

Gun Mollberger Hedqvist

Samtal för förståelse

Hur utvecklas yrkeskunnande genom samtal?

Doktorsavhandling 2006

Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för individ, omvärld och lärande
Box 34103
SE-100 26 Stockholm
Sverige

HLS Förlag

Högskoleförlaget vid Lärarhögskolan i Stockholm

Box 34103, 100 26 Stockholm

Beställningar telefon 08-737 56 62, telefax 08-656 11 53,

e-post hls-forlag@lhs.se

www.hlsforlag.se

© Gun Mollberger Hedqvist 2006

© HLS Förlag 2006

Omslag: Kerstin Öström

Tryck: Intellecta Docusys, Göteborg 2006

ISSN 1400-478X

ISBN 13: 978-91-7656-621-3

ISBN 10: 91-7656-621-8

Gun Mollberger Hedqvist

Samtal för förståelse

Hur utvecklas yrkeskunnande genom samtal?

HLS Förlag

Lärarhögskolan i Stockholm

Institutionen för individ, omvärld och lärande

Studies in Educational Sciences 93

Abstract

Discourse for Understanding – How may occupational skills be developed through discourse?

The present study belongs in the tradition of working-life research. In this tradition, the point of departure lies in working people's experience in their occupation. Through reflection on this experience and studies in the occupational field the researcher seeks to elucidate and develop occupational knowledge and skills.

As a teacher I have long been preoccupied with how teachers may develop their occupational skills. Teachers wish to promote others' learning, but how do they themselves learn to be good teachers? In the present work I wish to elucidate how teachers can develop their occupational skills through discourse. Equally, I wish to gain a better understanding of my own professional experience as a teacher and supervisor. These two goals are interconnected.

I hope to develop an insight that not only shows my dilemma in a supervision situation but also illustrates the teacher's challenge when he or she is to develop professional skill as a supervisor. On the one hand the supervisor needs to listen with an open mind to the person being supervised; but on the other, given knowledge places so many constraints upon listening that openness becomes impossible. Can the teacher experience his or her situation in such a way that this dilemma may be avoided? To deepen and modify my answer to this question I carried out fieldwork in my own occupational field. I have studied such teachers' accounts of their meetings with children as have emerged from two discourse situations: child conferences and group supervisions.

The teachers' discourse shows that the issue is to understand what one has experienced – understanding is the starting point for the development of occupational skill. An attitude of open listening, to oneself and in interaction with others, is a precondition for occupational skills to grow. In other words, a space for reflection is needed if understanding is to be achieved through the medium of discourse.

Key words: occupational skills, experience, reflection, understanding, discourse, ethics, practical knowledge, supervision

Till Joakim, Daniel, B.

Innehållsförteckning

FÖRORD	9
1. INLEDNING	11
Den egna erfarenheten.....	14
Fältarbete i eget yrkesfält	15
Syfte och frågeställningar.....	19
2. HANDLEDNING	20
Mötet med Maya och mig själv	20
Mitt reflekterande rum	22
Skrivprocessen.....	23
Öppet lyssnande och given kunskap.....	26
Inför nästa kapitel.....	29
3. BERÄTTELSE I TVÅ SAMTALSSITUATIONER	32
Barnkonferens	32
Lyssnandets möjlighet i mötet med barnet.....	32
Kunskapens hinder i mötet med barnet.....	35
Två handledningsgrupper och två teman	38
Grupphandledning.....	40
När kunskapen styr	40
<i>Erfarenheten hålls tillbaka</i>	40
<i>Kunskapsskapande eller reproduktion i handledningssamtalet</i>	44
<i>Agendan utestänger den egna rösten</i>	46
<i>Förbindelsen mellan föreställning och erfarenhet</i>	48
<i>Att möta varandra med den givna kunskapen</i>	51
<i>Mottagande och replik</i>	52
<i>Bekräftelse och reflektion</i>	55
<i>Sammanfattning</i>	56
Det öppna lyssnandets möjlighet.....	57
<i>Att lära i dialogen</i>	58
<i>Att skymta sin egen erfarenhet</i>	59
<i>Att sätta ord på sin erfarenhet</i>	61
<i>Blickens betydelse förändras</i>	63
<i>Att mötas – lyssnandets utmaning</i>	64

<i>En annan horisont</i>	66
<i>Att stå öppen för nya erfarenheter</i>	68
<i>Att vända blicken mot sig själv</i>	69
<i>Sammanfattning</i>	74

4. RELATIONSETIK 76

Relationsetisk reflektion	76
Närvaro	79
Det etiska kravet.....	81
Lyssnandets möjlighet och kunskapens hinder	83
Mötet.....	85
Pedagogernas röster.....	86
Samtalet	90

5. OM KUNSKAP 94

Likheter och skillnader i de två samtalssituationerna.....	94
Kunskapssyn	96
Den rådande kunskapssynen.....	98
Att skapa en reflekterande praxis.....	100
Utmaningen att utveckla ett yrkeskunnande	104
Det filosofiska samtalet i förskolekulturen	106
Berättelsen	107
Språkets former	110
Uttrycket.....	112
Förtrogenhet.....	114
Reflektion.....	117
Handledning.....	118
Några funderingar.....	119
Ett exempel.....	120
Språkets väsen.....	122
Samtalets kraft.....	126
Praktisk visdom kräver reflektion.....	127
Den skarpa blicken.....	128
Berättelsen som utvecklingsmöjlighet	129
Vad innebär handledning tillsammans med kollegor?.....	132
Hur uttrycks, reflekteras och omprövas pedagogens yrkeserfarenhet i de handledda grupperna?	136

Handledarskapet	140
Språk och makt.....	144
6. FORSKNINGSPRESAN.....	147
Färdöppning – att se mönster.....	147
Livets samtal – relationer och ramar.....	149
Vad är att reflektera?.....	150
Fältforskningsvägen	151
Essän som kritisk undersökning av egen yrkeserfarenhet	154
Språkspel.....	160
Samtal för förståelse	165
Hermeneutik – att nå förståelse	167
Det hermeneutiska mötet i samtalen.....	169
Tolkningsprocessen	174
Forskaren och handledaren.....	177
Sammanfattning	179
7. EFTERTANKE	181
Sammanfattning och diskussion	181
Två synsätt.....	181
Två förhållningssätt	183
Handledningssamtalet – en etisk utmaning.....	185
Mentalitet och makt	189
Summary	192
Källor och litteratur	194
Övriga källor	198

FÖRORD

Avhandlingsarbetet – seglatsen över det öppna havet – är i hamn. I stiltje och i storm har jag haft medpassagerare på denna resa. Med omtanke och utmaning från er kunde jag anta och mästra läranderesan.

