

Den ickeverbala kommunikationens betydelse
Kommunikation av kroppsligt förankrad erfarenhet

Per Apelmo

Psykoterapeututbildningen barn och föräldrainriktning 90 hp
Examensarbete 15 hp
VT 2008

Handledare: Docent Bosse Bergstedt, Lunds Universitet, Pedagogiska institutionen

Umeå universitet
Institutionen för klinisk vetenskap
Enheten för psykoterapi

Innehållsförteckning

Kapitel		sida
1	Sammanfattning	2
2	Bakgrund/inledning	3
3	Syfte/Frågeställningar	4
4	Metod	4
5	Resultat	8
	5:1 Teoretiska perspektiv	
	5:2 Berättelsen om K – ett exempel	17
6	Diskussion	23
	Bilagor	28
	Litteraturlista	37

Tack

Till

Bosse Bergstedt, handledare, Lunds Universitet

Lena Larsson, vän och kollega i bland annat Utvecklingsarbetet Fristadsbarn

Barbro Sjölin-Nilsson, BOF-utbildare och handledare

Arbetskamrater

för

tilltro, delat intresse samt värdefulla kommentarer och synpunkter på väg

1 Sammanfattning

”Den ickeverbala kommunikationens betydelse - Kommunikation av kroppsligt förankrad erfarenhet” är en fallstudie med kvalitativ metod där ”Berättelsen om K” står i centrum. Det empiriska arbetet sätts in i ett filosofiskt och teoretiskt perspektiv med förankring i framför allt forskning kring lek. Flerårig erfarenhet av arbete med Expressive Arts i utbildnings-, socialpedagogiska- och psykoterapeutiska sammanhang utgör studiens bakgrund.

Studien svarar på följande frågeställningar:

- Vad kännetecknar kommunikation av kroppsligt förankrad erfarenhet i/genom användandet av expressiva estetiska uttrycksformer?
- Vilka former tar sig en sådan kommunikation?
- Hur förhåller sig denna typ av kommunikation till verbal kommunikation?
- Vilka konsekvenser får denna typ av kommunikation för deltagande parter?

Arbetet visar

- Att det är möjligt att konstruera en förståelse av sin verklighet och sig själv genom sitt handlande i kropp, rörelse, färger, lera, ljud på instrument samt inspelad musik.
- Att kommunikationen genom icke-verbala uttrycksformer stiger fram som språk i sig.
- Att denna kommunikation tar deltagarens teknik och skicklighet i sin tjänst – samtidigt som tekniken och skickligheten utvecklas.
- Att samarbete, samhandling och samtal i mötet mellan Deltagare och Processledare¹ är av avgörande betydelse då utveckling av sinne och själv är en social, relationell komposition.
- Att ett nytt mellanmänskligt område skapas i samarbetet mellan Deltagare och Processledare genom det omedelbara, känslomässiga, intersubjektiva mötet som uppstår – och att tolkning får stå tillbaka för arbetets sociala och kommunikativa betydelse.
- Att leken är central för var människa.
- Att slutsatserna ovan för den skull inte förminskar den verbala kommunikationens, ordens, övergripande och centrala roll i vårt vara som människor.

¹ Jag har i tidigare texter använt benämningen Processledare framför exempelvis psykoterapeut och Deltagare framför exempelvis klient.

2 Bakgrund/Inledning

Sedan drygt tio år har jag arbetat med frågan om hur vi, människor, når en kroppsligt förankrad erfarenhet genom användandet av andra uttrycksformer än den verbala – framför allt genom skapande/estetiska uttrycksformer. Jag har intresserat mig för hur den teoretiska och värdemässiga grunden för ett sådant arbete skulle kunna formuleras. Min tillämpning har skett i psykoterapeutiska- och socialpedagogiska- samt i undervisnings- sammanhang. I min tillämpning har jag mött barn och ungdomar såväl som vuxna. Den tradition som jag utbildat mig inom kallas Expressive Arts Therapy - EXA - som på svenska översatts till Uttryckande Konstterapi (Apelmo -96). Centralt för EXA är intermodaliteten, vilket avser övergången mellan de olika konstnärliga uttrycksformerna. De former för skapande (konstnärliga uttrycksformer) som utgör grunden för arbete med EXA är:

<u>Kropp/rörelse</u>	Kroppens uttryck i rörelse och gestaltning
<u>Musik/ljud/röst</u>	Ljud och rytmimprovisationer med hjälp av kropp och instrument. Användande av inspelat material i olika former.
<u>Bild/form</u>	Bildskapande i olika former och material såsom måleri, skulptur, collage m.m. Användande av redan färdiga uttryck.
<u>Drama</u>	Psykodrama, sociodrama, improvisationer, frigörande teater m.m. Användande av delar av redan skrivna verk.
<u>Poesi, myt & saga</u>	Poem, prosa och saga – uttryck baserade på det verbala språket – eget material såväl som tidigare nedtecknat.
<u>Samtal och samhandling</u>	De samtal och den samhandling som stiger fram ur processinriktat arbete.

I denna studie avser jag fokusera en specifik frågeställning, ett fenomen som kommer till uttryck på olika sätt beroende på sammanhang och deltagarnas respektive bakgrund. Det avser det faktum att vi, människor, i/genom arbete med expressiva estetiska uttrycksformer lyfter fram kroppsligt förankrad erfarenhet, erfarenhet som vi antingen glömt eller kanske aldrig tidigare medvetet givit ord åt, vare sig för oss själva eller i dialog med andra.

Hur uppnår vi detta? Hur skall vi förstå denna möjlighet? Vilken koppling kan göras till aktuell teori och forskning? Artikeln utgör en sammanställning av erfarenheter av både empirisk karaktär och vad jag tidigare skrivit², där erfarenheterna från Utvecklingsarbetet Fristadsbarn (UF)³ får en särskild vikt.

² Se litteraturlistan

³ Utvecklingsarbetet Fristadsbarn, Eskilstuna Kommun, 2000–2004, ett utvecklingsarbete med forskningsanknytning och fristående utvärdering, riktat till barn i låg och mellanstadieålder, barn som har svårt att finna sin roll och därmed finna sig till rätta i skolan. Se litteraturlistan

3 Syfte/Frågeställningar

Min avsikt med denna studie är att undersöka ”Den ickeverbala kommunikationens betydelse” för ”Kommunikation av kroppsligt förankrad erfarenhet” och göra detta i anslutning till ett exempel ”Berättelsen om K”. Den kommunikation som avses, fokuserar på användandet av expressiva estetiska uttrycksformer alternativt andra uttrycksformer än den verbala. Följande frågor försöker jag, genom ”Berättelsen om K” och med en koppling till teori som presenteras, att besvara:

- Vad kännetecknar kommunikation av kroppsligt förankrad erfarenhet i/genom användandet av expressiva estetiska uttrycksformer?
- Vilka former tar sig en sådan kommunikation?
- Hur förhåller sig denna typ av kommunikation till verbal kommunikation?
- Vilka konsekvenser får denna typ av kommunikation för deltagande parter (K och P⁴)?

Inledningsvis, mycket kortfattat, visar jag på teoretiska perspektiv som anger ett grundackord för mitt sätt att förhålla mig till mitt arbete. Dessa kopplar jag därefter till teori kring lek och lekens roll. Vidare pekar jag på artiklar/studier hämtade ur klinisk tillämpning med relevans för mina frågeställningar. Avsikten med dessa är att peka på ett framväxande fält. I analysen av ”Berättelsen om K”, det nav som denna artikel kretsar kring, visar jag på den ickeverbala kommunikationens betydelse samt hur kommunikation av kroppsligt förankrad erfarenhet tar gestalt. I den avslutande diskussionen slår jag bryggor mellan teori och praktik i anslutning till ”Berättelsen om K”.

4 Metod

Studien tar sin utgångspunkt där Utvecklingsarbetet Fristadsbarn (UF) satte punkt.⁵

Teoretiska perspektiv. I resultatdelen sätter jag inledningsvis in arbetet i en teoretisk och filosofisk ramförståelse. Det handlar om en postmodern-, social- och språkkonstruktiv ansats som jag kopplar till lek och lekens roll i arbete i möte med olika målgrupper. Under sent 90-tal mötte jag i samtal med kollegor vid Centrum för Välfärdsforskning, Eskilstuna, ett postmodernt tänkande. Själv, som praktiker, har jag inte haft möjlighet att fördjupa mig i studier av postmodernismens olika företrädare. Läsningen av Harlene Andersen ”Samtal språk och möjligheter” fick dock en avgörande betydelse. Hon formulerade det jag själv inte förmått. Min ansats i det postmoderna bygger i huvudsak på hennes framställning. Den social- och

⁴ P står för ”Processledare”, K står för ”Kalle” – ett fingerat namn som jag använder vid fallbeskrivningar

⁵ UF genomfördes i två faser under perioden augusti 2000 tom december 2004. Till arbetet knöts en vetenskaplig referensgrupp samt två fristående utvärderare. Slutsatser och sammanhang presenteras i bilaga 1.

språkkonstruktiva ansatsen har på olika sätt aktualiserats under år som gått.⁶ Därefter gör jag en koppling mellan en postmodern-, social- och språkkonstruktiv ansats och lek. När det gäller ”lek” har jag tidigare utgått från Birgitta Knutsdotter Olovssons forskning så som den presenteras i ”I lekens värld” (1998). Hennes perspektiv kompletteras i denna artikel med influenser från vad Martin Soltvedt skrivit om lek i sin bok ”BOF - Barnorienterad Familjeterapi” (2005) samt vad Björg Röed Hansen skrivit i samma fråga i sin artikel ”Betydning av oppmerksomhet og samspill i psykoterapi med barn” (1991). I artikeln pekar jag sedan på några studier som till metod och resultat tangerar mina huvudfrågeställningar. Det är inte en heltäckande sammanställning. Istället vill jag visa på ett framväxande fält med tillämpning som varierar kraftigt avseende målgrupp likväl som problematik. Ur studierna hämtar jag referenser som berör min frågeställning ”kommunikation av kroppsligt förankrad erfarenhet”. Artiklarna är hämtade via sökning på PSYCINFO i en kombination av begreppen ”art”, ”arts”, ”creativity” och ”therapy”. Några exempel aktualiserades genom UF⁷.

