

Per Magnus Johansson. Föreläsning hållen den 12 september 2007 på Piperska muren i Stockholm.

Vi lever i ett tidevarv av förändring och med stora svårigheter. Vi lever i ett tidevarv där den så kallade psykiska ohälsan ökar; många människor har obesvarade frågor och söker svar på dem. Vart ska en individ ta vägen med sitt psykiska lidande, sina känslor av meningslöshet, orkeslöshet och tomhet? Vad ska man göra då man inte tror på vare sig det ena eller den andre? Vilken plats kan vi erbjuda de unga människor som i skolan möter samhället, om inte för första gången så påtagligare än före skolåldern? Och hur uppfattar dessa barns och ungdomars föräldrar den platsen, det vill säga skolan? Vilka drömmar håller föräldrarna vid liv i förhållande till den skola de dagligen överlämnar sina barn till under ett antal timmar, fem dagar i veckan?

Det finns mycket som tyder på att institutionerna – de politiska ideologierna, det demokratiska politiska systemet, familjen, folkhemmet, kyrkan, nationalstaten, skolan (inte minst) och universitetet – har fått allt större svårigheter att bära upp och representera våra drömmar och/eller ge oss en föreställning om en livsnödvändig trygghet. Och detta till skillnad från den infantiliserade trygghet som den politiska retoriken, då tillfälle ges, förespeglar oss.

I ohälsans kölvatten – och ohälsan visar sig också bland lärare och skolelever i skolans alla stadier – uppträder myndighetspersoner, behandlare och forskare med löften som de sannolikt inte kommer att kunna infria. Vi får ömsom höra talas om snabba, evidensbaserade och effektiva samtalsbehandlingar, ömsom om hur ny biologisk forskning går framåt med jätteklov. Regelbundet presenteras forskningsresultat som avgörande genombrott. Ibland går dessa diskurser hand i hand, som om de passade varandra som handen i handsken. Dessa segervissa förespråkare har många gånger svårt att skilja på forskning som sådan och den ideologiska användningen av forskningen. De gamla tankarna är förlegade, påstår de. Det nya är genomgående bättre än det gamla. Och det psykiska fält där valmöjligheten och friheten intar livsavgörande platser, ersätts av determinism och beteendemodifikation.

Min samtalspartner Sven-Eric Liedman – som ska föreläsa här senare idag och som en gång handledde mig på min avhandling i idéhistoria – hänvisade mig i ett sammanhang till ett angeläget citat av Augustinus. I det poängterar kyrkofadern att det är viktigt att något består i en värld där allt förflyktigas.

Den materiella standarden har förbättrats i väst och i delar av öst, och därmed har också förutsättningarna för det politiska samtalet liksom det ideologiska klimatet förändrats. Teknik och kommunikationssystem är radikalt annorlunda jämfört med tidigare. Vi får om vi bara jämför med hur det var för ett par decennier sedan väldigt mycket mer information om hur världen ser ut. TV, radio och tidningar matar oss med information; överöser oss med bilder från olika delar av världen. Och via internet får vi tillgång till både dessa och en oändlig mängd andra bilder av världen. Vi kan tala mer och oftare med varandra och vi kan snabbare nå varandra. Mobiltelefonen är var mans egendom, och var man är i hög grad skolungdomar; vi kan nå varandra vid alla tider på dygnet och oberoende av var vi befinner oss. Vi sms:ar förkortade tankar. Vi bloggar ut oss i världen. Vi kan ha en egen hemsida där vi syns. Och många unga chattar – på avstånd från den de chattar med. Trots de förbättrade omständigheterna på alla dessa områden är frågan berättigad: Talar vi verkligen med varandra idag? Är vi i dagens samhälle, med alla dess kommunikationsmöjligheter, mindre ensamma?