Inger William-Olsson inspirerade min nyfikenhet på forskningsprocessen och gav mig lust att befinna mig i akademins farvatten. Med pedagogens yrkeserfarenhet i seglarsäcken vågade jag kasta loss, och med Ingers stöd börja utforska pedagogens yrkesfält. Inger, du skapade en kreativ forskningsmiljö för dina doktorander genom dina seminarier, ända fram till din pensionering. Du gav mig mod under hela resan – tack Inger!

Därefter har jag haft Anders Lindseth som handledare. Du kom mitt i den värsta turbulensen – och plötsligt befann jag mig i orkanens öga. En nödvändig återhämtning för att samla kraft och att anta utmaningen att ompröva, fördjupa och slutföra avhandlingsarbetet. Varsamt fick du mig att vända blicken mot mig själv och min egen yrkeserfarenhet innan jag kunde återvända till informanternas, för att fördjupa min kunskap om hur pedagogens kunnande utvecklas genom samtal. Vi färdades tillsammans över etikens och kunskapens hav, där du mötte mig med filosofiska utmaningar som ibland varit smärtsamma men alltid tillitsfulla. I vårt möte kunde jag reva seglen för att vända blicken mot havsdjupen, för att åter segla vidare mot hamn. Tack Anders för ditt öppna lyssnande och din respons!

Tack handledningsgrupperna med handledaren Sylvia Ljungdahl och de övriga informanterna, som generöst lät sina samtal dokumenteras och utforskas. Ingela Josefson, du gav mig perspektiv på forskningsvärlden som ledde till nya insikter, stort tack! De forskarkurser som berört mig starkt och satt spår i avhandlingen har skapats av Per-Johan Ödman och Bengt Börjeson, jag är tacksam för att ni delade med er av hermeneutikens och språkets innebörder och av er kreativitet. Och ett varmt tack till medforskande kollegor – Christina Gars, Birgitta Sandström och Birgitta Sahlin, för att ni delade tankar och känslor med mig i medgång och i motgång under resan. Birgitta Sahlin, du har också varit min vän och handledarkollega och inspirerat mig i handledarskapets konst. Hjärtligt tack, hoppas att vi fortsätter på den vägen! Jag vill också utbringa ett djupt tack till min själsliga syster, Lee Gleichmann. Din ständiga närvaro som vän och doktorandkollega har givit mig kraft genom hela arbetsprocessen.

Andra arbetsvänner som har uppmuntrat till och erkänt mitt forskningsintresse är Auli Arvola Orlander, Eva Hederström och Rose-Marie Sjöberg. Tack för att ni har delat det pedagogiska uppdraget med mig i tanke och handling. Samtidigt som jag skrivit på min avhandling har jag arbetat i mitt dagliga yrke. Tack arbetskollegor i Kunskapspraktiken och Pysslingen Skolor AB för att ni visat intresse och tålamod när jag tagit paus och fördjupat mig i avhandlingsarbetet.

I avhandlingens slutskede har Inge Johansson varit läsare, tack vare din bedömning blev det möjligt att slutföra detta arbete. Varmt tack Inge! Eva Spångberg och Tim Crosfield har bistått mig med korrekturläsning respektive översättning, stort tack för era kvalificerade synpunkter och kunskaper. Monika Olofsson, du har med vänlighet mött mig i administrativa frågor, tack.

Vännerna som delat livet med mig och min familj genom åren – barndomsvännen Ulla-Britt, senare i livet Krippas, Barbro, Py, salig Margareta. Ni och era nära blev min storfamilj, varmt tack! Ulla-Britt och Dick, tack för er visdom och kärlek!

Tack syster Berit, syrris, för vår syskondialog! Tack B. för ständiga och givande samtal om språkets väsen! Joakim och Daniel, ni har följt mig i detta avhandlingsskrivande från första till sista ordet och trofast varit mitt stöd! Till er, B., Joakim och Daniel vill jag framföra mitt hjärtligaste tack för den kärlek och omtanke som ni omsluter mig med, så att jag fick möjlighet att tänka, läsa och skriva. Till er vill jag tillägna denna avhandling.

Stockholm i juni 2006.

1. INLEDNING

*Den mest fruktbara och naturliga andliga övningen
är enligt min uppfattning samtalet.
Jag tycker det är behagligare än
någon annan sysselsättning
i livet, ...¹*

Michel de Montaigne

Pedagogens kunskapande – deltagande i att skapa kunskap – har många aspekter. Pedagogen kan ses som en representant för kunskap i barns och vuxnas lärande, en handledare i deras läroprocesser. I förskola och skola pågår diskussionen om hur barn lär, men hur ofta talas det om hur pedagogen lär? Jag vill i mitt arbete synliggöra pedagogens eget lärande. Jag har strävat efter att komma nära pedagogens praktik för att förstå hur den kan reflekteras och utvecklas av pedagogen.

Undersökningen riktar sig mot pedagogens erfarenhet och hur den har möjlighet att synliggöras och reflekteras – omprövas.

