

# *Prãxis i praktiken*

– att förstå skapande pedagogik med hjälp av Aristoteles

Uppsats i skapande pedagogik

Maria Andrén

Abonnemangsrapport 83  
Februari 2001

Praxis i praktiken

Rapporter om Organisationens Mänskliga Sida

ISSN 1102-4615, no 83, februari 2001

ISBN 91 85396 79 6

Samarbetsdynamik AB, e-mail: [info@samarbetsdynamik.se](mailto:info@samarbetsdynamik.se)

Ölsdalen 6173, 693 91 Degerfors, 0586 726121

Tryckt av Media Graphic i Göteborg AB

© Författaren och Samarbetsdynamik AB 2001

## Uppsatsens bakgrund

**Hösten 1999 – våren 2000** genomfördes den första kursen i ”Skapande pedagogik” vid Högskolan Trollhättan/Uddevalla. Kursen riktade sig främst till pedagoger med yrkesutbildning inom den ”skapande pedagogiken – dramapedagoger, Levande Verkstad-pedagoger och musikhandledare. Dessa yrkesgrupper har mycket gemensamt, både i arbetssätt och i utbildningarnas uppläggning och inriktning. Ännu så länge finns utbildningarna inom folkhögskolan. Utbildningarna är två-åriga, det vill säga ganska korta, eftersom de inte inriktar sig på ämnesmässig fördjupning och vänder sig till människor med yrkeserfarenhet. (Flertalet av de studerande har någon form av pedagogisk, social eller konstnärlig utbildning i ”botten”.) Behovet att teoriansknyta och ”vetenskap” runt den egna verksamheten uppstår efter några år i yrkeslivet. Att göra det med utgångspunkt från det som är specifikt för den skapande pedagogiken var grundtanken i kursen skapande pedagogik.

Initiativet kom från musikhandledarföreningen som tillsammans med Levande Verkstad-föreningen utarbetade ett förslag för en gemensam teoretisk ”påbyggnad” inom högskolans ram. Universitetet i Linköping hade redan genomfört några kurser för dramapedagoger och folkbildare. Jan-Erik Perneman som ansvarade för kursen i Linköping nappade på musikhandledarnas och Levande Verkstad-pedagogernas idé och kursen kom alltså att genomföras vid Högskolan Trollhättan/Uddevalla där Jan-Erik hade en halvtidstjänst som lektor i pedagogik. Kursen var en modifierad distanskurs med fem 3-dagars seminarier och basgruppsarbete samt Internet-kommunikation. Deltagarna kom från hela Sverige. Samtliga var yrkesverksamma skapande pedagoger.

Uppsatsen "Praxis i praktiken" är mitt examensarbete från denna kurs. Det är "formulerandets praktik" som intresserar mig här. Att jag valt denna inriktning beror dels på att jag i mitt arbete som personalutbildare och handledare ägnar mig mycket åt formulerande, både eget och andras. Dels var jag själv mycket aktiv i den grupp som planerade den första kursen i skapande pedagogik vilket gjorde att jag fick extra anledning att fundera på hur och varför vi beskriver det vi gör.

Den humanvetenskapliga handlingsteorin som utvecklats av professor José Ramirez tillsammans med professor Gunnar Olsson är alltså utgångspunkten för min uppsats.

Den humanvetenskapliga handlingsteorin hade jag tidigare kommit i kontakt med indirekt genom Samarbetsdynamik och blivit intresserad av. Eftersom hälften av litteraturen var fritt vald på vår kurs passade jag på att läsa Ramirez' avhandling "Skapande mening" (1995) som jag ändå hade tänkt läsa. Det var så givande att jag bestämde mig för att också skriva en uppsats baserad på avhandlingen och mitt eget formulerande.

Uppsatsen kan förhoppningsvis inspirera till fördjupade kontakter med den humanvetenskapliga handlingsteorin och ses som ett exempel på dess möjlighet att belysa en skapande verksamhet.

Vänersborg 00-09-21  
Maria André

# Prāxis i praktiken

– att förstå skapande pedagogik med hjälp av Aristoteles

## Förord

Att det är möjligt att kommunicera och via ”välgrundade samtal” överbrygga förståelseklyftor är ett av mina egna ”förgivettaganden”. Ett annat är att de språkliga begrepp vi har också är ett slags grundläggande tankeverktyg.

Begreppet ”tyst kunskap” säger en del om den frustration som många av oss som har mycket praktiska och konkreta arbeten kan känna när vi märker att det vi gör inte riktigt blir förstått. Men är vår kunskap så ”tyst” egentligen? Är det där problemet ligger?

Kan det vara så att vår begreppsapparat är otillräcklig och att detta helt enkelt gör oss själva, och andra, blinda för viktiga aspekter?

I arbetet med att utveckla sin förståelse för vad det är man gör, när man gör det man gör, blir därför begreppsapparaten som sådan intressant att undersöka. Mötet med Aristoteles´ begrepp *prāxis* och *poiesis* i den tolkning som José Luis Ramirez ger dem i sin avhandling ”Skapande mening” (Ramirez, 1995) har givit mig nya tankeverktyg och jag upptäckte att en hel del av mitt eget och andras formulerande av sitt praktiska ”göra” kunde bli tydligare med hjälp av Aristoteles. Att pröva begreppsapparaten på ett lite mer systematiskt sätt och att åskådliggöra hur jag själv ser användbarheten av dessa begrepp med avstamp i en mycket praktisk och konkret verksamhet, är ämnet för denna uppsats.

Mitt eget ”praktiska avstamp” är en mångårig erfarenhet som pedagog och verksamhetsutvecklare inom skapande verksamhet\* för vuxna utvecklingsstörda. Jag handleder och utbildar personalgrupper och mitt arbete består till minst lika stor del av formulering som av praktiskt pedagogiskt arbete med musik och bild.

Utgångspunkten för den här studien är några praktiska exempel som på olika sätt handlar om formulerande av vad det är man gör och vill. Jag provar ”rastret” som Ramirez’ teorier ger mig, och ser vilka mönster som då framträder. För mig blir det då tydligt att om vi i vår begreppsvärld utgår från praktik och teori som dikotoma, det vill säga att de utesluter varandra, så medför det att vi har svårt att tänka i ”mening” och att den förlorade meningsdimensionen i sin tur gör oss mer otydliga. Både i vardagsformulerandet och i vetenskapliga sammanhang. Exemplet från det vetenskapliga formulerandet får större utrymme än det från vardagsformulerandet, det är en obalans jag inte är riktigt nöjd med. Att det blivit så beror till största delen på att Ramirez’ teorier och konsekvensen av hans resonemang så tydligt visar sig just i synen på vetenskap.

Det är formulerandet som sådant som intresserar mig och hur det kan påverka förståelsen av det praktiska ”görat”. Jag är inte intresserad av att undersöka själva ”görat” eller att försöka ringa in alla aspekter som påverkar förståelsen av ”görat”. Att andras oförståelse kan ha många orsaker, som till exempel skillnader i ”människosyn”, tar jag för givet. Att människor har olika grundläggande värderingar kan man konstatera men det räcker inte med att konstatera om man vill överbrygga förståelseklyftor. Min ambition, sedan många år, är att överbrygga sådana klyftor och jag har språket och begreppen som viktigaste verktyg. Jag tror att just sådant som man oftast hamnar i, när man talar om andras oförståelse, det vill säga ”människosyn” och ”förhållningssätt” och liknande ganska diffusa, men ändå alldeles verkliga, företeelser också kan förstås på ett annat sätt med hjälp av Ramirez. Att ”förhållningssätt” och ”människosyn” lätt blir lite ”flummiga” begrepp tror jag beror på att vi förlorat meningsdimensionen i vår begreppsvärld. Jag har en mycket pragmatisk syn på vetenskap och formulerande, har jag insett, eftersom det är just användningen som intresserar mig mer än konstaterandet eller definierandet. Jag intresserar mig för vad jag själv kan göra för att öka tydligheten eftersom det är det enda

jag vet att jag kan göra något åt. Att andra kan vara ”dumma” och ha ”fel” värderingar kan jag däremot inte göra något åt, men jag kan alltid bli tydligare själv, och jag tror på det ”välgrundade samtalets” möjligheter.

Jag har funderat en hel del på om denna skrift är en uppsats, eller om det kanske snarare är en ”essä”, det vill säga ett ”försök”. Den vill vara just ett ”försök” att föra ett ”välgrundat samtal”. Frågan är med vem jag för samtalet. Jag är en van skribent, men jag är inte van att skriva uppsatser och göra skoluppgifter. Att skriva utan att ha en tänkt läsare känns ovant och konstruerat. För att hitta ett tilltal som kändes något så när naturligt bestämde jag mig för att läsaren är en person med ungefär min egen bakgrund, det vill säga någon som har en stark förankring i det praktiska ”görat” men som också arbetat en hel del med formulerandet av det praktiska och stött på svårigheterna. Jag vill vara konkret och begriplig men eftersom det jag försöker åskådliggöra är tankesystem som vi själva inte är medvetna om, så är det inte så konstigt om min text ändå inte är helt lättillgänglig. Samtidigt finns det, precis som i Ramirez’ egna texter, en bedräglig lätthet och enkelhet i framställningen. Jag vågar nästan påstå att om en person med ungefär min egen bakgrund, läser denna text en enda gång och tänker: ”Ja, men det var väl självklart! Det var väl inget svårt!” då har hon troligen inte förstått texten! Att ”se sin egen näsa” är svårt och jag tycker egentligen inte att jag kommit längre än att jag kan se att den finns där, så pass mycket har jag alltså själv ”förstått” av det jag skriver.

Maria Andrén  
Vänersborg, april 2000

---

\* Min definition på ”skapande pedagogik” och en del andra begrepp som hör ihop med just detta område men som egentligen inte är viktiga att förstå för att man ska kunna läsa denna uppsats har jag avstått från att lägga i huvudtexten och har i stället lagt som en bilaga. (Bilaga 1)

# INNEHÅLL

---

<b>1. Inledning – praktikens formulerande.....</b>	<b>sid 10</b>
Praktiska exempel.	
<b>2. Bakgrund – behovet att formulera sig.....</b>	<b>sid 12</b>
"Tyst kunskap". Nya verktyg. Vad är musikhandledare?	
<b>3. Uppsatsens uppläggning.....</b>	<b>sid 14</b>
<b>4. Det teoretiska rastret.....</b>	<b>sid 16</b>
Humanvetenskaplig handlingsteori. "Begreppsgenealogi och kulturpsykoanalys". Om att se sin egen näsa och om den objektiva verkligheten. Den objektiva verkligheten – ett exempel. Prāxis och poiesis. Teori och praktik. Göra något utan mening. Aristoteles´ begrepp. Andra viktiga begrepp.	



---

**5. Tillämpning av rastret – formulerandets praktik.....sid 26**

Exemplen igen. "Mozart-effekten". "Tandvårdsrevolutionen". Vetenskapligt formulerande. Poiesis och den skapande pedagogikens effekter som vetenskaplig idé. Att bli beforskad. Projektplaneringen.

**6. Praktikens formulerande och formulerandets praktik  
– en summering.....sid 42**

**7. Om metoden i denna uppsats – ”diskussion” .....sid 43**

**Referenser .....sid 50**

**Bilagor.....sid 51**

# 1. Inledning

## – praktikens formulerande

### Praktiska exempel

Exempel 1. Vi målar i grupp och har det sedan flera år som tradition. Ett slags gruppsnack där var och en går fram till ett stort spännpapper och gör någon liten grej, sedan fyller var och en på vartefter och bilden växer fram som en gemensam bild, ibland pratar vi och kommenterar det som händer, ibland är vi tysta. Det här arbetssättet är väl etablerat och alla trivs med det, det är nästan som en ritual. Vi blir avspända, alla ser alla, vi får lättare att prata med varandra och bilden blir ofta spännande. Nu har vi nästan slutat med detta arbete, vi har ofta vikarier och det som hände just denna gång, som jag har som exempel, händer ganska ofta: Vikarien går fram och gör ett jättefint hus, med blommor och små fåglar och så stannar allt av och stämningen blir helt förstörd.

