

Dynamisk pedagogik i ledarskapsutveckling

Personlig utveckling genom estetiska läroprocesser

Av: Malin Stintzing

Handledare: Eva Schwarz

Södertörns högskola | Institutionen för Kultur och lärande

Magisteruppsats, 22,5hp

Den vetenskapliga essän | HT24, VT25

Masterprogram i praktisk kunskap



SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM
sh.se

Sammanfattning

I den här vetenskapliga essän undersöker jag hur mitt arbete med Dynamisk pedagogik, i samband med kurser i ledarskapsutveckling, får betydelse för deltagarnas personliga utveckling. Förutom mina egna erfarenheter av Dynamisk pedagogik har jag använt Dr. Julia Romanowskas konstnärliga forskningsstudie *Improving leadership through the power of words and music* (2014) för att se på likheter och skillnader i metod och vad som händer med deltagarna i dessa ledarskapsutbildningar som använder konsten som bas.

Utgångspunkten för essän är gestaltande berättelser som belyser Dynamisk pedagogik och *Schibbolet*, den konstnärliga föreställningsform som Romanowska använde i sin studie. En intervju med henne och ett besök på en offentlig Schibboletföreställning bidrog till fördjupade kunskaper kring den *estetiska pedagogik* som hennes forskning ledde fram till.

I undersökandet av Dynamisk- och estetisk pedagogik har jag hittat olika teman som analyserats med hjälp av teoretiker som Aristoteles, Emmanuel Levinas, Martin Buber, John Dewey, Rollo May och Dan Lipschütz. Ett antal faktorer förefaller ha inflytande på deltagarnas utveckling av självkänedom, omdöme, samspelande förmågor, vilja till etiskt ansvarstagande, mod och handlingskraft. Där ibland förhållningssätt i metod och ledarskap som präglas av tillit, frivillighet och eget ansvar, konstnärliga och emotionella erfarenheter av utmaning och osäkerhet, samt andra människors livsberättelser kopplat till reflektion.

Essän har väckt frågor hos mig om nivån av utmaningar i min undervisning i Dynamisk pedagogik. Huruvida jag i kurser i ledarskapsutveckling oftare och tydligare bör rikta deltagarnas uppmärksamhet mot etiskt ansvarstagande gentemot den Andre? Min slutsats är att det vore givande och inte är förenat med några risker så länge jag bibehåller ett dynamiskt pedagogiskt förhållningssätt.

Nyckelord: Dynamisk pedagogik, Schibboleteffekten, ledarskapsutveckling, personlig utveckling, konst, fronesis, Aristoteles dygdetik, *annanhet*, estetiska läroprocesser, praktisk kunskap.

Dynamic Pedagogy in Leadership Development

- personal development through aesthetic learning processes

Abstract

In this scientific essay, I examine how my work with Dynamic Pedagogy, in connection with courses in leadership development, has significance for the participants' personal development. In addition to my own experiences with Dynamic Pedagogy, I have used Dr. Julia Romanowska's artistic research study *Improving leadership through the power of words and music* (2014) to look at similarities and differences in method and what happens to the participants in these leadership trainings that use art as a basis.

The essay begins with expressive stories that illuminate Dynamic Pedagogy and Shibboleth—the artistic performance form central to Romanowska's study. An interview with her, along with firsthand observation of a public Shibboleth performance, provided deeper insight into the *aesthetic pedagogy* her research explores.

In the investigation of Dynamic- and Aesthetic Pedagogy, I have found various themes that have been analyzed with the help of theorists such as Aristotle, Emmanuel Levinas, Martin Buber, John Dewey, Rollo May and Dan Lipschütz.

Several factors appear to influence the participants' development of self-knowledge, judgment, collaboration, ethical responsibility, courage, and action. These include methodical and leadership approaches grounded in trust, voluntariness, and personal responsibility; artistic and emotional encounters with challenge and uncertainty; and reflective engagement with others' life stories.

This essay has encouraged me to reflect on the degree of challenge I incorporate into my teaching of Dynamic Pedagogy, particularly whether I should emphasize ethical responsibility toward the Other more explicitly and frequently in leadership development courses. After consideration, I have concluded that doing so would be enriching and carries no significant risks, provided I maintain a dynamic pedagogical approach.

Keywords: Dynamic pedagogy, Shibboleth effect, leadership development, practical knowledge, personal development, art, phronesis, Aristotle's virtue ethics, otherness, aesthetic learning processes.

Innehållsförteckning

Sammanfattning.....	s.2
Abstract.....	s.3
En ny kurs	s.5
Bakgrund.....	s.7
I huvudet på en deltagare i Dynamisk pedagogik.....	s.8
Schibbolet – en annan konstnärlig metod för ledarutveckling.....	s.12
Inledande reflektioner.....	s.13
Syfte och frågeställning.....	s.14
Metod.....	s.14
Forskningsetiska överväganden	s.16
Tidigare forskningsstudier	s.17
Kunskapssyn och människosyn i dynamisk- och estemetisk pedagogik.....	s.18
Den dynamiska ledaren – medvetenhet, tillit, frihet, ansvar och demokrati.....	s.18
Det etemetiska ledarskapet.....	s.21
Upplevelsebaserat lärande, känslor och reflektion.....	s.23
Tidens betydelse för deltagarnas utveckling.....	s.25
Mötet med konsten och den Andre.....	s.26
Närvaro och lyhörddhet – Martin Bubers avtryck i Dynamisk pedagogik.....	s.27
Lévinas etikfilosofi och Annanhet.....	s.29
Konsten och skapandets betydelse för personlig utveckling.....	s.31
Utvecklandet av mod, ansvars känsla och handlingskraft.....	s.33
Trygghet, samspel och glädje eller störning och utmaning?.....	s.33
Rollo Mays fyra sorters mod.....	s.36
Slutdiskussion.....	s.38
Likheter och olikheter i ledarskapsutbildningarna.....	s.38
Dygdetik och fronesis i Dynamisk pedagogik.....	s.40
Möjlig utveckling av Dynamisk pedagogik.....	s.41
Den praktiska kunskapens praktik.....	s.42
Referenser.....	s.43
Tack.....	s.44

En ny kurs

Akt I – Etablering

Nu är det dags. Efter månader av förberedelser. Femton kvinnor och en man sitter med mig i ringen när jag hälsar välkommen till kursen ”Ditt inre och yttre ledarskap”. De har positioner inom olika förvaltningar i kommunen och under sju onsdagsförmiddagar har de valt att undersöka sitt ledarskap tillsammans i skapande övningar och reflektion. De får presentera sig med namn men utan sina titlar. Metoden jag leder dem i kallas Dynamisk pedagogik.

De höga fönstren låter septembersolens skarpa morgonljus flöda in över danssalens tomma golv. Här uppe har vi en svindlande utsikt ner över torget. Förvånade flyttfåglar i V-formation seglar förbi oss precis utanför fönstret. Spegelarna är fördragna. Jag har medvetet valt att skala bort allting från rummet som kan störa eller distrahera. Men i mitten av cirkeln ligger tre stenar och ett färgfyrverkeri av höstlöv att vila blicken på.

Första mötet med mig och kursen är skört och viktigt. Mina kläder är som rummet, avskalade och enkla. Jag väljer inget som jag tror kan stjäla fokus eller störa deras uppfattning om mig. Jag lugnar ner min andning och tvingar mig att inte låsa mitt kroppsspråk trots nervositeten. Jag håller rösten djup och stadig när jag ser på dem och ger den korta kurspresentation som jag noga tänkt ut. Erfarenheten har lärt mig att de i ringen ofta är lika spända och upptagna av att ta in mig, situationen och varandra och därför har ett ganska splittrat fokus just nu. Så jag spar vidare information till senare och startar en lekfull övning med namn som är svår att göra fel på. Jag har valt den för att den är enkel, involverar beröring och rörelse för spända kroppar, effektivt synliggör alla och lockar till skratt. Först kommer försiktiga fniss, som snart övergår i ett alltmer öppen hjärtigt bullrande i takt med att de slappnar av.

”Vilka tankar och känslor för genom dig under leken?” frågar jag. ”Prata två och två med den som sitter närmast.” ”Jag var rätt nervös men det glömde jag helt en minut in i leken.” säger Liv och flera nickar instämmande. ”Det var så skönt att få skratta tillsammans” fyller Eira i.

Jag ser många med ett avsevärt mer avspänt kroppsspråk nu än för 10 min sen – jag själv andas också lättare.

”Alla skapande övningar vi gör här har ett syfte. Men jag kommer inte berätta om det på förhand utan låta er uppleva först för att sedan reflektera och komma fram till era egna slutsatser och upptäckter. Var uppmärksamma på er själva under lektionerna. Det viktiga är inte om ni dansar eller målar snyggt utan vilka tankar och känslor som väcks under arbetet. Skriv ner dem i er loggbok som ni för mellan gångerna.” uppmanar jag dem.

Jag själv har också bestämt att föra loggbok, för att följa både min egen och gruppens process. Det här är min första ledarskapskurs och jag behöver vara observant för att kunna göra upptäckter och förändringar längs vägen.

Akt II – Inlevelse, tempo och ansvar

Nu är vi en bit in i kursen. De har arbetat med teman som roller, förebilder, tillit och kontroll. Idag jobbar vi med ”närhet och distans i ledarskapet”. I den inledande rundan kommer det upp att en kontaktövning från förra veckan, som var tänkt som en lekfull isbrytare, i stället skapade obehag hos en del. Det var tanklöst av mig. Varför förstod jag inte det när jag planerade? Min inlevelseförmåga fallerade bara för att jag inte tänker på att vuxna kan vara lika osäkra i gruppssammanhang som barn och unga. Måste ha det mer i bakhuvudet.

Som vanligt har vi rörelse efter rundan. ”Tänk dig att du är i en egen koncentrationsbubbla. Håll fokus på dig själv, musiken och din kropp. Bry dig inte om att titta på de andra. De har fullt upp med sitt eget upptäckande.” Jag försöker hjälpa deras närvaro med enkelt och tydligt fokus. ”Välj en punkt i rummet som du går till. När du kommer fram väljer du en ny punkt som du fortsätter till.” Jag håller instruktionerna korta och tydliga. Stegvis låter jag dem ta alltmer plats på golvet, lyssna till kroppen, musiken, den egna spontaniteten och göra mer komplexa men också lekfulla samspelsövningar i rörelsen.

För det mesta går det fint men idag har jag tryckt in för många moment på för kort tid. Märker att mina instruktioner blir för många och en del tappar fart och ser förvirrade ut. Jag har ett ganska högt personligt arbetstempo och vill att deltagarna ska hinna uppleva så mycket. Då får jag svårt att begränsa mig. Det gör att jag ibland missar att lyssna in deras behov och ofrivilligt stressar en del personer. Jag själv blir också stressad när jag sen inser att rörelsepasset dragit ut på tiden, de behöver ju väl med tid för reflektion också. Jag lyfter ut en skrivövning ur planeringen. Less is more. Kill my darlings. Det är viktigare att arbeta igenom de övningar vi gör ordentligt än att hinna allt. Annars går det bra. Flera gör viktiga upptäckter om sig själva och sitt ledarskap i rollspelet om ”svåra samtal”. Men oj vad Ulla pratade länge om sig själv idag. Varför hejdade jag henne inte i tid? Det är ju mitt ledaransvar att ge alla plats.

Akt III – Närvaro, öppenhet och mod

Fan, idag tappade jag min närvaro flera gånger. Det är så svårt att ha både mikro- och makroperspektiv samtidigt. Att både lyssna uppmärksamt till Li och Yolanda när de delar med sig av sina upplevelser, ha koll på klockan så jag inte spräcker planeringen och ligga steget före i

tanken inför nästa övning. Jag kunde inte ge några bra, öppnande följdfrågor i stunden, för jag hade inte hört vad de sa. Och mina i förväg uttänkte reflektionsfrågor till bildövningen om ”gränssättning” blev för styrande. Det märktes när deras svar blev allt för lika och självklara. Jag undrar varför flera av dem ansåg att de inte har så mycket makt? Visst, de är pressade mellan chefer men de har också ansvar för många medarbetare. Om man inte erkänner sin makt så erkänner man väl inte sitt ansvar heller? Är det delvis mitt fel? Jag har tränat dem att vara så hänsynsfulla mot varandra, för att skapa trygghet, att de kanske inte vågar vara kritiska, för då utmanas den trevliga stämningen. Vad ska jag göra? Jag vill ju inte att de ska bli konforma. De är ju här för att utvecklas, inte bara för att dunka varandra i ryggen, även om jag väl vet att de behöver stödet från varandra också. Hur kan jag ge dem styrka, trygghet och mod och ändå utmana dem mer? Är det ens möjligt på bara sju halvdagar? Och hur är det egentligen med mina egna behov av acceptans och tillhörighet? Jag skojade för mycket idag. Måste vara mer stringent. Inte en kall robot men jag ska heller inte skämta för att bli omtyckt eller få känna mig som en kompis. Egots längtan efter bekräftelse kom i vägen.

*

I erfarenhetens blick och förståelse för det som sker i rummet, och de många blixtsnabba överväganden och beslut som måste fattas i stunden, ligger min praktiska kunskap. Den har utvecklats genom livs- och yrkeserfarenhet men även av de erfarenheter jag gjort som deltagare i Dynamisk pedagogik över åren. Det är den sortens erfarenhetsbaserad kunskap jag försöker stimulera hos mina egna deltagare genom upplevelse och reflektion. Blir den en del i deras praktiska kunskap också?

Bakgrund

Jag är dramapedagog och undervisar sen snart tjugo år i ämnet Dynamisk pedagogik. Det är en metod där man arbetar med individers och gruppers kommunikativa och kreativa processer för att medverka till ökad självkänedom. Genom estetiska läroprocesser, med gruppdynamiska övningar i rörelse, bild och form, skrivande och drama, och tillhörande reflektion, arbetar deltagarna med sin personliga utveckling.¹ Pedagogiken växte fram i Sverige på 60-talet och gick under många år att studera vid Stockholms lärarhögskola och Stockholms universitet. Metoden används i många skilda sammanhang, bland annat i

¹ Med personlig utveckling i relation till Dynamisk pedagogik avser jag det Dan Lipschütz, pedagogikens grundare, anger som pedagogikens syfte: ”ökad självkänedom, självständighet, större förmåga till informationshämtande och ökade möjligheter att hävda sig själv konstruktivt i samarbetet med andra” (se Dan Lipschütz, Dynamisk pedagogik, 1971, baksidestext)

utveckling av ledarskap². När jag följer deltagare över tid, det kan vara studenter på universitetet eller chefer och medarbetare i kommunal verksamhet, och hör hur de uttrycker sig om sina upptäckter kring sig själva, sitt samspel med andra och sitt ledarskap, så blir det uppenbart att de genomgår stora förändringar under utbildningen. De växer som människor vilket i sin tur utvecklar dem som ledare. Vilka förutsättningar behövs för att möjliggöra dessa förändringar?

