

# Subjektifierande högskolepedagogik

Per Apelmo, Dan Tedenljung och Hannes Lundkvist

## Abstrakt

*I denna studie problematiserar vi arbetet med personlig och professionell utveckling i högskolepedagogik, i form av förändrings- och lärandeprocesser. Syftet med studien är att presentera ett filosofiskt och teoretiskt ramverk kring begreppet "lek" som vi menar kan bidra till att möjliggöra intersubjektivitet inom högskolepedagogik. Vi börjar med att presentera begreppet "lek" ur ett filosofiskt och teoretiskt perspektiv och sätter det i relation till intersubjektiv etik och pedagogik. Därefter presenterar vi Expressive Arts (EXA) som ett redskap för att arbeta med denna ansats pedagogiskt. Vi diskuterar de rumsliga aspekterna och konsekvenserna som präglar omsättningen av detta ramverk i praktiken och ger ett exempel på hur detta sker i kursen Personlig och professionell utveckling (PPU) på Mälardalens högskolas socionomprogram. Studiens bidrag till högskolepedagogik är synliggöra subjektifierande pedagogik genom att skapa rumsliga förutsättningar för intermodal kommunikation mellan studenter som aktiva subjekt med syfte att främja en förändringsprocess inför en kommande yrkesroll.*

*Nyckelord: Expressive Arts, Högskolepedagogik, Intermodal kommunikation, Intersubjektivitet, Lek, Levinas, Multimodala utbildningsformer*

## Förändringar inom högskolan – en inledande problembeskrivning

Högskolepedagogik som kunskapsområde och forskningsfält behandlar frågor om utbildning, undervisning och vuxnas lärande. Kunskapsobjekten för högskolepedagogik är förändrings- och lärandeprocesser och hur olika förutsättningar för undervisning och lärande framställs i teori och praktik. Aktörer som Sveriges förenade studentkårer (SFS), Vetenskapsrådet, Sveriges universitets och högskoleförbund samt Universitetskanslersämbetet följer nu hur arbetet med att stärka högskolepedagogiken sker på landets lärosäten. Pedagogisk skicklighet antas följa av att lärare utvecklar ett forskningsbaserat förhållningssätt till den egna undervisningen som de dokumenterar och delar både till de närmaste kollegorna och i offentliga sammanhang (artiklar, utbildningsdagar, konferenser, etc.). Detta bidrar till en gemensam kultur för utveckling.

Sveriges förenade studentkårer (2015) anger sin samlade och övergripande syn avseende pedagogisk utveckling hos universitetslärarna. SFS (ibid.) uppger med stöd av en enkät att studenterna rankar pedagogik som den viktigaste av alla kvalitetsfaktorer. SFS (2013) uppger att studentaktiva lärandeformer har brett stöd i pedagogisk forskning och teoribildning där ett

ytrinriktat respektive djupinriktat arbets- och studiesätt ställs mot varandra. Vad SFS efterfrågar är en syn på undervisningen där studentens egen aktivitet och motivation blir centrala för planeringen och genomförandet av undervisningen. Den högskolepedagogiska kompetensen hos lärare vid universitet och högskolor behöver därför stärkas för att bemöta och erbjuda studenten god utbildning, vilket betyder att ett pedagogiskt nytänkande bör uppmuntras.

### **Studiens syfte**

Som ett svar på den utmaning som högskoleundervisning idag ställs inför föreslår vi att högskolepedagogisk forskning också inriktas mot de filosofiska och teoretiska ramverk som utgår från begreppet ”lek” i kombination med Expressive Arts (EXA). Artikeln är sprungen ur en lång erfarenhet av att arbeta med EXA som ett pedagogiskt redskap och som metod. Vi anser att denna erfarenhet har relevans för de olika yrkesinriktade utbildningar där yrkesrollen ställer krav på kommunikation och en bärande intersubjektiv relation i mötet med andra. Syftet med studien är att visa hur vi med stöd av teoretisk filosofi i kombination med EXA kan skapa pedagogiska rum som bättre svarar upp mot en yrkesroll där intersubjektiviteten är central. Med exempel från Expressive Arts avser vi att visa hur intermodal kommunikation och intersubjektivitet kan influera det pedagogiska rummet inom högre utbildning.

### **Leken som fenomen**

Nedan redogör vi för hur vi använder begreppet lek och varför vi anser att det har en teoretisk och filosofisk relevans i detta sammanhang. Därefter presenterar vi EXA som ett redskap att skapa rum för lek och vi synliggör de rumsliga aspekter som omgärdar detta. Vi avslutar med ett konkret exempel från arbetet på Mälardalens högskola där EXA sedan snart 10 år tillämpas i mötet med socionomstudenter.

### **Etiken i mötet mellan subjekt**

Vår definition av begreppet lek utgår från filosofen Emmanuel Levinas. I *Totality and Infinity* (1969/1999) skiljer Levinas mellan idén om helheten och idén om oändligheten. Enligt Levinas är idén om helheten teoretisk, medan oändligheten är moralisk (ibid.). Inom föreställningen om helheten integreras andra till att bli samma. I oändligheten upprätthålls avståndet mellan andra och samma. Genom oändligheten, som uppstår i förhållandet med det andra, kan inte den enskilde slå ihop sig själv och andra till en helhet. Om den Andre reduceras till att passa vår uppfattning och vår beskrivning har vi i praktiken redan brutit kontakten, eftersom beskrivningen av den Andre avser att fånga in den Andre i vår egen värld. Denna oändlighet är

grunden för Levinas etik. Oändligheten och etiken som följer uppstår i det konkreta mötet ansikte mot ansikte. Etiken föregår förståelse och idéer kring vad som är gott, eftersom dessa tillhör helheten snarare än oändligheten (ibid.). Etiken uppträder därför alltid i kontakten mellan subjekt. I mötet med den Andre väcks en ansvarighet att inte objektifiera den Andre och reducera dess alteritet. Genom ansvaret för den Andre uppstår en ny subjektivitet. Jag ser mig som särskild i mötet med den Andre och jag svarar denne genom att framträda som ett subjekt. Om ansvaret för den Andre är beroende av att vi är infångade i varandras världar, men att vi samtidigt också kan välja att överskrida dess bestämmningar, måste den grundläggande responsen i vår inställning möjliggöra mötet ansikte mot ansikte (ibid.). Mötet med den Andres ansikte är den konkreta relationen. I öppenheten synliggörs en etisk ansvarighet som vi kan hoppas blir synliggjord även för den Andre.