Exemplet kommer från en nätverksträff på Klangfärg, min arbetsplats. Klangfärg är ett regionalt resurscentrum för skapande verksamhet inom LSS (i första hand verksamhet för utvecklingsstörda). Vårt uppdrag är att stödja skapande verksamhet i hela Västra Götalandsregionen. Ett sätt att stödja är att ordna nätverksträffar för handledare som själva är verksamma som skapande pedagoger. Behovet att formulera sin verksamhet och att få andra att förstå uttrycks av många och vi försöker medverka som stöd i formuleringsprocesserna. Exemplet är också ganska typiskt även om det är ovanligt väl fångat. I just detta fall pratade vi på nätverksträffen om vad det var som gjorde att det blev så fel. Vi hamnade som vanligt i en diskussion om att problemet var att vikarien målade för ”fint”.

Men var det verkligen här problemet låg? Skulle det ha fungerat bättre om hon målat så "fult" hon kunde? Vad menas förresten med att måla "fint"?

Exempel 2. Vi sitter i ring och trummar. Vi lyssnar på varandra och svarar på alla uttryck vi uppfattar. Vi bestämmer inte innan hur det ska låta eller hur länge vi ska hålla på. Spelet växer fram av att vi lyssnar på varandra. Evert sitter stilla och spelar inte alls. Lena – Everts handledare – tar tag i hans hand och spelar med den på trumman. Så fort Lena släpper Everts hand drar Evert till sig handen och backar lite från trumman. Trummandet blir tråkigt.

Exempel 3. Jag arbetade på ett vårdhem.\* Vi lyckades få i gång gemensam dans en gång i veckan. Vi samlades i matsalen och det var fantastiskt att se hur avskärmade människor började leva upp. Vi tyckte också att det var en seger för oss själva att vi tagit tag i den här idén och gjort något av den trots att det medförde en hel del extrajobb. Det var lite krångligt att få ihop den här dansen med schemat. Det krockade med kökspersonalens schema och vi blev tvungna att själva ändra lite på våra egna arbetstider. Efter ett halvårs framgångsrikt dansande fick vi en ny ledning som tittade på våra arbetsplanerna och beordrade oss att istället lägga dansandet ute på avdelningarna och i patienternas egna rum. Det blev för dyrt och för krångligt att ha dansen i matsalen. Dansandet upphörde.

---

\* Just detta exempel kommer alltså från sjukvård, därav beteckningen "avdelning" och "patient", övriga exempel är från verksamhet med psykiskt utvecklingsstörda. Det har ingen större betydelse i detta sammanhang var jag hämtat mina exempel, men för den som är insatt sticker det lite i ögonen om man tror att jag använder dessa beteckningar om omsorgsverksamhet. Jag tyckte att det kunde vara bra att ha med ett exempel från en mer hierarkisk verksamhet än omsorgsvärldens eftersom de aspekter jag vill belysa blir så tydliga i sådan verksamhet.

## 2. Bakgrund

### – behovet att formulera sig

Behovet att formulera sin egen verksamhet har att göra med att man är beroende av att omgivningen förstår vad det är man gör. Men man måste också själv förstå sitt eget görande. Att man inte alltid gör det har jag mer och mer börjat inse. Min egen förståelse av mig själv begränsas bland annat av de redskap jag har att förstå med, av de begrepp som är mina tankeverktyg. Jag kan ha en vag känsla av att en beskrivning av ett görande inte fångar det som är väsentligt. Jag kan förstå att min beskrivning inte var tillräckligt tydlig när jag upptäcker att andra missförstår mina handlingar.

#### *”Tyst kunskap”*

När det gäller så kallad ”praktisk verksamhet” har man på senare år allt oftare använt begreppet ”tyst kunskap”. Man tänker sig att det finns kunskap som inte går att uttrycka på annat sätt än i den handling som är kunskapens gestaltning och kallar den därför ”tyst”\*. Ibland tolkas begreppet ”tyst kunskap” som kunskap som inte har formulerats i vetenskapliga sammanhang och att den, för att den inte är ”teorianknuten”, därmed är otillgänglig för andra än dem som via praktisk erfarenhet tagit del av kunskapen. Exempelen ovan kan kanske förstås som uttryck för ”tyst kunskap”, det vill säga problemet är att man inte har verbaliserat det man gör.

#### *Nya verktyg*

I läsningen av José Luis Ramirez’ avhandling ”Skapande Mening” har jag fått nya verktyg för mitt eget tänkande och tycker mig ha förstått att det inte räcker med att konstatera att det är ett problem att det finns kunskap som betraktas som ”tyst”. Problemet är inte tystnad. Jag tycker nog att vi pratar om, och beskriver, vårt görande alldeles kolossalt, problemet är att vi inte pratar på rätt sätt.

### *Vad är musikhandledare?*

Min egen praxis anser jag mig ha utvecklat på musikhandledarutbildningen\*\*, som jag gick 1980–1982. Denna praxis har jag även när jag arbetar med bild eller drama och till och med när jag sitter i sammanträden eller skriver en verksamhetsberättelse. Begreppet praxis, använt på detta sätt, är nytt för mig, men tanken som sådan är inte ny. Att det finns något ”bakom” de yttre formerna är en känsla och övertygelse jag har som är mycket stark men som jag har svårt att formulera i ord. Jag blir ständigt missförstådd när jag försöker men kan ändå inte sluta försöka. Att definiera ”musikhandledare” är inte lätt och alla musikhandledare jag känner brottas på ett mer eller mindre otillfredsställande sätt med detta. Ett exempel på en för mig otillfredsställande definition på ”musikhandlederi” är att säga att en musikhandledare använder ”musiken som medel för att uppnå andra mål”. Jag har däremot lättare för formuleringen ”musikhandledaren utgår från musikens sociala funktion”. Att jag som musikhandledare skulle se musiken som ett medel strider mot min egen mycket starka upplevelse av musicerande när jag utövar ”musikhandledandet”. Om man ser det som ett medel blir det utbytbart mot något annat. De senaste tio åren har jag rotat i just denna definition och argumenterat vilt emot den eftersom den ger mig en känsla av att man missar något väsentligt. Jag tror mig alltså ha hittat användbara verktyg hos Ramirez, framförallt har han bekräftat att det skulle kunna finnas något ”bakom” som inte kan uttryckas i termer av mål och medel eller enbart förstås som ”tyst kunskap”. Jag har fortfarande en lång väg att gå när det gäller att tillämpa de nya tankeverktygen så att detta ”bakom” blir tydligare formulerat. Den här uppsatsen vill vara ett försök i den riktningen. Formulandet av ”musikhandledarpraxisen” lämnar jag dock till något senare tillfälle.

---

\* Så uppfattar jag begreppet när jag läser ”Kunskap i handling” (Molander,1993)

\*\* Definition av ”skapande pedagogik” och ” musikhandledare” i bilaga 1

### 3. Uppsatsens uppläggning

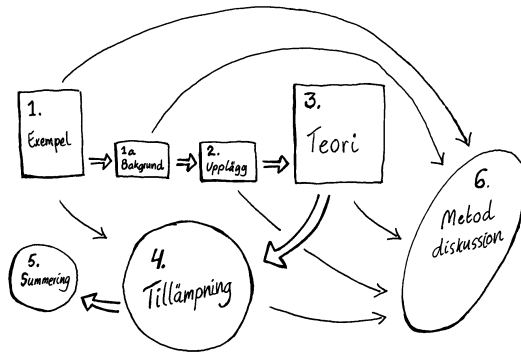


Fig 1

Grafisk presentation av uppsatsens uppläggning

Jag utgår från några praktiska exempel hämtade från min egen "formulerarerfarenhet". Exempelen har det gemensamt att de handlar om situationer då man inte riktigt förstått varandra eller inte kommit åt det som man egentligen tyckte var väsentligt. Exempelen ska inte ses som "fallstudier". Jag är inte ute efter att analysera vad som hände i verkligheten utan använder konkreta situationer som åskådningmaterial för att visa vad som händer när jag tänker "aristoteliskt". Några av exemplen är påhittade men är, menar jag, typiska. Jag har valt dem för att de ska vara möjliga att känna igen sig i och för att de ska göra Ramirez' teorier tydliga.

I kapitel 3 presenterar jag Ramirez' teorier och tankar, så som jag uppfattat dem, och försöker åskådliggöra dem med en egen metafor, som illustration till begreppet "ontocentrism". Eftersom den mest tydliga yttringen av "ontocentrismen", enligt min mening, visar sig i synen på vetenskap, är det just denna som blir exemplet.

I kapitel 4 återkommer exemplen ovan, kompletterade med ytterligare några exempel. Där tillämnar jag Aristoteles´ och Ramirez´ tankar och teorier som ”raster” för att se vilka mönster som framträder. Min ”fråga” är egentligen inte om man kan använda Aristoteles´ begrepp. Jag har redan upptäckt att man kan det. Därför kan jag inte svara som om det vore en fråga jag hade innan jag satte mig ned för att arbeta med den här uppsatsen och kan därför inte heller presentera någon slutsats av det slaget. Slutsatserna är i så fall de ställningstaganden som jag med hjälp av Ramirez och Aristoteles tror mig ha kommit fram till och de gäller snarast förhållandet till formulerandet och vetenskapandet. Tillämpning och egna ställningstaganden ryms under samma rubrik.

En mycket kort summering av uppsatsen som helhet hittar man i kapitel 5 och ett lite längre avsnitt där jag diskuterar uppsatsens metod finns slutligen i kapitel 6.

I min egen jakt på ökad tydlighet har jag haft ett oerhört stöd av Monica Hane, sedan flera år verksam som forskare i arbetslivsfrågor, speciellt sådana som berör kopplingen mellan vetenskap och praktik. Jag refererar därför en hel del till Monica och hennes samarbetspartner Bengt-Åke Wennberg, till deras rapporter och skrifter men framförallt till alla givande samtal vi haft under de senaste tre-fyra åren.

Mina ”informationskällor” är alltså:

- Egen erfarenhet av att medverka i formuleringsprocesser
- J L Ramirez´ avhandling ”Skapande mening” (sju delar varav jag har läst fem)\*
- Samtal med Monica Hane och Bengt-Åke Wennberg, och läsning av deras skrifter.

---

\* José Ramirez har läst min uppsats och mejlade några kompletteringar och kommentarer som jag har lagt som bilaga 2.

## 4. Det teoretiska rastret

### Humanvetenskaplig handlingsteori

Den ”humanvetenskapliga handlings-teorin”, som Ramirez utgår från, intresserar sig för intentionaliteten i människors handlande. Ramirez skiljer på ”göra” och ”handla”. ”Handlingen” beror på intentionen; vad man har för avsikt. Ett och samma görande kan vara olika handlingar beroende på varför man gör det. När Bengt-Åke Wennberg på kursen ”Vetenskaplig metod för praktiker” berättade om den humanvetenskapliga handlingsteorien hade han följande exempel: Att öppna ett fönster är ett ”göra” men kan vara flera olika ”handlingar.” Om jag vet att någon jag är irriterad på är känslig för drag så kan det vara en aggressiv handling att öppna fönstret. Om jag gör det för att kunna höra mitt barn ropa på mig är det en annan handling och om jag gör det för att få det svalare så är det ytterligare en. Ramirez menar att vi genom att dela upp allt vårt tänkande runt mänsklig verksamhet i dikotomin (tadelningen) ”teori” och ”praktik” missat just handlingsperspektivet, det som skapar mening åt det vi gör. Praktik blir ”göra”.