I mina studier av den praktiska kunskapens teori, på Centrum för praktisk kunskap på Södertörns högskola, har jag fått möta många filosofer. En av de mest tongivande är Aristoteles. Jag är intresserad av hur hans syn på samhällsledaren, kunskap och dygdetik kan vara relevant för det ledarskapsideal som finns inom Dynamisk pedagogik och har låtit honom följa med genom essän som en samtalspartner. Aristoteles framhåller *fronesis* som essentiellt för en god praxis. Begreppet syftar på praktisk klokhet, ett klokt resonemang som man utövar i handling, i komplexa och svåra situationer som man inte direkt kan förbereda sig för. Vilka erfarenheter från Dynamiska pedagogik inverkar positivt på min och deltagarnas *fronesis*?

I mina funderingar kring detta kom jag i kontakt med Julia Romanowskas doktorsavhandling från 2014, *Improving leadership through the power of words and music*, som använder så kallade Schibbolethföreställningar och *estetisk pedagogik*³ för utveckling av ledarskap. Med hjälp av musik och litteratur tog hon sig in under skinnet på sina deltagare för att ruska om dem, ge nya perspektiv och väcka frågor. Jag tycker det är spännande att både den estetiska- och Dynamiska pedagogiken, med konst som metod, verkar få djupgående förändringar i människors karaktär och ledarskap. Vad finns det för gemensamma nämnare som bidrar till den utvecklingen?

Dynamisk pedagogik är en svensk företeelse och inte många vet vad det är. Metoden låter sig inte heller så lätt beskrivas för den som inte upplevt den själv. Jag ska berätta hur jag minns mitt första utbildningsår i Dynamisk pedagogik och hur det bidrog till min praktiska kunskap.

I huvudet på en deltagare i Dynamisk pedagogik

Jag har bestämt mig för att gå en fortbildningskurs i Dynamisk pedagogik på Lärarhögskolan för att fortsätta utveckla min ledarroll. Träffarna ligger en helg i månaden under ett läsår.

² På Stockholms Universitetet i kursen Dynamisk pedagogik III, 60-90 hp och på andra fristående kurser både i och utanför högskolans regi.

³ Läs mer om den estetiska pedagogiken på s.21-23.

Höst – Nyfikenhet

Jag kommer till Konradsberg lite före utsatt tid och går upp för trappan till ”Vita rummet” på Lärarhögskolan. I dörren möter mig en kvinna i 50-års åldern med ljusa kläder, en page med lite silver i och glasögon med tunna bågar. Hon räcker fram handen och presenterar sig som Eva. Det är ett både mjukt och stadigt handslag och hennes blick är lika varm som handen. Hon verkar avspänd och uppriktigt glad över att just jag är här. Jag känner mig omedelbart både sedd och trygg fast hon inte sagt mer än några få ord.

Rummet är ljust med stora fönster. Träden utanför har fortfarande alla sina blad kvar även om det smugit sig in gul-röda färger. Några blommor står i en vas på golvet. Jag ser mig nyfiket omkring i ringen där vi sitter på stolar. Jag verkar varken vara äldst eller yngst med mina tjugonio år. Det är mest kvinnor men även några män. Efter en kort presentation startar vi med ett rörelsepass. ”Känn fötterna mot golvet. Hur känns kontakten? Hur känns det i kroppen?” Var och en jobbar för sig själv utan att titta på de andra. Vi börjar röra oss i rummet. Iaktta det. Ta in det. Slutligen får vi se och upptäcka varandra, ta kontakt med armbågar, stortår och röra oss tillsammans. Lillfingerdansen. Ryggdansen. Hela tiden ledsagas vi av musiken och Evas lugna röst med enkla instruktioner som vi uppmanas att tolka på vårt eget sätt. Det känns prestigelöst och roligt att mötas på det här sättet.

Efter tjugo minuter får vi sätta oss två och två och dela våra upplevelser från rörelsepasset. Känner mig nöjd med att jag kunde vara så avspänd att röra mig i rummet utan att bry mig så mycket om de andra. När jag hör om min kursares osäkerhet och hur hon blev självmedveten och hämmade sina rörelser tänker jag att jag nog är *lite bättre* än de andra på kursen. Jag är ju van att arbeta på det här sättet sen tidigare. Sen blir jag arg på mig själv och skäms. Varför tänker jag så? Jag behöver väl inte vara bättre än någon annan för att vara bra nog? Varför behöver jag hävda mig inför mig själv? Vad är det för osäkerhet jag kompenserar för?

Lektionen fortsätter med övningar med bildskapande, samtal och drama. Först gör vi något kreativt och sen reflekterar vi. Ibland själva med papper och penna. Ibland i par eller mindre samtalsgrupper om tre-fyra personer. Vi avslutar som vi började med en kort runda där alla får komma till tals och säga tre ord om sina upplevelser från dagen. Eva uppmanar oss att under kursen vara uppmärksamma på de känslor och tankar som kommer till oss i mötet med övningarna, varandra och litteraturen som vi ska läsa mellan träffarna. Våra iakttagelser ska vi skriva ner i vår privata loggbok som ingen annan ska läsa.

Hemma skriver jag:

Både kul och lite läskigt att tillhöra en ny grupp. Får kämpa med att inte bli dömande och fördomsfull. Roliga övningar och bra ledarskap. Jag måste bli bättre på att ge andra plats i övningar och samtal. Blir för ivrig och dominerar för mycket i samspelet. Nästa gång ska inte jag ta initiativet. Våga vänta ut och lyssna in andra. Men jag vill ju helst ha det på mitt sätt...

Vinter – Konflikt och utveckling

Idag när jag kom till kursen var trädet utanför fönstret klätt i gnistrande frostskrud i decembermörkret. Det låg gråa madrasser på golvet till rörelsen som jag matt och tacksam dråsade ner på. Kanske Eva märkte att flera var trötta för vi började i ett stillsamt tempo.

Men alltså, varför ska vi alltid ha tjugo min fika efter rörelsen? Och med alla som drar benen efter sig blir det ju snart trettio! Tittar irriterat på klockan. Vill att vi ska vara mer effektiva. Vi är snart halvvägs in i kursen och jag har bråttom att lära mig saker. Upptäcka nytt! Jaha. Där upptäckte jag något nytt. Varför har jag så bråttom? Hur påverkar mitt tempo de andra i gruppen? Och hur påverkar det mina deltagare och kollegor på jobbet? Stressar jag dem?

Dagens bilduppgift är att måla sig själv som ett hus. Efter en kort visualisering målar jag en ensam fyr på ett stormigt hav. Inuti lyser en skomakarlampan. Men det är ju precis en sån där lampa vi hade i mammas kök när vi bodde så trångt efter skilsmässan! Var kom den ifrån? När vi sen ska berätta om våra bilder hamnar jag med Henny. Nej! Varför hamnar jag alltid med dem som jag tycker är jobbiga och självupptagna? För att jag ska lära mig något? Jag kanske borde vara tacksam för det. Dessutom sätter ju Eva stopp när det gått fem minuter så jag behöver inte oroa mig för att inte få min tid, även om Henny kan prata i all evighet. Eva uppmanar oss att träna vårt aktiva lyssnande och att ställa öppnande frågor som kan hjälpa berättaren framåt i sina tankar. Ju längre Henny berättar om sin bild, ett älskat hus hon fick lämna efter en skilsmässa, ju mer växer min förståelse och sympati för henne. Vi sitter nära varandra på madrasserna på golvet med våra bilder. Efteråt känns det som vi fått en ny förståelse och tillit till varandra.

Vår – Jättetrevligt

Alla sexton var så rörande ense i rundan idag om hur trevligt det var att ses igen. I mitten står trevliga vårblommor i en vas. Alla är glada och tacksamma för det öppna, tillitsfulla gruppklimatet, att man får vara sig själv här och inte behöver prestera. Vi har en så fin och förstående gemenskap. Sen går vi ut i vårsolen för att i smågrupper göra en gemensam ”naturväv” på temat grupprocessen. Alla är så lyhörda och lyssnar in varandras behov och

väver in objekt som symboliserar skönhet och harmoni. Det kliar i mig. Ett obehag som vrider sig längs ryggraden som en ful reptil med rabies. Jag vet inte varför men trots att det svider så plockar jag en fet brännässla och kör in mitt i väven utan att fråga vad någon annan tycker.

Sommar – Utvärdering

Sista gången på grundkursen. Både trädet där ute och mitt inre träd är översållat med nyutspruckna löv. Tror jag kommit på nu varför jag stör mig så på Henny och det faktum att hon tar så lite ansvar i grupparbetet. Hon påminner mig om mina egna mindre smickrande självupptagna sidor som jag är rädd ska poppa upp i ett obehagat ögonblick. Och jag tror att jag är väldigt trött på att ta så mycket ansvar och längtar efter att få vara precis som hon. Men det har inte varit mycket konflikter på kursen. Inuti mig kanske men nästan aldrig mellan oss deltagare. Vi är alltid så omtänksamma och varma när vi speglar varandra. Inte ens när jag stoppade in en brännässla i arbetet var det någon som konfronterade mig och sa ”Varför gör du så där?” Det känns lite onödigt försiktigt. Jag hade klarat av om någon ifrågasatt mitt beteende eller inte strök mig medhårs. Det är inte så att jag vill ha bråk men jag tror att jag kanske skulle växa fortare om jag fått upptäcka mer av vad andra ser i mig som jag själv kanske blundar för.

Samtidigt känner jag att kursen *har* förändrat mig. Jag har blivit lugnare på många sätt. Fått mer tillit till mig själv och min förmåga, sänkt mitt tempo och är mer närvarande många gånger. Mina vänner antyder att jag blivit bättre lyssnare och mindre självupptagen. Både litteraturen och alla möten med mig själv och mina kursare har väckt en massa tankar om vem jag är, hur jag fungerar ihop med andra och varför. Vårt första år har haft huvudfokus på individen, att utforska sig själv, men temat för år två och tre – *Grupp* och *Ledarskap* – har ändå gjort sig påmint hela vägen. Jag märker att det här påverkar vem jag är som människa och det förändrar i sin tur vem jag blir som ledare.

*

När jag tänker tillbaka på min första kurs med Dynamisk pedagogik så minns jag hur otålig jag var att växa och lära mig och att jag önskade mig en något bråkigare grupprocess med plats för mer konflikter och raka rör. I efterhand är jag osäker på hur bra det skulle ha varit att få höra vissa bistra sanningar om mina många ungdomliga tillkortakommanden på kursen. Nu fick jag i stället växa genom glädje och trygghet. Men ändå störde det mig att alla tyckte så lika. Och det har varit samma tendens i alla kurserna som sen följde över åren. En rädsla för konformitet smyger sig in hos mig i allt det avspända och angenäma. Tänk om det blir så

trevligt att vi inte vill komma med avvikande åsikter för att inte behöva riskera gruppklimatet med konflikter? Om sanningar och olikheter inte lyfts fram på grund av överdrivet hänsynstagande? Då får jag bråttom att stoppa in nässlor i gruppväven.

Schibbolet – en annan konstnärlig metod för ledarutveckling

”Jag sitter en kylig januaridag inne i Tyska kyrkan på en kudde i en hård kyrkbänk tillsammans med kanske hundra okända människor. Jag tittar på de enorma guldfärgade altartavlorna och de vackert färgade kyrkfönstren medan jag tjuvlyssnar på en man i bänken bakom som berättar för sin tonårsson om de judiska profeterna som är avbildade på väggen. Vi väntar på att en Schibboletföreställning ska börja. Jag hör frasandet av ytterkläder och ekot av klackar mot stengolvet när de sista åhörarna slår sig ner. Jag anar en spänd förväntan i rummet. Det är minnesdagen av förintelsen. Jag hör ord på tyska från några i publiken. Två tomma stolar för uppläsarna står upphöjda längst fram. Jag sneglar på den vidunderliga guldorgeln uppe på läktaren. Det ska ju bli musik också. Sen börjar det.

Två personer läser ur en ung lärarinnas dagbok och brev från före och under andra världskriget. Hon verkar vara en tänkare, en livsälskare och även ha just ett antal älskare. Hon är upptagen av sin förälskelse till sin terapeut när nazismen knacker på. I världen och i nederländska Ety Hillesums liv. För det är hennes vittnesmål vi får ta del av. Skådespelarna turas om att läsa brottstycken av dagbokstexten ackompanjerade av musik. Ibland vacker, ibland dånande mäktig och hemsk. Rösterna bryter fragmentariskt in i varandras meningar, fyller i som vågor som förlänger varandra. Går i och ur varandras tal, suggestiva röster som stegras och sjunker med eller mot musiken som strömmar ur högtalaren (inte orgeln). Formen känns musikalisk och välorkestrerad. Vi får följa Ettys tankar och känslor när judar drabbas av allt fler ”förordningar”, hur hon vägrar fly eller gömma sig trots att hon verkar förstå vad som är på väg att hända och redan händer borta i Polen. ”Målet är vår totala förintelse.” skriver hon. Hennes ord om livsglädje och skönhet kontrasteras med en rapport ur nazisternas instrumentella instruktioner till hur man mest effektivt och oproblemiskt gasar ihjäl ”lasten” av judar inpackade i låsta lastbilar. Vad som kan tyckas ännu märkligare än att omfamna sitt öde, snarare än att försöka undkomma det, är att Ety vägrar att hata nazisterna. Hon tänker inte heller sluta känna för att försvara sitt förstånd mot smärtan. Hon vill fortsätta älska livet och människorna, se himlen och känna doften av jasminen. Trots förföljelsen och fasorna i lägret upprätthåller hon sin kärlek och sin mänsklighet. 1943 mördas hon i ett arbetsläger i Polen. Uppläsningen slutar med ord om tystnaden. ”Tystnad – då som nu.”