### **Det intersubjektiva nuet**

Inom pedagogik används begreppet multimodal kommunikation. Begreppet syftar till kommunikation där vi använder flera olika uttrycksätt, inte enbart verbala. I denna kommunikation konstruerar vi och skapar mening i det som blir våra berättelser. Inom Expressive Arts används istället det bredare begreppet *intermodal kommunikation* (se Knill, Neinhaus & Fuchs, 1993). Här betonas betydelsen av övergångarna och samverkan mellan dessa olika kommunikativa uttrycksätt. De berättelser som konstrueras i denna kommunikation begränsar oss, men de är samtidigt nödvändiga för att dekonstruera och rekonstruera vår intersubjektiva självförståelse. Hur formar vi då ett sammanhang med situationer som möjliggör att vi dekonstruerar dessa berättelser? ”Dekonstruktion” – i en filosofisk mening – är en process för reflektion och förändrande handling (se Critchley, 2014). Här plockas en vedertagen förståelse av ett fenomen isär för att sedan sättas ihop på ett nytt sätt; fenomenet belyses ur ett annat och kanske mer komplext perspektiv än tidigare.

Enligt Levinas sker mötet med den Andre i ett tidsligt utrymme som vi inte kan sätta ord på, representera eller greppa (Levinas, 1947/2001, 1948/1992). Det är i nuet vi möter den Andres oändlighet, vilket leder till en omstart, en dekonstruktion. Kort sagt är det i nuet, det nuvarande ögonblicket med Sterns (2004/2005) terminologi, förändringar blir möjliga. I *de nuvarande ögonblicken*, inom vilka vi erfar en levd erfarenhet, kan vi uppleva något nytt och bryta gränser som lägger grund för de intentioner och det handlande som syftar till att leva samt granska och anpassa den intersubjektiva orienteringen (ibid.). Det nuvarande ögonblicket upplevs som en föregripande ”kraft” som mobiliserar beteendet. Stern använder de grekiska begreppen *Kronos*

och *Kairos* för att beskriva detta. *Kronos* är den ekonomiserade syn på tid som används inom vetenskapen och som på många sätt präglar vår vardag medan *Kairos* är det grekiska begreppet för det nuvarande ögonblicket, det vill säga den vardagliga mänskliga erfarenheten av ett nu som upphäver *Kronos* (ibid.).

Vi behöver fråga oss: Hur skapar vi sammanhang som möjliggör nuvarande ögonblick och som en konsekvens därav skapar förutsättning för förändring? Hur kan vi "...finna tillräckligt mycket tid inom det ständigt rörliga nuet för att ett nuvarande ögonblick ska hinna växa fram[?] Hur kan vi bända upp *Kronos* för att skapa ett *nu* som är tillräckligt långt för att rymma *Kairos*?" (ibid. s. 47). I *Kronos* finns bara en framtid och ett förflutet, men inget nu. Berättandet tämjer *Kronos*, berättandet får tidens gång att verka välbekant, berättelser skapar känsla av sammanhang och kontinuitet i livet, berättandet gör därmed tidens gång uthärdlig. Berättelser kan återge ett förflutet, men förmår inte att återge det förflutna ögonblicket i dess fulla komplexitet. I *Kairos* fångas ögonblick av olika storlek – ögonblick av liv – av levd erfarenhet – bortom orden. Orden kan bara återskapa det i efterhand (ibid.).

Med Levinas (1948/1992) är nuet en händelse som stiger fram i mötet med den Andre. Här skapas ögonblick av möjligheter som öppnar för att se nya perspektiv och därmed skapar ny förståelse. Upplevelsen och insikten av densamma kräver handling eller skapar en situation som uppmuntrar handling. Och även om vi avstår från att gripa tag i den möjlighet som uppstår, så är detta ett ställningstagande som i sig förändrar våra liv, även om det är en annan typ av förändring. Leken, som vi snart kommer att definiera den, förutsätter att vi har ett diakroniskt förflutet – dels ett förflutet som vi kan tematisera, och dels det förflutna nuet som undgår all tematisering: "I existerandets oändliga väv, utan vare sig en början eller slut, utgör nuet en reva. Nuet repar upp och knyter samman; det börjar på nytt; det är själva begynnelsen" (Levinas, 1948/1992, s. 39). Som vi senare ska se innebär detta att leken bär fram *Kairos*.

I en pedagogisk kontext skapar en sådan strävan mot ögonblickets nu också en strävan mot förändrande reflektion och handling. Denna strävan subjektifierar oss i det att vi söker oss till förändrande handling, och i det att den synliggör samhällets och omvärldens föränderlighet. Vi ges möjlighet att bli agenter och aktörer. I den mån vi pratar om en pedagogik för subjekt – en intersubjektiv pedagogik – är det av central vikt att deltagaren ges möjlighet att faktiskt träda in i subjektskapet, vilket kräver att vi skapar utrymme för intersubjektiva möten i nuet. Vi kan inte göra andra till subjekt – människan måste själv träda in i detta subjektskap – vad vi kan göra är att ge dem redskap och förutsättningar för detta.