”Berättelsen om K” Tyngdpunkten utgörs av en analys av ett exempel på ett processinriktat förändringsarbete; ”Berättelsen om K”, f-89, hämtad från UF:s inledande fas vt 2000 tom ht 2001.⁸ Exemplet omfattar 52 träffar, en träff i veckan, 60 min per gång under skolterminer med paus under skollov. Exemplet har också följts upp med intervjuer av fristående utvärderare vid tre tillfällen. Det är en kvalitativ fallstudie (Merriam 1994); ett försök att presentera och söka en förklaring till viktiga aspekter av en förändringsprocess, i relation till mina frågeställningar. Jag söker förståelse i mötet mellan å ena sidan filosofi och teori och å andra sidan den praktiska verksamhetens erfarenhet. Exemplet har sin speciella kontextuella förankring, men tillvägagångssätt och frågeställningar har, hävdar jag, en generell giltighet med möjlig tillämpning i olika sammanhang. Exemplet är valt eftersom det ger en beskrivning som visar på bredd, djup och innehåll i en process där expressiva estetiska uttrycksformer används både avseende svårigheter och utmaningar såväl som möjligheter.

Insamling av data Dokumentationen, har skett genom P:s fortlöpande anteckningar, i stunden. Stor vikt har lagts vid att fånga K:s egna formuleringar. Syftet därmed var primärt att så autentiskt som möjligt fånga och beskriva arbetet med dess processer. Detta i avsikt att möjliggöra analys och kritisk reflektion – och därmed kompetenserövring. Därtill fanns redan då

⁶ Under studierna vid Umeå Universitet har dessa tre perspektiv återigen aktualiserats.

⁷ Se sid 15-16

⁸ Tidigare presenterat i ”Utvecklingsarbetet Fristadsbarn, Fas 2 rapport nr 3, Kommentarer från den vetenskapliga referensgruppen”, Apelmo red. Eskilstuna Kommun, 2003.

tanken att samla underlag för kommande studier. Under träffarna har därför K:s uttalanden ordagrant förts ner, framför allt när det gäller det symboliska arbetet; kommentarer till bilder och andra expressiva estetiska uttrycksformer. Vid tillfällen när K uttalat sig i större omfattning har anteckningarna lästs upp för K i syfte att stämma av att allt blev rätt uppfattat. Det gäller exempelvis när K i sin iver berättar den dröm, ”stormen”, som återges nedan. K fick då först berätta medan P aktivt lyssnade. Därefter berättade K drömmen en gång till så att P kunde teckna ner denna. Vid den påföljande träffen läste P upp drömmen för K som då rättade P på ett par punkter. Samma omsorg har också lagts vid att fånga in berättelser, kommentarer och synpunkter som berört K:s nuvarande och tidigare konkreta livserfarenheter samt K:s mammas berättelser för K om dennes uppväxt. Samtliga bilder samt de lerfigurer som sparades finns arkiverade. Det viktiga är dock inte P:s analys av bilderna, det centrala är K:s uttalanden och uttryck. Dessa gjordes framför allt i symbolform men det finns också exempel på direkta kopplingar mellan bild och konkret vardagserfarenhet. En träff är inspelad på video.

Analys Analys har skett genom ett analysinstrument som konstruerats. Analysinstrumentet, som återfinns i bilaga 2, är konstruerat utifrån tre källor: 1: Dokumenterade erfarenheter från UF, faktorer som; *ramsamtal, *kompetensutveckling – konkret, *utforskande arbete – konkret, *rekonstruktivt arbete – konkret, *critical incidents och drömmar, *utforskande arbete – symbolisk nivå, *kompetensutveckling – psykosociala kvalitéer, *reparativt arbete, *processledarens särskilda ansvar, samt *meningsbärande ömsesidighet.

Då detta analysinstrument bedömdes otillräckligt i relation till den förståelse av processen som här eftersträvas, framför allt gällande ”reparativt arbete”, hämtades ramar för förståelse från ytterligare två källor. 2: Stierlins dimensioner så som de presenteras av M Soltvedt (Soltvedt 2005); *närhet–avstånd, *ögonblick–varaktighet, *likhet–olikhet, *gratifikation–frustration samt *stimulering–stabilitet. 3: Faktorer som lyfts fram av B Röed Hansen (1991); *intersubjektiv mening, *affektintoning, *den konkreta dialogen, *selektiv intoning, *symmetrisk och komplementär kommunikation, samt *beroende och autonomi. Dokumentationen av ”Berättelsen om K” gick igenom, träff för träff, och relevanta uppgifter fördes in under respektive rubrik enligt ovan, som exempelvis ”ramsamtal”, ”kompetensutveckling – konkret”, och så vidare.

Problematisering Det är här frågan om en fallstudie där jag som skribent haft en avgörande roll som Processledare (P) i möte med K. Min förförståelse är, efter drygt tio års erfarenheter av studier i ämnet, bearbetning av egen livssituation och varierande praktik, att det

finns en reell möjlighet för kommunikation av kroppsligt förankrad erfarenhet genom expressiva estetiska metoder. Denna förförståelse spelar naturligtvis en avgörande roll för processens utveckling – en processledare med annan förförståelse hade gått in med andra förutsättningar. I sökandet efter en förståelse av det fenomen som här avses är min ambition att inte tolka, sammanfatta skeenden i processen med egna ord utan i stället att konsekvent och konkret återge vad K faktiskt säger – exempelvis underordnas grammatik/stavning detta syfte. Min förhoppning är att läsaren därmed skall kunna göra en egen bedömning av materialet. Styrkan i arbetet är min närvaro som P och den access som detta inneburit, svårigheten utgörs av samma närhet, min subjektivitet, – hur jag hanterat detta dilemma framgår av analysarbetets uppläggning. Analysen har inneburit ett omfattande arbete. Ursprunglig dokumentation har brutits ner genom analysinstrumentet. Olika teman aktualiserades och behandlades på något olika sätt innan det som här presenteras tog slutlig form. Teman som exempelvis ”Tigern Ture” och ”Arne” bedömdes efterhand att tillhöra samma kategori. Temat ”Storm” tangerar ”Tigern Ture” men har fått en egen rubrik. I analysarbetet har jag samlat material under olika rubriker – exempelvis har alla ramsamtal som förts mellan K och P samlats under en rubrik, ”allmänt symbolarbete” under en annan. Till sist samlade jag alla uttalanden som K gjorde om färger på ett ställe. På detta sätt har jag lyckats renodla olika perspektiv från en annars mycket komplex process. Därmed har jag fått upp ögonen för en mångfald aspekter i den rikedom som materialet utgör.

Följande rubriker sammanfattar analysarbetet (5:2 ”Berättelsen om K”).

En redovisning av

- Kompetensutveckling – konkret; K:s kompetensutveckling genom de olika uttrycksformerna.
- Utforskande arbete – konkret; Ramsamtal samt samtal kring olika aspekter av K:s vardag.
- Rekonstruktivt arbete – konkret; K:s bilder av och mammas berättelser om K:s historia.
- Utforskande arbete – symboliskt; De symboliska uttryck som arbetet tar.
- Critical incidents och drömmar; Avgörande tillfällen under arbetets gång.

En redovisning och tolkning av

- Reparativt arbete; K:s bearbetning av sina livserfarenheter ur olika aspekter.
- Kompetensutveckling av psykosocial karaktär; K:s utveckling ur olika aspekter.

Etiska överväganden ”Berättelsen om K” återges med medgivande från K och dennes mamma som erbjudits konfidentialitet och en betryggande information. Arbetet rapporteras på ett sätt som gör att ingen enskild individ kan identifieras (Hermerén 1986).

5 Resultat

De följande avsnitten behandlar först, övergripande, min filosofiska ansats för att landa i teorier kring lek (5:1 Teoretiska perspektiv). Därefter följer 5:2, ”Berättelsen om K”.