Sätetsmusklerna och ryggen gnäller när jag försiktigt sträcker på mig i kyrkbänken. Jag kliver ut i januarikvällen med huvudet fullt av tankar. Jag har läst om Schibboletexperimentet och hur en del chefer i studien blev väldigt upprörda av föreställningen, skrek och kände sig kränkta och överfallna av upplevelsen. Någon lämnade lokalen. Min första tanke då var: *”Får man verkligen göra så där mot människor? Riva upp deras känslor för att de ska upptäcka något? Är det etiskt försvarbart? Och har man inte ett ansvar som ledare att ta hand om de processer man sätter i gång hos människor?”* Nu efter föreställningen frågar jag mig snarare: *”Vad skrek de för? Det där var väl inte så farligt? Är det något fel på mig som inte blev mer berörd? Kan min förförståelse för vad som skulle hända ha lagt sig i vägen för upplevelsen? Eller är det mitt motstånd mot konformitet som fick mig att kämpa emot bara för att det var så uppenbart vart texten och musiken ville föra oss känslomässigt?”*

Inledande reflektioner

Den kvinnliga uppläsaren som satt där framme på en av stolarna i kyrkan, med sitt eldröda hår, är Julia Romanowska. Det är hon som är kreatören av Schibboletkonceptet. Den offentliga föreställningen jag bevittnade i Tyska kyrkan i januari 2025 var en av de tolv föreställningar hon använde i Schibboletexperimentet (2006-2009), som var del av forskningsprojektet *Art talks to leaders*. Tjugofem ledare från olika delar av samhället och näringslivet träffades under tre timmar ungefär en gång i månaden under ett år på Dramaten.⁴ Före och efter varje föreställning fick de skriva ner sina tankar och känslor i privata loggböcker, på liknande sätt som i Dynamisk pedagogik. Därefter hade de 80 min långa reflekterande samtal i helgrupp om sina upplevelser av föreställningen tillsammans med en författare som fungerade som samtalsledare. Samtalsledaren styrde dock inte i vilken riktning samtalet skulle ta vägen och nämnde inte ens ordet ledarskap på hela projekttiden enligt deltagarna. Men det brännande innehållet i föreställningarna verkar ändå huvudsakligen ha tagit sina åskådare till frågor om etik och människans ansvar.

Många av deltagarna blev som sagt upprörda, provocerade och omskakade av mötet med Schibbolet, särskilt i början av processen. Det var svårt att förstå syftet och kopplingen till ledarskap. En beskrev det som ”mental våldtäkt” och lämnade projektet för gott⁵. Men de

⁴ Kungliga dramatiska teatern, nationalscenen i Stockholm.

⁵ I mitt intervjusamtal med Julia Romanowska fick jag veta att personen flera år senare hört av sig och tackat för upplevelsen. Och även om hon fortfarande inte kunde sätta fingret på varför så förstod hon att den varit betydelsefull för hens utveckling.

övriga som uthärdade förvirringen och blev kvar, förändrades som människor och ledare, enligt studien, genom det som Romanowska kallar *den estetiska antipedagogiken*.⁶

Så framför mig har jag två ledarskapsprogram; Dynamisk pedagogik och Schibbolet-konceptet. Båda arbetar med konstnärliga uttryck kopplat till reflektion. Deltagarna i programmen ger uttryck för hur de förändras i hur de förnimmer, tänker, känner, talar och väljer att agera i arbetslivet och privatlivet. Är det en mjuk och en hård metod? Den första bygger på trygghet och tillit. Den andra på störning och omskakning. Skulle störning och omskakning i visst mått kunna förebygga ”trevlighetens hotande konformitet” inom Dynamisk pedagogik som jag ibland oroar mig för?

Trots sina motsatser så verkar det ändå finnas många likheter när det kommer till metod och kunskap- och människosyn som leder fram till snarlika beteendeförändringar hos deltagarna i de båda pedagogiska inriktningarna.⁷ Varför då? Vad är det som ger vad?

Syfte och frågeställning

Mitt syfte är att försöka få syn på den dynamiska pedagogiken ur nya synvinklar genom att använda Schibboletexperimentet och den estetiska pedagogiken som en spegel. Jag vill undersöka vilka gemensamma nämnare det går att hitta i de båda metoderna som kan skapa förståelse för de förändringar som visar sig i deltagarnas sätt att se på sig själva, sin omvärld och hur de väljer att handla i den. Med hjälp av reflektioner kring egna erfarenheter och tänkare som Aristoteles, Emmanuel Levinas, Martin Buber, Rollo May och John Dewey, som bland annat intresserat sig för humanism, mellanmänniska möten, etik och utbildning, hoppas jag få en fördjupad förståelse för min praktik och hur den kan påverka sina deltagare.

Min frågeställning blir: Hur kan Schibboletkonceptet och den estetiska pedagogiken hjälpa mig att få syn på styrkor, svagheter och utvecklingsmöjligheter inom Dynamisk pedagogik?

Metod

På Centrum för praktisk kunskap på Södertörns högskola använder man sig av den vetenskapliga essän som metod för att komma åt de berättelser och exempel som rymms i

⁶ Läs mer om den estetiska pedagogiken på s.21-23.

⁷ Det finns andra pedagogiska metoder med skapande och reflektion som till exempel *Uttryckande konst* och *Levande verkstad*. Men då jag valt att avgränsa studien till personlighetsutveckling kopplat till ledarskapsutbildning med konst som metod bestämde jag att inte ta upp dem. Det skulle inte heller rymmas inom ramen för en magisteruppsats. När jag använder ordet ”konst” så syftar jag på konsten i bred bemärkelse som inkluderar många estetiska uttryck, såsom till exempel musik, dans, drama och poesi, inte bara bildkonst.

yrkespraktikers erfarenhet, som tillsammans med teori formar så kallad *tyst kunskap*⁸. Framför allt upplever jag att man intresserar sig för det Aristoteliska begreppet *fronesis*, det kloka övervägandet som visar sig i ett gott handlag med de människor som praktikern möter i sin profession. Kunskapen används ofta på ett intuitivt sätt som kan vara svårt att sätta ord på. Med hjälp av reflektioner över egna erfarenheter, deltagares utlåtande och teoretiska undersökningar ska jag pröva att närma mig mina frågor. Ordet *essä* betyder just ett prövande och den utger sig inte för att komma fram till några absoluta sanningar. Men genom att undersöka företeelser och begrepp går det ändå att göra lärdomar utifrån specifika exempel som kan generera kunskap på en allmän, generaliserbar nivå. Den praktiska kunskapens teori knyter an till hermeneutiken och fenomenologin som undersöker språkets, dialogens och det mänskliga mötets erfarenheter för att nå nya förståelsehorisonter genom ett tolkande av mellanmänskliga situationer. Jag försöker genom analys och tolkningar förstå och sätta ord på det svårfångade i mina egna och deltagarnas upplevelser.

Genom Julia Romanowskas bok *Schibboleteffekten - ledarskap, konsten och människans ansvar* har jag haft tillgång till metod, ideologi, resultat och uttalanden från deltagarna i Schibboletexperimentet. Jag har även besökt en offentlig Schibboletföreställning och träffat Romanowska för en intervju för att klargöra en del frågor som inte besvarades i boken. När det kommer till Dynamisk pedagogik har jag under tjugo år tagit del av muntliga och skriftliga utvärderingar från deltagare om deras upplevelser av pedagogiken. För just den här studien har jag utgått från utvärderingarna från två olika ledarutbildningar. Det ena är en kortare ledarskapsutbildning (sju halvdagar under sju veckor) från 2017 där jag själv var kursledare åt chefer som inte tidigare mött Dynamisk pedagogik. Den andra var en fördjupningskurs i ledarskap för deltagare med mångårig erfarenhet av Dynamisk pedagogik som var förlagd till 9 heldagar och 3 halvdagar under tio månader 2016, där jag var deltagare. Undersökandet av utvärderingarna, och reflektionen kring mina erfarenheter som ledare och deltagare i Dynamisk pedagogik, ledde fram till ett antal olika teman som jag också tycker mig se gå igen i Schibboletexperimentets resultat och metod. Jag kommer fokusera analysen kring tre huvudområden: *Kunskaps- och människosyn, Mötet med konsten och den Andre, Utveckling av mod, ansvarskänsla och handlingskraft*.

⁸ Uttrycket *tyst kunskap* är en översättning av Michael Polanyis *tacit knowledge* som syftar på kunskaper, färdigheter och förmågor vi får genom erfarenhet och som ofta är svåra att sätta ord på. Polanyi (1891-1976) var en judisk ungersk-brittisk kemist och filosof som också ägnade sig åt nationalekonomi och vetenskapssociologi.

För det första området, *Kunskaps- och människosyn*, tar jag hjälp av teoretikern John Dewey för att se närmare på upplevelsebaserat lärande. Romanowskas texter belyser värdegrunden i den estetiska pedagogiken. För fakta om den dynamiska pedagogikens historia, ideologi och metodik har jag sökt mig till grundaren Dan Lipschützs- samt Eva Borsemans texter.

För det andra området, *Mötet med konsten och den Andre*, har jag förutom ovanstående teoretiker vänt mig till Martin Bubers dialogfilosofi och Emanuel Levinas etiska syn på vårt mänskliga ansvar i mötet med andra. När det kommer till det tredje området med *Utveckling av mod, ansvars känsla och handlingskraft*, har jag valt att titta på Rollo Mays fyra typer av mod i relation till den dynamiska pedagogiken. De tre olika områdena går inte helt att hålla isär, då de är intimt sammanflätade och beroende av varandra, så upprepningar förekommer.

Aristoteles tankar om lärande, etik, dygd och *fronesis* ligger som en slags resonansbotten i essän och dyker därför upp på ett flertal ställen i texten. I min slutdiskussion vill jag se på hur de tre områden spelar in på utvecklingen av dygd/karaktär hos deltagare i Dynamisk pedagogik och vad det kan innebära för deras *fronesis* och praktiska kunskap.

Forskningsetiska överväganden

Personlig utveckling med dynamisk pedagogik sker genom psykologiska processer. För att få syn på dem behövs inblick i deltagares tankar och känslor över tid. Det har jag tillgång till genom muntliga och skriftliga utvärderingar. Min personliga inre resa skiljer sig dock inte nämnvärt från andra deltagares, så jag har valt att lämna ut mig själv, i stället för deras privata förtroenden. Det gör även berättelsen mer autentisk och mindre fragmentarisk.

Vad finns det då för etiska risker när man använder sina egna upplevelser, sin egen berättelse som utgångspunkt för forskningen? En av de fyra viktiga grundläggande principerna för integritet i forskning är ärlighet. ”Ärlighet i fråga om att utveckla, genomföra, granska samt rapportera och informera om forskning på ett öppet, rättvist, fullständigt och objektivt sätt.”⁹

En risk är att jag är selektiv i hur jag minns och redovisar mina upplevelser som elev och ledare. För att försöka hålla mig så nära det jag faktiskt gjorde, sa, tänkte och kände i de utvalda situationerna har jag gått tillbaka till de loggböcker jag förde i samband med händelserna. Loggböckerna är inte offentliga handlingar som går att kontrollera men jag har åtminstone inför mig själv kunnat försäkra mig om att jag inte tillrättalägger, fabricerar eller efterkonstruerar, så som våra minnen ofta tenderar att göra, vare sig vi är medvetna om det

⁹ ALLEA (2023) Den europeiska kodexen för forskningens integritet, reviderad utgåva (svenska). Berlin. DOI 10.26356/ECOC-Swedish. s.4

eller ej. Jag har försökt återberätta på ett öppet och rättvist sätt utan att utelämna viktiga faktorer men har givetvis inte återgett allt.

Samma etiska dilemma infinner sig när jag ska tolka deltagares utvärderingar. Väljer jag ut det som passar mig och ger den bild av pedagogiken som stämmer med min egen förförståelse? Jag har försökt hålla mig nära deras formuleringar, räkna hur ofta förekommande en företeelse är för att bedöma relevansen och även stämma av med andra ledare i Dynamisk pedagogik om samstämmigheten av deras erfarenheter.

En annan av de fyra viktiga grundläggande principerna för integritet i forskning är respekt. ”Respekt för kollegor, forskningsdeltagare, andra forsknings subjekt, samhälle, ekosystem, kulturarv och miljö.”¹⁰ När det gäller anonymiseringen av deltagarna i de respektive kurserna och deras kommentarer så beskrivs ingen till utseende, ålder eller med sitt rätta namn. Den enda person som förekommer med sitt rätta namn är min dåvarande lärare som gett sitt skriftliga medgivande till att förekomma i uppsatsen. Hon har också fått läsa igenom texten för eventuella rättelser innan den publiceras. Detsamma gäller för Julia Romanowska.

Tidigare forskning

Det finns ingen renodlad doktorsavhandling om ämnet Dynamisk pedagogik. Däremot förekommer pedagogiken i två olika avhandlingar som behandlar olika konstnärliga metoder. Den ena är Istvan Pusztai's *Stanislavskij variationer* från 2000. Det är en komparativ studie med hermeneutisk metod som genom teoretiska analyserar och tolkningar jämför olika sätt att arbeta med Stanislavskijs skådespelarövningar inom fyra olika dramainriktningar, där Dynamisk pedagogik anges som en av dem. Den andra är Mia-Maria Forsberg Sternudds *Dramapedagogik som demokratisk fostran*, också från år 2000. Det är en kvalitativ studie som använder sig av aktionsforskning och reflekterande praktik för att undersöker fyra olika dramapedagogiska perspektiv i fyra olika läroplaner, där den dynamiska pedagogiken återfinns inom det personlighetsutvecklande perspektivet.¹¹

Men det finns teori att tillgå om den dynamiska pedagogiken. Den består till att börja med av två böcker av dess grundare och teoribildare, Dan Lipschütz (1926-2002), som beskriver

¹⁰ ALLEA (2023) Den europeiska kodexen för forskningens integritet, reviderad utgåva (svenska). Berlin. DOI 10.26356/ECOC-Swedish. s.4

¹¹ I Borseman och Stintzings *Dynamisk pedagogik och Dramapedagogik*, 2010, konstaterar författarna att Dynamisk pedagogik finns med som ett inslag i dramapedagogutbildningen och att dramapedagogik återfinns som inslag i den dynamiska pedagogiken. De är två separata metoder men nära sammanflätade då de växte fram under samma tidsepok, med pedagoger med fötterna i båda inriktningarna. Dan Lipschütz var även handledare åt lärarna vid Västerbergs Folkhögskolas Dramapedagogutbildning under flera år.

metod, syfte och förhållningssätt¹². Eva Borseman gick sin ledarutbildning för Lipschütz vid Kordainstitutet i början på 90-talet och blev senare huvudansvarig för kurserna i Dynamisk pedagogik på Lärarhögskolan och Stockholms universitet. 2007 skrev hon en kombinerad C- och D-uppsats om Dynamisk pedagogik utifrån Dan Lipschütz livsberättelse, som redogör för den dynamiska pedagogikens teori, ideologi, metod och historia från starten fram till 2007.¹³ Den tillskriver jag stor kunskap trots att det inte är en avhandling. Därutöver finns uppsatser på b- och c-nivå och bidrag i diverse artiklar och antologier om pedagogik och konst.

Kunskaps- och människosyn i Dynamisk- & estemetisk pedagogik

”Det här påverkar vem jag är som människa och det förändrar vem jag blir som ledare.”