Vi kan vidare notera att bilden – och jag avser såväl den med hjälp av modern teknik snabbt tillkomna, brutala eller via retuscheringsbristbefriade bilden som den nästan realtidssynkrona och ofreflekterade bild, som man kan skicka via internet och mobilen – har fått större betydelse på bekostnad av ordet. Bilder av allehanda slag har tagit över stora delar av det offentliga rummet; de betyder mer än ord. En bild säger mer än 1000 ord har blivit en föreställd verklighet.

Bildens dominerande betydelse tycks skapa stumhet och nya former av så kallad psykopatologi. Den psykopatologi som en gång var typisk präglades av att den enskilde kände sig otillräcklig, var självanklagande och plågad av att inte kunna göra rätt för sig. Hans

eller hennes symtom gjorde att det inte gick att delta i det sociala livet på det sätt som han eller hon manifest ville. Även om det var smärtsamt var det var möjligt att tala om symtomets konsekvenser.

I allt fler sammanhang möts vi av stumhet i stället för tystnad. Patienternas verklighet beskrivs i termer av tomhet i stället för lidande. Detta håller på att bli odiskutabelt realt. Jag lade märke till, då jag förra året var i New York, att det fanns böcker överallt; i mataffärer, på museer, i musikaffärer och i modebutiker. Många böcker var fyllda med bilder. De flesta av dessa bilder var vackra och bilderna tagna med, vad jag kunde se, stor teknisk skicklighet. Böckerna framträdde som estetiska objekt. Läses dessa böcker, eller har de snarare en funktion av att vara fetischistiska objekt? Har bilden blivit ett vackert objekt som gör att vi förstelns?

Vi lever i språkförbistringens tid och ordet lever följaktligen under bistra betingelser. Att läsa tar tid. Att ta till sig ny kunskap, att lära sig främmande språk tar tid. Att försöka förstå komplicerade tankar tar än längre tid. Att i sin tur ta sig an någon annans komplicerade tankar för att utifrån den subjektiva bearbetningen försöka tänka någonting eget är en än mer tidskrävande aktivitet. Det är långt från dagens värld där det gäller att utan mankemang och utan krusiduller leverera direkt; snabbt, effektivt och utan motstånd.

*

Om vi låter det jag hittills sagt delvis vara en beskrivning av idag, då förstår vi att vi måste ställa en grundläggande fråga som lyder: Vad innebär det att tala? Det är ju uppenbart att en tänkande människa ställs inför nödvändigheten att definiera olika former av tal. Allt tal är inte lika meningsfyllt. Allt tal är inte lika angeläget. Allt tal har inte samma effekt på den som talar eller den som lyssnar.

De flesta har erfarenheter av att försöket att tala inte räckte, att samtalet inte nådde fram till en tillfredsställande slutpunkt, att den som lyssnade inte förstod. Med andra ord, de flesta bär på erfarenheter som pekar på att talet slirade. Majoriteten av oss har emellertid också erfarenheten av att detta att tala kan innebära en befrielse. Ibland när

den oss som smärtsam befrielse och stundtals som befriande befrielse. Att tala kan förändra verkligheten; en ny verklighet blir möjlig genom att det som sägs bryter igenom den gamla verkligheten.

Den psykoanalytiska idétraditionen ställde frågan om talet kan ha effekt på psykiskt lidande och på en enskild individ. Vad händer med en människa då hon börjar tala om sig själv på ett nytt sätt, och gör det genom att rikta sig till en person som har potential att lyssna till det som inte har blivit lyssnat till? Vilka möjligheter finns det för en människa som upptäcker att delar av henne är obekanta?

Vi lever i ett samhälle som driver oss att ställa frågan om vilken betydelse vi ger det faktum att människor försöker tala till varandra. Vad händer med oss då vi inte självklart föreställer oss att vi ska tala med varandra eller har någon att tala till? Att tala tar tid, och vi behöver tid för att våga tala med varandra. Tid – en avgörande faktor, för den ger oss möjligheter att utan direkt målinriktad plan nå fram till att någonting meningsbärande genom det sagda utkristalliseras.