### *”Begreppsgenealogi och kulturpsykoanalys”*

Ramirez vill visa hur sedan generationer nedärvda begrepp på ett omedvetet plan påverkar vårt tänkande. Han kallar sin metod ”kulturpsykoanalys”. Han vill visa andra sätt att tänka. Att försöka tänka på ett annat sätt och att försöka se sitt eget tänkande är svårt, nästan omöjligt. Det hisnar, ungefär som när man försöker tänka på ”oändligheten”. Om att se sitt eget tänkande skriver Ramirez\*:

---

\* ”Synekdoke – Om begreppsfenomenologi och om retorik som praktikens kunskapsteori” Uppsats (Ramirez, 1997)



### *Att peta i handlingens näsa*

Vi hör ibland aktionsforskare säga, med viss ironi, att vi borde försöka se längre än näsan räcker eller, som det heter på norska "se lenger enn sin egen nesetipp". Uppgiften är kanske inte helt hopplös, även för den som inte är aktionsforskare. Det riktigt svåra är emellertid inte att se längre än sin näsa. Det svåra är att se själva näsan.

Avhandlingen består av sju delar. Huvudboken "Skapande mening" kallar Ramirez en "begreppsgenealogisk undersökning" och genealogi har med ursprung och utveckling att göra. Det är Aristoteles' begreppsvärld och tankar som är bollplanket. "Jag läser Aristoteles utifrån mina egna perspektiv och syften, som består i att bättre förstå vår samtid", säger Ramirez.

### *Om att se sin näsa och om den objektiva verkligheten*

Att se sin egen näsa är, som sagt, svårt. Kanske kan man heller aldrig se hela näsan. En förutsättning för att Ramirez' tänkande och tolkningar av Aristoteles' begrepp ska kunna bli något annat än filosofiska spetsfundigheter är emellertid att man åtminstone börjar ana konturerna av näsan. Den näsa som sitter mer eller mindre bergfast monterad i de flesta västerländska ansikten är den som ger oss en uppfattning att det finns en objektiv verklighet som kan beskrivas av oss själva på ett entydigt sätt. Det är hela idén om vetenskap som statisk sanning som konstituerar denna näsa. För att förstå Ramirez måste man, menar jag, upptäcka åtminstone delar av näsan och se att den finns där även när vi tycker att vi är tolkande och kvalitativa i vårt sätt att beskriva verkligheten.

### *Den objektiva verkligheten – ett exempel:*

Föreställningen om en objektiv verklighet är mycket svår att frigöra sig från. Självt fick jag en plötslig "aha-upplevelse" där jag tyckte att jag kunde se delar av min egen näsa när jag läste om afrikanska barns förhållande till fotografier. Det var en artikel i en

veckotidning där några svenska lärare berättade om sitt arbete med flyktingbarn. De kunde inte språket och använde i stället bilder, när de kommunicerade med barnen. De valde fotografier eftersom de uppfattade dem som det mest tydliga de kunde tänka sig. Det visade sig att barnen inte förstod bilderna, de kunde inte tyda centralperspektiviska bilder.\*

För oss, med vår verklighetsuppfattning, är detta närmast obegripligt. Om vi ska välja en så tydlig och realistisk bild som möjligt så väljer vi ett fotografi, vi tror nästan att fotografiet ÄR verkligheten! Fotografiet skildrar verkligheten som den ter sig en hundradels sekund om man står alldeles stilla och tittar bara med ett öga.

Man kan inte säga att denna bild ÄR verkligheten men föreställningen om att verkligheten ska skildras på just detta sätt tycker jag verkar sammanhånga med den klassiska vetenskapens\*\* världsbild. Centralperspektivet ”uppfanns” och systematiserades under renässansen. ”Camera Obscura” blev ett viktigt hjälpmedel för den tidens konstnärer. Det var en låda med ett hål med en lins i. Man satt inne i den mörka (”obscura”) lådan och tittade på bilden av motivet, som var utanför lådan, som den gestaltade sig i den avbildning som linsen projicerade inne i lådan, på bordet som lådan stod på. Alltså som en vanlig kamera fast utan film. Man ritade direkt på den bild man såg avtecknas eller ritade av bilden.

---

\*Det lär för övrigt vara ”vetenskapligt belagt” att centralperspektivet är ett språk som man måste lära sig för att förstå. I ”Bildförståelse inom och mellan kulturer”, kan man läsa om denna forskning. (Sahlström, 1997)

\*\*Begreppet ”klassisk vetenskap” har jag fått från Monica Hane och Bengt-Åke Wennberg som använde det i kursen ”Vetenskaplig metod för praktiker”, i augusti 1999. De skiljer på ”klassisk” vetenskap och ”modern” där den klassiska är inriktad på att beskriva och förstå hur något är medan den moderna försöker förstå hur något socialt konstruerat uppstår och vidmakthålls, det vill säga dynamiken i skeendet. Denna uppdelning medger att även en hel del vetenskap som brukar betecknas som ”hermeneutisk” kan rymmas inom den ”klassiska”. ”Hermeneutik” vill Monica och Bengt-Åke inte klassificera som ”tolkning” eftersom man då har sagt att annan vetenskap inte tolkar, utan att den skulle vara just objektiv. Även stjärnkikaren tolkar när den beskriver verkligheten. Mer om deras tankar kan man läsa i kursboken ”Forskning för praktiker om praktiken”, (Wennberg, B-Å & Hane, M, 2000)

Centralperspektivet gjorde det möjligt att göra skildringar av djup på ett annat sätt än man kunde tidigare. Beroende på brännvidden blir det som ligger närmare betraktaren större och förkortningar ökar inåt i rummet och alla inåtgående linjer sammanfaller i en punkt. Så ser fotografier också ut. Men är det verkligheten? Ett litet barn tycker inte det. Att sträcka ut en arm rätt mot betraktaren och sedan rita av den så att denna arm ser kortare ut i betraktarens ögon än den som hänger rätt ned är riktigt med ett centralperspektiviskt tänkande men helt fel utifrån hur vi upplever vår egen kropp. Naivistiska konstnärer och konstnärer från andra kulturer som inte har centralperspektiv i sina bilder kan mycket väl avbilda ett hus med alla väggarna synliga fast man inte kan se det så om man står stilla och tittar med ett öga. Men man ser det ju så om man går runt huset, är det mindre verkligt?

Föreställningen att den fotografiska avbildningen är i det närmaste identisk med den verklighet den avbildar skulle Ramirez kalla att man har en geometrisk uppfattning om att "betecknaren" hundra procentigt täcker det "betecknade". En sådan världsbild kan Platon sägas representera med idén om att det vi själva ser är ett slags verklighetens mer eller mindre "naturtrogna" avbilder.

## Praxis och poesis

Enligt Ramirez är det föreställningen om en enda och statisk verklighet och möjligheten att beskriva denna med ”geometriska” begrepp som ligger bakom förvirringen i vårt språk och vårt tänkande om det ”praktiska”. Det har lett till en uppdelning av vår syn på verkligheten där det teoretiska är en sak och det praktiska en helt annan.

### *Teori och praktik*

Det allra mest tydliga spåret i Ramirez’ avhandling är en uppgörelse med dikotomin ”teori/praktik”. Om kopplingen mellan det begrepps-genealogiska ”teori/praktik” och Aristoteles och vår tids tänkande skriver Ramirez\*:

Många civilisationskritiker har före mig påtalat den västerländska kulturens ensidiga satsning på det som kallas än teoretiskt än instrumentellt förnuft. Ibland talas det om det mekanistiska paradigmet eller om det naturvetenskapliga tänkesättet. De flesta vill söka rötterna till denna mentalitet i Upplysningen och industrisamhället. Men den moderna tiden har inte gjort annat än förvaltats och fullföljt något vars rötter ska sökas långt tillbaka i tiden. Det är denna övertygelse som förde mig till antikens Grekland, ursprunget till den vilseledande dikotomin om TEORI/PRAKTIK, som spelar en så stor roll i allt vad vi gör och tänker. Tillkomsten av det första fullvärdiga (vokaliska) alfabetet och grekernas intresse för sanningssökande och spekulering, ligger till grund för ett tänkesätt som visserligen inneburit en fantastisk teknisk och vetenskaplig utveckling, men samtidigt gjort oss blinda för grundläggande mänskliga värden.

Hos Aristoteles har jag så småningom funnit det viktigaste vittnet om övergången mellan en talad kultur och en kultur där ”kunskap” tolkas som en produkt, vilket skapar en kodifierad vetenskap avsedd att ge oss herraväldet över naturlagarna.

---

\*Skapande mening: Bidrag till en humanvetenskaplig handlings- och planeringsteori” (Ramirez, 1984 – 1994)

Aristoteles skapade de begrepp som, efter många förvandlingar, fortfarande ligger till grund för vårt vetenskapliga tänkande. Genom att jämföra Aristoteles´ begrepp med våra får man syn på det som gått förlorat på vägen men också ibland på det som han själv inte kunde se.

Övergången från ett samhälle där det praktiska förnuftet härskade till ett samhälle som offrat allt på det s.k. teoretiska förnuftets altare genom skriftspråkets etablering med dess skapande av fasta tankestrukturer, markeras i det gamla Grekland genom uppkomsten av ordet *Lógos* som vi uppfattar som Förnuft, vilket blivit ett teoretiskt begrepp. Hos Aristoteles lever dock fortfarande en uppfattning om att *Lógos* står för ett praktiskt förnuft, ett förnuft som skiljer mellan gott och ont, rätt och fel och inte bara mellan sant och falskt.

I min undersökning kommer jag fram till att TEORI/PRAKTIK är en vilseledande dikotomi, att det vi kallar för ”teori” bara är en raffinerad form av praktik som beror på skriftspråkets maktövertagande över talspråket samt att det vi kallar praktik är en förvanskning som suddat bort den aristoteliska distinktionen mellan HANDLA och GÖRA och mellan skicklighet och klokhet....

### *Göra något utan mening*

Om det bara finns praktik och teori, om det är ”antingen eller” och om ”göra” alltid måste ha ett ”syfte” för att man ska kunna tala om mening, då blir ”görandet” som ett tomt skal av fysiska handlingar. Ett görande som bara blir meningsfullt när ”målet” är nått. Något robotliknande, något utan mening i själva görandet och utan tanke och teori om vad det är man gör när man gör det. Då glömmar man också att själva tänkandet och teoretiserandet också är ett ”göra”, som det ju är när man ”producerar” en teori om något.

Man kan ”göra” utan att tänka, man kan ha lärt sig ”göra” så att det sitter i ”ryggmärgen”, men det är bara rent reflexmässiga göranden som är utan teori och är ”tysta”. Allt annat har vi, åtminstone från början, en tanke och en teori om.

### *Aristoteles´ begrepp*

Ramirez menar alltså att just Aristoteles förenar ett äldre synsätt, ett forskriftsspråkligt synsätt\*, med det moderna. I uppgårelsen med det positivistiska tänkesättet får man gå så långt bakåt, menar Ramirez, eftersom det är här begreppen formas. Platon ser han som positivismens fader, tror jag att jag vågar påstå, Aristoteles är visserligen yngre men återkopplar till en äldre tradition. Grundbegreppen i Aristoteles´ ”begrepps-smedja” som Ramirez uppehåller sig vid är

Prāxis - Frónesis  
Theoría - Episteme  
Pótesis - Téchne

”Pótesis” översätter Ramirez till ”göra”. Man gör alltid ”något”. ”Göra” är alltså alltid målinriktat, ett slags ”tillverkning”. ”Téchne” är den skicklighet eller färdighet man tillägnar sig genom att under tillräckligt lång tid och tillräckligt mycket ägna sig åt ett speciellt ”göra”.

