

DIÁLOGO DE ANGOLA

Sociokulturell inspiration och
Reggio Emilia som tillvägagångssätt i
arbete med Capoeira Angola med barn

Guillermo Eric Aleksionas

Examensarbete
Det sociala området
2013

EXAMENSARBETE	
Arcada	
Utbildningsprogram:	Det sociala området
Identifikationsnummer:	11552
Författare:	Guillermo Eric Aleksionas
Arbetets namn:	Diálogo de Angola – Sociokulturell inspiration och Reggio Emilia som tillvägagångssätt i arbete med capoeira angola med barn
Handledare (Arcada):	Ellinor Silius-Ahonen
Uppdragsgivare:	Kulturförening Tambor Vivo rf
<p>Sammandrag:</p> <p>Detta examensarbete handlar om ett sociokulturellt inspirerat dialogiskt arbetssätt med barn. Syftet är att med hjälp av teoretisk grund och dokumentation från det praktiska arbetet med capoeira angola utveckla arbetssättet ”Diálogo de angola” – ett sociokulturellt inspirerat och konstnärligt betonat dialogiskt arbetssätt med barn. Forskningsfrågorna är: 1. Vad är capoeira angola? 2. Varför är Reggio Emilias barnpedagogiska arbetssätt användbart med capoeira angola? 3. Fungerar capoeira angola som sociokulturell inspiration?</p> <p>Examensarbetet består av tre delar: 1. Teoretisk förankring. 2. Praktisk del med dokumenterade exempel 3. Diálogo de Angola. Förslag till ett underlag för att kunna utveckla ett mångdimensionellt dialogiskt arbetssätt. Verksamheten använder sig av capoeira angola som sociokulturellt verktyg. Arbetssättet ska främja kulturell demokrati och dialog. Det erbjuder också en mångdimensionell estetisk verksamhet där man musicerar, sjunger, leker, improviserar, dansar, skapar dramalekar och uttrycker sina känslor och tankar.</p> <p>Med hjälp av den teoretiska grunden och dokumentation från den praktiska delen, utvecklas ett underlag för arbetssättet ”Diálogo de angola”. Arbetssättet är planerat för daghemsbarn från 4 år uppåt och skolgrupper. Ett sekundärt syfte med arbetet är att andra i framtiden ska kunna utnyttja detta arbetssätt i ett multiprofessionellt team för att införa en dialogisk verksamhet med capoeira angola i dagvården och skolor.</p>	
Nyckelord:	Dialog, capoeira angola, sociokulturell inspiration, Reggio Emilias tillvägagångssätt, improvisation, konstnärliga uttryckssätt, kulturell demokrati, kreativitet
Sidantal:	95
Språk:	svenska
Datum för godkännande:	

DEGREE THESIS	
Arcada	
Degree Programme:	Social services
Identification number:	11552
Author:	Guillermo Eric Aleksiuonas
Title:	Diálogo de Angola – Sociocultural animation and Reggio Emilia approach working with capoeira angola with children
Supervisor (Arcada):	Ellinor Silius-Ahonen
Commissioned by:	Cultural Association Tambor Vivo rf
<p>Abstract:</p> <p>This thesis focuses on a socio-culturally inspired dialogic approach with children. The aim is to use the theoretical basis and documentation from praxis with Capoeira Angola in order to develop "Diálogo de Angola" - a socio-culturally inspired dialogical approach with an emphasis on artistic expression. The research questions are: 1. What is Capoeira Angola? 2: Why is Reggio Emilia's child-focused pedagogical approach useful with Capoeira Angola? 3: Does Capoeira Angola work as socio-cultural animation?</p> <p>The thesis consists of three sections: 1. A theoretical section with a theoretical framework. 2. A practical section with documented examples 3. A proposal for a platform on which to develop a multi-dimensional dialogical approach. The approach uses Capoeira Angola as a socio-cultural tool. Its aim is to promote cultural democracy and dialogue. It also offers multi-dimensional artistic activity, consisting of music-making, singing, play, improvisation, dancing, children's drama play and expressing one's feelings and thoughts.</p> <p>With the help of the theoretical basis and documentation from the practical section, a basis for working with "Diálogo de Angola" is developed. The target age group for this activity is day-care aged children, beginning with four years of age, through the school years. A secondary aim of this thesis is for others in the future to use this approach in multi-professional teams to introduce a dialogical activity with Capoeira Angola in additional daycare and schools.</p> <p>Keywords: Dialogue, Capoeira Angola, socio-cultural animation, Reggio Emilia's approach, improvisation, artistic expressions, cultural democracy, creativity</p>	
Keywords:	Dialogue, Capoeira Angola, socio-cultural animation, Reggio Emilia's approach, improvisation, artistic expressions, cultural democracy, creativity
Number of pages:	95
Language:	Swedish
Date of acceptance:	

INNEHÅLL

DEL I TEORETISK FÖRANKRING	7
1 Introduktion	7
1.1 Syftet, problemavgränsning och frågeställningar	7
1.2 Utgångspunkter och bakgrund.....	9
1.3 Metodbeskrivning.....	9
1.4 Urval av litteratur	10
1.5 Etisk reflektion.....	11
2 Dialog	12
2.1 Mikhail Bakhtins dialogism.....	13
2.2 Deleuze och Guattaris rhizom	15
2.3 Kulturell diversitet.....	15
3 Sociokulturell inspiration.....	16
3.1 Kulturell demokrati	17
3.2 Inspiratörens förhållningssätt	18
3.3 Inspiratörens roll	18
3.4 Inspiratörens profil	19
3.5 Verksamhetsplanering	20
3.6 Paulo Freire om bankundervisning	21
3.7 Bildning: frågornas pedagogik	22
3.8 Sociokulturellt pedagogiskt perspektiv.....	22
3.8.1 <i>George Herbert Mead och John Dewey</i>	23
3.8.2 <i>Lev S. Vygotskij</i>	25
3.8.3 <i>Sociokulturell syn på fantasi och kreativitet</i>	26
3.8.4 <i>Estetiska mönster i leken</i>	27
4 Reggio Emilia	28
4.1 En kort historik om Reggio Emilia	28
4.2 Reggio Emilias tillvägagångssätt	29
4.3 Ett barn har hundra språk	30
4.4 Estetik i Reggio Emilia	31
4.5 Dokumentation.....	32
5 Estetiska uttrycksmedel som syns i capoeira angola.....	33
5.1 Improvisation och fantasi	33
5.2 Musik	34
5.2.1 <i>Musikalisk Begåvning</i>	34
5.2.2 <i>Musik som verktyg för lärande</i>	35

5.3	Drama	36
5.4	Lekens tvetydighet	37
5.5	Sammanfattning	38
DELI II PRAKTISK DEL		39
6	Capoeira angola	39
6.1	Definition	39
6.2	Historik	40
	6.2.1 <i>Vadiação: att flacka omkring</i>	40
	6.2.2 <i>Systematisering av Capoeira Angola</i>	41
6.3	Rörelser	42
6.4	Capoeira-instrument	42
6.5	Roda de capoeira	45
6.6	Capoeira-träning	48
6.7	Ritual i capoeira angola	49
6.8	Capoeira med barn	51
	6.8.1 <i>Capoeira som en skattkista full med sagor</i>	52
	6.8.2 <i>Capoeira angolas möjliga arenor</i>	53
	6.8.3 <i>Capoeira: motorik och lärande</i>	53
	6.8.4 <i>En kritisk praxis för förändring i capoeira med barn</i>	54
	6.8.5 <i>Metoden Brincadeira de Angola</i>	55
7	Praktiska exempel	56
7.1	Ramar för en capoeira-träff	58
7.2	Dokumenterade exempel	59
DEL III DIÁLOGO DE ANGOLA		73
8	Sammanfattning och diskussion	73
8.1	Kritisk granskning	76
8.2	Studiens arbetslivsrelevans	77
Källor		79
Bilaga 1	Capoeira-rörelser	84
Bilaga 2	Ordlista	91
Bilaga 3	Produkt: Bildpresentation	

Figurer

Figur 1 Dialogiskt arbetssätt	7
Figur 2 Capoeira-instrument	43
Figur 3 Barnen musicerar.....	44
Figur 4 Capoeira roda i Rio de Janeiro	45
Figur 5 En jogo de capoeira	46
Figur 6 a Vadição (leken har ingen ålder)	47
Figur 6 b Vadição (leken har ingen ålder)	47
Figur 7 Bananeira.....	49
Figur 8 Volta do mundo ("världen runt").....	50
Figur 9 Chamada ("inkallelse")	50
Figur 10 Aktiviteterna är mångfaldiga	52
Figur 11 Diálogo de Angola.....	73

Tabell 1 kulturell demokrati.....	18
--	-----------

Tvärtom, det är hundra som finns!

*Ett barn
är gjort av hundra*

*Barnet har hundra språk
hundra händer
hundra tankar
hundra sätt att tänka
att leka och att tala på
hundra alltid hundra
sätt att lyssna
att förundra att tycka om
hundra lustar
att sjunga och förstå
hundra världar
att uppfinna
hundra världar
att drömma fram*

*Ett barn har hundra språk
(och därtill hundra hundra hundra)
men berövas nittionio.
Skolan och kulturen
skiljer huvudet från kroppen.*

*Man ber barn;
att tänka utan händer
att handla utan huvud
att lyssna men inte tala
att begripa utan glädjen i
att hänföras och överraskas
annat än till påsk och jul.*

*Man ber dem:
att bara upptäcka
den värld som redan finns och
av alla hundra
berövar man dem nittionio*

*Man säger dem:
att leken och arbetet
det verkliga och det inbillade
vetenskapen och fantasin
himlen och jorden
förnuftet och drömmarna
är företeelser
som inte hänger ihop.*

*Man säger dem:
att det inte finns hundra
Men barnet säger:
Tvärtom, det är hundra som finns.*

Dikt av Loris Malaguzzi (Eldsjälen i Reggio Emilia)

DEL I TEORETISK FÖRANKRING

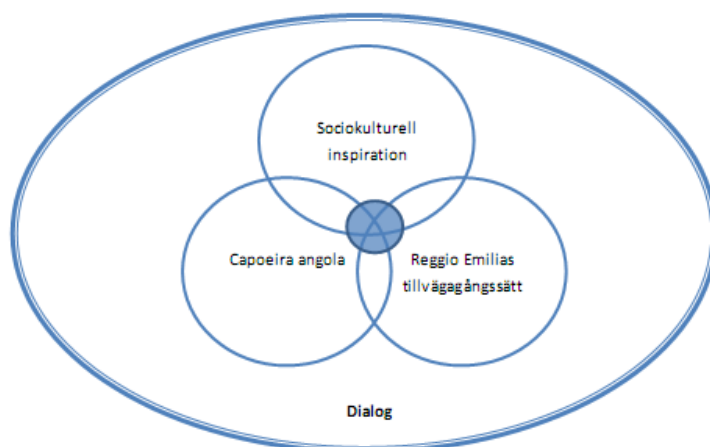
1 INTRODUKTION

Mitt examensarbete är ett i teori och konstnärlig praktik förankrat utvecklingsarbete. Del I är en teoretisk förankring. Del II är en praktisk del, en produkt från det konkreta arbetet. Produkten innehåller 1) en kort beskrivning av capoeira angola, 2) dokumenterade exempel och 3) en bildpresentation. I del III sammanfattas den teoretiska och den praktiska delen och presenteras ett förslag till utvecklingsarbetet som ska kallas *Diálogo de Angola*.

1.1 Syftet, problemavgränsning och frågeställningar

Syftet med mitt arbete är att beskriva capoeira angola och belysa dess potential som ett socialpedagogiskt verktyg. Arbetet strävar efter att understödja ett tillvägagångssätt för socialpedagogiskt arbete med barn.

Kvaliteten i barnpedagogiskt arbete ska sökas genom att fokusera på dialog, *sociokulturell inspiration* och *Reggio Emilias tillvägagångssätt* i kombination med capoeira angola.



Figur 1. Dialogiskt arbetssätt

Syftet är att undersöka det gemensamma området i Figur 1. Examensarbetet består av tre delar.

Del I är en teoretisk förankring och består av kapitel 2–5. Kapitel 2 handlar om den yttre cirkeln, dialog, som är nyckeln till slutarbetet och det specifika perspektivet från vilken vi definierar den teoretiska referensramen. I kapitel 3 beskrivs sociokulturell inspiration samt ett sociokulturellt pedagogiskt perspektiv. Kapitel 4 handlar om Reggio Emilias pedagogik och tillvägagångssätt.

Kapitel 5 handlar om den konstnärliga dimensionen. Olika konstnärliga uttrycksmedel fungerar som verktyg för bildning och därför ska dess potential i barnpedagogiskt samt socialpedagogiskt arbete beskrivas kortfattat. Kapitlet 5 är en introduktion till kapitel 6 där man redogör för capoeira angola som en mångsidig konstform.

Del II är den praktiska delen som fungerar som produkt: 1) en beskrivning av capoeira angola, 2) dokumenterade exempel, 3) en bildpresentation.

Del III är diskussionsavsnittet. Det gemensamma området för dialog, sociokulturell inspiration, Reggio Emilias tillvägagångssätt och capoeira angola. Här specificeras målet med examensarbetet: en beskrivning av ett särskilt socialpedagogiskt arbetssätt med barn: Diálogo de angola.

Jag avgränsar arbetet till capoeira med barn, dialog, empowerment, gemenskap, samarbete och fantasi/kreativitet. Dialog är det överordnade och fundamentala begreppet i detta examensarbete. För att uppnå mitt syfte, har jag spjälkat upp det i följande tre frågeställningar:

1. Vad är capoeira angola?
2. Varför är Reggio Emilias barnpedagogiska arbetssätt användbar med capoeira angola?
3. Fungerar capoeira angola som sociokulturell inspiration? Varför?

Som teoretiska referenser tar jag i bruk en sociokulturell teori om lek, Bakhtins tankar om dialog, Paulo Freires frigörande pedagogik, sociokulturell inspiration och Reggio Emilias barnpedagogiska tillvägagångssätt och vikten av improvisation, musik och drama i arbetet med barn.

1.2 UTGÅNGSPUNKTER OCH BAKGRUND

Idén till arbetet föddes eftersom ja regelbundet ägnar mig åt capoeira angola, en afro-brasiliansk konstform som innehåller dans, sång, musik, kamp och drama (för utförligare beskrivning om ämnet se kapitel 6) och använder den i mitt arbete med barn. Mina studier har medverkat till att hitta ett extra perspektiv i capoeira angola. Capoeira angola har i gengäld bidragit till att utvidga mina möjligheter i arbetet med barn. Jag insåg att capoeiran är en utmärkt aktivitet med potential både barnpedagogiskt och för sociokulturell inspiration. Jag är aktiv i kulturföreningen Tambor Vivo där capoeira angola är en central aktivitet både för vuxna och barn. I föreningens stadgor betonas strävan efter gemenskap, delaktighet och mångkultur i Finland. Mitt arbete är en beställning av Tambor Vivo som ämnar erbjuda en aktivitet med ökad kvalitet och som möter föreningens strävanden. Avtalet för ett projekterat examensarbete är gjort.

Som praktikant har jag använt mig av capoeira angola på daghem och i arbetet med människor med funktionshinder.

Ändamålet med detta arbete är att skapa ett underlag för att kunna utveckla capoeira angola som ett socialpedagogiskt verktyg i arbetet med barn. Underlaget ska i framtiden användas för att åstadkomma en handbok.

1.3 Metodbeskrivning

Capoeira angola är konst som kräver livslångt lärande av både rörelser, improvisation och musik. Alla dessa element kan användas med barn i ett dialogiskt arbetssätt. Urvalet av litteratur är menat för att förklara hur capoeira och det dialogiska arbetssättet kan verka i samma bildningsprocess och användas som både sociokulturell inspiration och som barnpedagogisk aktivitet. Urvalet av litteraturen har fastlagts i förhållande till produkterna i den konstnärliga praktiken.

Som tidigare redan nämnts består arbetet av följande delar: Del I klarlägger den teoretiska grunden. Del II är den praktiska delen av examensarbetet som fungerar som produkt. I den har jag använt mig av dokumenterade exempel i min praktiska erfarenhet av capoeira angola för att synliggöra barnens aktiva roll i bildningsprocessen. Både del I och del II samverkar genom en teoretiskt underbyggd koppling. Del III är examensarbetets diskussionskapitel och framlägger *Diálogo de angola* som ett dialogiskt arbetssätt.

Examensarbetet ska fungera först som underlag för ett ändamålsenligt arbetssätt där dialog, sociokulturell inspiration, capoeira angola och Reggio Emilia som tillvägagångssätt är centrala. Examensarbetets delar tjänar också som underlag för en handbok.

1.4 Urval av litteratur

En forskningsetisk dimension som jag måste ta i beaktande är att vara kritiskt inställd till och reflekterande över texterna jag läser och på vilket sätt jag skriver. (Friberg 2006 s.117)

Urvalet av litteratur och artiklar bestämmer i hög grad vilken sorts information forskaren ska använda. Forskaren måste sträva efter att använda sig av oberoende källor. Källornas kvalitet måste också bedömas. Forskaren måste också bedöma vilka källor är mest trovärdiga. (Jacobsen 2007 s. 130)

Inklusionskriterier

Artikeln (boken) ska vara vetenskaplig, vilket betyder att den skall innehålla abstrakt, bakgrund, metod, resultat och vara av magisternivå. Den behandla capoeira angola, sociokulturell inspiration, Reggio Emilia pedagogik, dialog samt ha en anknytning till småbarn eller skolbarn

Artikeln ska vara publicerad i ett vetenskapligt sammanhang, tidskrift, avhandling etc. En viss flexibilitet måste göras med information om capoeira angola som är ett sociokulturellt uttryck och därför ett uttryck för folkkultur som oftast är av en oral karaktär.

Capoeira angola är en konst. Kriterierna för litteraturen om ämnet är därför lite annorlunda, konsten behöver inte vara vetenskaplig. Kapitlet om musik, drama och improvisation ska förklara deras identifierade fördelar.

Artikeln skall kunna vara fritt tillgänglig i sin helhet. Publiceringsår är av mindre betydelse eftersom examensarbetet är en innovation som försöker skapa ett nytt perspektiv för arbetet med barn.

Jag har gjort en litteratursökning i EBSCO, ARTO, Nelli, Google scholar, BIBSYS (samkatalog för Norges universitets- och högskolebibliotek), SportDiscus (EBSCO), diva-portal och en capoeira-portal (www.portalcapoeira.com)

Jag har använt sökord på svenska, engelska, spanska och portugisiska och har även sökt information om capoeira i Arto på finska där inga av de gjorda arbetena var relevanta för mitt examensarbete.

Mina sökord var: Reggio Emilia, Vygotskij, Ander-Egg, Bakhtin, Freire, fantasi, improvisation, capoeira, barn, lek, sociokulturell inspiration, play, children, pedagogics, socio-cultural animation, dialog, dialogue, diálogo, capoeira, niños, juego, animación socio-cultural, animação sociocultural, improvisação, crianças, improvisación, brincadeira.

Jag är bekant med en pedagogisk capoeira-metod som heter *Brincadeira de angola*, som jag kommer att beskriva i capoeira angolas kapitel. Metoden är tillgänglig på nätet. Artikeln är relevant för mitt examensarbete eftersom det handlar om capoeira angola, lek och barn. Jag ska redogöra för en annan artikel om capoeira angola för barn som betonar dramatisk lek och en emancipatorisk dimension i arbetet med barn.

1.5 Etisk reflektion

I detta examensarbete föreslås ett dialogiskt arbetssätt med capoeira angola. Äldre *mestres* (capoeira mästare) har praktiserat konsten hela sina liv och därför påpekat att capoeira är livet självt, ett livslångt lärande. Jag har tränat capoeira angola en avsevärt kortare tid än mestres eller många andra *capoeiristas*. Jag känner mina begränsningar i capoeira angola men vill bidra med ett perspektiv som känns väsentligt. Arbetet kan inte generaliseras, men jag önskar lägga grunden till fortsatta studier om capoeira angola och dess barn- och socialpedagogiska potential.

Jacobsen beskriver tre etiska krav i en undersökning: informerat samtycke, skydd av privatliv och korrekt presentation av data. Jag tar hänsyn till dessa etiska aspekter då jag läser litteratur. Jag litar på att författarna jag använder mig av tagit dessa krav i beaktande då de gjort undersökningar inom deras område. (Jacobsen 2007 s, 21)

En etisk reflektion angående produktdelen är nödvändig. Produkten härstammar från dokumentation från mitt praktiska arbete med capoeira för barn. Exemplet har inga data som kan bidra till att identifiera enskilda personer (Jacobsen 2007 s. 21–25). Både föräldrarna och barnen har gett sitt godkännande för att använda dokumentationen samt använda mig av bilder där de har uppträtt frivilligt.

2 DIALOG

Detta kapitel är centralt i examensarbetet. Dialog är det övergripande begrepp som ska präglade synen på sociokulturell inspiration, Reggio Emilias tillvägagångssätt och capoeira angola. Dialog förutsätter respekt för den andre och sig själv. (jfr Madsen 2006 s. 236)

Vanligen uppfattas dialog som ett muntligt samtal mellan fyra ögon. Det finns en annan uppfattning om dialog som härstammar från Platon. För Platon betydde dialog att söka sanningen genom argumentation och utan att försöka övertala den andre samt utan inslag av känslor, makt eller nyttoperspektiv. Från detta klassiska dialogbegrepp definieras dialogen normativt och etiskt som ett samtal med särskilda kvalitativa egenskaper: symmetri mellan deltagarna (du–jag-förhållande), lyhördhet, öppenhet, ömsesidighet, klarhet, harmoni, konsensus, enighet och vilja att ändra synvinkel om det behövs. (Dysthe 2003 s. 11–12)

Ett dialogiskt perspektiv fokuserar på vad människor har att berätta, hur människor från sina egna perspektiv ser på verkligheten, oavsett utvecklingsstadier. Ett dialogiskt perspektiv tar avstånd från en normativ syn på intelligens som anses för statiskt och hierarkiskt. Människan uttrycker sina behov och intentioner på ett komplexare sätt än bara en förutbestämd biologisk evolution (Lindqvist 2002, s. 42)

Med dialog ingår deltagarna i en lärandeprocess där meningen som skapas är bredare än de individuella perspektiven var för sig. Dialog är en process som fokuserar på idéernas flöde snarare än en hierarkisk spaning efter ”den rätta idén” i ”det rätta sammanhanget”. Meningen med dialog är att vara känslig för olika sorts perspektiv. Betoningen ligger på att utvidga förståelsens gränser, utveckla kritiskt tänkande, samarbetskompetens och för att acceptera nya insikter (även osammanhängande sådana) snarare än att åstadkomma en perfekt, objektiv och fullständigt sammanhängande modell som matas in i eleverna. (Bentley 1999 s. 138–139)

Att se andra som aktiva aktörer i dialogen förutsätter respekt. När man lyssnar och respekterar andra avvaktar man att bedöma eller att ha en bestämd åsikt om den andres tankar. En reflektion pågår innan man ger sin åsikt. Först måste man veta vad behöver sägas. Människor ska anstränga sig att hitta sin äkta röst genom att tränga förbi sina impulser och känslomässiga reaktioner, förutfattade meningar och åsikter för att få en mer äkta kontakt med varandra. (Isaacs 1999)

Skillnad eller *annorlundahet* är en meningsfull resurs i dialog. I sin radikala uppfattning om etik framhåller Peter Kemp *människans oersättlighet*. Varje människa är unik och kan inte bytas ut med en annan. Förlusten av en människa är inte mätbar och skapar en tomhet som aldrig kan fyllas (jfr Madsen 2001 s.188; Kurki 2007 s. 64).

Man ska sträva efter att skapa en, vad Freire skulle kalla en humaniseringsprocess för att kunna ha ett äkta dialogiskt förhållande till andra. Ett förhållande där det inte finns en dominerande och en förtryckt diskurs, utan ett samarbete och strävan efter frihet och jämlikhet. (jfr Freire 2006)

Ett konkret exempel på ett icke-dialogiskt förhållande illustreras av Marita Lindahl med stöd från forskning som visar att förhållandet mellan personal och barn på förskolan kan ofta vara instrumentellt, alltså icke-dialogiskt:

... personal i förskola inte leker med barnen, utan enbart ställer i ordning för dem. Personalen fungerar inte heller som modell eller föredöme i sitt eget beteende för barnet utan mer som normmarkörer... de sällan verkar ha roligt i sitt arbete utan stundtals ser rätt uttråkade ut. Personalen går ut och in i förskollivet i enlighet med sitt personliga arbetsschema och har ingen känslomässig bindning till barnen... personalens kontakter är vänliga och korrekta, men instrumentella. (Lindahl 1998 s. 75–76)

Lindahl varnar oss om en mekanisk barnomsorg som påverkar växelverkans kvalitet.