Från mitten av 1970-talet till mitten av 1980-talet arbetade jag på en liten specialhögstadieskola i östra Göteborg. Skolan hette Vidkärsskolan och jag arbetade där under elva år. Den finns inte längre; den är nedlagd. Området var vid tidpunkten i fråga känt för att vara ett område med problem. Idag trettio år senare har området blivit ett medelklassområde. Husen och lägenheterna där har blivit dyra. När skolan fanns – mellan 1974-1985 – hade den hela Göteborg som upptagningsområde. Eleverna kom åkande från olika delar av Göteborg. Även om de flesta härstammade från och bodde i nordöstra Göteborg – Bergsjön, Hammarkullen och Kortedala – så hade vi också elever från Göteborgs centrala delar och Örgryte.

Eleverna som kom till oss var ofta elever som inte hade fått möjlighet att uttrycka vad de tänkte. De var arga, ledsna och missnöjda, men de kunde inte berätta vad de ville. De berättade inte sällan att de ville ingenting och att de ingenting hade att säga. De var stumma. De var dömda till stumhet och de dömde sig till stumhet. De var inte tysta – många av dem var långt ifrån tysta – utan stumma. De uppträdde som om de aldrig skulle ha någonting att säga. Och om de drabbades av

lust att säga någonting, så var det för att säga att de ville fortsätta förstöra, med andra ord, de visade att de ville förbli stumma. De talade utan att rikta sig till någon; som om de inte förväntade sig att någon skulle lyssna till dem. Allra minst verkade de förvänta sig att någon bland de ansvariga i skolan skulle lyssna till dem. Det verkade som om de betraktade myndighetspersoner som fiender; dessa personer som just hade ansvaret för att försöka visa eleverna på en möjlig väg, framstod för de här eleverna som deras främsta hinder. Deras värld var färgad av fientlighet.

Det finns idag flera svar på det faktum att den typ av elever som jag en gång arbetade med på Vidkärsskolan blir allt vanligare. Ett svar är att betrakta dem som en grupp – och denna grupp skulle kännetecknas av att var och en i gruppen skulle ha någon ärftlig skada av likartat slag, som gör att de uppträder som de gör. Det faktum att de inte tillhör den gemenskap som konstitueras av att vi kan förstå varandra genom att tala med varandra, uppfattas som en fråga om arv. De föddes exkluderade. Eller åtminstone; när det visar sig att de har blivit exkluderade förklaras exkluderandet av medfödda defekter. Möjligen kan de ingå i en ny grupp tillsammans med andra som också de är definierade som exkluderade. Under lång tid såg vi ned på dessa så kallade andra, och beskrev dem i nedsättande termer. Idag finns en tendens att se mer positivt på dem. De utgör en grupp som innehåller speciella personligheter och charmiga individer. Men, och det är utan tvekan det helt avgörande, de förutsätts inte att genom sitt tal kunna tillhöra det allmänna, det vill säga kulturen, eller samhällsgemenskapen. De tillhör gruppen handikappade. De är funktionshindrade.

Ett annat förhållningssätt till dessa stumma som kommunicerar genom fragmentering och genom sina symtom – skoltrötthet, skolk, missbruk, brist på koncentration, oförmåga att vara stilla, tvångsmässiga symtom, aggressivitet, svårigheter att formulera hela meningar, hat mot allt och alla, inte minst mot sig själva – är att berätta för dem, att vi som vet har en metod för att plocka bort deras symtom. Vi som vet säger: ”Vi kan se till att ditt symtom försvinner! Är sedan bara symtomet borta så är du åter ute på banan. Ditt symtom är vad som förstör dig – och för övrigt finns det inte mycket att tillägga.”

Inom ramen för detta förhållningssätt finns ingen berättelse att berätta utan vad som finns är ett symptom att eliminera. Vi som vet säger: ”När det hela är klart kommer du att bete dig helt normalt.” Symtombäraren ska normaliseras och normaliseringen innebär att symptomet tas bort.