## **Den dekonstruktiva leken – en definition**

Levinas filosofi beskriver mötet mellan människor som ett dekonstruktivt fenomen. I mötet med den Andre synliggörs oändligheten och det paradoxala faktum att vi är oförmögna att greppa den och samtidigt inte kan undvika att försöka göra just detta. Vi bryter isär och börjar om – vi dekonstruerar helheten och narrativet som vi lever i till vardags. Vi menar att leken är ett dekonstruktivt fenomen i just denna mening. Människan är en lekande varelse. Genom leken som handling och verktyg dekonstruerar människan sin förståelse av sig själv och sin omgivning. Leken utgår från upplevelsen av oändligheten och är ett sätt att börja om – att berätta på nytt – genom intermodala uttrycksformer och genom intersubjektivitet (Apelmo, 2008, s.27). Lek som område i litteraturen återspeglar den dubbla förutsättningen att vara människa: att existera som ett subjekt som är beroende av mötet med andra för att inse sin egen relevans. I förlängningen formar, fostrar och utvecklar leken (Knutsdotter Olovsson, 1998). Detta i meningen att individen lär sig uppfatta sig själv som ett handlande subjekt som samhällsvarelse och som medborgare. Lek är till sin karaktär ett fenomen som i sig bjuder frihet och självförverkligande för dem som ger sig in i den. I leken är det alltid möjligt att börja om och pröva på nytt (Knutsdotter Olovsson, 1998; Røed Hansen, 1991; Soltvedt, 2005 & Winnicott, 1971/1981).

Leken, och därigenom intersubjektiva möten, förutsätter en strävan att lära av den Andre i stället för att lära om den Andre. Att lära av den Andre betonar en ömsesidig ansvarighet hos de parter som möts (Todd, 2003). Förmågan att på detta sätt relatera förutsätter inte i första hand kunskap om den Andre, utan mottaglighet, känslighet och öppenhet för den Andre. Öppenheten för en möjligt rubbande och oförutsägbar stund av uppmärksamhet mot den Andre, signalerar framför allt ett ansvar för den Andre. Om båda parter har samma önskan betyder detta en ömsesidig ansvarighet. En grundläggande förutsättning för lek är förtroende och tillit (Winnicott, 1971/1981) i och till det sociala rummet. Ömsesidigheten förutsätter denna form av öppenhet (Todd, 2003). Levinas (1961/1999) varnar uttryckligen, i Bubers (1923/1994) efterföljd, för förtingligandet av människor och formaliserandet av mellanmänskliga relationer. Det går visserligen att leva i förtingligade relationer, men den som lever enbart där är aldrig ett subjekt i Levinas mening, och kan därför aldrig möta den Andre i intersubjektiviteten.

## **Den subjektifierande undervisningen**

Knutsdotter Olovsson (1998) uppmärksammar, precis som Winnicott, de samhällsfaktorer som gör att människan förlorar lekförmågan, tillgången till sin kreativitet och därmed tilltro till sig

själv och sina möjligheter. Undervisning spelar en avgörande roll för hur vi förhåller oss till varandra och den värld vi lever i. Vi menar att det Freire (1970/1979) kallar för bankundervisning är vanligt än i dag. Med detta begrepp avser han undervisning där läraren ”sätter in” information i huvudet på eleven – en transaktion där eleven förväntas vara en passiv mottagare av förmedlad kunskap. Bankundervisningen förutsätter en splittring mellan människan och världen; människan är enbart *i* världen, inte *med* världen eller med andra; människan är åskådare inte nyskapare. Människan är mottagare av kunskap, inte själv kunskapande.

I undervisning som är subjektifierande 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 förändring. Utgångspunkten är alltid människan i “här-och-nu”, vilket konstituerar den situation och det sammanhang som hon är insatt i, ur vilken hon höjer sig, och i vilken hon ingriper. Subjektifierande undervisning förnekar att människan är abstrakt, isolerad, oberoende och inte knuten till världen. Kunskap växer fram, erövrar, endast genom uppfinning och återuppfinning, genom den ständiga, otåliga, kontinuerliga, hoppfulla undersökning människor företar i världen och tillsammans med varandra. Undervisningen grundar sig på kreativitet och stimulerar reflektion över och handling med verkligheten, och svarar därmed mot vad Freire menar är människans medfödda engagemang att vara aktiv i undersökningar och skapande förändring.

## **Rum för lek genom Expressive Arts som filosofi och praxis**

Expressive Arts (EXA) växte fram i USA under 1970-talet och etablerades i de nordiska länderna i slutet av 1980-talet. Deltagarnas kommunikation genom arbete med EXA omfattar inte bara det verbala språket utan också expressiva estetiska uttrycksformer (Knill, Neinhaus & Fuchs, 1993 & McNiff, 2003). Arbetet betonar övergångar mellan olika konstnärliga uttrycksformer som en intermodal ansats i en fortlöpande kommunikation. Insikten att människan i en skapande process, i sökandet efter uttrycksformer, involveras i sin helhet med alla sina sinnen och hela sitt känsloliv är central.

EXA med en terapeutisk inriktning benämns Expressive Arts Therapy (se Levine & Levine, 1999 & McNiff, 1981). Den pedagogiska tillämpningen benämns Expressive Arts Education samt Expressive Arts Coaching and Consultation (se Davidson & Schwarz, 2008 & Morgan, 1993). En pedagogisk tillämpning i Sverige växte fram vid Centrum för välfärdsforskning och

riktades till skola och socialtjänst för att därefter vidgas och omfatta andra aktörer samt undervisningsinsatser vid Mälardalens högskola (se Apelmo, 1996, 2009, Apelmo, Larsson & Gudmundsson, 2004).

