankar hämtade från Martin Buber "Jag och Du", Sharon Todd "Att lära av den Andre", Carl Rogers "A way of being", Paulo Freire "Pedagogik för förtryckta". Min skrivning följer författarnas egen framställning. Jag tar mig friheten att citera, sammanfatta, förenkla och välja. Urvalet är mitt och därmed subjektivt. I den notapparatur som finns med har du som läsare möjligheten att gå till källan för att se hur jag använt de olika författarnas texter. När det gäller Martin Buber bygger jag inledningsvis framställningen på det sätt som jag presenterat dennes tankar i möte med studenter vid Mälardalens Högskola.

De olika författarnas hållning ligger nära varandra trots att de formulerats under olika tid: Buber gav ut sin bok "Ich und Du" (Jag och Du) 1923. Paulo Freires "Pedagogia do Oprimido" utgavs första gången 1970, DW Winnicott "Playing and reality" utgavs 1971, Carl

¹⁰⁴ Introduktionen bygger på samtal som jag fört med Ciro Aparicio, Mälardalens Högskola

¹⁰⁵ Mead, G.H, ur Arvidsson (1976), "Medvetandet, jaget och samhället", Lund, Argos

¹⁰⁶ Asplund J, (1997), "Det sociala livets elementära former", Göteborg, Bokförlaget Korpen

¹⁰⁷ Fromm E, (2006), "Att ha eller vara", Stockholm, N&K

Rogers "A way of being" utkom 1980, Harlene Andersson "Samtal språk och möjligheter" utkom 1999, Birgitta Knutsdotter Olovssons "I lekens värld" utkom 2003, Sharon Todd "Att lära av den Andre" utkom också 2003.

Martin Buber¹⁰⁸ beskriver människans socialitet, i termer av "Jag", "Du" och "Det". Traditionellt ser vi i vår vardagsverklighet "Jag" och "Du" som två olika individer, ibland i relation och kommunikation, ibland som fristående från varandra. Buber ser förhållandet mellan "jag" och "du" på ett annorlunda sätt. "Jag" i form av ett "Jag-Du" och ett "Jag-Det" är dimensioner av individen själv som vi, var och en av oss, har att förhålla oss till.

Grundorden, skriver Buber, är inte enstaka ord utan ordpar. Det ena grundläggande ordparet är "Jag-Du", och det andra grundläggande ordparet är "Jag-det". Jaget, var människa, innefattar och omfattar i sig själv de båda grundläggande ordparen. "Jag-du" betecknar människans, "Jagets", öppenhet och beredskap för kommunikation, att både ge och ta emot, där lyssnade betonas på ett särskilt sätt.

"Jag-det" betecknar människans, "Jagets", förmåga att ta ett steg åt sidan och ställa sig utanför sig själv och reflektera över sitt liv; över sociala relationer och andra erfarenheter.

Buber lägger särskild vikt vid människans förmåga att reflektera över relationer; relationer till andra människor, till naturen, till konsten, till kunskapen och till en andlig dimension.

Kommunikation uppstår mellan människor som bär förmågan till båda ordparen, "Jag-du" såväl som "Jag-det", och som därtill förmår att leva i och genom båda dimensionerna.

I vardagstal säger vi att ett jag möter ett du, jag möter dig. Schematiskt kan detta ställas upp på följande sätt där ett:

	Du
	möter ett
Jag	

Buber gör bilden mer komplex. Han hävdar att varje "jag", varje person som möter en annan person gör detta utifrån ett jag-du respektive jag-det perspektiv:

	Du
Person 1: Jag	
	Det

¹⁰⁸ Texten som följer refererar till Martin Buber "Jag och du", Dualis 5:e upplagan 2006 sidorna 1-97.

Med Jag-du dimensionen avser Buber möten med en annan person, ett möte som jag går in i med total öppenhet, autencitet och närvaro. Denna typ av möte, hävdar Buber, kan också ske i relation till naturen eller ett konstverk eller en akademisk text.

Med Jag-det dimensionen avser Buber möten med en annan person, naturen, konstverket eller en text där mötet präglas av teknik, formalia och föreskriven procedur och kanske regler. Det handlar om att objektifiera det som möter.

Det senare handlar ofta om formella sammanhang där fokus ligger på att prestera i ett väl definierat fält. Det kan också handla om att förhålla sig till natur och konst på ett tekniskt, formellt eller förtingligande sätt.

När "person 1" möter en annan människa möter han/hon ett annat Jag som också har en Du respektive Det-sida.

Du

Jag: Person 2

Det

Också person 2 har tillgång till båda dimensionerna "Jag-Du" likväl som "Jag-Det" så som det beskrevs ovan.

Inför varje möte är det därför min uppgift att balansera min "våg", att därmed väga av och reflektera över vilken typ av möte jag önskar gå in i. Ofta sker detta med automatik, oreflektat. Vilken aspekt av alla de möjligheter som ett möte med en annan innebär skall dominera?

Skall jag gå in i ett möte präglad av "jag-du" – "jag-du" ?

Exempel på denna typ av möten är när jag möter min älskade i sexualakten, och där det den här gången blir så där fint att vi kan gå upp i varandra, förenas, uppslukas. Ett annat exempel är när jag är ute på min cykel, vädret är så där som jag är så tilltalad av, ljuset, dofterna likaså, och där, när jag passerar kohagen, lyfter alla djuren på sina huvuden och deras blickar vilar för en stund i min blick och jag går upp i, omsluts av förenas med och uppslukas av sammanhanget, för en stund. Eller när jag, i ett plötsligt möte med ett konstverk känner mig överraskande berörd, initierad och innesluten på ett sätt som gör att lagarna för tid och rum för ett ögonblick upphävs.

Buber hävdar att vi har tillgång till "jag-du" – "jag-du" positionen/mötet men att det skulle vara självförbrännande att alltid och enbart befinna sig där.

Eller, skall jag gå in i ett möte präglad av ”jag-det” – ”jag-det”?

Exempel på detta är möten av rent formell karaktär, en uppgörelse av något slag, där jag har en rent formell roll. Det kan vara ett möte med naturen där naturen reducerats till en produktionsfaktor. Ett möte med konsten som en penningplacering.

Buber hävdar att det finns individer som lever i livssammanhang som domineras av ””jag-det” – ”jag-det””, och har funnit sig till rätta där. Kontrollerbart, förutsägbart och med en saklig inställning till livet. De flesta av oss rör oss mellan de olika polerna. Eller för att tala genom bilden av en våg. I några sammanhang väger ”jag-du” tyngre än ”jag-det” och tvärt om.

I vårt yrkessammanhang har vi anledning att fundera över på vilket sätt vi önskar möta den andre. Vad vi vill med mötet, vilka särskilda förutsättningar mötet ställer på oss i vår professionalitet. Mötet med andra människor förutsätter för det mesta ett visst mått av ”jag-du” för att ett arbete skall vara möjligt att genomföra: i skolan i möte med elever, på socialbyrån, på kontoret och så vidare. Få av oss står inte ut en längre tid utan en levande relation till arbetskamrater och de personer vi på annat sätt möter i jobbat.

Möten av karaktären ”Jag-du” – ”Jag-du”.

Buber återkommer i sin text, på olika sätt, kring grundordet ”Jag-Du” och dess konsekvenser för Duet. Ett möte med ett Du är en totalupplevelse som sker i ett Nu – och här finns inga reservationer, ingen hänvisning av något slag till ”Det-världen”.

Duet möter mig. Jag träder in i den omedelbara relationen till duet. Relationens väsen är att utväljas och att välja, att vara utlämnad åt och själv handla på samma gång. En handling utifrån människans hela väsen vilket innebär ett upphävande av alla delhandlingar och därmed av alla handlingsförmågor – som ju endast existerar därigenom att de är avgränsade från varandra. Så måste en handling utifrån hela människan bli lik detta: att vara utlämnad åt.

”Grundordet ”Jag-Du” kan endast uttalas med en människas hela väsen. Den inre samlingen och sammansmältningen till ett helt väsen kan aldrig ske genom mig och aldrig utan mig. Jag blir till i förhållande till Duet; i det jag blir till som ”Jag” säger jag ”Du”. Allt verkligt liv är möte. Relationen till Duet är omedelbar. Mellan ”Jag” och ”Du” står ingenting begreppsmässigt, ingen förkunskap och ingen fantasi; och minnet självt förvandlas, när det kastar sig ur isoleringen in i helheten. Mellan ”Jag” och ”Du” står intet syfte, intet begär och intet föregripande; och längtan själv förvandlas, när den från drömmen kastar sig in i skeendet självt. Varje medel är ett hinder. Endast där alla medel fallit bort sker mötet.”¹⁰⁹

Inför relationens omedelbarhet blir allt meddelbart oviktigt. Det närvarande är inte något flyktig och förbiglidande utan något kvardröjande och förblivande. Verkligt liv levs i nuet.

¹⁰⁹ Ibid s. 7ff

Möten av karaktären ”Jag-det” – ”Jag-det”.

Jaget i grundordet ”Jag-Det”, det ”Jag” för vilken det inte finns ett ”Du”, utan som omges av en myckenhet av ”innehåll”, detta ”Jag” har bara ett förgånget, inte något närvarande. Med andra ord: i den mån människan låter sig nöja med de ting hon lär känna och begagnar lever hon i det förgångna och hennes ögonblick har ingen ”nu-karaktär”. Hon har inte något annat än föremål; men föremål existerar i det som har varit. Denna grundläggande tvåfaldighet, skriver Buber, gränsen mellan närvaro och ting, övervinns inte heller genom att anropa en ”idévärld” som något tredje och något som är höjt över motsättningarna. Ty jag talar inte om något annat än den verkliga människan, om dig och mig, säger Buber, om vårt liv och vår värld, inte om ett ”Jag” i sig och inte om ett ”Vara” i sig.¹¹⁰

För den verkliga människan går den egentliga gränsen också tvärs igenom idéernas värld. Många som nöjer sig med att leva i ”det-världen”, i tingens värld som de lärt känna och utnyttja, har därtill en tillbyggnad eller överbyggnad. Denna består av idéer i vilka i sig erbjuder en tillflykt, ett lugn och en ro, menar Buber, från intighetens angrepp. Att uttala sig som människa i ord utan att leva som en människa i en Jag-Du relation är en fiktion eller en falsk bild av sig själv; som en påklistrad paroll ”som vore det deras namn!”

”Relation” problematiseras ytterligare genom kärlek och känslor, menar Buber. Känslor ”ägs”, kärleken äger rum, skriver Buber. Känslor bor i människan; men människan bor i sin kärlek.

Detta är ingen metafor utan verkligheten därför att kärleken inte är bunden till Jaget, så att den bara skulle ha ”Duet” till ”innehåll” eller som ett föremål.

Kärleken finns mellan personer och är ett verkande i världen. Kärleken är ett Jags ansvar för ett Du.” Men så länge kärleken är ”blind”, det vill säga, så länge den inte ser hela människan är kärleken ofullständig. Kärleken blir hel först när den ställs till relationens förfogande.

Process

När ”Jag” börjar existera i sin ”särskildhet”, med andra ord när barnet börjar bli medvetet om sig själv också i relation till andra, upptäcker barnet sig själv som en del av något större; familjen, vänskretsen, samhället. Buber benämner detta som ”Jag-delaktigheten” och väger där in också barnets begynnande medvetenhet om kroppen och kroppens avgränsning i relation till omgivningen. En jag-medvetenhet växer fram i särskiljandet i förhållandet mellan ”Jag-du” och ”Jag det”, mellan subjekt och objekt, människor och ting.

¹¹⁰ Ibid s. 19ff

”Den till världen födda, kroppsliga individen har utträtt, men ännu inte den mänskliga varelsen i dess helhet. Detta sker istället först så småningom, just genom inträdet i relationer.”¹¹¹

Barnet lever och utvecklas enligt Buber av ”Jag-du”-relationen och han kallar detta för den ”naturgivna förbundenheten”. Relation, sökande efter relation, möten, är barnets primära strävan. Utvecklingen av barnets själv hänger ouppslutligen samman med dess längtan efter ett Du.

”... Det är nämligen inte så, att barnet först iakttar ett föremål och sedan kanske sätter sig i relation till det, utan relationssträvan är det första, den öppnade hand i vilken motparten söker sig in. Relationen till denna motpart, en ordlös föregångare till Du-sägandet, är det andra; tingblivandet åter är en sen produkt som framgår ur upplevelsernas splittring, de förbundna parternas särskiljande – helt i analogin med Jag-blivandet. I begynnelsen är relationen; som det mänskliga kategorin, som beredskap, mötande form, själslig urform; relationens a priori; det medfödda Duet.”¹¹²

”Jag” i grundordet ”Jag-Det” betyder att individen träder fram och blir medveten om sig själv som subjekt. Människan som individ träder fram genom att avgränsa sig från andra individer. Individen är, enligt Buber, den naturgivna avgränsningens andliga form. Sant socialt- och sant personligt liv är två former av förbundenhet. För att de skall bli till och bestå behövs känslor, de är det växlande innehållet, och det behövs yttre livsformer, den fasta formen. Men dessa båda tillsammans skapar ännu inte det mänskliga livet, utan något tredje skapar det:

Duets centrala närvaro, eller genom Duet till ett Jag.

Samhället formas, enligt Buber, av tre samverkande dimensioner; för det första, ”den fasta formen” – institutionerna och sociala strukturer -, för det andra, känslor, och för det tredje, en andlig socialitet som erfars i Du-Du möten. Buber stryker i sitt arbete under samhällets andliga dimension som kan komma människan till mötes inte bara i relationer ”Du-Du” i mötet med andra människor utan också i möten med naturen, konsten, kunskapen. Den andliga dimensionen utgör därmed en grundval för solidaritet, gemenskap och ömsesidighet. Människan blir genom Duet till ett ”Jag”. Motparten kommer och försvinner, relationsupplevelser förtätas och löses upp och i växlingarna klarnar och växer från gång till gång medvetandet hos den förblivande partnern, ”Jag-medvetandet”. En världsordning byggd på relation och ytterligare en dimension – duets närvaro.

Det moderna.

”Detta är Det-världens två grundprivilegier. Det-världen förmår människan att anse Det-världen som den värld, i vilken man har att leva och vilken man också kan leva, ja, som också

¹¹¹ Ibid s 40

¹¹² Ibid s 38-39

står en till tjänst med allehanda eggelser och sensationer, sysselsättningar och kunskaper. Man kan inte leva bara i närvaro; den skulle förtära en, om det inte vore sörjt för, att den raskt och grundligt bleve övervunnen. Men i det enbart förgångna kan man leva, ja, endast där kan man inrätta ett liv åt sig. Man behöver bara fylla varje ögonblick med att lära känna och begagna, så bränns det inte längre. Och med sanningens hela allvar vill jag säga: utan Det kan människan inte leva. Men den som lever endast därmed är icke människa.”¹¹³

Martin Buber är en skarp kritiker av det moderna, ”Det-världen”: tron att människan, genom sina experter, skulle kunna förklara allt och därmed kontrollera allt med hjälp av sin reflektion i ett ”Jag-Det”. När människan hänger sig åt orsak-verkan förlorar hon sig själv då det inte längre finns plats för det oväntade, det annorlunda, det ännu icke sedda och förstådda.