Jag sa tidigare att tid krävs för att vi ska våga tala med varandra. Att tala på allvar är att ta en risk; risken att bli missförstådd, risken att det innerliga och väsentliga en enskild har att säga inte tas emot, att den talande lämnar över någonting som inte blir mottaget. Försöket att uppriktigt ge, riskerar att resultera i ett förkastande; förkastandet av både försöket att överskrida sin egen instängdhet och försöket att nå den andre. Att tala kan också innebära att den talande säger mer om sig själv än vad han eller hon hade tänkt sig att säga. Obekanta delar av den talande avslöjas för honom/henne eller för den andre.

En av de saker jag noterade på Vidkärsskolan var att många av de elever jag mötte hade familjer som inte hade kunnat engagera sig i sina barns skolgång. Och än mer precist; fadern var många gånger inte närvarande, och modern stördes inte nämnvärt av att det var på det sättet. I flera fall hade kontakten mellan barn och fader brutits.

Två frågor som jag då ställde mig, och som jag kort ska beröra här idag, var dessa: Vad betyder det för ett barn att inte längre ha kontakt med sin far? Vad betyder det att en fader inte längre kan eller orkar ta ansvar för sitt faderskap? En tredje fråga, som växte fram genom mina kontakter med familjerna och olika myndighetspersoner, var denna: Vad betyder det att moder och samhälle är överens om att en faders frånvaro kanske är den bästa lösningen och under alla omständigheter en helt acceptabel så kallad lösning? I det jag mötte som anställd på Vidkärsskolan tycktes ibland såväl myndighetsperson som moder vilja säga att om fadern inte vill engagera sig i sitt barn är det inte mycket vi kan göra. Eller om modern eller någon myndighetsperson bedömt att fadern inte verkade bra för barnet så framstod frånvaron av kontakt mellan barn och fader som en rimlig lösning.

På Vidkärsskolan var det inte ovanligt att dessa elever med skolsvårigheter hade förlorat sin kontakt med fadern. Flera av dem

visste inte ens var deras far bodde. Än mindre visste fadern var deras barn befann sig. Ingen hade på lång tid försökt få kontakt med fadern, eller försökt tala om för honom att det var livsavgörande för hans barn att han kom till skolan och tog del av hans barns försök att hitta en ny plats. Ingen hade förmedlat till fadern hur avgörande det är att han ser – och kan visa att han ser – hur hans barn försöker förvärva sig ny kunskap. Ingen hade sagt hur betydelsefullt det är att också fadern berättar vad som hänt och hur han ser på att sonen eller dottern inte längre är intresserad av att läsa, skriva och ta del av en obekant värld. Och hade någon en gång försökt få fadern att delta i sitt barns skolarbete, så hade skolans personal gett upp efter få ansträngningar.

Det jag försöker ringa in här genom återblickarna på Vidkärsskolan kanske kan sammanfattas i följande frågor: Vad innebär det att en förälder inte längre frågar efter vad som sker på den samhälleligt godkända plats (dvs. skolan), där barnet ska börja hitta en egen och självständig plats? Är det möjligt att hitta en egen plats utan att föräldrarna erkänner platsen som en plats utifrån vilken individualisering och ett mer självständigt liv startar?

Att tala i ordets djupare innebörd är att hoppas på att få vara med. Att försöka tala på detta meningsbärande vis innebär att förhoppningen finns att kunna göra någonting tillsammans med den andra. Att verkligen våga tala handlar också om att den enskilde har skapat ett band till den andre som gör att det är möjligt att tala obundet och fritt. När eleverna på Vidkärsskolan i östra Göteborg kunde berätta om att de funnit en plats som betydde någonting för dem, så hade de också börjat tala både om och utifrån en plats som hade fått ett namn. De ville tala om Vidkärsskolan som en plats som de hade funnit; skolan utgjorde en utgångspunkt för någon form av stolthet de kände. De tyckte om att uttala ordet Vidkärsskolan. De gavs en ny struktur mot vilken de gjorde motstånd. De kunde aldrig tänka sig att de själva skulle kunna finna någon mening i att lära sig ny kunskap. De lärde sig tillsist att uttrycka sina tankar i förhållande till skolans obligatoriska kurser. De kom också att producera egna häften och böcker. På denna plats återfann de till sist en glädje i arbetet.