### **EXA som rum för lek**

Vi använder EXA som ett redskap för att skapa rumsliga förutsättningar för en pedagogik som möjliggör intersubjektiva möten genom att fokusera på kroppens kommunikativa förmåga i syfte att integrera implicit och explicit kunnande. I och genom EXA tar leken gestalt, så som vi definierar den, vilket är en förutsättning för en subjektifierande pedagogik.

I sin praktiska tillämpning ger EXA med dess intermodalitet en möjlighet att anpassa ett arbete till deltagaren, den enskilde eller den grupp som arbetet gäller. Arbetet kan utgå från det ”språk”, den uttrycksform och/eller den sinnesmodalitet som deltagaren själv väljer att arbeta genom för att sedan kunna vidgas till att omfatta flera. Deltagarna handlar genom att de uttrycker sig, främst genom de olika konstnärliga språk som står till förfogande, men också genom samtal och samhandling.

Leken i EXA uttrycks intermodalt, bland annat genom kropp/rörelse, bild/skulptur, poesi/myt och saga, drama/iscensättning samt samtal och samhandling. Samhandling skall förstås som ett uttryck för det som växer fram i ett arbete där tanke och handling förenas i ett ömsesidigt meningsbärande utbyte mellan involverade parter. Gränserna mellan de konstnärliga uttrycksformerna är dock inte så skarpa som de framstår i en schematisk framställning som denna. Gemensamt är att deltagarna, inklusive processledaren (och i begreppet *processledare* inkluderar vi alla slags ledare av utbildningsaktiviteter) uttrycker sig intermodalt. Här möter deltagaren samtidigt sig själv och andra i möten ansikte mot ansikte, men också i möten via de konstnärliga uttrycken.

När EXA används som ett redskap för en subjektifierande pedagogik förutsätts ett antal rumsliga villkor. Vi menar att denna pedagogik bör (1) vara processinriktad, (2) beakta en fenomenologisk problematisering av kropp, tolkning och mening och (3) problematisera det verbala språkets särställning i vår kultur. Av dessa aspekter följer att denna pedagogik bör (4) bygga på intermodal kommunikation och intersubjektivitet. I det som följer klargör vi dessa aspekter.

## **Ett processinriktat arbete**

I arbetet i och genom EXA görs skillnad mellan processer och de produkter i form av bilder, texter, dramer, musikstycken med mera, som vi gestaltar. Processen står i centrum för intresset. Produkten är dock inte oväsentlig. Den utgör en dokumentation av processen och en katalysator för fortsatt utforskande och kunskapande. Denna form för arbete och sammanhang kan metaforiskt beskrivas som att en scen är ställd i ordning för berättande i och genom alla de olika språk som står till förfogande samt för lyssnande och för intersubjektivitet. En scen etableras där deltagare blir synliga och sedda på ett särskilt sätt och där EXA erbjuder redskap för kommunikation och delande i och genom lek. Syftet med arbetet är att deltagaren skall få en klarare upplevelse och förståelse av sig själv och sitt sammanhang och av de teman eller den uppgift som är för handen. Vidare utvecklar deltagarna sin kompetens att på olika sätt hantera och möta privata och samhällsliga sammanhang i vardagen och att gå vidare i förändrande handling och reflektion utifrån det tema eller de utmaningar som aktualiserats.

Arbetet ställer krav på öppenhet för möten mellan deltagarna och en beredskap att gå in i det som känns nytt, utmanande, som skapar lust och glädje men också väcker oro. Arbetet innebär processer där det som tidigare tagits för givet dekonstrueras för att därefter efterhand övergå i ett rekonstruktivt eller reparativt arbete. Deltagarna ställs inför utmaningar av skiftande slag i relation till de öppenheter som uppstår. Med öppenhet följer sårbarhet. Tillvarons bräcklighet synliggörs tillsammans med de möjligheter, den kraft och de resurser, såväl som den förändringspotential som också stiger fram ur öppenhet. Frågandet och delandet av livserfarenheter hjälper deltagaren att närma sig bredd och djup i och av den egna erfarenheten, så som den stiger fram i mötet mellan deltagarna och i mötet med de konstnärliga uttrycken.

Processarbetets mål och resultat söks i samhandling mellan parterna. De konstnärliga uttrycken har en hållande och bärande samt öppnande och synliggörande funktion och betydelse. Det finns ett känslomässigt kommunikativt flöde mellan den som leder och inbjuder till ett arbete och den som väljer att delta i detta arbete. I arbete med EXA söks och skapas fenomen, som en del i den kommunikation som sker, i avsikt att också aktivt gå in i möte med och pröva dessa fenomen. Deltagare, som aktiva subjekt, prövar och söker klarhet och sammanhang i det som ibland framstår som oklart, förvirrande och som dessutom ibland stiger fram med en bakgrund i en annan kulturkrets än den egna. De svårigheter som är förknippade med sökandet efter klarhet i relation till fenomen av olika slag ser ut på olika sätt; mina erfarenheter av dina erfarenheter blir våra erfarenheter som åter blir mina egna.



## **Kropp, tolkning och mening**

Genom en strävan att på detta sätt närma sig de grundläggande erfarenheterna i livet undviker EXA den traditionella uppdelningen mellan tanke och kropp. Uppdelning i kropp och själ är ett centralt exempel på den dualism som förenklar människan. Att vara trogen kroppen som subjekt, är att försöka reducera objektifieringen av kroppen så långt det är möjligt. Dess motsats är ett försök att reducera kroppen till vissa funktioner kopplade till särskilda egenskaper. I dessa sätt att betrakta kunskap har teorin fått prioritet framför ett holistiskt sätt att se på medvetandet – på bekostnad av praktiken, handens arbete och kroppen. En fenomenologisk ansats sätter kroppen i centrum i arbetet med att förstå människans existentiella villkor. Förnuftet ger ingen absolut kunskap. Utan ord nås förståelse genom perceptioner, genom iakttagelser och förnimmelser. En kroppsligt förankrad medvetenhet växer fram. Kroppen blir ett medium genom vilken personen kan förhålla sig till och tolka sin omgivning, en omgivning som kroppen samtidigt är en del av. Kroppen är inte endast sedd, hörd, förstådd – kroppen ser, hör och förstår. Kroppen blir därmed erkänd och också subjektifierad genom att vara innesluten i och genom kopplingar som emanerar ur en kommunikativ relationell hållning.