5:1 Teoretiska perspektiv

För mig har ett postmodernt tänkande gradvis kommit att utgöra min filosofiska referensram⁹. Ett postmodernt synsätt baseras på ett antal filosofiska antaganden (Anderson, 1999)¹⁰; Mänskliga system är språk- och meningsskapande system där konstruktioner av verkligheten stiger fram ur mänskligt handlande snarare än som oberoende individuella mentala tankeprocesser. 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. Språket, som är en form av skapande, ger ordning och mening åt våra liv och vår värld. Språket erbjuder funktion och form för delaktighet i sociala sammanhang. Kunskap och förståelse är relationell. Den förkroppsligas och skapas i språket och våra vardagliga handlingar.¹¹

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

⁹ 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.

¹⁰ 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

¹¹ ibid sid 20

bara för att ta in en yttre värld.
Därför kan det inte användas
som ett redskap
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.¹²

Längre fram i sin text klargör Anderson sin inställning i relationen det moderna och det postmoderna:¹³

”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

¹² “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.” 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.

¹³ Anderson sid 40-41

(Lyotard, 1984; Madison, 1988). 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 (Goolishian & Anderson 1987)."

Vi människor, som 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 socialt självbegrepp, ett själv grundlagt i relation och kommunikation¹⁴. Språket – kommunikation genom de samlade språken, inkluderande också de icke verbala kanalerna för kommunikation¹⁵ - är medium för den processen: Vi använder dem för att konstruera, organisera och ge mening åt våra berättelser. Nedsänkta, inlemmade i relationer, med förmågan att stiga något åt sidan, öppna ett fönster för kritisk reflektion och göra detta i ständig medvetenhet om att vi trots allt är inneslutna och impregnerade av sammanhanget, kommunikationen, gestaltningen av tillvaron så som den framträder. Just där. Just nu. Som brännpunkt i nuet, ögonblicket; ett fokus för det tidigare kända - Just där och just nu. Vi blir till, konstitueras och konfirmeras, i relation, till liv som manifesteras genom språket.

Lek !

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). 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

¹⁴ Fritt efter H Anderson, ibid s. 225

¹⁵ 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)

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!

I sin bok diskuterar Knutsdotter Olofsson 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.

”att leken och de sköna konsterna har många gemensamma drag; transformationerna, det speciella medvetandetillståndet, hängivenheten, självförlömmelsen, 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 anspända 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.”¹⁶

Lek är inget entydigt begrepp inom psykoterapi och utvecklingspsykologi. Begreppet omnämns i utvecklingspsykologisk litteratur (Havnesköld/Mothander 2005, Broberg et al 2003). Att lek spelar en viktig roll i barns utveckling står där klart, men lek i sig ges ingen ingående belysning.

Soltvedt (2005) 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

¹⁶ 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

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 tillräcklig 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 barnen, 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 Freud¹⁷. 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 EH 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 yttervärlden. 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 barnet växer upp i.

Om leken som uttrycksform inom ramen för arbete med barn skriver också Björg Röed Hansen (1991). Författaren menar att både M Klein och A 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. Det finns dock ingen entydig uppfattning av lekens betydelse i den terapeutiska processen. Om det centrala är tolkning och skapande av medvetenhet kring lekens symboliska innehåll, om leken har

¹⁷ I ett historiskt perspektiv har psykologin utvecklats från Freud 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. Se Apelmo, examinationsuppgift (Umeå 2005) med hänvisning till L Havnesköld, föreläsning samt Havnesköld/Mothander 2005.

en katharsiseffekt, om det är lekens möjligheter till utvecklings- och konfliktbearbetning som har effekt, om det betydelsefulla är leken som kommunikation i mötet med terapeuten, är oklart. 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. 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. 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 Lapidos 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. 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.¹⁸ 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) 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 icke-språklig 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. Stern diskuterar vidare anknytningsteori – hur det späda barnet aktivt söker

¹⁸ 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. Apeldoorn, Examinationsuppgift (Umeå 2005) med hänvisning till L Havnesköld.

anknytning, genom relation, kommunikation och interaktion i primära relationer. Därtill 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.¹⁹ 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.²⁰

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.²¹²² 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

¹⁹ Kommunikation genom flera uttrycksformer/modaliteter, behandlas också av bland andra P Knill.

²⁰ Se Apeldoorn, examinationsuppgift (Umeå 2005) med hänv. till L Havnesköld, föreläsning samt Havnesköld/Mothander 2005.

²¹ - 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

²² Elneby Y poängterar i boken "Om du inte rör mig så dör jag" beröringens betydelse för något äldre barn.

större självmedvetenhet och mognad.²³ 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.²⁴ I en av artiklarna (Talwar) påpekas att arbetet i/genom expressiva estetiska uttrycksformer 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.²⁵ 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.

²³ - 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

²⁴ 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 Apeldo "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.

²⁵ 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.

5:2 Berättelsen om K – ett exempel.

”Berättelsen om K” presenteras så som den tagit form efter genomförd analys. Dess ramar presenterades tidigare (sid 4) och dess kontext presenteras i bilaga 1. Exemplet omfattar 52 träffar över fyra terminer och presenteras med kronologiska hänvisningar avseende termin (1-4) samt träff (trf 1-52).

Mötet med K

K är 11 år då arbetet inleds. Inledningsvis beskrivs K, av skolan som är uppdragsgivare, på följande sätt: *På skolan är man mycket bekymrad över K. Man har sökt bitta olika vägar att möta K:s behov men inte fått gehör någon stans. Kännetecknande för K, enligt skolan, är att han har kort stubin och lätt förlorar sig i ett raseri under vilket han skadar andra samt inventarier. Klasskamraterna är oroliga när det stormar för K: När ilskan kommer är den gränslös, K slår för att döda. Första gången detta hände satt K gränslös över en kamrat och slog dennes bakhuvud upprepade gånger i golvet. ”Jag känner när jag håller på att bli galen”, har K förmedlat till klassläraren. När K blir uppjagad får K spasmer – okontrollerade rörelser. Klassläraren berättar vidare att K har en bristande grundtillit, blir svart i huvudet och frågar sig vem är jag?. Man kan dock lita på att K står för det han gjort. K har koncentrationssvårigheter och är en regelbevakare men har själv svårt att leva upp till regler. I lågstadiet hade K elevassistent på grund av sin stökighet. K lever i en fantasivärld fylld av våld, skjuta, döda, göra illa, skräck. Det är viktigt för K att klara smärta. ”Tycker du om mig fortfarande” undrar K när stormen lagt sig och klassläraren talar igenom vad som hänt. K har ett högt tempo, producerar serier i rasande fart, gillar experiment inom ramen för undervisningen, gillar massage, drar och river i sin klasslärare för att erhålla kontakt.²⁶*

Kompetensutveckling – konkret

K upptäcker i mötet med P olika instrument, - fiol, gitarr, trumpet, rytminstrument - och får en möjlighet att pröva att spela. Vidare utvecklar K ett måleri, främst genom användning av flytande färger. Målandet blir efterhand alltmer lustfyllt. Arbetet med instrument följer måleriet, båda avslutas (trf 22) då intresset för arbete i lera, som introducerades tidigare (trf 15) tar över. Att modellera blir därefter den dominerande uttrycksformen och arbetet blir efter hand alltmer detaljrikt, och samtidigt alltmer kopplat till känslor. K prövar inledningsvis kroppsövningar som syftar till; -en grundläggande kroppsuppfattning, -grundning, -att kunna säga nej. Massage av axlar och rygg introduceras (trf 15) där K inledningsvis tar emot för att termin tre också få ge. Massagen sker till klassisk musik – en musikform som K gradvis lär känna. Inledningsvis musik från barocken som har en tydlig

²⁶ ”Berättelsen om K” är tidigare presenterad i sin helhet, som en processbeskrivning, i ”Utvecklingsarbetet Fristadsbarn, Fas 2 rapport nr 3, Kommentarer från den vetenskapliga referensgruppen”, Apelmo red. Eskilstuna Kommun, 2003.

hållande struktur, senare i processen klassisk musik av mer öppnande karaktär²⁷. Berättelser träder fram, några dramatiseras.

Utforskande arbete – konkret

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

Termin ett (trf 1-13) är K:s kommentarer korthuggna där K demonstrerar en ovilja att samtala när det gäller ”tyngre” frågor: Teman som denna termin väckte K:s ilska och frustration, och som bearbetades i färg och samtal, var slagsmål och klasslärarens beslut att lämna sin tjänst.