”Prāxis” översätter Ramirez till ”handling”. Man ”gör” något, men man ”handlar” si eller så. Det är inte relevant att använda begrepp som ”mål” i samband med ”prāxis”. I vardagligt tal skulle man kanske kunna säga att ”prāxis” har att göra med ”syftet” eller ”varför” man gör något. Men då utgår man från ett ”teori/praktik”-tänkande och blandar ihop ”göra” och ”handla”. Man kan till exempel tala om en ”vänlig” handling. I vårt uppdelade och objektiverade tänkande säger vi då att syftet med handlingen är att vara vänlig. Som om vänlighet var ett slags objekt som man kan ”uppnå”. Vänligheten är metafysisk och ligger invävd i själva handlandet. Det går inte att peka på en punkt när vänlighet har uppnåtts och då målet därmed är nått. Det är inte möjligt att

---

\*När det gäller skriftspråkets påverkan på vårt tänkande refererar Ramirez ofta till ”Muntlig och skriftlig kultur” (Ong, 1982) Walter Ong menar att skriftspråket medfört att vi betraktar tecknen som ting. I talspråkliga kulturer är språket mer flytande och ”verbinriktat”.

handla utan vänlighet men med vänligheten som mål så att man, när man handlat tillräckligt länge, uppnår vänlighet. Mål och syfte har med poíesis att göra, inte med práxis.

Handlingen har alltså med meningen att göra. Den skicklighet man utvecklar genom práxis är "frónesis", Ramirez kallar detta "handlingsklokhet". Man kan vara "handlings-klok" även om det man "gör" misslyckas. Frónesis är också etiskt laddat. Det handlar om det goda i en handling, det som gagnar mänskligheten.

"Theoría" – det aristoteliska begreppet är ganska likt det vi i modern tid tänker oss när vi talar om teoretiserande. Men enligt Aristoteles har teoría inget mål. Det är det "rena förnuftsskapan-det", det rena spekulerandet om "det som inte kan vara på annat sätt" som är teorías område. Teoretisk verksamhet som går ut på att hitta metoder eller kunskap för att utveckla en verksamhet är alltså enligt detta synsätt inte "theoría" utan "poíesis". "Episteme" är den vetenskapliga kunskapsförmågan som man uppnår av att ägna sig åt "theoría"

*Begreppet "práxis" har enligt Ramirez tappat sin meningsin-nebörd och reducerats till att enbart betyda "göra". I uppdel-ningen mellan "teori" och "praktik" blir "mening" som ett löst påhäng, inte som i Aristoteles´ begreppsvärld, integrerat i själva begreppet.*

## Andra viktiga begrepp

**Objektivering och ontocentrism.** Ontocentrismen\* är, enligt Ramirez, föreställningen om att världen består av ting som har en objektiv mening. (Ontologi – läran om ”varat”). Ramirez vill hellre se världen som ett skapande, som handlingar. Tingen får mening av handlingarna, inte tvärtom. Ett annat nyckelbegrepp, som hänger ihop med det förra, allt hänger f ö ihop, är ”objektivering”. ”Objektiverande” skulle kunna översättas med ”förtingligande” – man tänker i termer av ”objekt”, substantiv i stället för verb, om man så vill. Inte i handlingar eller mening eller subjekt. Kunskapen blir ett objekt som kan skiljas från subjektet och den kunskapande handlingen.

**Dikotomi.** En dikotomi är ett begreppspar där det ena begreppet utesluter det andra. De har ett ”antingen-eller” förhållande till varandra. En del av ”giftet” i det ontocentriska tänkandet utgörs av benägenheten att alltid tänka i dikotomier och att även betrakta andra begreppspar som just dikotomier fastän de egentligen inte är det.

**Mening** – kanske det allra viktigaste spåret i avhandlingen. Konsekvensen av uppdelningen TEORI/PRAKTIK, objektiveringen, ontocentrismen, är att meningsdimensionen går förlorad. Den är metafysisk och faller därmed inte inom ramarna för ett objektivt tänkesätt. Med ”metafysisk” menar inte Ramirez att den är ”andlig” i betydelsen Gud eller någon slags icke-fysisk varelse. Han menar att den inte existerar i den fysiska världen och att den inte låter sig beskrivas i sådana termer. Om man har ett materialistiskt tänkande så förklarar hjärnan tänkandet. För Ramirez är det tänkandet som förklarar hjärnan. ”Det är när man vet vad tänka är som man kan förstå vilket bra verktyg hjärnan är, inte tvärtom.” ”Andlig” använder Ramirez ibland men säger att kopplingen just till någon slags varelse är olycklig. Engelskans ”mind” är bättre.

---

\* Begreppet ”ontocentrism” kommenterar Ramirez i bilaga 2



Om man till exempel talar om "viljan" så inser man att man i och för sig kan beskriva en viljeprocess kemiskt, det går att titta på hjärnan och se vad som händer när man vill någonting, men viljan själv kan inte fångas eller förklaras på detta sätt. Den är definitivt "metafysisk". "Vilja" hänger ihop med "mening". "Mening" är metafysisk. Om man förnekar existensen av metafysik förnekar man också meningen och det är det vi gör i vår kultur, menar Ramirez.

**Mål** – resonemangen om mening leder vidare in i tankar om begreppet "mål". Ett "mål" är något definitivt, en "slutstation". Det enda mål man kan sägas ha är att dö, säger Ramirez. Det är ju slutstationen för var och en av oss (om man inte tror på själavandring, förstås, i så fall blir det ännu krångligare att tala om "mål"...). Målet för ett projekt är avgränsat och statiskt. Ska man bygga ett hus är målet uppnått när huset är färdigt. Men mänskliga handlingar kan inte ha sådana mål. Man bygger ett hus för att bebo. Man bor för att inte frysa. Ska man må bra ska man inte frysa. Förr eller senare leder alla resonemang om "mål" i samband med mänskliga handlingar fram till sådant som "livskvalitet" och det är tveksamt om man kan kalla det för mål på det sättet som ett hus är målet för ett byggprojekt. Med vårt förtingligade tänkesätt tror vi ofta att "mening" och "mål" är samma sak.

**Retorik:** "Människan är ett diskursivt djur", säger Ramirez, det är genom att formulera och tala som hon skapar kunskap och mening. "Retoriken är enligt Ramirez "praktikens kunskapsteori". (Eller borde vara det.) Att praktiken måste ha en egen kunskapsteori är Ramirez' övertygelse. Om praktikens frågor grundar sig på praxis, det vill säga mening, så är den positivistiska kunskapsteorien oanvändbar. Det är i resonandet som vetenskapligheten när det gäller praxis ligger. Retorik brukar översättas med "vältalighet". Eftersom handlingsperspektivet och den etiska dimensionen av handlandet gått förlorad, eller snarare sjunkit ned i det omedvetna, blir "väl" för oss en slags teknisk skicklighet, ett ytligt, "rent este-

tiskt” omdöme. Det blir att tala ”snyggt”. Begreppet har därför fått en klang av manipulation. Det är något politiker och makthavare tillgriper när de vill få oss att köpa deras budskap. Om man istället tänker sig att ”väl” har att göra med att vilja det goda, att den handlingskloke retorikern i sin vältalighet använder talandet på ett gott sätt, då blir den aristoteliska innebörden mer levande.

## 5. Tillämpning av rastret – formulerandets praktik

### Exemplen igen

Exempel 1. Vi målar i grupp och har det sedan flera år som tradition. Ett slags gruppsnack där var och en går fram till ett stort spännpapper och gör någon liten grej, sedan fyller var och en på vartefter och bilden växer fram som en gemensam bild, ibland pratar vi och kommenterar det som händer, ibland är vi tysta. Det här arbetssättet är väl etablerat och alla trivs med det, det är nästan som en ritual. Vi blir avspända, alla ser alla, vi får lättare att prata med varandra och bilden blir ofta spännande. Nu har vi nästan slutat med detta arbete, vi har ofta vikarier och det som händer just denna gång som jag har som exempel händer ganska ofta: Vikarien går fram och gör ett jättefint hus, med blommor och små fåglar och så stannar allt av och stämningen blir helt förstörd.

Exempel 2. Vi sitter i ring och trummar. Vi lyssnar på varandra och svarar på alla uttryck vi uppfattar. Vi bestämmer inte innan hur det ska låta eller hur länge vi ska hålla på. Spelet växer fram av att vi lyssnar på varandra. Evert sitter stilla och spelar inte alls. Lena – Everts handledare – tar tag i hans hand och spelar med den på trumman. Så fort Lena släpper Everts hand drar Evert till sig handen och backar lite från trumman. Trummandet blir tråkigt.

Exempel 3. Jag arbetade på ett vårdhem. Vi lyckades få i gång gemensam dans en gång i veckan. Vi samlades i matsalen och det var fantastiskt att se hur avskärmade människor började leva upp. Vi tyckte också att det var en seger för oss själva att vi tagit tag i den här idén och gjort något av den trots att det medförde en hel del extrajobb. Det var lite krångligt att få ihop den här dansen med schemat. Det krockade med kökspersonalens schema och vi blev tvungna att själva ändra lite på våra egna arbetstider. Efter ett halvårs framgångsrikt dansande fick vi en ny ledning som tittade på våra arbetsscheman och beordrade oss att istället lägga dansandet ute på avdelningarna och i patienternas egna rum. Det blev för dyrt och för krångligt att ha dansen i matsalen. Dansandet upphörde.

*Hur kan man förstå de här situationerna?*

**I det första exemplet** tolkade vi situationen så att problemet var att vikarien målade för fint. Man skulle naturligtvis kunna tänka sig att grupp-målandet fungerade för att alla deltagare målade ”fult” och att vikariens ”fina” målning fick de andra att se sina egna bilder som ”fula” och att det var det som gjorde att det slutade fungera. Man skulle också kunna tänka sig att vikarien inte alls ställde upp på vad de andra i gruppen gjorde och av ren illvilja ”körde

sitt eget race”. Så kan man ofta uppleva det när sånt här händer i verkligheten.

Tidigare har jag själv fastnat för tolkningen ”målar för fint” men alltid hamnat i konstiga diskussioner och känt att det inte är någon riktigt bra beskrivning. Dels är det ju sannerligen en värderingsfråga vad som är ”fint” och vad som är ”fult”, dels är det väl ganska troligt att vikarien förstört precis lika mycket om hon verkligen målat så ”fult” hon kunde. Om man tänker sig att vi är präglade av ett ”göra-tänkande” och försöker förstå varje situation utifrån vad vi på ett ”objektivt” sätt observerar av faktiska göranden då kan vi lätt glömma meningen i görandet. Alltså det som Aristoteles skulle kalla praxis. I detta fall var målandet inte en individuell uppvisningsakt utan ett gemensamt ”snack” där var och en bidrog till helheten. Vars och ens insats bidrar till det gemensamma skapandet.

Att göra detta så väl och ”fint” man kan är en förutsättning för att det ska vara en gemensam praxis. ”Fint” kan man inte använda som begrepp utan att förklara det. Ett konventionellt ”poiesis-sätt” att tänka om vad som är ”fint” i bildsammanhang står i stark konflikt mot det sätt att tänka som professionella konstnärer i allmänhet har. För dem är måla ”fint” mer praxis än poiesis. Man kan måla känsligt, lyhört, trogen just detta målandes etik och idé, då målar man ”fint”. Den som gör ett solonummer, oavsett om man vill visa sig duktig eller demonstrera sin ovilja genom att kludda lite hur som helst, har antagligen en annan praxis. Det är troligare än att det rör sig om sabotage även om det kan kännas så när det händer. Ser man det på det här sättet har man lättare att bemöta oförståelse hos omgivningen.

Man hjälper inte någon att förstå praxis genom att betona poiesis-aspekter. ”Du ska inte måla för fint för då kan de andra känna sig klumpiga”. Om vikarien inte förstår praxis utan tror att det bara handlar om att inte måla ”fint” så att andras självförtroende knäcks, kommer hon inte att delta på ett ”gemenskapande” sätt och förstöra nästan lika mycket som när hon målar ett hus så fint hon kan.