I EXA är ett av målen att deltagare tillsammans med varandra och i mötet med processledaren söker tolkningar och förståelse av fenomen som i sin tur ofta bärs fram i form av tidigare tolkningar och förståelse. Processledaren och deltagarna möter ett fenomen utifrån en förförståelse. Processledaren utmanas att tillsammans med deltagaren söka alternativa förståelser och tolkningar av de fenomen som dyker upp. En bild eller en text som inledningsvis verkar oförståelig är alltid oförståelig utifrån den bakgrund som vi alla på olika sätt tar med oss in i ett arbete där vi söker förståelse. En tolkning är ett försök att skapa klarhet och ge mening åt fenomen som ytligt sett framstår som oklara, kaotiska, oförståeliga, självmotsägande med mera. Det är ett sätt att söka underliggande mening och sätta denna mening i ett sammanhang där det som var oklart får en större klarhet. En tolkningsprocess förutsätter att den som ger sig in i processen upplever att det är en meningsfull sysselsättning. Det gäller också att skilja på mening och uttryck. Att tolka är att söka mening med hjälp av nya uttryck.

Arbetet innebär ett avståndstagande till en traditionell ”expertroll”, där processledaren tolkar deltagarens material. Tolkning sker utifrån de villkor som ges i sammanhanget. Processledarrollen är baserad på meningsbärande ömsesidighet och närvaro i mötet med deltagare. Här förespråkas en tilltro till varje deltagares möjlighet och förmåga att komma till

insikter och att erövra ny kunskap, såväl genom egna inneboende resurser i och genom skapandet, såväl som genom samklang med den skapande processen i mötet med andra.

### **Det verbala språkets roll**

Det verbala språket och dess utveckling har en särställning i vår kultur. Det verbala språket bär fram och förmedlar berättelser i en oerhörd rikedom. Men det verbala språket kan också framstå som en tvångströja: det vi förstår baseras på det vi redan vet, och det vi vet kommer från det vi har förmågan att förstå. Den bokstavliga verkligheten är det som vi i vardagligt tal refererar till som verklighet. Det handlar om det dagliga eller det reella, det som vi ofta betraktar som objektivt. Vi tar ofta detta som något givet. Men det som är objektivt kan endast existera inom ramen för ett språkligt, verbalt och kognitivt sammanhang. En verklighet görs objektiv av dem som berörs och det sker genom samtalet mellan dem som berörs. Det objektiva kan således endast existera inom ramen för en språklig konstruktion. Kommunikationen – mötet mellan subjekt – både möjliggörs och begränsas genom språket som medium för kommunikation. Objektet begripliggörs genom språket, men ju mer språkligt och/eller rationellt distanserad subjektet blir till den levda erfarenheten, desto mer obekant blir de omedelbara förnimmelserna och de reaktioner dessa orsakar hos självet och hos andra. De konstnärliga uttrycksformerna och samhandlingen i och genom EXA upphäver i någon mening det vi tar för givet. Vi upptäcker oss själva och varandra. I den kommunikativa relation som etableras skapas rum för nya lingvistiska kopplingar (Knill, Neinhaus & Fuchs, 1993) och en annan och annorlunda berättelse tar form som också inbegriper ord.

### **Intermodal kommunikation och intersubjektivitet**

Möten mellan människor konstitueras kroppsligt och verbalt, såväl som genom konstnärliga språk i ett utbyte. Människan skapar sin historia och sitt sammanhang genom att kommunicera. Intermodal kommunikation kan handla om korta episoder, om fragment av en livserfarenhet, likväl som om de stora dragen och perspektiven i en människas liv. Arbete i och genom EXA stryker på ett särskilt sätt under detta faktum. Narrativ, i ordets vida mening – så som de gestaltas – växer fram i och genom processinriktat arbete. Människan söker ständigt former för kommunikation av sin livserfarenhet, i ord såväl som i handling. Det kan ta sitt ursprung i en idé eller en impuls för att sedan få klarare gestalt. Detta sker mer eller mindre medvetet. Genom de konstnärliga uttrycksformerna ges möjligheten att pröva olika, kanske nya, former för berättande. Samtidigt utforskas känslor och erfarenheter. I ett första steg handlar det kanske om

att förstå att denna kommunikation av livserfarenheter faktiskt äger rum hela tiden, ett andra steg handlar om att leka med och känna lusten i skapandet och först i ett tredje steg handlar det om att mer medvetet observera vad det som skapas kommunicerar. Först därefter handlar det om en mer medveten kommunikation genom olika uttrycksformer.

När insikten gällande kraften och möjligheten i kommunikation av livserfarenheter genom konstnärliga uttrycksformer växer, inleds ett efterforskande av berättelser – såväl egna som andras berättelser, såväl stora som små berättelser. Genom de konstnärliga uttrycksformerna stiger levd erfarenhet, en kroppsligt förankrad medvetenhet fram. Implicit erfarenhet – kroppsligt förankrad medvetenhet – blandas med explicit erfarenhet och explicit kunnande. I mötet med andra deltagare ges möjlighet att ställa den egna kommunikationen och livserfarenheten i relation till andras. Alla olika aspekter ger impulser för fortsatt arbete.