Termin två (trf 14-27) eskalerar konflikterna runt K. K blir vid ett par tillfällen polisanmäld för misshandel, kallas på förhör, placeras i mindre undervisningsgrupp. Detta berörs på följande sätt av P: Jag har förstått att det är jobbigt just nu, då är det viktigt att vi skapar ett utrymme här där du kan slappna av, ha det bra! Andra ämnen var; *K berättar om en kompis som slog ner gamla tanter, ”*kan man få fängelse?*” *K berättar att han börjat använda modeller i skolan, i mötet med specialläraren ”*för jag jobbar bra då*” (trf 20), ”*Tänker att du är med då, det blir roligare då*” (trf 20) *P påtalar mötet mellan de båda på skolgården, hur K var uppe i varv, ”*En tragedi*” kommenterar K (trf 21), *K berättar, för första gången på eget initiativ, hur rektorn talat allvarligt till K, om nödvändig skärpning annars måste K bort från skolan, fosterhem, ”*Jo, det var jobbigt att höra.*” (trf 22), *Konflikterna blir värre menar rektorn, situationen blir alltmer ohållbar. K hävdar att det är bra på skolan. När K konfronteras med vad rektorn sagt menar K att han ”*Får skit för allt*” (trf 23). *I samband med polisförhören är K:s uttryck särskilt starka liksom betydelsen av mötet med P. ”*Vad skulle jag göra utan dej?* (trf 24).

Termin tre (trf 28-42) har K fått börja i en mindre undervisningsgrupp: *Varför blir det så här för mig?*, frågar sig K? (trf 28) Arbetet med leran, där P och K sitter mitt emot varandra och bygger bilar som ibland krockas, ger träffar av arbetsro; fokus på arbetet, lugn, småprat. Vid ett sådant tillfälle säger K plötsligt: ”*Vad bra att jag fick hjälp av dig annars hade jag kanske blivit bov eller uteliggare*”. ”*Har du varit rädd för det?*”, undrar P. ”*Ja*” svarar K. På P:s fråga berättar K att han kan tänka sig bli polis eller snickare. P påpekar att om K som polis träffar en grabb som råkat illa ut

²⁷ Musiken hämtas från samlingarna gröna, Röda samt blå stunder, utgivna av Naxos. Barockmusiken från den gröna serien CD nr 1. Senare användes därtill musik från den Röda respektive blå serien.

vet K hur det är och han kan på så sätt hjälpa genom att lära sig av och använda egna erfarenheter. Denna träff avslutas med att K belåtet konstaterar *"Det blir den bästa krocken hittills"* (trf 31). *"Varför får inte alla hjälp"* funderar K (trf 34). K masserar P:s rygg och axlar till Alfvéns *"Elegi ur Gustav 2:e Adolf-sviten"*, *"Bra musik"* menar K (trf 38). *"Måste berätta något viktigt"* säger K som har haft en ny konflikt med påföljande polisanmälan (trf 41). När terminens arbete utvärderas konstaterar K att *"Jag har lärt mig hantera ilskan genom att slå på leran"* (trf 42).

Termin fyra (trf 43-52) har turbulensen runt K lagt sig något och i slutet av terminen planeras för K:s återgång till undervisning i sin klass. *"Tur att jag kunde komma idag"* säger K – han har varit sjuk tidigare i veckan (trf 44). Mamma är med i arbetet och berättar för K och P om K:s livshistoria (trf 46-47). K börjar också fundera på en utställning där bilar och annat som görs i lera skulle kunna visas upp. K tar också upp oron för en kamrat som far illa.

Rekonstruktivt arbete – konkret.

Gradvis börjar K, redan första terminen, att berätta fragment av sin livshistoria. Mamma är med och berättar; det handlar om hur det var när K föddes, K:s erfarenheter av egna och andras möte med socialtjänsten, tankar kring fosterhemmet där K placerades en tid (trf 10,12-13); *"Varför får inte alla hjälp"*, *"Vi bråkade hemma, därför blev det bättre med fosterhemmet"*, *"Det var både dåligt och bra"*, *"Det var skönt att få komma hem"*, funderar K (trf 31, 34). Vid ett par träffar termin fyra berättar mamma för P och K hur det var när K kom till på en ungdomsvårdsskola, svårigheter när K föddes, vad som senare hände och vad som ledde fram till att K placerades. K får reda på sin biologiske fars namn, och tar detta med tillfredsställelse *"Så fick han ett namn också"* (trf 46-47).

Utforskande arbete – symboliskt

Termin ett får färger betydelse; Blå *"är den vackraste färgen"*, som ibland står för *"glad"*. Gult är färgen som K *"hatar, för det är den svenska flaggans färger"*, *"är en dålig färg"* som ibland också står för *"nervös"*. Blå kan i K:s värld vara instängd. Rött och blått – *"glad och vanlig"*! Rött kan också vara *"när jag är lite arg"*. Grönt *"när jag bråkar för att NN (klassläraren) skall stanna"*. Orange – *"jag blir galen"*. Instrumenten används för att illustrera känslor. K är frustrerad över att själv inte kunna spela. Samtidigt kan K ändå göra ljud som är viktiga, på sitt sätt, i vårt sammanhang, påpekar P. K:s kroppsliga svårigheter aktualiseras; När K blir trängd/frustrerad utvecklar K ett spastiskt rörelsemönster. I pingisspelet, där K inte lyckas vinna över P, provoceras rörelsemönstret fram. Genom att gå över till målning kan K sätta färg på vad som händer i kroppen samt också sätta ord på, samtala om det. *"Gult snurrigt och däröver svart. Det betyder Norkey – att man vill slå"* (trf 6) Uttrycket Norkey blir den samlade beteckningen

som rymmer mycket ilska och frustration. Vilken färg blir det när vi pratar, undrar P? ”Blå, det är min älsklingsfärg, min favoritfärg.” (trf 6). Vad berättar din bild? ”En svart klump. Snork. När man blir arg. Då kommer den svarta klumpen i magen. Då blir det Norkey”. Det finns ett fiolljud säger K och tar fiolen och prövar – det går inte ”fattar inte hur man gör”, sedan ber K om hjälp och säger att ”det skall vara ett mörkt ljud som blir allt starkare”. P gör så på fiolen – skrap och gnissel. K verkar nöjd: ”Jag blir argare och argare – sen en klump i magen” (trf 15). Efter denna bearbetning under ett antal träffar klingar detta rörelsemönster av (trf 6-15).

Termin två, som är mycket konfliktfylld, talar K, som svar på frågan ”Vad berättar bilden”, om något som ”ser ut som ett mörker. Ett stort mörker som går in i det vita” (trf 19) och ”Min älsklingsfärg, blå, blandat med nåt konstigt. Nåt mörker som försöker ta över det blå. Kolla, det ser ut som en sjö.” (trf 21).

Termin två, tre och fyra växer berättelser fram, genom arbete i bild framför allt, men också med hjälp av instrument och arbete i lera. Tigern Ture har det besvärligt men livnär sig på kött och människoblod. Frun dör och Tigern Ture blir lämnad med ansvaret för två barn. På olika sätt får vi följa Tigern Ture i dennes kamp att få ordning på tillvaron; -*hur stormen drabbar byn med stor förödelse, * i en bild ser vi hur själen lämnar fruns kropp, *skall kroppen begravas och i så fall hur?, *Tigern Ture behöver hjälp att hitta en ny fru, *grälen med den nya frun där barnen lider, -tills tillvaron för Tigern Ture så småningom lugnar ner sig och det är möjligt att åka dit i bilar (byggda av lera) och hälsa på. Här växer också berättelsen om Stormen fram, delvis som en del av berättelsen om Tigern Ture. Stormen vållar stor förödelse för både människor, som dör, och byggnader. Detta illustreras i bild och på oceantrumma. (se också drömmen under ”critical incidents”). I arbetet med lera bearbetas ilska, aggressivitet, konflikter framför allt genom att bilar tillverkas som sedan krockas. När svårigheterna är som störst tillverkas bilar av kompakt lera – kollisionerna blir mer utmanande när bilarna är kompakta. Så småningom tillverkas bilar med stor detaljrikedom: motorhuv och motor, kupé med säten ratt instrumentering, figurer i solglasögon som rattar bilen osv. Längre fram i processen introduceras räddningsfordon, bärgare och ambulans, samt en bilskrot. Här växer ett ansvarstagande fram, dels för att rädda personerna i fordonen, dels för att sortera upp leran i de krockade fordonen, ställa till rätta, samla leran i dess olika färgtillhörighet. Arbetet i lera kännetecknas efter hand av att -dels aggressivitet får utlopp; hacka, skära, strimla, -dels konstruktivitet där det handlar om att på olika sätt ställa till rätta. Vid några tillfällen dyker dinosaurier och missfoster upp. ”Jag skall titta på mitt missfoster”, säger K (trf 32). Dinosaurier, missfoster – K skär och hackar njutningsfullt med bordskniven, i leran.

Slagsmål mellan våra figurer: "Du skall retas" säger K som sedan anfaller P:s figur och plattar till den. Igen och igen. Vid ett annat tillfälle; "som en stridsvagn, mitt försvar".

Critical incidents och drömmar

Arbetet med Norky är ett uttryck för en critical incident! Ett annat exempel är K:s kommentarer till P:s bild; "En CP-människa som sitter i backfickan på ett par jeans. Bara huve med ögon och hår sticker upp." På P:s förslag görs ett rollspel där K instruerar att CP-människan skall skrika: "Hjälp mej, jag sitter fast, rädda mej" (trf 8).