Sigmund Freud skriver en kort artikel i en festskrift som publicerades 1914 med anledning av att hans skola i Wien, Leopoldstädter Kommunal-, Real- und Obergymnasium, skulle fira sitt 50-års jubileum. Han gick där mellan 1865 och 1873, dvs. mellan det att han var 9 och 17 år gammal. Han befann sig i en skola i förändring. Nya grupper kom in som tidigare inte hade någon plats. Under de åtta år som han gick där ökade antalet elever med judisk bakgrund från 68 till 300 elever, med andra ord, från 44 till 73 procent. I den korta artikeln lyfter han fram det nära sambandet mellan kärleken till föräldrarna och kärleken till läraren. Det som börjar i familjen fortsätter i skolan. Bandet till föräldern och fadern har ett emotionellt och kognitivt inslag och detta band får sin fortsättning i mötet med läraren. Han lyfter fram att han själv har fördjupat detta band genom att ha återskapat inlärningsstrukturen även långt efter det att han 1881 blev färdig läkare. Törsten efter kunskap och meningen i att vara tillsammans med en lärare drev honom vidare. Han erfor att själva auktoritetsstrukturen också innehöll ett djupt befriande element. Det är viktigt för oss alla, och inte minst för oss psykologer att komma ihåg, att bakom protesten mot auktoriteten finns också en längtan efter att kunna lita på en auktoritet som förmår att leva upp till att vara en auktoritet. Igenkännandet av skillnaden – i det här fallet gäller det generationsskillnaden – utgör själva utgångspunkten för att starta en process där en enskild person ur den yngre generationen hittar sin plats.

Demokratiseringsprocessen har i slutet av det förra seklet drivit fram andra hierarkiska strukturer än de som människan levde under i slutet av 1800-talet och i början av 1900-talet. På ont och på gott skulle man kanske våga säga. Allmän rösträtt infördes i de västereuropeiska demokratierna i början av 1900-talet. I vårt land fick vi allmän rösträtt 1921. Grupper som tidigare varit förpassade till tystnad – kvinnor, arbetare och homosexuella för att ta tre signifikanta exempel – har i demokratiseringsprocessen förts ut ur det samhälleligt underblåsta nedtystandet och fram ur mörkret. De har fått andra, nya och mer människovärdiga positioner.

Samtidigt står vi inför nya problem. På vilket sätt är det möjligt att, med hjälp av dessa nya hierarkiska ordningar, upprätthålla den livsnödvändiga auktoritetsstruktur i och genom vilken vi förmår skilja sant från falskt, kvalité från skräp, grundligt arbete från fuskarbete, kunskap från okunskap, kompetens från inkompetens? Vilka konsekvenser får dessa förändrade strukturer för skolan? Mycket talar för att de hierarkiförändringar som kommit med demokratiseringen inte har gjort det lättare för lärare att placera sig som lärare. Någon självklar auktoritet ges inte läraren av vår tid, det framgår bland annat av diskussionerna kring lärarutbildningen i vårt land. Det kanske också avspeglar sig i lärares ohälsotal. Hur ska en lärare hitta en plats utifrån vilken han/hon fortfarande kan vara lärare? Det vill säga att vara någon som förväntas besitta ett vetande och en kunskap, och att denna kunskap efterfrågas av eleverna.