## **Personlig och professionell utveckling – ett exempel på praxis**

Sedan drygt 10 år har den pedagogiska ansats som här föreslås tillämpats på Mälardalens högskola, bland annat i mötet med socionomstudenter inom ramen för kursen Personlig och professionell utveckling (PPU). Den del av PPU som vi varit och är delaktiga i består av tre föreläsningar som varvas med tre laborationer. Laborationerna omfattar vardera en heldag. Arbetet följs upp med en uppsummering.

Den första föreläsningen fokuserar på forskning kring lek samt Freires ”frigörelsepedagogik” och ett professionellt arbetssätt. Den andra föreläsningen fokuserar på Bubers ”Jag och Du” (1923/1994) samt en fenomenologisk ansats. Den tredje och avslutande föreläsningen fokuserar på etiken i mötet mellan människor, utifrån Levinas. Som framgått ligger denna ansats i samklang med ansatsen i vår tillämpning av EXA.

Laborationernas syfte är att den filosofi och de teorier som presenterats i föreläsningsform skall konkretiseras genom att ta gestalt under laborationerna. Materialet som ligger till grund för laborationerna är studenternas livserfarenheter i den form och utsträckning den enskilde studenten önskar dela med sig till andra. Detta är tänkt att främja ett kritiskt förhållningssätt till hur man som student reflekterar kring sin samlade livserfarenhet och hur denna erfarenhet formar och påverkar en i ens yrkesroll.

Under dessa laborationer är leken central. Genom expressiva estetiska uttryck som dels hämtats externt i form av dikter och musik, dels träder fram internt genom studenternas egen aktivitet i form av rörelse och bildskapande möjliggörs den dekonstruktiva process som vi benämnt som lek. Vi menar att detta intermodala arbetssätt därmed skapar en särskild potential för att studenterna ska ha möjlighet att möta den Andre. Samtal och delande av livserfarenheter i mötet mellan studenterna, i små konstellationer om framför allt två personer, men också i stor grupp där alla närvarande kommer till tals löper som en viktig grund för laborationerna. Ambitionen är att möjliggöra för deltagarna att koppla livserfarenheter till teori och filosofi i en intersubjektiv process som initieras av mötet med den Andre. Detta stärker i förlängningen ett professionellt förhållningssätt.

Innehållsmässigt kretsar laborationerna kring samma teman som föreläsningarna. I det processinriktade arbetet uppmanas studenterna att hela tiden reflektera kring fyra nivåer avseende kunskapsöverring: (1) en personlig, (2) grupprocessen i det som faktiskt sker, (3) teoretisk och filosofisk förankring samt (4) konsekvenser för studenternas *formande av en* kommande yrkesroll. Förståelsen för innebörden i mötet med den Andre, och villkoren för detta möte etableras och växer genom de möten mellan studenter som sker under laborationerna.

## **Diskussion**

### **En högskolepedagogisk utmaning**

Högskolan står inför stora utmaningar i de delar där undervisning syftar till att förbereda studenterna för en yrkesverksamhet där yrkesrollen innebär aktiva möten med andra (vårdyrken, socialt och pedagogiskt arbete etc.). Det gäller praxisorienterade yrkesområden, dvs. yrkesområden där teoretisk och filosofisk förankring bör gå hand i hand med en medvetenhet om den kroppsligt förankrade kunskapens roll och betydelse. Högskoleverket har adresserat frågan om nödvändigheten att stödja studenternas utveckling avseende fallenhet. Det gäller alla de utbildningssammanhang där studenten själv i en kommande yrkesroll utgör den viktigaste resursen. Högskoleverket har därför ställt krav på ett poängsatt kursinslag kallat PPU (Personlig och professionell utveckling) (Östlund, 2012).

I vårt arbete i undervisning i mötet med socionomstudenter har vi sett att den implicita kroppsligt förankrade erfarenheten behöver synliggöras, då den på ett kraftfullt sätt har betydelse för den enskildes sätt att möta andra – i stunden och vid formandet av en kommande

yrkesroll. Vår ambition har därtill varit att ”förkroppsliga” den teori och den filosofi som studenterna läser för att därmed göra teorin mer tillgänglig och begriplig och på så sätt upphäva motsättningen mellan tanke och kropp samt mellan implicit och explicit kunnande. När vi därtill samtalat om våra egna erfarenheter som studenter, yrkesverksamma, utbildare och handledare ser vi tydliga exempel på hur en omedvetenhet om det kroppsligt förankrade kunnandet, det implicita kunnandet, ibland begränsar den yrkesverksamme i dennes yrkesutövning. I några fall ser vi exempel på yrkesmässigt handlande som inte korrelerar med det som högskolan lär ut i form av yrkesförberedande teori och filosofi. För att kunna arbeta med det implicita kunnandet menar vi att vi måste få till ”nuvarande ögonblick”, i Sterns (2004/2005) mening. I en utvecklingsprocess där vi enbart förhåller oss till Kronos utmanas aldrig vårt implicita kunnande. Kronos måste upphävas genom Kairos för att vår implicita uppfattning om omvärlden och oss själva ska kunna göras explicit och i förlängningen förändras till ett medvetet och professionellt förhållningssätt. Det implicita kunnandet får ofta en större betydelse för yrkesrollen än det explicita. Om det implicita kunnandet är oreflekterat får det ibland negativa konsekvenser i klassrummet, i vården och i det sociala arbetet i dess vida mening.

I ett kommande praxisorienterat yrkesliv utgör tanke och handling en helhet. Det yrkesmässiga handhavandet på arbetsplatsen behöver förhålla sig både till explicit kunnande så som formalia, lagstiftning, regelverk m.m. och till implicit kunnande som handlar om närvaro, kärlek, medlemskap, fostran m.m. Vi menar att det implicita kunnandet idag uppfattas som oväsentligt och ofta ställs i motsättning till den explicita teori och filosofi som högskolan delger studenterna. Vi menar att det behövs ett medvetet högskolepedagogiskt förhållningssätt som genom den intersubjektiva leken problematiserar uppdelningen mellan tanke och kropp.