Pedagogens yrke handlar ofta om mötet med andra människor. Kan pedagogen lära sig att skapa fruktbara möten med barn, föräldrar och kollegor? Hur lär man sig sådana förmågor – är det möjligt? I pedagogens grundutbildning finns främst den teoretiska kunskapen – den generella, bokliga kunskapen. Den nyutbildade pedagogen kommer rustad med denna form av kunskap. Många pedagoger upplever att de står undrande inför själva *mötet* i den handledande rollen i det praktiska arbetet. Till exempel, hur möter man det unika barnet för att möjliggöra ett lustfyllt lärande? Ämnet pedagogik i pedagogens utbildning ska omsättas i praktiken. Det handlar om att teoretisk kunskap ska förenas med praktisk kunskap.

Det finns ett spann mellan teori och praktik. Arbetslivsforskaren Ingela Josefson menar att:

¹ Montaigne 1992, sid. 205.

Problemet hänger samman med vår traditionella föreställning om vad utbildning är och hur den skall genomföras. Vi föreställer oss att unga människor först skall tillägna sig bokliga kunskaper, gärna av teoretiskt slag. I det praktiska arbetet skall de därefter söka att tillämpa teorin. Praktiken ses som tillämpad teori och därmed som underordnad teorins område.

Är det möjligt att lägga grunden för en kunskapsutveckling som bättre förmår balansera de olika kunskapsformerna med varandra?²

Det är en fråga med gamla rötter i den västerländska kulturen. Den strävan efter teoretisering av kunskap som kan skönjas i Sokrates och Platons filosofi söker senare Aristoteles motverka genom att betrakta praktik och teori som skilda kunskapsområden. Enligt hans mening måste de behandlas utifrån sina specifika premisser. Kärnan i praktisk kunskap är, menar han, uppmärksamhet, improvisationsförmåga, urskillningsförmåga och känslomässig fantasi.

Kan man lära sig en sådan kunskap och är det möjligt att lära ut den?³

Frågan hör hemma i den forskningstradition som jag vill ansluta mig till i mitt arbete: den arbetslivsforskning som har sin utgångspunkt i praktisk filosofi och yrkesutövares reflektion över konkreta erfarenheter som utvecklingsmöjlighet. Jag har inspirerats av arbetslivsforskarna Ingela Josefson och Bo Göranson och deras tankar om kunskapsteori i arbetslivet. Deras undersökningar om kunskap och praxis påbörjades under 1970-talet. Deras arbeten angränsar till filosofen och Wittgensteinuttolkaren Kjell S. Johannessen som samtidigt utforskade och utvecklade teorier om relationer mellan praktik och begreppsbildning för att synliggöra alternativa perspektiv på kunskap. Min nyfikenhet väcktes när jag såg det centrala i deras syn på kunskap, nämligen att det finns en inneboende kunskap i erfarenheten i praxis. Det kan vara svårt att sätta ord på den, men den uttrycks i praxis och den kan förbättras genom reflektion.

Hur kan kunskap uttryckas i ett yrkeskunnande? Johannessen menar att:

Yrkeskunnandets primära yttring är nämligen utövandet av det yrke där den finns etablerad, inte i *beskrivningen* av det. I en rad fall låter den sig nämligen bara beskrivas på ett antydande och ofullständigt sätt i verbalspråkligt hänseende. Det är därför man stundtals låter sig frestas till att omtala yrkeskunnande som *tyst* kunskap. Idag skulle inte jag låta mig frestas. För det kan vara både oprecist och delvis vilseledande att uttrycka sig så. Och det kan förleda någon till att tro att tysta kunskaper är nödvändigt bundna till den enskilda individen och inte låter sig förmedlas till andra. Så är på intet vis fallet. För det första kommer alltid vissa delar av

² Josefson 1998, sid. 9.

³ A.a. sid. 10.

vår yrkeskunskap att kunna uttryckas i verbalspråklig form. För det andra blir de så kallade 'tysta' aspekterna också artikulerade, men i andra modi än det verbalspråkliga. Det adekvata utövandet av det aktuella yrket är det artikulationsmodus som är yrkeskunnandets särskilda uttrycksform. Och detta ger oss den tredje betänkligheten inför uttrycket "tyst kunskap". För yrkeskunnande kan självfallet traderas, både från individ till individ och från generation till generation. Den primära förmedlingsformen är emellertid inte av *teoretisk* art. Den utspelar sig i konkreta arbetssituationer där en kunnig person vägleder en mindre kunnig på basis av konkreta *exempel* på utförande av givna arbetsuppgifter. Det är i huvudsak förhållandet mellan mästare och lärling som dominerar förmedlingen.⁴

Att tillägna sig en kunskap som handlar om mellanmännsliga relationer – möten med andra människor – kanske tillhör de aspekter av kunskap som Johannessen beskriver. Denna kunskapssyn bygger på Johannessens tolkning av Wittgensteins senfilosofi, ett slags praxisfilosofi där lärandet har sin utgångspunkt i praktiken. Och kunskapsbegreppet omfattar ett inslag av *gott omdöme* och ett ofrånkomligt inslag av *reflektion* över sin praktik. Johannessen beskriver praxisfilosofi på följande sätt:

Med detta uttryck menar jag allt filosoferande som utgår från insikten att det finns ett komplicerat nät av ömsesidigt konstituerande relationer mellan begreppsbildning, mänskliga relationer och aktiviteter och det som vi kallar vår verklighet.