Kanske mer, eftersom hon åtminstone var ärlig i sitt försök att måla fint, nu kanske hon i stället blir manipulativ. Försöker man tänka i praxis-termer i stället kan meningen med det man gör bli tydligare.

”När vi målar tillsammans gör vi det på ett sånt sätt att det var och en gör svarar på det som alla andra gör, vi liksom samtalar i bild.”

En praxis-beskrivning som den ovan är antagligen ändå obegriplig för den som är ovan vid målande som gemenskapshandling. Men som handledare anser jag att jag har hjälp av att inte själv fastna i poësis-beskrivningar och kan på sikt föra andra slags samtal med vikarier och praktikanter. Jag är inte heller säker på att det stora problemet är att man inte får vikarien att förstå. Jag undrar om inte ett större problem är att man själv inte kan se sin egen praxis utan bara ser sin poësis. Vi är tränade i att tänka ”syfte” med vårt görande men när vår begreppsapparat får oss att tänka dikotomt om teori och praktik så blir ”syftet” ett löst påhäng, en ”slutstation”, för det praktiska görandet. Några begrepp för praxis har vi inte, därför famlar vi och blir otydliga, även för oss själva.

**Exempel två, ”trummandet”**, är också typiskt och påminner om det första. Med ”Ramirizkt” tänkande kan det bli så här: Trummandet är för den här musikhandledaren en kommunikativ handling precis som målandet i det första exemplet. Syftet är inte att producera trumljud, eller ens aktiviteten trumning för sin egen skull. Den kommunikativa handlingen är metafysisk, det yttre görandet är kommunikationens gestalt men är inte kommunikationen. För musikhandledaren är det lika självklart att svara på en suck eller ett ögonkast som på trumljud. Lena, som vill hjälpa Evert, tänker antagligen på aktiviteten som poësis, tar hon Everts hand i sin och trummar med den så uppnås syftet ”trumljud” och hon tänker sig säkert att Evert genom hennes hjälp ska förstå att det är meningen att han ska trumma; åstadkomma ”trumaktivitet”.

Man kan tänka sig alla möjliga psykologiska förklaringar till varför Lena ingriper på detta sätt, hon vill säkert vara duktig på att få igång Evert eftersom hon tror att det förväntas av henne. Men de psykologiska förklaringarna kan inte förklara hur man tänker när man tänker så här. För musikhandledaren i detta exempel är kommunikation praxis och inte poiesis och handlingen är metafysisk, den är inte detsamma som det man gör med händerna. Den frustration musikhandledaren känner när Lena ingriper på detta sätt har att göra med att meningen blir totalt missförstådd. När musikhandledaren pratade med Lena efteråt om att man kanske inte hjälper Evert att komma igång med trummande på det här sättet så fastnar musikhandledaren själv i poiesis. Hon menar att själva metoden är illa vald om man vill ha igång aktivitet, det är bättre att vara lyhörd och väcka impulser. När hon talar på det sättet missar hon praxis, hon får sin egen praxis att låta som om den vore poiesis.

Man kan också se exempel ett och två som exempel på samma handling, praxis, men två olika göra, poiesis.

**Exempel tre**, vårdhemsexemplet, behöver knappast kommenteras. Det är så uppenbart att ledningen bara såg ”poiesis”, det vill säga själva dansandet, och inte praxis. Det man kan fundera på är om personalen i detta fall hade tänkt på att tala om sin verksamhet i praxis-termer eller kanske betonat dansandets effekter. Hur nyttigt det är för avskärmade människor att dansa, hur den sociala förmågan utvecklas, hur andning och kondition förbättras, hur endorfinhalten i blodet ökar och liknande terapeutiska effekter på det fysiska och psykiska planet. Ser man bara poiesis kan man till och med tänka att dansandet blir effektivare om det kan ske ute på avdelningarna.

Jag vet inte hur man gjorde i just detta fall, men jag vet att många skapande pedagoger inom vårdområden hamnar i sådana naturvetenskapliga effekt-fällor och att jag själv fått stora bekymmer när jag hamnat där.

Därför utvecklar jag denna infallsvinkel lite extra och försöker visa hur jag själv tycker att Aristoteles kan hjälpa mig att komma ur det som jag uppfattar som en verklig fälla. Och också förklara varför jag ser det som en fälla.

## Att visa effekter – två exempel

### *”Mozart-effekten”*

Häromåret kom en rapport om något som kom att kallas ”Mozart-effekten”. Denna fick stort genomslag och användes framgångsrikt på en del håll i kampen mot nedläggning eller nedskärning av musikundervisning. Den populära tolkningen av den studie som låg bakom benämningen ”Mozart-effekten” var helt enkelt den att man blev mer intelligent om man lyssnade på Mozart. Det är lite märkligt att man kunde använda en sådan smal undersökning som argument för musik i största allmänhet. Ingenting sades ju om hur intelligent eller dum man blev av annan musik, eller av att själv spela musik. Lustigt nog tog även många musikhandledare till sig den här forskningen som ett argument för sin egen verksamhet. Man kunde faktiskt lika gärna tänka sig att den var ett argument mot sådan verksamhet som de flesta musikhandledare ägnar sig åt. Trummor och afrikanska sånger är inte precis Mozart. Forskningen bakom den så kallade Mozart-effekten blev naturligtvis missförstådd. Vad det var Frances Rauschers forskning egentligen visade är inte mitt intresse här. Det jag tycker att det här exemplet demonstrerar är den klassiska vetenskapens idé.

### *”Tandvårdsrevolutionen”*

Detta är ett alldeles påhittat och hopfantiserat exempel! Vi kan föreställa oss att tandvårdsforskarna kommer fram till att sång är ett överträffat medel mot tandlossning. (Det är säkert jättebra mot tandlossning, det är jag övertygad om.) Om man sjunger en timme om dagen i tio år så går tandlossningen ned med 30 %. Om man får ned tandlossning med 30% så minskar tandvårdskostnaderna med 50%, säger vi, därför anställer tandvården 2 000 musikhandledare som ska få folk att sjunga minst en timme om dagen. Efter fem år utvärderas försöket. Tandlossningen har gått ned mindre än vad man förväntade sig för det visade sig att andra faktorer påverkat utvecklingen. (Konsumtionen av knäckebröd råkade just denna period minska med 25 % vilket är den sannolika förklaringen. Att knäckebrödskonsumtionen rasade berodde på en misslyckad fusion som i sin tur ledde till sämre marknadsföring och längre leveranstider för Wasa-bröds råvaruleverantörer.) Nå, allt kan man ju inte förutse och den minskning av tandlossning som man ändå ser är fullt tillräcklig för att man ska fullfölja projektet. Vid slutet av projekttiden slår Hitachi tandvårdsvärlden med häpnad. Man har uppfunnit en ohyggligt finurlig liten manick som dels är mycket billig, dels är enkel att använda och framför allt är vansinnigt effektiv. Den lilla manicken stoppar man i munnen tio minuter om dagen där den sedan får ligga och vibrera. Det har visat sig, i statistiskt säkerställda undersökningar, att den är 100% mer effektiv än sång. Musikhandledarna avskedas, kontrakt tecknas med Hitachi.

Just den här sortens forskning som de två exemplen ovan, är ju lite extrem eftersom den är så naturvetenskaplig. Men det är, enligt min uppfattning, precis samma tanke bakom många kvalitativa studier



## Vetenskapligt formulerande

*Poiesis och den skapande pedagogikens effekter som vetenskaplig idé*  
Idén att det vetenskapliga måste handla om att på ett objektivt sätt beskriva hur något egentligen är och att avgöra om det är bra eller dåligt sitter mycket djupt hos de flesta av oss. Jag har själv svårt att frigöra mig från detta tänkesätt men har alltmer börjat inse vilka problem denna tankestruktur åstadkommer. Viktiga fenomen blir på så sätt aldrig formulerade eller blir formulerade på ett sådant sätt att man inte kan lära sig något av formuleringarna. Att bevisa vad en pedagogisk verksamhet har för betydelse för dem som är inblandade i den är ett nästan omöjligt företag. Det skulle krävas i det närmaste oändliga resurser för att verkligen kunna svara på en sådan fråga. Variablerna är hur många som helst, att utesluta så många att man säkert kan säga att just detta åstadkommer precis detta är i princip omöjligt. Det här har blivit min övertygelse och därför tycker jag att det är tråkigt att se den ena rapporten efter den andra ge sig i kast med det anspråksfulla företaget att svara på frågan – ”vad har det jag gör för effekt?”

Vetenskapliga beskrivningar av verksamheter som innefattar mänskliga handlingar får ofta en bibetydelse av ”utvärdering”, uttalat eller outtalat. Så uppfattar jag i alla fall flertalet av de rapporter och uppsatser som jag själv har läst. Ska man beskriva en verksamhet med en sådan avsikt blir det viktigt att hitta någon slags ”genomsnittsverksamhet”. Annars beskriver man ju inte sanningen. Ungefär som att det var en beskrivning av stjärnor eller tandkräm det gällde. (Ska man beskriva sanningen om vad tandkräm i största allmänhet består av så får man mycket riktigt leta fram någon slags genomsnittlig tandkräm.) Särskilt bekymmersamt verkar det vara för dem som vill beskriva hur deras egen verksamhet är. För att ingen ska beskylla dem för subjektivitet blir de tvungna att välja ett exempel där de inte ”skönmålar” sig. Om man ska beskriva sin egen verksamhet så är man antagligen intresserad

av att lära sig mer om den så att man kan utveckla den, man kan också vara intresserad av att formulera en viktig erfarenhet så att andra kan lära sig något av den. Men man tror oftast att man först måste tala om hur den är innan man kan lära sig något om den, ungefär som om det rörde sig om en stjärna eller om tandkräm. Vi kan ha en teori om vad det är vi gör när vi gör det vi gör bra. Men vi kan inte bevisa att det är som vi tror. Vi kanske tror att det beror på ”metoden” medan det i själva verket beror på att vi är trevliga. Som ett exempel bara. Att utesluta variabeln ”trevlighet” för att utvärdera ”metoden” fungerar knappast i verkligheten. De flesta skulle dessutom säga att trevligheten är en del av metoden. Men tänk om det räcker med trevlighet? Det kan man kanske testa? Ja, så kan man hålla på, men hela tiden upptäcker man nya faktorer som kan inverka och det blir till slut alldeles ohanterligt många variabler.

Jag har rådgjort med Monica Hane om hur man i stället skulle kunna tala om dessa frågor. Hon sade ungefär så här till mig:

– Om man tänker sig att det vetenskapliga formulerandet om praktikens frågor ska leda till något som man själv och andra kan lära sig något av så är det frågan om det är så himla viktigt att tala om hur det är. Istället borde man kanske försöka formulera ”Hur kan ett gott ’handlande’ – en god ’praxis’ se ut? Hur åstadkommer man den?” Att man tänker framåt utifrån de dåliga och bra erfarenheter man har idag och har fokus på ”i morgon”.

Monica brukar också säga – ”beskriv mästarens arbetssätt!”. Det innebär att man alltså koncentrerar sig på riktningen, ”praxis”, snarare än ”poiesis”. Vi blir ofta så uppfyllda av kraven på att vara ”objektiva” och att beskriva hur det ÄR att vi glömmer vad syftet är med att beskriva mänskligt handlande. Vi glömmer retorikens praxis.