Termin två introduceras modelleran. Det innebär ett skifte och en fördjupning av arbetet. K uttrycker sig mycket tydligt: "Det här är skojigare än pingis, Vad kostar leran" - K funderar över om veckopengen skulle räcka till inköp, "Jag förstår inte hur det kan vara så kul" (trf 17). K börjar nu vädja om utökad tid i mötet med P. K:s trängda läge termin två och tre manifesteras också i våldsamma drömmar där K jagas. En viktig punkt i processen utgörs av följande dröm som K berättade vid **termin tre** (trf 34). "Jag låg och sov och vaknade. När jag steg upp satte jag på TV:n – det var barnprogram. Det blev nyheter. Dom berättade om en stor sak som kommer att hända – en storm, en stor storm – men jag lyssnade inte på det. Sen gick jag till Per, vi gjorde massage, vi skulle göra bilar. Då började det regna, det blev storm. Sen fick jag stanna kvar, för man flög iväg om man gick ut. Vi gjorde massor av mopeder och bilar (i modelleran, min anm.), fina, som riktiga. När stormen var över hade vi gjort två hundra mc och bilar. Sen kunde jag gå till skolan. Jag tackade Per för att jag fick stanna.". K och P leker med leran, missfoster slåss, och på P:s initiativ formar K följande saga: "Ett missfoster som hette Arne. Alla sa att han var CP-störd. Han hade inga kompisar. Ensam. Bodde i skogen. En dag hörde han skrik och konstiga ljud. Han smyger bland träd och stenar för att se vad det är – rädd. Arne var rädd för första gången." (trf 42). Mammans berättelse om K:s tidiga historia har också särskild betydelse (trf 46-47).

Reparativt arbete

Ett inre reparativt arbete kretsar kring följande punkter.

* Meningsbärande ömsesidighet – den interpersonella aspekten, att dela en gemensam referens och att hitta former för samspelets struktur, att skapa en, för alla deltagande parter meningsfull dialog – växer gradvis fram. Så småningom blir K tydlig med vad relationen till P betyder: "Vad bra att jag fick hjälp av dig", säger K plötsligt, "annars hade jag kanske blivit en bov eller uteliggare". Har du varit rädd för det? Ja. Jag har förstått att det varit svårt för dig, har du berättat det här för någon annan? Ja, för mamma.

* Den relationella aspekten - förmågan att stanna kvar i uppmärksamhet på vad deltagaren förmedlar, blir gradvis tydligare. K blir alltmer fokuserad i sitt arbete och funderar högt tillsammans med P: "Varför får inte alla hjälp?" Vidare berättar K om hur han sökt att vara Kung i skolan, men på ett felaktigt sätt. Exemplet skulle kunna göras fler.

- * Externalisering genom affekter, ritualer samt konkreta uttryck – kommunikation genom olika uttrycksformer, kommunikationens metaforiska sida understryks. Som redan framgått försiggår en kommunikation på både konkret och symbolisk nivå. Det handlar om inre såväl som yttre företeelser. Så småningom kan K konstatera att *”jag har lärt mig hantera ilskan genom att slå på leran”*.
- * Affektintoning, samstämmighet och ömsesidighet - ett affektivt kommunikationssystem, känsla av engagemang och gemenskap – K:s förmåga växer gradvis till. När K fyllt 13 år har vi en fest där vi bland annat samtalar om hur K så småningom skall vara som man: *”Stor, stark, snäll”*.
- * Beroende och autonomi - utforskandet av de båda positionerna som ett grundläggande livstema, att ge utrymme och hålla i processen beroende på deltagarens utvecklingsbehov. Det är tydligt att K gradvis tillåter sig att gå in i ett beroende och, som en följd av detta, stärker sin förmåga till autonomi; Att stå stadigt i sin egen identitet. Detta blir särskilt tydligt i de intervjuer som gjorts med K efter avslutat arbete.
- * Närhet och avstånd - utforskandet av hur mycket/lite närhet som deltagaren förmår gå in i. Från att i början tydligt hållit sig på sin kant förmår K så småningom vila i närheten till P. Detta kommer till uttryck i massagen bland annat; K beställer alltmer av ryggmassage och den får ta alltmer tid. Efter moderns långa, och känslomässigt starka, berättelse om K:s tidiga livshistoria önskade K massage – denna gång 11 minuter!
- * Gratifikation och frustration - utforskandet av behov av bekräftelse respektive utmaning. Ett av de tydligaste exemplen på rörelse i detta fält utgör bearbetandet av NORKEY, det spastiska rörelsemönster som K hamnade i vid kraftig frustration.

Kompetensutveckling av psykosocial karaktär

En utveckling sker av:

- *en ökad social kompetens. K lär sig gradvis att hantera sin ilska. I efterföljande fristående intervjuer använder sig K av sin förvärvade kompetens i sitt nya sammanhang; K som flyttat till ny skola i en större stad har bara behövt markera en gång med nävarna, dessutom börjar tjejerna bli intresserade, berättar K stolt.
- *en ökad emotionell kompetens av närhet/affektivitet. I arbetet manifesteras gradvis en ökad emotionell egenförståelse och differentiering mellan olika känslomässiga lägen.
- *en ökad interaktiv kompetens. K förmår att gradvis både ge och ta emot i interaktionen med P. Vid termin tre får K också ge massage.
- *en ökad kommunikativ kompetens. K kan vid tredje terminen formulera sig på ett sätt som inledningsvis inte var tänkbart – både i form av friare symboliska uttryck likväl som konkret verbalt.

6 Diskussion

Nedan redovisas svar på de inledande frågeställningarna. I de noter som följer i anslutning till var frågeställning finns teorihänvisningar till avsnitt 5:1. Under rubriken ”Några slutsatser” presenterar jag till sist tankar och frågeställningar som arbetet väckt.

Vad kännetecknar kommunikation av kroppsligt förankrad erfarenhet i/genom användandet av expressiva estetiska uttrycksformer?

K konstruerar en förståelse av sin verklighet och sig själv genom sitt handlande i kropp, rörelse, färger, lera, ljud på instrument samt inspelad musik. Berättelser av olika slag och genom olika uttrycksformer växer fram och bildar en narrativ mångfald. Innehållet i arbetet återspeglar sociala världar och de mångsidiga affektiva aspekterna av livet. K får en möjlighet att lägga utanför sig själv och därmed få distans, kunna betrakta, beakta och förhålla sig till, tolka upplevelser och erfarenheter som ännu inte formulerats i ord men som aktivt påverkar liv och relationer, bearbeta dessa och göra omtolkningar. Känslor och situationer beskrivs. Med bearbetning avses en gradvis ökad kontroll av impulser, fantasier, känslouttryck i riktning mot en större självmedvetenhet och mognad. K bearbetar sina livserfarenheter! Den tydligast medvetna kopplingen till sin vardag gör K i arbetet med Norky samt i arbetet med leran där K tydligt uttrycker att han får bearbeta sin ilska. I övrigt sker ett bearbetande genom symboler som inte får samma tydliga förankring - genom ett verbalt benämning - i en koppling till vardagen. Det handlar exempelvis om Tigern Tures vedermödor, samt de olika kommentarerna som K i övrigt gör till sitt bildarbete. Min slutsats är att ett bearbetande sker på olika nivåer av medvetenhet.²⁸

Vilka former tar sig en sådan kommunikation?

Samarbete, samhandling och samtal i mötet mellan K och P spelar en avgörande roll då utveckling avseende sinne och själv är en social relationell komposition. I mötet tränas samförstånd, ömsesidighet, turtagande likväl som kropp, känsla och tanke. I massagen frigörs må-bra hormoner. K får uppmuntran och stimulans, tillsammans utvecklar K och P koder och tekniker för ett arbete som växlar mellan yttre och inre verkligheter såväl som regi- och processplan. Det sker genom ostörd tid i ett tryggt sammanhang med frihet från prestationskrav; det skapande blir alltid rätt! Uppmärksamhet, närvaro och samspel blir centralt avseende dels den kommunikativa sidan av relationen, dels de kommunikativa förspråkliga elementen. Det gäller uppmärksamhet på varandra (K-P) såväl som på det tredje, det skapade objektet. Uppmärksamheten skapar utgångspunkt för samspel och samhandling. Genom samhandling och

²⁸ Se bland andra sid 7, 8, 9, 10, 11 och 15.

ömsesidighet skapas utvecklingsmöjligheter vilket understryker vikten av affektiv dialog och intoning.²⁹

Hur förhåller sig denna typ av kommunikation till verbal kommunikation?