EXA ser människan i en bred komplexitet, i dennes intersubjektiva beroende och längtan efter att söka sig vidare – EXA ser den lekande nyfikna sökande människan. ”Människan blir människa i mötet med människor” (Apelmo, 2009, s. 42) och vårt grundläggande antagande är att intermodal kommunikation konstituerar människan och därmed det pedagogiska rummet, snarare än enbart kommunikation genom det verbala språket. Detta är en förutsättning för och det som konstituerar vad det är att vara människa i ”meningsbärande ömsesidighet” (Apelmo, 2009, s. 51ff), något som vi ser som nödvändigt i möte med elever, studenter, patienter, klienter m.fl. Därför är det svårt att nöja sig med de färdiga lösningar och modeller som presenteras i olika sammanhang, oavsett om det gäller ledarskapsutveckling eller modeller att organisera

dagispersonal i allt för stora barngrupper – modeller och manualer som förenklar och som inte tar hänsyn till hela människan och aktuella kontextuella villkor. Människan, i vårt fall studenten, reduceras därigenom till redskap för något annat, där den enda erfarenhet som tas i beaktande är den kognitivt förankrade och traditionellt verbalt förmedlade.

## **En subjektifierande högskolepedagogik**

Vi konstaterar att studenterna behöver former varigenom de kan uppmärksamma sitt implicita kunnande – den kroppsligt förankrade medvetenheten. Att beakta och skapa medvetenhet om det implicita kunnandet öppnar för mer medvetna avväganden, val och ställningstaganden i yrkespraxis. Vi menar att en sammanvägning av båda typer av kunnande spelar en avgörande roll på arbetsplatser, men att denna roll sällan uppmärksammas eller hanteras.

## **EXA som ett nyskapande pedagogiskt rum**

I vår artikel har vi teoretiskt och filosofiskt lagt grunden för en transformativ pedagogisk ansats där EXA utgör ett centralt redskap. Sammantaget svarar denna ansats på de utmaningar som nämnts. Arbete i och genom EXA löser deltagaren (här högskolestudenten) från en ensidig tilltro till ett explicit kunnande och till ett traditionellt kunskapsbegrepp. EXA efterfrågar och lyfter på ett särskilt sätt fram också det implicita kunnandet – den kroppsligt förankrade levda berättelsen och det kroppsligt förankrade kunnandet. I det skapande arbetet, i mötet mellan implicit och explicit kunskap och kunskapande uppstår rum för förändring.

## **Rum för lek på högskolan**

Vi betraktar intersubjektivitet som ett grundläggande medfött engagemang. Människan vill dekonstruera bilden av sig själv och sin omvärld genom att dela tankar, erfarenheter och känslor. Denna längtan efter intersubjektivitet blandas ibland med rädslor, beroende på tidigare erfarenheter av relationer. Rädslor och konventioner hämmar och förlamar. Intersubjektiviteten är en drivkraft i alla sammanhang. I intersubjektiviteten utvecklas moralen och ansvarstagandet för den andre, vilket i sin tur stärker en grupp och dess sammanhållning. Intersubjektiviteten blir därigenom ett grundläggande motivationssystem, avgörande för människans utveckling. Här uppstår etiken i relation till den Andre (Levinas, 1982/1993).

Ett kvalitativt och transformativt pedagogiskt utbildningsprogram behöver skapa förutsättningar för möjligheter till intersubjektiva möten. När vi inreder ett pedagogiskt rum,

såväl fysiskt som genom de ramar vi upprättar socialt och pedagogiskt, skapar vi delvis våra egna förutsättningar. Vi skapar begränsningar och öppnar för möjligheter. Ett nyskapande pedagogiskt rum behöver begränsa det som är destruktivt och förstelnande och skapa möjligheter för ögonblick av nu – ett nyskapande pedagogiskt rum bör med andra ord bereda förutsättningar för att dekonstruerande processer får utrymme att uppstå och skapa utmaningar som leder till konstruktiv förändring. Vi menar att vi måste omvärdera de traditionella begränsningar som lätt reproduceras i våra pedagogiska rum – begränsningar för hur man uttrycker sig, begränsningar för hur man kan mötas eller begränsningar för hur man kan uppleva sin omvärld och sina relationer etc.

Arbete i och genom konstnärliga uttrycksformer utgår från praxis, som i vårt sammanhang avser en sammansmältning av teori och praktik, av kropp och tanke, vars innebörder är knutna till hur vi framträder i våra liv och livssammanhang. Denna typ av arbete bygger på en stark tilltro till varje människas inre drivkraft i riktning mot förmågan ”att hitta det innovativa” – att hitta “växandets punkt” (Wahl, 1978). Hela människan tas i anspråk för en intersubjektivt grundad kunskapsöverföring som beaktar såväl det implicita kunnandet i den kroppsligt förankrade medvetenheten som det explicita kunnandet i teori och filosofi. Självkännet, förändring och professionalitet grundas här i levd erfarenhet såväl som i teori och filosofi.

All pedagogisk verksamhet är platsrelaterad, jordbunden, territorial, lokal och i övrigt kontextuellt bunden (Løvlie, 2007). Etablerandet av ett rum för lek kräver en medvetenhet om platsens, det fysiska rummets, det formella rummets samt det sociala rummets betydelser. Som processledare träder vi alltid in i ett ”rum”, en fysisk plats. I detta rum vill vi som yrkesaktiva träda fram med vår filosofi, vår teori, våra redskap och vår metodik. Vi har en idé och en ambition om hur vår pedagogiska ansats ska gestaltas i mötet med de individer som har samlats. Vi bär därtill med oss ett formellt rum som utgör den formella grunden till att vi möts i form av villkor, avsikter, tidsramar.