... En sådan typ av uppmärksamhet representerar en stressfaktor för både personal och barn. Innehållet i personalens kontakter med barnen består till stor del i att tillrättavisa och påminna. Detta kallas "nedmuntran" (Lindahl 1998 s.76).

2.1 Mikhail Bakhtins dialogism

Den ryske språkfilosofen, litteratur- och kulturteoretikern Mikhail Bakhtin tillför ett socio-kulturellt perspektiv som handlar om dialog och *annorlundahet*. Mikhail Bakhtins användning av begreppet dialog är mångsidig och kan handla om både meningsskapande och etik. Bakhtins uppfattning om dialog handlar om respekt för den egna och den andres *röst*, viljan att lyssna och förstå den andres utgångspunkter. Flerstämmighet, alltså divergerande röster, heterogenitet i åsikter, motstånd och spänningar är välkomna och kan användas som tankeverktyg och för att utveckla kunskap. (Bakhtin 1988 s.13; Dysthe 2003 s.12–13)

Varje person har sin egen röst. Varje person är sitt livs upphovsman och uttrycker sig med hela sin kropp, med sin världssyn, sitt öde, sin tillhörighet i olika gemenskaper, med sin

bakgrund: det förflutna, nuet, livsstil, sociala normer, intressen och önskningsar. En person deltar i dialog med sina tankar, sina förväntningar, och med sin hela individualitet. Bakhtin hävdar att i kommunikation mellan två olika röster finns alltid kreativa element. Yttranden tillför alltid något nytt även om de inte är originella till sitt ursprung (Igland & Dysthe s. 104; se Matusov 2009 s.122)

Enligt Bakhtin (1988 s. 264-265) definieras självet i relation till ”den andre”, genom det som är annorlunda kan vi se vad vi har för eget. Självet är en dialogisk process med sig själv och andra. Som tillvägagångssätt är dialog antiauktoritär för den lever och utvecklas enbart av skillnaden, genom respekt för andras synpunkter. Våra liv berikas av diskursernas och yttrandenas mångfald. Motsatsen är monolog som kan vara auktoritativ och stel. Ett monologiskt förhållningssätt är som facit svar medan ett dialogiskt förhållningssätt är sökande. (jfr Bakhtin 1988 s.13, s.269; Igland & Dysthe 2003 s. 104)

Bakhtin påstår att det är dialog som öppnar vägar för kreativitet och nya tankar samt möjligheten att motverka monologiska diskurser med fastspikade sanningar. Dialog förutsätter att de som deltar har en specifik och egen röst: Många människor många röster. Monolog i sitt extrema fall kunde betyda då många människor med en och samma röst. (Matusov 2009) Med monolog menade Bakhtin en auktoritativ yttrande som inte lämnar plats för annorlundahet och flerstämmighet eller intertextualitet och tål inga invändningar. En monolog kräver godkännande och utesluter dialog. Monologiska diskurser förhindrar kreativ förståelse och stagnerar psyket. Medvetet eller omedvetet om man förhindrar dialog försvårar man den kreativa förståelsen. Utveckling förutsätter utrymme för tvivel, dialog och olika röster. Det viktigaste i dialogen är inte så mycket att vara ense eller oense utan att jämföra, pröva en egen version eller hitta ett eget perspektiv eller röst. (Igland & Dysthe 2003 s.105; Matusov 2009)

Dialogismen anses vara ett alternativ till den monologiska överföringsmetaforen. Bakhtin anser att mening aldrig kan överföras utan uppstår i interaktionen och samspelet och beror på lika mycket adressaten och den som talar eller skriver (Dysthe 2003 s. 49–50) Dialogism är öppen för diskussion. Kunskap skapas genom interaktion mellan olika röster, alltså mellan deltagarnas tolkningar och personliga erfarenheter (Igland & Dysthe s.109)

Alla kulturella fenomen baserar sig på kommunikation: dialogiska förhållanden mellan individer och grupper, mellan olika röster, mellan olika symbolsystem (bild, text, ton) och mellan olika handlingar och tillvägagångssätt. I bildningssamfund måste man utnyttja mångfalden av olika röster. Skillnaderna är en resurs för mångsidigt lärande och utveck-

ling. Men för att lyckas med det krävs aktivt deltagande av alla involverade i den dialogiska interaktionen för att åstadkomma en fruktsam och ömsesidig påverkan och förståelse. (Bakhtin 1988 s.13; Dysthe 2003 s. 103)

Bakhtins dialogbegrepp innehåller en viktig etisk dimension. Dialog kan bara nås genom en ömsesidig moralisk förpliktelse, en vilja att lyssna och en vilja att visa respekt för andra människors känslor och värderingar. Varje människa är unik och oersättlig och utför unika handlingar som inte kan fullbordas av någon annan. (Bakhtin 1988 s. 254–255; Igland & Dysthe 2003 s. 111)

2.2 Deleuze och Guattaris rhizom

Med Bakhtins dialogism i baktanke kan vi fundera på filosofen Gilles Deleuze och psyko-terapeuten och filosofen Félix Guattaris idé om rhizom. Rhizom är ett begrepp som lånats från biologi och som förklarar ett rotsystem där rötterna utgör ett underjordiskt nätverk. Även om man skär ner en av växterna, växer en annan någon annanstans i nätverket. Rhizom är en kunskaps- och samhällsmodell som skiljer sig från en mer traditionell modell som ser kultur- och kunskapsutveckling som ett träd. Den trädformade modellen beskriver kunskap som hierarkiskt organiserad och som rör sig i en enda riktning. Den trädformade modellen ser kulturen organiserad endast kronologiskt enligt en tillblivelse–avslutning-logik. (Deleuze & Guattari 1987)

Rhizommodellen, å andra sidan, är ett system där mening och kunskap organiseras i olika riktningar. Den är mångfaldig och heterogen. Rhizom i kulturen är ett nät av många olika influenser från konst, vetenskap, stilar, uttryck och maktstrukturer. Enligt denna modell kan vilken som helst punkt från rhizom ansluta sig till vilken annan punkt som helst. Rhizom är en karta, inte en riktning. Den är icke-hierarkisk och meningar och begrepp produceras och sprider sig i alla möjliga riktningar och bidrar till varierande användningssätt och nya perspektiv. Rhizommodellen beskriver processer medan den trädformade modellen snarare handlar om mål (Deleuze & Guattari 1987).

2.3 Kulturell diversitet

Det är en utmaning att kunna se den egna kulturen särskilt om man inte erbjuds eller känner till andra kulturella uttryck eller traditioner. En och samma tradition kan även tolkas på många olika sätt och är beroende av den partikulära situation vi befinner oss i. (Gustavsson

2008 s. 132) Enligt Jonas Stiers blir man blind för den egna kulturen som tas för given. Jonas Stier hänvisar till ett stort antal variabler eller aspekter som formar människan till en kulturell varelse:

Värden, värderingar, normer, lagar, regler, (o)vanor, religiösa föreställningar, innebörder, tabun, myter, umgängesmönster, språk (verbalt–icke verbalt, talspråk–skriftspråk), arbetsdelning, könsroller, familjestruktur, politiska och ekonomiska system, ideologier, symboler, riter, ceremonier, tidsuppfattning, världsbild, historiesyn, utbildningstradition, etik- och moraluppfattning, klädstilar, litterära traditioner, konstnärlig tradition, matkultur och dryckeskultur... Synsätt på sexualitet, uppfostran, kroppen, naturen, livet och döden, heder och ärlighet, hälsa och ohälsa, arbete, myndigheter och rättvisa. Vid sidan om detta innehåller kulturer olika subkulturer såsom ungdoms-, hippie- och studentkulturer. (Jonas Stier 2004 s. 66)

Med en öppen inställning kan man se möjligheter i andra kulturer som kan utvidga våra erfarenheter och utvidga vår skapande förståelse (Bakhtin 1988 s. 12–13; Gustavsson 2008 s. 133). Den västerländska kulturen med dikotomierna arbete–lek, allvarligt–skojigt skiljer sig från andra kulturer. Yoruba-folket har exempelvis ett annorlunda kulturellt perspektiv: det lekfulla är förenat med det allvarliga och improvisation anses vara en viktig ingrediens även i seriösa ceremonier som begravningar (Sutton-Smith 1997 s. 210).

3 SOCIOKULTURELL INSPIRATION

Sociokulturell inspiration är perspektivet som präglar min läsning av de teorier som jag tar upp i examensarbetet.

Sociokulturell inspiration är ett socialpedagogiskt tillvägagångssätt som kännetecknas av en medveten och avsiktlig spaning efter aktiviteter eller processer som främjar aktivt deltagande och gemenskap. Den används för att skapa förutsättningar för interpersonell kommunikation eller en äkta dialog. (Ander-Egg 2006b s. 9) I ett sociokulturellt inspirerande projekt jobbar en *inspiratör* som hjälper till i den sociokulturella processen, men det är deltagarna själva som bestämmer hur verksamheten ska fortgå. (Ander-Egg 2006b s. 34). *Empowerment* är ett begrepp som naturligt hänger ihop med och är central i sociokulturell inspiration. Empowerment definieras av Askheim (2007 s.19) som ”en positiv syn på människan som ett i grunden aktivt och handlande subjekt som vill och vet sitt eget bästa om man bara skapar rätt förhållanden”. Sociokulturell inspiration kännetecknas av respekt, tolerans och betoning på frihet. Kulturell mångfald uppfattas som ett positivt fenomen, olika idéer och

åsikter respekteras såsom deltagarnas autonomi.(jfrAnder-Egg 2006c s.47; Freire 2008 57–58).

Ingen kulturell aktivitet är i sig sociokulturell inspiration, men kan fungera som stöd eller verktyg för den. Sociokulturell inspiration handlar om *hur* man deltar i en kulturell aktivitet. Sociokulturell inspiration är en pedagogisk intervention som vill främja delaktighet i olika arenor och vill inspirera människor att utvecklas med glädje och kamratanda både individuellt och kollektivt (Freire 2008 s.69). Autoritarism, manipulation, hierarkiska maktstrukturer och paternalism hör inte till sociokulturellt inspirerade interventioner. (Ander-Egg 2006c s. 49–50; Ander-Egg 2006b s. 29; Kurki 2008)

Enligt Freire (i Askheim & Starrin 2007 s. 19–22) är medvetandegörande grundläggande för att skapa empowerment. Medvetandegörande är starkt länkad till dialog. Dialog kan uppfattas som ett ”diskursivt samarbete” mellan två subjekt, och är början till en frigörelseprocess. Medvetandegörande sker inom kollektivet, alltså för att få egen makt måste man lära sig att vara handlingskraftig i en gemenskap.

3.1 Kulturell demokrati

Sociokulturell inspiration som tillvägagångssätt använder sig av en mångfald aktiviteter som kan vara: 1) konstnärliga (teater, musik, målning, bio m.m.), 2) intellektuella (bokcirkular, föreläsningar, konferenser m.m.), 3) informativa (diffusion, tillgång till kulturarv och till levande kultur), 4) sociala (fester, möten, föreningar) eller 5) fysiska (sport, promenader, gymnastik m.m.) för att medvetet sätta igång en process som skapar sociokulturellt mervärde. (Ander-Egg 2006b s. 205–209)

Tabell 1 visar två arbetsmodeller i sociokulturell inspiration. Den ena strävar efter en *kulturell demokratisering* och den andra har som mål *kulturell demokrati*. Kulturell demokrati är det övergripande syfte som definierar inspiratörens arbetssätt med barn i detta examensarbete.

	Kulturell demokratisering	Kulturell demokrati
Inspiration	Institutionell roll: sprida en mångfald av kulturella diskurser på ett effektivt sätt.	Institutionell roll: skapa processer av kulturell delaktighet (så breda som möjligt).
Inspiratör	Förmedlaren: överflyttning mellan konst och folket; funktion av kulturella värden.	Katalysator. Hjälper till att skapa en process av livlig kulturell dynamik.
Strategiskt mål	Tillgång till kultur för alla.	Kultur för alla. Kulturell delaktighet.
Processens subjekt	Mottagare/åskådare/konsument.	Deltagare/aktör/tillverkare/producent

Tabell 1. Kulturell demokrati: Det övergripande syftet (Källa: Ander-Egg 2006a s. 32)

Den sociokulturella inspirationens metodik, inom ramen för kulturell demokrati, definieras som en strävan efter en pedagogik för *total kommunikation*. Med total kommunikation menas användningen av alla möjliga uttryckssätt och verktyg för att nå en bättre kommunikation med deltagarna. Alla former av kommunikation dans, sång, konst och även icke-verbala som kroppspråk borde användas för att inspirera deltagarna att skapa och förvalta sina egna kulturella projekt. (se Ander-Egg 2006b s. 30)

3.2 Inspiratörens förhållningssätt

Inspiratörens förhållningssätt är viktigare än det specifika materiella innehållet i ett visst projekt. Med sociokulturell inspiration som utgångspunkt ses en given verksamhet både som ett mål i sig (nöje att delta och lära sig) och som en mångfald av verktyg och metoder för att främja delaktighet, kreativitet, produktivitet, gemenskap och empowerment. Inspiratören vill medvetet uppmuntra bl.a. positiv identitetsbildning, autonomi och kulturell pluralism. (Ander-Egg 2006c s. 41-49; Ander-Egg 2006b s. 36-37).

3.3 Inspiratörens roll

Inspiratören strävar efter att förvandla publiken (åskådare) till deltagare (aktiva aktörer) samt uppmuntrar till en horisontell relation mellan inspiratören och deltagarna (Ander-Egg 2006c s. 42). Inspiratören ska ”göra sig onödig” med deltagarnas ökade empowerment och

en medborgarröst eller en betydelsefull medmänniskas röst ska ta sin plats (jfr Berglund 2000 s. 18).

Madsen (2006, s. 269) poängterar att i socialpedagogiska bildningsprocesser utvecklas brukaren [deltagaren] inifrån utåt, från en individuell (personlig bildning) till en samhällelig dimension (inklusion i olika gemenskaper). Inspiratören kan stödja deltagarna att skapa sociala, politiska, yrkesmässiga och/eller kulturella kompetenser. (jfr Freire 2002 s. 97)

3.4 Inspiratörens profil

Inspiratörens profil är viktig för en lyckad sociokulturell intervention:

1) Inspiratören ska skapa och visa entusiasm och en vilja att utvecklas, att *vara mer* i livet (Freire 2002 s. 58). 2) Inspiratören ska vara *välkomnande, känslig* för andras behov, *tillgänglig, engagerad* i verksamheten och i deltagarnas angelägenheter. 3) Inspiratören är *övertygad* och *tillitsfull* angående deltagarnas möjligheter att vara huvudpersoner i sin sociala och kulturella promotion. 4) Inspiratören har förmågan att skapa motivation hos deltagarna för att aktivt delta i sociokulturella aktiviteter. 5) Inspiratören bemöter andra på ett vänligt sätt, kan lyssna aktivt och har förmågan att skapa en stämning av tilltro, tolerans och förståelse. 6) Inspiratören ska vara emotionellt mogen för att på ett korrekt sätt närvara i mänskliga relationer där samarbete, stressiga situationer eller konflikt förekommer. 7) Inspiratören ska ha inre styrka och ihärdighet för att övervinna svårigheter. (Ander-Egg 2005 s. 38–46)

Inspiratörens arbete kan inte bara vara tekniskt, professionellt eller neutralt. Det sociokulturella arbetet är alltid ett politiskt arbete eftersom det konstruerar samhället i en viss riktning. En inspiratör måste vara en militant som kämpar för deltagarnas bästa. Inspiratören blir involverad med deltagarna och vill främja deras potentiella kreativitet och delaktighet. (Ander-Egg 2005 s. 46-47; jfr Kurki 2008)

I arbetet med barn måste inspiratören som yrkesmänniska kunna ha *relationskompetens*, förmågan att ”se” varje barn enligt dess förutsättningar och anpassa sitt eget beteende enligt detta, utan att ge upp sin professionella roll (Juul & Jensen 2009 s.124–125). *Ömsesidighet* är den kvalitativa relationella kvaliteten som eftersträvas. Vuxen–barn–relationen ska vara en subjekt–subjekt–relation (Juul & Jensen 2009 s. 119–120). Relationskompetens innehåller en etisk inställning. Inspiratören måste kunna ta avstånd från en *vuxen definitionsmakt* som kategoriserar barnets karaktär enligt dess omedelbara beteende och den vuxnes tolk-

ning av den. Det krävs ett *processuellt* tänkande som tar avstånd från en primitiv människosyn där barnen och vuxna reduceras till att vara *rätt* eller *fel*. De professionella ska avstå från ”rätt–fel kulturen” utan att hamna i en situation där allt är ”lika bra”. Den professionella ska använda sina hållningar och sitt vetande utan att missbruka dem för att kategorisera människor. Denna kategorisering är etiskt ett problematiskt socialt rollbeteende att erbjuda barn och unga på. (jfr Juul & Jensen 2009 s. 231–233)

Inspiratören [den vuxne] är ansvarig för relationens kvalitet, är kompetent att ingå relationer med barn och förstå barnlivet (familjens och relationernas betydelse), tar till sig sin betydelse i barnens liv (även om man inte är deras förälder) och står ut med att den pedagogiska verksamheten liknar livet (den pedagogiska verksamheten konstrueras av pedagogerna, men kan inte undvika att livet kommer in och ”stör” planeringen). (jfr Juul & Jensen 2009 s. 127–128)

3.5 Verksamhetsplanering

Målet med aktiviteterna är först och främst utvecklingen av individens, gruppens eller gemenskapens produktivitet snarare än kreativiteten (Ander-Egg 2006c s. 45). Kreativiteten finns hos alla och inte bara i en konstnärlig verksamhet utan också i andra aktiviteter. Fokus i interventionen ligger på den produktiva kompetensen så att människor ska kunna sysselsätta sig praktiskt i samhället (Ander-Egg 2006c 45–46)

Inspiratören planerar verksamheten genom att svara på följande frågor: *vem, var, när, vad, hur, med vilka medel*. Först är det viktigt att definiera *vem* som deltar i aktiviteten. Inspiratören är den som ansvarar för planeringen, organiseringen och förverkligandet. I det specifika fall av detta examensarbete är det barn som är deltagarna. Inspiratören måste ha klart för sig med vilka åldrar han/hon jobbar med för att skapa en aktivitet som tillfredsställer allas behov. (Ander-Egg 2006b s. 190) Den andra frågan är *var* aktiviteten kan ske. Inspiratören ska försöka välja miljöer som är betydelsefulla i gruppens sociala liv, eller skapa nya sådana. Miljöerna har *cercanía vital* (vital närhet), är kända för gruppen: en kulturförening i grannskapet, olika kooperativ, kyrkan, torget, skolans föräldraförening, mm. Den vitala närheten gör att aktiviteten och erfarenheten får en starkare upplevelse. (Ander-Egg 2006b s. 32–33)

Den tredje frågan som ska besvaras är *när* aktiviteten ska äga rum. Aktiviteten kan ske på fritiden men kan också inkorporeras i daghemmet, i skolan eller i eftermiddagsverksam-

heten. I detta examensarbete föreslås capoeira angola som *vad* man ska göra. Vilken aktivitet som helst kan användas som sociokulturell inspiration, men det är beroende på *hur* man gör det. En sociokulturell intervention söker främja livslångt lärande, dialog och kritiskt tänkande. I konstnärliga interventioner vill man skapa en ram för att uppmuntra deltagarnas expressiva och konstnärliga kompetens. (Ander-Egg 2006b s. 213–222) Det är viktigt med glädje och kamratanda, och att känna att man utvecklas både individuellt och kollektivt (Ander-Egg 2006b s. 202; Freire 2008 s.69).

Den sista frågan är *med vilka medel* ska aktiviteten utföras. Man kan planera en capoeira-träff med hjälp av musikinstrument, musikspelare, olika element som mattor, tyg, bollar, rep, filmer, mm. Medlen kan variera beroende på planeringen, men det minsta man behöver för en träff med capoeira är deltagarnas entusiasm och, kroppen. Med kroppen kan vi röra på oss, sjunga, umgås, tänka och leka. Med capoeira som aktivitet kan man medvetet undvika vad Ander-Egg kallar för *teknisk fetischism*: tillgång till teknologi och prylar som tar över den sociokulturella aktiviteten. (Ander-Egg 2006b s. 202–203)

3.6 Paulo Freire om bankundervisning

Som det förklarades tidigare försöker sociokulturell inspiration som tillvägagångssätt undgå ett paternalistiskt överförande i bildningsaktiviteterna. Man strävar efter ett dialogiskt förhållande en subjekt–subjekt-relation mellan deltagarna och mellan deltagarna och inspiratören. (jfr Ander-Egg 2006b s. 29) Inspiratörens bildningsideal inrymmer kunskap som självaktivitet, jämlikhet, demokrati, dialog, förnuft, känsla, kritisk reflektion, motivation och vilja. (jfr Eriksson & Markström 2000 s. 60–61; Ander-Egg 2006b s. 213)

Bankundervisning är ett exempel på ett icke-dialogiskt perspektiv som måste undvikas i sociokulturell inspiration. Med bankundervisning menar Freire ett asymmetriskt förhållande där eleven ”matas in” med kunskap på samma sätt som man sätter in pengar på banken. Pedagogerna erbjuder inte eleverna att delta i kunskapsanskaffning, utan de uppmanas att memorera lärarens kunskaper. Pedagogerna har en aktiv och central roll medan eleven har en passiv och periferisk roll. Bankundervisning förevigar en olöslig konflikt mellan den som ”lär ut” (lärandets subjekt) och den som ”lär in” (lärandets objekt). I stället för att kommunicera gör läraren en kunskapsinsättning i eleven som lamt memorerar och upprepar informationen. I sådant arbetssätt erbjuds inte eleven möjligheten att använda sin kreativitet och berövas möjligheten att tänka själv. (Freire 2006 s. 78–79)

3.7 Bildning: frågornas pedagogik

Bildning i sociokulturell inspiration utgår från en frågornas pedagogik eftersom den sätts igång från deltagarnas frågor, behov och intressen snarare än inspiratörens frågor (Ander-Egg 2006b s. 211). En frågornas pedagogik förutsätter att det finns en pedagog som kan lyssna och ser lyssnandet som en demokratisk praxis (Freire 2008 s113). Bildning skapar förutsättningar och kompetenser för ett fullständigare deltagande i olika gemenskaper och varierande sociala arenor med ökad självförtroende. Deltagande blir betydelsefullt både individuellt och socialt. Bildning är mer än en summa av kompetenser och färdigheter för konkreta situationer utan det handlar också om existentiella färdigheter för livet. (Madsen 2006 s. 265–266).

Bildning sker på ett öppet sätt i olika gemenskaper. Gemenskap är ett uttryck för den gemensamma praxis som skapas kring deltagandet i vardagslivets aktiviteter: familjelivet, skol- och utbildningslivet, fritidslivet och arbetslivet. En gemensam praxis bland deltagarna skapar förutsättningar för att skapa mening och identitet samt uppta normer, värderingar och kompetenser. (Madsen 2006 s. 270–271)

Aktivt deltagande i praxisgemenskaper är en form av *vardagsdemokrati* (Moss 2012 s. 99). Daghem är en av många arenor i det civila samhället som kan vara en plats där vuxna och barn tillsammans kan delta i projekt med social, kulturell, politisk och ekonomisk relevans samt där man kan utöva vardagsdemokrati (Dahlberg, Moss & Pence 2007 s. 73). Deltagande i gemenskaper berikar individen. Paul Natorp påpekar att gemenskapens kvalitet hänger samman med individens självständiga och viljemässiga deltagande. Han menar att socialpedagogiken är ett instrument för att främja ett upphöjande av individen till en högre vilja som han anser vara den sociala eller kollektiva viljan. (Eriksson och Markström 2000 s. 17).

3.8 Sociokulturellt pedagogiskt perspektiv

Enligt Säljö (2005 s. 70) är människan i ett sociokulturellt pedagogiskt perspektiv ingen isolerad hjärna eller kropp utan en social varelse. Säljö påpekar att kunskaper, sociala färdigheter, kompetenser och erfarenheter införskaffas i relation med andra. Människan är utrustad med biologiska mekanismer som är öppna för intryck från omvärlden och att beroende på vilka intryck man får utformas hennes tänkande. Människans omvärld är historiskt

och socialt förankrad. Människan lär sig och tänker i en specifik sociokulturell och historisk kontext. Människor lär sig på olika sätt och deras lärandeprocesser kan ha olika riktningar.