Människans grundförhållande till ”Det-världen” omfattar den erfarenhet som ständigt på nytt konstituerar den. Den omfattar också användningen av ”Det-världen” som har till mångfaldigt syfte att uppehålla, underlätta och utforma människolivet. Med ”Det-världens” omfång måste också förmågan att lära känna och begagna den öka. Utvecklingen av förmågan att lära känna och begagna kommer för det mesta till stånd genom en minskning av människans relationsförmåga – den kraft genom vilken allena människan kan leva i anden.

Det moderna utgör därmed ett hinder för människan att leva i nuet, i närvaro. Ande, skriver Buber, i sin mänskliga meddelelseform är människans svar till sitt du, det Du som talar ur det fördolda. Anden finns inte i Jaget utan mellan Jag och Du. Människan lever i anden när hon kan svara sitt Du. Hon förmår det, när hon träder in i relationen med hela sitt väsen. Endast i kraft av sin relationsförmåga förmår människan leva i anden, hävdar Buber.

Varje ”svar” binder Duet i ”Det-världen”. Människans mening och bestämmelse förfuskas av den människa som funnit sig till rätta med ”Det-världen” som med något man kan lära känna och begagna. Därigenom fångslar människan det som finns bundet i stället för att frigöra detsamma. En människa som iakttar istället för att se, som drar nytta av istället för att ta emot.¹¹⁴

På kunskapens område: när någon verkligen ser det som möter honom, upplåter sig i denna kunskap dess väsen för honom. Därefter förtingligas denna kunskap när vi börjar förhålla oss till den. Men när han verkligen såg det som mötte, var det inte något ting bland ting, inte något förlopp bland förlopp, utan uteslutande något närvarande. Inte den lag som senare avleds ur en företeelse utan i företeelsen själv meddelar sig dess väsen.

Så är det också med konsten: när konstnären verkligen ser det som möter honom, upplåter sig den levande gestalten för honom. Konstverket väntar liksom i en dröm på mötet med en människa, för att hon skall lösa bannet och omfatta dess ursprungliga gestalt i ett tidlöst ögonblick. Därefter följer ett förDetligande i analysen av konstverket.¹¹⁵

¹¹³ Ibid s 47-48

¹¹⁴ Ibid s. 52

¹¹⁵ Ibid s. 55

Inte som om vetenskapligt eller estetiskt förstånd inte skulle behövas: men det behövs för att göra en insats på ett riktigt sätt och leda in i relationens sanning, den som når längre än vårt förstånd, men som omsluter också det begripliga.

Att yttre livsformer inte skapar något socialt liv upplever människor i växande antal, och de upplever det med växande smärta, skriver Buber. Sant socialt- och sant personligt liv är två former av förbundenhet. För att de skall bli till och bestå behövs känslor, de är det växlande innehållet, samt yttre livsformer, den fasta formen. Men dessa båda tillsammans skapar ännu inte det mänskliga livet, utan något tredje skapar det: Duets centrala närvaro, eller genom Duet till ett Jag. ”Man kan förstå att Det-världen, överlämnad åt sig själv, det betyder; icke berörd och upptinad av Du-blivandet, antar marans främmande form;”

”Människorna¹¹⁶, säger Buber, är olika till sitt väsen och just i olikheten ”ligger människosläktets stora möjlighet”. Men olikheten allena är inte tillräcklig. Det förutsätter att vi på ett grundläggande sätt är jämlika. Inte med hänsyn till fördelningen av det materiella goda, utan med hänsyn till att vi accepterar varandra som likställda parter i en ständig, pågående dialog.

Olikheten och jämlikheten kompletterar inte bara varandra, de är logiskt sett oskiljaktliga; vi kan inte meningsfullt tala om olikhet utan att förutsätta jämlikhet och tvärt om. Jämlikheten är i sin tur förutsättning för det autentiska mötet mellan ”Jag” och ”Du”. I detta möte är den andre inte ett objekt för min erfarenhet. Han är subjekt som är med att skapa mitt ”Jag”, liksom jag deltar i att skapa detta ”Du”.

Sharon Todd¹¹⁷ - att ”lära av”, att ”lära om”. I sin bok ”Att lära av den Andre” pläderar Todd för vikten av att **lära av** den Andre i stället för att **lära om** den Andre. Med hänvisning till Levinas tar hon som sin utgångspunkt att den Andre inte är som jag.

”Som Levinas ser det existerar jag och den andre som radikalt åtskilda varelser – den Andre är inte ”lik mig” och inte heller är jag ”lik den Andre”. Och vilka psykiska broar jag än slår till den Andre, till exempel genom identifikation och empati, understryker de bara den avgrund som i praktiken skiljer oss åt.”¹¹⁸

Sammanhanget Todd utgår från är skolan och pedagogiken. Hon hävdar att det finns en typ av våld inom undervisningssammanhang (och som har en vidare generalitet enligt min mening - jag känner igen den från mina egna sammanhang) i meningen att en föreställning tillåts dominera och denna föreställning påtvingas den Andre. Att på detta sätt reducera den andre kan ske genom teoretisk och annan retorik.

¹¹⁶ Ur M Bubers ”Jag och Du”, **Joakim Israels** kommentar till i samma bok

¹¹⁷ Sharon Todd ”Att lära av den Andre”, Studentlitteratur, 2008

¹¹⁸ Ibid s 52

Pedagogik som försöker forma, leda, påverka den Andre i en viss riktning innebär ett våldförande på den Andre; jag ser inte och förstår inte den nödvändiga ömsesidigheten i formandet, ledandet, påverkandet. Jag ser inte den Andre som en unik bärare av skillnad.

Villkoren för våldsfriheten innebär att vi måste ta itu med vardagens mångfald av omedvetna affekter och föreställningar som kommer till uttryck i mötet med det okända, i mötet med den Andre. Den Andre är inte som jag - våldsfrihet är att acceptera detta faktum. Detta innebär att jag utmanas att lämna bakom mig allt det som jag medvetet eller omedvetet projicerar på den Andre. Risker är annars att vi i vår strävan att lära hamnar i att **lära om** den Andre i stället för att gå in i ett möte med den Andre, i möte med olikheten för att **lära av** varandra.

Att **lära av** den Andre betonar den ömsesidiga ansvarigheten hos de parter som möts. Det handlar om en etik avseende relationer till annanhet, vårt sätt att förhålla oss till annanhet. Etik ses som en social konstruktion vilken betonar ansvarigheten. Vi formar en etik, medvetet eller omedvetet i mötet med annanhet/den Andre. Det är en etik grundad i handling.

”..det är till själva brottet mellan jaget och den Andre som Levinas förlägger både etikens förutsättningar och möjligheten till undervisning och lärande.”¹¹⁹

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 rubbade oförutsägbart stund av uppmärksamhet mot den andre signalerar ansvar för den Andre. Och om den Andre har samma ambition i mötet betyder detta en ömsesidighet i ansvarstagande.

Det är ”vad som ligger utanför subjektet som provocerar till lärande och förändring: den Andre bryter en känsla av enhetligt vara.”¹²⁰

I mötet utforskas hur människor kommer samman, alla parter med sin egen historia vilken formar mötet och reaktionen på den Andre. Enbart en överraskande öppenhet förmår överskrida respektive historia. För parterna i mötet handlar det om att vara i det egna och samtidigt överskrida detsamma. Ambitionen att forma det överraskande mötet med dess överraskande öppenhet kräver en medvetenhet om maktrelationer och andra villkor som sätter ramar för mötet.

Som lärare eller processledare är det lätt att gå in i rollen som en oskuldsfull underlättare, slipad utfrågare eller skicklig ordsmed. Stannar ansatsen därvid utesluts en viktig dimension, nämligen den att du som lärare/processledare också går in i mötet med en ambition att lära. För alla parter innebär kunskapsövringsen steg på vägen att lära sig bli och samtidigt erkänna sig som lärande. Det handlar om en förmåga till relationalitet som inte bygger på kontroll eller tvång. Denna relationalitet kräver

¹¹⁹ Ibid s 52

¹²⁰ Ibid s 52

"av elever och lärare att båda kommer fram till något, gör något mer av sig själva".
"undervisning och lärande som en etisk relation, inte på grund av något åläggande utan därför att vi har att göra med två åtskilda varelser som möts ansikte mot ansikte."¹²¹

Mötet mellan lärare och elev, processledare och deltagare bygger ibland på föreställningen att läraren/processledarens roll är att förlösa och frigöra en potential som redan finns hos subjektet, eleven, deltagaren. Eller ansatsen att från den Andre inte motta något annat än det som redan finns hos mig. Här betonas sammanhet framför annanhet.

Denna föreställning och ansats riskerar dölja det faktum att det är det sociala mötet som betyder något och som lägger grunden för lärande. Betonas annanheten blir mötet och kunskapserövringen möjlig om "jaget" är öppet för den Andre, för den Andres ansikte, skriver Todd. Annanhet som villkor för kunskapserövring understryker mötets etiska betydelse. Det går inte heller att fly från dess konsekvenser.

"För lärare innebär ett eventuellt deltagande i en våldsfri relation till den Andre att själva bli lärande, att öppna sig för den rubbning av varat som mötet ansikte mot ansikte innebär. Ansiktets manifestation är i sig en diskurs."¹²²

Tidigare har jag skrivit om vägen från elementär gemenskap till grupp. Todd talar om olika typer av samvaro. Å en sidan den där människor kan vara placerade sida vid sida av varandra. Å den andra sidan samvaro där människor är tillsammans med varandra. Ett tredje uttryck är den samvaro där människor är tillsammans för varandra.

"Att överskrida begränsningarna i att vara-med kräver en uppmärksamhet för alteriteten, för den Andres "unika karaktär", i en ansvarsfull gest."¹²³

Todd diskuterar om och i så fall hur ett sådant möte tar gestalt. Kan man planera fram det, kräva fram detta, uppmuntra fram det?

Enligt min mening går det att skapa förutsättningar som i sig skapar utrymme för denna typ av möten. Det går inte att planera för när övergången från "att vara med" till "att vara för" skall ske. I våra skaparkvällar har vi dock fått erfara att så ibland sker - när det sker. Detta leder mig till slutsatsen att sammanhanget, kontexten, har en avgörande betydelse för att bereda tillfällen för detta skifte. Denna övergång för tankarna till "lekområdet" och var, när och hur ett lekområde konstitueras.

Todd skriver att "ett möte med den Andre genombryter konventionens rum utan avsikt eller telos. Detta vara-för den Andre är en samhörighet som föds ur interaktionens omedelbarhet,

¹²¹ Ibid s 49

¹²² Ibid s 54

¹²³ Ibid s 77

en kommunikativ gest som inte har något annat syfte än sin egen kommunikationsförmåga, sitt eget gensvar.”¹²⁴

Det handlar om engagemang. Engagemang för den Andre.

Enligt Levinas, skriver Todd, ”är mötet mellan jag och Andra ansvarets tid och plats. Det är en fundamental etisk händelse.”¹²⁵ Att vara för. Och det är i mötet skiftet mellan ”att vara med” till ”att vara för” sker. Samtidigt är parterna fast grundade i både känsla och förnimmelse. I mötet väcks frågan hur vi faktiskt känner i vårt ”vara för”. Poängen är att vi erkänner den Andre som en som liknar mig utan att för den skull förringa dennes alteritet. Det finns ofta en önskan att se den Andre som att denne är som jag. Detta sker i många vardagliga sammanhang, ett igenkännande, i större eller mindre omfattning. Detta igenkännande väcker sympati, empati och kan naturligtvis skapa band mellan berörda parter. Men, skriver Todd, dessa känslor, dessa band konstituerar inte våldsfrihet i meningen en etisk relation.

”Levinas menar inte att sådana vardagskänslor är oviktiga, bara att de har föga att göra med det nödvändiga bevarandet av alteritet, en alteritet som kommer fram i möten med ansiktet: Den Andres alteritet är i honom och inte i relation till mig, den uppenbarar sig.” Detta alteritetens uppenbarande är en grundläggande aspekt av det etiska mötet. Det är här som den Andre inte bara hörs, syns och känns utan som jaget är mottagligt för skillnadens uppenbarande och därmed förflyttas till ett ansvarsplan.”¹²⁶

Med Levinas synsätt tycks alltså sympati och andra former av känna-med stödja en form av samhörighet som inte är uppenbart etisk och som i själva verket liknar ... ett ”vara-med”. Att känna med andra kan inte leda till transcendens, för det suddar ut den distinktion mellan jaget och den Andre som Levinas håller så benhårt på. Det som enligt denna syn är viktigt för empatin är alltså inte om den överbryggar skillnadsklyftan (så som varje känna-med skulle) utan i vilken grad den bevarar denna klyfta av respekt för den Andres alteritet.”¹²⁷

Mötet med den Andre ställer mig inför utmaningen att uppge mitt ego, min intentionalitet och mitt medvetande till förmån för en ansats av öppenhet och att vara blottad inför den Andres närvaro.

”När jag känner-för den Andre befinner jag mig i ett tillstånd av exponering, av nakenhet (som Levinas skulle säga) som gör mig mottaglig för den Andres behov.”¹²⁸

I sitt utforskande av vilka villkor som konstituerar mötet med den Andre som en öppenhet och ömsesidigt lärande tar Todd upp några viktiga och centrala begrepp. Dessa är empati, kärlek, skuld och lyssnande.

¹²⁴ Ibid s 77

¹²⁵ Ibid s 81

¹²⁶ Ibid s 81

¹²⁷ Ibid s 81

¹²⁸ Ibid s 83

Empati.

Todd hänvisar till Megan Boler som skriver: "Under de senaste femton åren av västerländsk mångkulturalism har empati lyfts fram som en bro mellan skillnader, det affektiva motivet för att ge sig in i en demokratisk dialog med den andre." Tanken är, skriver Todd vidare "att ju mer vi känner för någon annan, desto lättare får vi en känsla för vad som är viktigt för henne, och följaktligen att förstå och engagera oss."¹²⁹

Empati ses därmed som ett känslomässigt gensvar och får dessutom en särskild legitimitet i sammanhang av ansvarsfulla möten mellan människor. Det handlar därmed inte bara om känsla utan också om viss relation. Men empatiska känslor går inte att styra oavsett om vi tycker att empati är på sin plats eller om vi faktiskt upplever empati.

I vardagligt tal finner vi uttrycket "om jag vore i dina kläder". I detta ligger en projektion. Jag projicerar mina egna mentala tillstånd på den andre och jag gissar mig till detaljer i den Andres känslor. Projicering är ett vardagligt fenomen som berörts tidigare. Poängen här är att det som vi hyser empati för hos den andre härstammar från oss själva i form av eget material och den egna fantasin.

Projicering har värdefulla aspekter då den ofta betyder att vi närmar oss varandra. Detta vårt eget material hindrar samtidigt oss att se den Andre, möta den Andre till fullo. Vi blir helt enkelt ockuperade av vårt eget som vi lägger som ett raster i vår ambition att försöka närma oss den andre. Risker är uppenbara att den Andre därmed skymms. Därmed stiger ett visst mått av våld fram i form av att jag ger mig själv ett tolkningsföreträde i relation till den Andre.

Möjligheten att mötas ansikte mot ansikte reduceras.

I de fall vi strävar efter ett möte ansikte mot ansikte är det viktigt att reflektera över den egna projektionen så som den kommer till uttryck i empati och sympati. Först därmed kan vi reducera de hinder för autentiska möten med den Andre och dennes radikala alteritet som vår empati utgör.