Om man vill att en oförstående omgivning ska förstå innebörden av skapande pedagogik så är de inte betjänta av objektiva beskrivningar av hur det är när man gör ett halvdassigt jobb utan de bör få

veta vartåt man strävar. En vanlig invändning mot detta resonemang är att man då kan måla upp idealiserade och orealistiska praxis-beskrivningar. Då har man ånyo missat själva poängen. Det vetenskapliga förhållningssättet, rimligheten i resonemangen, möjligheten att känna igen det man beskriver om man deltar i verksamheten eller att man kan känna igen beskrivningen från egna erfarenheter, gör att praxis kan åskådliggöras och bli begriplig för andra. Och det är just detta det går ut på, inget annat. Idealiseringen är bara ett problem om man strävar efter att säga något om hur någonting är som om det fanns en objektiv verklighet som det var meningsfullt att beskriva på detta sätt. Som om det var möjligt att göra ”geometriska” beskrivningar av den verklighet som man tittar ”bakåt” på.

Beskrivningen ska grundas på ett vetenskapligt förhållningssätt så att den som deltar i verksamheten kan förstå vartåt man strävar (även om man inte alltid lyckas i sin praxis) och så att man kan förstå de resonemang som ligger bakom de ställningstaganden man gör. Resonemangen ska vara meningsfulla utifrån den verksamhet man beskriver. Man ska kunna redovisa hur man kommit fram till de ställningstaganden man gjort och man ska problematisera sina egna förgivettaganden. Man ska skilja på observation och tolkning.

Ramirez’ teorier och Aristoteles’ begrepp har hjälpt mig att se nya mönster i formulerings-processer som gör det lättare för mig att hålla stånd mot det omöjliga företaget i den klassiska vetenskapens objektivitetsanspråk. Och där just idén om att man med vetenskapens hjälp ska visa effekterna av det man gör hjälper till att ytterligare osynliggöra praxis. Vilket i sin tur bidrar till att vi inget väsentligt lär, vi hakar upp oss vid metoder och fräslningsläror som får bytas ur vartefter praxis urvattnas och ersätts med själlös poiesis. Är man lagd åt det konspiratoriska hållet kan man ju faktiskt säga att det finns ett visst fackligt intresse av att hålla praxis dold. Om jag hävdar att det är afrikanska djembés och en viss pedagogisk metod som bara lärs ut vid just min institution som åstadkom-

mer just de effekter, som jag visar i min avhandling, så kan jag ju hoppas att efterfrågan på min egen yrkeskompetens ökar.

### *Att bli beforskad*

Jag har själv varit med om en ”visa-effekter” studie men med ”kvalitativ ansats”. Den forskning som gjordes på min egen verksamhet syftade till att undersöka effekterna av, och jämföra skillnaderna mellan, två olika arbetsformer. Det rörde sig om två projekt, det första ett fem-årigt projekt och det andra ett fyra-årigt. (Beskrivna i exemplet nedan.) Skillnaden låg egentligen inte i pedagogiken eller i uttrycksformerna utan i organisationen. Genom intervjuer utifrån den ”hermeneutiska cirkeln” skulle forskaren försöka hitta skillnader i effekt. Vi som blev intervjuade var dels vi som arbetat med projektet, dels den personal som projektet riktade sig till. Personalen som valdes ut hade varit aktiv under båda projektperioderna, sammanlagt en period på nästan tio år.

Den här utvärderingen\* gav oss inte något väsentligt som vi inte redan visste. Idag tror jag att jag förstår varför. Att uttala sig om hur man upplevde något som var nytt för en själv för tio år sedan och jämföra det med det man upplever med nästan tio års erfarenhet kan inte ge någon ”sann” bild av hur det verkligen var tio år tidigare. Ambitionen var ju faktiskt att säga något om en ”verklig” skillnad med avseende på organisationens effekter för det pedagogiska resultatet. Lite bättre hade det väl varit om man intervjuat samma personer redan när projektet startade och följt deras utveckling, men fortfarande hade man inte kunnat uttala sig om det just är den organisationsform man valt som åstadkommer utvecklingen. Lika troligt är att det är tiden och erfarenheterna som påverkar hur man uppfattar det man är med om.

---

\*Utvärderingen finns sammanfattad i rapporten ”Synas” (Andrén, 1994)

Om jag försöker förstå varför vi lade upp den här studien som vi gjorde och använder mig av Ramirez' tankar, så skulle jag säga att vi satt fast i ett mycket ytligt poësis-tänkande när det gällde synen på forskning och på vad som kunde vara väsentligt att beskriva vetenskapligt i vår egen verksamhet. Vi var förblindade av ontocentrism och kunde inte se vår egen näsa.

Vi trodde att vetenskap var detsamma som att uttala sig om hur något "är" – att vi skulle göra det på ett "kvalitativt" sätt ändrade inte den positivistiska näsan. Vi skulle mäta och väga men göra det med hjälp av hermeneutiska metoder, sedan skulle vi "veta" vad den objektivt konstaterade skillnaden var mellan de båda olika arbetsformerna. Att en utomstående objektiv person skulle vara den enda som skulle kunna uttala sig om hur vi verkligen hade jobbat var också tanken. När vi inte kunde känna igen oss i beskrivningarna efteråt utgick vi från att det var för att vi var "subjektiva". Våra invändningar mot forskningsrapporten var inte att vi hade fått kritik, för det fick vi egentligen inte, bara att vi inte tyckte att beskrivningarna stämde med verkligheten och att vi inte fick reda på något vi inte visste förut. Hur skulle vi kunna ha tänkt i stället? För det första borde vi ha släppt idén om att en utomstående och alldeles okunnig person skulle kunna förstå och beskriva en verksamhet som det krävs mångårig erfarenhet av för att man ska förstå djupet i. Vi borde ha forskat själva och använt forskaren som stöd för att bli mer tydliga så att andra kunde förstå vad vi menade. Vi borde ha tänkt: "Vad har vi lärt oss och vad kan andra lära av våra erfarenheter?"

*Jag vill avsluta tillämpningen av de aristoteliska begreppen genom att pröva det på ytterligare ett exempel från min egen erfarenhet:*

### *Projektplaneringen*

1987 – 1990 var jag anställd som projektledare för Kultur i Omsorg, ett samverkansprojekt mellan Landstingets i Älvsborgs Kulturförvaltning och Omsorgsförvaltning. Syftet var att stödja och hjälpa till att utveckla skapande inom daglig verksamhet för vuxna utvecklingsstörda. När projektiden började gå mot sitt slut började vi fundera på nya idéer och vidareutveckling. Vi hade kommit så långt att skapande verksamhet inte längre ansågs som något alltför suspekt; att det kunde ingå i daglig verksamhet även för vuxna och inte bara som fritidsverksamhet. Många menade också att det var just den skapande verksamheten som var det enda som egentligen fungerade för en del personer. Ändå kunde man bara tänka sig att ha bild eller musik ”vid sidan av” – en timme i veckan eller möjligen en eftermiddag. Inte ens de personer som hade skapande som sitt främsta intresse hade möjlighet att välja daglig verksamhet med skapande som huvudinriktning.

Som projektledare kunde jag ibland känna att jag kom långt ifrån verkligheten och att jag saknade en fast förankring i en mer kontinuerlig verksamhet; jag gjorde ”nedslag” i verkligheten och höll mina kurser men fanns inte med i någon grupp som träffades varje dag. Mina medarbetare var frilansare som hade uppdrag som kursledare eller som ”igångsättare” på dagcenter ute i länet. Det var en ganska lös organisation och jag saknade den möjlighet till utveckling som mer ordnade samarbetsformer kan ge.

Min idé med nästa projektform var att slå flera flugor i en smäll. Dels skulle vi starta en daglig verksamhet speciellt för de personer som har skapande som huvudintresse, som en slags ”modell” för andra att inspireras av, dels skulle vi vara ett fast gäng av ”kultur-

pedagoger” som skulle arbeta tillsammans på dessa dagcenter som vi kom att kalla ”kulturverkstäder”. Personalutbildning skulle förläggas till kulturverkstäderna som alltså skulle vara ett slags resurcenter. Samspelet mellan den dagliga verksamheten och den utåtriktade personalutbildningen skulle öka kvaliteten i vårt arbete, både personalutbildningen och dagcenter-verksamheten. Vi skulle ha en ”kulturverkstad” i norra länsdelen och en i södra och de skulle ingå i en gemensam grupp för att inspirera och utveckla varandra.

Jag fick med mig chefer och politiker på den här idén och en projektgrupp tillsattes. Redan från början upptäckte jag att min idé inte var så lätt att förklara och att den kunde tolkas på många sätt. Var kulturpedagogerna personal på dagcenter Kulturverkstan eller var de anställda av Kulturförvaltningen som verksamhetsutvecklare? Var deras uppdrag att stödja handledarna på dagcenter Kulturverkstan eller var de bara inhysta där? Jag skrev och pratade och pratade och skrev och försökte förklara min idé genom att i mer och mer detaljerade skisser konkretisera tanken.

Efter varje möte i projektgruppen var jag frustrerad och hade en diffus känsla av att vara missförstådd. Missförstånden tog sig konkreta uttryck i de förslag som presenterades från några av cheferna i projektgruppen. Det gällde till exempel idén om hur stor den lokala skulle vara som vi letade efter. Den storleken som föreslogs kunde inte på något sätt kombineras med den tanke jag hade om ett resurcentrum med utrymme för personalutbildning. Jag lät mig övertalas, och delvis lugnas, med argumentet att man alltid måste kompromissa och att precis som jag hade tänkt mig skulle det ju ändå inte kunna komma att bli. Förnuftiga argument som en förnuftig människa måste böja sig inför. När verksamheten efter många förseningar och mycket tårar äntligen kom igång fortsatte osäkerheten. Den inte bara fortsatte utan den ökade.

Jag uppfattade det som att min idé inte var tillräckligt tydligt formulerad och att om jag bara lyckades med att förklara vad jag

menade så skulle osäkerheten upphöra. Jag producerade ännu mer detaljerade skisser. Det blev så småningom svåra konflikter i gruppen vilket till slut ledde till att bland annat jag själv fick dra mig tillbaka och lämna idén om att själv finnas inom en daglig verksamhet, för att istället gå tillbaka till rollen som ren projektledare.

Detta var en mycket påfrestande erfarenhet, inte bara för mig naturligtvis, men antagligen mest för mig ändå, eftersom sorgen att bli missförstådd i huvudsak var min. När en erfarenhet går på djupet och är så pass uppslitande som den här var är det lätt att stanna vid psykologiserande förklaringar och det var vad jag gjorde ganska länge. Jag såg det som att jag själv hade ett problem eftersom jag engagerade mig så och ville ha kontroll och få andra att tänka precis som jag. Jag funderade mycket på vad det kunde bero på att jag är sån som jag är. Naturligtvis kan man lära sig ohyggligt mycket om sig själv av en erfarenhet som denna, men självinsikt ger mig inte några redskap att förhindra att situationer som denna upprepas. Jag kan inte sluta få idéer bara för att jag inte orkar med att bli missförstådd och jag kan inte ge upp tanken på att genomföra nya projekt bara för att jag inser att jag är på ett visst sätt. Inte ens om jag förstått varför jag är som jag är så har jag någon egentlig hjälp av det. Ännu mindre hjälp har jag av att konstatera att andra inte tänker som jag själv och att de är på ett annat sätt.

Har jag då någon användning av poësis och praxis-rastret även i ett så pass komplicerat och känslomässigt laddat exempel som detta?

Jag tycker det. Jag försökte åskådliggöra min praxis med alltmer detaljerade beskrivningar i poësis-termer. Mina osäkra medarbetare ville i sin tur ha ännu mer detaljer eftersom deras egen praxis inte gick att kombinera med de idéer som jag formligen öste över dem. De chefer som jag var beroende av, läste mina skrivelser och valde detaljer ur min poësis men eftersom de hade en annan praxis förstod de inte att dessa detaljer hade väldigt lite att göra med det



jag egentligen ville. De var bara en yttre gestalt som alldeles saknade mening om man tog delar av dem och stoppade in dem i ett annat sammanhang.