Att lära sig att behärska ett språk innebär i ett praxisfilosofiskt perspektiv inte att lära sig att formulera välformade utsagor om skiftande förhållanden i världen med hjälp av syntaktiska regler och språktecken (T), som knyts till vissa avsnitt av verkligheten genom semantiska regler (korrespondensregler). Det innebär istället att lära sig att behärska en ofantligt stor reper-toar av situationer, i vilka språkanvändning ingår på synnerligen många olika men alltid ofrånkomliga vis. Det innebär med andra ord att man lär sig att behärska den mänskliga verkligheten i all dess komplexitet. Man måste lära sig att förhålla sig till den på de etablerade sätten: reagera på den, beskriva den, ingripa i den, reflektera över den, utforska den, få fotfäste i den och bli förtrogen med den. Under hela ens uppväxt sker det från första stund en ständig inövning i de etablerade, språkinvolverade praxisarna.⁵

Hur etablerar pedagogen sina handlingssätt, reflekterar över dem, utforskar dem, beskriver dem och blir förtrogen med dem? Med andra ord, hur utvecklas yrkeskunskapen? Kanske samtalet i en grupphandledning kan vara *en* möjlighet för pedagogen att förhålla sig till sin egen förståelse av yrket?

⁴ Johannessen 1999, sid.10.

⁵ A.a. sid. 25.

Forskningstraditionen vilar på Aristoteles idé om praktiskt förnuft eller klokskap, *phronesis*.

Att bli en klok människa i Aristoteles mening är inget man lär sig i böcker, men inte heller något man får till skänks genom någon gudomlig eller världslig försyn. Den vilar på mödosamt erövrade erfarenheter och handlingar inom ramen för ett liv som fått möjlighet att gestalta sig i relativ frihet.⁶

Den egna erfarenheten

Mitt lärande har sin utgångspunkt i praktiken. Under mina år som pedagog har min kunskapsutveckling handlat om att erövra erfarenheter som förhoppningsvis har utmynnat i ett gott omdöme. För att skapa ett gott omdöme krävs inslag av reflektion. För mig har det varit fruktbart att varva min praktiska erfarenhet med olika formella utbildningsprogram, där de nyvunna teoretiska tankarna har setts utifrån min praktiska erfarenhet.

Men framförallt har kollegiala samtal om våra erfarenheter varit betydande inslag av reflektion över min praktik. Varje berättelse om erfarenhet har varit en möjlighet till eftertanke och omprövande av yrkeskunnandet.

Under denna forskningsresa har jag fått möjlighet att stanna upp och fördjupa min eftertanke. I essäskrivandet – berättandet – har jag utforskat min yrkeserfarenhet. När jag återvände till erfarenhetens källa och betraktade min erfarenhet på nytt kunde jag se alternativen. Ny kunskap skapades. Med andra ord, jag gick in i min egen erfarenhet och hämtade ut den inneboende kunskapen i erfarenheten. Jag stannade upp i en situation från min erfarenhet och reflekterade över den och ny kunskap föddes. Genom essäskrivandet, i kapitel 2, visar jag dels samtalets möjlighet att vara en grund för förståelse och dels att essäskrivandet är en grund för förståelse. Skrivandet är en vidareutveckling av den kunskap som samtalet öppnar för. Det vill säga, essäskrivandet innebär ett samtal med sig själv.

Den kunskap jag kom fram till, den nya kunskapen, handlar om olika förhållningssätt och deras betydelser i samtalet med den andre. Dels kan ett förhållningssätt med ett engagerat och öppet lyssnande till den andre styra samtalet och dels kan ett förhållningssätt som innebär att möta den andre med sin egen kunskap – den givna kunskapen – styra samtalet. De olika förhållningssätten *möjliggör* alternativt *förhindrar* den andres reflektion och lärande.

⁶ Ruin 2001, sid. B 2.

Fältarbete i eget yrkesfält

Utifrån min egen erfarenhet är det naturligt att träda djupare in i mitt eget yrkesfält. Det är naturligt att ta steget vidare och se närmare på mina kollegors erfarenhet för att fördjupa och konkretisera min egen erfarenhet – se hur den artar sig i yrkesfältet.

Fältarbetet, fördjupningen i min egen erfarenhet, började långt tidigare – före arbetet med avhandlingen. Men först under avhandlingsresan stod det klart för mig att denna undersökning kunde betraktas som ett fältarbete i mitt eget yrkesfält. Undersökningen är *inte* en empirisk undersökning av pedagoger i förskolan, men en fördjupning av egen erfarenhet. Ett yrkeskunnande kan undersökas inifrån genom egen erfarenhet och i dialog med andras erfarenhet – vilket innebär en undersökning och fördjupning av egen erfarenhet.

Egna tankar kring pedagogens yrkeskunskap och utveckling av yrkesrollen har uppkommit successivt under mina år som praktiskt verksam pedagog. Tankarna och intresset har fördjupats och utvecklats under mina studier och under min forskning. De praktiska verksamhetsåren på förskola, fritidshem, psykisk barn- och ungdomsvård och högskola har varvats med barnskötareutbildning, förskollärarytbildning, pedagogikstudier⁷ samt forskarutbildning.

Mitt första forskningsprojekt belyste yrkesrollen för barnskötare, förskollärare och fritidspedagoger på förskola och fritidshem. Jag beskrev där pedagogernas behov av stöd, stimulans och utveckling i sina yrkesroller. Detta var ett stimulerande arbete, eftersom jag såg det som en möjlighet att fördjupa mig i mina tankar från mitt tidigare uppsatsarbete, vilket beskrev värdet av en gemensam fortbildning i ett arbetslag. Forskningsprojektet dokumenterades i en rapport.⁸

Som en uppföljning av detta arbete påbörjades mitt avhandlingsarbete om samtalets betydelse för pedagogens yrkeskunnande.⁹ Systematiska

⁷ Studier av arbetslagsutbildning för förskolepedagoger finns redovisade i uppsatsen *Fortbildning för förskolepersonal*, Hedqvist 1987.