"Empati är sålunda i mycket hög grad en egoaktivitet som involverar omedvetna element, vars lärdomar i sista hand emanerar från jaget och tjänar dess intressen. Även om empati i den meningen kan vara konstruktiv för självreflektion, handlar den inte om att respektera den Andres särskilda och unika karaktär. Om nu villkoren för etisk möjlighet ligger just i det närmande till den Andre som föregår förförståelsen, förefaller det som att empatin med sitt krav på reflektion, tänkande och försiktighet inte kan närma sig det spontana engagemang och ansvar som uppstår i modaliteten vara-för." "Empati leder ofrånkomligen till tvivelaktiga antaganden om att den Andre trots allt är ungefär som jag, att det som jag känner är detsamma

¹²⁹ Ibid s 71

som den Andres känslor (eller åtminstone något liknande) antingen jag projicerar, identifierar eller ej.”¹³⁰

Kärlek

Kärleken kan, i detta sammanhang sägas ha två ansikten. Det ena påminner om empatin. Här är kärleken något som stiger fram i mig, som jag riktar till den Andre men som faktiskt hindrar mig att se den Andre, att möta denne ansikte mot ansikte.

Det andra öppnar för mötet med den Andre och dennes alteritet, denna kärlek ställer in mig, öppnar min medvetenhet för den Andre.

Todd skriver ”det är inte all kärlek som leder till etiska möjligheter eftersom vår potential för aggression och kontroll, vårt begär att tillfredsställa oss själva genom den Andre, stör denna etiska möjlighet.”¹³¹ Kärleken i sig är ingen garant, menar Todd för ett etiskt möte med den Andre. Däremot kan kärleken upprätthålla en ”relationell form där jaget kommer till som gensvar på den Andre (min kärlek till dig tillåter mig att vara för dig, så till vida att jag kan vara öppen för dig genom min kärlek).”¹³²

Det är inte okomplicerat att lyfta in kärleken som begrepp i undervisningssammanhang eller i socialt arbete i vid mening. Begreppet innehåller dimensioner av intimitet och åtrå, en exklusivitet från en individs sida avsedd enbart för ett fåtal personer och som inte hör hemma mellan lärare – elev, socialarbetare – klient eller processledare och deltagare. I möte med mentalskötare och vårdare, i ett undervisningssammanhang möttes vi som undervisare av protester när vi förordade att kärleken spelar roll i mötet mellan vårdare och patient.

Men kärleken är ett brett begrepp som också omfattar en dimension som skapar engagemang och intresse för den andre och en önskan att verkligen möta den Andre och dennes alteritet. Todd skriver ”Vi har sett att det vara-för den Andre genom vilket engagemang och följaktligen ansvar uppstår varken återfinns i vädjanden till eller känslor av empati, och den primära (förvisso inte den enda) orsaken är som jag hävdade att den Andres särart och skillnad förråds i samma stund som empati uppstår. Min avsikt är ... att undersöka den roll som kärlek och eros kan spela vid upprättandet av den omtanke och förbindelse som ansvaret förutsätter.”¹³³ (sid 103)

Todd undersöker i vad mån kärlekens känsla är kopplad till en kommunikativ relation och kommunikationens mångtydighet. Att gå in i en kommunikativ relation av detta slag innebär en risk eftersom den eftersträvar en öppenhet mot den Andre. Denna öppenhet kan till sin konsekvens betyda att jag rubbas i mitt vara, att jag utmanas till förändring. Kärleken

¹³⁰ Ibid s 95

¹³¹ Ibid s 131

¹³² Ibid s 130

¹³³ Ibid s 103

konstitueras av öppenhet, i motsats till bestämda krav och förutsägbara mål. Kärleken föder engagemang. Kärlek är därmed också ansvar.

Kärleken, menar Todd, är alltid till en del självisk, svårigheten består i att se hur den kan vara något mer. Det gäller ”att begrunda hur villkor för engagemang faktiskt säger något om villkor för ansvar. Kärlek kan inte avfärdas med motivet att den är för snäv, om den nu kan bidra till ett sådant engagemang.”¹³⁴

Kärlek är ansvar, skriver Todd, och man kan se på kärleken som innehavare av en potential för frigörelse. Kärleken är inte självcentrerad utan annancentrerad. Vi är etiskt förpliktade till kärlek på grund av dess makt att förena människor tvärs över skillnad. Kärlek är ett föreningsband som uppfattar skillnaden som central för båda parter subjektivitet. Genom att ge kärleken näring skapas nya möjligheter till subjektivitet. Den blir därmed en social och politisk ansvarsyttring.

Kärlek är på detta sätt ansvar och kärlek överskrider det socialas begränsningar på ett sådant sätt att ansvar etableras. Det är inte kärlek i sig som möjliggör ansvar utan det är bara i den mån som kärleken bidrar till öppenhet och spontanitet som den kanske leder till ansvar.

Vi behöver behandla kärlekens svårigheter grundligt för att komma förbi den polarisering som det innebär att antingen se den som en idealisering av dess inneboende godhet eller totalt avfärda dess betydelse för utvecklandet av moralisk omtanke, skriver Todd vidare. Ett bidrag härvidlag är att se ”kärleken som en social relation som affektivt stimulerar vår omtanke om andra, vilket dels överbryggas klyftan mellan individen och hans sociala rum, dels sätter in kärleken i en social struktur utan att utesluta dess unika karaktär och egenart för individen.”¹³⁵

Diskussionen om kärlekens relevans i etiska relationer innehåller två spänningar, skriver Todd. ”Först har vi den synbara oförenligheten mellan att utveckla engagemang som tar hänsyn till de många andra för vilka vi är ansvariga och kärlekens intima iscensättning. Som reaktion på denna oförenlighet får vi den andra spänningen: att kärleken antingen idealiseras till en relationell form som stimulerar till ansvar eller avfärdas som otillräcklig för uppgiften att utveckla omtanke i större skala.”¹³⁶

Todd försöker inte utplåna dessa spänningar utan försöker istället presentera ett alternativ som ”hjälper oss att reflektera över kärlek som relationell form, och jag tror att en relationell föreställning om kärleken ger oss en annorlunda utgångspunkt för att begrunda dess roll i skapandet av våldsfria moment tvärsöver skillnad. ... Min ansats har varit att visa, att de verkliga frågor som det handlar om måste struktureras i termer av hur kärlek skapar och

¹³⁴ Ibid s 114

¹³⁵ Ibid s 121

¹³⁶ Ibid s 127

upprätthåller engagemang för den Andre, och hur kärleken i sig har en dubbeltydig och ambivalent betydelse för våra kommunikativa möten.”¹³⁷

Todd hävdar att kärleken i sig inte är en garant för etiskt handlande. Däremot erbjuder kärleken ett sätt att upprätthålla en relationell form där jaget kommer till som ett gensvar på den Andre. ”Min kärlek till dig tillåter mig att vara för dig, såtillvida ett jag kan vara öppen för dig genom min kärlek.” Därmed involverar engagemanget för människor vi möter som deltagare eller elever vår ”förmåga att förändras, att bli annorlunda än vi var innan, och på samma sätt förutsätter våra deltagares engagemang i sociala frågor, genom interaktion med faktiska personer, deras förmåga att till omvandlingens gräns vara mottagliga för den Andre.”¹³⁸

Todd avslutar med att säga ”det är inte all kärlek som leder till etiska möjligheter eftersom vår potential för aggression och kontroll, vårt begär att tillfredsställa oss själva genom den Andre stör denna etiska möjlighet. Kärlekens riskfylldhet ligger i jagets omedvetna förmåga att till överdrift röras av den Andre, och engagemangets sköna risk ligger i jagets förmåga att genom uppoffring svara på den osäkerhet som detta rörande innebär. Kärleken är inte nödvändigtvis en skön risk men jag tror att den kan vara det.”¹³⁹

Skuld

Todd pekar på hur empati bör ses som en känsla som utgår från mig själv och som projiceras på den Andre och därmed riskerar att skymma den Andres radikala alteritet. Kärlek däremot kan både begränsa och öppna upp för den Andres alteritet. På detta sätt utmanar Todd invanda föreställningar. På samma sätt utmanar Todd när det gäller begreppet skuld, som för mig tidigare haft en negativ klang. Nu utmanar Todd med att se skulden som tecken på ett känslomässigt engagemang i möte med den Andre.

Todd konstaterar att känslan av skuld som en respons på en given situation ofta ses med ovilja eller rentav fientlighet. ”Skuld är till skillnad från empati och även kärlek en slags reaktion som tycks representera ett pedagogiskt misslyckande, för den betraktas i allmänhet inte som moralisk eller politiskt produktiv och anses förvisso inte ha något större pedagogiskt värde. Skuldens betydelse tycks mig ligga i dess tysta erkännande att någon har tillfogats en skada för vilken man känner sig skyldig på något sätt, oavsett om man varit direkt involverad i skadan eller ej.”¹⁴⁰

Därmed utgör ”skuld” ett problem i pedagogiska (och andra) sammanhang. Skuld kan ses som en form av bestraffning som en individ riktar mot sig själv. Individen kan reagera med ilska när denne ställs inför en situation som väcker känslan av skuld. Samma situation kan skapa en kraftig motreaktion i den meningen att individen går in i ett kraftfullt förnekande av skuld.

¹³⁷ Ibid s 127

¹³⁸ Ibid s 130

¹³⁹ Ibid s 131

¹⁴⁰ Ibid s 135

Individen knyts på detta sätt till en yttervärld, till det socialas domän på ett ofta omedvetet sätt. Det blir en position av förvirring och desorientering. Därav reaktionerna ovan.

Sammantaget kan dessa reaktioner hindra oss från att motverka ett faktiskt elände så som detta elände träder fram i vår vardag eller genom media. Därmed skulle en nödvändig förändring motverkas.

Todd pekar i sin text på alternativa sätt att förstå ”skuld”. ”Om nu oskuld är en illusion, är skuld inget tillstånd i kontrast till oskuld utan en medvetenhetsskapande process, en uppvaknandeprocess vilken inte är teori utan en faktisk praktik: en praktik, eller process, av ständigt pågående lösgörelse.”¹⁴¹

Todd vill hävda en förståelse av skuld som ett utslag av en mottaglighet för en annan individs närvaro. Skuld handlar initialt i mindre omfattning om något vi faktiskt gjort än om en begynnande insikt om att vi har förmågan att vålla skada. Skuld har en potential att sporra till moralisk handling. Detta förutsätter ett erkännande av alla de ambivalenta känslor som uppstår i den givna situationen i mötet med en annans lidande. Detta i linje med det som är Todds grundläggande ansats – att ifrågasätta vedertagna föreställningar som inte bara är oundvikliga utan också oundgängliga men som samtidigt innebär att ”vi på förhand kommer till den Andre med antagande om en kunskap som bara tillhör oss själva.”¹⁴²

”Medan gottgörelsen talar om individens moraliska förmåga såsom empiriskt subjekt, refererar som vi sett ansvaret till det ofrånkomliga etiska villkor som gör subjekt av oss alla. Det är i Levinas arbete som själva subjektiviteten radikalt konstitueras som ansvar. ... Ansvar är i själva verket en relation till den Andre, i själva hans alteritet. Därmed är en relation till alteriteten i sig konstitutiv för subjektiviteten.”¹⁴³ (sid 154)

Vi är ansvariga, skriver Todd, för den Andre, ofrånkomligt och reservationslöst. Vi kan inte ha en fullständig kunskap om den Andres smärta även om vi kan känna till den men vi kan ha en mottaglighet!

Levinas, berättar Todd, använder transcendensbegreppet för att beskriva hur vi kan vara fullt öppna för den Andre. Denna öppenhet kan föregå allt tänkande på ett sätt som gör att egot initialt inte berörs. Det är en radikal öppenhet, en radikal mottaglighet. Denna öppenhet föregår handlande, den förutsätter en djupgående exponering för världen. Det är denna öppenhet, denna exponering som konstituerar subjektivitet och ansvar.

Rörelsen i riktning mot ett möte med den Andre är i grunden ett lärande från den Andre, och därtill en medveten hållning och därmed en kunskaperövring. Den Andre träder in i oss, tränger igenom självidentitetens hinna, den Andre omvandlar oss, påverkar oss utifrån. Skuld är därmed ett gensvar på själva lärandet.

¹⁴¹ Ibid s 143

¹⁴² Ibid s 154

¹⁴³ Ibid s 154

Subjektets mottaglighet för den Andre föregås av ett vetande om den Andre. ”Om vi däremot förstår att vår inledande mottaglighet för en Annan ger oss hopp om att kunna arbeta mot orättvisor, behöver vi också fatta hur just denna mottaglighet placerar oss alla i en bräcklig lärande gemenskap. Att vara mottaglig för en annan innebär nämligen att uppfatta lärarbetet som ett emotionellt födsloarbete, ett arbete som drar in oss alla i ny medvetenhet. Att skuld uppträder som inslag i detta arbete är ett tecken på vår emotionella sårbarhet. Att omstrukturera skuld som ett preliminärt möte med andras lidande markerar inget misslyckande med att lära, utan är ett av symtomen på en emotionell kamp för att lära tvärs över skillnader.”¹⁴⁴

Levinas, skriver Todd erbjuder en syn på skuld som ett ansvarsfullt gensvar på en annans lidande. Därför behöver skulden höras, uppmärksammas och lyssnas till.

Lyssnande

Att uppmärksamma vår uppmärksamhet innebär att vi påminner oss om vår egen okunnighet inför den skillnad som uppträder i en kommunikativ relation, skriver Todd.

”Att vara vaken och vaksam innebär att röras till en mottaglighet som bara kan uppstå ur en speciell relation (med den Andre) till skillnad från en medveten avsikt att handla på ett specifikt sätt innan vi möter den Andre. Att påminna sig om sin egen okunnighet i det kommunikativa mötet med skillnad förutsätter förstås reflektion och eftertanke, men jag vill betona att en sådan eftertanke inte uppstår ur meditation hos ett autonomt ego före ett möte med skillnad utan i stället villkoras av förmågan att röras av den Andres närvaro dithän att vi svarar. Uppvaknandet till ett uppmärksammande av sin uppmärksamhet sker alltså genom omedelbarheten i det kommunikativa mötet med den Andre, där vi redan är positionerade till att behöva svara för den som talar. Genom att utgå från detta svara för, detta ansvar, till skillnad från en autonom självreflektion, kan vi tydligare se hur omsorgen om vår uppmärksamhet uppstår ur vår skyldighet att möta den Andre, inte att skyldigheten uppstår ur vår omsorg.”¹⁴⁵

Jag kan aldrig veta, inför ett möte, hur den person som jag möter kommer att påverka mig, skriver Todd. Kanske förändras jag på ett sätt som jag tidigare inte reflekterat över. Mitt lyssnande, som ett gensvar på den Andre innebär därför alltid en risk. Särskilt om berättelsen jag får möta innehåller lidande. Det finns inget sätt att minska denna risk genom att exempelvis hänvisa till kunskap.