Det sociokulturella perspektivet anser inte att man lär sig på ett ”naturligt” sätt genom privata biologiskt förutbestämda utvecklingsprocesser. Kommunikation anses grundläggande för social interaktion och lärande. Vad man lär sig hänger ihop med hur människor förhåller sig till olika situationer och vilket stöd man får för att införskaffa sig olika erfarenheter. Kunskapsbildning och lärande är länkade till ett aktivt subjekt som tillägnar sig viktiga och intressanta skeenden som bidrar till större erfarenhet. (Säljö 2005 s. 225–226)

3.8.1 George Herbert Mead och John Dewey

Mead och Dewey har en pragmatisk sociokulturell syn på kunskap. Interaktion och samverkan är centrala begrepp hos Dewey, liksom en medveten strävan efter ett demokratiskt förhållningssätt för att forma demokratiska sociala subjekt. (Molina Sena & Domingo Mateo 2005 s. 52; Vaage 2003 s. 134) Kunskap konstrueras genom deltagande i praktiska aktiviteter i en kulturell gemenskap eller en social kontext (Dysthe 2003 s. 42). Lärandekontexten i en given läromiljö (t.ex. skolan) ska så mycket som möjligt likna livet utanför och ska erbjuda autentiska aktiviteter, alltså betydelsefulla aktiviteter som främjar tänkande och problemlösning för att användas under hela livsloppet. (jfr Dysthe 2003 s. 43)

Dewey påstår att interaktion med andra, *intersubjektiviteten* är ett område för meningsskapande där olika livsvärldar möts. Genom deltagande och kommunikation sker ett utbyte av erfarenheter och handlingar med andra människor som blir gemensam egendom. Detta resulterar i en *social handling*, alltså ett samarbete mellan individer som är engagerade i en aktivitet för att nå ett specifikt mål. (Dysthe 2003 s. 48–49; se Vaage 2003 s. 124; Johansson & Pramling Samuelsson 2007 s. 25)

Dewey och Mead anser att intersubjektiviteten är mer än bara lingvistisk, det handlar också om förhållandet till naturen, föremål, bemästrande av praktiska aktiviteter och det kroppsliga. (Vaage 2003 s.124) Kroppen är inte dikotomisk med själen. Mead kallar det sociala självet som handlar i samhället för *bodymind* eller det kroppsliga självet (Vaage 2003 s.125).

Intersubjektiviteten erbjuder en mångfald av perspektiv vilket har en stor potential för kreativitet. Sociala handlingar liksom lärande är processer som pågår hela livet och genom dem införskaffar vi nya erfarenheter. I en pågående social handling kan det alltid uppkomma nya

och oväntade erfarenheter. Resultatet av den sociala handlingen kan inte kännas till på förhand. Detta ökar vår reflekterande förmåga”. (Vaage 2003 s.125)

Eftersom sociala handlingar är intersubjektiva finns det alltid en ständig konstruktion och rekonstruktion av perspektiv. Detta betyder att vi alltid gör relationella bedömningar, eller som Mead uttrycker det ”*ser ur andras perspektiv*”. (Vaage 2003 s. 127) Många mänskliga verksamheter är både kommunikativa och fysiska. De många lekar och spel som barn lär sig består av både fysiska element och regler, och behärskandet av båda sker ofta genom en kombination av språklig och praktisk interaktion. (Vaage 2003 s. 48)

Gester är också ett sätt att kommunicera och därför är en social handling. Gester kan vara mimik, rörelse eller kroppshållning. Gesten är symbolbärande och är signifikant när den kommunicerar något till någon annan. ”Den signifikanta gesten är grundläggande eftersom den funktionellt sett har samma inverkan på avsändaren som på mottagaren. På det sättet blir det ett dubbelt samtal; samtidigt som individen samtalar med andra samtalar han/hon med sig själv”. (Vaage 2003 s. 129) Detta dubbla samtal och perspektivtagningen utvecklar enligt Mead ett reflexivt medvetande och en reflexiv intelligens och på samma gång skapar förutsättningar för att kunna lära sig att se ur andras perspektiv (Vaage 2003 s.129).

Även om handlingar och interaktion skapar erfarenhet och kompetens måste man ha självdistans och vara känslig och kritisk om erfarenhetskvalitet, om vad och hur man lär sig. Dewey påpekar att vissa människor kan tappa lusten att lära sig på grund av att det var tråkigt i skolan. Han förklarar att lärande handlar om mycket mer än det kunskapsmässiga som erbjuds. Han hävdar att t ex skolan förbiser viktiga aspekter för att utveckla ett kreativt intellekt. Man måste vara känslig för attityder, sympatier och antipatier som är en del i lärosituationer. Det viktigaste en läroprocess kan skapa är på meta-lärande nivå, alltså viljan att fortsätta lära sig. Därför är det angeläget att lärande ska fungera som en självförnyande och självkorrigering process där vi inte hämmar våra kreativa sidor. (Vaage 2003 s.139; Matusov 2009 s.114) Pedagogen måste försöka se vilka erfarenheter har uppfostringsvärde och vilka inte. Dewey definierar demokrati som en referensram för värdefulla erfarenheter och uppfostran: ”Det ytterst avgörande bedömningskriteriet på erfarenhetskvaliteten är att uppfostran skall vara i pakt med och främja demokratiseringen av samhället och de samhällsliga inrättningarna” (Vaage 2003 s. 135).

3.8.2 Lev S. Vygotskij

Vygotskijs teoretiska reflexioner gäller huvudsakligen människans medvetande och bildandet av högre psykologiska processer. Medvetandet är inte isolerat utan det ingår i ett socio-kulturellt sammanhang som är tidsbundet och ändras historiskt. I den sociala dimensionen skapar individen erfarenheter och mellanmännisklig kommunikation som ger tillgång till en stor mångfald av andra människors erfarenheter och upplevelser. Kulturella symboler och redskap medierar högre psykologiska processer. Tecken och symboler är enligt Vygotskij de mest elementära betydelsebärande kulturprodukterna och kulturbärare. Social interaktion kan förklaras som en överföring och utbyte av tecken, symboler och erfarenheter. Genom att appropriera sig tecken, symboler och erfarenheter blir individens medvetande utrustat med psykologiska tankeredskap som är nödvändiga i samspelet med andra individer och den sociala kontexten. (Bråten 1998 s.15–16)

En viktig pedagogisk aspekt i Vygotskijs teori är *den närmaste utvecklingszonen*. Den närmaste utvecklingszonen beskriver skillnaden mellan kognitiva utmaningar som barn kan reda ut ensamma och sådana som de kan bemästra med hjälp av en vuxen eller andra kamrater. Begreppet betonar vikten av samarbete, dialog och intersubjektivitet och att eleven har en roll som aktiv aktör i läroprocessen. (Bråten 1998 s. 23–24) Pedagogen måste generera förutsättningar för att barn ska kunna röra sig från det de behärskar till det som de inte kan. Vygotskij påstår att barnets utveckling inte alltid är i fas med skolundervisningen eller leken. Därför måste pedagogen vara kapabel att se individuella behov och dra nytta av individuella färdigheter. (Dale 1998 s. 46).

Samspel med andra väcker läroprocesser som individen internaliserar och kan använda senare i nya sammanhang. Enligt Vygotskij är lärande medierat. Varje psykologisk process förekommer först mellan människor (interpsykologisk process) och senare internaliseras i den enskilda individen (intrapyskologisk process). Medierat lärande sker i dialog med andra och sker genom samarbete och samspel mellan deltagarna. Medierat lärande skiljer sig från förmedlingspedagogik i det att förutom kunskap skapar eleven strategier för fortsatt lärande. Förmedlingspedagogikens risk är att eleven på en metanivå lär sig att lärande är tråkigt och betydelselöst. Med ett sådant pedagogiskt förhållningssätt utvecklar eleverna en icke-akademisk identitet. (Bråten och Thurmann-Moe 1996 s.105–109; Matusov 2009 s. 114)

I samspel med andra tillägnar man sig kulturella färdigheter som skapar kvalitativa förändringar av individens kunskaper och kognitiva verktyg. Människan är enligt Vygotskij en

aktiv aktör som söker kunskap enligt egna förutsättningar och kan påverka sina livsvillkor. (Bråten och Thurmann-Moe 1996 s.105–109)

3.8.3 Sociokulturell syn på fantasi och kreativitet

Fantasin är grundläggande för kreativitet i alla kulturens områden som konst, vetenskap, tekniskt skapande och i barns lek. Fantasin handlar om möjligheten att förflytta sig mentalt utanför en aktivitet och se att något kan symbolisera något annat. Kreativitet har att göra med kombinationsförmåga och nyskapande som möjliggör att se något som inte är synligt och systematisera och ordna en mångfald av varierande och skilda händelser och företeelser. (se Johansson & Pramling Samuelsson 2007 s. 13–15; Vygotskij 1995 11–16)

Alla människor är kreativa på ett eller annat sätt. Med hjälp av kreativitet skapar människor nya saker och idéer. Människans beteende särskiljs i två olika handlingsformer. Den första kallar man för *reproduktiv* eller *återskapande* funktion och är relaterad till vårt minne. Man upprepar eller återupplivar spår av gamla handlingsätt eller information som man har bearbetat tidigare. Om människan skulle bete sig enbart enligt gamla spår eller gammal information, skulle det vara svårt att anpassa sig till helt nya situationer eller intryck. Utöver den reproduktiva funktionen, har människan en *kombinatorisk* eller *kreativ* funktion. Aktiviteterna som inte reproducerar tidigare erfarenheter utan kreativt skapar nya beteenden eller situationer kallas fantasi. (Vygotskij 1995 s. 11–13)

Verkligheten och fantasi samspelar och ger näring åt varandra. Tankar och känslor hör ihop och berikas av flera erfarenheter (Lindqvist 1996 s. 69). Ju rikare erfarenheter desto rikare fantasin. (Vygotskij 1995 s.19) Genom kreativitet och fantasi kombinerar man olika element, känslor, tankar och tidigare erfarenheter på ett eget sätt vilket skapar ett nytt perspektiv på verkligheten, föremål i den yttre världen eller en ny tanke eller känsla i den inre världen. (Vygotskij 1995 s.25-26) Både i de vuxnas värld och i barnens värld finns ingen motsättning mellan estetik och rationalitet.

Vygotskij (1995 s. 14–15) understryker att *alla människor är kreativa*. Kreativitet är en regel, inte ett undantag. Kreativitet är inte bara det som sätter igång betydelsefulla mästerverk av utvalda genier utan sätter igång alla aktiviteter, hur obetydliga de än är, där en människa fantiserar, kombinerar idéer och känslor eller hittar på något nytt. Barnen använder sin fantasi och kreativitet i leken. Barn lär sig genom lek och lär sig ännu mera om de har lyhörda pedagoger som använder sig av ett kreativt förhållningssätt. Till skillnad från Piaget som

ansåg att barnet hade specifika allmänna och oförändeliga tankestrukturer som utvecklas i olika utvecklingsstadier, påpekade Vygotskij att man lär sig i en viss kontext, en tid och kultur, tillsammans med andra. Ju mer man samverkar i kulturen desto mera erfarenheter skapar man som i sin tur utvecklar våra tankestrukturer. (Lindqvist 1996 s. 68–69; Vygotskij 1995)

3.8.4 Estetiska mönster i leken

I leken sker en dynamisk träff mellan betydelser, känslor, regler och beteende som interagerar i lekens handling. I leken förverkligar barnet sina önskningar som uttrycks på ett estetiskt sätt genom fantasiprocessen med överdriften, imitationen, förvandlingen, krympningen, förstoringen och det absurda och det orimliga. (Lindqvist 1996 s. 71)

Barnet skiljer inte poesi från prosa, inte heller berättelse från drama. Barnet ritar och berättar samtidigt, spelar teater och skapar samtidigt texten till sin egen roll. Vygotskij kallar detta för synkretism, alltså, ett förenande av skilda konstarter som upptar och absorberar element från varandra. (Vygotskij 1995 s. 76). Handlingsmönstren i leken kan ha olika litterära drag eller existentiella teman som t.ex. kamp mellan två krafter, beroende-självständighet, maktlöshet–makt, äventyr, katastrofer, gissa, söka, våga mm. (Lindqvist 1996 s. 75–77).

Leken är rörlig och dynamisk, den sammanhänger med musik, poesi och rörelse. Bjørkvold (i Lindqvist 1996 s. 73) som beskriver lek som en ”improvisation över ett fast bluesschema – ett tema med variationer. Sången finns som en språklig symbol i leken men också som en speciell grundform och ram för leken”.

Sutton-Smith (i Lindqvist 1996 s.73) anser att barnets lek är som en jazzimprovisation där varje barn har sitt speciella instrument och sin speciella stämma och att samtalet mellan dem är inte helt regelrätt utan *polyfonisk*. Barnets förhållande till språk är poetisk och karakteriseras av dramatiska och litterära mönster. Handlingarna i leken utvecklas i takt med barns ökade intresse för berättelsen som form. Det finns enligt dramapedagoger beröringspunkter mellan lek och drama. Både i lek och drama finns liknande grundelement som *roll/figur, handling/fabel, värld/tid, rum* och det finns liknande element som *spänning, kontrast, symboler, ritualer, rytm, ljus, ljud, undertext* och *kostym*. (Lindqvist 1996 s. 74)

Leken är kroppslig och levs i nuet. Tankar, fantasi, språk och kroppsliga uttryck är sammanvävda, har en processuell karaktär samt är ett kollektivt skapande (Johansson & Pram-

ling Samuelsson 2007 s. 21–22). Det är viktigt att värdera barnens lek och skapande som process snarare än som ett mål. Det viktigaste är inte skapandets produkt utan att barnen sysslar med och övar en skapelse process. (Vygotskij 1995 s.84)

Vygotskij samstämmer med Deweys ”learning by doing” och beskriver barnens skapande process med förberedelsen av en pjäs som exempel. Utöver att planera själva pjäsen, sysselsätter sig barnen med kringaktiviteter som att förbereda scenen, borra hål och göra ridån. Barnen *lär sig medan de gör*, samtidigt som de också får en djupare insikt i det dramatiska skapandet. På det sättet skapar man lärandemodeller för hur göra, försöka, lösa och experimentera. (Dewey 1980; Vygotskij 1995)

4 REGGIO EMILIA

I detta kapitel ska jag beskriva det barnpedagogiska perspektivet som senare ska prägla vår syn på arbetet med capoeira angola.

4.1 En kort historik om Reggio Emilia

Reggio Emilia är en region i norra Italien som förstördes under andra världskriget som en följd av folkets hårda kamp mot den fascistiska diktaturen och Nazitysklands ockupation. I regionen fanns en lång tradition av kooperativt arbete på gräsrotsnivå, i organisationer och inom ekonomin. Den kooperativa andan som kännetecknade regionen hade överlevt dessa svåra år. Efter kriget organiserade sig folket och byggde upp skolorna. Lärare, föräldrar, lantarbetare, fabriksarbetare och bönder jobbade, utan ett öre, hand i hand för att uppnå målet. Kvinnorna från regionen var den stora kraften bakom dagvårdens återuppbyggnad och utveckling som skulle erbjuda en ny sorts fostran. Den nya fostran grundade sig på att nya generationer av barn skulle lära sig jämlikhet och rättvisa. Barnen skulle bli sedda och tagna på allvar, man skulle lita på deras resurser och kapacitet. (Gandini 1997 s. 3–5; Nutbrown & Abbott 2005 s. 13; Thornton och Brunton 2009; Wallin 2003 s. 22) Andra daghem utvecklades i de fattigaste områden i Reggio Emilia. Dagvårdens nätverk växte så småningom. Dagem i regionen samarbetar i anslutade kooperativ. Det finns också ett tätt samarbete mellan statliga, kommunala och privata daghem. (Thornton and Brunton, 2009 s. 9–11) Reggio Emilia har, förutom att vara en region, också blivit ett begrepp som står för ett pedagogiskt tillvägagångssätt.

4.2 Reggio Emilias tillvägagångssätt

Reggio Emilia pedagogiska tillvägagångssätt utvecklas genom att ta i beaktande barnets, föräldrarnas och pedagogernas historiska, sociala, politiska och kulturella sammanhang. Reggio Emilia pedagogiken har en forskande attityd som välkomnar varierande idéer och teorier som lever, utvecklas och förändras och med dem skapar egna framtidsvisioner i stället för att använda sig av färdiglagade recept. (Thornton & Brunton 2009) Man anser att vägarna till kunskap är mångsidiga och skapas i dialog med andra och i ett visst sammanhang, i ett kollektiv av relationer (Åberg & Taguchi 2005 s. 60; Wallin 2003 s.115). Barnens åsikter, idéer och teorier är av ytterst vikt för kunskapsbildandet. I Reggio Emilia är lärandeprocessen och kunskapsproduktionen *transdisciplinära*, och tar sig uttryck i många olika sätt att koppla ihop olika idéer, representera, kommunicera och uttrycka tänkande. (se Vecchi 2010 s. 20) Man använder sig av en mångfald av olika perspektiv i både teori och praktik (Thornton and Brunton, 2009 s. 13). Tänkandets och kunskapens metafor i Reggio Emilias pedagogik är bilden av en *rhizom*, ett rotsystem där rötterna utgör ett underjordiskt nätverk som sprider sig åt olika håll. Tänkande och kunskap varken börjar eller slutar utan är alltid *mittemellan* (Dahlberg & Moss 2010 s. Xviii; Deleuze & Guattari 1988).

Samarbete och respektfulla relationer uppmuntras på alla nivåer. Mellan barn, mellan barn och pedagoger och mellan pedagoger och resten av personalen. Föräldrarnas aktiva deltagande är förväntad och uppmuntrad. Barn, föräldrar och pedagoger är alla subjekt i bildningsprocessen. Barnens rättigheter och behov tas i beaktande. Föräldrarna har rätt att vara delaktiga i daghemmets liv och pedagogernas rätt att växa yrkesmässigt är igenkänd. (Gandini 1997 s. 17; Gandini 1997 s. 20; Thornton & Brunton 2009 s.53; Rinaldi 2006)

Pedagogen förväntas vara kompetent, intellektuellt nyfiken, kapabel att konstruera kunskap tillsammans med andra i stället för att bara konsumera den. Pedagogen är närvarande i ett förhållande av ömsesidigt lyssnande. (Rinaldi 2006 s.135) Läroplanen i Reggio Emilia spikas inte fast i förväg, eftersom den är beroende av barnens intressen och nyfikenhet. Pedagogerna väljer allmänna riktlinjer som omformas i enlighet med barnens intressen för att skapa särskilda projekt. Läroplanen formas kontinuerligt i den dialogiska processen mellan barnen och pedagogerna och barnen sinsemellan. (Gandini 1997 s. 22–23) I denna process anses barnens erfarenheter och kompetens lika viktig som pedagogens. Att utgå från barnets eget perspektiv betyder att utgå från barnets noggrannare och starkare expertis om ett ämne, särskilt då idén som barnet föreslår är utanför pedagogens expertisområde. Pedagogen behöver lära sig och utveckla en egen uppfattning om ämnet. Detta är alltså ett dialogiskt

samarbete där båda parter lär sig. (Jordan 2009 s. 43) Mening skapas genom samkonstruktion. Meningsskapande är kopplat till en pedagogik som välkomnar skillnad och annorlunda samt till en demokratisk praktik (Moss 2005 s. 165). Ett dialogiskt arbetssätt kräver både goda kommunikationsfärdigheter och beredvillighet att forska mera om ämnet som barnet föreslår (Jordan 2009 s. 43).

Ett dialogiskt arbetssätt handlar också om empowerment. Barnen är med i att skapa en lärandemiljö där de vet att de har makten att välja och bestämma om bildningsprocessens riktning (Jordan 2009 s. 51). Reggioperspektivet erbjuder ett emancipatoriskt lärande som vill framhålla mångfalden och bana vägen till kritiskt tänkande och ”reflekterande icke-foglighet” (Moss 2005 s. 170).

Reggio Emilia pedagogiken kallas också *lyssnandets pedagogik*. Barnens röster är viktiga för det pedagogiska arbetet. Ett sådant arbetssätt innehåller också en klar idé om en önskad etisk medvetenhet och en strävan efter demokrati i konkreta situationer (Åberg & Taguchi 2005). ”Lyssna” är ett aktivt verb som innefattar inte bara hörande utan att försöka lyssna utifrån den andras perspektiv och erfarenheter, utan att behöva tränga på egna idéer, tolkningar eller perspektiv. ”Lyssna” betyder också meningskapande och att acceptera det som är annorlunda. (Moss 2005 s. 160) Samarbete och dialog mellan personal, och mellan personal och föräldrar, att lyssna till varandra och att återkomma till dokumentationen är viktiga aspekter för att utveckla en reflektiv praxis. (Thornton & Brunton 2010 s. 100–104)

4.3 Ett barn har hundra språk

Reggio Emilia pedagogiken fokuserar på barnets resurser. Barnet är rikt, kompetent, starkt, nyfiket, tillitsfullt och en samkonstruktör av kunskap. Barnet syns utanför ett traditionellt utvecklingspsykologiskt perspektiv. Trots att barnens egna perspektiv nuförtiden tas mycket mer i beaktande än förr, bör man inte förbigå barnens behov av stöd i vissa situationer. Det är därför viktigt att komma ihåg att barnen behöver engagerade vuxna som kan erbjuda trygghet, omvårdnad, omsorg och uppmuntran. Barnen måste kunna ge sig av på äventyr med säkerheten att det finns förnuftiga vuxna nära dem som kan säkra goda uppväxtvillkor. (Bjervås 2003 s.72; Ivarsson 2006 s.126–127; Moss 2005 s. 161)

Enligt Reggio Emilia pedagogiken har barnet *hundra språk*, vilket betyder att barnet har potential för att utveckla många uttrycksätt. Idén om att barn har hundra språk har likheter med Gardners teori om *multipla intelligenser* (Wallin 2003 s. 79). Gardner påstår att vi alla

har följande intelligenser: 1) *lingvistisk intelligens*; 2) *musikalisk intelligens*; 3) *logisk-matematisk intelligens*; 4) *spatial intelligens*; 5) *kroppslig-kinestetisk intelligens*; 6) *självkännedom (intrapersonell intelligens)*; 7) *social (interpersonell intelligens)*; 8) *naturintelligens* (Gardner 2006)

Gardner avfärdar dikotomierna smart–dum, kunnig–okunnig och menar att vi lär oss på olika sätt, beroende på vilka av våra multipla intelligenser vi använder bäst. Genom att kunna använda oss av våra intelligenser, kan vi relatera positivt till vår personlighet, vår kreativitet, våra talanger och intressen i lärandet. En snäv pedagogisk syn berövar barnets speciella och specifika möjlighet att utveckla sin fulla kapacitet. (Gardner 2006)

Tanken om barnets hundra språk är ett förhållningssätt som betonar lyssnandets, delaktighetens och dialogens betydelse. Man värderar olika subjektiviteter, mångfald och olikheter (Åberg & Taguchi 2005; Wallin 2003 s.115).

Utgångspunkten för det pedagogiska arbetet är barnens egna intressen och skapandet av en meningsfull kontext där de kan reflektera, diskutera och planera kring sina tankar. Förskolor som gör anspråk på demokrati måste utföra sitt pedagogiska arbete med hänsyn till barnens behov och måste ta i beaktande att alla barn inte vill göra samma sak i samma stund. Om man understryker olikheter som drivkraft måste man ha samma attityd i praktiken. (Åberg & Taguchi 2005 s. 107) Ovisshet och den expressiva dimensionen är drivkrafter som kan utlösa mycket energi. Det finns en stor rikedom i förhållandet poetiska språk-pedagogik som saknas i traditionell undervisning där stela paradigmer hålls oförändrade. Sådana stela paradigmer ger liv till en förenklad eller endimensionell kulturell uppfattning om världen. (Vecchi 2010 s. 9)

Barnens lek kan jämföras med bildning. I lekens process söker sig barnen tillsammans med andra till det främmande. I processen sker också en fostran (Johansson & Pramling Samuelsson 2007 s. 20). Barn bemöts med stor respekt i det aktiva samspelet med sina medmänniskor, i skapandet av kunskap och den gemensamma kulturen (jfr Bjervås 2003 s. 63)

4.4 Estetik i Reggio Emilia

Estetik är av stor betydelse inom Reggio Emilia pedagogiken. Genom konst kan barn uttrycka sina känslor, funderingar och planer. I Reggio Emilias daghem finns det en speciell plats, *en ateljé*, för att förstärka kreativa processer och forskningar. I ateljén finns det en stor variation av verktyg och material samt dokument om tidigare forskningar eller projekt.