⁸ Forskningsprojektet utmynnade i rapporten *Fortbildning – en väg att formulera den tysta kunskapen?* Hedqvist 5/1988. Intervjuer gjordes med barnskötare, förskollärare och fritidspedagoger från små och stora kommuner över hela Sverige. Samtliga hade minst fem års erfarenhet av praktiskt arbete efter avslutad utbildning. Intervjufrågorna bestod av öppna frågor som rörde sig omkring de intervjuades upplevelser av fortbildning i arbetet; vilket stöd och vilken stimulans fanns för att utveckla yrkeskunnandet. Resultaten visade på brist på utvecklingsmöjligheter i arbetet, och samtal om det vardagliga pedagogiska arbetet tillsammans med medarbetare efterlystes av de intervjuade.

⁹ Jag använder begreppet pedagog som en gemensam beteckning för de olika yrkeskategorier som finns i ett arbetslag i förskolan (barnskötare, förskollärare etc.). Begreppet pedagog används även som beteckning för utbildare i skola och högskola.

samtal om barn, så kallade barnkonferenser, spelades in på band. De inspelade barnkonferenserna gav ett datamaterial i vilket jag kunde följa pedagogernas reflektioner kring sitt arbete tillsammans med kollegor, samtal i grupp utan handledare. Därmed fick jag ett material som återspeglade samtalssituationen: hur man talar med varandra kollegor emellan i en gemensam verksamhet, i förskolan.¹⁰ Samtidigt fick jag möjlighet att studera handledda samtal i grupp. Grupphandledning med pedagoger återspeglar en annan samtalssituation: hur man reflekterar i grupp tillsammans med en handledare. Med hjälp av dessa två samtalssituationer försöker jag utröna om yrkeserfarenheten uttrycks och reflekteras, omprövas av pedagogerna.¹¹

Språkforskaren Ingela Josefson har hjälpt mig att se ”de olika språken i språket”. Hon skriver i sin bok *Kunskapens former*:

När vi förvärvar ett språk tillägnar vi oss inte bara ord utan ett sätt att betrakta världen som är genomsyrat av den kultur som språket utvecklats i. (...) Språk kan sägas utgöra bilder för hur verkligheten kan beskrivas.¹²

Jag har i tankarna de olika erfarenheter och de olika utbildningar (gymnasieutbildning och högskoleutbildning) som finns hos förskolepedagoger och hur de genom olika förskolekulturer (pedagogiska inriktningar) och utbildningskulturer har tillägnat sig skilda sätt att betrakta (förskole-)världen.

Min tanke var att undersöka pedagogens synsätt och förhållningsätt till sin yrkeserfarenhet. Jag har sett en möjlig utveckling av yrkeskunnandet genom att sätta ord på erfarenheten och reflektera över yrkeskunnandet. Det innebär en medveten erfarenhet. Samtalet blir en möjlighet där yrkeskunnande kan utvecklas. Med hjälp av barnkonferenserna har jag undersökt pedagogens attityd och hållning till barnet. I samtalen om barnen berättar

¹⁰ I ett arbetslag i förskolan har pedagogerna olika erfarenhet beroende på, till exempel, hur lång tid man arbetat och vilken utbildning man har. Patricia Brenner anser att det berättade språket står i stark kontrast till det kodifierade, kryptiska och ”effektiva” språket. Den oerfarna diskuterar utifrån regler och generella procedurer. Den erfarnas berättelser skildrar mångfalden av yrkesskickligheter. Brenner 1991.

¹¹ Vygotskij menar att språket är ett symboliskt redskap som vi använder oss av för att skapa ett samspel mellan individ och samhälle. Genom språket för vi den kultur vi lever i vidare. Förskolekulturen förmedlas mellan pedagogerna och mellan pedagoger och barn. Vygotskij 1978, 1980.

¹² Josefson 1991, sid. 12. Ingela Josefson hänvisar till Ludwig Wittgensteins språkfilosofi. Wittgenstein 1992 menar (i *Filosofiska undersökningar*) att språket omfattar mer än ord; språket innehåller även handlingar som visar att man förstår orden. Det är i handlingen som pedagogen visar sitt yrkeskunnande. Språkstudier har gjorts kring andra yrkesgrupper som finns redovisade i Josefson 1985 samt Göranson 1990.

pedagogerna om förhållningssätt och erfarenheter i mötet med barnet. Bidrar samtalen till ett öppet lyssnande – en utveckling av yrkeskunnandet – det vill säga en medveten erfarenhet, eller handlar det om en omedveten trädning av yrkeskunnandet i samtalen?

Tjugo barnkonferenser från olika förskolor spelades in på band. Hela arbetslaget (barnskötare, förskollärare och i tre fall utbildade pedagoger¹³) deltog i barnkonferenserna. Man talade om ett barn i gruppen. De flesta samtalen var strukturerade utifrån barnets utveckling och lärande under den senaste tiden. Barnets förmågor beskrevs av pedagogerna med vissa benämningar som aldrig ifrågasattes: känslomässig, motorisk och social utveckling, självständighet och identitet, intellektuell och språklig utveckling samt lek var begrepp som användes för att uttrycka en bild av barnet. Dessa begrepp knöts ibland till exempel från barnets vardag i förskolan, i familjen och i samhället i övrigt. Barnkonferenserna speglade pedagogernas olika sätt att använda begreppen och därmed olika hållningar till barnet. Förmågan att vara lyhörd för barnet, barnets utveckling och lärande – att se barnet – varierade i konferenserna. Sådana variationer förekom dels mellan medlemmarna i arbetslaget och dels mellan de olika arbetslagen. Det var pedagogens förmåga att lyssna till barnet med engagemang och nyfikenhet – det öppna lyssnandet – som stod på spel i pedagogens förhållningssätt i mötet med barnet. Barnkonferenserna pågick i ca trettio minuter.

I handledningssamtalen vändes min blick från det engagerade öppna lyssnandet till barnet, till lyhördheten mellan vuxna. Det som blev viktigt för mig i studien handlar om hur yrkeskunnande utvecklas genom samtal. Jag fick möjligheten att via bandinspelningar följa två handledningsgrupper med deltagare från olika förskolor i den ena gruppen, Veteranerna, och deltagare från samma förskola, Arbetslaget, i den andra gruppen. Namnet Veteranerna utnämndes av gruppen, alla hade lång erfarenhet som pedagog. Gruppen Arbetslaget arbetade i samma arbetslag.