Vår avsikt är att skapa rum för lek som svar på de utmaningar som högskolan ställs inför. Alla behöver vi tillgång till en scen – ett sammanhang eller ett rum för pedagogisk gestaltning – där vi blir sedda och där vi får möjlighet och utrymme att berätta och att på ett särskilt sätt söka gestalt åt det som är vår livserfarenhet. Vi behöver rum som öppnar för lek och därmed också för förändring. Högskolan har här en naturlig och viktig funktion att fylla. Intermodal kommunikation genom konstnärliga uttrycksformer lyfter fram studenternas kroppsligt förankrade kunskap och erfarenhet – den som ännu inte formulerats i ord i samtidighet med det

som redan är känt och uttryckt. Förutsättningar skapas där deltagarna under trygga former får pröva på, utforska, experimentera och söka handlingsalternativ i formandet av något nytt – något innovativt – med bärighet för en kommande yrkespraxis. Här skapas ett rum där intersubjektiva möten genom leken synliggör implicit kunnande och ställer det i en fruktbar relation till explicit kunnande, ett rum där kroppsligt förankrad erfarenhet möter och integreras med teori och filosofi på ett sätt som blir avgörande i utformningen av yrkesroller. Här skapas ett rum som präglas av förtroende och tillit och som rymmer en djupinriktning med en tydlig inriktning på mötet med den Andre – och på mötets etik – för humanisering som bereder mark för förändrande handling och reflektion i och genom intersubjektivitet och intermodal kommunikation. Kort sagt, belyser detta vikten av att högskolepedagogiken för dessa yrkesgrupper är subjektifierande.

## Litteraturlista

- Apelmo, P. (red.) (1996). *Uttryckande konstterapi – en presentation, med exempel på tillämpningar* (CVF, Seminarierapport, Skriftserie C). Eskilstuna: Mälardalens högskola
- Apelmo, P. (2008). *Den ickeverbala kommunikationens betydelse. Kommunikation av kroppsligt förankrad erfarenhet*. Umeå Universitet, Psykoterapiprogrammet.
- Apelmo, P. (2009). *EXA; Expressive Arts – Uttryckande Konst. Tillämpning i skola och socialtjänst – teoretiska perspektiv och exempel* (Utvecklingsarbetet Fristadsbarn, Fas 2 rapport nr 4). Lund: Lunds universitet
- Apelmo, P., Larsson, L. & Gudmundsson, C. (2004). *Utvecklingsarbetet Fristadsbarn. Avslutande rapport 2004* (Utvecklingsarbetet Fristadsbarn, Fas 2 rapport nr 6). Eskilstuna: Eskilstuna Kommun
- Buber, M. (1923/1994). *Jag och du*. Ludvika: Dualis.
- Critchley, S. (2014). *The Ethics of Deconstruction. Derrida and Levinas*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Davidson, A. & Schwarz, D. (2008). *Facilitative Coaching. A Toolkit for Expanding Your Repertoire and Achieving Lasting Results*. San Francisco: Pfeiffer
- Freire, P. (1970/1979). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummessons.
- Knill, P.J., Neinhaus, B. & Fuchs, M. (1993). *Minstrels of Soul: Intermodal Expressive Therapy*. Toronto: Palmerstone Press.



- Knutsdotter Olofsson B. (1998). *I lekens värld*. Stockholm: Liber förlag.
- Levinas, E. (1947/2001). *Existence & Existents*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Levinas, E. (1948/1992). *Tiden och den Andre*. Stockholm: Symposion.
- Levinas, E. (1969/1999). *Totality and Infinity: An essay on Exteriority*. Pittsburg: Duquesne University Press.
- Levinas, E. (1982/1993). *Etik och oändlighet. Samtal med Philippe Nemo*. Stockholm: Symposion.
- Levine, E. & Levine, S. (1999). *Foundations of Expressive Arts Therapy. Theoretical and Clinical Perspectives*. London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publ.
- Løvlie, L. (2007). *The Pedagogy of Place*. Oslo: Nordisk Pedagogik, Vol. 27 s 32-37.
- McNiff, S. (1981). *The Arts and Psychotherapy*. Springfield: Charles C Thomas.
- McNiff, S. (2003). *Creating with Others – the Practice of Imagination in Life, Art and the Workplace*. Boston: Shambhala
- Morgan, G. (1993). *Imaginization. New Mindsets for Seeing, Organizing and Managing*. San Francisco: Sage.
- Røed Hansen, B. (1991). Betydningen av oppmerksomhet og samspill i psykoterapi med barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 28, 779–788.
- SFS (2013). *Studentens lärande i centrum. Sveriges förenade studentkårer om pedagogik i högskolan*. Stockholm: Sveriges förenade studentkårer.
- SFS (2015). *Hur skapar vi förutsättningar för god undervisning? En undersökning från Sveriges förenade studentkårer*. Stockholm: Sveriges förenade studentkårer.
- Soltvedt, M. (2005). *BOF Barnorienterad familjeterapi*. Stockholm: Mareld.
- Stern, D. (2004/2005). *Ögonblickets psykologi. Om tid och förändring i psykoterapi och vardagsliv*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Todd, S. (2003/2008). *Att lära av den Andre*. Lund: Studentlitteratur.
- Wahl, M. (1978). *På spaning efter växandets punkt*. Stockholm: W&W.
- Winnicott, D.W. (1971/1981). *Lek och verklighet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Östlund, G. (2012). Personlig utveckling – vägen till professionskompetens i socialt arbete. I M. Ottelid (red.) *Personlig och professionell utveckling inom socionomutbildningen*. Sundsvall: Mittuniversitetet.