Där jobbar en *atelierista*, en konstpedagog. Atelieristan jobbar tillsammans med barnen och pedagogerna i planeringen av olika aktiviteter och projekt. Reggio Emilia-pedagogerna påpekar att det som barn skapar med material eller media betraktas inte som konst i sig utan som ett uttryck för en fördjupning i symboliska, kognitiva och kreativa bildningsprocesser. (Hendrick 1997 s. 21; Wallin 2003 s.74)

Vecchi poängterar vikten av den expressiva dimensionen i lärandeprocesser och kallar de olika uttryckssätten för *poetic languages*. Det poetiska språket kan uttryckas med andra medel än verbalt t.ex. musik, sång, dans eller fotografering (Vecchi 2010 s. 9).

4.5 Dokumentation

Dokumentation är en viktig del av Reggio Emilias tillvägagångssätt. Med dokumentation menas ett reflektionsarbete om förskolans pedagogiska process. Pedagogerna dokumenterar barnens åsikter, samverkan, bilder av barnens aktiviteter och genom gemensam reflektion planerar de hur den pedagogiska processen ska fortgå. Dokumentationen erbjuder en konkret grund varifrån man kan upptäcka nya perspektiv på företeelser som hade tagits för givna. Dokumentationsbetydelsen är alltså mångfacetterad och den stöder synliggörandet av sociokulturella läroprocesser, från mikronivå till makronivå, 1) för barnen själva: barnens röst är hörd, de ser vad de kan, självkänslan stärks. 2) för pedagogerna: reflekterande praktik, process i förvandling, kvalitet, förbättra bemötandet. 3) för föräldrar: ser barnets kompetens i en annan kontext. 4) för allmänheten och politikerna: verksamhetskvalitet. Dokumentationen har även ett demokratiskt perspektiv, att dela den pedagogiska processen med människor i gemenskapen. (Dahlberg, Moss & Pence 2007 s. 73, Åberg & Taguchi 2005 s. 142)

5 ESTETISKA UTTRYCKSMEDEL SOM SYNS I CAPOEIRA ANGOLA

Fantasi och improvisation är viktiga i människolivets olika sammanhang och förekommer i olika estetiska uttrycksmedel som musik, drama och lek. De nämnda estetiska uttrycksmedlen lever och samverkar i capoeira angola. Detta kapitel skapar därför en nödvändig teoretisk förankring som leder fram till en närmare beskrivning om capoeira angola.

5.1 Improvisation och fantasi

I kapitlet om sociokulturell inspiration beskrevs Vygotskijs uppfattning om att alla människor har fantasi och är kreativa. Improvisation är ett utmärkt sätt att öva vår kreativa potential och vår dialogiska förmåga (McCaslin 2000). En reflektion om improvisation är relevant eftersom capoeira är en starkt improvisatorisk konst. Keith Johnstone kritiserar den skolundervisning och lärare som hämmar spontaniteten både hos barn och vuxna. Johnstone ser det som symptomatiskt att människor känner sig obekväma när man ber dem att improvisera. Enligt honom är improvisationen så enkel som att man säger det första man kommer på utan större funderingar:

Många lärare betraktar barn som omogna vuxna. Det kunde leda till en bättre undervisning, mer fylld av respekt, om vi i stället föreställde oss de vuxna som avtrubbade barn. Många ”välanpassade” vuxna är bittra, okreativa, rädda, utan fantasi och har en ganska fientlig inställning till omvärlden. I stället för att ta för givet att de är födda sådana, eller att det är detta det innebär att bli vuxen, kunde vi betrakta dem som människor som är skadade av sin uppfostran och den skolundervisning de blivit utsatta för. (Johnstone 2003 s. 87)

Att fantisera, att föreställa sig saker borde vara lika lite ansträngande, som att uppfatta dem med våra yttre sinnen, om vi inte tror att vi kan ha fel, vilket är vad skolundervisningen uppmuntrar oss att tro (Johnstone s.89–90).

Lärorollen borde vara att uppmuntra och respektera elevernas fantasiförmåga och uttrycks-sätt (Johnstone 2003 s. 94). Att ”att vara fantasifull” inte är jämförbart med ”att vara originell”. Att använda fantasin och att improvisera missuppfattas som att man måste hitta på originella lösningar i stället för att vara känslomässigt äkta och nära sitt sanna jag. Att be någon improvisera kan enligt Johnstone orsaka kaos i den tillfrågade i stället för att kännas naturligt (Johnstone 2003 s. 98). En sådan rädsla för improvisation kan bero på att i nutidens västerländska samhälle fokuserar man på rationalitet som misstror spontaniteten och att man vill ersätta den med förnuft. (se Johnstone 2003 s.167) Man blir inte spontanare ge-

nom att läsa om spontanitet. Man blir spontan genom att tillsammans med andra leka och vara på gott humör och ha en positiv anda. På det sättet kan ens tänkande förändras. (Johnstone 2003 s. 117)

Kritiskt tänkande och fantasi ligger nära varandra, även om man inte är van att tänka så. Det behövs fantasi för att kunna tänka annorlunda. Att vara fantasifull eller kritisk betyder att ta avstånd och kunna se annorlunda på det som står nära oss. Kritiskt tänkande och fantasi gör människan modig, självständig och kapabel att skapa en egen uppfattning. Motsatsen till detta är att okritiskt acceptera traditioner eller skildringar som auktoriteter serverar oss. Kritiskt tänkande och fantasi är avgörande aspekter för demokratin. (Gustavsson 2009 s. 117)

Improvisation är frihet. Enligt Erich Fromm kan en rädsla för frihet utvecklas om man har för vana att okritiskt acceptera vad auktoriteter säger. Människan lever i ett spänningsfält mellan en tvångsmässig spaning efter trygghetskänsla och en ”positiv frihet” med vilken hon kan agera spontant, vågar tänka egna tankar och tillåter sig ha en kritisk inställning. Den vuxna eller barnet som känner positiv frihet kan ifrågasätta sin verklighet och välkomnar ovissheten utan att behöva rama in sig i slutgiltiga ståndpunkter. (se Dahlberg, Moss & Pence 1999 s. 79)

Barnets spontana lek är improvisatorisk, men uppfattas fortfarande som värdelös av många lärare och föräldrar som ägnar sig åt leken först och främst som pedagogiskt verktyg (Sutton-Smith 1997 s. 203).

5.2 Musik

Musiken har betydelsefulla funktioner i alla kulturer. Den skapar atmosfär eller stämning vid ceremonier eller firande, stöder gruppidentiteten, åstadkommer en känsla av gemenskap, skapar stämmingsfulla stunder, musiken stöder minnet och framför information från en generation till nästa samt kommunicerar i situationer där det är svårare på ett annat sätt. (Pound & Harrison 2003 s. 11–12)

5.2.1 Musikalisk begåvning

Forskare såsom John Blacking (1976) och Pound & Harrison (2003) hävdar att i det västerländska samhället har skapats föreställningar om att musiken är ett elitistiskt ämne som är tillgänglig endast för några privilegierade, för specialister eller att vissa människor är födda med en särskild musikalisk begåvning. Denna typ av åsikter skapar en extrem uppfattning

om att man antingen är ett musikaliskt underbarn eller helt obegåvad. Nuförtiden är barnen omringade av musik i vardagen: från tv, radio, köpcentrum eller leksaker. Man konsumerar musik snarare än producerar den (Pound & Harrison 2003). I många kulturer betraktas alla människor som musikaliska. Det finns starka bevis på att alla människor har musikalisk förmåga. Den sociokulturella miljön som ett barn ingår i är mera betydelsefull än biologiska anlag för hur de utvecklas musikaliskt. (Pound & Harrison 2003 s. 47 s. 97, s.111) Musikalisk begåvning ärvs inte alltid från föräldrar till barn och människor som når musikalisk succé är ofta de som har engagerat sig länge och intensivt med musik. (Pound & Harrison 2003 s. 7–9)

5.2.2 Musik som verktyg för lärande

Det finns ett nära förhållande mellan musik och hjärnutvecklingen. När båda hjärnhalvorna stimuleras förbättras tänkandet och lärandet. Musiken har en viktig roll i denna process (Pound & Harrison 2003 s. 81). Musiken är väldigt viktig för att stödja andra lärandeområden och förmågan att kunna musicera står i ett ömsesidigt förhållande till barns självförtroende och sociala färdigheter. Musiken är ett verktyg för vår affektiva utveckling som i sin tur påverkar vår kognitiva utveckling. Howard Gardner hävdar att för ”att vara musikalisk” använder man sig av mera än bara musikalisk intelligens, man måste kunna använda sig av interpersonell kompetens och självkänedom. (Pound och Harrison (2003 s. 118) Det är viktigare för barnen att se bekanta människor som musicerar än professionella musiker (Pound & Harrison 2003 s. 47). Barnen behöver se människor som njuter av musicerandet oavsett kompetensnivå. Barnen erbjuds på det sättet rollmodeller som uppmärksammar att musik är något som alla kan syssla med och njuta av. (Pound & Harrison 2003 s. 111)

Pound och Harrison identifierar åtta erfarenhetsområden som både stödjer och stöds av musiken. 1) *sinnelag* och *attityder*: musik kan vara lugnande, den kan stimulera och inspirera, den kan utveckla koncentrationen och nyfikenhet. 2) *självförtroende* och *självaktning*: när barnet får positiv respons för sitt musicerande får hon/han en positiv självbild. Genom att sjunga kan man uttrycka sina tankar och känslor. 3) *ingå i relationer med andra*: att spela och sjunga tillsammans med andra skapar sammanhållning, en positiv interaktion där man gör någonting i ett kollektiv. Man lär sig att uppträda, samarbeta, dela idéer och att respektera andras åsikter. 4) *beteende* och *självbehärskning*: genom att delta i en grupp lär man sig att kontrollera sig, vänta på sin tur för att spela eller sjunga. Musik med struktur fråga–svar stöder denna process. Koncentration och disciplin behövs när man lär sig nya låtar eller hitlar på egna. 5) *omtanke* och *självständighet*: barn har möjligheten att bestämma över sina

egna resurser i musicerandet om de erbjuds möjligheten att improvisera, välja instrument och skapa sin egen musik. 6) *känsla av gemenskap*: att spela musik tillsammans uppmuntrar en atmosfär av gemenskap och kollektivt skapande. Att erbjuda barn musik från olika kulturer kan inspirera dem att fundera på, förstå och uppfatta mångfald och annorlunda. 7) *medborgarskap*: att spela musik i en grupp sätter igång sociala processer som att ge sin åsikt, kompromissa med andra, motivera egna val och acceptera andras. 8) *andlig, social, moralisk och kulturell utveckling*: musik har en andlig dimension som är viktig för barnens utveckling. Genom den kan barnen uppleva under och vördnad. Att spela musik betyder också att ha en identitet, alla kulturer uttrycker sin identitet genom en viss musik. Att uppleva den musikaliska mångfalden kan hjälpa att uppskatta annorlunda och även att se de egna kulturella uttrycken från ett annat perspektiv. (Pound & Harrison 2003 s. 71–74)

5.3 Drama

Rörelse är grunden för lek, ritual, spel, kreativt drama och teater. Från urgamla tider i alla samhällen har det funnits en länk mellan rörelse, dans, teater och ritual. (jfr McCaslin 2000 s. 52) Kroppsspråket är en icke-verbal kommunikation. Genom att öva vårt kroppsspråk kan vi lära känna expressiva möjligheter och begränsningar (Boal 2008 s.102–108). Småbarn njuter av att uttrycka sina idéer och känslor kroppsligt. Personer i olika åldrar finner det lättare att uttrycka sig genom rörelse än genom ord. Imitation och iakttagelse är lika viktiga som kreativitet. Genom rörelse får barn uppleva både disciplin och frihet (McCaslin 1999 s. 52). Kroppens expressiva kapacitet är enorm och lika viktig som verbal kommunikation (se Boal 2008 s. 106).

Att spela olika instrument och att leka med rytm och musik ger extra möjligheter för rörelseinlevelse och är något som småbarn njuter av att göra (McCaslin 1999 s. 55).

Med drama kan vi bygga vår sociala medvetenhet, vår minnes- och samarbetsförmåga samt lära oss att kommunicera på ett bättre sätt (Boal 1995; McCaslin 2000; Slade 1958).

I kreativt drama eller teater förekommer rörelsen i en särskild plats som Augusto Boal kallar för en *estetisk plats*. Oavsett var aktiviteten pågår (en park, en ungdomsgård, mitt på gatan, vid stranden, i ett vardagsrum) bestämmer deltagarna *scenens* plats. Platsen blir en estetisk plats med egen betydelse och med egna ritualer (Boal 1995 s. 18–19). Den estetiska platsen kan då stimulera deltagarnas lärandeprocesser, kunskap, minnesfunktioner, och fan-

tasi. Den estetiska platsen är omformbar. I den estetiska platsen är fantasin lika konkret som verkligheten, den är en plats där drömmar, känslor och idéer samexisterar. (Boal 1995 s. 21)

I den estetiska platsen överlappas två dimensioner: man är den man är och man är den man "låtsas" vara. Den estetiska platsen överlappar också tid, man är *här* och *nu* på den konkreta scenen men också någon annanstans i tid och rum (Boal 1995 s. 22–23). På scenen, förklarar Boal, ser världen fortfarande ut som vi alltid har sett den och men nu ser vi den också som andra ser den: vi ser oss som vi ser oss och vi ser också som andra ser oss. (Boal 1995 s. 26)

Boal påstår att teater är konstterapi, en kunskapsprocess som består av idéer, känslor och intryck. Teater är en terapi med vilken man träder in i kroppen och själen (Boal 1995 s. 28).

5.4 Lekens tvetydighet

Sutton-Smith (1995) har forskat om lek i över 40 år. Lekens funktion är enligt honom *tvetydig*, inte så konkret som enskilda teorier förklarar. Sutton-Smith anser att diskurser om lek innehåller ideologiska retoriker som är inbäddade i de olika discipliner som studerar lek. Leken är enligt Sutton-Smith svår att definiera, alltså *tvetydig*. Men viktigaste poängen är ändå *vem* leker, inte *vad* leken är. Ofta används ordet lek när det "lekfulla" utövas av barn. Många aktiviteter som vuxna sysslar med får andra namn och klassificeringar som enligt Sutton-Smith är också lek. Olika retoriker om lek söker en kulturell hegemoni. *Lek som framsteg* eller *den allomfattande goda leken* är den hegemoniska retoriken som organiserar lek enligt pedagogiska och utvecklingspsykologiska ramar. (Johansson & Pramling Samuelsson 2007 s. 207) Retoriken glömmer bort, försummar eller undertrycker alla andra sätt på vilka barn leker, ensamma eller tillsammans med andra barn. Alla dessa lekar behandlas som en banalitet som något att sättas åt sidan. Attityden åskådliggör tanken att det är de vuxna som ska organisera den typ av lek genom vilka barn anses utvecklas på rätt sätt (Sutton-Smith 1997 s. 205)

Vår kulturs dualistiska syn på förhållandet vuxen–barn försvårar möjligheten att förstå eller gå med i barnets fantasifulla lek. Sådan lek kallas för *Child phantasmagoria*, som innehåller förutom "den fina" fantasin, irrationella, vilda, svarta lekar. (Sutton-Smith 1995 s. 151; Bergström 1997) Sådana lekar är i strid med den pedagogiska synen på lek. Barnets hjärnutveckling behöver den kollision mellan kaos och ordning som sker när barn leker. I vilda lekar utvecklas hjärnan bäst för då dyker det upp nya absurda idéer, värderingar och olo-

giska tankar i barnets fantasi. Detta kan hjälpa individen i senare livsskeden då logiken inte hjälper att hitta en lösning. Enligt Bergström hjälper kaoset att splittra kunskapen och att hitta nya vägar och inspirationskällor. (Bergström 1997)

En motsats till idén om lek som pedagogiskt verktyg (ensidigt styrd av vuxna ”experter”) är retoriken om *lek som lättsinnig*: retoriken refererar till lekformer som under karnevalen, aktiviteter utförda av de ”lata” eller de ”dumma”. Den är en retorik som opponerar mot synen på lek som någon form av framgång eller kognitiv, individuell eller social utveckling. Sutton-Smith citerar Weber och skämtar att denna retorik kan ironiskt kallas för *Den protestantiska etiken och kapitalismens anda* (Weber 1930). Den förklarar religionens och arbetsetikens roll i nedvärderingen av lek som en meningslös aktivitet för lata människor. Att arbeta är obligatoriskt, allvarligt, och inte roligt, medan att leka är raka motsatsen till detta (Sutton-Smith 1997 s. 202).

5.5 Sammanfattning

Alla människor är kreativa och kapabla att improvisera. Estetiska uttrycksmedel kan hjälpa till för att förstärka den kreativa kompetensen, spontaniteten och för att utveckla kritiskt tänkande. Musiken har en väldigt viktig roll i människans kognitiva, individuella, sociala och även känslomässiga utveckling. Den musikaliska utvecklingen är beroende av betydelsefulla vuxnas medling, möjligheterna den pedagogiska insatsen erbjuder och den sociokulturella miljön. Barnen inspireras av betydelsefulla vuxna som musicerar. Det är viktigare för barn att se bekanta vuxna som sysslar med musik än att se professionella musiker. Det är bra att rollmodellerna erbjuder kulturell mångfald och låter barnen bekanta sig med olika slags musikaliska uttryck. Barnen främjas att få en roll av musikproducenter snarare än musikkonsumenter även om de inte ämnar syssla med musik som hobby eller professionellt.

Drama och lek är utmärkta verktyg för att jobba med barn. Man ska söka barnens kognitiva, kollektiva och sociala utveckling utan att censurera spontana och svarta lekar som är ett uttryck för kreativitet och fantasi. Dikotomin vuxen–barn, lek–allvar och kaos–ordning kan överskridas och användas i en barnpedagogisk verksamhet. Detta examensarbete ämnar framhäva att detta är möjligt i capoeira angola där tvetydigheten berikar utövandet. Capoeira angola är drama, musik, lek–arbete, rolig–allvarlig, kontroll–kaos, ritualistisk–improvisatorisk, framgång–lättsinnighet, kropp–själ och där kan både barn, vuxna och äldre handla och leka tillsammans.

DEL II PRAKTISK DEL

6 Capoeira angola

Det är nödvändigt att precisera vad capoeira angola är eftersom det finns andra capoeira-stilar. Capoeira angola beskrivs oftast som den traditionella capoeiran varifrån andra stilar har utvecklats.

6.1 Definition

Capoeira angola är ett mångsidigt kulturellt uttryck där man dansar man, leker, sjunger, umgås och spelar instrument. Gemenskap och interaktion med kamrater är viktiga aspekter i verksamheten. I capoeira påpekar man att individuella egenskaper är viktiga i gemenskapen, alltså deltagarnas egna sätt att röra på sig berikar gemenskapen. Capoeira angola kan utövas av människor i alla åldrar, kan inspirera till respekt för och kunskap om afro-brasilianska traditioner och kultur, till disciplin samt deltagarnas glädje att lära känna sin kropp på ett lekfullt sätt.

Merrell (2007 s. 43–44) definierar capoeira som improvisatorisk lek, allvarlig kamp, spel, sport, ”malícia” (slughet, skarpsinnighet), dans, ritual, musik uppträdande, teater, drama, filosofi och liv. Definitionerna ovan exkluderar inte varandra men de sker på samma gång. De är en förutsättning för capoeira-utövandet. Definitionerna är beroende av varandra, står i ett inbördes förhållande till varandra och påverkar varandra.

I akademiska kretsar brukar språk och texter vanligen prioriteras medan de kinestetiska kroppsliga tecknen ignoreras. (Merrell 2007 s. 54). Rosenthal (2009 s. 146) poängterar att till skillnad från ett dikotomiskt tankesätt är capoeira en holistisk aktivitet. Den utmanar dikotomierna som karakteriserar den västerländska kulturen: den oppositionella förståelsen av fysiska och intellektuella sysselsättningar, hög och låg kultur, dans och kamp.

Capoeiran är anpassningsbar till olika behov, bland annat konstnärliga, terapeutiska, sportliga och sociala. Capoeira kan förklaras från många olika perspektiv och erbjuder många möjliga tillvägagångssätt (Röhrig Assunção 2005).

6.2 Historik

Capoeiras ursprung är okänt (Mestre Bola Sete s. 19, Röhrig Assunção 2005, Rosenthal 2009 s. 147). Dess okända ursprung gav upphov till mytiska ursprungsförklaringar i den orala traditionen. En av förklaringarna hävdar att capoeira har en direkt länk till vissa afrikanska ritualer som *zebras dans* eller *n'golo* från södra Angola. Andra tror att capoeiran härstammar från *Quilombos*, undanskymda samhällen av förrymda slavar; denna är även idag *slavarnas motstånd* diskurs (Röhrig Assunção 2005, Talmon Chvaicer 2008 s. 18–19). En annan förklaring är att slaverna hade utvecklat capoeira i *senzalas* (hus eller hyddor där slaverna inkvarterades) som en kamp förklädd till dans för att undvika slavägarnas bestraffning. (Röhrig Assunção 2005 s. 8)

De mytiska ursprungsförklaringarna skiljer sig geografiskt angående capoeiras ursprung: en *nationalistisk diskurs* hävdar att capoeiran är helt och hållet brasiliansk och den *afrocentrisk* diskursen förklarar att capoeira är helt och hållet av afrikanskt ursprung. (Röhrig Assunção 2005)

Sådana förklaringar är förenklade, stereotypiska och utan vetenskaplig grund. Det finns en inbyggd *essentialism* i sådana myter. Capoeiras historia är mycket mer invecklad än så. Dess ursprung måste sökas i ett bredare perspektiv och måste tänkas som varken brasiliansk eller afrikansk och snarare som en transkulturell, internationell formation i den svarta Atlanten snarare än enbart afrikansk eller brasiliansk (Röhrig Assunção 2005 s. 30).

Capoeiras historia och traditioner, har blivit återskapade under olika generationer, men det finns utan tvivel ett stort inflytande av afrikanska kulturella traditioner i konsten (Merrell 2007, Röhrig Assunção 2005, Rosenthal 2009).

6.2.1 *Vadiação*: att flacka omkring

Äldre capoeiristas från Bahía, nordöstra Brasilien, använde ordet *vadiação* för att benämna ”spela/leka capoeira”. (Röhrig Assunção 2005) Förr i tiden associerades capoeira som en aktivitet för individer som ville bråka och uppföra sig illa på gatorna eller som bara flackade omkring. Detta var en fördömande kliché eftersom majoriteten av capoeira-utövare i själva verket var sysselsatta och hade regelbundna jobb (Röhrig Assunção 2005 s. 10–11). Eliten och myndigheterna ansåg capoeira vara ett brott mot den allmänna ordningen även om den varken skadade människor eller privat egendom (se Röhrig Assunção 2005 s. 10).

Vadiação var capoeira i sin ”klassiska” form. Det föddes av en fusion och ett återskapande av afrikanska kampelekar med bredare koloniala och Afro-Bahianska folkkulturelement. Sådan fusion av olika element bidrog till en mångfaldig uppfattning om praxis, modaliteter, stilar, avsikter och meningar med capoeira. (Röhrig Assunção 2005 s. 126–127)

Deltagarna kallade capoeira för spel, lek (jogo eller brincadeira) eller även för lösdriveri och lättja. Att spela capoeira kallades *vadiar* som innebär att ströva, att hänga på gatorna, eller att vara sysslolös. Capoeira beskrevs av eliten som anti-socialt beteende. Vadiação var ett sätt att kommentera ironiskt den arbetsetiska modellen som de lägre klasserna förväntades att följa. (Röhrig Assunção 2005 s. 108) Vadiação gör man med andra när man vill njuta, leka, skoja, sjunga, luras, dansa och improvisera. Det var inte ett mål i sig utan snarare en process.