Kommunikationen genom icke-verbala uttrycksformer stiger fram som språk i sig. Genom dessa språk skapas upplevelser, bearbetning, förmedling av erfarenheter i konkret symbolisk form som underordnas det verbala språket. Förbindelse skapas mellan själv och annan, mellan fantasi och vardagsrealitet. Det verbala språket, som i sig också är en form av skapande, medverkar till struktur avseende ordning och mening i livssammanhanget – en värld, begriplig för K utifrån dennes förutsättningar, frambringas. Förenklat kan konstateras att i det rekonstruktiva arbetet står det verbala språket i centrum, arbetet med affekter sker i första hand genom andra språk än det verbala. När arbetet manifesteras i sammanfattningar, slutsatser görs detta främst verbalt.³⁰

Vilka konsekvenser får denna typ av kommunikation för K

Inre föreställningar tar K:s teknik och skicklighet – som samtidigt utvecklas - i sin tjänst. Något nytt skapas, gränsöverskridande sett till tidigare perspektiv, där ordning och koncentration växer fram. K utvecklar en förmåga att aktivt bemästra en inre och yttre värld. Arbetet skapar en medvetenhet för K:s del kring, i vart fall delar av, lekens symboliska innehåll. I stunder uttrycker K den katharsiseffekt som infinner sig, utveckling- och konfliktbearbetning blir tydlig precis som vikten av kommunikationen i mötet med P. K uttrycker sig och får hjälp av P att stanna kvar i uppmärksamhet på vad K själv förmedlar. Detta främjar en ökad framväxande upplevelse av själv. Genom P:s accepterande hållning får K den känslomässiga möjligheten att uttrycka sig själv och gradvis godta och se sig själv som värdefull. K växer i sin förståelse av tillvaron i sin strävan efter sammanhang, struktur, fasta punkter, i sin strävan efter att bringa form och ordning i ett påtagligt kaos. När K introducerar leran på skolan blir leran ett övergångsobjekt samtidigt som P nu finns som en inre representation hos K.³¹

Vilka konsekvenser får denna typ av kommunikation för P

Ett nytt mellanmänniskt område gestaltas genom det omedelbara och känslomässigt intersubjektiva mötet mellan K och P där den analogiska och metaforiska sidan stryks under på bekostnad av den språkliga, tolkandet. Symbolinnehåll och tolkning får stå tillbaka för arbetets

²⁹ Se bland andra sid 8, 10, 11, 12 och 13.

³⁰ Se bland andra sid 11 och 13.

³¹ Se bland andra sid 11, 12, 13 och 14.

sociala och kommunikativa betydelse. Den postmoderna ansatsen³² konkretiseras genom ett förhållningssätt där P, i mötet med K, inbjuder till en samverkande relation och process, ett gemensamt utforskande i mötet mellan två subjekt, en inriktning på dialog, reflektion och kunskapsöverföring – för båda parter - utifrån deltagarnas respektive kunskap och tidigare erfarenhet.³³

Några slutsatser.

Hur leker vi? Lek ses i denna artikel som en företeelse där olika sinnen och olika expressiva estetiska uttrycksformer tas i anspråk. Leken är barnets, och den vuxnes, möjlighet och medel att aktivt bemästra och bearbeta både en inre och en yttre värld. Leken blir modellskapande och ett medel för utveckling.³⁴ Lek har att göra med glädje, lust. Sammanfattningsvis handlar det om lek som utveckling, som interaktion och samhandling. Vad är det som händer när vi använder oss av människans kommunikativa kompetens och förmåga i dess fulla potential? Med andra ord – vad händer när vi återerövrar(?), skapar en fördjupad medvetenhet kring och aktivt omsätter förmågan till kommunikation i dess båda verbala och ickeverbala aspekter?

Alla människor har en potential för kunskaps och kompetenseröverföring, 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. Detta ger förutsättningar för läroprocesser – att skapa fördjupad medvetenhet -, ett kunskapsöverförande som bland annat kan gestaltas genom expressiva estetiska uttrycksformer.

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.

³² Se Anderson, -99 sid 23 ff, men också Freire, Rogers C, Rogers N, Perneman, Knill, Witmont, Ullman/Zimmerman

³³ Se bland andra sid 4. Processledarens särskilda kunnande avser processledning. Den specifika form av lek som avses i "Berättelsen om K", förutsätter en lek-/processledare som genom selektiv intoning ansvarar för att samtidigt vara närvarande i nuet och ta ansvar över tid. P ansvarar för att skapa form, struktur och ramar för arbetet och har inledningsvis fokus på att skapa en känsla av meningsbärande ömsesidighet i mötet mellan deltagaren/-na och sig själv. Den förutsätter också processledarens förmåga att pendla mellan en symmetrisk respektive en komplementär kommunikation (likhet-olikhet) i ansvar för relationen. P har ett ansvar att möta deltagaren men också deltagarens inre representationer. Vidare en öppenhet för och villighet att låta sig påverkas.

³⁴ 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 regiplanen för kontext (verklighetsplan). Bristande lekförmåga tycks böttna bland annat i en bristande förmåga att skilja mellan dessa plan och/eller flexibelt och smidigt röra sig från det ena till det andra planet. (Soltvedt s 198 ff)

- 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 dialog³⁵ 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 prövas fortlöpande vad som är sant eller falskt, vad som är rätt eller fel och vad som är uppriktigt eller ej.

Jag frågar mig

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 som erbjuder relation gör att vi gradvis formar, konstruerar, också innan vi har tillgång till orden, 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, interaktion och relation gör att vi bokstavligen överlever.³⁶ Sinnenas helhet, sinnenas kommunikation, den icke verbala kommunikationen som manifesteras i rytm, form, intensitet, är preverbal till sin karaktär. Gradvis erövrar orden, det verbala språket. Samtalet har en avgörande betydelse för språkutveckling³⁷. Orden stiger fram som symboler som täcker in erfarenheter och som öppnar för en annan sorts kommunikation. Orden, den verbala kommunikationen blir ett redskap som avtäckar, förklarar, öppnar perspektiv men som samtidigt också stänger ute, spaltar upp, delar in och därmed också förminskar. Världen vidgas, bokstavligt och på alla andra nivåer av vårt människoblivande. Gränssytan 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 ingemansland³⁸. Poängen för mig

³⁵ Se M Soltvedt och P Freire

³⁶ 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.

³⁷ Se Hedenbro/Lidén, ”Att bygga en familj”, sid 50-52 samt Hedenbro/Wirtberg ”Samspelets kraft”, sid 98 ff; utvecklingsstödande dialogprinciper.

³⁸ Ibid s. 51

är att dessa erfarenheter kan kommuniceras genom andra uttrycksformer. 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.

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?³⁹ Förlorar vi viktiga dimensioner i pedagogiskt respektive psykoterapeutiskt arbete när kommunikation begränsas till en kognitiv verbal dimension? 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, för förståelse av liv och 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!
- 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

³⁹ Den som lever i en nära intersubjektivitet med det späda preverbala barnet ges utmärkta tillfällen att öva upp/vidmakthålla den ickeverbala kommunikativa kompetensen.

Bilagor

Bilaga 1 Utvecklingsarbetet Fristadsbarn⁴⁰

Utvecklingsarbetet inleddes, efter ett förarbete under våren, hösten 2000 i en Fas 1 som pågick till våren 2002. Fas 2 inleddes hösten 2002 och avslutades vid årsskiftet 2004/2005. Fas 2 innebar att arbetet utökades med resurser motsvarande 100%. Utvecklingsarbetet Fristadsbarn i Eskilstuna var en del i skolans förändringsarbete för att tillgodose enskilda elevers behov. Arbetet riktade sig till barn som hade svårt att finna sin roll och därmed finna sig tillrätta i skolan. Fristadsbarn bedrevs inom skolans ordinarie schema och var ett lärande bredvid de vanliga ämnena. Utvecklingsarbetet riktades till barn på låg och mellanstadiet. Två grundskolor och en resursskola involverades. Två fristående utvärderare, Lotta Engström och Cilla Kallenberg kontrakterades för utvärderingsarbetet. De är båda legitimerade psykologer, som, förutom sin specialkompetens vad gäller CIPF, har en omfattande klinisk/diagnostisk erfarenhet av arbete med barn och ungdomar. Denna erfarenhet ger ett tredje bedömningsinstrument. Psykologiska Institutionen vid Stockholms Universitet, docent Ann-Charlotte Smedler, stod som garant för utvärderingens vetenskapliga kvalitet. Utvärderingen har haft följande moment: Fas 1; *Möte med deltagande barn i inledningen och avslutningen av arbetet, *Föräldrintervjuer, *Intervjuer med lärare och medlemmar i den lokala referensgruppen. Fas 2; *Möte med deltagande barn i inledningen och avslutningen av arbetet, *Föräldrintervjuer, *Uppföljande intervjuer med de barn som lämnade Fristadsbarn 2002. Barnen skulle intervjuas innan gruppverksamheten startade och även efter avslutandet. För utvärderingen valdes testinstrumenten CIPF och ”Jag tycker jag är”. Lotta Engström och Cilla Kallenberg har översatt och provat CIPF på svenska barn 1993 - 1996⁴¹. Intervjufrågorna är utarbetade för att kunna ge åldersadekvata intervjuer med barn i skolåldern. ”Jag tycker jag är”⁴² är ett objektiva personlighetstest för barn. Det kan användas individuellt för att ge en bild av barnets medvetet uttryckta självvärdering – som ett uttryck för barns allmänna psykiska välbefinnande.