Genom pedagogernas grupphandledning har jag undersökt pedagogernas attityder och förhållningssätt till sig själv och till varandra i samtalet, deras hållning till sitt eget lärande. Genom pedagogernas berättelser om barnet sätter pedagogerna ord på sina föreställningar och erfarenheter. Handledningssamtalet speglade hur yrkeserfarenheten får möjlighet att uttryckas och omprövas av pedagogerna i samspelet med varandra i samtalet. Förmågan att vara lyhörd för varandra, varandras berättelser och reflektioner – att se den handledde – varierade i handledningssamtalen. Variationerna förekom dels mellan de två handledningsgrupperna och dels mellan sam-

¹³ I betydelsen att man arbetar med pedagogiskt arbete utan formell kompetens, gymnasieutbildning eller högskoleutbildning.

talen i handledningsgruppen. Det var det öppna lyssnandet som stod på spel i pedagogernas hållning till sig själv och till varandra i handledningssamtalet, för att yrkeskunnandet skulle få möjlighet att utvecklas.

De erfarna pedagogerna är få i förhållande till de oerfarna idag. Möjligheten att följa erfarna pedagoger i arbetet genom vardagen har minskat. Detta naturliga handledarskap från mästare till lärling finns inte i lika hög grad som tidigare. En möjlighet till handledning idag är en ”utifrån kommande” handledare, en erfaren pedagog eller psykolog står oftast till buds.

Handledningssamtalet kan ses som ett exempel på pedagogens möjlighet att tillsammans med kollegor reflektera över sin erfarenhet. Samtalet belyser eventuella förändringar över tid, hur reflekterar man över sin yrkeserfarenhet med hjälp av en handledare?

Efter presentationen av de olika samtalen för jag en teoretisk diskussion om innebörden i detta fältarbete. Det handlar om hur den givna kunskapen inte ska förhindra ett öppet lyssnande. Jag lyfter upp yrkeskunnandet på en teoretisk nivå. Kapitel 4 och 5 är en sammanfattande reflektion över samtalen. Kapitlen belyser några infallsvinklar på yrkeskunnande som är centrala i mina forskningsfrågor. Jag för ett resonemang om etik i kapitel 4 och om kunskap i kapitel 5.

Kapitel 6 belyser forskningsansats i arbetet. Kapitlet innehåller studiens arbetsprocess, det tillvägagångssätt som använts för att tolka materialet utifrån studiens forskningsperspektiv. I yrkeskunnandetraditionen används essän som kritisk undersökning av yrkeserfarenhet. I essäns form sker reflektion och bearbetning av materialet, reliabilitet och validitet prövas. Kapitel 7, det avslutande kapitlet, omfattar en sammanfattande och avslutande diskussion. Betydelser för pedagogens yrkeskunnande som framträtt i materialet belyses och nya frågor ställs.

Syfte och frågeställningar

Syftet med avhandlingsarbetet är:

- att studera hur pedagogens yrkeserfarenhet uttrycks, reflekteras och omprövas i samtalet. (Samtalet är en mötespunkt där erfarenheter kan visa sig eller uteslutas.)

Under avhandlingsresan kommer detta syfte till uttryck i frågeställningarna:

- hur utvecklas mitt eget yrkeskunnande genom samtal (handledning)?
- hur utvecklas mitt eget yrkeskunnande genom essäskrivande?
- hur kan möjligheten att få reflektera över arbetet i handledd grupp få betydelse för yrkeskunnandet?
- hur utvecklas pedagogens yrkeskunnande genom samtal?

2. HANDLEDNING

*Den enskilde har aldrig
med en annan människa att göra utan
att han håller något av
den andra människans liv i sin hand.
Det kan vara mycket litet,
en övergående stämning, ett gott humör
som man får att försvinna eller
som man väcker till liv,
en leda som man fördjupar eller upphäver.
Men det kan också vara förfärande mycket,
så att det helt enkelt beror på den enskilde
om den andres liv lyckas eller ej...
Vi är varandras värld och varandras öde.*

Knud E. Løgstrup¹⁴

Mötet med Maya och mig själv

Under det senaste året hade jag handlett pedagogen Maya i hennes rektor-
skap. Hon berättade om vardagen som rektor, om sin erfarenhet.

Maya ville att hennes skola skulle vara den bästa av alla skolor. Hon
talade om vikten av att framhålla pedagogens styrkor i uppdraget. Hon
framhöll att det var viktigt att belysa framgångar istället för svårigheter i
verksamheten, att besitta ett positivt perspektiv – att tänka positivt.

Men Maya saknade bekräftelse från sina kollegor. Hon berättade att hon
kände sig sårad och besviken på sina medarbetare vid de tillfällen som de
inte delade hennes uppfattningar eller attityder i arbetet. Med andra ord,
Maya berättade att medarbetarna ibland hade en annan tanke eller känsla
om yrkeslivet i vardagen, en annan mening om hur vardagslivet i skolan
skulle mötas och organiseras, tankar som skilde sig från Mayas.

¹⁴ Løgstrup 1992, sid. 48.

För mig blev efter hand det centrala temat i Mayas berättelse att hon saknat bekräftelse. Det gjorde intryck på mig när Maya berättade att hon saknar bekräftelse. Hon blev öppen och personlig och berättade om erfarenheter från tidigare i livet och från yrkeslivet där hon inte blev mött med respekt.

Jag kunde förstå Mayas besvikelse och ville gärna ge henne något av den bekräftelse som hon saknar. Därför blev jag mycket tydlig i att stötta henne där jag tyckte att det var på sin plats. Å andra sidan kunde jag inte stötta henne när jag hörde att hon inte ville eller inte kunde lyssna till sina medarbetare.