Jag får förlita mig på att den som talar till mig, den Andre som jag lyssnar till, har en mening i sitt berättande även om berättelsen i sig ligger långt från något som jag själv tidigare erfarit, ligger bortom min erfarenhets horisont. Det finns en kvalitet i denna sorts lyssnande, skriver

¹⁴⁴ Ibid s 162-163

¹⁴⁵ Ibid s 196

Todd, denna kvalité tillåter mig att utan i förväg uppsatta regler vara öppen i det som är ett gott lyssnande. Denna öppenhet är ett villkor för engagemang och ansvar. Vissa känslor bidrar mer eller mindre till att upprätthålla en sådan öppenhet och sådan skillnad som möjliggör den kommunikativa relationen. Lyssnandet kan inte isoleras från empati, kärlek och skuld. I lyssnandet ingår ett starkt affektivt gensvar. I den mån som en känsla uppträder inom ramen för ett lyssnande bidrar den till vår förmåga att lära av den Andre.

”Lyssnandet handlar sålunda inte om att inta en position eller anamma en attityd utan om en relationell egenskap som uppträder som en del av uttryckets tid, en tid när vi möter den Andre.”¹⁴⁶

Det är inte frågan om en normativ ansats för vårt handlande utan snarare ett sätt att förstå vad som kan vara etiskt i lyssnandet. Den annanhet som vi lär av är i grunden ett gensvar på det som kommer till synes i den talandes ansikte. I mötet ansikte mot ansikte uppstår en kommunikation som inte begränsas av ord. Ansiktet hos den Andre är inte enbart ett förmedlande av ord, där finns en innebörd bortom det talade ordet. Uppmärksamheten och lärandet hos lyssnaren är därför något mer än ett gensvar på orden. Ansvar och engagemanget föds ur välkomnandet av den Andre, välkomnandet av den kommunikativa relationen i alla dess dimensioner. Villkoren för uppmärksamhet – inträde, osjälviskhet och förlitan – ger oss en specifik etisk förståelse av lyssnandet, skriver Todd med hänvisning till Levinas.

”Att betydelser har olika betydelse för den som talar än för den som lyssnar är en oöverbryggbar klyfta som anger villkoren för en våldsfri relationalitet, villkor som det är väsentligt att respektera om den Andres alteritet ska kunna bevaras.”¹⁴⁷ (sid 185)

Vår uppmärksamhet behöver ibland riktas mot hur vi mottar den värld som vi inte kan dela.

I det som följer använder jag mig av Todd/Levinas begrepp ”den Andre”, så som detta använts tidigare.

Carl Rogers¹⁴⁸ samtalar med läsaren om sina erfarenheter av kommunikation och gör detta i jagform. Några av dessa sina erfarenheter har gjort att Rogers känt sig berikad, expanderad, att han känt att han stimulerats i sitt växande som människa. Ofta visar det sig att den Andre också känt samma sak. Det har funnits andra tillfällen där upplevelsen varit den motsatta: båda parter har lämnat mötet med en känsla av att ha blivit förminskad, stoppad. Att ha tvingats till någon form av reträtt. Eller varit närvarande och sett på när någon annan tvingas till reträtt. Rogers föredrar den förstnämnda erfarenheten. Tänk vad svårt det är, vilken plåga, när till exempel en lärare får en fråga från en elev och ger ett långt svar – på en annan fråga. Läraren hörde i detta fall inte eleven.

¹⁴⁶ Ibid s 191

¹⁴⁷ Ibid s 185

¹⁴⁸ Carl Rogers ”A way of Being” Mariner Books, 1980, sid 5-24

En viktig erfarenhet är den, menar Rogers, när jag verkligen hör den Andre. Det ger en tillfredsställelse med flera bottnar. När jag verkligen hör någon annan, kommer jag i kontakt med denne. Denna kontakt berikar mitt liv. Det är genom att höra människor, lyssna, som jag lärt allt det jag känner till om individers individualitet, om olika personligheter och om interpersonella relationer.

Ytterligare en aspekt gör detta att verkligen höra en annan så tillfredsställande: Det är som att lyssna till sfärernas musik, därför att det under det omedelbara budskapet, oavsett vad det är, finns ett universellt. Gömt i all den personliga kommunikationen som jag verkligen lyssnar till verkar det finnas allmängiltiga psykologiska mönster. Tillfredsställelsen finns både i lyssnandet till den enskilde individen och i detta att jag tycker mig komma i kontakt med något som jag uppfattar som universellt, skriver Rogers.

Att lyssna på djupet innebär att jag hör orden, tonfallet, den känslomässiga färgningen, den personliga meningen med det som sägs och också den mening som ligger bortom det kognitivt medvetna hos den som talar. Ibland återfinns i ett budskap som ytligt betraktat inte är särskilt viktigt ett djupt mänskligt rop, ett tilltal som ligger begravet och okänt djupt under ytan hos den som talar.

Jag, skriver Rogers, har lärt mig att ställa mig frågan: - kan jag höra ljuden och känna konturerna av den här personens inre värld? Kan jag respondera på den Andre på ett sådant djup att jag förnimmer vad denne är rädd för eller lycklig för och trots svårigheter önskar kommunicera, likväl som till det den Andre är medveten om?

Ett exempel som Rogers nämner är vännen som ringer upp. Samtalet är som samtal med vänner brukar vara, uppriktigt, varmt, nära, med en önskan om att dela. När luren lagts på infann sig en känsla av att vännen sökt kommunicera något mer, något som inte blev benämnt i ord. I efterföljande brevväxling där Rogers delar med sig av sin känsla, med en beredskap att ta ansvar själv för denna känsla, bekräftar vännen att så var fallet; det fanns en ytterligare berättelse som väntade på att berättas. Vennen var dessutom mycket tacksam för att någon verkligen uppmärksammat detta och varit villig att höra honom också i detta.

Denna typ av lyssnande får konsekvenser. När jag verkligen hör den Andre, skriver Rogers, och den mening som är viktig för honom i stunden, och när jag inte enbart lyssnar till orden utan till honom, och när jag låter honom veta att jag hört hans egen personliga mening, händer många saker. Det första är en blick av tacksamhet. Han känner sig befriad. Han vill berätta mer om sin värld. Han söker sig fram i en ny känsla av frihet. Han blir mer öppen för en process av förändring. Ofta fuktas ögonen, den Andre är rörd och berörd. På något sätt gråter den Andre av glädje. Han är sedd, bekräftad och därmed befriad.

Detta är en stark upplevelse, ibland beskriven som förförande och i någon mån skrämmande och därmed utmanande: att i mötet med en annan människa på djupet bli lyssnad på. Och samtidigt, befrielsen i detta att bli sedd och på djupet bekräftad genom att någon ger sig tid att verkligen komma till mötes, lyssna på djupet, möta på djupet.

Rogers går vidare i ett konstaterande av sin önskan att också bli lyssnad på. I sin samlade erfarenhet återfinns Rogers perioder av svårigheter, känslor av övergivenhet och hopplöshet. Då har det funnits individer som kommit till mötes, som lyssnat på ett sätt som befriat från känslomässigt kaos, som förmått att se lite längre, pekat på andra perspektiv. Dessa personer har lyssnat utan att döma, diagnostisera, peppa eller utvärdera. De har lyssnat, sökt klargöranden och responderat på alla de nivåer som kommunikationen tog form. De har inte heller tagit ansvar för eller försökt trösta. De har funnits där i mötet och det har lugnat. Spänningar har släppts när jag fått ge uttryck för de skrämmande känslorna, den skuld, uppgivenhet, och förvirring som varit delar av min upplevelse.

Jag ogillar, i mig själv, de gånger som jag inte hör den Andre, skriver Rogers. Om det bara är frågan om att inte förstå, eller en oförmåga att fokusera på vad den andre kommunicerar, då kan jag erfa en lätt missräkning med mig själv. Men vad jag verkligen ogillar hos mig själv är när jag omöjligt kan höra den Andre därför att jag i förväg är så säker på vad den Andre har att säga att jag inte behöver lyssna. Först i efterhand inser jag vad som inträffat och att jag misslyckats att verkligen lyssna.

Än värre är när jag, berättar Roger, vid tillfällen inser att jag försökt vrida och vända på vad den Andre sagt för att få denne att säga det jag egentligen vill att han skall säga och sedan bara lyssna till detta. Detta är en subtil process, med en liten vridning av ett ord, en lätt förvrängning av ordföljd kan jag få det att framstå som att han verkligen säger enbart det jag vill höra. Och vad mera är, den Andre framstår som den person som jag förväntar mig att möta.

Det är bara när den Andre protesterar, eller när jag själv gradvis inser att något felas i vår kommunikation som jag inser min manipulation – och jag blir besviken på mig själv. Jag vet ju hur plågsamt detta är från de tillfällen när jag blivit bemött på ett manipulativt sätt, skriver Rogers. Att vara hörd, lyssnad på på ett sätt där jag upplevs ha sagt något som jag faktiskt inte sagt, bemött som en person som jag faktiskt inte är, skapar frustration, vrede och desillusion.

Detta leder mig till den frustration jag kan känna, skriver Rogers, när jag verkligen försöker kommunicera något personligt, något som finns på djupet inom mig, en viktig del av min inre värld och den person jag möter inte förstår vad jag menar. När jag tar risken att kommunicera på detta personliga sätt och det inte blir mött kan jag känna mig tillintetgjord och mycket ensam.

Ett kreativt, aktivt, sensitivt, empatiskt, realistiskt och icke dömande lyssnande är därför mycket viktigt för mig, skriver Rogers. Det är viktigt för mig att kunna tillhandahålla ett sådant lyssnande och det är viktigt för mig att bli bemött på detta sätt. Under vissa perioder i livet har det varit extremt viktigt. Jag upplever att jag växt som människa när jag tillhandahållit detta lyssnande. Jag är säker på, skriver Rogers, att jag växt, blivit befriad och fått kraft när jag blivit bemött med denna form av lyssnande, när jag verkligen blivit hörd.

Ytterligare ett område är viktigt för mig. Det är mycket tillfredsställande att i stunder få uppleva att jag verkligen kan vara mig själv. Då när jag kan vara närvarande och nära det som pågår inom mig oavsett vad det är. Det här är inte lätt, men jag har under år som gått tränat och utvecklats på det här området. Det är en utmaning som jag/vi aldrig till fullo blir färdiga med. Detta har jag kommit att kalla för kongruens, skriver Rogers.

Med kongruens avses att jag i min upplevelse av ett skeende, en stund, är medvetet närvarande i detta skeende, denna stund och att denna medvetna närvaro, i tanke och känsla, också kommer till uttryck i mitt sätt att kommunicera. De tre nivåerna hänger samman, kommunikation, medveten närvaro samt min upplevelse i stunden. Det kan vara känslor, bilder impulser som stiger upp inom mig och som jag i förtröstan i känslan av kongruens kommunicerar med den Andre. Det är samtidigt fantastiskt att själv bli bemött av en person som är kongruent.

Det är samtidigt en besvikelse att notera de tillfällen där jag inte förmått vara kongruent. Tillfällen när jag upplevt mig hotad, trängd eller rädd och därmed inte förmått tillåta mig vara nära och närvarande i det jag upplever. Därmed har jag inte förmått vara äkta eller kongruent.

Jag kan känna mig mycket nöjd inombords, skriver Rogers, vid de tillfällen jag skapat möjligheten för någon att vara i sin egen äkthet, sin egen kongruens och samtidigt vara separerad från mig. Detta kan vara en skrämmande och eller utmanande möjlighet. Att kunna tillåta kongruens för både mig själv och den Andre är mycket tillfredsställande. Detta kommer nära det Buber talar om som en jag/du – Jag/du upplevelse, skriver Rogers.

Några faktorer sammanfattar vad som skapar utrymme för äkta möten (och här följer jag Rogers¹⁴⁹ men blandar utifrån den erfarenhet som jag själv har av möten):

Ett kommunikativt relationellt icke dömande, öppet och accepterande klimat möjliggör för deltagare att se på sig själva med kärlek, omsorg, ömhet och uppmuntran. Att som deltagare bli lyssnad på av en person som är närvarande i sitt lyssnande möjliggör ett mer relevant lyssnande hos deltagaren själv till de egna behoven, egna erfarenheterna av skilda slag samt vagt anade riktningar avseende mening och framtid. När deltagare möter sig själva med kärlek, omsorg, ömhet och uppmuntran öppnar detta för nya aspekter avseende erfarenheter vilket leder till en mer förankrad och kongruent självbild.

Paulo Freire¹⁵⁰ talar om den ”äkta dialogen” som ett redskap.¹⁵¹ Ett arbete med människor kan aldrig, hävdar Freire, existera utan en målmedveten riktning, utan avsikt, den kan inte heller existera utan tro. Människosynen, i dess individuella, sociala och kulturella kontext, oavsett om den är formulerad eller ej, formar alltid utgångspunkten för riktning och avsikt, tro och

¹⁴⁹ Ibid s 159

¹⁵⁰ Paulo Freire, Pedagogik för förtryckta, Gummessons, 1972. Min text ligger nära boken rör sig mellan citat och sammanfattningar utifrån min egen erfarenhet.

¹⁵¹ Ibid kapitel 3 s 89-129

hopp. Att se och benämna livet och formulera strategier för förändrande handling och därefter handla, enskilt och tillsammans med andra, är en nyskapande akt som förutsätter kärlek till människan och världen, lust till och längtan efter liv och är en akt av mod.

Kärleken är själens respons till livet; ett engagemang för människor, icke dömande, icke villkorande och som utesluter dominansförhållanden. Kärleken är en livgivande kraft som omfattar förlåtelse och försoning, tolerans, mångfald och en öppen rymlig inklusivitet.

Kärleken stöder livet i dess mångfald i opposition till instängdhet, trångsynthet och exklusivitet. Den öppnar sig för alla själens uttryck och yttringar i respons till livet och kan därför inte tillåta censur. Det finns ett samband mellan kärlek och skapande. Frånvaro av kärlek yttrar sig som avstängande, tillintetgörande och förtryck, karaktäristika som begränsar och inskränker livet, ibland intill döden. Att inskränka kärleken och reducera den till en moralkod skapar fundamentalism, vars rationalisering av hat gång på gång demonstrerats och manifesterats under mänsklighetens historia.

Människor möts för att tillsammans lära mer än de redan vet. Därför finns i mötet vare sig fullkomligt kloka eller fullkomligt okloka, utan människor som drivs av en strävan att tillsammans erövra ny kunskap, fördjupa sin medvetenhet och växa i mänsklighet. Att gå in i ett sådant möte innebär att tillerkänna varandra ett värde och bygger på ödmjukhet och en tilltro till var människas drivkraft i riktning mot helande och humanisering.

Tron på människan innebär en tillit till varje människas inre resurser att utifrån sina respektive sammanhang göra val och ta ansvar för sitt liv. Detta är en fundamental tilltro till varje individs medfödda kapacitet att röra sig i riktning mot sin fulla potential. Att se och benämna livet och formulera strategier för förändrande handling och därefter handla, enskilt och tillsammans med andra, är en möjlighet som tilltros var människa.

Dialog, kommunikation, verbal likväl som genom kreativa uttryck, förutsätter en tro på människans förmåga att förändra och skapa nytt. Grundad i kärlek, ödmjukhet och tilltro blir dialogen ett horisontellt förhållande ur vilken ömsesidig tillit mellan deltagande parter växer fram. Det är en tilltro till var människa att i skapande, i en skapande process, i dialog mellan parter, komma till insikt.