Så, vilken plats kan idag en lärare få för en elev? Och omvänt, vilken plats tänker sig idag en lärare att en elev kan ta? Och naturligtvis också, vilken plats kan en elev, en klient eller patient (som kan vara lärare) ge en psykolog? Hur bevarar vi idag förhoppningen inom oss att det finns någon som vi verkligen kan förvänta oss någonting av och att dessa förväntningar härstammar från att en person tillskrivs och har kunskap, omdöme och livserfarenhet.

Freud nämner i en viktig text från 1919, *Ein kind wird geschlagen*, att en fråga som ställs för eleven i samband med att han/hon börjar i skolan handlar om gränsen. Gränsen i vidare mening; man måste följa regler; regler för hur man räknar, regler för hur man böjer engelska och franska verb, regler för hur man skriver fullständiga meningar på sitt modersmål, regler för hur man försöker skilja sant från falskt och regler för hur man kan förhålla sig till dem som tillhör den äldre generationen och hur man kan samspela med dem som tillhör samma åldersgrupp och därmed samma generation. Vad man vill ha sagt inom den idétradition som Freud representerar är att centrala psykologiska frågeställningar finns närvarande för eleven då han eller hon försöker socialisera sig in i skolvärlden. En frågeställning som eleven om och om igen möter, handlar om att förvandla sig från att vara i ett så kallat naturligt tillstånd till att träda in i kulturen där varje enskild person måste begränsa sig. Barnet måste närma sig den insikt som säger: "Jag

är en del i en större helhet och i denna större helhet finns det regler att förhålla sig till och ibland följa.”

Dessa regler gäller såväl för kunskapsinlärandet som i samvaron med andra. För att godta detta måste den enskilde separera sig från den värld där han eller hon finner sig ensam i centrum. Alla barn måste redan före skolåldern anta att hon eller han har syskon – bröder och systrar (brothers and sisters) - och att de precis som han eller hon har rättigheter och skyldigheter. Och även när syskon saknas försöker föräldrar till ensam barn att leda barnet in i situationer där denna frågeställning måste börja ta form. Allt annat vore att svika barnet.

På Vidkärsskolan under 70- och 80-talen märkte vi tre som arbetade där att de regler som hade satts upp för eleverna var infernaliskt hotande för dem. De upplevde att de egentligen inte hade några förutsättningar för att hålla sig inom de regler som fanns och som de upplevde var uppsatta mot dem. Det var egentligen ingen idé att försöka hålla sig till exempelvis grammatiska regler eftersom regelsystemet skulle döma ut dem; de skulle dömas. De fann ingen glädje i eller mening med att utifrån ett regelsystem försöka utmejsla sin egen personlighet eller sin egen text eller sitt sätt att lära sig ett främmande språk. Den egna ansträngningen att hitta sin väg hade ersatts med förkastandet av regelsystemen.

Det finns en väsentlig fråga som handlar om vad ordet skola väcker och vilka associationer som knyts till det. Latinets schola och grekiskans schole betyder frihet från kroppsarbete, sysselsättning med andliga övningar. Skola har blivit en del av vår kultur och finns som ett självklart ord, åtminstone sedan 1842 års folkskolestadga. För några betecknar det frihet medan det för andra väcker tankar om ofrihet, tillkortakommande och misslyckande. Skola är för en del av oss ett ord som är knutet till kärlek. När den franske psykiatrikern, psykoanalytikern och filosofen Jacques Lacan (1901-1981) i augusti 1963 i Stockholm blev struken från listan över läroanalytiker kom han i juni 1964 i Paris att bilda en ny förening. Han kallade den École freudienne de Paris, Freudianska skolan i Paris.