Även om man betonar lekfullheten i vadiação, får man inte glömma dess inneboende tvetydighet. Lekfullhet och kamp är en del av konstens kärna. (Röhrig Assunção 2005 s. 113; Merrell 2007) Capoeira är också allvarlig när det gäller dess ritualer. Lekfullhet och ritual i capoeira, till skillnad från västerländska uppfattningar, exkluderar inte varandra. Ritualen innefattar improvisation och omförhandlingar som i exempelvis ritualer bland Yoruba folket i Nigeria. (Röhrig Assunção 2005 s. 115)

Vadiação reglerades inte av någon central figur utan den uttrycktes i en stor variation av modaliteter och meningar. Mångfalden främjade innovation och återskapande som bidrog till konstens mångfacetterade utveckling. (Röhrig Assunção 2005 s.127)

6.2.2 Systematisering av Capoeira Angola

På 1940-talet, i början av capoeiras moderna tid, blev den bahianska vadiação systematiserad och omdefinierad av Mestre Pastinha. Mestre Pastinha lade grunden till en konkret praxis, en spirituell och en kollektiv dimension till den traditionella vadiação som han kallade för capoeira angola. Enligt mestre Pastinha rådde det inget tvivel på att capoeira kom till Brasilien med de afrikanska slavarna. Han kallar den capoeira angola eftersom det var de angolanska slavarna i Bahía som utmärkte sig för utövandet. (Mestre Pastinha 1988 s. 20) Mestre Pastinhas stora bidrag var att kunna systematisera en så heterogen konst som vadiação. Mestre Pastinha definierade vilka instrument ingick i en capoeira-orkester, vilka sånger, vilka grundrörelser och vilka sorts spelstilar var godtagbara och förflyttade capoeiran från gatan till *academía* (capoeira-skola). (Röhrig Assunção 2005 s.167–168) Mestre

Pastinha påpekade också att alla kan utöva konsten, även barn, kvinnor och äldre. Capoeiristan förväntas vara lugn, med psykofysisk balans, respektfull och lojal med sina kamrater. (Mestre Pastinha 1988 s. 24-26; Röhrig Assunção 2005 s. 164)

6.3 Rörelser

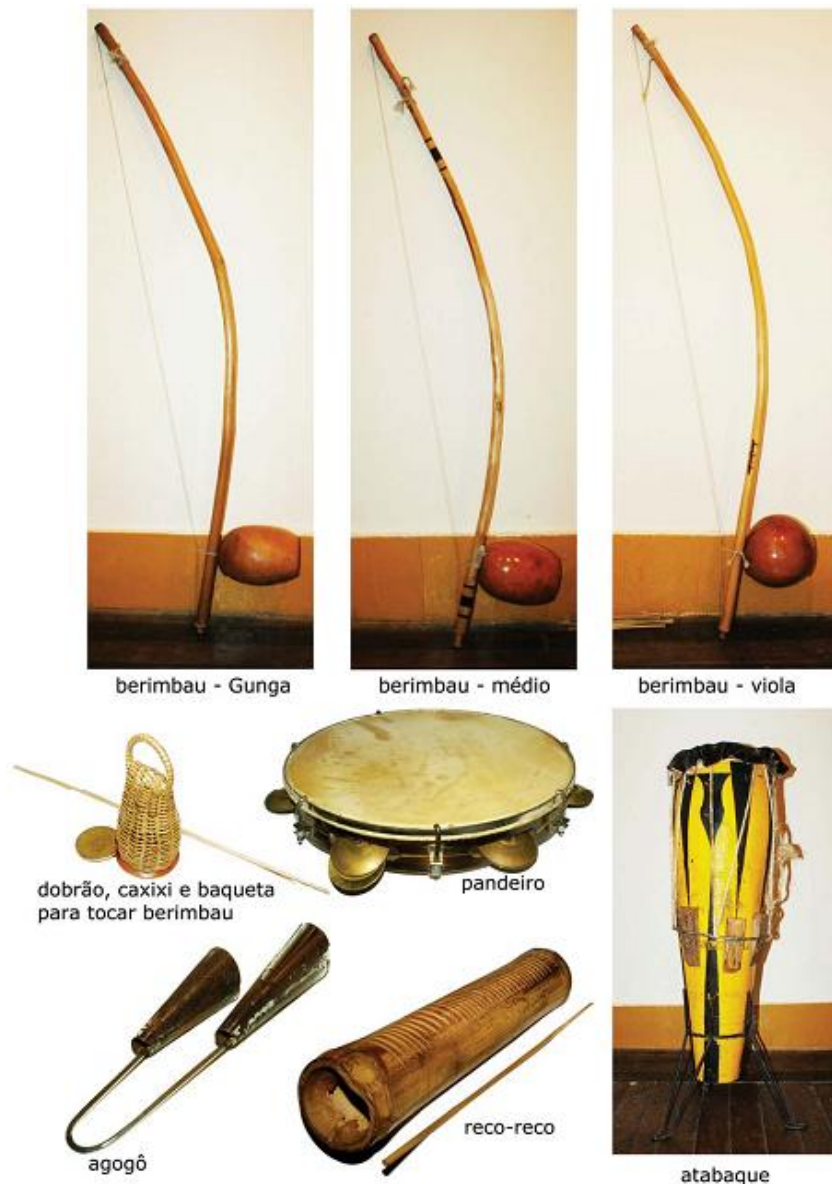
Capoeira Angola består av ett stort antal bestämda rörelser (se bilaga 1). Övergångarna mellan rörelser har också en viktig betydelse i capoeiras konst. Den grundläggande rörelse varierar från olika rörelsekombinationer utvecklas är *ginga*. Ginga är ett speciellt danssteg där man avslappnat svajar sin kropp från sida till sida, fram- och baklänges.

Många av rörelserna är låga och görs nära marknivån. Det finns också akrobatiska rörelser. Oftast beskrivs capoeira angola som en dans eller lek med långsamma rörelser, men de kan också vara snabba. Rörelsernas tempo bestäms av musikens takt. Det finns en stor frihet att uttrycka sig med olika rörelser och därför är det viktigt att känna sig fri att improvisera. Den individuella kreativiteten är av stort värde. Capoeira angola utövas på ett lekfullt och avslappnat sätt (Mestre Bola Sete 1997 s.193). Rörelserna beskrivs som flexibla och som anfalls- och försvarsrörelser. *Jogon* sker mellan två motståndare eller ”lekkamrater”. Trots att Mestre Pastinha betonar kampaspekten i jogon förväntar han sig lugn och lojalitet mellan kamraterna i jogo (Mestre Pastinha 1988 s. 25).

6.4 Capoeira-instrument

Musiken är av fundamental betydelse och alltid närvarande i capoeira angola. Till en capoeira-slagverksorkester *bateria* hör fem olika instrument. Bateria består av:

- tre *berimbau*: *gunga*, *medio* och *viola*. Varje berimbau har sitt eget ljud, sin rytm och funktion.
- två *pandeiros* (tamburin),
- en *reco-reco* (gurka),
- en *agogô* (en klocka),
- en *atabaque* (en stor trumma).



Figur 2. Capoeira-instrument.(Källa: IPHAN: 2007 s. 80)



Figur 3. Barnen musicerar

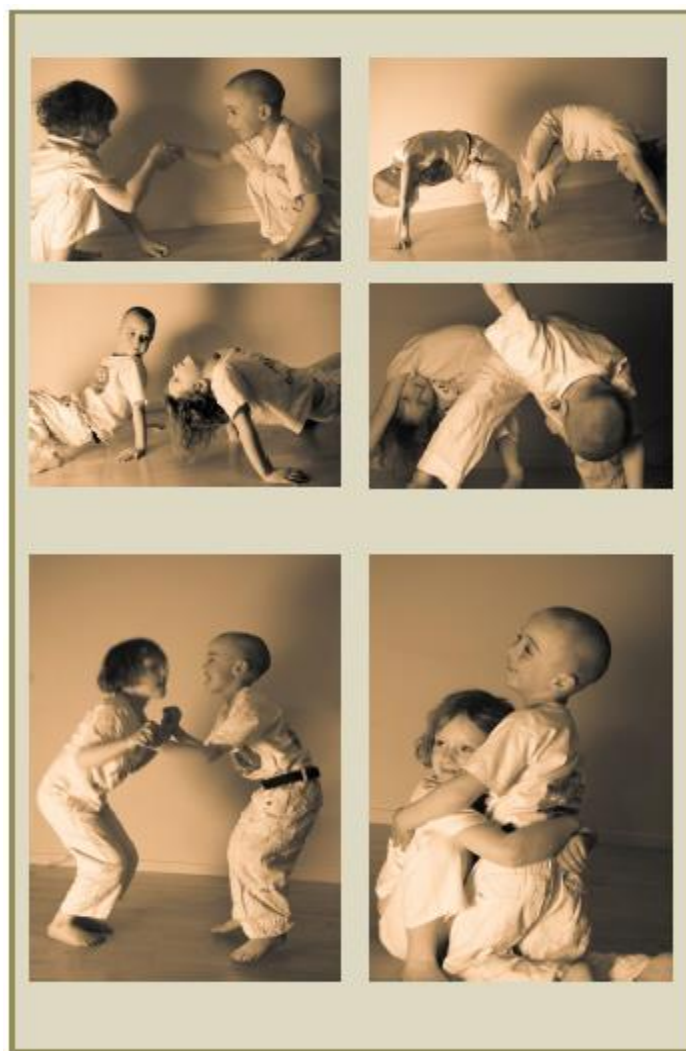
Baterían är ett nödvändigt element i capoeira angolas utövande. Den dikterar spelets eller lekens takt (långsam, mittemellan, snabb). Det ledande instrumentet är oftast gunga, den största berimbau. Sångerna leds oftast av deltagaren med den ledande berimbau, men kan också sjungas av någon annan medspelare i baterían. Sångerna har en fråga–svar struktur: ledsångaren sjunger och medspelare i batería och resten av deltagarna svarar med refrängen. Ledsångaren har friheten att improvisera sångtexten, som blir ett sorts intertextuellt collage. Musiken och sången ger mening till jogan (Mestre Pastinha 1988, Mestre Bola Sete 1997; Röhrig Assunção 2005 s 113; Röhrig Assunção 2005 s. 158)

6.5 Roda de capoeira



Figur4. Capoeira-roda i Rio (Källa: <http://www.crespial.org/pt/Banco/detalle/0535/>)

Capoeira roda är den viktigaste sammankomsten i capoeira angola. Rodan är en ring bestående av människor där alla är aktiva deltagare. Rodan är den rituella platsen eller *scenen* där capoeira utövas. Rodan formas (se figur 4) enligt följande: en batería spelar instrument. De övriga sätter sig i ringen. Personen som spelar gunga brukar oftast vara den som leder rodan, väljer sångarna, takten och bestämmer med en särskild rytm eller *toque* när en jogo börjar och tar slut. Två spelare kommer turvis in i rodan, först skakar de hand och sedan börjar jogon.



Figur 5. En jogo de capoeira

Jogon är alldeles improviserad, spontan och man försöker överraska eller lura kamraten med oväntade rörelser. Det strävas efter en tydlig interaktion mellan spelarna vilket, när det lyckas, skapar ett positivt estetiskt intryck. Duktiga capoeiristas kan föra en sammanhängande kroppslig dialog. Capoeiristas uttrycker och kombinerar på sitt eget sätt capoeira-rörelserna. Det är viktigt att deltagarna är lyhörda för musiken och låten som sjungs. Låtarna har en betydelse som också skapar ett sammanhang i spelet. Alla som är i ringen sitter inte passivt utan följer jogo och sjunger. När jogon tar slut kramar kamraterna om varandra och lämnar scenen till nästa par.



Figur 6a. Vadição: Leken har ingen ålder



6b. Vadição: Leken har ingen ålder

Capoeira roda är som en levande organism, en process, som ständigt förändras (Merrell 2007 s. 14). I rodan etableras olika kommunikationsdimensioner som samverkar: Instrumenten som formar baterían, sången samt paret i jogon som för ett icke-verbalt samtal.

6.6 Capoeira-träning

I träningarna dekonstrueras roda var man övar olika rörelser, rörelsesekvenser, musik och sång både separat eller tillsammans (en *träningsroda*). Målet med träningarna är att komma väl förberedd till en roda. Att kunna sjunga och spela instrument är i capoeira angola lika viktigt som att kunna rörelserna. (Mestre Bola Sete 1997 s.192; Mestre Pastinha 1988)

Capoeiras *malícia* (slughet och list) är en nödvändig ingrediens i konsten. I jogon improviserar man med en kamrat, överraskar med oväntade rörelser. Man låtsas avlägsna sig och närmar sig snabbt tillbaka. Man duckar och reser sig, man låtsas inte se sin kamrat för att locka henne/honom till sig. Man *gingar* på ett konstigt sätt, skojar med kroppen, ler och väntar på en bra möjlighet att locka sin kamrat i en oväntad rörelse. I capoeira finns varken vinnare eller förlorare men någon är alltid duktigare eller mer erfaren i användningen av *malícia*. (Mestre Pastinha 1988 s. 27) Capoeira är dialog med kroppen, man tränar inte bara sina egna rörelser utan försöker också "läsa" kamraten i jogon. Eftersom alla människor utövar capoeira på sitt eget sätt, är aktiviteten polyfon där kroppsspråk, dramatisk lekfullhet, musik, dans, sång och ritual är sammanvävda.

I träningen lär sig capoeiristan kunna behärska sina impulser och söka en psykofysisk balans, vara lugn och målmedveten. (Mestre Pastinha 1988 s. 25) Capoeira angola handlar inte om att anfalla utan att försvarar sig väl. Capoeiristan drar nytta av kamratens rörelser och försöker hitta en gynnsam position för att anfalla (Mestre Bola Sete 1997 s. 195) Capoeiristan är listig och skarpsinnig och berättar aldrig till någon att han eller hon är en fighter, utan såsom i jogon låtsas han eller hon att det är fråga om dans. Capoeiristan är en suverän skojarare och presenterar alltid sig själv som något annat än vad han eller hon är. (Mestre Bola Sete 1997 s. 71)

Capoeira som kamp, capoeira som lek, capoeira med motståndare och capoeira med kamrater är dimensioner som samexisterar; som ibland inkluderar varandra, ibland exkluderar varandra (Merrell 2007 s. 40; Röhrig Assunção 2005). Detta examensarbete handlar om capoeira angola som *vadiação* eller *brincadeira* (lek), som betonades av äldre mestres från Bahía. (Röhrig Assunção 2005 s. 108)



Figur 7. Bananeira

6.7 Ritual i capoeira angola

Capoeira angolas uppfattningar om det sakrala och sekulära och mellan lek och ritual skiljer sig från västerländska uppfattningar (se Röhrig Assunção 2005 s. 115). I afrikanska kulturtraditioner (som också speglas i capoeiras ritualer) finns ingen dikotomi mellan profant och andligt, ceremoni och improvisation, regler och omförhandlinar (se Mestre Bola Sete 1997; Röhrig Assunção 2005 s.115-116 Talmon Chvaicer 2008 s. 36)

Capoeira innehåller en referensram med en mångfald av religiösa system (bland annat centralafrikansk tro, populär katolicism, candomblé) som påverkat konsten och format dess spiritualitet och kulturell betydelse. (Röhrig Assunção 2005 s. 116–117). Praktiken är icke-religiös, men de bestående elementen skapar en stämning av transcendens. Capoeiras olika element och uttryck bär med sig en stor mänsklig erfarenhet, symbolisk signifikans och ett kroppsligt minne (jfr Bakhtin 1988 s.260; jfr Röhrig Assunção 2005 s. 210–212)

Capoeira-utövare är väl medvetna att man måste följa capoeirans ritual. Ritualen består av regler och koder som man måste följa i utövande av konsten bl a: hur man betar sig i en roda, hur man kommer in i jogon, att spela instrument, att sjunga. Låtar (*ladainha*, *canto de entrada* och *corrido*) och *toques* (olika specifika rytmer som spelas med *berimbau*) är en del av ritualen och bestämmer händelserna i rodan. (Mestre Pastinha 1988; Mestre Bola

Sete 1997; Röhrig Assunção 2005). Man börjar en jogo ”ao pé do berimbau”, vid berimbaus fot. Capoeirista-paret, ihophukade hälsar och väntar på den ledande berimbaus tecken för att börja jogon. (Pastinha 1988 s. 36)

Rörelser som *Volta do mundo* (Figur 8) och *chamada* (Figur 9), är ritualistiska, en jogo inom jogo (Mestre Bola Sete 1997 s. 189)



Figur 8. Volta do mundo (världen runt)



Figur 9. Chamada (inkallelse)

Den rituella dimensionen gör att capoeira blir mer än bara att röra på kroppen i en gymnasal. Man uttrycker sig själsligt med kroppen. Capoeira angola i likhet med vissa österländska filosofier skiljer inte kropp från själ (Merrell 2007 s. 13).

Att dansa till rytmer med stark upprepning är tranceframkallande. Människor berättar att kroppen tycks röra sig av sig själv när de går in i trancetillståndet (se Johnstone s. 227). Capoeira-musiken med dess starka upprepning av rytmer, framkallar en liknande stämning som kallas för *trance capoeirano*, alltså capoeiristans trance (Decânio Filho 2002).

6.8 Capoeira med barn

Capoeiras grundrörelser och positioner är helt lämpliga för småbarn. Vissa svårare rörelser som att stå på händerna eller att hjula är fascinerande och inspirerande och tränas med iver. Leken är grunden i aktiviteten där man också kan sjunga, dansa, hjula, hoppa och uttrycka sig själv på ett fritt sätt tillsammans med kamraterna och pedagogen, inspiratören eller capoeiristan, i grupp, i par eller ensam. Barnen tränar med kamrater i olika åldrar vilket erbjuder dem olika kompetenser och resurser. Man spelar instrument tillsammans, dansar och ser varandra i ögonen.

I capoeira blir både vuxna och barn capoeiristas enade i våra olikheter. Annorlundahet gör att vi måste hitta vägar för att förstå varandra i leken. Annorlundahet utvidgar våra möjliga erfarenheter inom ramen för aktiviteten. Att spela eller leka capoeira är en improvisationskonst där grundrörelsernas variation och användning begränsas av individens egen fantasi. Man står på händer, gingar, hjular, hoppar, sparkar, försvarar, anfäller, skyddar, snurrar, står på huvudet, rullar, kommer nära kompisen, och avlägsnar sig. Man kan härma olika djurs rörelser eller vad än fantasin kräver för stunden.



Figur 10. Aktiviteterna är mångfaldiga

6.8.1 Capoeira som en skattkista full med sagor

Capoeiras universum är fylld av historier, berättelser från slaveriets tid: slavar som rymmer till *Quilombos* (slavarnas fria städer), onda slavägare, skepp som kommer från Afrika. Andra berättelser handlar om naturen: sanden, stranden, bananträdet, staden Bahía, flod, hav, sockerrör, vattenfall, djur osv. Olika roller finns också med: sjömän, sjöjungfruar, arbetare, berimbau-spelare, äldre och yngre människor, barn, män och kvinnor, mestres, elever, mytiska capoeiristas, poliser, jordbrukare, boskapsskötare, afro-brasilianska gudar (*orixás*), älskare och älskade, med mera. Det finns ett stort antal capoeira-sånger som kan användas som dramaspel och som tema i lek.

6.8.2 Capoeira angolas möjliga arenor

Deltagararena: I en capoeira roda är alla aktiva deltagare. Några spelar instrument, alla i ringen sjunger och alla dansar turvis i par. Man sjunger sånger på portugisiska och spelar instrument. Detta är lika viktigt som *vadição*. I vanliga lekar med ett capoeira-tema sjunger man samtidigt. Målet med aktiviteten (som egentligen är en process, ett livslångt lärande) är att erbjuda en plats för att barnen ska kunna utvecklas stressfritt, på ett roligt sätt och utan prestationsångest.

Capoeira som lek är en arena där barn kan bilda och utveckla kommunikativ kompetens. Leken erbjuder barnet möjligheten att se den andres perspektiv. Genom att leka med olika barn, lär man sig att se olikheter i erfarenheter och uttryckssätt. Leken blir kollektivt skapande med metakommunikativt inslag där regler och teman förhandlas (jfr Johansson & Pramling Samuelsson 2007 s. 19; Johansson & Pramling Samuelsson 2007 s. 21; Matusov 2009)

Lärande: Barnet lär sig på olika sätt, det iakttar, imiterar, lyssnar, deltar i något, experimenterar, kommunicerar, urskiljer. Capoeira angolas komplexitet erbjuder variation och är därför en rik arena för bl.a. lek och lärande. (jfr Johansson & Pramling Samuelsson 2007 s. 27–28)

Demokrati: Inspiratören framhåller att barn erbjuds möjligheten att uttrycka sin åsikt och sin förståelse i olika sammanhang och bli respekterade, synliggjorda och hörda. (Barnkonventionen artiklar 13–15)

Kultur: Capoeira angola är också en kulturell arena där man lär sig dans, sjunga, spela och lära känna ett annat språk.

6.8.3 Capoeira: motorik och lärande

Att röra på sig är viktigt för människor. Det finns mycket kunskap om sambandet mellan fysisk aktivitet och hälsa. Kroppen har i småbarnsåren också en viktig funktion som kommunikationsmedel, kroppsspråk. Denna funktion behöver inte försvinna med åren utan den kan stimuleras och användas under hela livscykeln. Genom rörelse och lek förbättrar man rörelseförmågan, uthålligheten, balansen, och från en social synpunkt utvecklar man självkänslan (att glädjas åt att kunna använda sin kropp) samt den sociala gemenskapen (man kan samarbeta och anpassa sig till gemensamma aktiviteter). Att röra på sig stöder lärande-

processer. Ericsson påpekar att idrottslärare och föreningsledare måste skapa strategier för att inkludera barn som inte känner sig sportiga. (se Ericsson 2008)

Capoeira angola kan vara en fysisk aktivitet som stimulerar människans alla sinnen: synsinnen (ögonmuskelträning), hörselsinnet (instrument, musik, balans, bestämma riktning på, känna igen och associera ljud), hörselminnet: (sjunga sånger) beröringssinnet och lukt- och smaksinnet. Capoeiran stimulerar motoriken, kropps- och rumsuppfattningen, lateraliteten, balansen, den kinetiska perceptionen (muskelkraft, kroppsdelarnas positioner), tidsbegreppet och formuppfattning. Capoeiran kan även utveckla koncentrationsförmågan; dels genom att man lär sig att fokusera på och begränsa mängden av sinnesintryck och tankeprocesser, dels genom att träna uthållighet och att hålla kvar uppmärksamheten på en företeelse tillräckligt länge samt att man fördelar uppmärksamheten för att kunna göra två saker samtidigt. (se Eriksson 2008)

6.8.4 En kritisk praxis för förändring i capoeira med barn

Den brasilianska pedagogen Omri Breda är capoeira mestre specialiserad på capoeira med barn. Han har forskat om capoeira som kulturellt verktyg och om dess emancipatoriska funktion i arbetet med barn.

Breda är kritisk till det formella utbildningssystemet i Brasilien som, enligt honom, har ett eurocentriskt perspektiv som förnekar den kulturella mångfalden i landet vilket stigmatiserar barn med afro-brasiliansk bakgrund. Det finns ett behov av en utbildning som syftar på förändring utgående från ett pluralistisk-kulturellt tillvägagångssätt som kan dra nytta av afro-brasilianska kulturuttryck, värderingar och symboler. Capoeira är ett bra verktyg för ändamålet förutsatt att arbetet är forskande, reflexivt, kritiskt och gör upp med stereotypier om de svarta i Brasilien och om Afrika. Capoeiran har positiva inverknings på barnens identitetsbildning, men särskilt på de afro-brasilianska barnens. I capoeira tillhör barnen en grupp där de är accepterade. Tillhörigheten går bortom den egna gruppen. Det finns ett globalt capoeira-nätverk där personer från olika länder är en del av en viss capoeira-grupp. Tusentals capoeiristas från runt om i världen träffas på festivaler, workshops, föreläsningar och möten där man växlar erfarenheter och stiftar nya bekantskaper. Delaktigheten i detta nätverk kan bidra till att skapa en positiv identitet (Breda 2010 s. 5). Capoeiran öppnar dörarna till en sociohistorisk gemenskap, uppmuntrar till mångfald och respekt för olika kulturella uttryck. Människor från olika sociokulturella bakgrunder, religioner och åldrar deltar i gemenskapen vilket visar capoeiras inkluderande egenskaper. Pedagogen måste sträva efter en

kritisk praxis för förändring och vara aktiv mot diskriminering (Breda 2010 s. 12). Denna syn på lärande där man poängterar mångfald, respekt och inklusion är utgångspunkten i metoden Brincadeira de Angola.