Hopp ger näring åt tron på förändringens möjlighet. Människan rör sig, i sin ofullständighet, i ett sökande och en strävan efter förnyelse och förändring. I dialog och kommunikation ger människor uttryck för sin längtan och sina drömmar, sina visioner och sitt hopp. Hopp, grundat i medvetenheten om människans ofullständighet, kan endast hållas levande genom gemenskap och möten. Hopp, som hålls levande i möten, utgör en kraftkälla i arbete för förändring.

Kritiskt tänkande tar ingenting för givet, självklart. Kritiskt tänkande uppfattar verkligheten som dynamisk, stadd i ständig förändring. Kritiskt tänkande tillåter inget särskiljande mellan reflektion och handling, mellan människa och värld.

Kärleken till världen och människan är en akt av mod. Den kombineras med ödmjukheten där allas okunnighet erkänns och där man tillsammans försöker lära sig mer. Till detta läggs en okuvlig tro på människan och hennes förmåga att skapa och göra nytt, tro på den dialogiska relationella människan. Denna tro är grundad i det hopp som i sin tur är grundat i ofullständigheten – att vara på väg i och genom gemenskap med andra. Tillsammans med ett kritiskt tänkande lägger detta grunden för en äkta dialog.

Att själv skapa sin värld är människans ontologiska kallelse. Djuren lever i världen medan människan existerar i världen, i och med världen. Den som lever med världen ser framåt, har ett möjligt hopp och därmed en ontologisk kallelse. Människan är en forskande varelse som i sin existens har en drivkraft framåt i rörelse att forska och utforska sig själv och sitt sammanhang. Människan är också ofullständig, oavslutad, inkomplett, med en möjlighet att växa, komma vidare. Den som ser det annorlunda har stagnerat hävdar Freire.

Människan behöver andra människor för att kunna leva och utvecklas. I mötet med andra, i dialogen skapar människan en förståelse av sin omvärld. Genom att SE upptäcker människan sin värld. Som medveten varelse har människan möjligheten att BENÄMNA sin värld och därmed för en stund ta ett steg åt sidan och betrakta och analysera densamma. Människan har potential att aktivt verka för förändring genom att HANDLA i och med världen. Genom att se, benämna och handla skapar människan praxis. I praxis förenas teori och handling.

Människan är en historisk varelse, lever i en historicitet. Alienation innebär att som människa vara ställd utanför ett handlingsutrymme, att vara ställd i ett utanförskap och att acceptera detta utanförskap som för givet och oföränderligt.

Freire lyfter också fram ett samhällsperspektiv. Han talar om ”Tystnadens kultur” för att benämna att så många väljer att eller tvingas att tåga istället för att höja sina röster. För några grupper är situationen sådan att de förlorat tilltron till den egna rösten. Självbilden är låg och självbilden negativ. Tilltron till den egna förmågan saknas. Freire talar också om ”kulturell invasion”. Med detta menar han att en grupp människor underkastas en annan grupp människors förståelse och tolkning av livsvärld och systemvärld till den grad att denna förståelse och tolkning upplevs som den enda giltiga. Freire hävdar, som en motreaktion, humaniseringen som människans kallelse.

Människans kallelse.¹⁵²

Humaniseringen som människans kallelse, strukturellt såväl som individuellt/psykologiskt hävdar Freire. Humanisering som en strävan att växa, utvecklas som människa och som lokalsamhälle (community) vilket får konsekvenser för samhället i sin helhet och för en global utveckling.

¹⁵² Ibid kapitel 1, s 38-67

Frågan är, hur vi möter varandra för att som enskilda och tillsammans påverka riktningen i tillvarons ständigt pågående förändringsprocess? Denna påverkan i riktning mot humanisering hindras av orättvisor, utsugning och förtryck samt förtryckarnas våld. Den bekräftas enligt Freire genom de förtrycktas längtan efter frihet och rättvisa, och genom kampen för att återvinna en, både som individ och som samhälle, förlorad mänsklighet.

Uppgiften för var och en består i en uppmaning till befrielse från förtryck och begränsande strukturer. Det handlar om att befria sig själva och sina förtryckare, att tydliggöra strukturer som begränsar, hindrar, och ibland med våld kväver till förmån för strukturer som leder i riktning mot människans humanisering.

Verklig generositet består i kamp för att förstöra orsakerna till utsatthet av olika slag. En falsk givmildhet tvingar de rädda och förtryckta, de ur livet utstötta, att sträcka ut sina darrande händer och tigga allmosor. Sann givmildhet strävar efter att dessa händer – vare sig de tillhör enskilda eller hela folk – behöver sträckas ut mindre och mindre i bön, för att i stället bli mer mänskliga händer som arbetar, och under det att de arbetar, mänskliga händer som förändrar världen.

Varje föreskrift betyder att en människas val påtvingas en annan människa, vilket förändrar medvetenheten hos den människa som får föreskriften till en medvetenhet som formar sig efter föreskrivaren. Detta kan leda till situationer där människor föredrar att leva i flock framför verkligt kamratskap; de föredrar säkerhet och konformitet med det ofria samhället framför den kreativa gemenskap som kommer av frihet eller redan av sökandet efter frihet. Ett sammanhang där ”att vara” är ”att vara som” och ”att vara som” är att ”vara som förtryckaren”, att inordna sig i de förhållanden, former och strukturer som erbjuds.

Det är den konkreta situation som föder förtryck som måste förändras. Detta radikala krav på objektiv förändring av verkligheten, på kamp mot subjektivistisk orörlighet (som skulle avleda erkännandet av förtryck till ett tålmodigt väntande på att förtrycket skulle försvinna av sig själv), betyder inte att frångå subjektiviteten dess roll i kampen för att ändra strukturer.

Att lösgöra objektivitet från subjektivitet, att förneka subjektiviteten när man analyserar verkligheten eller handlar med den, är objektivism. Å andra sidan, att förneka objektiviteten i analys eller handling resulterar i en subjektivism som leder till egocentriska positioner.

Varken objektivism eller subjektivism, eller psykologism, föreslås här, utan i stället objektivitet och subjektivitet (och därmed psykologismen) i ett konstant dialektiskt förhållande. För dialektiskt tänkande är värld och handling nära beroende av varandra. Men handling är mänsklig endast när den inte är skild från reflektion.

En falsk syn på världen hittas hos alla parter. Var och en är centrum i sitt respektive universum och ser initialt sitt universum som uttryck för normalitet. Som ett uttryck för objektiva förhållanden, för sanning oavsett vad den Andre eventuellt presenterar som ett alternativt universum. Några vaknar till och inser att min ”normalitet” måste ses i relation till

andra och samhället i sin helhet. De blir omvända som verkligen längtar efter att förändra orättvisor, orättvisa system och strukturer men på grund av sin härkomst tror de att de ensamma måste vara verkställarna av förändringen.

Det krävs en tillit till den Andre, till de andra, tillit till folket, som Freire uttrycker det, för att tillsammans med andra, människor med erfarenheter skilda från mina, se, analysera, benämna förhållanden för att sedan förändra genom handling!

Omvändelse till folket, omvändelse till förändring, omvändelse till att se livsvärld och systemvärld i nya perspektiv, omvändelse från mitt eget livs universum som Det Sanna, kräver en djupgående nyfödelse. Fatalism, uppgivenhet, känslan av att förändring inte är möjlig är frukten av en historisk och sociologisk situation.

Freire skriver att det finns en oemotståndlig dragning hos de förtryckta mot förtryckarna och deras sätt att leva. Att vara är att ha, säger Freire med en tydlig referens till den situation i vilken ”pedagogik för förtryckta” växte fram. Det handlade om ett fåtal rika människor, med stora egendomar, sett i relation till stora grupper fattiga, egendomslösa, i det närmaste livegna människor i de flesta fall utan någon utbildning. För denna stora grupp utsatta framstod ”att ha” som detsamma som ”att vara”.

Att förringa sig själv är ett annat kännetecken hos de förtryckta. De förtryckta inser nästan aldrig att de också ”vet någonting”, det som de har lärt sig i sitt umgänge med världen och med andra människor. För förtryckaren är ”att vara” liktydigt med ”att ha”, alltid på bekostnad av dem som inte har något.

I alla faser av sin befrielse måste de förtryckta se sig själva så som människor engagerade i den ontologiska och historiska kallelsen att bli fullständiga människor. Verklig reflektion leder till handling. Befrielse från förtryck är en befrielse av och genom människor, inte ting! Därför befriar sig ingen själv enbart av egna krafter men befrias inte heller av andra. Befrielse, som ett mänskligt fenomen, kan inte åstadkommas av halvmänniskor. Den rätta metoden ligger i dialog sprungen ur en gradvis växande medvetenhet. Likaledes måste de förtryckta nå denna övertygelse som subjekt och inte som objekt. Självständighet kan inte ges som en gåva! Hur skapas de förutsättningar som gör att människor växer i självständighet? Hur erövrar självständighet?

Om problemformulerande undervisning som ett redskap för förändring.¹⁵³

Traditionell undervisning har en förmedlande karaktär hävdar Freire: Läraren är ett förmedlande subjekt medan eleven får rollen som ett lyssnande objekt.

¹⁵³ Ibid kapitel 2 sid 70-87

Innehållet, vare sig det rör sig om värderingar eller om empiriska dimensioner av verkligheten, tenderar att bli livlöst och förstenat i förmedlingsprocessen. Läraren talar om verkligheten, som om den är orörlig, avgränsad och möjlig att förutsäga. Eller också presenterar han ett ämne som är fullständigt främmande för elevernas existentiella erfarenheter. Hans uppgift är att "fylla" eleverna med traderandets innehåll – ett innehåll som inte är kopplat till verkligheten, skilt från den helhet som skapade det och som kunde ge det en mening. Ord töms på sin konkretion och blir till en ihålig, alienerad och alienerande mångordighet. Denna förmedlande undervisnings främsta kännetecken är således ordens klang, inte deras förändrande kraft. Denna typ av undervisning syftar till att få eleven att mekaniskt lära in det förmedlade innehållet.

Detta är "bank-synen" på undervisning, som innebär att elevernas tillåtna aktionsradie inskränker sig till att ta emot, registrera och förvara insättningar - det som läraren sätter in. De har visserligen möjligheten att bli samlare, eller "katalogiserare" av de saker de förvarar. Men ytterst är det människorna själva som "lagras undan" genom bristen på kreativitet och kunskap i detta (i bästa fall), missriktade system. För utan egen undersökning, utan praxis kan människan inte bli verkligt mänsklig. Kunskap växer fram endast genom uppfinning och återuppfinning, genom den ständiga, otåliga, kontinuerliga, hoppfulla undersökning människor företar i världen och med varandra."

Genom att projicera en absolut okunnighet på andra, ett kännetecken på förtryckets ideologi, negerar man undervisning och kunskap som undersökningsprocesser. Målet är att "förändra de förtrycktas medvetenhet, inte den situation som förtrycker dem", för ju lättare de förtryckta kan ledas till att anpassa sig till denna situation, desto lättare kan de behärskas. För att uppnå detta mål använder förtryckarna "banksynen" på undervisningen i förening med en patriarkalisk socialapparat inom vilken de förtryckta får den eufemistiska titeln "socialhjälpstagare". De behandlas som individuella fall, som marginella människor, vilka avviker från den allmänna bilden av ett "gott, organiserat och rättvist" samhälle. De förtryckta ses som det friska samhällets patologiska fall, och samhället måste därför anpassa dessa "inkompetenta och lata" personer till sina egna mönster genom att förändra deras mentalitet. Dessa marginalmänniskor behöver "integreras", "inkorporeras" i det friska samhälle de har "övergivit"."

"De har alltid funnits "innanför" – innanför den struktur som gjorde dem till "varelser för andra" (Hegel). Lösningen är inte att "integrera" dem i förtryckets struktur, utan att förändra denna struktur, så att de kan bli "varelser för sig själva". De kan genom sina relationer till verkligheten komma att uppfatta, att denna (verkligheten) faktiskt är en *process* som är underkastad konstant förändring."

Banksynen förutsätter en splittring mellan människan och världen; människan är enbart i världen, inte *med* världen eller med andra; människan är åskådare inte nyskapare. Med denna syn är människan inte en medveten varelse; hon är snarare ägare av *en* medvetenhet: en tom "hjärna" passivt öppen för mottagandet av insättningar från den omgivande världens verklighet."

”Verbaliserade lektioner, läskrav, metoderna att utvärdera ”kunskap”, distansen mellan lärare och elever, kriterierna för framgång: allting i detta ”helfabrikat” tjänar till att undanröja ett eget tänkande.

Man kan inte tvinga sig på sina elever, inte heller bara samexistera med dem. Solidaritet kräver verklig kommunikation, och den syn, av vilken sådana lärare styrs, fruktar och föreskriver samtidigt kommunikation. Äkta tänkande äger rum i kommunikation.

Banksynen är baserad på en mekanistisk, statisk, naturalistisk, rumspräglad syn på medvetenheten, förvandlar elever till mottagande objekt. Tyvärr är de som omfattar frihetens sak omgivna och influerade av det klimat som skapar banksynen, och ser ofta inte dess verkliga innebörd eller dess avhumaniserande kraft. De använder således, paradoxalt nog, just detta alienerande instrument i vad de avser vara en strävan att befria.

”Äkta befrielse – en humaniseringsprocess – är inte ytterligare en insättning som skall göras i människan. Befrielse är en praxis: människors handlande med och reflektion över världen för att förändra den. De som verkligen tar befrielsen allvarligt måste förkasta banksynen i dess helhet, och istället anta en syn på människorna som medvetna varelser, och medvetenhet som ett medvetet syftande på världen. ”Problemformulerande” undervisning – (dess intentionalitet) – förkastar kommunkéer och förverkligar kommunikation. Den uttrycker medvetenhetens speciella kännetecken: att vara *medveten*, inte bara med inriktning på objekt utan också vänd in i sig själv i en jaspersk ”brytning” – medvetenhet som medvetenhet om medvetenhet.”

För att fungera måste auktoriteten, läraren, vara på frihetens sida, inte mot den. Vi behöver skapa sammanhang där människor undervisar varandra. Där kunskapsobjektet ses som föremål för reflektion för alla parter.

Undervisning som frihetens praxis – i motsats till undervisning som dominansens praxis – förnekar att människan är abstrakt, isolerad, oberoende och ej knuten till världen; den förnekar också, att världen existerar som en verklighet skild från människor.

Äkta reflektion tänker varken på en abstrakt människa eller på en värld utan människor, utan på människor i deras relation till världen. I dessa relationer är medvetenhet och värld samtida: medvetenhet varken föregår eller följer efter världen. Jag kan inte existera utan något icke-jag. Den värld som ger medvetenheten dess existens, blir detta medvetandes värld.

Varje varseblivning av ett ting har en zon av bakgrundsåskådningar som kan benämnas sammanhangsinsättningar eller bakgrundsmedvetande. om man i åskådningen redan inbegriper att vändas mot, och också detta är en medvetenhetsupplevelse, eller kortare ett medvetande, som gäller allt det som faktiskt ligger i den medvaseblivna objektiva bakgrunden.

Det som tidigare hade en objektiv existens men ännu inte uppfattades i sina djupare implikationer (om det över huvud taget uppfattades alls) börjar nu ”träda fram”, får karaktären av ett problem och därför av en utmaning. På så sätt börjar människor plocka fram element ur sitt ”bakgrundsmedvetande” och reflektera över dem. Dessa element är föremål för människors överväganden, och, som sådana, föremål för deras handlande och deras kunskap.