Det är intressant att deltagare i Dynamisk- och estemetisk pedagogik återkommande vittnar om förändringar i sin karaktär som de anser förändrar deras ledarskap. Hur går det till? De båda inriktningarna förefaller ha en liknande grundsyn på människan och lärande. Det är förhållningssättet som är basen i pedagogiken. Den dynamiska pedagogiken bygger på tre förhållningssätt: *Det skapande, det samspelande* och *det självpedagogiska*.¹⁴ Romanowska pratar om ett *estemetiskt förhållningssätt* som man tillägnar sig genom Schibbolet. Vad har de gemensamt? Hur skiljer de sig åt och på vilket sätt visar det sig i undervisningen?

Den dynamiska ledaren – medvetenhet, tillit, frihet, ansvar och demokrati

”Måla dig själv som ett hus.” säger Eva till oss under bildövningen. Hon litar helt på att jag själv vet vem jag är och vilken symbol, i form av ett hus, som bäst beskriver mig. Hon ger ingen mall för hur vi ska skapa, visar inte före. Hur långt vi vill gå in i våra inre rum väljer vi själva. Vi fördjupar om- och när vi känner oss redo. I vårt eget tempo, på våra egna premisser. Ledarens förhållningssätt i Dynamisk pedagogik är något jag lärt mig genom att iaktta mina lärare över åren. Jag härmar medvetet Eva när jag försöker hålla mina instruktioner enkla och frågeställningarna öppna för att möjliggöra fler upptäckter. Liksom hon bedömer jag inte vad deltagarna skapar. Utan uppmanar dem att bry sig mer om de tankar och känslor som väcks i

¹² Dan Lipschütz, *Dynamisk pedagogik: synpunkter på skapande verksamhet samt samspel och samarbete i grupp*. (Stockholm: Wahlström & Widstrand), 1971.

Dan Lipschütz, *Samspel i grupp: Kordainstitutets övningar i skapande verksamhet och dynamisk pedagogik*. (Stockholm: Wahlström & Widstrand), 1976.

¹³ Eva Borseman, *Dynamisk pedagogik – Dess tillkomst och teoribildning tecknad utifrån Dan Lipschütz livsberättelse*, 2008, Lärarhögskolan i Stockholm Institutionen för samhälle, kultur och lärande.

¹⁴ Jag kommer gå in mer på de båda förstnämnda förhållningssätten längre fram i texten.

arbetet, än hur resultatet blir. Lipschütz, Dynamisk pedagogiks grundare, kallar det *självpedagogik*. ”Det självpedagogiska förhållningssättet (som) betonar den egna aktiviteten, den egna upplevelsen och den självständiga sammanställningen av kunskaper och insikter utifrån egna erfarenheter.”¹⁵

Under lektionerna väcks existentiella frågor som: Vem är jag? Vad är viktigt för mig? Hur fungerar jag med andra och varför? I mitt ledarskap måste ja ha tillit till att deltagarna själva bär på svaren till de frågorna. Dynamisk pedagogik har influerats av den psykodynamiska terapins tanke om att vi behöver komma fram till våra insikter själva, för att de ska bli mer verkningsfulla. Därför kan inte kopiering av lärarens eller andras sanningar ersätta den egna erfarenheten och reflektionen. Jag som deltagare måste själv upptäcka vad mitt fyrton symboliserar, vad det är som triggat mig med Hennys beteende och vad det berättar om mig. Efter en övning om gränssättning i den nya kursen blev mina uppföljande reflektionsfrågor till deltagarna för detaljerade och styrande. Då smalnade möjligheterna för deras upptäckter väsentligt på grund av mina kontrollbehov.

Frivilligheten i undervisningen är viktig. När jag leder kurser ger jag en ram för arbetet genom mina instruktioner. Men inom ramen får deltagarna stor frihet att tolka instruktionen på sitt eget sätt som blir meningsfullt för dem. Till exempel ”Vik pappret i två delar. På ena sidan målar du din bild av ’ensamhet i ledarskapet’ och på den andra målar du ’kraftkällor och inspiration i ditt ledarskap’”. Det är även accepterat att helt avstå från att delta eller dela om man inte vill. Jag låter deltagarna göra sina egna val kring vilken väg deras utforskande ska ta och hur modiga och öppna de vill vara i stunden. På så vis får de själva ansvaret för sina val, sitt inre och yttre lyssnande till sig själva och andra, och i slutändan även sitt lärande.

Kunskapsinhämtandet ger deltagarna möjlighet att vidareutveckla den egna identiteten och personligheten med utgångspunkt i mänsklig samlevnad och samarbete. Man menar att förmågor som t.ex. självtillit, spontanitet och självkänedom inte kan läras ut, utan föds ur deltagarnas egen verksamhet, därav benämningen ”självpedagogik”.¹⁶

Ledarens förhållningssätt i Dynamisk pedagogik ses som essentiellt för att möjliggöra det trygga arbetsklimat i gruppen som blir basen för modet och viljan hos deltagarna att göra nya

¹⁵ Lipschütz, 1976, s.23

¹⁶ Borseman, 2008, s.20

erfarenheter. Det är därför jag startar kurserna i det enkla och lekfulla och lägger stor vikt vid kontaktövningar deltagarna emellan.

Jag funderar på vad som egentligen krävs av en ledare i Dynamisk pedagogik för att möjliggöra deltagarnas förändringsarbete, för att kunna se och förstå individen och gruppens behov och ha förmåga att snabbt anpassa arbetet (innehålls- och tidsmässigt) i undervisnings-situationen? Förutom goda teoretiska kunskaper kommer ord till mig som tillit, öppenhet, inlevelse, närvaro, medkänsla, lyhördhet, tålmod, stringens, kaostålighet, samordningsförmåga, simultankapacitet, och inte minst mod och handlingskraft. Det ställer stora krav på ledaren och är saker jag praktiskt fått träna i Dynamisk pedagogik över åren och som jag i min tur tränar mina deltagare i. Men inte som en instrumentell färdighetsträning utan invävt i själva metoden. Det är verkligen inte enkelt och även med lång erfarenhet så tappar jag ibland mina förmågor. Som med Li och Yolanda, där mitt lyssnande och min närvaro svek på grund av stress. Då är loggboken ett bra instrument för att få syn på mig själv och kunna justera.

Aristoteles ansåg att en bra människa ska ha en god karaktär. Särskilt en samhällsledare som har ansvar för de många och som fungerar som en förebild för andra. Samhällsledaren behöver enligt honom vara en människokännare och förstå sig på det själsliga.¹⁷ I *Den Nikomachiska etiken* lyfter han bland andra fram karaktärsdygderna *mod, besinning, uppriktighet och rättrådighet* som jag upplever relevanta för ledare. Dygderna är inte medfödda men Aristoteles anser att vi kan träna oss i dem.¹⁸ Som deltagare under min grundkurs upptäckte jag lite generad att jag tog mycket plats i gruppen. Hemma med min loggbok bestämde jag mig för att försöka bli mer lyhörd, våga vänta in andra och släppa på mina kontrollbehov. Jag gjorde det till mitt självpedagogiska projekt att träna att lyssna mer än jag pratade på lektionerna. Och nu, många år senare när jag upptäcker brister i mitt ledarskap, så fortsätter jag att träna mig att hålla på närvaro, inlevelse, mod och stringens under lektionerna.

Precis som hos Aristoteles finns det i Dynamisk pedagogik en samhällsdanande ambition med individens utveckling. ”Förverkligandet av ett samhälle där alla är medbestämmande och medansvariga, var och en i sin egen situation måste vara målet för en demokrati.”¹⁹ skriver Lipschütz i sin syn på pedagogikens målsättning. Då blir en demokratisk ledarstil präglad av medvetenhet, rättvisa, tillit, frihet och eget ansvarstagande en grundförutsättning.

¹⁷ Aristoteles, *Den Nikomachiska etiken*, (Helsingfors: Holger Schildts förlag, 1967) s.44-45.

¹⁸ Ibid. s. 51-52

¹⁹ Dan Lipschütz, *Dynamisk pedagogik*, 1971, s.15

Det estetiska ledarskapet

”Vad ska vi skriva? frågade en av cheferna när skrivhäftena efter Schibboletföreställningen delades ut. ”Vad ni vill och hinner på fem minuter.” svarade samtalsledaren.²⁰ Romanowska kallar den *estetiska pedagogiken* för en antipedagogik eller antiauktoritär pedagogik. Den vill (liksom Dynamisk pedagogik) undvika att kopiera redan vedertagna kunskaper, rutinmässiga läroprocesser och invanda sätt att se världen som indelad i olika kategorier, och i stället behålla en öppenhet för det okända och odefinierade. Hennes ledarstil går ännu längre än den dynamiska när det gäller tillit, frihet och ansvar. Den enda inramning för lärandet är själva föreställningen. Hon kommer inte med några teman eller frågeställningar till reflektionen som kan styra inriktningen i samtalen och lärandet. Inte heller arbetar samtalsledaren aktivt med att skapa något särskilt gruppklimat eller att leda gruppen mot en jämförbar dynamik där fler röster kan ta plats i rummet. Hon säger att hon helt vill undvika samtalsledarens klassiska moderering.²¹ Romanowska understryker att det estetiska konceptet inte ska ses som en lära att följa utan som en

filosofisk hållning, en människosyn, ett möjligt sätt att tänka eller en medvetandets attitydinriktning som orienterar förhållningssätten i livet och ledarskapet.²² /.../ Ett estetiskt förhållningssätt uttrycker sig som en grundhållning i livet och därmed i ledarskapet och kan kultiveras genom att ledare formar sina karaktärsdrag, sin personlighet och omdömeskraft.²³

Romanowskas estetiska pedagogik grundar sig i schibboletstudiens resultat och har tre bärande delar: *subjektivitetsetik, tröskelpedagogik* och *konst som dissensus*²⁴.

Rädslan för det okända, hur betvinga den? Gå rakt in i den! Våga stanna kvar. Och inte fly till det välbekanta. Kanske hittar du där, förutom allt det svarta, det där du fasar och skäms för, något nytt, alldeles obrukat.²⁵

Hela mitt liv har påverkats av kursen. Programmet har skapat embryon till en ny botten inom mig själv... jag är mer vuxen efter det här.²⁶

Kommentarerna kommer från deltagare i Schibboletprogrammet. *Subjektivitetsetiken* går ut på att stärka de deltagande chefernas vilja att vara ett vuxet, ansvarfullt subjekt utifrån sina

²⁰ Romanowska, 2021, s.50

²¹ Kommentar från inspelad intervju med Julia Romanowska 2025-03-07 i hennes hem.

²² Romanowska, 2021, s.195

²³ Ibid. s.197

²⁴ För tröskelpedagogik och konsten som dissensus se s.35

²⁵ Ur en Schibboletdeltagares anonymiserade loggbok. Romanowska, 2021, s.85

²⁶ Ur en Schibboletdeltagares anonymiserade loggbok. Romanowska, 2021, s.93

handlingar och den makt de har, snarare än vilken roll de innehar. Att sätta rollen mellan sig själv och sina handlingar kan leda till att man distanserar sig från sitt personliga ansvar. Som Aristoteles påpekar är vårt omdöme beroende av vår karaktär. Vår etik visar sig i våra handlingar. Aristoteles säger att vissa människor tänker bra men ändå inte förmår handla väl då de styrs av begär och rädslor snarare än sitt förnuft.²⁷ Den estemetiska pedagogiken vill genom Schibboletföreläsningarna framkalla ”psykologiska processer som siktar mot ledarens vuxna, ansvarsfulla subjektivitet”.²⁸ Det förutsätter att de tillåts ta stort eget ansvar. Deltagarna erbjuds här samma frihet som i Dynamisk pedagogik att välja om de vill bidra med sina reflektioner eller förbli tysta. Den estemetiska pedagogiken delar den dynamiska pedagogikens fundamentala tillit till deltagarnas egen förmåga att finna problemställningar och respondera på dem på ett vuxet sätt. Romanowska ser att det utvecklar förmågan att hantera det främmande och komplexa, samt förmågan att använda individens kreativitet och omdöme för nya lösningar. Enligt henne kan detta inte uppnås med standardiserade verktyg och går heller inte att mäta med förutbestämda måttstockar.²⁹ Dessa tankar går väl ihop med den praktiska kunskapens teori och Aristoteles syn på kunskap, där teoretiskt vetande (*episteme*) och praktisk kunskap/färdigheter/konst (*techne*) tillsammans med erfarenhet och träning (av dygderna) kan leda fram till praktisk klokhet (*fronesis*).³⁰

Således är utbildarens skyldighet att respektera, bejaka och stödja vuxna människors egenartade subjektivitet och inte kränka dem genom att infantiliserar, hålla i handen och bestämma vilka ledarskapsideal och beteenden som är de rätta.³¹

Men det är inte en individualistisk, egocentrerad frihet som erbjuds i Schibbolet, att säga och göra vad man vill, utan ett etiskt ansvarstagande som liksom Aristoteles dygdetik och den dynamiska pedagogiken fokuserar på det gemensammaste bästa. Också i undervisningen av Dynamisk pedagogik har jag demokratin och alla människors lika värde att förhålla mig till och väga mot åsiktsfriheten. Men jag försöker undvika affekt och hellre ställa utmanande motfrågor än att ge mig in i ett dömande av andras åsikter som kan skapa polarisering i stället för nya tankar hos deltagarna.

Den estemetiska pedagogiken utgår ifrån mellanmänniska och universella erfarenheter snarare än teori kring ledarskap och ledarrollen. Man strävar inte efter traditionell

²⁷ Aristoteles, *Den Nikomachiska etiken*, 1967 s.52-54

²⁸ Romanowska, 2021, s.306

²⁹ Ibid. s.350-351

³⁰ Aristoteles, *Den Nikomachiska etiken*, Bok VI, 1967.

³¹ Romanowska, 2021, s.309

kompetensutveckling med inläring av kunskapsteorier, strategier eller förutbestämda instrumentella färdigheter, utan mot existentiell, praktisk och etisk visdom som kan resultera i en påtaglig förändring av jaget, som direkt påverkar hur vi handlar och interagerar med vår omvärld.³² I ledarskapsutbildning med Dynamisk pedagogik ingår teoretiska studier mellan kurstillfällena men under lektionerna är det också huvudsakligen deltagarnas personliga upplevelser vi utgår ifrån. Devisen är att människan lär av egna erfarenheter, inte genom förklaringar. John Deweys pedagogik och *learning by doing* har varit en viktig influens i formandet av den dynamiska pedagogiken.³³ Viljan att få andra att tänka och förstå som mig själv kallar filosofen Emmanuel Levinas³⁴ för *ontologisk imperialism*,³⁵ och för att undvika sådant har ledare i dynamisk- och estetisk pedagogik inte en föreläsande- utan mer av en stimulerande funktion i deltagarnas eget sökande efter sitt förhållningssätt som människa och ledare.³⁶ Det för oss över till det upplevelsebaserade lärandet.