Jag lade märke till att de psykiatriker, psykologer, psykoanalytiker och filosofer jag samtalade med i Paris i slutet av 1970-talet och i början av 1980-talet – och som följde Lacans undervisning – kort och gott talade om l'école, som om det var självklart vad som menades med "skolan", bestämd form singularis. En plats att vara på för att inhämta ny kunskap. Flera av de franska elitskolorna har behållit ordet skola i sina namn: École normale supérieure (grundad 1808), som är den skola som format en mängd centrala franska filosofer. Eller École polytechnique, grundad 1747, som utbildat många av de bildade franska politikerna. Och så har vi vidare École pratique des hautes études, där så många franska intellektuella utbildats och senare verkat. Vid sidan om och som komplement till universitetet finns i Frankrike "skolor"; des écoles.

Ordet skola kan kombineras med många andra ord – förskola, grundskola och gymnasieskola, skolstart, skoldag, skolavslutning, skolbetyg, skolstipendier, och så skollov [och i dess absoluta närhet finns sommarlovet, det vill säga att skolan tar slut och att skolan börjar, och inte långt därifrån finns juni, juli och augusti]. Ord som sätter oss alla i rörelse, som vi möter i olika skeden av våra liv. Ord som är laddade och som knyter an till vars och ens försök att socialisera sig. Och det mänskliga behovet av att få vara ifred från socialiseringens vedermödor.

Dessa ord knyter an till separation och ensamhet. Samtidigt refererar de för många av oss till både övervinnandet av ensamheten och erfarenheten av stoltheten. Men så har vi dessa elever, som ofta bara upplever de negativa aspekterna av vad dessa ord betecknar; svårigheten att separera, en ensamhet omöjlig att övervinna och skam över det åstadkomna. I det förra fallet skapas strukturer av kärlek och tacksamhet och i det senare av hat och bitterhet; strukturer som många gånger öppnar för förstörelse. I det senare fallet handlar det om individer som befinner sig i en lokal, vecka efter vecka, utan att ha hittat någon plats. För dem gäller, att de inte hittar någon plats i förhållande till vare sig en enskild lärare, flera lärare eller "texten" (dvs. de främmande språk som eleven förväntas möta under sin skoltid; talet som omvandlas till skrivna symboler och blir läsning och skrift, tal som blir räkning och senare matematisk logik, litteraturen,

historien, naturen och materien). De blir desperat ensamma och utan möjligheter att förhålla sig till sin ensamhet. De har en upplevelse av att det inte finns några möjligheter att gå utanför sig själv. Det är som tänkte de: ”Det finns inte någon eller någonting utanför mig själv som intresserar mig... Jag förväntar mig ingenting av dig eller av någon annan.”

*

I 1842 års folkskolestadga står det att ”i såväl lands- som stadsförsamling bör finnas en, helst fast, skola med godkänd (seminarieutbildad) lärare. Där medellöshet eller lokala förhållanden verka hindrande, må undervisning tills vidare besörjas av flyttande skolor”. Vidare framgår det att barnens skolgång inte får uppskjutas längre än till 9:e levnadsåret: dock medgives hemundervisning, under förutsättning att den sker under vederbörlig kontroll. Vidare skall seminarier upprättas i huvudstaden liksom i varje stiftstad.

Skolan blir genom denna stadga en plats där var och en av oss skall få plats. Skolan betecknar därmed också en plats där alla skall få en plats, eller åtminstone där det finns någonting gemensamt. Ett minimum av gemenskap. Den psykologiska konsekvensen av att inte dela ett minimum av den gemenskap skolan erbjuder – dock ej villkorslöst – blir ett påtagligt utanförskap. För eleverna på Vidkärsskolan kom denna erfarenhet av skola – låt mig kalla den deras skolupplevelse – att leda till, att flera av dem som jag och de två lärare som arbetade på Vidkärsskolan mötte, visade en fasad av att inte vilja ha någon tillhörighet. Vad som var än värre var, att de var oförmögna att tala om sin avsaknad av tillhörighet. Deras situation var präglad av främlingskap. De var alienerade i förhållande till sig själva och i förhållande till att arbeta med att ta sig an någonting nytt och någonting främmande. Allt nytt och främmande tedde sig alltför främmande. Det blev omöjligt för dem att förbinda sig till detta främmande objekt som skolan, böckerna och lärarna utgjorde. Ingen från skolan erbjuden främmande ”text” lockade.