Utvärdering av barngrupperna 2000-2002. Vad gäller grupp 1 – de äldre barnen – vilka intervjuats vid tre tillfällen, kan konstateras att *tre av fyra barn visar en påtaglig positiv utveckling i relation till de båda utvärderingsinstrumenten. Förändringen stiger med ökande tid.

⁴⁰ Apelmo, Larsson, Gudmunsson, Utvecklingsarbetet Fristadsbarn. Avslutande rapport 2004, Fas 2: rapport nr 6, Eskilstuna Kommun, 2004 sid 13-17, 24-25, 27-28, 32-33 samt sid 48.

⁴¹ Engström, L & Kallenberg, C. (1994) Vad är en kompis? En kvalitativ analys och fortsatt utprovning 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.

⁴² Beskrivningen är hämtad ur Ann-Charlotte Smedler ”Att testa barn”; Psykologiförlaget 1993, s. 62-64

För skala 1 i CIPF kan detta delvis vara ett utslag av att barnen är äldre, medan åldersfaktorn inte spelar in på samma sätt i övriga skalor. *Samtliga barn har kamrater som, enligt barnen, skulle ha nytta av/må bra av att gå i en liknande grupp. *Något barn har behov som pekar på att det vore värdefullt med ett fortsatt stöd. Vad gäller grupp 2 – de yngre barnen – vilka intervjuats vid två tillfällen, kan konstateras att *En positiv utveckling skett i den mening att barnen fått en något mer realistisk uppfattning av sin situation och inte längre totalt förnekar de svårigheter som de står i. *Barnen skulle behöva fortlöpande adekvat stöd, på grund av svårigheternas karaktär. *Några av barnen hade utpräglat svårt att koncentrera sig i intervjusituationen och deras svar bör tolkas med stor reservation. Som en konsekvens av intervjuarbetet har barnen i grupp 2 erbjudits fortsatt stöd. Klart är, att det skett en förändring framför allt vad gäller utvecklandet av en social och emotionell kompetens.⁴³

Utvärdering av barngrupperna 2003-2004. Samtliga barn har uppskattat att få delta i Fristadsbarns grupper och de har tyckt att det har varit roligt. Fristadsbarn utgör endast en liten del av barnens vardag. I innevarande utvärdering framkommer inga tydliga utvecklingsmönster utifrån CIPF-skattningarna, även om intrycket är att majoriteten av barnen gjort åtminstone små framsteg. En minsta gemensamma nämnare är att barnen inte har fungerat i klassrummet och/eller på rasterna, och att man från skolan har bedömt att Fristadsbarn skulle kunna bidra till en positiv utveckling. Gruppen av barn som nu har intervjuats är en mycket heterogen grupp beträffande ålder, social bakgrund och kompetens. Samtliga barn är utvalda till verksamheten i Fristadsbarn utifrån olika slags sociala svårigheter: Några barn är utagerande och andra passiva, ytterligare några är avvikande på andra sätt och har en mer genomgripande psykisk störning. Ytterligare andra barn lever under svåra sociala förhållanden. En reflektion är att flera av de yngre barnen har ett stort behov av att få leka och knappast ter sig mogna för att kunna fungera väl i en skolsituation. Mellanstadiebarnen däremot har en klarare bild dels av att de skiljer sig från andra ur någon aspekt och dels genom att de har en önskan om förändring, men kan inte själva hitta vägar ur sin utsatthet och/eller sitt sociala utanförskap. *Sammanfattningsvis* kan sägas att flertalet barn vi har mött tycks leva i en pressad psykosocial livssituation. Deras tillvaro ter sig kaotisk och det finns i flera fall uppenbara risker för bl.a. utveckling av kriminalitet och andra icke önskvärda beteenden. Vårt intryck är att Fristadsbarn har stått för en struktur i vardagen där barnen och ungdomarna blivit respekterade och bekräftade. De har givits möjlighet att hitta former för att uttrycka något konstruktivt om sig

⁴³ Apelmö mfl, Utvecklingsarbetet Fristadsbarn. Avslutande rapport 2004, Fas 2: rapport nr 6, Eskilstuna Kommun, 2004 sid 17

själva och sin livssituation. För en del av barnen tycks gruppen vara det enda forum där de har möjlighet att umgås med jämnåriga på ett positivt sätt.⁴⁴

Föräldrintervjuer. Den samstämmighet som föräldrarna har uttryckt i intervjuerna är påfallande. De har varit positiva till verksamheten i Fristadsbarn och denna inställning har sannolikt en koppling till att de sett tydliga framsteg för sitt barns förmåga att fungera bättre i skolan och hemma. De pekar på positiva effekter oavsett om problem funnits främst i relation till jämnåriga eller om det har handlat om inlärningsproblem, koncentrationssvårigheter, beteendeproblem och/eller bristande självförtroende. Några föräldrar uppfattar genomgripande positiva förändringar i barnets personlighetsutveckling. De beskriver barnet som mer stabilt och i bättre balans med ökad förmåga att kunna använda sig av sina resurser på ett socialt och konstruktivt sätt. Föräldrarna har också uppskattat att ledarna ”försökt skapa ett klimat där kriser inte bara ses som besvärliga, utan också som tecken på något bra”. Det framkommer att de föräldrar som har lite äldre barn oftast har haft en lång historia av täta kontakter med skolan på grund av barnens svårigheter och att de tacksamt tog emot den hjälp som erbjöds dem, utan att egentligen ha några synpunkter på vilken slags hjälp det var. Flera föräldrar beskriver att de tror att metoderna i Fristadsbarn hjälpt barnet att hantera starka känslor. Flera föräldrar hade vaga/låga förväntningar och några var till och med skeptiska inför Fristadsbarns verksamhet. Det är tydligt att samtliga har känt sig tryggare, och mer positivt inställda, när de fått information om arbetet direkt av ledarna. Dessa positiva förväntningar kan ha varit en bidragande faktor till den positiva utveckling som föräldrarna har sett hos barnen. Det som också ofta uttrycks i intervjuerna, med en viss förvåning av föräldrarna, är att det kreativa och lustfyllda arbetet som barnen har varit med om i Fristadsbarn, har haft påtagliga positiva effekter på barnens arbetsprestation i skolan. Föräldrarna har lyft fram påverkan på direkta skolfärdigheter, som en bättre läs/skriv- och räkneförmåga, till att barnen fått ett bättre självförtroende som indirekt påverkar deras prestationer i skolan. Några föräldrar har, under intervjun, skrattat lite åt sina första reaktioner på Fristadsbarn; att de var skeptiska till att låta barnen leka och skapa på skoltid, när de tyckte att barnen egentligen behövde få ”mer undervisning”. I efterhand kan de se att just detta har möjliggjort för barnen att få det lugn som har behövts för dem att ta till sig undervisningen i klassen. Samtliga föräldrar talar om Fristadsbarn som något positivt för deras barn och flera har velat säga att verksamheten betytt väldigt mycket och vill att den ska finnas till för andra.⁴⁵

⁴⁴ ibid sid 28

⁴⁵ ibid sid 32-33

Långtidsuppföljning av barnen som deltog i fas 1. 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. 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. 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. I intervjuerna med barnen tar flera av dem upp att det var skönt att komma ifrån skolan en stund. 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. 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.”⁴⁶

Vetenskaplig referensgrupp: Matti Bergström, Prof. em. hjärnans fysiologi, docent i bioelektronik, läkare, medlem av Finska vetenskapsakademien, Helsingfors. Jon Roar Björkvold, Prof. musikvetenskap, medlem av Norska vetenskapsakademien, Oslo. Erna Grönlund, Prof. Danspedagogik, forskningsomr. Dansterapi, Danshögskolan, Stockholm. Töres Theorell, Prof. Karolinska Institutet, föreståndare för Institutet för psykosocial medicin. Ann-Charlotte Smedler, Doc. i psykologi, psykolog, Stockholms Universitet. Agnes Nobel, Doc. i pedagogik, psykolog, Stockholms Universitet. Ilona Antal Lundström, Lekt. i pedagogik, Mälardalens Högskola. Bo Bergstedt, Lekt. i pedagogik, Lunds Universitet. Ingrid Hammarlund, Lekt., Prefekt Musikterapiutbildningen, Kungliga Musikhögskolan Stockholm. Hans Edward Roos, Lekt. 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 Hoffsten, Rutger Ingelman, Margareta Wårja och Ulla Andersson. Utvecklingsledare: Per Apeldo, initiativtagare, Lena Larsson och Cecilia Gudmundsson.

⁴⁶ ibid sid 37-38

Bilaga 2 Analysinstrument

0 RAMSAMTAL

0.1 Samtal om det gemensamma arbetets ramar

1 KOMPETENSUTVECKLING - KONKRET

1.1 En ökande kompetens för den enskilde att uttrycka sig i och genom expressiva estetiska uttrycksformer

1.1.1 kropp/rörelse

1.1.2 bild

1.1.3 musik/ljud/röst/instrument

1.1.4 drama

1.1.5 lera

1.1.6 poesi/saga/myt

1.1.7 intermodalt arbete – flera uttrycksformer samordnas i en gemensam framställning

2 UTFORSKANDE ARBETE - KONKRET

2.1 utforska livsvärlden – vi talar om det som händer i vardagen

2.2 utforskande av vardagsfrågor teman som stiger fram ur frågan vad berättar bilden ?