Upplevelsebaserat lärande, känslor och reflektion

”Alla skapande övningar vi gör här har ett syfte. Men jag kommer inte berätta om det på förhand utan låta er uppleva först för att sedan reflektera och komma fram till era egna slutsatser och upptäckter.”

Dynamisk pedagogik och den estetiska pedagogiken har en liknande läroprocess. De startar båda i det konkreta, en konstnärlig upplevelse som involverar känslor. Den enskilda reflektionen och samtalen i grupp efter en övning eller föreställning behövs för att en upplevelse ska omvandlas till erfarenhet. Om jag som ung student inte hade observerat att jag kände mig bättre än de andra under rörelsepasset och funderat över varför, så hade jag inte heller fått syn på min egen osäkerhet. En upplevelse utan reflektion ger mig inget lärande. Av samma skäl tog jag bort en skrivövning i min egen kurs när tiden blev för knapp, hellre än att stressa förbi eftertanken. I John Deweys anda, *”Learning by doing”*, går vi från det upplevelsebaserade och känslomässiga, genom analytisk reflektion till erfarenhet, abstraktion och lärande. Dewey ansåg att teori och praktik måste gå hand i hand genom lärandet. Det abstrakta och konkreta ska komplettera varandra. Att lära sig genom att göra beskriver han som den process där människor förstår sina erfarenheter, särskilt de där de aktivt engagerar

³² Romanowska, 2021, s.309

³³ John Dewey (1859-1952) var en amerikansk filosof, pedagog, psykolog, sociolog, författare och estetiker.

³⁴ Läs mer om Levinas på s.29-31

³⁵ Romanowska, 2021, s.320

³⁶ Ibid. s.308-312

sig i att skapa saker och utforska världen.³⁷ En erfarenhet har hos Dewey en emotionell resonansbotten ”i det verkliga skeendet var de (erfarenheterna) också emotionella; de styrdes av ändamål och vilja.”³⁸ Han beskriver en erfarenhet som en process med en början och ett slut. ”En slutledning är inte en separat och oberoende sak; den är en rörelses fulländning.”³⁹ Det ger den en estetisk kvalitet. All erfarenhet anser han har både en estetisk och ”en emotionell kvalitet eftersom dess inre sammansmältning och fulländning har uppnåtts genom ordnad och organiserad rörelse.”⁴⁰ Detta skulle kanske kunna förklara kraften i det upplevelsebaserade lärandet och förändringspotentialen hos den estetiska- och dynamiska pedagogiken, då båda bygger på upplevelser av stark estetisk och emotionell karaktär kopplat till existentiell reflektion. Så här kan det låta i deltagarnas utvärderingar:

Genom att jag fått chans att uppleva alla dessa känslor på en och samma kväll, har jag fått en chans att se livet från en annan ståndpunkt.⁴¹

Kursen har varit en fristad. Jag har fått möjlighet att använda alla mina sinnen. Här får man släppa loss och ge sig hän. Det finns nysnö i kroppen.⁴²

Jag tolkar Dewey som att lärarens främsta uppgift blir att göra klassrummet till en övningshall eller experimentgolv som låter eleverna göra nya erfarenheter av estetisk och emotionell karaktär, som de sen kan bygga vidare sin förståelse och kunskap på. Romanowska har en liknande bild av vad som med sker hennes ledare inne i repsalen på Dramaten. Hon skriver att

På det sättet iscensätts möjlighetens rum med sammanflätningar av skillnader, där heterogena element ställs i relation till varandra och där det icke färdigformade eller fixerade råder och erbjuder oss att utforska, tolka, pröva vårt känsloliv och experimentera med olika tankegångar. Det handlar inte om att försöka förstå i den vanliga bemärkelsen utan att gå bortom begripliggörandet.⁴³

Romanowska kallar sin pedagogik *estemetisk*, eftersom den sammanväver det *estetiska*, *emotionella* och *etiska*. Hon beskriver hur den konstnärliga upplevelsen väcker saker till liv i oss med hjälp av vår föreställningsförmåga och känslvärld och involverar delar av oss själva

³⁷ Ulla Alexandersson, Ann-Katrin Swärd, *Om lärande och undervisning*, Lärportalen, Skolverket, november 2015. Reviderad juni 2023. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR177267> (Hämtad den 25 april 2025)

³⁸ John Dewey, ”Att göra en erfarenhet” i Jonna Hjertström Lappalainen(red.) *Klassiska texter i praktisk kunskap*, red. (Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge), 2015, s.66

³⁹ *Ibid*, s.67

⁴⁰ *Ibid*, s.68

⁴¹ Kommentar från deltagare i Schibboletexperimentet. Romanowska, 2021, s.86

⁴² Kommentar från ledare som tidigare inte mött dynamisk pedagogik vid ledarskapskursen 2017.

⁴³ Romanowska, 2021, s.351

som annars inte är tillgängliga i det vanliga livet. Cheferna berörs och engageras av den Andres⁴⁴ livsöde genom den konstnärliga upplevelsen och i de efterföljande samtalen, där deras olika upplevelser och erfarenheter möts i reflektion. Studien visar att det förändrar dem och påverkar hur de handlar i sitt liv och arbetsliv. ”Den gripne ingriper i världen.”⁴⁵

Tidens och kontinuitetens betydelse för deltagarnas utveckling

”Nej, jag hamnar i samma grupp som Henny! Men Eva stoppar när det gått fem minuter så jag behöver inte oro mig för att inte få min tid även om Henny kan prata i all evighet.”

Eftersom lärandet inom den estetiska- och dynamiska pedagogiken bygger på psykologiska processer blir tiden en avgörande faktor i båda utbildningarna. Jag måste avsätta tillräckligt med tid för skapande och reflektion under lektionerna, både enskilt och i grupp. Jag märkte direkt den oro som skapades hos deltagarna i min nya kurs när jag gick för fort fram i rörelsen och tryckte in för mycket material på för kort tid. Bra övningar förlorade sin mening när det saknades tid för att omvandla upplevelser till erfarenheter.

I Schibboletexperimentet fick de deltagande cheferna skriva enskilt i fem minuter före och efter föreställningen, och sedan tillsammans i helgrupp prata fritt i två gånger fyrtio minuter. Så långa diskussioner undviker jag själv då deltagarna behöver energi över till själva skapandet och diskussioner lätt kan gå i stå. I stället planerar jag oftast in reflektion efter varje utförd övning. Antingen enskilt, i par eller i smågrupper för att alla ska få komma till tals. För att deltagarna ska utveckla förmågan att både uttrycka sig och lyssna till andra får de lika många minuter var i smågrupperna att dela med sig av sina tankar. Det hänger ihop med den dynamiska pedagogikens demokratiserande intention. Att träna att göra sin röst hörd i mindre sammanhang ser jag underlättar för blyga eller eftertänksamma att oftare välja att tala inför alla i helgrupp. Samtidigt får snabba och pratglada personer som jag själv en lika välbehövlig lyssnarträning. Men ibland blir det fel. När jag lät Ulla breda ut sig orimligt länge om sig själv i helgruppssamtalet, utan att det fick ett allmängiltigt intresse, minskade utrymmet för andra. Alla röster i samtalen behövs för fler perspektiv för lärande, en mer jämställd undervisning och personlig utveckling för individen. Men det kräver tid och kontinuitet för att en förändring ska komma till stånd. Det räcker inte att få en aha-upplevelse i ett enstaka möte

⁴⁴ Läs mer om begreppet den Andre på s.26 och 29-31

⁴⁵ Romanowska, 2021, s.352

med pedagogiken. För att ändra karaktären säger Aristoteles att vi behöver omforma vårt beteende genom att träna oss i att fatta kloka beslut och nöta in våra nya handlingsmönster.

Romanowskas chefer träffades regelbundet under ett år. När de upptäckte saker om sig själva kunde de välja att gå tillbaka till arbetsplatsen och pröva ut nya sätt att agera gentemot sina medarbetare. Förändringarna visade sig både i deras egna självskattningar och beteendetester men även i medarbetarnas uttalanden om den utveckling de såg hos sina överordnade.

Mina personliga förändringar tar också tid. När jag reflekterar över min nya kurs ser jag hur mönster av stress och kontroll hos mig förstör lyhördheten i mitt ledarskap och jag försöker ändra hur jag handlar. Som en självpedagogisk fortsättning på hur jag som ung student bestämde mig hemma med min reflektionsbok att försöka bli mindre styrande, fördomsfull och dömande. Sen övade jag i Aristotelisk anda min inlevelse på lektionerna och försökte förhålla mig öppen när jag lyssnade till Henny och andras livsberättelser och idéer.

Deltagarna i dynamisk pedagogik beskriver samma självpedagogiska förändringsprocess i sina utvärderingar. Ju mer tid att öva de får, desto mer automatiserat kan det nya beteendet bli och de erfar att de förändras som människor och ledare. Det märks tydligt på hur djupa och omfattande förändringar som beskrivs i utvärderingarna från de som gått länge i dynamisk pedagogik, jämfört med nybörjarna. Deras kurs pågick bara under sju halvdagar under sju veckor. Där är det svårare att se den långsiktiga förändringen, även om majoriteten ansåg att de nya tankar och förhållningssätt de tillgodogjort sig under kursen levde kvar i dem i lägre eller högre grad sex månader senare. Av totalt ca 150 deltagare tyckte dock nästan samtliga att kursen var för kort. Det påvisar igen betydelsen av tid och kontinuitet för psykologiska förändringsprocesser. Dessa individuella processer hänger intimt samman med arbetet i grupp.

Mötet med konsten och den Andre

Mötet med den Andre,⁴⁶ med det okända och främmande spelar en central roll i den dynamiska- och estetiska pedagogiken. Jag har liksom Romanowska kunnat iaktta hur mötet med andras livsberättelser, genom samtal och konst, väcker inlevelse, medkänsla och förståelse för den Andre hos deltagarna. Kan det leda till en vilja att ta ett större etiskt ansvar och hjälpa andra – även okända? Vad har Martin Buber och Emmanuel Levinas att säga om mötet med den Andre, och vikten av närvaro och lyhördhet i det mötet?

⁴⁶ Begreppet *Den Andre* (eller eng. *The other*) används ofta för att beskriva hur människor definiera sig själva i kontrast till en annan grupp eller person som uppfattas annorlunda, utanför eller främmande.

Närvaro och lyhördhet – Martin Bubers avtryck i Dynamisk pedagogik

”Ju längre Henny berättar om sin bild, ett älskat hus hon fick lämna vid skilsmässan, ju mer växer min förståelse och sympati för henne. Vi sitter nära varandra på madrasserna på golvet med våra bilder. Efteråt känns det som vi fått en ny förståelse och tillit till varandra.”

Den dynamiska pedagogiken har influerats av dialogfilosofen Martin Bubers⁴⁷ syn på närvaro och äkthet i mötet med en annan människa. Buber frågar sig hur man skapar en äkta dialog? Vad som skiljer det sant mellanmännsliga från det sociala? Från att pådyvla en människa en åsikt eller hjälpa henne till egen insikt? Vad det betyder att ta en medmänniska på allvar? I Dynamisk pedagogik strävar man efter det Buber kallar en *Jag-och-Du relation* med öppenhet och en ömsesidighet för varandra, där man erfar den andre som just denna andra människa som ”till sin existens är en annan; att hon just på detta, för henne unika och särpräglade sätt till sitt väsen är annorlunda än jag.”⁴⁸ Vad menar Buber med det? Att förstå att någon är en annan än jag? Ett mellanmännsligt möte är enligt honom ett möte mellan två personer, även ett tillfälligt sådant, som inverkar på den ömsesidiga hållningen och då något befästs mellan dem. När

två människor vederfares den andre som just denna bestämde andre. Att var och en av de båda blir medveten om den andre och därför förhåller sig så till honom att han icke behandlar honom som ett objekt, utan som partner i ett livsskeende – det må så vara en boxningsmatch. Detta är den avgörande skillnaden: att icke vara objekt.⁴⁹

När vi verkligen ser varandra som människor och inte längre klarar av att ha en distanserad hållning där vi ser på den andre som ett objekt – då väcks vår medmännisklighet och vårt etiska engagemang och vilja till att hjälpa. I början av en kurs är deltagarna bara en grupp okända människor för mig. Men i takt med att de visar sig själva genom sina berättelser växer min värme och mitt engagemang för dem. Även för ”besvärliga människor”, som till exempel Ulla eller Henny från min grundkurs. Jag hade svårt för Henny från början men fick en fördjupad förståelse och sympati för henne, bara genom att lyssna aktivt till hennes livsberättelse en stund utan att få avbryta eller tänka på mig själv.

Det motsatta förhållandet, när vi bemöter varandra som objekt, kallar Buber för en *jag-och-det relation*. Som när jag i ledarskapet är upptagen av att beräkna tid och tänka på nästa

⁴⁷ Martin Buber, (1878-1965) österrikisk-israelisk professor i religionsvetenskap och socialfilosofi.

⁴⁸ Martin Buber, *Det mellanmännsliga*, (Ludvika: Dualis, tredje tryckningen) 1995, s.43

⁴⁹ Buber. 1995, s.23

övning och inte alls hör vad Yolanda och Li berättar. Eller om jag under samtalet med Henny upptas av hur hon uppfattar *mig* eller vad jag strax ska svara på det hon precis sa, så gör tanken på *mig* att jag släpper uppmärksamheten på henne, *den Andre*. Jag missar att verkligen lyssna och det autentiska mötet där vi båda är närvarande med varandra uteblir. Hon blir inte hörd och det blir ett *jag-och-det möte*. Därför har lyssnarövningar och reflekterande samtal en viktig funktion för inlevelsen i arbetet med Dynamisk pedagogik. Så att deltagarna ska kunna komma nära varandra och bygga tillit och förståelse.

Och häri ligger Bubers distinktion mellan sociala- och mellanmänniska sammanhang. Vi kan ingå i en social gemenskap utan ha en personlig *väsensrelation* till en annan. Buber skiljer på två sorters människotillvaro. Att leva utifrån sitt *väsen*, att låta sitt liv bestämmas av vad man verkligen *är*. Eller att leva utifrån *bilden* av vilket intryck vi vill göra på andra. I ett möte är *väsensmänniskan* genuint intresserad av den andre men bekymrar sig inte om att göra något särskilt intryck på henne. Hon är upptagen av den andre, inte av sig själv. *Bildmänniskan* däremot är upptagen av att låta en viss - fördelaktig - bild av sig själv tona fram, och missar därför uppmärksamheten på den andre och närvaron i mötet.