6.8.5 Metoden Brincadeira de Angola

Brincadeira de Angola (BDA) betyder ungefär ”Angolas lek”. Denna metod används i arbetet med barn. Man utnyttjar *lekfullheten* som är en viktig aspekt i capoeira angola. *Mestre Marrom e Alunos* är en capoeira-grupp från Rio de Janeiro som arbetar med barn sedan 1988. Projektet med metoden BDA organiseras i Brasilien av pedagogen Omri Breda, även känd inom capoeira som *Mestre Ferradura*. Teamet består av specialiserade capoeira-lärare för barn och vuxna med multiprofessionell bakgrund: pedagogik, medicin, fysioterapi, teater, psykomotorik, idrott och hälsa, psykologi, musik, cirkus och konstpedagogik.

Metoden grundar sig på den traditionella kunskapen om capoeira som de äldre mestres fört vidare via sina elever. I metoden balanserar man traditionell kunskap om capoeira med akademiskt kunnande. Den erbjuder ett nytt pedagogiskt tillvägagångssätt i arbetet med capoeira: en *capoeiras pedagogik*.

Metoden består av fyra principer: naturlighet, kreativitet, samarbete och historicitet.

Naturlighet: Capoeira erbjuder barnen möjligheten att använda kroppställningar som känns naturliga för människomotorn: att kräla, huka sig, krypa, sträcka på sig o.s.v. Ju lättare och tillgängligare en rörelse är desto behagligare är det för barnet. Med naturliga rörelser menas enkla rörelser som görs utan muskulär stress. Dessa enkla och naturliga rörelser speglar hur de gamla mestres utövade konsten.

Kreativitet: en bra capoeirista utmärker sig för sin kreativitet. Med BDA stimulerar man kreativiteten med kropp och musik. Man följer principen att tala om *vad* man ska göra i stället för att visa *hur* man ska göra. Samma princip kan man hitta i arbetet med barn och drama (t.ex. Slade 1958). Man använder instruktioner som kan uppfattas brett. Varje barn kan tolka instruktionen på sitt eget sätt. En uppmaning att ducka eller rulla tolkas olika av varje barn, som på det sättet börjar utveckla en egen kroppslig och musikalisk repertoar på ett självständigt sätt. Kroppen tränas i BDA enligt den afrikanska traditionen tillsammans med musiken. Musicerande med barn börjas på ett spontant sätt. Med leken utforskas olika läten, högt-lågt, ljud-tystnad och spontana rytmer. Så småningom introducerar man rytmiska strukturer som ingår i capoeira och utvecklar grundläggande musikbegrepp. BDA ser capo-

eira som ett verktyg för att utveckla barnens autonomi. Enlig BDA är kreativiteten å ena sidan resultatet av en utvecklad autonomi och å andra sidan en nödvändig förutsättning för byggandet av viktiga kunskaper.

Samarbete: är en utmärkande egenskap för capoeira vilket gör att den skiljer sig från andra kampsporter. Capoeira utövas med en kamrat. Samarbetslekar hjälper till att utveckla denna viktiga egenskap. BDA utgår från capoeiran som social konst: det finns de som deltar i jogo, de som spelar instrument, de som sitter i rodan och sjunger och dessutom publiken. Alla ses som socialt deltagande aktörer. Capoeira är alltså en utmärkt inklusiv aktivitet, därför arbetar man med samarbetslekar i lärandeprocessen.

Historicitet: Kunskapen om capoeiras kulturtradition möjliggör en bättre förståelse av den brasilianska kulturen och av Brasiliens historia. Det är viktig del av lärandeprocessen under capoeira-lektionerna.

7 Praktiska exempel

Diálogo de Angola är en verksamhet som är ytterst improvisatorisk. Referensramen för verksamheten är Capoeira Angola, Reggio Emilias tillvägagångssätt och sociokulturell inspiration. Dialog är central och har företräde i verksamheten. Inspiratören förväntas kunna anpassa planeringen enligt den dialogiska växelverkan med deltagarna.

Improvisation är central i capoeira Angola: dansen med våra vänner består av ett antal grundrörelser som väljs fritt under aktiviteten, jogo är ett spontant kroppsligt samtal eller en dans mellan två capoeiristas. Pedagog och barn har samma roll under aktiviteten: capoeiristas. Capoeira-musik spelas alltid under verksamheten, antingen som bakgrund till lekar, rörelseövningar eller jogo eller när man musicerar och sjunger. Det finns egentligen inga ”fel rörelser”, man kan alltså alltid anpassa aktiviteten till vilken rörelse som helst. Pedagog som inspiratör (och capoeirista) kan anpassa aktiviteten enligt barnets egna rörelser. Inspiratören kan också anpassa sig till barnens spontant skapade aktiviteter. Verksamheten fungerar som ett kollektiv av lärande där alla är aktiva aktörer i processen. Varje deltagare är oersättlig och har en egen röst (Matusov 2009 s. 122). Diálogo de Angola drar nytta av allas röster för att skapa en rik och flerstämmig verksamhet. Med röster menas både deltagarnas tankar, känslor och synpunkter såsom deras kroppsspråk.

Inspiratören måste planera varje capoeira-träff på förhand och går igenom vilka mål man strävar efter. Samtidigt bör inspiratören dock vara flexibel för att kunna anpassa aktiviteten

enligt barnens behov eller intressen. Lektionerna varierar beroende på vilket fokus anses nödvändigast eller aktuell. Alla lektioner har som referensram capoeira angolas konst. En del lektioner betonar dialog, självbestämmande, andra tillit, mångfald eller demokrati. Det finns variationer i intensiteten av aspekterna som betonas, men de är alla alltid närvarande. Pedagogen har en roll som inspiratör men strävar också efter att barnen blir inspiratörer och bidrar med det de anses viktigast.

Min praktiska erfarenhet med capoeira angola med barn visar att barnen tillsammans i ett kollektiv av lärande kan med lite stöd skapa en egen meningsfull capoeira-träff. Capoeira angola är ett långtidsprojekt som aktivitet. På så sätt är den, förutom en kampsport, dans, lek, kollektiv konst, musik, kulturtradition också en process. Under processen lär sig deltagarna olika saker, på olika sätt och i olika tidpunkter. Därför måste aktiviteten vara öppen för improvisation och ett mångsidigt tillvägagångssätt. Inspiratören/pedagogen/capoeiristan måste vara lyhörd för andras röster. En monologisk verksamhet kan vara starkt strukturerad, man kan planera 300 lektioner på en gång, men man kan inte försäkra sig om att alla barn ska vara lika engagerade eller entusiastiska när deras åsikter inte tas i beaktande.

En dialogisk verksamhet är beroende av de som deltar och deras perspektiv, det är en rhizom. Den dialogiska verksamhetens struktur är därför mer öppen, organisk, tillåter plötsliga förändringar, oväntade förslag och olika perspektiv. Man försöker dra nytta av allas viktigaste frågor, känslor och intressen här och nu. En dialogisk verksamhet är demokratisk och antiauktoritär.

Diálogo de Angola innehåller lekar, sånger, rörelser, drama, och en upplevelse av transcendens genom capoeiras ritualer. Diálogo de Angola kräver få resurser om vi tänker i ekonomiska termer. Om man inte har möjlighet till att köpa instrument eller annat material räcker det med våra kroppar, våra röster, våra känslor och vår önskan att ha det roligt. Platsen kan vara var som helst. Min praktiska erfarenhet visar att capoeira kan utövas på många olika ställen: ett vardagsrum, en källare, en klubb, en skola, en förening, på båten, i en park, en strand, en gata, en teater, ett sovrum, ett kök, på bussen, på en promenad. Det är bara att bestämma ”här är capoeira”, den estetiska platsen enligt Boal. Min erfarenhet har visat att man även kan leka capoeira ensam. Föräldrar berättar hur barn leker capoeira hemma ibland ensamma. Det är en viktig dimension i capoeira, en reflektiv dimension: man utvärderar sitt kunnande medan man njuter och tränar nya färdigheter eller sjunger.

Inspiratören är alltid tillsammans med barnen antingen som deltagare eller moderator. Alla i aktiviteten är capoeiristas. Inspiratören springer, hoppar, sjunger, spelar instrument, skojar

och dansar *med* barnen. Inspiratören lyssnar noga och synliggör barnen och deras idéer. Villiga föräldrar, släkt eller bekanta är alltid välkomna att vara med i capoeira-träffen

Under träffarna finns det alltid musik, antingen spelar inspiratören ensam i olika lekar och övningar eller tillsammans med barnen. När inspiratören inte spelar ett instrument deltar han/hon i leken eller övningen medan capoeira-musik spelas i en musikspelare.

Träffarna är organiska fastän de utgår från en tydlig struktur. De lever sitt eget liv beroende på hur deltagarna mår eller vilka frågor eller upplevelser de hämtar från andra sociala arenor. Träffarna är också beroende på en aktivitet man vill betona.

7.1 Ramar för en capoeira-träff

Ram 1

Rodan, ringen som form är den grundläggande ramen för capoeira-träffen. Där hälsar vi först på varandra och samtalar kort om allas dag. I rodan kan vi öva musik, sjunga, planera aktiviteter, dansa och skapa dramalekar. Rodan som ram och musicerande kan också ha en socialpedagogisk riktning, man kan söka förstärka gemenskapen eller skapa inklusion. I en roda är alla delaktiga. När barnen organiserar en capoeira-lek kan inspiratören uppmuntra empowerment eller samarbete. Genom dramalekar kan man också uppmuntra fantasi, kreativitet och aktivt deltagande. Vi kan också ha en riktig capoeira roda. Rodan är knutpunkten men träffen kan utvecklas i olika riktningar. Aktiviteterna är synkretiska, aspekter av capoeira angola, barnpedagogik och sociokulturell inspiration överlappar oftast varandra.

Ram 2

- 1) Vi hälsar vi på varandra
- 2) Uppvärmning med lek
- 3) Vi övar oss capoeira-rörelser
- 4) Vi leker
- 5) Roda: vi sjunger, spelar instrument eller tränar rytm och melodi, vi leker capoeira
- 6) Vi leker fritt
- 7) Sluthälsning: vi sätter vår hand ovanpå de andras och väntar tills det är stilla. Sedan räknar någon till tre och alla säger tillsammans: *Iê! Capoeira camará! (Iê! capoeira-kamrat!)*
- 8) Om vi har tid, leker, sjunger, skojar eller spelar vi vidare.

9) Dokumentation och utvärdering: vad barnen tyckte eller inte tyckte om, vad gruppen tyckte eller inte tyckte om, vad talade man om? Drömmar, planer, attityder, konstnärliga uttryck, barnen skapade begrepp/lekar i verksamheten (t.ex: röra sig som en korv, flyga till månen, hajleken, etc.) Genom dokumentationen vill man *spara barnens röster i den kreativa processen*.

7.2 Dokumenterade exempel

Exemplen som följer baserar sig på mer än tvåhundra dokumenterade träffar. De är några av de många variationer i träffens struktur och har samkonstruerats av barnen eller barnen tillsammans med inspiratören.

Exempel 1: "Afrikas stjärna"

Ett exempel för att börja med en ny grupp.

- 1) Vi hälsar på varandra.
- 2) En kort introduktion om capoeira angola. Inspiratören har barnböcker med djur, skogar, floder, hav, mm. Man börjar berätta om capoeira från objekt som är välkända av barnen så att de kan relatera till den nya informationen. I en introduktion använde jag mig av "Afrikas stjärna"-brädspel och en kartbok. Vi kunde se capoeira-resan: Afrika–Brasilien–Helsingfors. Barnen tittade på "Afrikas stjärna" spelbräda och såg olika djur, människor, båtar, floder, hav, träd etc., hela capoeira-träffen utvecklades därifrån. Bredspelet och böckernas funktion var att utgå från det kända till det okända. Genom "Afrikas stjärna" som medierande objekt hade barnen lättare att associera till capoeira angola. Böckerna med bilder av djur och djunglar utlöste barnens fantasi vilket uttrycktes i rörelser och berättelser om djur.
- 3) Uppvärmning med lek. Var och en föreställer sig ett djur och härmar det. Först låter man barnen interagera fritt. Inspiratören observerar de olika djur som barnen härmar. Oftast kan man anpassa barnens rörelser till specifika capoeira-rörelser. Sedan presenterar varje barn turvis sig själv och sitt djur. Inspiratören och resten av barnen härmar djuret. Inspiratören väljer till sist en capoeira-rörelse som inte liknar barnens tidigare rörelser. Alla härmar rörelsen och lär sig sin första capoeira-rörelse.
- 4) Barnen bygger en lek utgående från rörelserna. Inspiratören hjälper barnen om det behövs, man går t.ex. och ser på "Afrikas stjärna" för inspiration.

5) Sluthälsning som gruppens ritual: alla lägger sin hand ovanpå de andras och väntar tills allt är stilla. Någon räknar till tre och alla säger tillsammans: *Iê! Capoeira camará!*

6) Slut. Vi umgås fritt. Om vi har tid, leker, sjunger, skojar eller spelar vi vidare.

7) Dokumentation och utvärdering: vad barnen tyckte eller inte tyckte om, vad gruppen tyckte eller inte tyckte om, vad talade man om? Drömmar, planer, attityder, konstnärliga uttryck, barnen skapade begrepp/lekar i verksamheten t.ex. röra sig som en korv, flyga till månen, hajleken, etc. Genom dokumentationen vill man *spara barnens röster i den kreativa processen*.

Exempel 2: ”Samtal vid stranden”

Vi börjar med en kort stund med fri lek och sedan samtal. Hur mår barnen? Vilka intressen, frågor, anekdoter har de med sig idag? Om barnen är ivriga att prata om sin vardag, låter man dem prata. Inspiratören vill betona *dialog* och *gemenskap* i träffen. Vi utvecklar vår capoeira-träff från denna dialogiska växelverkan.

Capoeira-övningarna utgår från gruppens samtal. Inspiratören föreslår rörelser (nya djur) om det behövs. Alla rör på sig. Om någon rörelse väcker idéer hos barnen lyssnar man noga på idéerna och planerar tillsammans någonting med dem, en påhittad lek.

Vi sjunger, låtarnas text kan utlösa barnens fantasi: Om barnen är för trötta kan de ligga på golvet. Vi låtsas vi är på stranden. Barnen berättar hur det känns där: är det skönt? Är det varmt? Hörs havet? Capoeira har en stor mängd sånger med alla olika teman. Här kan vi välja t.ex. en låt om sand. Eftersom texten är på portugisiska får barnen möjlighet att uppleva ett annat språk:

Ô areia ô areia Ô areia ô areia/ *Dá licença moço/ Areia/ Que eu quero passar/ Areia/ Areia do rio/ Areia/ Areia do mar/ Areia/ Eu sou pequeninho/ Areia/ Deixa me brincar / Areia* (Åh! Sanden, åh! Sanden, ursäkta pojken, jag vill gå förbi. Sanden, flodens sand, havets sand, jag är så liten, sanden, jag vill leka)

När man förklarar vad texten betyder, kan man göra det till en kort saga: Vi ska sjunga om sanden nu när vi ligger på stranden, sanden är mjuk och varm. Den rinner mellan våra fingrar... hur är det i er strand? Har barnen behov att tala om något angående sanden lyssnar man först, sedan sjunger man låten. Låten blir då ”laddad” med barnens betydelser, känslor

och tankar. Sången blir alltså personlig, den närmar sig barnets liv, upplevelser och erfarenheter.

Exempel 3: Djurstatyer (kollektivt skapande)

Capoeira som konstform är redan kollektivt skapande. Detta är ett enklare exempel som blandar kreativitet, kollektivt skapande och planering.

Barnen väljer var för sig ett djur de vill efterlikna för att sedan tillsammans bilda en djurstaty. I en träff bestämde barnen att göra en siffra med sina kroppar. De låg på golvet och gjorde en femma, en åtta, en tvåa, osv. De planerade flitigt tillsammans hur denna aktivitet skulle gå till. Inspiratören avviker från den ursprungliga planeringen. Det är viktigare att deltagarna improviserar och skapar kollektivt egna lekar genom samarbete.

Exempel 4: Rytmer och musik

Det är tillåtet att härja och rasa så mycket man vill, men när berimbau ”kallar” med en särskild *toque* ska man komma och sätta sig i ring. Det finns en speciell *toque* som barn lär sig snabbt att känna igen och att reagera för. Rytmen används även i *rodan* för att signalera att två capoeiristas ska avsluta sin *vadição*, och två andra ska börja eller att *rodan* börjar eller avslutas. Barn lär sig då en rytm som är viktig i ritualen. Rytmen är funktionell i capoeira-träffen för att övergå från rörelse till vila, kaos till ordning, oväsen till tystnad. Barnen lär sig att fokusera på det de håller på med t.ex. härjande och musiken som inspiratören spelar.

I capoeira är rörelserna alltid sammanlänkade med musiken: långsamma rytmer/långsamma rörelser; snabba rytmer/snabba rörelser.

Vi rör på oss fritt eller med gunga-rörelser medan inspiratören spelar berimbau och sjunger. När berimbau ”kallar” och inspiratören ropar *Iê!* gör barnen djurstatyer: en krabba, ett lejon, en flamingo, en apa, etc. Deltagarna uttrycker djuren på sitt eget sätt. Varje barn blir turvis modell för resten av barnen. Sist visar inspiratören ett djur själv. I detta exempel tränar vi att se och röra oss ur andras perspektiv. Med leken tränar vi också balans, att ställa vår kropp i en specifik position, att vänta stilla samt att höra olika capoeira-rytmer och låtar.

Exempel 5: Alger och krabbor (uttrycksfulla rörelser)

Man övar capoeira-rörelser så uttrycksfullt som möjligt. Vi står i en ring och funderar på hur algerna rör sig. Sedan förvandlas deltagarna till alger. Barnen är turvis en krabba som rör sig bland algerna, algerna klappar krabban mjukt. Om leken engagerar barnen dramatiskt ska inspiratören fortsätta med den en längre tid. Nya förslag som utvecklar dramaleken är välkomna. Barnens avslappnade rörelser stämmer oftast överens med capoeira angolans rörelser. Genom att betona varje deltagarens egna rörelser bidrar inspiratören till en positiv kroppsuppfattning och en känsla av att lyckas. Man betonar också skillnad och mångfald som berikande möjligheter.

Exempel 6: Kyrkklockor, broar och fladdermöss (tillitsövningar)

Barnen hänger frivilligt upp och ner, inspiratören håller fast dem i benen. De svajas mjukt från ena sidan till andra: kling-klang-kling-klong.

Barnen bygger sedan broar på en gympaboll med hjälp av inspiratören. Med leken övar barnen att vara upp och ner, en vanlig ställning i capoeira. Man erbjuder ett nytt perspektiv på rumsuppfattning. Barnen som vågar vara med i sådan lek visar en stor tillit till inspiratören.

Vi leker i par. Den ena är en fladdermus (ögonen stängda) och den andra leder den runt rummet. Barnen lär sig att lita på sin kamrat.

Exempel 7: Sagotering (aktivt lyssnande)

Under capoeira-träffen känner barnen behovet att berätta en historia. Inspiratören lyssnar aktivt och skriver ner berättelsen. Barnen kan rätta till den och berätta vidare. Inspiratören korrigerar inte berättelsen utan att bli ombedd. Sagotering kan skrivas ner som en saga eller användas som manus för en capoeira-dramalek. Man kan också sagotera tillsammans med inspiratören eller andra vuxna som är på plats om barnen vill. Med sagotering som teknik kan barnen uppleva att de vuxna lyssnar på dem. Inspiratören kan också lära känna barnens nya eller okända erfarenheter och kunskaper.

Exempel 8: Tvärtom-tävling

Ett lopp där alla måste komma i målet samtidigt. Barnen hittar på hur man rör på sig. Inspiratören bara lyssnar på förslag utan att styra valet. Man kan gå framlänges, baklänges, hoppa som en groda, på ett ben, kräla eller/och göra kullerbyttor. Inspiratören väljer till sist

en specifik capoeira-rörelse. Betoningen i aktiviteten ligger på att stärka gemenskapen, motoriken och kroppsuttrycket.

Exempel 9: Interaktion

Man jobbar i par. Denna övning har många variationer: man kan träna en jogo, improvisation, samarbete, koordination, samspel. Variationerna överlappar varandra många gånger. I detta exempel är målet att titta ständigt på kamraten medan man rör på sig: Vi tränar *ginga*, att snurra runt, att svaja åt sidorna. Barn uttrycker sig först fritt. Inspiratören strukturerar sedan barnens *bodymind*-flöde för att jobba i par, t.ex. rör vi oss alla tillsammans som krabbor (fötterna och händerna på golvet, magen uppåt) som kan förvandlas till lejon (fötterna och händerna på golvet, ryggen uppåt). Vi tittar hela tiden på varandra. Sedan gör vi en roda. Inspiratören spelar instrument och barnen kommer turvis och spelar capoeira. De barnen som sitter i ringen sjunger.

Exempel 10: Levande Beatbox

Vi sitter i en roda och härmar instrument med rösten. Denna övning har många olika varianter. Här ett enkelt exempel: trumman säger pum-pa-pum. Hälften av gruppen härmar trumman medan den andra hälften sjunger en capoeira-sång: *...ô sim sim sim, ô não não não... Hoje tem amanhã não... (Åh ja ja ja, Åh nej nej nej, idag har vi det men inte i morgon.)*

Man kan också härma olika instrument. Vi samarbetar och skapar en capoeira-låt med våra röster. Vi lär oss olika rytmer och melodier.

Rent motoriskt är det ibland svårt för småbarn att spela instrument och hålla takten länge. Man lyckas med rösten. Man får en känsla av att lyckas att skapa musik. Musiken är ett resultat av deltagarnas samarbete. Samma aktivitet kan vi använda för att stärka gemenskapen. Man tränar också förmågan att hålla takten och att passa in sångens melodi i rytmen. Man lär sig en rytm från en annan kulturtradition.

Exempel 11: Capoeira angolas ”alfabet”

Inspiratören visar barnen olika capoeira rörelser för att utvidga barnens repertoar.

För att visa rörelserna bygger inspiratören en capoeira-djurbana: vi gör t.ex krabban, lejonet, grodan, bananträdet, vi hjular, med mera. Denna övning har en stor variation av rörelser och intensiteter.

Barnen får senare hitta på egna ”bokstäver” och egna äventyrsbanor. Barnen planerar, samarbetar och förverkligar sin egen aktivitet.

Exempel 12: En film om en berimbau

Efter en fartfylld lek slappnar vi av och ser en tecknad film om en berimbau. Sedan diskuterar vi vilka tankar filmen väckte.

Vi sjunger en låt som kan relateras till filmen. Inspiratören spelar berimbau i en långsam takt. Alla sjunger en känslofylld låt: *mamãe, papai/ mamãe papai/ sou angoleiro/ quero vadiar/ soun angoleiro/ quero vadiar (Mamma, pappa mamma, pappa jag är angoleiro/ jag vill leka)*

Exempel 13: Improvisation och struktur

1) Vi hälsar på varandra med *hattifnattarnas hälsning*: vi skakar hand och det låter ”elektriskt”. Barnen hittar på andra hälsningssätt som vi använder vidare under kommande capoeira-träffar.

2) Uppvärmning med fri lek. Inspiratören använder elementen i den fria leken och inkorporerar dem i stundens strukturerade del: ett barn rör sig som en korv, ett annat barn är en mullvad, ett tredje har ett mjukisdjur med sig, ett fjärde är en fladdermus. Inspiratören berättar en kort historia med frilekens element och, som i sagotering, får barnen göra de rättelser som behövs tills vi får ett manus till capoeira-övningen.

3) Övning av capoeira-rörelser enligt manuset: vi rör oss som korvar hela vägen till mjukisdjuret, flyger runt det som fladdermöss och sedan rör vi oss tillbaka till rummets andra ända som en mullvad. I nästa omgång tillägger inspiratören en annorlunda capoeira-rörelse. Om rörelsen är t.ex. *bananeira* (att stå på händerna), kan barnen hitta på ett annat namn som passar bättre. Ett barn hittade på ett väldigt bra namn för bananeira: ”*upp-och-neira*”.

Exempel 14: Dramalek

Vi använder miljön som inspirerar till en fri dramalek: solen skiner in genom fönstret. Vi sätter oss och ”associerar fritt”. Ett exempel från mina stunders dokumentation: barnen pratar om solen. 'Var är vi? På en ö'... (alla ligger på golvet och solar sig)... 'Här är stranden, men var är havet?' Barnen bestämmer platsen för havet... Vissa barn börjar simma, andra solar sig vidare, alla barn förvandlas spontant och tar bestämda kroppställningar: några blir krabbor, andra blir simmare, andra blir kräftor.