Om man ser det så här så handlar det inte bara om personkemi eller kontrollbehov utan om outvecklad begreppsapparat och blinda fläckar. Det är inte särskilt förnuftigt att böja sig för kompromisser om hela idén med det man vill göra då försvinner. Det är knappast fråga om kompromisser, för en verklig kompromiss förutsätter att man har sett varandras praxis. Jag har inget recept för hur jag själv, eller andra, ska undvika att hamna i sådana jobbiga situationer igen, men tanken på att se problemet på detta sätt känns mer konstruktiv än "självkännedom"-vinkeln. Om det är praxis som blir missförstått så underlättar jag inte förståelsen genom att stapla poësis på folk, och inte heller förstår jag andra bättre om de förklarar vad de vill genom att de berättar om sina metoder. Om jag lär mig att se skillnad på poësis och praxis så kan jag också förstå att det kan finnas andra "göra" än dem jag själv tänkt mig som kan fungera lika bra, eller bättre, utan att de ändrar min egen praxis. Och jag kan bli mer vaksam så att jag i tid upptäcker skillnader i praxis när man i ett planeringsskede sitter och är helt överens om poësis. Min egen idé, som sådan, var det kanske inget fel på. Men om jag förstått att den byggde på att vi som skulle samarbeta måste ha åtminstone förenlig praxis så hade jag insett att utgångspunkten borde ha varit just praxis, inte poësis. Formerna för hur vi skulle ha arbetat skulle vi ha utvecklat tillsammans, utifrån en gemensam praxis. Den här typen av samarbete måste växa fram naturligt, det kan inte planeras fram.

Frågan är förstås – kan man se en annan praxis än den man kan se? Hade vi överhuvudtaget kunnat förstå varandra, även om vi insett att vi inte hjälpte varandra genom att prata "göra-detalj". Jag vet inte, men jag tror att det är en god början att ändå försöka se sin egen näsa och inse att det är där det sitter.

## 6. Praktikens formulerande och formulerandets praktik – en summering

–Handlar all oförståelse om bristande kommunikation och otillräckliga begrepp?

–Finns det inte andra förklaringar till att man inte blir förstådd och att det praktiska kunnandet förblir osynligt?

–Vilka ”mönster” ser jag när jag använder ”Ramirez-rastret”?

–Finns det särskilda skäl till att använda just skapande pedagogik som exempel?

Jag vill inte påstå att Ramirez’ teorier är heltäckande och att inga andra förklaringar eller teorier behövs. Det jag hoppas att jag kunnat visa är att begreppen kan påverka hur vi tänker om det praktiska och att Ramirez-rastret kan hjälpa oss att upptäcka den egna näsan – det vill säga våra egna förgivettaganden. Dessa förgivettaganden påverkar hur vi förstår. Det dikotoma tänkandets hegemoni bidrar till att göra meningen osynlig och detta måste ha betydelse för hur vi uppfattar och förstår den praktiska verkligheten.

Det ”mönster” som framträder när jag använder ”Ramirez-rastret” är ett tänkande som är framåtriktat. Ett tänkande i rörelse och riktning. Verb i stället för substantiv. ”Skapande mening” är själva skapandet och menandet, inte ”det skapade” eller ”meningen”, det som jag kan studera om jag tittar ”bakåt”. För mig är det ett annat sätt att tänka, ett annat ”mönster” att förstå än det jag hittills haft.

Den skapande pedagogikens menande, är, som jag ser det, svårt att förstå om man tänker på det traditionella och objektiverade sättet med begrepp som ”mål” och ”syfte”. Att skapande pedagoger så ofta talar om ”processen” beror säkert på att man vänder sig mot ett förtingligt synsätt. Att skapandet är meningen, och menandet, är svårt att förena med det dikotoma tänkandet som skiljer på teori

och praktik och som gör att allt praktiskt blir ”göra något”. Det estetiska området, i sig, är också svårt att förstå om man tänker dikotomt. När man sjunger utövar man ett ”göra” men syftet är inte att producera en sång. Syftet är sjungandet. Sjungandet är en handling, inte bara ett göra.

## 7. Om metoden i denna uppsats – ”diskussion”

- Varför har jag skrivit detta?
- Skriver jag om det jag sagt att jag ska skriva om?
- Varför just Aristoteles?
- Vad menar jag egentligen med ”praktik”?
- Har jag valt exempel för att belägga mina egna hypoteser?
- Har den här uppsatsen med pedagogik att göra?
- Patos och lógos, är detta vetenskap?
- Vilken är frågan jag ställer?

De fyra sista frågorna har sysselsatt mig då och då under arbetets gång men jag har helt enkelt lagt dem åt sidan eftersom jag haft en så stark drivkraft att skriva detta utifrån en otillfredställelse att inte ha gjort det tidigare. Jag känner att detta skrivande är något jag måste göra, det är något som måste göras, till och med. (I all anspråkslöshet...)

*Om min egen drivkraft:*

Varför har det varit så viktigt för mig att skriva detta? Formulerandet av ”görat” har upptagit en mycket stor del av mitt yrkesverksamma liv. Jag formulerar själv och jag engagerar mig i

andras formuleringar. Jag har länge varit otillfredsställd med att det som jag uppfattar som väsentligt alltid lyckas glida undan. Att det mesta av det man säger om sitt "göra" antingen blir ytligt, eller djupsinnigt och abstrakt på ett sådant sätt så att man inte kan känna igen sig, eller att man inte har någon vidare användning av det man säger. Jag tror att sättet att prata om "göra" kan påverka valet av "göra" så att man utvecklar en annan praxis än den man egentligen ville ha. När jag läste Ramirez tyckte jag att jag kunde förstå varför den där "kärnan" eller det där "bakom" alltid förvinner.

Jag har länge hämtat många argument och förtydliganden när det gäller legitimeringen av "skapande pedagogik" hos civilisationkritiskt inriktade teorier. Jag har förstått att uppdelningen i "kropp och själ" och den positivistiska vetenskapssynen också återverkar på förståelsen av det vardagliga och konkreta "göra". Men jag har samtidigt haft en vag känsla av att det inte räcker med att skylla på Descartes. Jag har haft svårt för Platon ända sedan jag var tonåring. Även om grottbilden var spännande och påminnande om science fiction. Men tanken på en "idévärld" har alltid fått någon slags inre ragg att resa sig hos mig. Ramirez sätter ord på detta och jag tar tacksamt emot möjligheten att se begreppsbildningen på hans "kulturpsykoanalytiska" vis. Att vårt tänkande är mycket djupt präglat i ontocentricitet känns för mig dels mer begripligt dels mer användbart än att det var ett elände att Descartes skilde på kropp och själ. Sedan jag läst Ramirez' avhandling tycker jag att jag kan förstå en massa dumheter som jag ser hända runt omkring mig, förstå hur de kan uppstå och vidmakthållas. Inte minst tydligt ser jag kopplingen till mitt eget verksamhetsområde. Detta har varit oerhört betydelsefullt för mig, då borde det kunna vara det för någon annan också. Därför skriver jag detta.

Det jag saknar i Ramirez' egna texter är just tillämpningen utifrån mer vardagliga och praktiska sammanhang. Han har visserligen med ett och annat sådant exempel, men det jag tagit till mig som ett eget "uppdrag" är att ha tillämpningen och den praktiska verklighe-

ten som utgångspunkt. Även om jag tycker att jag ”förstår” huvud-  
dragen i Ramirez´ resonemang så att jag själv kan tänka på ett annat  
sätt om det jag ser och är med om så har jag haft svårt att förmedla  
de här tankarna till andra. Den här uppsatsen är ett försök för mig  
själv att presentera tankarna så att de kan bli användbara även för  
andra. Ramirez säger själv att man inte kan ”förstå” något som man  
inte redan ”vet”. Jag hade redan sett ”handlingsperspektivet” men  
jag hade inte ord för det. Antagligen måste läsaren av denna text  
redan ha tänkt ungefär som jag, för att han eller hon ska ha någon  
behållning av det jag skriver.

*Skriver jag om det jag sagt att jag ska skriva om?*

”Praxis i praktiken. Att förstå skapande pedagogik med hjälp av  
Aristoteles.” Är det verkligen detta jag skriver om? Exempen från  
det vetenskapliga formulerandet får mycket större utrymme än  
exempen från vardagsformulerandet. Kan en skapande pedagog  
med ett huvudsakligen praktiskt pedagogiskt arbete känna igen sig i  
resonemangen om vetenskapen och se kopplingen till vardagsfor-  
mulerandet? Det är en brist att vetenskapen fått så stort utrymme.  
Jag tycker själv att vår ”näsa” allra tydligast visar sig i det systema-  
tiserade formulerande som vetenskapen utgör och jag tyckte därför  
att det var nödvändigt att ha ganska utförliga resonemang utifrån  
detta perspektiv. Men jag tycker att kopplingen mellan dessa veten-  
skapsresonemang och vardagsformulerandet är lite otydlig i den här  
texten. Hade detta varit en 10-poängsuppsats hade jag antagligen  
utvecklat vardagsexempen och givit dem betydligt större utrymme.  
Det är egentligen vardagsformulerandet som är min utgångspunkt  
och det jag själv tycker är viktigast. – Vad säger man till Lena när  
hon tar tag i Everts hand och spelar med den på trumman?

*Varför just Aristoteles?*

Man kan säkert beskriva handlingsperspektivet på många andra  
sätt och med helt andra ord. Jag tror inte att vare sig Ramirez eller  
Aristoteles har monopol på att ge mig, eller andra, den här typen av

tankeverktyg. Liknande ”horisontutvidgningar” har jag själv upplevt när jag läste ”Muntlig och skriftlig kultur” (Ong, 1990) eller när jag lyssnat på Gunnar Valkare när han talat om vad musik ”är” och förhållandet till skriftspråket. Jag kan mycket väl tänka mig att jag hade kunnat läsa om till exempel indiankulturers språk och tänkande och därmed fått liknande tankeverktyg. Nu blev det Aristoteles i Ramirez’ tappning.

*Vad menar jag egentligen med ”praktik”?*

Jag använder begreppet ”praktik” gång på gång utan att definiera det. Möjligen kan min användning av detta ord orsaka en del förvirring. Det dikotoma tänkandet har lärt oss att ”praktik” är sånt som man gör med kroppen och ”teori” är sånt som man gör inuti huvudet. Möjligen utanpå, också, för man brukar räkna pratande och skrivande till ”teorifären”. Det kan kanske vara lite förvirrande att jag använder ett exempel som ”projektplaneringen” som ju inte refererar till den ”kroppsliga” praktiken utan en mer intellektuell. Jag har tillägnat mig Ramirez’ tänkande så pass att det hunnit bli självklart för mig att det ”praktiska” även innefattar sådant som planering och formulerande. Likheterna mellan det mer fysiska, praktiska exemplet med Lena som spelar med Everts’ hand på trumman och missförstånden i den långdragna och komplicerade planeringsprocessen är för mig påtagliga och jag tyckte att praxis blev tydligare av att exemplen ställdes bredvid varandra. Att vi i ”görandet” har en praxis är min utgångspunkt, det är när vi ska förstå denna som det blir problem. Förstår gör vi genom att resonera, med oss själva eller med andra, och de redskap vi har att resonera med är språkliga. Därför är det formulerandets praktik jag använder som exempel.

*Har jag valt exempel för att belägga mina egna hypoteser?*

I detta fall är exemplen inte fallstudier och det vore absurt att inte välja exempel som gör att Ramirez’ teorier blir tydliga. Exemplen är avsedda att tydliggöra resonemangen, i princip kan de vara

påhittade. Det jag måste kunna visa är att ”om det är så här, så kan det bli så här, om man använder den här begreppsapparaten”. Jag måste också kunna visa vad man kan ha för användning av att se det på det här sättet. Jag ska inte använda begreppsapparaten för att tala om hur något är. Jag kunde välja exempel från skönlitteratur, eller vad som helst, bara jag väljer dem väl så att läsaren kan uppfatta att de ”relevantgör” resonemangen, däri ligger vetenskapligheten. Denna sorts vetenskaplighet har nämligen retoriken som sin kunskapsteori.