Med åren har jag märkt att ju tryggare jag blir i mitt ledarskap, ju mindre tid behöver jag ägna mig åt att oroa mig för hur andra uppfattar mig, och desto mer fokus kan jag ge åt deltagarna. Men på lektionen, när jag skojar med dem under den nya kursen, faller jag till föga, och de riskerar att bli till ett objekt för mitt behov av bekräftelse och jag förlorar deras subjekt ur sikte. Det är inte mina behov de är där för. Jag måste stå ut med att ledarrollens ensamhet. Annars kan jag råkar bidra till en jargong där inte alla känner sig hemma eller att jag förflyttar deras fokus från sig själva till mig. Buber säger att vi hela tiden rör oss mellan de två bilderna. Ingen människa är fullkomligt autentisk hela tiden och ingen är heller konstant upptagen av sitt sken. Men man tenderar att luta åt den ena eller andra förhållningssättet. Han medger att den sortens ärligheten, att visa sig som man är, kräver stort mod och att det är lätt att fega ur och ta fram snyggare skenbilder av sig själv. Men vi är inte hjälplösa.

Man kan ständigt kämpa för att komma till sig själv, till förtroende för det väsensartade. Man kämpar med växlande framgång, men aldrig förgäves, inte ens när man känner det som om man dukat under. Att leva utifrån sitt väsen är något man stundom får dyrt betala, alltför dyrt betalas det aldrig.⁵⁰

Genom olika gruppdynamiska övningar strävar jag efter att deltagarna ska bli medvetna om åt vilket håll de lutar, för att sedan själva kunna välja vad de eventuellt vill förändra. Skriver jag

⁵⁰ Buber, 1995, s.35-36

dem på näsan, som i exemplet med de allt för styrande reflektionsfrågorna, så lär de sig inget. Frågorna behöver vara öppna för att kunna leda dem till nya tankar och insikter. Jag måste släppa på mina kontrollbehov och tron på att jag vet vad deltagarna behöver lära sig. Det kan jag inte veta. De känner sig själva bäst och deras resa måste kunna gå dit de behöver gå just nu. Så jag försöker hålla vägarna öppna för dem åt olika håll och inte stänga några dörrar. Här har Bubers syn på läraren tydligt färgat av sig på den dynamiska pedagogiken. Han skriver:

Jag förkunnar ingen lära, jag bara visar på något. Jag pekar på en verklighet, eller på någonting i verkligheten, som inte alls, eller i varje fall alldeles för lite, har uppmärksammats. Jag tar den som lyssnar på mig vid handen och leder honom fram till fönstret. Jag slår upp fönstret och visar ut. Jag har ingen lära att komma med, men jag för ett samtal.⁵¹

Levinas etikfilosofi och Annanhet

*”Tanken på mitt ansvar låg som en resonansbotten under hela studien. Jag antar att jag omedvetet förstod att historier som handlar om andra också handlar om mig.”*⁵²

Citatet kommer från en av de deltagande cheferna i Schibboletexperimentet. Romanowska hänvisar ofta till etikfilosofen Emmanuel Levinas⁵³ i sin syn på betydelsen av mötet med *den Andre* i den estemetiska pedagogiken. Levinas kritiserar tendensen inom den västerländska filosofin att vilja förstå utifrån det man redan vet. Cederberg beskriver det som att försöka sortera in det okända i det begreppsliga och allmänna, som en rörelse av *det samma* som tvingar in *det andra* i sina ramar så att ”subjektet kommer att förstå sin omvärld i bekanta termer, i stället för att möta den som radikalt annorlunda”.⁵⁴

När jag snabbt dömer Henny i vårt första möte så gör jag det utifrån att hon påminner mig om någon annan. Levinas anser som Buber att vi inte ska försöka reducera den främmande människan vi har framför oss, den Andre, till något som jag kan förstå genom att försöka passa in henne i ett fack, likna henne vid något eller någon annan. Att göra så kallar han för *egologi*, en sorts narcissism där man rensar bort det som inte passar in i den tilltänkta mallen och därmed förnekar den Andre hans unika *annanhet* till förmån för sina egna kontrollbehov

⁵¹ Buber, 1995, s.13

⁵² Helena Hellström, deltagande chef i Schibboletexperimentet. Romanowska 2021, s.340

⁵³ Emmanuel Levinas (1906-1995) Litauisk-fransk filosof, etiker, professor och författare med judiskt påbrå. Influerad av Husserl och Heidegger och introducerade fenomenologin i Frankrike. Han tillfångatogs under andra världskriget och tillbringade fem år i nazisternas arbetsläger. När han befriades fick han veta att hela hans familj och släkt i Litauen mördats i koncentrationsläger.

⁵⁴ Carl Cederberg i förordet till den svenska utgåvan av Levinas *Totalitet och oändlighet – essä om det yttre*, som han även översatt till svenska (Göteborg: Daidalos 2024), s.13

och egoistiska önskan att helt och totalt förstå hur någon är.⁵⁵ Det är denna totalitet Levinas vänder sig emot i *Totalitet och oändlighet*. Den Andre är för Levinas ett oändligt universum som vi aldrig helt och hållet kan förstå. Att definiera det unika och oändliga utifrån det vi redan vet blir att göra våld på den Andres unika *annanhet*.⁵⁶ Det krävs en öppenhet och ett mod av mig som medmänniska, att stå ut med den ovissheten för att Henny ska få träda fram som den hon faktiskt är. Samma mod och öppenhet för det okända krävs av mig som ledare i mötet med alla mina deltagare. Både barn och vuxna.

Levinas har ett starkt etiskt patos som vi hör reflekteras i citat från chefen i Schibboletstudien. ”Tanken på mitt ansvar låg som en resonansbotten” Levinas talar om ”Ethics first”, att etiken är den första filosofin. Den etiska relationen till den Andre är för honom viktigare än ontologi och kunskapsteori, moral, intressen och skyldigheter. Han anser att vi har ett etiskt ansvar gentemot den Andre att bry oss om och svara an på hans sårbarhet och nöd. Och det utan att kräva något i gengäld. Rättvisa handlar hos Levinas inte om något symmetriskt utbyte av ansvar där vi tar och ger jämlikt, som i någon slags affärstransaktion. Han uppmanar oss att inte kräva ömsesidighet, utan säger att det i stället är vårt ansvar att visa det. Det etiska ansvaret för den Andre blir grunden och förutsättningen för all annan moral och filosofi.⁵⁷

Så när jag ser Hennys ansikte, när hon berättar om förlust av hem och trygghet vid sin skilsmässa, får jag för en stund en glimt av hennes livsvärld. Då förblir jag inte likgiltig inför henne. Inlevelsen väcker medkänslan och jag svarar an, med ord, kroppsspråk eller handling. Och ansvaret att svara an på den andre är hos Levinas oändligt. Det spelar ingen roll hur många gånger vi gjort det förut. Vi kan alltid göra mer. Den existentiella frågan för cheferna i Dynamisk- och estemetisk pedagogik, som dyker upp i mötet med den Andres livsberättelse blir då: Vem vill jag vara som människa? Hur vill jag svara an på den Andre i mitt ledarskap? Jag själv svarar an på deltagarna i min nya kurs och försöker möta deras behov. Och jag ser att de svarar an på varandra, lyssnar och stöttar. Men gör de det i samma utsträckning mot sina medarbetare och mottagarna i verksamheten de leder? Eller har jag missat något viktigt som gör att de löper samma risk som Romanowskas kontrollgrupp att bekräfta varandra så till den grad att de sen anser att de inte har så mycket att förändra? Har jag råkat skapat ett stark *Vi* (cheferna) mot ett *Dom* (medarbetarna)?

⁵⁵ Elisabeth Gerle, *Sig själv nog eller ömsesidig längtan?* Religionsvetenskaplig internettidskrift nr.14, maj 2012, s.2, https://www.ctr.lu.se/fileadmin/user_upload/ctr/pdf/rit/14/82_-_Gerle.pdf (Hämtad den 25 april 2025)

⁵⁶ Emmanuel Levinas, *Totalitet och oändlighet, en essä om det yttre*, (Daidalos: Göteborg, 2024)

⁵⁷ Levinas, 2024.

I Romanowskas Schibboletexperiment erbjuds mötet med den Andre dels (liksom i Dynamisk pedagogik) i det reflekterande samtalet med de andra cheferna efter föreställningen, dels genom skådespelarnas gestaltning av till exempel Etty Hillesums livsberättelse.

Det här har klivit närmare mig, på ett sätt som jag inte varit med om förut. Just texterna och också musiken; Det gick inte att vara likgiltig, man tvingades helt enkelt att hantera det som förmedlades.⁵⁸

Mötet med det okända ruskar om och ger deltagarna perspektiv på sin egen livssituation och tvingar dem att pröva sina erfarenheter och värderingar mot andras. Cheferna tränar sig att lyssna men också att uttrycka sig och stå upp för sin åsikt i varierad grad.

Kontakt med *annanhet* i mötet med Dynamisk pedagogik handlar också om att våga prova det man inte är helt bekväm med sen tidigare men som kan att utveckla en. Att uttrycka sig genom rörelse, poesi, drama eller bildskapande inför andra, att våga öppna sig för mötet med personer man inte känner och möta sina känslor och tankar om sig själv och hur man fungerar med andra. Den träningen har format mitt ledarskap och gav mig modet att långt senare tacka ja till uppdraget att skapa och hålla i en ny ledarskapsutbildning. Den tvärvetenskapliga kurslitteraturen inom filosofi, psykologi, sociologi, pedagogik, ledarskap och estetik ledde mig också till möten med främmande idéer som vidgade mina horisonter. Omsorgsfullt väljer jag litteratur till min nya kurs, som kan länka i och fördjupa de olika teman vi ska arbeta med.

Cheferna i Schibboletexperimentet fick också litterär input, då samtalsledaren skickade ut texter med gruppens reflektioner från samtalet om föreställningen, kopplade till idéhistoriska och filosofiska tankar. Jag ser att *annanhet* genom heterogenitet och mångfald i de båda metoderna gynnar samlandet av olika erfarenheter för individens- och gruppens utveckling.

Konsten och skapandets betydelse för personlig utveckling

Båda utbildningarna använder sig av konstnärliga ämnen. Men medan cheferna under en Schibboletföreställning är passiva mottagare av en färdigdesignad konstupplevelse med text och musik så innebär det skapande förhållningssättet i Dynamisk pedagogik att jag själv dansar, målar, agerar, bygger och skriver. Jag är kreatören med min kropp, mina tankar, känslor, ord och erfarenheter. Också stoffet till skapandet hämtar deltagaren ur sig själv och

⁵⁸ Ur schibboletdeltagares loggbok. Romanowska, 2021, s.92

sin livsberättelse. ”I den skapande handlingen ställs deltagaren i relation till sin omvärld genom att utforma den, påverka den och sätta sin prägel på den.”⁵⁹ skriver Borseman.

Jag kommer att tänka på brännässlan jag som ung körde in i ”naturväven” som skulle representera vår grupprocess. Jag kunde inte sätta ord på det då men det var en slags kreativ protest mot allt det trevliga. Skapandet kan öppna upp för undermedvetna tankar, känslor, minnen och önskningsar.⁶⁰ I exemplet med huset fick jag en kort instruktion som följdes av en inre visualisering: ”Blunda.” sa Eva. ”Tänk dig själv som ett hus. Hur skulle det se ut? Vilken färg, form och material har det? Vart står huset? Hur ser det ut runtomkring? Måla det du ser.” Jag har lärt mig att ge deltagarna ganska kort tid för själva skapandet för att de inte ska hinna fastna i prestationstänkande som kan blockera deras spontanitet och kreativitet. Då kan flödet i gestaltandet öppna upp för omedvetna tankar och associationer som träder fram i form av visuella symboler och metaforer. Där och då fick jag upp fyren med sin skomakarlampan i ljuset och kunde syna den analytiskt med mitt abstrakta tänkande och mina känslor.

I självpedagogiken blir jag både subjektet som utforskar och objektet som utforskas. Det ger kunskaper om hur mitt eget och andras undermedvetna kan fungera, vilket i sin tur kan underlätta kommunikation och samspel med andra människor, inte minst i ledarrollen. Därför reagerar jag numera inte omedelbart med osäkerhet när någon avstår att delta i en övning eller sitter tyst i en runda. Jag är observant men vet att allt inte handlar om mig som ledare eller upplägget. Ju mer jag förstått om mig själv desto mindre behöver jag projicera av min egen osäkerhet på andra. Som på grundkursen när jag insåg att min irritation mot Hennys självupptagenhet egentligen inte alls handlade om henne utan om min rädsla för mitt eget negativa ego. Då försvann plötsligt irritationen mot henne och förbyttes mot empati.

Konst är inte förströelse eller en bisak, det är den mest lärorika av alla mänskliga aktiviteter och ger möjligheter att få syn på moralens väsen. Konsten ger klar innebörd åt många idéer som kan tyckas förvirrande när vi möter den i andra sammanhang. – Martha Nussbaum⁶¹

Liknande upptäckter som mina har jag hört skildras av åtskilliga deltagare genom åren. Både hos nybörjare och de som gått flera år. De berättar även hur det skapande förhållningssättet

⁵⁹ Borseman 2008, s.20

⁶⁰ Här finns beröringspunkter med den psykodynamiska terapin men också stränga skiljelinjer. Ledaren får aldrig provocera i gång psykologiska processer och skeenden hos deltagarna som de inte har adekvat utbildning för eller praktiska förutsättningar att ta hand om efteråt. Dynamisk pedagogik ägnar sig åt pedagogiska läroprocesser inom ramen för ”självpedagogik”, vilket ändå ofta medför terapeutiska effekter för deltagarna, men då i den mån de själva önskar och väljer det.

⁶¹ Martha Nussbaum, *Love's Knowledge*, 1990.

(och det samspelade) utvecklar spontanitet, fantasi, glädje, inlevelseförmåga och medkänsla. Liknande processer sker med cheferna i Schibboletexperimentet. Men det jag tror deltagarna i både Dynamisk- och estemetisk pedagogik pratar mest om är utvecklingen av mod.

Utvecklandet av mod, ansvarskänsla och handlingskraft

Mod är den av karaktärsdygderna Aristoteles talar först om i *Den Nikomachiska etiken*. Han säger att vi ska förstå modet (liksom alla karaktärsdygderna) som den gyllene medelvägen mellan två extremer, fruktan och blind tillförsikt. Att inte agera dumdrigt och övermodigt men heller inte feigt. Modet ska ha ett ädelt syfte och springa ur förnuftet.⁶² Den dynamiska- och estemetiska pedagogiken har både lika och diametralt olika sätt att utveckla mod. Hur då?

Trygghet, samspel och glädje eller störning och utmaning

Min kursare berättar efter vår första övning tillsammans om hur hon kände sig självmedveten och osäker och hämmade många impulser till rörelse som hon fick av musiken och sin kropp.