2.3 utforskande av teman som kopplar det skapande arbetet till vardagserfarenheter – ex

2.3.1 Norky

2.3.2 klassläraren slutar

3 REKONSTRUKTIVT ARBETE – KONKRET

3.1 konkret rekonstruktion – samtal som avtäcker K:s livshistoria

4 CRITICAL INCIDENTS OCH DRÖMMAR

4.1 Critical Incidents

4.2 Drömmar

5 UTFORSKANDE ARBETE – SYMBOLISK NIVÅ

5.1 utforskande arbete på symbolisk nivå

5.1.1 allmän berättelse

5.1.2 berättelsen om Ture

5.1.3 berättelsen om Stormen

5.1.4 berättelsen om Prästen Arne

5.1.5 berättelsen om

5.1.6 berättelsen om

5.1.7 berättelsen om

6 KOMPETENSUTVECKLING – INRE KVALITEER

6.1 En utveckling, genom lek som kommunikation och relation, av en ökad

6.1.1 social kompetens

6.1.2 emotionell kompetens/närhet/affektivitet

6.1.3 interaktiv kompetens

6.1.4 kommunikativ kompetens

- 7 REPARATIVT ARBETE
 – ARBETET SETT GENOM PSYKOTERAPEUTISKA ÖGON
- 7.1 meningsbärande ömsesidighet
 – den interpersonella aspekten, att dela en gemensam referens och att hitta former för samspelets struktur, att skapa en, för alla deltagande parter meningsfull dialog
- 7.2 den relationella aspekten
 – att stanna kvar i uppmärksamhet på vad deltagaren förmedlar
- 7.3 externalisering genom affekter, ritualer samt konkreta uttryck
 – kommunikation genom olika uttrycksformer, kommunikationens metaforiska sida understryks
- 7.4 affektintoning, samstämmighet och ömsesidighet
 – ett affektivt kommunikationssystem, känsla av engagemang och gemenskap
- 7.5 beroende och autonomi
 – utforskandet av de båda positionerna som ett grundläggande livstema, att ge utrymme och hålla i processen beroende på deltagarens utvecklingsbehov
- 7.6 närhet och avstånd
 – utforskandet av hur mycket/lite närhet som deltagaren förmår gå in i.
- 7.7 gratifikation och frustration
 – utforskandet av behov av bekräftelse respektive utmaning
-
- 8 PROCESS- (LEK-) LEDARENS SÄRSKILDA ANSVAR
- 8.1 selektiv intoning
 – att skapa form och struktur för den meningsbärande ömsesidigheten. Processledaren är närvarande i nuet och tar samtidigt ansvar över tid. Processledarens särskilda kunnande och ansvar för processen.
- 8.2 symetrisk respektive komplementär kommunikation
 – Pendlingen mellan symetrisk och komplementär kommunikation (likhet-olikhet) vad gäller ansvar för relationen. Processledarens ansvar att möta både deltagaren och deltagarens olika inre representationer.
- 8.3 lek är i sig terapeutisk
 – att kunna ge och ta i det ömsesidiga mötet, att processledaren visar öppenhet att påverkas

Bilaga 3

Analysinstrument – tabeller

ANALYSSCHEMA punkterna 1-3

Konkret arbete avseende;

–ramar, – kompetensutveckling, -utforskande, - rekonstruktion

Vt/Ht Träffarna

Sidhänvisningar i rutorna – följer den skrivna dokumentationen

Tnr	010	X	111	112	113	114	115	116	117	X	210	220	231	232	233	234	235	236

ANALYSSCHEMA punkterna 4-6

Critical incidents och drömmar, Utforskande arbete – symbolisk nivå, Kompetensutveckling – inre kvalitéer

Vt/Ht Träffarna

Sidhänvisningar i rutorna – följer den skrivna dokumentationen

Tnr	410	420	X	511	512	513	514	515	516	517	X	611	612	613	614

ANALYSSCHEMA punkterna 7-8 - SKATTNING

Reparativt arbete – arbetet sett genom psykoterapeutiska ögon Process- (lek-) ledarens särskilda ansvar

Vt/Ht Träffarna

Lägsta värde

Högsta värde

Anteckn		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	710										
	720										
	730										
	740										
	750										
	760										
	770										
	X										
	810										
	820										
	830										

Litteraturlista

- Antal-Lundström I (1996). *Musikens gåva*. Stockholm: Konsultförlaget AB
- Antal-Lundström I (2006). *Eстетiska aktiviteter som pedagogiskt redskap. Rapport från ett pågående interkulturellt skolutvecklingsprojekt*. Eskilstuna: Mälardalens Högskola, CVF&MEA, Arbetsrapport 2006:37B
- Anderson H (1999). *Samtal språk och möjligheter*. Stockholm: Mareld
- Antonovski A (1991). *Hälsans mysterium*. Stockholm: N&K
- Apelmo P, Ekermo M (1990). *Etik för samhällsarbete*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Inst. För socialt arbete, doktorandkurs.
- Apelmo P, Ekermo M (1991). *Att skapa mötesplatser*. Linköpings Universitet, Fortbildningsnämnden
- 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 – förhållningsätt*. 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.
- Apelmo P (2005). Examinationsuppgift med hänvisning till L Havnesköld, Umeå: Umeå Universitet.
- 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,
- 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
- Bereznak-Kenny C (1989). *Field of play*. Ridgewiev Publ
- Broberg A, Almqvist K, Tjus T (2003). *Klinisk barnpsykologi. Utveckling på avvägar*. Stockholm: N&K
- Carlberg G (1994). *Dynamisk utvecklingspsykologi*. Stockholm: N&K
- Egidius H. (1977). *Termllexikon*. Lund: Esselte Studium
- 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.
- Feldman, Weller, Sirota, Eidelman, (2003). "Testing a Family Intervention Hypothesis: The contribution of omother-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

Freire P (1972). *Pedagogik för Förtryckta*. Stockholm: Gummessons

Furman Rich (2003). "Poetry therapy and existential practice", *The Arts and Psychotherapy*, nr 30, sid 195-200

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

Harnden, Rosales, Greenfield (2004). "Outpatient art therapy with a suicidal adolescent female" *The Arts and Psychotherapy*, nr 31, sid 165-180.

Havnesköld L (1992). *Daniel Sterns teorier om självutveckling – en introduktion*. Stockholm: A&V

Havnesköld L, Risholm Mothander P (2002). *Utvecklingspsykologi. Psykodynamisk teori i nya perspektiv*. Stockholm: Liber

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 years old*. Stockholm: Karolinska institutet, Thesis for doctoral degree

Hermerén G (1986). *Kunskapens pris. Forskningsetiska problem och principer I humaniora och samhällsvetenskap*. Stockholm: Brytpunkt/HSFR

Jernberg A M, Booth P (2001). *Theraplay. Helping Parents and Children Build Better Relationships Through Attachment-Based Play*. San Francisco: Jossey Bass, 2:a uppl

Knill, P, m.fl. (1993). *Minstrels of Soul: Intermodal Expressive Therapy*. Toronto: Palmerstone Press,

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

Körllin 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

Luterkort B (1999). *Barn i bildterapi*. Stockholm: Prisma

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.
- Merriam SB (1994). *Fallstudien som forskningsmetod* Lund: Studentlitteratur
- 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
- Morgan A (2007). *Vad är narrativ terapi?* Stockholm: Mareld
- Nörretrander T (1993). *Märk Världen*. Stockholm: Bonnier Alba
- Perneman JE (1977). *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Avhandling
- 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 N (1993). *The Creative connection. Expressive arts as Healing*. Palo Alto: Science and Behaviour Books inc.
- Röed Hansen B (1991). "Betydningen av oppmerksomhet og samspill i psykoterapi med barn." *Tidsskrift for Norske Psykologforening* nr 28 sid 779-788
- Smedler AC (1993). *Att testa barn. Om testmetoder i barnpsykologiska utredningar*. Stockholm, Psykologiförlaget
- Smedler AC (1998). *Växa på egna villkor*. Stockholm: Allmänna Barnhuset
- 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
- 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
- Tranströmer T (1983). *Det vilda torget*. Diktsamling Stockholm: Bonniers
- Ullman M, Zimmerman N (1996). *Använd dina drömmar*. Stockholm: N&K
- Uvnäs Moberg (2000). *Lek och beröring*. Stockholm: N&K
- Weiss SJ (2005). "Haptic perception and the psychosocial functioning of preterm, low birth weight infants" *Infant Behavior & Development*, 28, 329-359
- Weissenrieder E (1992). *Barns symbolspråk*. Stockholm: Studentlitteratur

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

Wrangsjö B (red.) (1987). *Kropporienterad 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