I problemformulerande undervisning utvecklar människor sin förmåga att kritiskt begripa på vilket sätt de existerar i den värld med vilken och i vilken de finner sig själva: De lär sig se världen, inte som en statisk verklighet, utan som en verklighet i process, i förändring. Trots att människors dialektiska relationer till världen existerar oberoende av hur de uppfattas (eller av om de över huvud taget uppfattas) är det ändå sant, att de handlingsscheman människor väljer i högre grad är en funktion av hur de uppfattar sig själva i världen.

Således reflekterar lärareleven och elevläraren samtidigt över sig själva och världen utan att särskilja denna reflektion från handlingen, och upprättar på så sätt en äkta form av tanke och handling.

Bankundervisningen försöker (av vissa uppenbara skäl) genom att mytologisera verkligheten dölja vissa fakta som försöker förklara det sätt på vilket människor existerar i världen; problemformulerande undervisning ställer sig uppgiften att avmytologisera.

Bankundervisningen motsätter sig dialog; problemformulerande undervisning anser dialogen outhärlig för den kunskapsakt som avslöjar verkligheten.

Bankundervisningen ser människor som föremål för hjälp; problemformulerande undervisning gör dem till kritiska tänkare.

Bankundervisning hämmar kreativitet och tämjer (trots att den inte helt kan förstöra den) medvetandets intentionalitet genom att isolera medvetenheten från världen. Därigenom hindrar den människan från hennes ontologiska och historiska kallelse att bli mer fullständigt mänsklig. Den hindrar människan i hennes kallelse i riktning mot humanisering. Problemformulerande undervisning grundar sig på kreativitet och stimulerar sann reflektion över och handling med verkligheten, och svarar därmed mot människans kallelse som en varelse som är äkta enbart då den är aktiv i undersökningar och skapande förändring.

Bankteori- och praktik lyckas inte, som undervisande och fixerande krafter, erkänna människor som historiska varelser; den problemformulerande undervisningens teori och praktik tar människans historicitet som sin utgångspunkt. Problemformulerande undervisning bejakar människor i deras process att bli – som ofärdiga, ofullbordade varelser i och med en likaledes ofärdig verklighet. I motsats till andra levande varelser som är ofärdiga, men inte historiska, vet människan sig vara ofärdig; hon är medveten om sin ofullständighet. I denna ofullständighet och denna medvetenhet ligger undervisningens rötter som en uteslutande mänsklig uttrycksform. Människans ofärdiga karaktär och verklighetens

övergångskaraktär gör det nödvändigt att utbildning och undervisning blir en fortlöpande aktivitet. Undervisningen förnyas på så sätt ständigt i praxis.

För att vara måste den bli. Problemformulerande undervisning är revolutionär framtidighet.

Därför är den profetisk och som sådan, förhoppningsfull. Därför stämmer den överens med människans natur. Därför bejakar den människan som en varelse som överskrider sig själv, som rör sig framåt och som ser framåt, för vilken orörlighet representerar ett dödligt hot, för vilken ett tillbakablickande på det förgångna bara kan vara ett medel att klarare förstå vad och vem hon är, så att hon på ett klokare sätt kan bygga framtiden.

Därför identifierar den sig med den rörelse som engagerar människan som en varelse som är medveten om sin ofullständighet – en historisk rörelse, som har sin utgångspunkt, sina objekt och sitt mål. Rörelsens utgångspunkter ligger i människan själv. Men eftersom människan inte existerar skild från världen, skild från verkligheten, måste rörelsen börja med människa-värld-relationen. Därför måste utgångspunkten alltid vara människan i ”här-och-nu”, vilket konstituerar den situation inom vilken hon är undertryckt - det sammanhang hon är insatt i ur vilken hon höjer sig och i vilken hon ingriper. Bara genom att utgå från denna situation – som bestämmer hennes uppfattning av den – kan hon börja röra sig. För att göra detta på ett äkta sätt måste hon uppfatta sin ställning, inte som ödesbestämd och oföränderlig, utan enbart som begränsande – och därmed som utmanande. En strävan från en naiv och magisk, fatalistisk syn till att begripa sig själv, verkligheten. Från resignation till rörelse.

Möten

Djupare än förr
Närmare än förr

Nödvändigt som förr

Öppnar vi för varandra
Öppnar vi för den Andre
Öppnar vi för oss själva

Skavanker och skavsår
Hjärtan som slår

Dansa med varandra

Bilagor

Bilaga 1

Artiklar/referenser

De artiklar/studier som jag i det som följer hänvisar till redovisar arbete riktat till barn, tonåringar och vuxna. Gemensamt för artiklarna är användandet av, inom ramen för terapeutisk intervention, expressiva estetiska uttrycksformer. Gemensamt är också hur tidigare obearbetat, oformulerat ges form och, så småningom, ord och därmed blir en verbaliserad del av deltagarnas narrativ. De exempel som jag valt berör Bild, Musik, Kropp/rörelse och Poesi. I något exempel hänvisas till Expressive Arts, i ett fall till Songwriting. Artiklarna täcker därmed de flesta av de uttrycksformer/modaliteter som jag inledningsvis berörde.

Ett par artiklar stryker under kroppskontaktens och beröringens betydelse. Vi vet att beröring, den kommunikation och det samspel som beröring innebär, har avgörande betydelse för barns utveckling. Artiklarna behandlar frågan om vård av för tidigt födda barn där kontakt och kommunikation genom bland annat hud och hjärtslag har en vital betydelse.¹⁵⁴¹⁵⁵ I de följande artiklarna framgår vidare hur deltagarna, genom synliggörande i/genom expressiva estetiska uttrycksformer, ges möjlighet att lägga utanför sig själv och därmed få distans, kunna betrakta och förhålla sig till, erfarenheter som ännu inte formulerats i ord men som aktivt påverkat förhållningssätt till liv och relationer. Känslor och situationer kan beskrivas och bearbetas. Med bearbetning avses en gradvis ökad kontroll av impulser, fantasier, känslouttryck i riktning mot en större självmedvetenhet och mognad.¹⁵⁶ Detta gäller för, och exemplifieras på olika sätt i, mötet med olika målgrupper som barn, tonåringar och vuxna och gäller generellt för olika slag av svårigheter som traumatisering, sorgbearbetning, självmordsbenägenhet.¹⁵⁷ I en av artiklarna (Talwar) påpekas att arbetet i/genom expressiva estetiska uttrycksformer

¹⁵⁴ - Weiss, "Haptic perception and the psychosocial functioning of preterm, low birth weight infants" Målgrupp: För tidigt födda, Modalitet: Kropp/rörelse/beröring, Svårighet: Överlevnad och utvecklingsstöd
- Feldman, Weller, Sirota, Eidelman, "Testing a Family Intervention Hypothesis: The contribution of Mother-Infant Skin-to-Skin contact (Kangaroo care) to family interaction, Proximity and Touch." Målgrupp: För tidigt födda, Modalitet: Kropp/rörelse/beröring, Svårighet: Överlevnad och utvecklingsstöd

¹⁵⁵ Elneby Y poängterar i boken "Om du inte rör mig så dör jag" beröringens betydelse för något äldre barn.

¹⁵⁶ - Mc Murray, Schwartz-Mirman, "Integration and working through in art therapy", Målgrupp: Barn, Modalitet: Bild, Svårighet: Emotionell- och beteendeproblematik

- Mallay, "Art therapy, an effective outreach intervention with traumatized children with suspected acquired brain injury", Målgrupp: Barn, Modalitet: Bildskapande, Svårighet: PTSD

- Finn, "Helping Students Cope with Loss; Incorporating Art Into Group Counseling", Målgrupp: Barn, förlust av nära anhörig och/eller separation, Modalitet: Bild, musik, poesi, lek, Svårighet: Bearbetning av förlust

- Furman Rich, "Poetry therapy and existential practice", Målgrupp: Vuxen man, Modalitet: Poesi, Svårighet: Kronisk psykisk sjukdom

- Harnden, Rosales, Greenfield, "Outpatient art therapy with a suicidal adolescent female", Målgrupp: Tonåringar, Modalitet: Bild, Svårighet: Självmordsbenägenhet

- Mayers, "Songwriting as a way to decrease anxiety and distress in traumatized children", Målgrupp: Barn, Modalitet: Musik och poesi, Svårighet: Traumatisering

- Milliken, "Dance/movement therapy as a creative arts therapy approach in prison to the treatment of violence", Målgrupp: Vuxna män i fängelse, Modalitet: Dans/rörelse, Svårighet: Bearbetning av våldsbänägenhet

- Talwar Savneet, "Accessing traumatic memory through art making: An art therapy trauma protocol (ATTP)", Målgrupp: Barn, tonåringar och vuxna, Modalitet: EXA, Svårighet: Traumabearbetning

¹⁵⁷ Det pågår en diskussion kring användandet av Konstnärliga uttrycksformer och skapande i terapeutisk verksamhet. Inom EXA finns en omfattande litteratur i ämnet – se bland annat Apelmo "Uttryckande Konstterapi – en presentation", CVF 1996 samt "EXA; Expressive Arts – Uttryckande Konst. Tillämpning i skola och socialtjänst – teoretiska perspektiv" och "Utvecklingsarbetet Fristadsbarn: Fas 2, rapport 4", Eskilstuna Kommun, 2003.

skapar access till traumatiska minnen. Artikeln knyter an till aktuell hjärn- och minnesforskning som ett sätt att förklara och förstå skeendet. En annan artikel handlar om behandling av våldstendenser bland män i fängelse. I Narrativ Terapi (Morgan 2007) förläggs med språkets hjälp en inre erfarenhet utanför – i metaforens, sagans roll – och görs därmed möjlig för bearbetning. Erna Grönlund m.fl.¹⁵⁸ redovisar forskning kring ett arbete som riktats till pojkar med diagnosen ADHD/DAMP. Resultaten är positiva – pojkarna har fått det bättre. I detta arbete har dans/rörelse varit huvudmodalitet även om också andra modaliteter använts. För deltagande pojkar har det varit frågan om att få leka – om än på ett nytt sätt och tillsammans med vuxna. De publicerade artiklarna/rapporterna talar för arbete i/genom expressiva estetiska uttrycksformer. Flera av artikelförfattarna påpekar samtidigt att det behövs mer forskning i syfte att vetenskapligt belägga de positiva erfarenheter som stiger fram ur klinisk verksamhet. Min avsikt har inte varit att göra en fullständig sammanställning – det ligger utanför ramen för detta arbete. Däremot vill jag visa på det faktum att ickeverbal kommunikation genom expressiva estetiska uttrycksformer har betydelse; att sådan kommunikation berör och lyfter fram kroppsligt förankrad erfarenhet.

Arbete i och genom expressiva estetiska uttrycksformer :

- appellerar till denna potential för, önskan av och strävan efter lärande och identitets- och självutveckling hos alla människor oavsett ålder.
- ger förutsättningar för lärprocesser som möter människans behov av att göra livsvärlden, sitt livssammanhang begripligt och meningsbärande samt behovet av att bearbeta livserfarenheter.
- ger förutsättningar för bearbetande på symbolplan av både en inre såväl som en yttre verklighet.
- ger förutsättningar för samhandling, äkta dialog¹⁵⁹ och analys.
- ger förutsättningar för gränsöverskridande vilket avser arbete att genom kritisk reflektion bryta ner det för givet tagna i form av bland annat normer, traditioner, vetenskapliga fakta.
- skapar grund för förändrande handling.
- skapar förutsättningar för en fördjupad medvetenhet hos alla berörda. Denna medvetenhet avser dåtid, samtid samt planer för framtiden. Insikt om mening och sammanhang i tillvaron växer gradvis. I arbetet provas fortlöpande vad som är sant eller falskt, vad som är rätt eller fel och vad som är uppriktigt eller ej.

¹⁵⁸ Grönlund, Renck ”Dansterapi för pojkar med ADHD/Grupp och individuell behandling”, 2006 och ”Dansterapi – en målinriktad behandling som stöd och hjälp för pojkar med diagnosen ADHD/DAMP”, 2004.

¹⁵⁹ Se M Soltvedt och P Freire

Bilaga 2

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 inlärning.

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.

Vetenskaplig referensgrupp

Matti Bergström, Prof. em. hjärnans fysiologi, docent i bioelektronik, läkare, medlem av Finska vetenskapsakademin, Helsingfors.
Jon Roar Björkvold, Prof. muskivetenskap, medlem av Norska vetenskapsakademin, 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 Wärja 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, självtillit, 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 "äkt 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.

3:2:6 Uppföljning av barn och föräldrar. Fas 1

UTVÄRDERING FRISTADSBARN TVÅ ÅR SENARE *Utvärdering av barngrupperna 2000-2002*

Inledning

Utvecklingsarbetet Fristadsbarn i Eskilstuna är en del i skolans förändringsarbete för att tillgodose enskilda barns behov. Arbetet har pågått sedan hösten 2000. Vi har tidigare kontinuerligt under åren träffat de aktuella barnen och intervjuat dem kring kamratrelationer och deras syn på sig själva utifrån olika aspekter. Vi har tidigare också talat med barnens föräldrar och med lärare. Detta material finns redovisat ovan.

Som ett ytterligare led i utvärderingen av Fristadsbarn har vi nu träffat barnen som deltog i Fas 1, det vill säga de första barngrupperna, för uppföljningsintervjuer, två år efter det att grupperna avslutats. Vi har dessutom haft kontakt med dessa barns föräldrar och intervjuat dem via telefon.

Metod

Intervjuinstrument

För utvärderingen valdes samma instrument som vid utvärderingen av Fas 1: CIPF och "Jag tycker jag är".

Intervjuinstrument – föräldrarna

Innan föräldrarna kontaktades av oss fick de ett informationsbrev från Per Apelmo (se bil. 2).

Föräldrantervjuerna konstruerades kring olika frågeområden. Syftet var att få en uppfattning om föräldrarnas syn på deras barns deltagande i Fristadsbarn. I detta ingick hur de såg på barnens situation vid starten, under tiden som gruppen pågick och barnens nuvarande situation. Vidare försökte vi få en bild av föräldrarnas uppfattning om Fristadsbarn betydelse för deras barns utveckling (se bil. 3).

Genomförande

Barnen intervjuades i den lokal där verksamheten bedrivits. De intervjuades enskilt av samma person som tidigare träffat barnen för uppföljningsintervjuer. Sammanlagt intervjuades 7 av de 8 barnen som deltagit i de två första grupperna. Ett av barnen valde att inte medverka. Detta barn avbröt sitt deltagande i gruppen tidigare än de övriga barnen och kände sig inte motiverad att vara med. Däremot intervjuades barnets förälder vilket har gjort att vi ändå har fått ta del av detta barns utveckling och, genom föräldern, fått synpunkter på Fristadsbarn.

Föräldrarna intervjuades per telefon och samtliga föräldrar, utom ett barns förälder, har deltagit i uppföljningen. Vi lyckades aldrig få kontakt med föräldrarna till detta barn under de avsatta veckorna, trots upprepade försök. Vidare kontaktades ytterligare en förälder vars barn deltagit i Fristadsbarns verksamhet under åren 2000-2002. Barnet har inte deltagit i utvärderingsarbetet men föräldern har tidigare deltagit i utvärderingssamtal och berättade nu

om sina synpunkter och om barnets aktuella utveckling. Sammanlagt har följaktligen 8 föräldrar deltagit i intervjuerna.