Sedan övar vi capoeira-rörelser som utvecklas från barnens spontana kroppsliga uttryck i dramaleken. Dynamiken från en rörelse till nästa kan bearbetas, som i exempel 5. Uttrycks-sättet i övergången från en capoeira-rörelse till nästa kan övas med ”som om vi vore”-förslag: ”gummi”, ”en robot”, ” gjorda av sten”, ”som gjorda av vatten” eller spontana förslag från deltagarna.

Exempel 15: Kroppens möjligheter och begränsningar

Detta är en dramalek som börjas av inspiratören. Den liknar exempel 14 men meningen är att koppla av från våra vanliga rörelser. Vi rör kroppen som om vi vore en väktare, en tjuv, en jägare eller en prins. Deltagarnas förslag välkomnas.

Slow motion lopp: Den som kommer sist vinner. Kroppen fungerar annorlunda när vi rör oss långsamt, vi måste hålla balansen på ett annat sätt. Med mer överdrivna rörelser måste vi använda mycket mer vår balans. Vi måste också ha tålamod.

Båda exemplen skapades spontant under capoeira-träffar. Senare hittade jag liknande övningar i Boals *Theatre of the oppressed* (Boal 2008 s.105).

Exempel 16: Känslolekar

Vi sätter oss i rodan och berättar om vår dag. Vill barnen berätta mycket låter inspiratören dem göra det. Alla lär känna alla lite djupare. Vi samkonstruerar lekar med barnens berättelser.

Exempel 17: Magnethanden

Man leker i par, en kamrat har en kraftfull magnethand som kan styra den andras ’huvud av järn’. Man kan höja och sänka handen, röra sig runt, ginga, hoppa, hjula, osv och kompiserna måste följa rörelsen. Vi tränar interaktion, uppmärksamhet, samarbete, spontana kroppsuttryck, dynamiken i övergången mellan olika kroppställningar som respons för det oväntade föreslaget av magnethanden. Detta är en lek med många variationer och kan vara en referensram för barnens egna förslag. Man kan t.ex. fokusera på rörelse, interaktion, samarbete och att lyssna noga på musiken. När musiken stannar, blir alla statyer. I capoeira-jogon måste man fokusera på den egna kroppen, kamratens kroppsliga uttryck och rörelser samt musiken.

Leken påminner om Boals ”hypnosis”-övning:

Vi jobbar i par. En deltagare sätter handen nära ansiktet på den andre som måste hålla samma distans hela tiden. Den första rör handen och den andra följer efter. Upp–ner, åt sidorna, runt, snabbt, långsamt. Genom sådana rörelser rör man sig på ett helt annorlunda sätt än i vanligen. (Boal 2008 s.105).

Exempel 18: Roda de capoeira (ramen för träffen)

Alla närvarande sätter sig och deltar i rodan, även föräldrar, bekanta eller kompisar. Träffen följer capoeira-rodas ritualer och regler. Berimbau kallar deltagarna till jogo. Vi sjunger och spelar instrument medan barn och vuxna leker capoeira. Under rodan pauser vi och talar om någon detalj: en sångs betydelse, belyser och uppmuntrar varje barns sätt att uttrycka sig i jogo. Vi lyssnar noga på varje barns åsikter, om någon aspekt är extra viktig talar vi om den. Sedan fortsätter vi med rodan. Meningen med samtal under rodan är att barnen ska lära känna rodans regler och betydelser som *den estetiska platsen* där känslor, uttryck, drömmar, dialog och kroppslig dialog kan förekomma. Roda de capoeira är en kollektiv handling, kollektiv konst, där alla bidrar till helheten.

Capoeira roda liknar vad Boal kallar *poetics of liberation*, där det inte finns några passiva åskådare. Capoeira roda är handling. De som sitter sjunger och betraktar den estetiska dimensionen i andra deltagarnas vadiacão. Det är viktigt att alla sjunger så att rodan har den bästa stämningen. Man kan också spela instrument och delta i vadiacão. Man kan använda Boals ord för att beskriva rodans dynamik ”åskådaren befriar sig själv; han/hon tänker och handlar för sig själv! Teater [capoeira] är handling” (Boal 2008 s. 135).

Exempel 19: Capoeira-musik

Vi sätter oss och letar efter capoeira-musik från olika skivor. Inspiratören spelar olika sorts musikstilar: t.ex. klassisk, reggae, blues, hip-hop, tango, samba och capoeira. Barnen lyssnar och väljer den rätta musiken.

Sedan spelar barnen med de olika capoeira-instrumenten.

Exempel 20: Balanslekar

Vi balanserar över avgrunden (en linje på golvet), vad finns där nere? Barnen berättar vad de ser medan vi balanserar framlänges, baklänges, på fyra ben, vi hjular över avgrunden. Spontana förslag och ändringar i leken välkomnas.

Exempel 21: Från monolog till dialog

Inspiratören hade planerat en strukturerad träff för att öva capoeira-rörelsernas teknik med en tydlig bild: ”en skog av bananträd” Meningen med övningen var att stå på händerna:

Först klipper vi gräset och gräver en grop (låg ginga med armrörelser), sedan sätter vi fröet och blir en liten växt (cocorinha) som börjar växa och växa (barnen uttrycker detta på sitt eget sätt) tills vi blir ett träd (armarna eller benen blir grenar). Till slut är våra händer rötter och våra ben grenar. Barnen blev intresserade av träden men på ett annat sätt än inspiratören avsåg.

Inspiratören lät barnens kreativa flöde styra aktiviteten. Barnen berättade dikter för varandra, nämnde massor av olika träd, även fantastiska godisträd och träd fulla med skatter. Träden dansade, härjade och sjöng. I den spontana dramaleken förekom element som liknar capeiera. Inspiratören blev då ”onödig” som instruktör. I övningens slut stod barnen spontant på händerna.

Exempel 22: Avslappning

Barnen ligger på golvet med öppna ögon. De vilar på havets botten där det bor en sjöjungfru. Två personer svajar med ett utsträckt ljusblått tyg över barnen. Man spelar berimbau och sjunger en capoeira-låt som handlar om en sjöjungfru. Sången är på portugisiska. Inspiratören förklarar betydelsen som en saga. Inspiratören är öppen för barnens kommentarer och känslouttryck och spinner vidare därifrån: Det var en gång en sten som var mitt i havet... Under stenen fanns sand... Där bor min mamma... som är en sjöjungfru...

No meio do mar tem uma pedra/ embaixo da pedra tem areia/ onde mora minha mãe/ minha mãe/ minha sereia.

Eller:

Barnen ligger på golvet och blundar. Vattenljud ljud från skivspelaren: en flod, vågor, havet. Inspiratören berättar att en sjöhäst ska komma och hälsa på, den är blyg, därför måste vi vara stilla. Man lyssnar på vattnet och försöker höra när sjöhästen närmar sig. Inspiratören rör barnen, ett och ett, med en massageboll.

Exempel 23: Talkoarbete (samarbete och glädje)

Vi deltar i grannskapets talkoarbete. Vi krattar löv tillsammans. Barnen hjälper ivrigt och glatt till. Sedan sjunger vi, spelar instrument och leker capoeira.

Vi grillar, dricker något gott och umgås.

Exempel 24: Familjefest

Vi firar en födelsedag. Familjerna från capoeira-gruppen är bjudna. Barnen leker i ett rum, men plötsligt bestämmer de sig att de vill spela instrument, sjunga och leka capoeira i vardagsrummet. Alla tar ett instrument och sjunger, inklusive de vuxna.

Vi avbryter efter en halvtimme, barnen springer iväg till ett annat rum. Efter en stund vill barnen sjunga och spela musik igen. Vi gör det: två atabaques (stora trummor), två berimbaus, tre pandeiros, två agogôs, alla sjunger. Mitt i vardagsrummet börjar en jogo.

Det blev en riktig, spontan och glädjefull folkfest i ett vardagsrum! I detta exempel ses konkret hur organiska capoeira-träffarna är. De bryter gränserna och sträcker sig ut till andra miljöer och arenor.

Capoeira-träffen förändras ständigt: musik, rörelse, gemenskap och glädje i en träningslokal kan leda till fest, reflektioner och vänskap. I festen upplevdes konkret att åldersgränserna försvann, alla var med som kamrater och delade glädjen av att sjunga, spela och leka. För deltagarna har capoeiran blivit en del av vardagen i vårt grannskap. Någonstans i Helsingfors, långt borta från Brasilien övade och pratade vi om capoeira såsom vi pratade om vädret.

Exempel 25: Berimbau-workshop

Vi organiserar en Berimbau-workshop för vuxna i grannskapets arbetsrum. Barnen från capoeira-gruppen är bjudna att delta.

Vi tillverkar våra egna instrument medan vi lyssnar på musik och umgås. Barnen hjälper till med olika sysslor, observerar, ibland sjunger de spontant någon capoeira-låt, kommer och går från lekplatsen.

Workshopen varar hela lördagen. Avslutningsvis grillar vi och äter tillsammans.

Exempel 26: En hälsning från Rio de Janeiro

Ett barn från Finland besöker Rio de Janeiro. Det är lördagsmorgon hos en familj av capoeiristas. Pojken och hans familj har blivit bjudna att bo där ett par veckor. Pojkens pappa tränar också capoeira. Alla ska delta i en roda på ett torg mitt i Rio. Man förbereder mat till rodan, lastar bilen med instrument: trummor, berimbaus, pandeiros, mm. Man tar också med speciella kjolar för kvinnorna som ska dansa och sjunga *samba de roda* och *jongo*. Rodan organiseras varje månad på en plats som kallas Arco do Teles, där slavarna i tiden fördes in i staden. Rodan organiseras till minne av slavarna. Det finns cirka hundra människor i ringen, alla kan delta fritt. Evenemanget varar i fem timmar, alla dansar och sjunger. Rodan slutar, men några tonåringar fortsätter att spela mäktigt och flitigt på trummorna. Femåringen sitter bredvid och spelar agogô med dem, håller takten flitigt. Evenemanget är konkret sociokulturell inspiration fast utan inspiratör.

Exempel 27: Barnfest

Ett stort evenemang för barn organiseras av Kulturföreningen Tambor Vivo. Alla barn som sysslar med capoeira och deras föräldrar, släkt och/eller vänner är inbjudna. Två erfarna capoeira-lärare för barn från Rio de Janeiro råkar vara på plats och samarbetar frivilligt. Alla spelar instrument och sjunger. Barnen rör sig längs en stor äventyrsbana.

Sedan blir det en capoeira roda både med barn och vuxna.

Avslutningsvis blir det knytkalas.

När evenemanget för barn avslutas börjar en capoeira roda för vuxna. Barn som vill delta är också välkomna.

Exempel 28: En tärning med capoeira-djur

En flicka kommer till capoeira-träffen med en stor tärning som hon själv gjort. På tärningens varje sida hade hon ritat ett capoeira-djur.

Capoeira-träffen anpassas därefter. Vi pendlar mellan övning och lek med tärningen som referens. Under vilostunden sätter vi oss i ringen och sjunger capoeira-låtar som handlar om djur:

Ai, ai, ai me Deus! A formiga miúda me mordeu/ a formiga miúda mordeu meu pé/ jogo de angola me mordeu/ mordeu meu Deus meu pé/ Formiga miúda me mordeu (Åh Gud, den lilla myran bet mig/den lilla myran bet min fot...) (Mestre Claudio 2004; sång nr. 21).

Exempel 29: Capoeira i mörker

Rummet är mörkt. Man ser barnens spänning. Barnen jobbar i par. Meningen är att ha kontakt med kamraten medan man rör sig. Sedan byter man par och leker med andra kamrater.

Barnen trivdes med leken och påstod att de inte var rädda för mörker under övningen. En deltagares tvååriga syster som var på besök med sin pappa blev rädd och leken avbröts. Det blev en livlig diskussion om mörkret, rädslor, vad man skall göra när man är rädd, hur man hjälper någon som är rädd, olika sätt och saker man är rädd för. Barnen hade mycket att säga om ämnet. Inspiratören lät barnen samtala för det kändes viktigt för dem. Inspiratören fungerade bara som moderator.

Alla sjöng senare en capoeira-låt om en skrämmande orm och om månen mitt på natten:

Iê! A filha da cobra é mansa/ a cobra velha é malvada/ a filha não tem veneno/ a cobra velha é envenenada/ quando ela está durmindo/ ela está com o bote armado/ o bote de ela é ligeiro/ e a picada é pra matar/ camaradinho, camaradinho!/ iê! Camaradinho, camará. (Iê! Ormens dotter är tam/ den gamla ormen är elak/ dottern har inget gift/ den gamla ormen är giftig/ när hon sover/ är hon redo att hoppa/ hennes hopp är rapp/ och hennes bitt är dödligt/ lilla kamraten !/ Iê! Lilla kamraten, kamrat) (Mestre Claudio 2004; sång nr. 9)

Quando a lua sair/eu vou girar/eu vou girar/ eu vou girar. (När månen kommer upp ska jag snurra och snurra). Barnen snurrar och väljer fritt olika rörelser som uttrycker meningen i texten).

Exempel 30: Capoeira-tafatt

Den som blir tagen blir en capoeira-staty, kamraterna räddar med en capoeira-rörelse. Leiken har en stor variation och den är omtyckt av barnen. Barnen kan också bestämma på vilket sätt och med vilka rörelser man ska leka den.

Exempel 31: Boxning

Boxningsmatch: (Boal 2008 s.106) Man boxar utan att röra vid kamraten. Kan också göras med capoeira-rörelser.

Exempel 32: Spegellek

Vi jobbar i par eller i grupp. Genom att härma andras rörelser måste vi själva fundera på det bästa sättet att nå samma position. Vi lär oss också att vara uppmärksamma på våra kamraters rörelser.

Exempel 33: Kreativitet

Att leka att man är ett visst djur är grundläggande i capoeira-träffarna. Inspiratören har med sig många olika djurbilder. Meningen är att använda kroppens expressiva möjligheter, kreativitet och samarbete. Alla barn väljer en bild och ”talar med kroppen” och beskriver djuret i den. (jfr Boal 2008 s.107–108). Leken kan spelas med många olika sätt, särskilt om deltagarna vill utveckla leken aktivt. I en capoeira-träff ville ett barn vara en köttbulle i stället för ett djur. En annan blev en korv och snart hade man en korvfabrik där korvarna ”rymde till friheten”. Alla barn var engagerade att skapa sin roll och en stor glädje uppstod. Inspiratören värderade kreativiteten högre än den ursprungliga planeringen. Aktiviteten blev ännu bättre genom att låta barnen improvisera. Denna lek var så omtyckt att den upprepades i många capoeira-träffar. Barnen kunde senare koncentrera sig på ett tekniskt träningspass med nya capoeira-rörelser.

Det viktigaste med sådana övningar är att deltagarna uppfinner själva andra lekar och inte är bara passiva mottagare av föreslagna lekar. (Boal 2008 s.108)

Exempel 34: Teater och hajar

Simultaneous dramaturgy-teknik (Boal 2008 s. 109–110). Vi sitter i en ring och två barn utvecklar en idé de fick under capoeira-träffen. Vi åskådare är också deltagare och kan bidra med förslag för att utveckla leken utan att behöva stå på scenen. Skådespelarna tränar att vara redo för att acceptera förändringar och för att improvisera. Allt utvecklas från ett ”kroppsligt manus” som är capoeira-rörelser, andra kroppsuttryck är ändå välkomna. Praktisk erfarenhet visar att barnen själva föreslår capoeira-rörelser som utgångspunkt för improvisation.

Två barn skapade, ”hajleken”, de gjorde en stor ring med stolar (alla barn samarbetade för att forma ringen). Inne i ringen utvecklade paret hajtemat med rörelse, idéer och berättelser, alla som satt på stolarna bidrog aktivt i ändringar i leken.

Från leken kan man övergå till att öva någon specifik capoeira-rörelse vald av barnen. Rörelsen tränas då fylld med den ”dramatiska meningen” som de konstruerat under leken.

Exempel 35: Modelleringsövning

Vi jobbar i par och modellerar vår kamrat till specifika capoeira-ställningar. Sedan utvecklar vi leken till två ställningar och om det inte är för komplicerat för barnen gör vi också ”mellanvägen” från de ena rörelsen till den sista. (se Boal 2008 s. 112)

Exempel 36: Rhizom

I början av en capoeira-träff märkte jag att barnen var trötta och hade lust att prata. Jag frågade då vad de ville prata om och ett av barnen svarade: – vi pratar om Hitler. Många av barnen nappade på idén. Min första reaktion var att detta inte hade någonting med capoeira och min planering att göra. Jag accepterade ändå förslaget. De hade mycket att säga om ämnet, de pratade om det goda, det onda, galenskap, Hitler och Mannerheim, snälla barn, aggression, sårbarhet, trygghet, våld och försvar. Jag fungerade bara som moderator när barnen pratade i mun på varandra. De tog upp känsliga familjesituationer, våld i videospel, ninjas, lego och capoeira-rörelser. Samtalet varade en halvtimme och alla var mycket engagerade. De påstod att Hitler inte gillade capoeira. De blev tillfrågade varför? De diskuterade lite mer och kom till slutsatsen att *Hitler inte tycker om capoeira därför att vi tycker om den*. Jag ser exemplet som *rhizomatiskt* tänkande i praktiken.

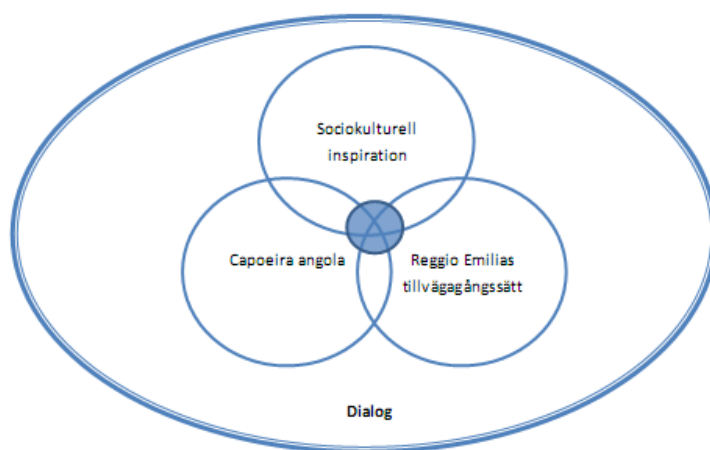
Exempel 37: Bildpresentationen (produktivitet)

Bilderna i rörelselistan (bilaga 1) och andra bilder i detta examensarbete samt bildpresentationen (film bifogad som produkt) är viktig dokumentation om barns aktiva roll i capoeira-verksamheten. Denna dokumentation innefattar konkreta produkter som demonstrerar barnens bildningsprocess: barnen som medlemmar i en gemenskap, med personliga bidrag, som planerare, som individer med insikter om en mångsidig kollektiv konstform, som vänner, som aktiva medborgare i en vardagsdemokratisk aktivitet i grannskapet. Barnen själva föreslog rörelser och visade hur man gör dem, de spelade självmant sina instrument, de hjälpte till. I bilderna ser man bestämdheten, glädjen och allvaret som ett sociokulturellt inspirerat projekt kan ha. Dokumentationen visar en liten del av deras engagemang. Spontantiteten, kreativiteten och iveren kan inte fångas i denna text, men de fanns med.

DEL III DIÁLOGO DE ANGOLA

8 Sammanfattning och diskussion

Syftet med mitt arbete var att beskriva capoeira angola och belysa dess potential som ett socialpedagogiskt verktyg i dialogiskt arbete med barn. För det ändamålet koncentrerade jag mig på dialog, sociokulturell inspiration, Reggio Emilias tillvägagångssätt och en beskrivning av capoeira angola. Dialogen var det övergripande begreppet och det specifika perspektivet som bestämde arbetssättets natur. Dialogens etiska dimension, respekt för olika röster, flerstämmighet och ett antiauktoritärt ställningstagande präglar det föreslagna arbetssättet, *Diálogo de Angola*, illustrerad med den innersta blåa cirkeln i figuren nedan).



Figur 11 *Diálogo de Angola*

För att konkretisera arbetssättet besvarades tre frågeställningar. Den första frågeställningen handlade om en konkret aktivitet: Vad är capoeira angola? Capoeira angola är en mångfacetterad afro-brasiliansk kulturtradition och konst. Man sjunger och spelar musik. Den är både en kampsport och en dans. Den innehåller dramatiska och ritualistiska drag. Lekfullhet och improvisation är inbyggda i konsten. Capoeira angola är också en form av kollektiv konst som får näring och berikas av deltagarnas interaktion.

Min andra frågeställning lydde: Varför är Reggio Emilias barnpedagogiska arbetssätt användbart med capoeira angola? Reggio Emilias tillvägagångssätt karakteriseras för sin forskande attityd och välkomnar nya idéer och teorier. Capoeira angola föreslås som en ny idé som kan anpassas till Reggio Emilias transdisciplinära tillvägagångssätt. Reggio Emilias sätt att handskas med läroplanen utgående från barnens intressen kan också användas med capoeira angola som erbjuder barnen möjligheter att uttrycka sig på många olika sätt: sjunga, spela instrument, dansa, leka, syssla med dramalekar och samarbetslekar. Capoeira

angola har potentialen för att barn ska kunna använda sina *hundra språk* och följaktligen främja delaktighet, dialog och empowerment. I capoeira angola skapas mening i samkonstruktion precis som i Reggio Emilia. En roda är en kollektiv expressiv meningsskapande konstruktion med olika dialogiska och kreativa lager: sång, ritual, musik, lek och rörelse. Den expressiva dimensionen är av stor vikt i Reggio Emilia, därför är capoeira angola med sin estetiska polyfoni användbar med den. Reggio Emilia har en *atelierista* som jobbar med olika konstnärliga aktiviteter och projekt. Mitt examensarbete föreslår också en *capoeirista*. Capoeira kan betraktas som konst eller ett poetiskt språk som också kan stödja symboliska, sociala och kognitiva läroprocesser. Reggio Emilias strävan efter respektfulla relationer och demokratiska praktiker kan inkorporeras i arbetet med capoeira angola med barn.

Den tredje frågeställningen var: Fungerar capoeira angola som sociokulturell inspiration? Varför? Capoeira angola är en lämplig aktivitet som sociokulturell inspiration. Den är inte i sig sociokulturell inspiration, men kan fungera som stöd eller verktyg för den. Den kan användas på olika sätt: för att skapa processer av sociokulturellt mervärde, delaktighet, samarbete, dialog och empowerment. Sociokulturell inspiration har många kopplingar med Reggio Emilias tillvägagångssätt: samkonstruktion av mening, samarbete, strävan efter respektfulla relationer, bild av människor som kompetenta och aktivt handlande subjekt samt respekt, tolerans och betoning på frihet och demokrati.

När man använder capoeira angola som verktyg för sociokulturell inspiration måste man undvika autoritarism, manipulation, paternalism och hierarkiska maktstrukturer. Det sociokulturella verktyget ska användas med ett frigörande syfte för att skapa processer av kulturell delaktighet där deltagarna är aktiva aktörer snarare än konsumenter. Med sina polyfoniska egenskaper är capoeira angola ett utmärkt verktyg på spaning efter *total kommunikation*. Inspiratörens roll i processen är att skapa förutsättningar för utvecklingen av produktiviteten, kreativiteten, kulturell delaktighet, gemenskap och empowerment. I arbetet med barn ska inspiratören ha *relationskompetens* där en subjekt–subjekt-relation önskas. I bildningsprocessen som uppstår i sociokulturellt inspirerade projekt ska interpersonell kommunikation främjas, eftersom mening och kunskap skapas i interaktion med andra. Capoeira angola är ett utmärkt medierande verktyg för att skapa interaktion på ett holistiskt sätt. Den är en autentisk aktivitet som utövas med glädje och med *bodymind*, det kroppsliga självet. I dialogisk samverkan med andra skaffar man sig nya erfarenheter och kompetenser samt möjligheten att se ”ur andras perspektiv” och att utveckla reflektion och kritiskt tänkande. I dialog kan vi se andras (barnens) potential och möjligheter, *den närmaste utvecklingszonen*, lättare än med förmedlingspedagogik. I arbetet med barn är lek och dess estetiska och krea-

tiva dimensioner viktiga aspekter för att främja bildningsprocessen. Capoeira angola har en icke-dikotomisk syn på lekfullhet där både barn och vuxna kan delta. Capoeira angola är både allvarlig och skojig. I utövandet kan vi då producera något på största allvar och med glädje.