Mina exempel hade jag tidigare testat i olika sammanhang och uppfattat som användbara, åtminstone för dem som har rätt stor praktisk pedagogisk erfarenhet. Även ett sånt exempel som ”projektplaneringen” verkar vara igenkännbart för dem som har erfarenhet av att arbeta i projekt eller i arbetslag på en arbetsplats. Mitt eget exempel är visserligen ganska drastiskt men det verkar inte vara så ovanligt att det blir dramatiskt på ungefär det här sättet. Projektplaneringsexemplet har kanske inte så mycket med skapande pedagogik att göra, men jag tror att människor som arbetar med skapande verksamhet, generellt, är mer engagerade än de flesta andra, att de har mer idéer och vill driva utvecklingsarbete och att de därför oftare än de flesta andra, hamnar i såna här situationer.

*Är det pedagogik detta?*

Jag vet egentligen inte vad ”pedagogik” är. I detta fall är den praktik jag refererar till närmast formulerandets praktik, beskrivandets och kanske forskandets. Att formulerandets innehåll är estetisk inriktad verksamhet, som skulle kunna kallas pedagogisk, har kanske inte så stor betydelse. Jag kunde nog ha valt exempel från vilken sorts verksamhet som helst. Men jag tror och hoppas att skapande pedagoger kan känna igen sig i just mina exempel och att tillämpningen av Ramirez-rastret kan hjälpa till att tydliggöra viktiga aspekter i den skapande pedagogikens praxis.

### *Om "avgränsningen".*

Jag satte upp gränsen "20 sidor" för mig själv för att hitta en lagom ambitionsnivå som skulle kunna motsvara fem veckors heltidsarbete. För mig var det en bra metod eftersom jag kan jobba hur mycket som helst när jag blir intresserad av ett område. Jag fick utesluta idén att jämföra Ramirez-rastret med andra raster, nu finns denna jämförelse bara antydd. Jag kunde också ha gjort en "empirisk" undersökning där jag testade mina resonemang på en "försöksgrupp". I så fall skulle frågan ha varit "Kan andra än jag själv ha användning av Ramirez' teorier när de ska förstå och beskriva sin egen verksamhet?" Man kan ju säga att det är den hypotes jag har, annars skulle jag överhuvudtaget inte bry mig om att skriva detta, men så har jag alltså inte arbetat.

### *Patos och lógos.*

Jan-Erik Perneman sade, när vi träffades första gången och planerna för den här kursen började utformas, att en högskolekurs som denna skulle innebära ett möte mellan "patos" och "lógos". Och att detta möte skulle vara liksom själva poängen med det hela (om jag förstod honom rätt). Jag har letat efter det där mötet under kursen, och i mig själv, men inte riktigt lyckats förstå vad han menade. När jag tittar på den här uppsatsen så kan jag se att den visserligen är logisk och förnuftigt resonerande men att drivkraften i den är ett starkt patos. Det är verkligen frustrationen att inte bli förstådd och att uppleva en hel del forskning och utvärdering som meningslös, som ligger bakom mitt skrivande. Och en hel del av det jag skriver här är snarare argumentation och agitation än kyligt neutrala observationer. Kanske är detta mer en pamflett än en vetenskaplig uppsats? Nå, det var detta jag ville göra ändå, och jag hoppas att resonemangen runt mitt agiterande ändå är rimliga och att man kan förstå hur jag kommit fram till det jag agiterar för. (Eller snarare mot?)



*”Vad är frågan?”*

Jag hade redan kommit på något, jag hade ingen fråga, på det sättet, när jag satte mig vid tangentbordet. Undersökningen var redan gjord, jag visste att jag hade haft nytta av Ramirez i mitt eget formuleringsarbete, det var ingen hypotes om hans tankars tillämpbarhet som jag ville undersöka och belägga eller förkasta. Jag ville helt enkelt använda teorierna och beskriva vad som då händer. Detta är ett skapande arbete och som sådant är det ”nyskapande” men någon ”fråga” hade jag inte. Frågan är i så fall snarare ett frågande som jag levte med i närmare tjugo år. Detta frågande leder mig vidare och får mig att prova ständigt nya raster, men det är samma frågande. Det är inte en ”fråga” och det finns inte något svar. Men det kan finnas ”svarande”.

## Referenser

- Andrén, Maria (1996) *Synas*. Rapport. Landstinget i Älvsborg, Vänersborg
- Molander, Bengt (1993) *Kunskap i Handling*, Daidalos, Göteborg
- Ong, Walter (1990) *Muntlig och skriftlig kultur*. Teknologiseringen av ordet. Anthropos, Göteborg
- Ramirez, José Luis (1984 –1994) *Skapande mening*: Bidrag till en humanvetenskaplig handlings- och planeringsteori, Nordplan, Stockholm
- Ramirez, José Luis (1992) *Positivism eller hermeneutik*, Nordplan, Stockholm
- Ramirez, José Luis (1995) *Skapande mening*, Nordplan, Stockholm
- Ramirez, José Luis (1995) *Om meningens nedkomst*, Nordplan, Stockholm
- Ramirez, José Luis (1993) *Strukturer och livsformer*. Nordplan, Stockholm
- Ramirez, José Luis "Lära och leva – leva och lära" (1996) Om kiasmens heuristik och om kunskapsetik, Uppsats, Stockholm
- Ramirez, José Luis "Synekdoke – Om begreppsfenomenologi och om retorik som praktikens kunskapsteori" (1997) Uppsats, Stockholm
- Sahlström, Berit (1997) *Bildförståelse inom och mellan kulturer*, Hallgren & Fallgren, Uppsala
- Wennberg, B. & Hane, M. (1996) *Utforskande partnerskap - vetenskap för bättre ledande*, Del 1. Hur det går till i praktiken. Göteborg: Samarbetsdynamik
- Wennberg, B. & Hane, M. (1999) *Om skärningspunkten mellan horisontella och vertikala organiseringsprocesser*, Göteborg: Samarbetsdynamik
- Wennberg, B. & Hane, M. (2000) *Forskning för praktiker om praktiken*, Samarbetsdynamik, Göteborg

## Bilaga 1.

### *Definition av "skapande pedagogik" samt "musikhandledare".*

"Skapande pedagogik" är en delvis konstruerad och samlande benämning på de olika riktningar som använder estetiska uttrycksmedel med stark inriktning på det som brukar kallas "processen". Enligt min uppfattning har skapande pedagoger det gemensamt att de inte ser sig som lärare, de undervisar inte i de estetiska ämnena för att lära ut konstnärliga färdigheter utan de använder de estetiska uttrycksmedlen som kommunikation och för att skapa tillsammans med de människor de möter. Det estetiska kunskapsinnehållet är inte ett mål för verksamheten, men kan vara ett medel.

Så renodlat som jag beskriver det ovan kanske inte så många arbetar i verkligheten.

Många skapande pedagoger är också lärare och kan använda den skapande pedagogiken som en metod i sin undervisning. Det finns också skapande pedagoger som har någon form av terapeutisk utbildning och använder skapande pedagogik i behandlande syfte. Det finns säkert många fler blandformer.

Begrepp som många skapande pedagoger talar om, förutom "processen", är "kreativitet", "upplevelse", "gruppen", "helhet", "medvetenhet". Man har en "holistisk" syn på sin verksamhet och arbetar ofta gränsöverskridande både vad gäller estetiska uttrycksformer och arbetsformer i övrigt.

Många skapande pedagoger har sina rötter inom folkbildningen, är utbildade på folkhögskola och har arbetat inom folkbildning. De yrkesgrupper jag främst tänker på är dramapedagoger, Levande Verkstad-pedagoger och musikhandledare. Dessa utbildningar ligger på folkhögskolor. Men det finns också andra utbildningsvägar.

Den skapande pedagogiken utvecklades till sin nuvarande form under det sena 60-talet och 70-talet och antagligen tack

vare 1974 års kulturpolitiska program som bl a fastslog att kulturpolitiken skulle stödja eget skapande. (Enligt intervju med Mats Nilsson, lärare på Västerbergs fhsk och tidigare lärare på Levande Verkstad.) Influenserna kom bland annat från 60-talets avantgarde där man experimenterade med konstnärliga uttrycksformer på ett gränsöverskridande sätt och med ökande social medvetenhet. 70-talets "progg-rörelse" med sin starka sociala och politiska inriktning hade också stor inverkan på utvecklingen av den skapande pedagogiken. Självklart har den skapande pedagogiken utvecklats sedan 70-talet men jag tror att jag vågar påstå att den grundläggande inriktningen och formen utvecklades under den perioden.

### *Musikhandledare*

Musikhandledarutbildningen startade 1976. Från början såg man den inte som en musikpedagogutbildning utan en musikerutbildning som skulle utbilda i konsten att spela tillsammans med publik, inte för den, enligt de arbetsformer som många fria grupper då experimenterade med. Man skulle ut på "institutionerna" och ut i arbetslivet för att spela tillsammans med människor. Musik som frigörande kraft var utgångspunkten. Utbildningen har blivit mer pedagoginriktad med åren men fortfarande väger den mellan pedagog och musiker med slag-sida åt ena eller det andra hållet olika perioder.

Musikhandledare arbetar, beroende på sina egna tidigare och senare erfarenheter, inom ett mycket brett område. En del arbetar som lärare, många arbetar inom folkbildningen, som cirkelledare inom verksamhet för utvecklingsstörda, på barnkulturcentrum, som frilansande personalutbildare etc.

Gemensamt för alla musikhandledare, oavsett vilket område de arbetar inom, är den mycket starka sociala inriktningen och att skapa tillsammans medan man musicerar snarare än att "lära ut". Man arbetar sällan ensidigt med ett uttryck utan använder lika gärna dans eller drama som uttrycksform som trummor eller sång och definierar sällan vad som är vad eftersom det är inte är viktigt för en musikhandledare att hålla i sär sådana "göra-termer".

"Musikhandlederi" är ingen "metod". Man lär sig att bli musikhandledare genom att vara det, även på utbildningen, var och en skapar sin egen metod, det är ingen som lär ut vad det är att vara musikhandledare eller vad musikhandlederi är. Därför är det givetvis svårt att svara på vad "musikhandlederi" är och fastnar man i "göra-termer" blir det mycket ytligt. Min egen uppfattning är att musikhandledarna förenas av en mycket stark praxis som genomsyrar utbildningen men som inte, på ett meningsfullt sätt, låter sig beskrivas i poiesis-termer.

## Bilaga 2.

Kompletterande kommentarer från José Luis Ramirez:

(utdrag ur en mejl)

"———När du talar om den ontocentriska metafysiken nämner du inte namnet på dess alternativ: den genealogiska. I vår kultur sätter man likhetstecken mellan metafysik och ontologi, men ontologi är bara en av minst två möjliga metafysiska uppträdelseformer. Egentligen undviker jag att använda ordet metafysik, för att inte bli missuppfattad. Jag föredrar att tala om metapsykologi. Metafysiken kan endast vara en fenomenologiskt förgivettagen eller ofrånkomlig utgångspunkt. Det metafysiska är botten på vilket allt vad vi säger och tänker står och det kan vi lika lite nå som vi kan springa bakom oss själva.

Lika viktigt som präxis/poiesis-distinktionen hos Aristoteles är distinktionen mellan kinêsis och énergeia som kan översättas med process/handling. En process är vad vi kan se och beskriva, det som har ett mål utanför sig själv och där tiden är en ingrediens i processen. Enérgeia är självuppfyllande, den är inte någon process, men den ger mening åt processer och deras mål. Den kan inte beskrivas, bara tolkas.———"