För många av oss kräver det stort mod att våga exponera oss med vår kropp, röst, tankar, känslor och drivkrafter, värderingar, minnen, och kultur – och allt det som utgör vår identitet. I mitt första möte med Dynamisk pedagogik blev det väldigt visuellt tydligt i just rörelsen, där vår grupp i början rörde sig mer trevande och tveksamt, för att redan under andra träffen blomma ut i mer kraftfulla, fria uttryck. Något hände i den dynamiska grupprocessen som gav oss lust och tillit att våga ta risker på flera olika plan. Samma mönster går igen när själv leder. Till exempel i namnövingen i ledarskapskursen där skratt och rörelse löste upp spänningar.

Den dynamiska pedagogiken bygger på *skapande, självpedagogik* och *samspel*. Samspel deltagarna emellan i övningar och samtal, samspel mellan deltagarnas inre och yttre värld i mötet med övningar och material, och samspelet mellan deltagarna och ledaren. Som lärare i Dynamisk pedagogik är min första uppgift att skapa ett tillitsfullt och stödjande gruppklimat. Frivilligheten, öppna frågeställningar, strukturering av tiden, tydliga ramar och framför allt undvikandet av bedömning av skapandet, även beröm, underlättar för tryggheten. Jag försöker fokusera uppmärksamheten till själva arbetsprocessen i stället för resultatet. ”*Det viktiga är inte om ni dansar eller målar snyggt utan vilka tankar och känslor som väcks under arbetet.*” Berättelsen om att vara människa blir då det relevanta, det mellanmänniska som de alla kan

⁶² Aristoteles, *Den Nikomachiska etiken, bok tre*, (Holger Schildts: Helsingfors) 1967, s.84

känna igen sig i och mötas i, hur olika vi än är. Av det skälet får inte deltagarna chansen att ge några långa presentationer av sig själva på kursens första dag. Så de inte från början sorterar in varandra i färdigetiketterade, fördomsfulla fack, utan håller öppet för att se människan bakom titeln. Cheferna i Schibbolet-experimentet fick inte presentera sig alls, ens med förnamn. Det var ett medvetet val för att styra bort från det individuella och självcentrerade berättar Romanowska under vår intervju.

Det är i *skapandet* och *samspelet* som deltagarna i Dynamisk pedagogik beskriver att de hittar kreativiteten, lusten och glädjen som blir till viktiga drivkrafter för utforskandet. Lekfullhet och skratt i exemplet med namnövningen och rörelsepassets ”lillfingerdans” på grundkursen skapade närhet och rev ner prestationskrav och rädslor för att misslyckas. Skratt kan i början också vara ett uttryck för nervositet innan tilliten byggs upp i gruppen. Hur fort osäkerheten släpper varierar från individ till individ men på gruppnivå tar det enligt min egen erfarenhet sällan mer än två gånger med ett dynamiskt ledarskap.⁶³ Om jag valt rätt övningar, frågor och förhållningssätt. Jag behöver arbeta stegvis, vara tydlig och känna av vilket tempo och vilken utmaningsnivå som är lämplig för just denna grupp just idag. Att koda av deltagarna och situationen rätt blir viktigt. När jag inte hade inlevelse nog att förstå att en kontaktövning, som jag själv upplevde som lustfylld, kunde kännas hotfull för en del deltagare så hämmades skapandet och genererade känslor av olust och otrygghet i gruppen.

Men flera nämner i sina utvärderingar hur glädjen i det skapande mötet hjälper dem till en ny lätthet och öppenhet. De kan enklare släppa oron över hur de ska uppfattas och få en fördjupad koncentration och närvaro i mötet med varandra, sig själva och övningarna. ”Det finns en glädje och kraft i den lekfulla kreativiteten. Det prestigelösa skapandet har blivit ett språk för att undersöka och växa tillsammans.”⁶⁴ uttryckte en av cheferna som inte tidigare mött Dynamisk pedagogik. Närvaron, lättheten och livsglädjen berättar de att de bär de med sig till både arbetslivet och privatlivet där det genererar fokus, avstressning och hälsa, både för dem själva och andra. Jag minns en förvånad chef som efter fyra halvdagar utbrast ”Mina medarbetare säger att jag har blivit en mycket trevligare person sen jag började här.” Flera ser att prestigelösheten, tilliten till varandra och den egna förmågan ger dem mod och frigör dem på olika sätt. De berättar att de känna att de har ett större värde som människa än de upplevt tidigare. De börjar lyssna mer på sin kropp och sina behov och sätta ner foten i hemmet såväl som på arbetsplatsen. De beskrev hur de vågade ställa mer krav, ifrågasätta, markera sina

⁶³ I arbetet med vuxna som är intresserade av personlig utveckling, själva valt kursen och kommer kontinuerligt.

⁶⁴ Utvärdering från deltagare i ledarutbildning med Dynamisk pedagogik 2017.

gränser, ta tag i konflikter och missförhållande på jobbet för sig själva och sina anställda. Några valde till och med att säga upp sig från anställningar som upplevdes ohållbara.

Också cheferna i Schibboletstudien upplevde frigörelse och avstressning: Det speglades i deras kommentarer och de blodprover som de gjorde under studien. Intressant nog kunde man även konstatera att deras anställda visade samma symptom i sina blodprover och självskattningar, trots att de inte själva deltagit i kursen utan bara exponerats för sin chefs förändrade beteende på arbetsplatsen.

Men medan jag försöker skapa trygghet för att individen ska våga sig ut i ett konstnärligt undersökande av jaget, grupprocesser och ledarskap så handlar det i den estemetiska pedagogiken för ledaren snarare om att skapa osäkerhet och störningar med hjälp av konsten. I motståndet finns kraft till förändring förklarar Romanowska. *Tröskelpedagogik* – eller störningspedagogik – handlar om att utmanas i sitt lärande, konfronteras med det radikalt annorlunda och ställas inför nya och obekväma upplevelser.⁶⁵ Föreställningen, som medvetet ställer skarpa motsatser mot varandra (som till exempel Ety Hillesums upplevelse av kärlek och skönhet, mot instruktioner för hur man effektivt gasar ihjäl judar) blir en upplevelse av *dissensus*. Hon skriver om experimenterande och överskridande – att passera en tröskel – som leder till nya erfarenheter och expansion av vår förmåga att uppfatta världen och oss själva.

Ju större öppenhet för yttre påverkan vi har desto större är vår uppfattningsförmåga och insiktskraft. Och själen, människans essens och subjektivitet framstår som mer kraftfull, komplex, omdömesgill och sensibel. Varje möte med den yttre världen öppnar upp kroppens erfarenhetsfält och breddar horisonter.⁶⁶

Människan behöver enligt Romanowska väckas ur sin bekväma existens och själv tillräcklighet för att kunna upptäcka något nytt och störas i de försvarsmekanismer som annars kan distansera oss från den Andres lidande. När vi möter motstånd eller ifrågasätts tvingas vi att se den Andre och byta perspektiv. ”Verkligt lärande kräver mod att utsätta sig för möjliga motgångar, med känslor av osäkerhet, frustration, undran, osäkerhet och risktagande.” säger hon.⁶⁷ Samma känslor lyfter ledarna med mångårig erfarenhet från Dynamisk pedagogik; vikten av att våga tillåta alla sina känslor för utveckling av jaget och ledarskapet, även otillräcklighet, tvivel, rädsla, frustration och ilska.

⁶⁵ Romanowska, 2021 s.314-315

⁶⁶ Ibid. s.313

⁶⁷ Ibid. s.314-315

Rollo Mays fyra beskrivningar av mod

Aristoteles beskriver modet som medelvägen mellan övermod/dumdristighet och feghet. Han uppehåller sig mycket vid beskrivningen av den ädle krigaren som inte ryggat för faran utan modigt står fast. I ljuset av de många krig som pågick mellan de grekiska nationalstaterna i antiken är det kanske inte så konstigt. Men vad för slags mod behöver ledare idag?

I ”Modet att skapa” från 1975 beskriver Rollo May⁶⁸ fyra olika sorters mod: *fysiskt mod*, *moraliskt mod*, *socialt mod* och *skapande mod*.

Med *fysiskt mod* syftar han inte på någon slags machouppvisning i fysisk styrka utan att öva upp vår kropps sensibilitet och förmågan att lyssna och tänka med kroppen; ”som ett medel för inlevelse med andra människor, som ett uttryck för jaget som någonting skönt och som en rik källa till lust och glädje.”⁶⁹ Det fick vi träna i Vita rummet hos Eva, i sinnesövningar och i samspelet i samtal och skapande under vårt första utbildningsår i Dynamisk pedagogik.

På min första lektionen med ledarna på min nya kurs hjälper den fysiska känsligheten mig att uppmärksamma min egen nervositet och jag lugnar ner andningen, rösten och spända muskler för att inte sprida min osäkerhet till deltagarna. Den kroppsliga inlevelsen använder jag även när jag läser av spänningen hos deltagarna i den inledande namnövningen och utvecklingen under rörelsepassen. Den avspänning, glädje och frigörelse de beskriver avspeglas som en fysisk bekräftelse i deras kroppsspråk. Men det är också här jag missar viktiga signaler vid en kontaktövning där några deltagare upplevde obehag, eftersom jag inte förväntade mig det.

För *moraliskt mod* anför May att våga stå upp för sina åsikter, ofta trots risken för kritik, våld och förtryck. Ett mod som inte bara kommer ur djärvhet utan också ur medkänslan med andra människors lidande, vilket i sin tur är beroende av vår empati och inlevelseförmåga.⁷⁰ I varje samtal tränar deltagarna på att våga uttrycka vad som är viktigt för dem. I början av kursen kände jag press från en del individer att ge dem enkla svar på hur de ska ”göra rätt”. Om jag inte vågar stå emot deras osäkerhet och behov av att vara duktiga så berövar jag dem möjligheten att göra sina egna upptäckter och komma till insikter. Kanske är det också mitt moraliska mod som sviker när jag inte tar mitt ledarsansvar och hejdar Ulla när hon tar över gruppens talutrymme för sina privata bekräftelsebehov? Eller det sociala modet?

Socialt mod beskriver May som: ”modet att knyta an till andra människor, förmågan att sätta jaget på spel i hopp om att uppnå en meningsfull personlig gemenskap. Det är modet att under

⁶⁸ Rollo May (1909-1994), amerikansk psykoterapeut och filosof.

⁶⁹ Rollo May, *Modet att skapa*, (Stockholm: Natur och Kultur, 1994) s.11

⁷⁰ Ibid. s.13-14

en längre tid investera sitt jag i ett förhållande som kommer kräva allt större öppenhet.”⁷¹ Det sociala modet använder deltagarna när de väljer att berätta om sina innersta tankar, känslor, erfarenheter och tillkortakommanden och uttrycker dem i skapande form. Men också att kunna ta emot och härbärgera andras förtroenden kräver mod. May poängterar att det sociala modet begär att man både kan hantera sin rädsla för att bli ensam och sin rädsla för att förlora sig själv i samspelet med andra. I de skapande gruppövningarna och i samtalen under min grundträning fick jag öva att balansera min längtan att höra till gruppen med min rädsla för konformitet och önskan att förbli en fri självständig individ. Något brännässlan i naturväven synliggjorde och tillsammans med litteraturen och gjorde mig medveten om. Det är mitt sociala mod som sviktar när jag skojar med deltagarna i min kurs och tappar stringen för en stund, för att få känna tillhörighet i stället för att stå ut med ledarskapets ansvar och ensamhet. *Skapande mod* anser May vara den viktigaste formen av mod. ”Medan det moraliska modet består i att rätta till det som är fel, innebär det skapande modet att upptäcka nya former, nya symboler och nya mönster som ett nytt samhälle kan bygga på.”⁷² Han hävdar att alla yrken i någon mån kräver skapande mod. Inte bara de vi generellt associerar till som ”konst”.

I våra dagar befinner sig teknologi, ingenjörsvetenskap, diplomati, affärsverksamhet och inte minst undervisning – alla dessa yrkesområden och många därtill – mitt uppe i radikala förändringar. Det behövs modiga människor som kan bedöma och styra dessa förändringar. Behovet av skapande mod står i direkt proportion till storleksordningen i de förändringar som ett yrkesområde genomgår.⁷³

Citatet känns lika aktuellt idag som då det skrevs 1975. May säger att vara en sådan förändrare och nyskapare, oavsett område, kräver mod då det alltid kan vara en farlig position då man utmanar befintliga maktstrukturer och konventioner. Enligt honom ser den totalitära makten aldrig med blida ögon på konsten och dess samtidskritik. Även utan hot om politiska repressalier tar vi i Dynamisk pedagogik alltid en risk under lektionerna, då skapandet och samtalen oundvikligen blottar något av oss själva och vår essens när vi skapar något nytt.

Jag hoppas att ledarnas utveckling av självinsikt i mina kurser kan föra dem till såväl *fysiskt-*, *moraliskt-*, *socialt-*, som *skapande mod*, och i förlängningen ett hälsosammare ledarskap. Dynamisk- och estemetisk pedagogik visar på behovet av humanism inom ledarutveckling. Att inte se på ledarskap som olika ytliga roller vi ikläder oss utifrån våra behov eller vad som

⁷¹ May, 1994, s.14

⁷² Ibid. s.18

⁷³ Ibid. s.19

gynnar företaget mest i stunden. Jag instämmer med Romanowska att ledarens värderingar och människosyn måste balansera inte bara vad som är effektivt och framgångsrikt idag och imorgon, utan också av vad som är mänskligt och meningsfullt.⁷⁴

Slutdiskussion

Likheter och olikheter i ledarskapsutbildningarna

Det finns många saker som Dynamisk- och estemetisk pedagogik har gemensamt, och delar som kanske får dem att sticka ut från andra ledarskapsprogram:

KUNSKAPSSYNYNEN – kunskapsinhämtning ses som en *process* som pågår i ett *personligt, upplevelsebaserat, holistiskt, tvärvetenskapligt lärande* som startar i *det konkreta och känslomässiga* och går *via reflektionen till det abstrakta och allmängiltiga*. Först där efter kopplas *teori* på.

MÄNNISKOSYNYNEN – speglas i *ledarens medvetna förhållningssätt* som ger deltagarna *tillit, valfrihet och stort eget ansvar*.

METODEN – använder *öppna (eller inga) frågeställningar som saknar rätta svar*, och *konstnärliga upplevelser som väcker känslor* och bearbetas med *reflektion enskilt och i grupp*. *Fokuset ligger på processen framför produkten* och kursen är *fri från bedömning*.

TIDEN – är *generöst tilltagen för upplevelse och reflektion* på lektionerna och *läroprocesserna får verka kontinuerligt över en längre tid*.