Examensarbetets syfte har uppnåtts genom att dessa frågor har besvarats och genom att bevisa dess funktionalitet med dokumenterade exempel från det praktiska arbetet med barn. Den teoretiska förankringen kongruerar med praktiken och speglas i dokumentationen. Ett underlag har producerats för ett polyfoniskt dialogiskt arbetssätt med barn. För Kulturföreningen Tambor Vivos del betyder detta arbete att kulturföreningen fått ett förslag för utvecklingsarbete där capoeira angola kan användas även som ett sociokulturellt inspirerande och barnpedagogiskt verktyg. Det dialogiska arbetssättet har fungerat både för att lära sig capoeira angola och för att följa bildningsprocessens rhizomatiska vägar. Barnens röster och tankar är viktiga. Oftast föreslås bra barnlekar av vuxna. Mina praktiska exempel visar att barnen kan skapa sina egna lekar och uttrycka sina viktiga tankar inom ramen för capoeira angola som aktivitet. Ett Reggio Emilia inspirerat tillvägagångssätt är tillämpligt och önskvärt. Jag föreslår en idébank med barnens egna lekar och tankar samt dokumentation som ett viktigt verktyg och resurs i aktiviteten.

Ett dialogiskt arbetssätt kräver tålmod och tid. Pedagogen/inspiratören/capoeiristan måste vara kapabel att lyssna och synliggöra barnens idéer. En förmedlingspedagogik skapar ordning men avbryter det spontana idéflödet eller det spontana bodymind-flödet. I ett dialogiskt arbetssätt måste man kunna ha en rhizomatisk syn på kunskap för att handskas med det ”kaos” i planeringen som spontana idéer och handlingar kan föra med sig. Såsom man uttrycker det i Reggio Emilia är ovissheten en tillgång. Det återstår att se om kulturföreningen upplever detta utvecklingsarbete som relevant. En annan fråga är, kan vilken pedagog som helst använda sig av ett sådant tillvägagångssätt? Eller föredrar man en mer traditionell förmedlingspedagogisk stil där spontanitet, kaos och ovisshet dämpas ner?

Mina dokumenterade exempel kommer från grupper med barn från fyra till åtta år gamla. Fortsatt forskning inom detta ämne kunde vara att se närmare på hur ett dialogiskt arbetssätt skulle fungera med äldre barn och vuxna. Underlaget finns redan i detta examensarbete på grund av identifierade kopplingar mellan sociokulturell inspiration och Reggio Emilias tillvägagångssätt, men det behövs en fördjupning i ämnet.

Ett annat utvecklingsområde som jag kan identifiera är capoeira angola i arbete med människor med funktionshinder. Capoeira angolas polyfoniska egenskaper kan vara en källa för inklusion.

Jag tror att många kan ha nytta av detta examensarbete för att kunna lära känna en aktivitet som capoeira angola med sina mångfaldiga dialogiska och konstnärliga möjligheter. Examensarbetets sekundära syfte var att någon annan, till exempel en socionom eller en pedagog, skulle kunna utnyttja kunskapen jag utvecklat. Jag tror att diálogo de angola är lätt att anpassa till daghems- och skolgrupper. Ett mångprofessionellt team föreslås där en capoeirista kan ha en liknande roll som atelieristan i Reggio Emilia.

8.1 Kritisk granskning

Jag har från början haft klart för mig vad jag ville skriva om: en sorts samkonstruktion av capoeira angola med Reggio Emilia pedagogik och socialpedagogik. Jag hittade inte någon forskning om en sådan relation. Under examensarbetets process insåg jag att det jag försökte hitta var ett dialogiskt förhållande mellan teorierna. Reggio Emilia och sociokulturell inspiration verkade innehålla närbesläktade tankar. Det skulle ha varit intressant att jämföra dem djupare. Dialog blev så småningom det överordnade begreppet. Då upptäckte jag de polyfoniska möjligheterna som capoeira angola har. Examensarbetets mål blev att förena det polyfoniska inom konstformen med ett demokratiskt perspektiv. Med dialog som centralt begrepp började mitt arbete handla om ett etiskt förhållningssätt om hur man träffar andra och på vilket sätt man skapar kunskap. Etiken fick en viktig roll i examensarbetet.

Arbetet blev långt men det beror dels på att man måste förklara vad capoeira angola är. Eftersom man förklarar något nytt blir arbetet ytligt. Man förklarar kort olika teorier som passar utan att kunna fördjupa sig i dem. Mitt arbete blev långt dels också för att det berörde många områden, såsom pedagogik, sociokulturell inspiration, estetik, gemenskap, kommunikation, demokrati dialog och etik. genomgången av dessa är stundtals ytlig, men kan fungera som en inledning till en fördjupning i framtiden.

I början hade jag tänkt mig att göra en litteraturstudie i ämnet, men jag märkte att för att skapa en länk mellan capoeira angola med barn och Reggio Emilias kändes det naturligt att använda sig av dokumentation från det praktiska arbetet. Dokumentationen möjlig-

gjorde att komma närmare barnens bildningsprocess, kreativitet och spontanitet från den praktiska sidan och inte bara från litteratur. Arbetet är inte generaliserbart, men föreslår en pedagogisk riktning som fungerat i praktiken och som stöds av dokumentationen.

Det blev svårt att beskriva det spontana i examensarbetet. Spontaniteten finns i praktiken med föreslagna arbetssätt och fungerar. Det skulle vara intressant att forska vidare i förhållandet mellan improvisation och kunskap och reflektion i handling.

Ett annat tema för vidareforskning skulle vara att se hur man hittar den rätta balansen i ett pedagogiskt arbetssätt mellan dialogisk pedagogik och förmedlingspedagogik.

Det var svårt att bestämma om antal exempel från dokumentationen. Jag valde att ha ett stort antal, för att tydligt belysa hur barnens engagemang och kreativitet erbjuder variation i verksamheten. På samma gång kan man belysa capoeira angolas potential för barn- och socialpedagogiskt arbete. Capoeira och funktionshinder är ett annat intressant tema för vidareforskning.

8.2 Studiens arbetslivsrelevans

Capoeiras praxis och filosofi kan inkorporeras harmoniskt i socionomens arbete. Capoeira har stor potential i socialpedagogiskt arbete både med barn och vuxna. Capoeira är en konstform som kan utövas genom hela livscykeln och i capoeiran interagerar människor i olika åldrar. Min praktiska erfarenhet visar att det finns intresse för capoeira inom flera fält, (t.ex. bland människor med funktionshinder, daghem och skolor). Särskilt i arbete med barn är capoeira angola en stark inspirationskälla. Man sjunger, spelar instrument, rör på sig och uttrycker sin personlighet (individualiteten berikar gruppen). På samma gång är även gruppen viktig, eftersom capoeira angola är kollektiv konst. Inom gruppen kan barn träna sociala färdigheter och dialog. Capoeira har den inklusiva egenskapen att alla kan vara med, det finns inga händelselösa stunder eller stunder då någon står utanför för att han/hon inte kan dansa, sjunga eller spela något instrument.

Capoeira är en aktivitet och ett *polyfoniskt språk* som bidrar till att den som utövar den kan resa vart som helst där det finns capoeira-grupper och delta i verksamheten och bli förstörd genom att leka eller spela. Capoeira är ett sociokulturellt uttryck för både barn och vuxna som kan uppmuntra till empowerment och större dialogiska möjligheter.

Capoeira angolas mångsidiga estetiska dimensioner erbjuder en möjlighet till fysisk hälsa och konstnärliga upplevelser som också kan stödja lärande, gemenskap, kreativitet och delaktighet.

Intentionen med mitt arbete är att någon socionom eller pedagog i framtiden skall kunna utnyttja den kunskap jag utvecklar. En annan tanke är att med ett multiprofessionellt team skapa ett gemensamt projekt för att införa en dialogisk verksamhet med capoeira angola i dagvården och skolor.

KÄLLOR

- Åberg, Ann & Taguchi, Hillevi Lenz. 2005, *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*, Stockholm: Liber 152 s. ISBN 91-47-05215-5
- Ander-Egg, Ezequiel. 2006a, *El léxico del animador*. Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas, 112 s. ISBN 987-00-0550-0
- Ander-Egg, Ezequiel. 2006b, *Metodología y práctica de la animación sociocultural*, 1a. reimp. Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas, 299 s. ISBN 950-582-096-8
- Ander-Egg, Ezequiel. 2005, *Perfil del animador sociocultural*. Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas, 117 s. ISBN 987-00-0500-4
- Ander-Egg, Ezequiel. 2006c, *¿Qué es la animación sociocultural?* Córdoba: Editorial Espartaco Córdoba, 155 s. ISBN 987-98632-7-5
- Askheim, Ole Peter & Starrin, Bengt. 2007, *Empowerment i teori och praktik*, Malmö: Gleerups, 234 s. ISBN 978-91-40-64838-9
- Bakhtin, Mikhail. 1988, *Det dialogiska ordet*. Uddevalla: Anthropos, 291 s. ISBN 91 85722 103
- Barnkonventionen. Tillgänglig: <http://unicef.se/barnkonventionen> Hämtad: 6.3.2013
- Berglund, Stig-Arne. 2000, *Social pedagogik: i goda möten skapas goda skäl*, Lund: Studentlitteratur, 287 s. ISBN 91-44-01191-1
- Bergström, Matti. 1997, *Svarta och vita lekar*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 147 s. ISBN 91-46-17034-0
- Bjervås, Lotta. 2003, Det kompetenta barnet. I: E. Johansson & I. Pramling Samuelsson, red. *Förskolan – barns första skola*, Studentlitteratur, s. 55–81. ISBN 91-44-04222-1
- Blacking, John. 1974, *How musical is man?* Seattle: University of Washington Press, 116 s. ISBN 0-295-95338-1
- Blennberger, E. 2005, *Etik i socialpolitik och socialt arbete*, Lund: Studentlitteratur, 444 s. ISBN 91-44-02406-1
- Boal, Augusto. 2008, *Theatre of the oppressed*, London: Pluto Press 184 s. ISBN 9780745328386
- Boal, Augusto. 1995, *The rainbow of desire: the Boal method of theatre and therapy*, London: Routledge, 188 s. ISBN 0-415-10349-5
- Breda, Omri. 2010A Capoeira como prática educativa transformadora Källa: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao_fisica/0009.html Hämtad: 9.1.2013
- Bråten, Ivar. 1998, Om Vygotskijs liv och lära. I: I. Bråten, red. *Vygotskij och pedagogiken*, Studentlitteratur, s. 7–32. ISBN 91-44-00502-5

- Bråten, Ivar; Thurmann-Moe, Anne Cathrine. 1998, Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis. I: I. Bråten, red. *Vygotskij och pedagogiken*, Studentlitteratur, s. 103–121. ISBN 91-44-00502-5
- CRESPIAL: Centro Regional para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de América Latina: www.crespial.org. Banco de fotos y videos: Roda do Cais do Valongo
- Dale, Erling Lars. 1998, Lärande och utveckling i lek och undervisning. I: I. Bråten, red. *Vygotskij och pedagogiken*, Studentlitteratur, s. 33–59. ISBN 91-44-00502-5
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter; Pence, Alan .R. 2007, *Beyond quality in early childhood education and care: languages of evaluation*, 2nd ed., London: Routledge, 206 s. ISBN 0-203-96615-5
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. 1999, *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspectives*, London: Falmer Press, 206 s. ISBN 0-7507-0769-0
- Decânio Filho, Angelo Augusto. 2002, *Transe capoeirano. Um estudo sobre estrutura do ser humano e modificações de estado de consciência durante a prática da capoeira*. Salvador/Bahía: CEPAC - Coleção Salomão, nr. 5, 39 s
- Deleuze, G. & Guattari, F. 1988, *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*, London: Athlone, 610 s. ISBN 0-485-11335-X
- Dewey, J. 1980, *Individ, skola och samhälle: pedagogiska texter av John Dewey*, Stockholm: Natur och Kultur, 162 s. ISBN 91-27-50033-0
- Dysthe, Olga. 2003, Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I: O. Dysthe, red. *Dialog, samspel och lärande*, Studentlitteratur, s. 31–74. ISBN 91-44-04195-0
- Dysthe, Olga; Lindelöf, Inger. 2003, *Dialog, samspel och lärande*, Lund: Studentlitteratur, 344 s. ISBN 91-44-04195-0
- Ericsson, Ingegerd. 2005, *Rör dig - lär dig: motorik och inläring*, Stockholm: SISU idrottsböcker, 190 s. ISBN 978-91-85138-94-4
- Freire, Paulo. 2008, *Pedagogía de la autonomía-Saberes prácticos para la práctica educativa*, 2a. ed. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 136 s. ISBN 978-987-629-039-5
- Freire, Paulo. 2006, *Pedagogía del oprimido*, 2a ed. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 246 s. ISBN 987-1220-10-3
- Friberg, Febe. 2006, *Dags för uppsats: vägledning för litteraturbaserade examensarbeten*, Lund: Studentlitteratur, 154 s. ISBN 91-44-04315-5
- Gardner, Howard. 2006, *Multiple intelligences: new horizons*, Rev. and updated ed. New York: BasicBooks, 300 s. ISBN10 0-465-04768-8

- Gandini, Lella. 1997, *Foundations of the Reggio Emilia Approach*. I: Hendrick, Joanne, red. *First Steps toward Teaching the Reggio Way*, Prentice-Hall Inc., s. 14–25. ISBN 0-13-437302-2
- Gustavsson, Bernt. 2009, *Utbildningens förändrade villkor: nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*, Stockholm: Liber, 224 s ISBN 978-91-47-09330-4
- Igland, Mari-Ann; Dysthe, Olga. 2003, Mikhail Bakhtin och sociokulturell teori. I: O. Dysthe, red. *Dialog, samspel och lärande*, Studentlitteratur, s. 95–117. ISBN 91-44-04195-0
- Dossiê inventário pra registro e salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil, IPHAN. Tillgänglig:
<http://www.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do;jsessionid=E93C78EE59991AB8012AF4C634ED9B33?id=3224> 105 s. Hämtad: 20.1.2013
- Jacobsen, Dag Ingvar. 2007, *Förståelse, beskrivning och förklaring – Introduktion till samhällsvetenskaplig metod för hälsovård och socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur, 316 s. ISBN 978-91-44-00638-3
- Johansson, Eva; Pramling Samuelsson, Ingrid. 2007, *"Att lära är nästan som att leka": lek och lärande i förskola och skola*, Stockholm: Liber, 248 s. ISBN 978-91-47-08436-4
- Johnstone, Keith. 2003, *Improvisation och teater*, Stockholm: entré/Riksteatern, 233 s. ISBN 91-85472-16-6
- Juul, Jesper; Jensen, Helle; Öhman, Margareta. 2009, *Relationskompetens i pedagogernas värld, 2. Uppl.*, Stockholm: Liber, 271 s. ISBN 978-91-47-02060-7
- Kurki, Leena. 2007, Ungdomsfostran inom ramen för sociokulturell inspiration. I: E. Nivala & M. Saastamoinen, red. *Ungdomsfostrans teori- utgångspunkter och inlägg, Nätverket för ungdomsforskning/Ungdomsforskningssällskapet*, Nätpublikation 35, s. 64–78.
- Kurki, Leena. 2008, *El campo "interdisciplinario" de pedagogía social y animación sociocultural en Finlandia.*; en <http://quadernsanimacio.net>; n° 8; JULIO de 2008; ISNN 1698-4044
- Leung, Ho Hon; Hendley, Matthew; Compton, Robert.W.; Haley, Brian .D. 2009, *Imagining globalization : language, identities, and boundaries*, New York: Palgrave Macmillan, 256 s. ISBN 978-0-230-60963-1
- Lindqvist, Gunilla. 1996, *Lekens möjligheter: om skapande lekpedagogik i förskola och skola*, Lund: Studentlitteratur, 172 s. ISSN/ISBN 91-44-61391-1
- Madsen, Bent. 2001, *Socialpedagogik*, Lund: Studentlitteratur, 244 s. ISBN 91-44-01432-5
- Madsen, Bent; Larson, Per. 2006, *Socialpedagogik: integration och inklusion i det moderna samhället*, Lund: Studentlitteratur, 301 s. ISBN 91-44-00481-8
- Matusov, Eugene. 2009, *Journey into dialogic pedagogy*, New York: Nova Science Publishers, 483 s. ISBN 978-1-60692-535-5

- McCaslin, Nellie. 1999, *Creative drama in the classroom and beyond*, 7th ed., New York: Longman, 460 s. ISBN 0-8013-3073-4
- Mestre Bola Sete. 1997, *A Capoeira Angola na Bahia*. Rio de Janeiro: Pallas, 197 s.
- Mestre Claudio e Felipe *Angoleiros do sertão e do recôncavo*. [CD] 2003, Associação de capoeira Angola Marrom e Alunos
- Mestre Pastinha. 1988, *Capoeira angola*, 3 ed. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 57 s.
- Molina Sena, Cristina & Domingo Mateo, María del Pilar. 2005, *El aprendizaje dialógico y cooperativo – Una práctica alternativa para abordar la experiencia educativa en el aula*, Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 255 s. ISBN 950-550-309-1
- Moss, Pete. 2005, Det annorlunda hos Reggio I: Abbott, Lesley; Nutbrown, Cathy (red.) *Erfarenheter från förskolan I Reggio Emilia*, Studentlitteratur s. 157–171. ISBN 91-44-03436-9
- Moss, Pete. 2012, Making democracy a fundamental value: meaning exactly? I: Miller, Linda & Hevey, Denise (red.) *Policy Issues in the Early Years*, Sage Publications Ltd s. 93–106. ISBN 978-0-85702-962-1
- Pound, Linda & Harrison, Chris. 2002, *Supporting musical development in the early years*, Philadelphia: Open University Press, 156 s. ISBN 0-335-21224-7
- Rankin, Baji. 1997, Education as collaboration. Learning from and Building on Dewey, Vygotsky, and Piaget. I: J. Hendrick, red. *First Steps towards Teaching the Reggio Way*, Prentice-Hall, s. 70–83. ISBN 0-13-437302-2
- Rego, Waldeloir; Carybe´. 1968, *Capoeira Angola: ensaio socio-etnografico*, Rio de Janeiro: LUX, 416 s.
- Rinaldi, Carlina. 2006, *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*, London: Routledge Falmer, 226s. ISBN 978-0-415-34503-3
- Röhrig Assunção. 2005, *Capoeira – The history of an afro-brazilian martial art*. New York: Routledge, 267 s. ISBN 0-714-65031-5
- Säljö, Roger. 2000, *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*, Stockholm: Prisma, 279 s. ISBN 91-518-3728-5
- Stier, Jonas. 2004, *Kulturmöten: en introduktion till interkulturella studier*, Lund: Studentlitteratur, 169 s. ISBN 91-44-04267-1
- Sutton-Smith, Brian. 199, *The ambiguity of play*, Cambridge: Harvard U.P, 276 s. ISBN 0-674-01733-1
- Talmon-Chvaicer, Maya. 2008, *The hidden history of capoeira: a collision of cultures in the Brazilian battle dance*, Austin: University of Texas Press, 237 s. ISBN 978-0-292-71724-4

- Thornton, Linda; Brunton, Pat. 2009, *Understanding the Reggio approach: early years education in practice*, 2nd ed., London: Routledge, 137 s. ISBN 978-0-415-48247-9
- Thornton, Linda & Brunton, Pat; Green Sandy (ed.). 2010, *Bringing the Reggio Approach to your early Years Practice*, 2nd ed. New York: Routledge, 115 s. ISBN10 0-415-56658-4
- Vaage, Sveinung. 2003, Perspektivtagning, rekonstruktion av erfarenhet och kreativa läroprocesser. I: O. Dysthe, red. *Dialog, samspel och lärande*, Studentlitteratur, s. 119–141. ISBN10 91-44-04195-0
- Vecchi, Vea. 2010, *Art and creativity in Reggio Emilia: exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*, London: Routledge, 195 s. ISBN 978-0-415-46877-0
- Vygotskij, Lev S. 1995, *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB, 111 s. ISBN13 978-91-7173-011-4
- Wallin, Karin. 2003, *Pedagogiska kullerbyttor: en bok om svenska barn och inspirationen från Reggio Emilia*. Stockholm: HLS Förlag, 131 s. ISBN 91-7656-544-0

BILAGA 1

Capoeira-rörelser

Aú: Hjulningar. Det finns ett antal olika sorts hjulningar.



Bananeira: 'Bananträd', att stå på händerna.



Bananeira de cabeça: att stå på huvudet.



Cabeçada: Man försöker putta sin kamrat med huvudet medan man dansar. Då capoeira utövas som kampsport, är denna rörelse ämnad att destabilisera sin kamrat.



Cocorinha: Hopkrupen ställning och försvarsställning



Cutilada de mão: En cirkulär anfalls- och försvarsrörelse med handflatan.



Chamada: ”Inkallelse”. Ritueellt avbrott. Chamada har olika variationer, ett exempel är: man kallar på sin kamrat och rör sig fram och tillbaka med händer mot händer. En jogo inom jogon.



Chapa de frente: Spark framåt.



Chapa de costas: Spark bakåt.



Esquiva: ”Att väja undan”, ”att undvika”. Skyddande teknik.



Ginga: Capoeiras viktigaste grundrörelse; ett ’danssteg’. Gingas rörelser är mjuka och flexibla. Man svajar fram och tillbaka, armarna är aktiva och rör sig avslappnat uppåt och neråt, inåt och utåt.



Meia lua: Halvmåne, rund framåtriktad spark.



Queda de quatro: Att stå på alla fyra, magen uppåt.



Pião de mão: Att snurra med ena armen som 'vridaxel'.



Rabo de arraia: 'Rockans svans', cirkulär spark. Båda händerna på golvet och ett ben utsträckt. Det andra benet och händerna stöder den cirkulära sparken.



Rasteira: Man försöker träffa sin kamrats fot på ett smidigt och oväntat sätt för att få denne ur balans.



Rolê: En cirkulär rörelse. Från en ihopkrupen position snurrar vi tills vi står på alla fyra.



Tesoura: bensax



Volta do mundo: 'Världen runt'. Ritueellt avbrott i joga. Kamraterna träffas med utsträckta armar, händerna rör vid varandra. Sedan går man långsamt runt.



BILAGA 2

Ordlista

Angoleiro: Person som utövar capoeira angola

Bateria: Slagverksorkester i roda. Bestående av *berimbau* (musikalisk båge av centralafrikanskt ursprung), *pandeiro* (tamburin), *atabaque* (trumma), reco-reco och agogô.

Camará: kamrat

Candomblé: Afro-brasiliansk religion

Canto de entrada eller **louvação:** hyllningslåt till gamla mestres, till gud, till capoeiran. Alla deltagare svarar. När saudação tar slut inleds en corrido. Jogon ska börja.

Corrido: Låt som bestämmer kontexten av jogon. Det finns många corridos. Den ledande sångaren kan improvisera budskapet i corrido.

Iê: med iê inleder man en ladainha. Med iê kallar man på deltagarna för att markera att rodan avslutas.

Jogo: två capoeiristas spelar/leker. Det finns en fråga-svar struktur i jogo. Man rör sig enligt den andres rörelse. Improvisation är central i en jogo. Man ska vara lugn och "lyssna" på den andres kroppspråk. I jogo lär man sig att dominera sina impulser, att vara lugn och att interagera med en annan person.



Jogo no chão: Jogo nära golvet



Jongo: Afro-brasilianskt kulturuttryck. Dans och musikstil. Samban anses ha sitt ursprung i jongo.

Ladainha: En låt som inleder rodan och skapar en känslomässig kontext i rodan. Capoeiristan med den ledande berimbaun sjunger och resten av deltagarna lyssnar noga. Ladainha-låten kan vara en personlig historia eller en reflektion.

Mestre: Erfaren lärare och storkonstnär i capoeira.

Pé do berimbau: En jogo inleds 'vid berimbaus fot'



Roda de capoeira: Capoeira-ringen.



Samba de roda: Afro-brasiliansk rytm. Den mest traditionella samba-variant från Bahías Recôncavo, utnämnd av UNESCO som immateriellt kulturarv

Senzala: Hus eller hyddor där slaverna inkvarterades.

Toque: Rytmskt-melodiskt mönster. Det finns olika slags toques. De vanligaste är *angola*, *são bento pequeno*, *são bento grande*, *angolinha*, *santa maría*, *amazonas*, *benguela*, *idalina*, *yuna*. Toques kan variera beroende på capoeira-grupp.

BILAGA 3

Produkt: Bildpresentation av Diálogo de Angola (http://youtu.be/f_fGbWP_zXo)