Den bekräftelse av yrkeskunnandet som jag gav, oftast utifrån konkreta situationer, bara ”passerade” Maya. Min bekräftelse kunde handla om att jag gav respons på det som jag såg som något positivt för verksamheten. Exempelvis när Maya berättade om att hon hade haft ett givande möte med pedagogerna. Jag uppfattade att hon lyssnade till mina bekräftelser, men att hon ändå inte hade *hört*.

Jag försökte att balansera bekräftelsen genom att vara utmanande, genom att ställa frågor som gav möjlighet till Mayas eftertanke, reflektion. Jag ville vara en god handledare som bekräftade och utmanade Maya. Men hon var inte nöjd. På min fråga om hon blev bekräftad i sin yrkesroll av mig som handledare blev hennes svar nej. Här fanns något som oroade mig, en svårighet som jag inte kunde se, vad handlade det om?

Mina funderingar i samtalen med Maya blev: vad händer med våra livsfrågor och yrkesfrågor om vi *ensidigt* tillåts tala om våra framgångar och styrkor, om vi inte tillåts att tala om hinder och dilemman i yrket? Vad händer med den som inte blir lyssnad till och vilka röster blir hörda och inte hörda i detta rådande klimat? Det var detta rådande klimat som jag kände stod på spel i våra samtal.

Ett dilemma uppstod i min utmaning till Maya om att lyssna till medarbetarna. Det var svårt, mycket svårt, att vara medveten om Mayas livsberättelse och samtidigt utmana Maya till att lyssna. Jag försöker att ”hjälpa” Maya, jag agerar mer och lyssnar mindre. Det var ”den gode handledaren” som trädde fram och trodde att hon skulle agera med utmanande frågor, som kunde få Maya att reflektera och skapa nya insikter i sitt rektorskap. Det vill säga, att hon skulle lyssna till sina medarbetare.

Att ”bara” lyssna var inte gott nog i mitt handledarskap. Jag ville ge Maya ”rätt” i hennes förståelse men ändå påpeka att hon gör ”fel” när hon inte lyssnar på sina medarbetare. Jag vill acceptera vad Maya säger men kan inte helt acceptera. Jag kan inte ge Maya ”rätt” i det hon säger. Jag ser inte min önskan om att ”upplysa” Maya om vad som är ”rätt” och ”fel”

utifrån mitt synsätt. Jag utgick ifrån min kunskap och försökte att få Maya att förstå det jag förstår. Jag försökte att få henne att inse att hon handlade ”fel”. Detta är dilemmat i mitt lyssnande, att jag försöker att få Maya att se det jag ser – för att bekräfta min kunskap, mitt handledarskap. Här fanns en svårighet i mitt lyssnande. Det var denna svårighet som hindrade öppenheten och som gav en viss reservation i mitt lyssnande. Skulle jag utmana Maya i hennes lyssnande?

Jag tog med mig mina funderingar till mina kollegor.

Mitt reflekterande rum

Tillsammans med mina kollegor, andra handledare, får jag handledning på handledning¹⁵ av en erfaren handledare. Min fråga i samtalet handlar om: hur mycket bekräftelse respektive utmaning är det klokt att ge i en handledande situation?

Kollegorna och handledaren lyssnar till min berättelse och ställer, för mig just då, nya frågor: vad innebär bekräftelse för dig? Vad innebär bekräftelse i den tid vi lever i idag? Vad innebär bekräftelse i skolans värld? Hur känns det i dig när du sitter där i handledarrollen?

Deras frågor väcker tankar hos mig – jag reflekterar: nya frågor uppstår i mig – jag funderar på om min fråga egentligen handlar om mitt bekräftande förhållningssätt i den handledande situationen med Maya. Är detta problemet för mig? Jag hör mig själv svara på de frågor som ställs till mig i handledningsrummet, vilket för tankeprocessen vidare. Tankarna löper. Jag reflekterar över mina reflektioner – kaos i min tankevärld. Jag tänker högt, försöker formulera mina tankar.

Så, sakteliga framträder en annan bild hos mig – min frågeställning handlar ju om ”gränsen mellan handledd yrkeskunskap och terapi” hör jag mig säga i handledningsrummet. En ny *insikt* träder fram hos mig. Nu *förstår* jag hur jag ska hantera min handledarroll just i detta sammanhang med Maya. Det känns befriande – *kunskapsskapande*. Ett språng! Här inser jag att det är tillåtet att lyssna, jag måste inte agera. Jag bar på en rädsla, en osäkerhet, som handledare. Får jag, i en situation som handlar om handledning av ett yrkeskunnande (Mayas yrkeskunnande), kliva in i ett område som liknar ett terapeutiskt samtal? Jag var rädd för att kliva över någon osynlig gräns till terapins område om jag förhöll mig mer lyssnande än agerande till Maya i samtalen. Jag ser att jag har haft ett krav på mig själv att veta och agera med min kunskap.

¹⁵ Handledning på handledning innebär att den som utövar handledning blir handledd i sitt uppdrag. Detta handledningstillfälle var en grupphandledning där handledare träffas för att ompröva sina erfarenheter under handledning av en erfaren handledare.

Jag såg att mitt ansvar som handledare var att lyssna engagerat till Mayas berättelse utan att ta ansvar för (försöka förändra) hennes agerande som rektor, hennes svårighet att lyssna till alla röster. Det var inte mitt ansvar att förändra Maya. Förändringen var Mayas lärande och därmed hennes ansvar. Jag insåg att jag kunde öppna ett rum för engagerat lyssnande och respons i dialogen med Maya.