MÖTET MED DEN ANDRE – genom *föreställningen eller skapandet och samtalen* tvingar deltagarna att *emotionellt konfronteras med det okända och ovana*.

ARBETET I GRUPP – blir ett *stöd* för individens utveckling och en källa till *inspiration, kraft och glädje*. Den bidrar även till *heterogenitet som breddar perspektiven inom gruppen*.

Dessa likheter har hjälpt mig att få syn på vad som sker med deltagarna i mötet med Dynamisk pedagogik. Det ovanstående tränar deras samspel och kommunikativa funktioner. I synnerhet förmågan till öppenhet, närvaro och lyssnande för att verkligen ta in en annan människa och hennes livsvärld. Det leder enligt dem själva till nya perspektiv, förståelse, självinsikt, medkänsla, och på sikt till en ökad vilja till etiskt ansvarstagande. De verkar utveckla en fördjupad estetisk, fysisk och emotionell lyhördhet och sensibilitet som även

⁷⁴ Romanowska, 2021, s.197

påverkar deras kreativitet och koncentrationsförmåga. Spontanitet och prestigelös lekfullhet skapar en trygg verkstad för att prova nya förhållningssätt som ger större självkänedom och stärker modet att stå upp för sina värderingar och åsikter, att våga närma sig sina egna tvivel och tillkortakommanden, samtidigt som symbolspråket och kontakten med det undermedvetna utvecklas.

Detta möjliggör också omvärderingar av tidigare åsikter och beteenden och att få pröva ut nya roller, attityder i undervisningssalen och på arbetsplatsen. De beskriver hur känslor av frigörelse, glädje, förundran, tacksamhet, sammanhang och mening infinner sig. De berättar också om minskade stresspåslag och större kapacitet att hantera svårigheter professionellt och privat. Förändringarna sker i en komplex sammanvävd process där skeendena hela tiden går i och ur varandra i ett ömsesidigt beroende.

Det finns också mycket som skiljer programmen åt. För deltagarna i Schibboletexperimentet går vägen till personlig utveckling genom en serie svårbegripliga och känslomässigt omskakande föreställningar. Upplevelserna av litterär uppläsning och musik är starka, närgångna och svåra att värja sig mot. I deras läroprocess förekommer mycket mer förvirring, motstridiga känslor och obehag. Föreställningarnas innehåll tar dem långt bort från deras egen vardag och de har svårt, särskilt i början, att koppla kursen till ledarskap. Men just för att innehållet så radikalt skiljer sig från den egna verkligheten öppnas blicken utåt mot världen och leder till en ny medvetenhet om det egna ansvaret som människa och ledare. Det etiska ställningstagandet för den Andre och förändrade förhållningssätt i vardagen gav även cheferna en genuin känsla av självaktning och tillfredsställelse.⁷⁵

Deltagarna i Dynamisk pedagogik kämpar också med det ovana och utmanande i att behöva exponera sig själva i samtal och skapande övningar. Men om jag som ledare klarar att upprätthålla ett dynamisk förhållningssätt skapas ett tillåtande gruppklimat som låter dem växa genom både trygghet, glädje och ett visst mått av osäkerhet och obehag. Men då på en nivå och vid en tidpunkt och i en omfattning som de själva väljer genom självpedagogiken. Det förefaller bli en mindre dramatisk och mer lustfylld utvecklingsprocess. I gengäld kom Schibboletcheferna mycket snabbare fram till de viktiga frågorna om etik och vårt mänskliga ansvar gentemot andra tack vare det osäkra och omskakande. Något som de däremot går miste om är hur den demokratiska fördelningen av taltid i mindre grupper i Dynamisk pedagogik

⁷⁵ Romanowska, 2021, s.105

möjliggör för de blyga och eftertänksamma att kunna börja göra sin röst hörd, och för de pratglada cheferna att fokusera mer på lyssnande.

Dygdetik och fronesis i Dynamisk pedagogik

Så hur blev det med utvecklandet av Aristoteles dygder genom Dynamisk pedagogik? I deltagarnas utvärderingar hittar jag utlåtanden som går att associera till utveckling av både olika intellektuella dygder och karaktärsdygder. Till exempel *kunnighet, klokhet, rådhighet, medvetenhet, förståelse, insikt, mod, besinning, generositet, stolthet, godlynthet, vänlighet, uppriktighet och rättrådighet*. Ett visst mått av filosofisk *visdom* skymtade fram i en del utvärderingar hos de som gått kontinuerligt över flera år. *Kvickhet* och *storslagenhet* lyste dock med sin frånvaro. Kanske är de inte heller viktiga för ett gott ledarskap?

Men kan jag verkligen lita på deltagarnas självskattningar? Hos cheferna i Romanowskas kontrollgrupp fanns det en stor diskrepans mellan deras upplevelse av sig själva som bättre ledare och vad som framkom i deras beteendetester och i intervjuer med deras medarbetare. Medarbetarnas upplevelse och testerna visade tvärtemot att cheferna i kontrollgruppen som gick ett ”vanligt” ledarskapsprogram utvecklat ett mer undvikande och destruktivt ledarskap. Men deras självskattningar skiljer sig dock på en viktig punkt från både deltagarna i Schibboletexperimentet och i Dynamisk pedagogik. De angav upplevelser av ökad själv-säkerhet och självförtroende men nämnde inget om självrannsakan eller ökad självkänedom. Romanowska anser att det har att göra med att de inte tillräckligt utmanades av det krävande motstånd som kunde ifrågasätta deras självbild och deras värderingar som det känslomässiga mötet med konsten och den Andre tvingar fram⁷⁶. Två centrala faktorer i Dynamisk pedagogik. Och när jag lyssnade till hur mina deltagare talade på lektionerna, såg hur de interagerade med varandra och när de berättade skriftligt och muntligt om nya sätt att tänka, känna, värdera, tala och handla i arbetsliv och privatliv – så var min upplevelse att de verkligen hade förändrats.

Och frågan om praktisk kunskap och *fronesis* då? En större självkänedom, förståelse och medkänsla för andra, förbättrad samspelsförmåga och självkänsla och tillit till sig själv och andra, inre lugn, livsglädje, större resiliens och känsla av mening, utveckling av mod och etisk drivkraft – det bör logiskt sett ge bättre förutsättningar för att fatta kloka beslut och leda till ett mer ansvarsfullt handlande i ledares skiftande, utmanande och komplexa situationer med

⁷⁶ Romanowska, 2021, s.133-34

andra människor. För mig personligen har det definitivt gjort det. Sen återstår det att i Aristotelisk anda att fortsätta öva det kloka handlandet i praxis. Romanowska beskriver hur ”ett estetiskt förhållningssätt uttrycker sig som en grundhållning i livet och därmed i ledarskapet och kan kultiveras genom att ledare formar sina karaktärsdrag, sin personlighet och omdömeskraft.”⁷⁷ Detsamma gäller för det dynamiskt pedagogiska förhållningssättet. Man blir aldrig färdig. Omprövandet, omvärderandet och ”omhandlandet” kan i båda metoderna testas ut tillsammans med utbildningsgruppen under kursens gång, simultant med nya förhållningssätt på arbetsplatsen och i privatlivet. För mina och Romanowskas deltagare verkar det ha skett spontant på alla tre arenorna samtidigt. När vi förändras som människor verkar vi ta med vårt beteende till våra olika livssituationer.

Betyder det att Dynamisk pedagogik är en mirakelmetod som fungerar för alla? Det är det inte enligt mig. Men det fungerar väl med erfarna dynamiska ledare och vuxna deltagare som är intresserade av andra människor och personlig utveckling genom konstnärligt arbete.

Möjlig utveckling av Dynamisk pedagogik

Romanowskas snabba förändringar inom etiken får mig att se på min egen praktik från ett nytt håll. Den dynamiska pedagogiken känns plötsligt lite sömnig, självcentrerad och så väldigt ”snäll” med all sin frivillighet och ”ta utvecklingen i sitt eget tempo”, när och *om* man får lust. Tillåter inte det ett lite väl bekvämt navelskådande från hängmattan för den som mest gillar att pyssla om sig själv? I ljuset av en värld i konflikt, klimatkris, individualism, polarisering och hotad demokrati har jag börjat undra om vi verkligen har tid att vänta på att ledare ska få medvetenhet, förmåga, lust och mod att agera? Kanske har jag en skyldighet att skaka om och utmana dem mera? De söker ju sig till kursen för att de vill utvecklas. Infantiliserar jag dem genom att inte konfrontera dem med det som kan väcka obehag? I stället för att som Romanowska lita till deras egna mentala skydd och psykologiska spärrar?

För en tid sen gick jag en utbildning i coaching. Coachen frågar sin klient vad hon vill uppnå för att hjälpa klienten framåt i livet. Men det finns två viktiga följdfrågor som jag sällan eller aldrig mött som deltagare i Dynamisk pedagogik: *Hur ska du gå till väga för att nå ditt mål? Och när vill du göra det?* Kanske den typen av frågor kan styra deltagarens fokus i högre grad mot ansvarstagande och handlingskraft? Jag skulle även kunna bjuda på möten med drastisk *annanhet* genom att ibland introducera omskakande skönlitterära texter att läsa mellan

⁷⁷ Romanowska, 2021, s.197

gångerna, som deltagarna sedan får reflektera över i relation till temat *makt och ansvar* till exempel. Schibboletkonceptet har inspirerat mig att vilja fortsätta utveckla den dynamiska pedagogiken, så som varje ledare format och satt sin personliga prägel på den genom åren. Om jag kan göra det med erfarenhetens fingertoppskänsla och ett klokt omdöme i situationen – med *fronesis*. Aristoteles medelväg mellan extremerna; en överdrivet *varsam* metod eller en *provocerande* metod skulle då kunna bli en mer etiskt *utmanande* Dynamisk pedagogik. Med utrymme för fler perspektiv, med bibehållen omtanke, frivillighet och eget ansvarstagande.

Den praktiska kunskapens praktik

En annan fundering som den här undersökningen väckt är om ämnet *Den praktiska kunskapens teori* skulle kunna kompletteras med *Den praktiska kunskapens praktik*? Vi är så ense på Centrum för praktisk kunskap att *fronesis* är viktigt och behövs men vi pratar väldigt lite om hur man blir bra på det. Vi skriver essäer om hur vår *fronesis* utmanas genom de svårigheter som nyliberalism och New Public Management ställer upp för etiken i de människonära yrkena. Essän till sin form ska vara *ett prövande* och undersökande. Tänk om vi kunde pröva att träna antika och moderna dygder aktivt i praktiken. För att kunna realisera alla de förändringar vi ser behövs, med hjälp av Rollo Mays *skapande mod*, på våra arbetsplatser och i samhället? Det är viktigt att låta filosofin stärka tänkandet men det krävs också mod, lyhördhet, etisk ansvarskänsla och självtillit för att handla. En sådan träning tror jag vore ett viktigt bidrag till *fronesis* för oss studenter som arbetar i människonära yrken – och inte minst till ledare inom arbetsliv, politik och samhälle. Jag låter Aristoteles få slutordet:

(Goda beslut kan) inte förekomma utan vare sig förnuft eller etisk hållning, ty ett gott handlande och dess motsats förutsätter såväl tänkande som karaktär. Enbart tänkande sätter nämligen ingenting i rörelse, utan härtill krävs att det utförs för ett ändamål och är praktiskt.⁷⁸

⁷⁸ Aristoteles, *Den Nikomachiska etiken*, 1967, s.160

Referenser

- ALLEA (2023) Den europeiska kodexen för forskningens integritet, reviderad utgåva (svenska). Berlin. DOI 10.26356/ECOC-Swedish.
- Aristoteles, *Den Nikomachiska etiken*, (Helsingfors: Holger Schildts förlag, 1967).
- Borseman, Eva, *Dynamisk pedagogik – Dess tillkomst och teoribildning tecknad utifrån Dan Lipschütz livsberättelse*, (Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för samhälle, kultur och lärande, 2008).
- Borseman, Petronella, Stintzing, Malin, *Dynamisk pedagogik och Dramapedagogik*, (Högskolan i Gävle, Akademin för utbildning och ekonomi, 2010).
- Buber, Martin, *Det mellanmännsliga*, (Ludvika: Dualis, tredje tryckningen, 1995).
- Dewey, John, *Att göra en erfarenhet*, i Jonna Hjertström Lappalainen (red.) *Klassiska texter i praktisk kunskap*, red., (Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge, 2015).
- Lévinas, Emmanuel, *Totalitet och oändlighet – essä om det yttre*, Cederberg, Carl, i förordet till den svenska utgåvan (Göteborg: Daidalos AB, 2024).
- Lipschütz, Dan, *Dynamisk pedagogik: synpunkter på skapande verksamhet samt samspel och samarbete i grupp*. (Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1971).
- Lipschütz, Dan, *Samspel i grupp: Kordainstitutets övningar i skapande verksamhet och dynamisk pedagogik*. (Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1976).
- May, Rollo, *Modet att skapa*, (Stockholm: Natur och Kultur, 1994).
- Nussbaum, Martha, *Love's Knowledge*, 1990.
- Pusztai, Istvan, *Stanislavskijvariationer: skådespelarövningar som didaktiska instrument i pedagogiskt drama*. (Akademiska avdelningen för filosofie doktorsexamen vid Stockholms universitet, Teatervetenskapliga institutionen, 2000).
- Romanowska, Julia, *Schibboleteffekten – Ledarskap, konsten och människans ansvar*, (Stockholm: Appell förlag, 2021).
- Sternudd, Mia-Marie F, *Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra dramapedagogiska perspektiv – dramapedagogik i fyra läroplaner*. (Uppsala: Uppsala Studie in Education 88. 2000).

Nedladdningar

Alexandersson, Ulla, Swärd, Ann-Katrin, *Om lärande och undervisning*, Lärportalen, Skolverket, november 2015. Reviderad juni 2023.

<https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR177267> [Hämtat den 25 april 2025].

Holmgren, Anders, *Jaget som Duets mirakel - Om oändlighet och undervisning i Emmanuel Lévinas filosofi*, https://www.ctr.lu.se/fileadmin/user_upload/ctr/pdf/rit/14/81_-_Holmgren.pdf [Hämtat den 17 februari 2025].

Romanowska, Julia, *Improving leadership through the power of words and music*, Department of NEUROSCIENCE Karolinska Institutet, Stockholm, Sweden, 2014

https://www.romanowska.com/_files/ugd/1504f7_839bac49fe894f5a8ccb9cee21198736.pdf [Hämtat den 4 oktober 2025].

Tack till Julia Romanowska, Eva Borseman, Monica Findahl, Eva Schwarz och Martín Gunnarson för att ni så generöst delat med er av er tid och era kunskaper.

Malín Stintzing den 8 maj 2025