Resultat

Barnen

Det var två och ett halvt år sedan vi senast träffade och intervjuade barnen. De gick då i årskurserna 4 respektive 6. När vi nu återigen träffade barnen, som nu är ungdomar, har de blivit 13-16 år gamla och går i årskurserna 7 och 9. Det var påfallande hur positivt det var för ungdomarna att åter igen bli påminnda, och få prata om, tiden i Fristadsbarn. Flera av ungdomarna kommenterade spontant lokalen på olika sätt. De gick runt och undersökte saker, vad de kunde känna igen och lade även märke till sådant som förändrats. Några av dem ställde frågor om de andra ungdomarna och var nyfikna på hur de har det nu. De kände igen oss och uttryckte att det var roligt att få träffas igen. Ungdomarna kände också igen intervjusituationen och en del mindes även sina tidigare svar och flera reflekterade kring sin dåvarande situation och ville också berätta om dagsläget.

Intervjuerna – CIPF och Jag tycker jag är

För samtliga ungdomar märktes en positiv, eller t o m mycket positiv, utveckling på båda bedömningsinstrumenten.

På samtliga tre skattningsskalor i CIPF befinner sig alla ungdomarna nu inom det förväntade för åldern. Den positiva utveckling som noterades vid förra utvärderingen har alltså fortgått och en ytterligare mognad märks. Även i ”Jag tycker jag är” hamnar ungdomarnas stanine-värden inom normalzonen för åldersgrupperna (stanine 4-7).

På frågorna i CIPF-intervjun framkommer mycket kvalitativt intressant information. Som exempel kan nämnas att det för en av ungdomarna var en stor sak att inte uppleva sig som så annorlunda längre, samt att inte längre känna att andra undviker honom. Han får vara med och förmedlar att han blir uppskattad för saker han kan. Ett intryck är att flera av ungdomarna har flera kompisar att vara med, till skillnad från tidigare då de ofta kunde känna sig ensamma. Det verkar också som att kvalitén på relationerna är annorlunda, med betydligt mer inslag av ömsesidighet och tillit, än tidigare. Ungdomarna är fortfarande upptagna av hur man kan hantera det sociala samspelet, men det har blivit lättare för dem, de har lärt sig strategier för hur man tar kontakt och löser konflikter. Tidigare hamnade alla dessa ungdomar ofta i konflikter som ledde till bråk och slagsmål. De kan nu hitta andra sätt att lösa konflikter på, och ingen av dem slåss längre.

Utvärderingsfrågorna

Samtliga ungdomar uttrycker att Fristadsbarn varit något positivt och betydelsefullt för dem. Flera berättar spontant om aktiviteter som de minns, en del lyfter fram massagen, andra att de fått spela teater och prova på olika instrument, rita och spela tillsammans. Ett par av ungdomarna talar om att de fick leka i gruppen, och berättar med inlevelse om lekar de minns. Ungdomarna pekar också på att de haft roligt, känt sig trygga och ”att det var skönt att bara vara där”. En ungdom säger att ”jag kände ett lugn efter gruppen” och beskriver att det var lättare att jobba i skolan efteråt. Denna ungdom hade stora svårigheter att fokusera och upplevde sig själv som splittrad. Det var en stor vinst för detta barn att vissa stunder få tillgång till sin kraft och känna ett lugn, i en tillvaro som annars präglades av inre och yttre

kaos. En av ungdomarna beskrev att han minns att ”vi målade en hel del, om tankar och drömmar och såna grejer”.

Det ungdomarna lyfte fram som viktigast med Fristadsbarn var att ”det var väldigt roligt här, jag lärde mig en hel del, både allmänbildning och vad en bra kompis är”. Den här pojken talade också om att han fick lära sig hur man ska ”bete sig ute bland folk, hur viktigt det är”.

Hur såg ungdomarna på sina problem och vilken hjälp ansåg de att de fick av gruppen? En ungdom sa att hans problem var att han inte kunde hantera sin ilska och ”besvara den på ett bra sätt”. I gruppen fick han hjälp och ”blev mer avslappnad” vilket även andra ungdomar uttryckte. Han beskrev också att han ”kände sig mer behövd här”. Det var en ”lättnad att komma hit”, ”kunde koppla av”, ”som att komma hem efter en jobbig dag”.

Genomgående pratar ungdomarna om att de blivit mötta med respekt av ledarna, blivit sedda och förstådda både vad gäller styrkor och svårigheter. Någon uttryckte att det viktigaste var att få träffa ”nån som bryr sig ordentligt”. Samtliga ansåg att Fristadsbarn var rätt hjälp för dem just då. Ungdomarna mindes att problemen i huvudsak handlade om att de bråkade med andra och hade svårt att sitta still och koncentrera sig, ”blev ofta arg” och ”jag hade svårt att läsa”. Av de 8 barnen går 5 av dem nu i vanlig klass. Några av dessa ungdomar har visst stöd av speciallärare i vissa ämnen. De övriga 3 ungdomarna går i särskilt anpassade skolformer och har fortsatt behov av stöd på olika sätt. Samtliga barn har uttryckt att Fristadsbarn har varit något mycket betydelsefullt för dem. Majoriteten tycker inte att de idag har ett behov av liknande insatser, men lyfter fram att de känner en saknad efter tiden i gruppen. Någon tycker att det vore ”underbart” att få träffa de andra igen, men under friare former. En annan sa ”det skulle bli en fritidsgård till slut, tycker jag”.

Avslutningsvis ställdes en fråga med fem olika svarsalternativ: Hur viktig var Fristadsbarn för dig? Mycket viktig, ganska viktig, varken oviktig/viktig, ganska oviktig, helt oviktig. Resultatet blev att 3 av ungdomarna tyckte att Fristadsbarn varit mycket viktig medan 4 ansåg att gruppen varit ganska viktig.

Föräldrarna

Flertalet föräldrar hade lite svårt att minnas tillbaka till tiden då grupperna skulle starta. Det har hänt mycket i barnens liv sedan dess, turerna har varit många och för en del finns en stabilitet i vardagen medan det för andra fortfarande finns en viss turbulens.

Föräldrarna minns situationen, vid tiden för erbjudandet om Fristadsbarn, som kaotisk och att man hade mycket kontakt med skolan, eftersom barnen hade svårt att fungera väl i skolan, med inläring och kamratkontakter. Föräldrarna uttrycker att ”jag nappade på allt som kunde stärka mitt barn”, ”han behövde ett bättre självförtroende”, ”mitt barn behövde få komma ifrån skolan och klassen ibland”. Föräldrarna fick erbjudandet av skolan och en del kunde beskriva att de först tyckte att det lät lite ”som flum”, men när de fått besök i hemmet av ledarna och fått veta vad gruppen skulle arbeta med och tankarna bakom så kände de sig intresserade och positivt inställda. ”Jag gillade ledarna och fick ett förtroende.”

Föräldrarna mindes i stora drag vad barnen gjort i gruppen, flera av dem har också deltagit ibland. Det som samtliga föräldrar främst uppehåller sig vid när de beskriver sitt barns deltagande, handlar om barnens starka vilja att gå till gruppen och att de också har berättat om gruppen hemma. Föräldrarnas uppfattning var alltså att, trots att barnen annars ofta har mått dåligt, varit omotiverade och tysta, så har Fristadsbarn varit något positivt i skolvardagen.

Det som föräldrarna lyfter fram som effekter av gruppen är *ökat självförtroende, större social kompetens och konstruktiva strategier att hantera ilska*. ”Hon blev som en annan tjej efter gruppen, hon var inte aggressiv.” ”Efter gruppen var hon normal.” ”Han lugnade sig, det går bra med kompisar nu.” En förälder uttrycker att Fristadsbarn betytt ”allt” för deras barn. Hon beskriver att det sätt som ledarna mötte barnet på innebar en väldigt viktig vändpunkt för hans självförtroende. Detta barn har pratat mycket om Fristadsbarn och tillskriver själv gruppen en stor betydelse. En annan förälder säger att Fristadsbarn var en ”mycket bra aktivitet för de barn som var jobbiga i skolan”. Genomgående talar föräldrarna om att deras barn har blivit lugnare och har ett bättre självförtroende.

Ett par av föräldrarna tycker att gruppen skulle ha pågått längre och betonar att inget annat har gett samma tydliga, positiva påverkan på deras barns utveckling, både vad gäller kamratrelationer och förmågan att tillgodogöra sig undervisning. Ett par av de andra föräldrarna är nöjda med den tid som gruppen pågick och menar att deras barn fått tillräcklig tid där.

Vad var viktigast? Föräldrarna lyfter fram lite olika saker som viktigast, men flera av dem nämner att det var otroligt viktigt att barnen fick ha kul, och att de blev accepterade som de var. ”Han kände aldrig att han gick i nån terapi eller så, det var mer som att träffa en vän”. Detta gav en trygghet som de behövde. En förälder lyfte fram att deras barn fick träffa på vuxna som han kunde lita på och som inte övergav honom, trots hans ilska. Flera tar upp värdet av att de fick öva sig på konflikter, och på att samarbeta. En annan sak som tas upp är beröring; att barnen fick, och fick ge, massage, vilket var positivt för dem.

Den avslutande, strukturerade frågan: För mitt barn var Fristadsbarn?, besvarades av 5 föräldrar med *mycket viktig*, och av de övriga 3 med *ganska viktig*.

När föräldrarna beskriver ungdomarnas nuvarande situation går, som nämnts ovan, 5 av de 8 ungdomarna i vanlig klass. Detta gör även det barn som ej deltagit i en egen intervju men vars förälder deltagit. En av de övriga ungdomarna ska inom kort utredas med neuropsykiatrisk frågeställning. En annan går i en mindre klass, vilket föräldrarna ser som en förutsättning. Denna elev får även särskilt stöd genom musik som terapimetod. En ungdom går i särskola.

Majoriteten av föräldrarna känner att Fristadsbarn pågick tillräckligt länge för deras barn. Någon beskriver att deras barn upplevde en sorg när gruppen upphörde, och fortfarande kan uttrycka saknad. Någon av de övriga tror att deras barn hade mått bra av att få fortsätta ytterligare en tid.

Diskussion

Den aktuella långtidsuppföljningen, som gjorts drygt två år efter att grupperna avslutats, visar att de positiva effekterna som både barn och föräldrar beskrev direkt efter att grupperna slutat, består. En del av ungdomarna har fortfarande stora svårigheter att fungera väl i vardagen, men hanterar ändå sin situation bättre än vid förra utvärderingstillfället. Det blir alltså tydligt att den positiva utvecklingen har hållit i sig och fortsatt över tid. Ungdomarna själva tillskriver Fristadsbarn en stor betydelse för deras ökade mognad och kompetens. Även deras föräldrar är övertygade om att Fristadsbarn har bidragit men en del av dem lyfter också fram andra insatser som gjorts i skolan för barnen, parallellt med verksamheten i Fristadsbarn. Problembilden har hos alla barnen i Fas 1 varit komplex och det har varit många

personer/instanser inblandade under årens lopp. Ibland har man uppnått en samsyn, andra gånger har bilderna gått isär. Vår bild är att Fristadsbarn på ett positivt sätt bidragit till att synliggöra dessa barn och deras behov, samt tillmötesgått ett behov av att utveckla metoder som kan matcha komplexiteten, i ett nära samarbete med andra aktörer. Att Fristadsbarn har varit en verksamhet under skolans tak tror vi har förstärkt och underlättat en positiv utveckling för de enskilda barnen. Barnen har fått den individuellt anpassade hjälp de behöver, och har rätt till, utan att lämna sitt sammanhang; skolan. Möjligen gör detta det lättare för de vuxna som finns runt barnet att också se hur deras insatser samverkar med övrigas.

I intervjuerna med barnen tar flera av dem upp att det var skönt att komma ifrån skolan en stund. Deras skolsituation var för de flesta mycket problematisk med inlärningssvårigheter och sociala svårigheter. De uppmärksammades tidigt för sina svårigheter och samspelet med andra präglades ofta av konflikt snarare än samarbete. Gruppen hjälpte dem alla till ökat självförtroende och gav redskap för att kunna och/eller våga gå in i ömsesidiga relationer. Detta har fått direkta effekter på barnens förmåga att fungera i skolan, såväl i undervisningen som i sociala kontakter. Den bild vi har fått, av både ungdomarna och deras föräldrar, är att de har fått hjälp att kunna komma till ro i, och med, sig själva vilket är en förutsättning för att kunna lära sig saker; ta in information. De har också fått en ökad tillit till att vuxna vill dem väl och är rädda om dem, precis som de är. En av föräldrarna beskriver detta med orden: ”Ledarna fanns där och kämpade tillsammans med, och inte mot, honom för att hjälpa.”

Referenslitteratur

Anderson H (1999). *Samtal språk och möjligheter*. Stockholm: Mareld

Antal-Lundström I (2006). *Estetiska aktiviteter som pedagogiskt redskap. Rapport från ett pågående interkulturellt skolutvecklingsprojekt*. Eskilstuna: Mälardalens Högskola, CVF&MEA, Arbetsrapport 2006:37B

Apelmo P, Ekermo M (1990). *Etik för samhällsarbete*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Inst. För socialt arbete, doktorandkurs.

Apelmo P, Ekermo M, Karp H, Stål R (1990). *Att mötas för förändring. En beskrivning och kritisk granskning av ett förändringsarbete*. Forskargruppen för socialt arbete. Högskolan i Örebro. Skrift nr 6 1990

Apelmo P, Ekermo M (1991). *Att skapa mötesplatser*. Linköpings Universitet, Fortbildningsnämnden.

Apelmo P (red) (1993). *Utveckling i skola och kommunal*. Linköpings Universitet. Institutionen för pedagogik och psykologi. LiU-PEK-R-167

Apelmo P (1994). *Hur skapas en grupp?* Eskilstuna: Uppsats inom ramen för utbildningen i Uttryckande Konstterapi.

Apelmo P (red.)(1996). *Uttryckande Konstterapi – en presentation, med exempel på tillämpningar*. CVF, Mälardalens Högskola, Seminarierapport, Skriftserie C

Apelmo P (1997). *Uttryckande Konstterapi – förhållningssätt*. Eskilstuna: Sv Inst. För Uttryckande Konstterapi, diplomuppsats

Apelmo P (2003). *EXA; Expressive Arts – Uttryckande Konst. Tillämpning i skola och socialtjänst – teoretiska perspektiv och exempel*. Eskilstuna: Utvecklingsarbetet Fristadsbarn, Fas 2 rapport nr 4, Eskilstuna Kommun. Lunds Universitet, Pedagogiska rapporter 2009

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

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

Apelmo P (2005). *Examinationsuppgift med hänvisning till L Havnesköld*, Umeå: Umeå Universitet.

Apelmo P (2008). *Den ickeverbala kommunikationens betydelse. Kommunikation av kroppsligt förankrad erfarenhet*. Uppsats. Psykoterapeutprogrammet, Umeå Universitet.

Apelmo P (2012). *Utvecklingsarbetet SKAPA – slutrapport*. Svenska Kyrkan, Eskilstuna Församling.

Apelmo P (red) (2012). *SKAPA berättelser- fördjupning – uppslagsverk. Expressive Arts i möte med Svenska Kyrkans tradition*. Svenska Kyrkan, Eskilstuna Församling.