De känslomässiga upplevelserna av utanförskap ledde dem inte till att tänka. De dränktes av sitt utanförskap. De blev ett skrik som inte

omedelbart gick att förstå och som ingen riktigt hade förstått. De ville trots allt säga någonting; de väntade på ett eller annat sätt – så skulle man kunna säga det utifrån ett psykodynamiskt paradig – omedvetet på att någon skulle höra vad de hade att säga som de inte kunde uttrycka. Den etik som vi som arbetade på Vidkärsskolan underkastade oss var, att det hos de elever som vi mötte måste finnas – à priori – någonting som ville komma till uttryck men som inte gjorde det. Och detta ”uttryckande” kunde bli möjligt, tänkte vi, i den mån eleven knöt an – för att använda en fras som numera är i allmänt bruk i den tradition som gäller både inom den akademiska psykologin och inom den psykoanalytiska traditionen och som kallas attachment-teorin. Eller uttryckt med andra ord – det skulle kunna vara möjligt för eleven att känna förtroende såväl för en vuxen, det vill säga för den kvinna eller man som representerar denna plats för det gemensamma som för den plats som är tänkt att förena.

En plats given dessa möjligheter – en plats utifrån vilken förtroende kan ta form - blir en plats där vi, var och en av oss, kan uppträda solidariskt. Tanken med den lilla Vidkärsskolan var, om än inte alltid artikulerad, att den platsen var möjlig att finna i arbetet. Och utan att hitta denna plats fanns inget arbete.

*

Vi lever i en tid där den idé som säger att det är meningsfullt att tala och därmed att tänka är hotad. Vi matas med en rad olika föreställningar – jag talade inledningsvis om en förespeglingarnas, bilddominansens, arenakommunikationens, språkförbistringens tid och ytans överdrivna betydelse, jag talade om fixeringen vid symtomet, vid det manifesta och det som syns, om frånvaron av tolkning och referens – vi matas alltså med föreställningar som om de tillåts dominera oss i slutet leder till att utbytet (av tankar i samtal och skrift), mötet (med ord) och öppenheten (i samtalsömsesidighet) tvingas stryka på foten.

I denna värld betalar de mest utsatta det högsta priset, vilket betyder de som inte hittar kraft att verka emot dessa föreställningar. Inte sällan är de styrda av ekonomiska motiv. Jag tog del av en ny studie som

visar att 2 procent av grundskolans elever i årskurs nio skolkar en dag i veckan eller mer. Det skulle enligt undersökningen peka på att 10.000 elever riskerar att hamna i asocialt beteende. Dem vi mötte på Vidkärsskolan var just sådana elever som hade skolkat. De kände ingen tillhörighet och de fann ingen plats i skolan. De fann en plats bland dem som inte hade hittat någon plats, vilket betydde att de var utanför skolan.

Skolpsykologerna har en avgörande uppgift som handlar om att ge dem som befinner sig utanför en möjlighet att återuppta en förlorad plats. Den förlorade platsen är möjlig för dem att återerövra i den mån de får kontakt med sin förlorade historia och den känsla av misslyckande som drev dem bort från försöket att vara tillsammans med de andra. I detta mycket svåra arbete som inte sällan involverar ett arbete med elevens familj spelar skolpsykologen en avgörande roll. Och det gör han/hon såväl i arbetet med eleven som i samtalet med lärarna. Två olika arbetsuppgifter och de har som syfte att möjliggöra att den som förlorat sin plats och position återfinner den.

Jag tackar er för den uppmärksamhet ni visat mig. Och hoppas att vi tillsammans kan föra samtalet vidare.

Per Magnus Johanson i augusti 2007.

Piperska muren den 12 september 2007.