Ashly Meyer DeMott M (2007). *Repatriation and Testimony. Expressive Arts Therapy. A phenomenological study of Bosnian war refugees with focus on returning home, testimony and film*. PhD thesis 2007, European Graduate school, Arts, Health & Society Division. Oslo: AiT e-dit AS

Asplund J, (1997), *Det sociala livets elementära former*, Göteborg, Bokförlaget Korpen

Bereznak-Kenny C (1989). *Field of play*. Ridgewiev Publ

Björkvold JR (1991), *Den musiska människan. Barnet, sången och lekfullheten genom livets faser*. Oslo: Runa förlag

Björkvold JR (1998), *Sköldpaddans sång*. Oslo: Runa förlag

Boal A (1981). *För en frigörande teater*. Stockholm: Gidlunds

Buber M (1923/1994). *Jag och du*. Stockholm: Dualis

Carlberg G (1994). *Dynamisk utvecklingspsykologi*. Stockholm: N&K

Crafoord C (1994), *Människan är en berättelse*. Stockholm: N&K

Egidius H. (1977). *Termlexikon*. Lund: Esselte Studium

Feldman, Weller, Sirota, Eidelman, (2003). *Testing a Family Intervention Hypothesis: The contribution of Mother-Infant Skin-to-Skin contact (Kangaroo care) to family interaction, Proximity and Touch*. Journal of family psychology, vol 17 No 1 sid 94-107

Finn C A, (2003) *Helping Students Cope with Loss; Incorporating Art Into Group Counseling*. The Journal for Specialists in Group Work, nr 28:2, sid 155-165

Furman Rich (2003). "Poetry therapy and existential practice", *The Arts and Psychotherapy*, nr 30, sid 195-200

Forslund K, Törnvall ML (1995), *Lärares professionella utveckling*. Linköpings Universitet IPP

Freire P (1972). *Pedagogik för Förtryckta*. Stockholm: Gummessons

Fromm E, (2006), *Att ha eller vara*, Stockholm, N&K

Gilje N, Grimen H (1992). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos

Harnden, Rosales, Greenfield (2004). *Outpatient art therapy with a suicidal adolescent female*. The Arts and Psychotherapy, nr 31, sid 165-180.

Havnesköld L, Risholm Mothander P (2002). *Utvecklingspsykologi. Psykodynamisk teori i nya perspektiv*. Stockholm: Liber

Havnesköld L (1992). *Daniel Sterns teorier om självutveckling – en introduktion*. Stockholm: A&V

Hedenbro M, Wirtberg I (2003). *Samspelets kraft. Marte meo – möjlighet till utveckling*. Stockholm: Liber

Hedenbro M, Lidén A (2003). *Att bygga en familj*. Stockholm: Liber

Hedenbro M (2006). *The Family Triad – the interaction between the child, its mother and father from birth to the age of 4 yrs old*. Stockholm: Karolinska institutet, Thesis for doctoral degree

Hillam J (1994).

Kellerman PF (1992). *Focus on Psychodrama*. London och Philadelphia: Jessica Kingsley Publ.

Kihlström A ur Berggren L, Olofsson U (red.) (1995). *Fritid på tvären*. Stockholm: Fritidsforum Förlag

Knill, P, m.fl. (1993). *Minstrels of Soul: Intermodal Expressive Therapy*. Toronto: Palmerstone Press,

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

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

Magnér B, Magnér H (1976). *Medveten människa. En metod att utforska förhållandet mellan individ och samhälle*. Stocholm: W&W

Magnér B (1980). *Hur vet du det? Socioanalys I praktiken*. Stockholm: Esselte stadium, Akademiförlaget.

Mallay J N (2002). *Art therapy, an effective outreach intervention with traumatized children with suspected acquired brain injury*. The Arts and Psychotherapy, nr 29, sid 159-172

Mayers K (1995). *Songwriting as a way to decrease anxiety and distress in traumatized Children*. The Arts and Psychotherapy, nr 5, sid 495-498.

Mc Murray, Schwartz-Mirman (2001). *Integration and working through in art therapy*. The Arts and Psychotherapy, nr 28, sid 311-318.

Mead, G.H, ur Arvidsson (1976), *Medvetandet, jaget och samhället*, Lund, Argos

- Milliken R (2002). *Dance/movement therapy as a creative arts therapy approach in prison to the treatment of violence*. The Arts and Psychotherapy, nr 29, sid 203-206.
- Molander B (1996). *Kunskap I handling*. Göteborg: Daidalos
- Nörretrander T (1993). *Märk Världen*. Stockholm: Bonnier Alba
- Perneman JE (1977). *Medvetenhet genom utbildning*. Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet
- Robbins A (1987). *The artist as therapist*. NY: Human Science Press
- Robbins A (1988). *Expressive therapy*. NY: Human Science Press
- Robbins A (1994). *A Multi-Modal Approach to Creative Art Therapy*. London: Jessica Kingsleys Publ.,
- Rogers C, Freiberg HJ (1994). *Freedom to learn*. Huston: University of Huston
- Rogers CR (1995). *A Way of being*. NY: Mariner Books
- Rogers N (1993). *The Creative connection. Expressive arts as Healing*. Palo Alto: Science and Behaviour Books inc.
- Rogers N (2011). *The Creative Connections for Groups. Person-Centered Expressive Arts for Healing and Social Change*. Palo Alto: Science & Behavior Books
- Röed Hansen B (1991). *Betydningen av oppmerksomhet og samspill i psykoterapi med barn*. Tidsskrift for Norsk Psykologforening nr 28 sid 779-788
- Röine E (1992). *Psykodrama. Om å spille hovedrollen i sitt eget liv*. Oslo: Artemis Forlag
- Satir V (1975). *Familjeliv – eller Om man vill bli en bättre förälder*. Stockholm: W&W
- Schaverein J (1992). *The revealing image. Analytical Art Psychotherapy Theory and Practice*. London och NY: Tavistock/Routledge
- Sidebäck G, Vuorinen M (2000). *CVF vid millenieskiftet. Historik. Verksamhet 1997-1999. Framtidsplaner*. Centrum för Välfärdsforskning, Skriftserie C, Mälardalens Högskola
- Soltvedt M (2005). *BOF Barnorienterad familjeterapi*. Stockholm: Mareld
- Stern D (2003). *Spädbarnets interpersonella värld*. Stockholm, N&K
- Stern D (1994). *Ett litet barns dagbok*. Stockholm, N&K
- Stern D (1996). *Moderskapskonstellationen*. Stockholm, N&K
- Stern D (2005). *Ögonblickets psykologi*. Stockholm: N&K

Talwar Savneet (2007). *Accessing traumatic memory through art making: An art therapy trauma protocol (ATTP)* The Arts and Psychotherapy, nr 34, sid 22-35

Todd S (2008). *Att lära av den Andre*. Stockholm: Studentlitteratur

Tranströmer T (1983). *Det vilda torget*. Diktsamling Stockholm: Bonniers

Ullman M, Zimmerman N (1996). *Använd dina drömmar*. Stockholm: N&K

Wahl M (1978). *På spaning efter växandets punkt*. Stockholm: W&W

Weiss SJ (2005). *Haptic perception and the psychosocial functioning of preterm, low birth weight infants*. Infant Behavior & Development, 28, 329-359

Whitmont E (1992). *"Symbolernas värld. Den jungianska psykologins grunder."* Stockholm: CJP

Winnicott DW (1981). *Lek och verklighet*. Stockholm, N&K

Winnicott DW (1983). *Barnet familjen och omvärlden*. Stockholm: N&K

Litteraturlista

- Andersson B (1992). *Boken om Elna*. Landstinget i Östergötland, Kulturenheten
- Antal-Lundström I (1996). *Musikens gåva*. Stockholm: Konsultförlaget AB
- Antonovski A (1991). *Hälsans mysterium*. Stockholm: N&K
- Bergström M (1990). *Hjärnans resurser – en bok om idéernas uppkomst*. Stockholm: Seminarium
- Bergström M (1991). *Barnet – den sista slaven*. Stockholm: Seminarium
- Bergström M (1992). *Den okända hjärnan*. Stockholm: W&W
- Bergström M (1993). *Den gröna teorin*. Stockholm: W&W
- Bergström M (1995). *Neuropedagogik. En skola för hela hjärnan*. Stockholm: W&W
- Bergström M (1997). *Svarta och vita lekar*. Stockholm: W&W
- Blatner AH (1984). *Praktisk psykodrama*. Stockholm: N&K
- Blatner AH, Blatner A (1988). *The art of play*. London: Human Sciences Press
- Broberg A, Almqvist K, Tjus T (2003). *Klinisk barnpsykologi. Utveckling på avvägar*. Stockholm: N&K
- Chodorow J (1991). *Dance therapy and depth psychology*. London och NY: Routledge
- Christoffersen SA (2007). *Professionsetik*. Oslo: Universitetsförlaget
- Dropsy J (1991). *Leva i sin kropp. Kroppsuttryck och mänsklig kontakt*. Stockholm: N&K
- Ellneby Y (1994). *Om du inte rör mig så dör jag. Den taktila kommunikationens betydelse för barns utveckling*. Sveriges Utbildningsradio AB
- Engström L, Kallenberg C (1994). "Vad är en kompis? En kvalitativ analys och fortsatt utprövning 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 inom forskningsprojekt Barns vänskap i tidig skolålder. Psykologiska institutionen, Stockholms universitet.
- Gardner H (2000). *Den bildade människan*. Jönköping: Brain Books
- Gersie A (1990). *Storymaking in Education and Therapy*. London: Jessica Kingsley Publ.
- Gersie A (1991). *Storymaking in Bereavement*. London: Jessica Kingsley Publ.

- Grönlund E (1988). *Danslek med rörelsehindrade barn*. Stockholm: N&K
- Grönlund E (1991). *Dansterapi*. Stockholm: Studentlitteratur
- Grönlund E (1994). *Barns känslor bearbetade i dans. Dansterapi för barn med tidiga störningar*. Ped. Inst., Stockholms Universitet, Avhandling
- Grönlund E, Hammarlund I (red.) m.fl. (1999). *Konstnärliga terapier*. Stockholm: N&K
- Grönlund E, Renck B (2004). *Dansterapi – en målinriktad behandling som stöd och hjälp för pojkar med diagnosen ADHD/DAMP*. Stockholm: Danshögskolan, Nämnden för konstnärligt utvecklingsarbete 2004:1
- Grönlund E, Renck B (2004). *Dansterapi – en målinriktad behandling som stöd och hjälp för pojkar med diagnosen ADHD/DAMP*. Stockholm: Danshögskolan
- Grönlund E, Renck B (2005). *Dansterapi för pojkar med ADHD/grupp och individuell behandling*. Stockholm: Danshögskolan
- Hermerén G (1986). *Kunskapens pris. Forskningsetiska problem och principer I humaniora och samhällsvetenskap*. Stockholm: Brytpunkt/HSFR
- Hostrup Larsen H (1987). *Tegneterapi*. Köpenhamn: Dansk Psykologisk Forlag
- Hägglund K, Fredin K (1993). *Dramabok*. Stockholm: Liber Utbildning
- Jernberg A M, Booth P (2001). *Theraplay. Helping Parents and Children Build Better Relationships Through Attachment-Based Play*. San Francisco: Jossey Bass, 2:a u
- Jung CG (1981). *Människan och hennes symboler*. Stockholm: Forum
- Körlin D (2005). *Creative Arts Therapies in Psychiatric Treatment. A Clinical Application of the Bonny Method of Guided Imagery and Music (BMGIM) and Creative Arts Groups*. Stockholm: Karolinska Institutet, Thesis for doctoral degree
- Larsson L (1993). *Törnehäcken - barn ritar och berättar sig ur kriser och konflikter*. Stockholm, Rädda Barnen
- Lundkvist S, Walch M (1989). *Barn i grupper. Struktur, process och psykoterapi*. Stockholm: NoK
- Lerner M (1999). *Psykosomatik – kroppens och själens dialog*. Stockholm: N&K
- Lindstein T (1995). *Vändpunkten. Att arbeta med barn till alkoholister*. Stockholm: Gothia
- Lundgren N, Norrby L (1988). *Sagans läkande kraft*. Stockholm: W&W
- Lundkvist S, Walch M (1989). *Barn i grupper. Struktur, process och psykoterapi*. Stockholm: NoK

- Luterkort B (1999). *Barn i bildterapi*. Stockholm: Prisma
- May R (1976). *Modet att skapa*. Stockholm: Aldus
- May R (1991). *Ropet efter myten*. Stockholm: R&S
- Merriam SB (1994). "*Fallstudien som forskningsmetod*" Lund: Studentlitteratur
- Morgan A (2007). *Vad är narrativ terapi?* Stockholm: Mareld
- Nobel A (1982). *Konst och konstnärer i skolans värld*. Stockholm: Skolöverstyrelsen
- Nobel A (1991). *Filosofens knapp*. Stockholm: Carlsson
- Nobel A (2001). *Hur får kunskap liv*. Stockholm: Liber
- Rapp B (1997). *Kultur i vården visavi vården som kultur*. En presentation av forskningsprogrammet. Stockholms Läns Landsting
- Ruud E (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling*. Oslo: Solum
- Smedler AC (1993). *Att testa barn. Om testmetoder i barnpsykologiska utredningar*. Stockholm, Psykologiförlaget
- Smedler AC (1998). *Växa på egna villkor*. Stockholm: Allmänna Barnhuset
- Smedler AC (1999). *Autism och autismliknande tillstånd*. Stockholm: Socialstyrelsen/Allmänna Barnhuset
- Stensmo C (1991). *Socialpedagogik*. Stockholm: Studentlitteratur
- Swedner H (1996). *Socialt välfärdsarbete – en tankeram*. Stockholm: Liber
- Sylvander I (m.fl.) (1992). *Empati – känna förstå växa*. Stockholm: Liber
- Theorell T, Konarski K (1995). *Konstpsykoterapi vid långvariga psykosomatiska sjukdomstillstånd*. Stockholm: Stressforskningsrapport nr 259
- Theorell T (red.) (2000). *När orden inte räcker*. Stockholm: N&K
- Tudor Sandahl P (1991). *Om barnet inom oss. En introduktion till objektrelationsteori enligt Harry Guntrip*. Stockholm: A&W
- Tudor Sandahl P (1993). *Det glömda självet*. Stockholm: W&W
- Tudor Sandahl P (1992). *Den fängslande verkligheten. Objektrelationsteori i praktiken*. Stockholm: W&W
- Ungmark I (1996). *För barnens skull måste vi lyfta på locket*. Rapport nr 3 projekt Misshandlade kvinnor och deras barn. Länsstyrelsen Södermanland

- Uvnäs Moberg (2000). *Lek och beröring*. Stockholm: N&K
- Weissenrieder E (1992). *Barns symbolspråk*. Stockholm: Studentlitteratur
- Wide K (2005). *Bildens helande kraft*. Stockholm: Mareld
- Wrangsjö B (red.) (1987). *Kroppssorienterad psykoterapi*. Stockholm: N&K
- Wrangsjö B (1990). *Mötas och växa*. Stockholm: N&K
- Wrangsjö B (1998). *Tampas med tonåringar*. Stockholm: N&K
- Wrangsjö B (red.) (1998). *Barn som märks*. Stockholm: N&K
- Yalom ID (1985). *The theory and practice of group psychotherapy*. NY: Basic Books
- Yalom ID (2012). *Terapins gåva*. Stockholm: Natur och Kultur