Jag såg att jag i mitt handledarskap brottades med ett dilemma när jag försökte lyssna till både Mayas och pedagogernas röster i samtalen med Maya. Med andra ord, det finns fler röster i Mayas berättelse – när jag lyssnar till Maya hör jag Mayas röst och pedagogernas röster som Maya berättar om. När jag lyssnade till Mayas berättelse kunde jag inte släppa min egen tanke om att allas röster har rätt att bli hörda. Jag kunde inte släppa min känsla av att Maya borde förstå detta. Min kunskap och förståelse av det rådande klimatet styrde min respons till Maya. Jag bekräftade det ”goda” och utmanade det ”onda”.

Skrivprocessen

När jag skriver om detta *förstår* jag att *mitt förhållningssätt* som handledare handlar om att det finns en motsättning mellan ett förhållningssätt att lyssna öppet med nyfikenhet och engagemang och att möta den andre med en given kunskap. Den givna kunskapen är inte oskyldig, den är *given* – därmed blir den överordnad och styrande i samtalet med den andre. Till skillnad från det öppna lyssnandet som handlar om att härbärgera en berättelse. Det handlar också om att öppet och spontant ge respons på berättelsen. Med andra ord, att *inte* styra skeendet i samtalet innebär ett öppet lyssnande. Det reflekterande rummet som vi öppnar med intresse och engagemang handlar om att ta emot och ge tillbaka – utan förbehåll, utan uppdelning av vad som är ”rätt” och ”fel”. Här finns utmaningen i lyssnandet – det innebär mottagande och replik.

Med denna insikt kan jag säga öppet till Maya vad jag tänker. När jag inte ska ”göra om” Maya med min rådande kunskap, kan jag också säga till henne att hon inte lyssnar till sina medarbetare. Det handlar om att jag kan avstå från att ta ansvar för Mayas agerande och från att fördöma, jag kan säga öppet att hon inte lyssnar – nu när jag inte är fångad i samma dilemma som Maya. Det vill säga, jag inser att det handlar om att den givna kunskapen blir rådande, det är den som ska gälla. Den givna kunskapen blir en moral – att rätta oss efter.

Jag ser att mitt lyssnande handlar om handledd yrkeskunskap, inte om terapi. Mitt öppna lyssnande med sinnlig öppenhet och min respons är en förutsättning för Mayas reflektioner och lärande i vår dialog. Det handlar

om att Maya får möjlighet att återvända till sin egen erfarenhet genom att uttrycka sin erfarenhet i sin berättelse om vardagliga handlingar. Med min respons på Mayas berättelse finns möjlighet till ett omprövande av erfarenheten, vilket innebär att de alternativa handlingarna kan framträda och erfarenheten kan ses i ett nytt ljus. Jag ser parallellen mellan mitt lärande i mitt handledningsrum och Mayas lärande i vår dialog.

Var jag tillräckligt lyhörd för att mitt eget vetande kunde vara ett hinder i mitt handledarskap? Jag kunde förnimma ett rådande klimat i samtalen med Maya och jag brottades med mitt vetande om hur Maya skulle vara. Det var ett underkännande både av Maya och mig själv. Det öppna lyssnandet till mig själv, till min egen röst, med andra ord – den kritiska självreflektionen – fick ingen plats hos mig. Jag mötte inte mig själv i dialogen med Maya. Jag vände blicken mot Maya.

Nu i skrivande stund, i min egen skrivprocess, har förståelsen fördjupats kring lyssnandets svårighet. Jag återvänder till mitt handledarskap och stannar upp i mina erfarenheter när jag skriver detta kapitel. Skrivandet ger mig möjlighet till kritisk självreflektion över mina handlingar som handledare. I denna berättelse uttrycker jag min erfarenhet. Genom respons från min läsare och handledare får jag möjlighet att ompröva min erfarenhet och nya insikter framträder under skrivprocessens gång. Jag insåg att det handlade om lyssnandet – mitt ansvar var att lyssna, inte att agera.

I min skrivprocess, ser jag att både i handledning och i terapi handlar det om lyssnandets konst. Både hos handledaren och hos terapeuten handlar det om lyssnandets och mottagandets utmaning, att öppet lyssna till den andre och till sig själv och därmed avstå från att agera eller att sätta agendan i samtalet. Agendan faller en dom mellan ”rätt” och ”fel”.

Det handlar om att vara öppen för skeendet i samtalet, så att dialogen kan skapa ett reflekterande rum. Där förståelse kan fördjupas och yrkeskunskap utvecklas. Där man kan lära sig att se sig själv – sin begränsning – genom att sätta ord på den och förstå den. Att lyssna öppet handlar om att ta emot den andres uttryck och att låta det göra intryck på mig utan att jag möter den andre med min kunskap. Mitt vetande begränsar den andres återblick på erfarenheten och förhindrar att yrkeskunnandet reflekteras och utvecklas hos den andre. Jag avstår från att veta på förhand när jag lyssnar öppet.

I mitt reflekterande rum såg jag att jag reserverar mig (vänder mig bort, delvis) för svårigheten i samtalet med Maya. Det vill säga, att hon inte lyssnar på sina medarbetare när de tar upp något som hon anser är fel. Jag fick inte grepp om mitt dilemma under samtalen med Maya. Det var i mitt handledningsrum när jag fick handledning på handledning som mina ögon öppnades och jag såg att här finns ett dilemma i mitt lyssnande förhåll-

ningssätt till Maya. Jag lyssnar, men lyssnar ändå inte. Dilemmat handlade om öppenheten och mitt mottagande av Maya i mitt lyssnande. Jag insåg att det som främst står på spel är lyssnandets utmaning i mötet med Maya. Det handlar om mottagandet av den andre i lyssnandet. När vi tar emot den andre erkänner vi den andre. Vi gör något med vårt lyssnande, vi öppnar eller stänger. Vi välkomnar eller stänger ute den andre.

När jag reserverar mig och inte lyssnar öppet till både vad som är ”rätt” och ”fel” eller både det ”goda” och ”onda” (som jag ser det) gör jag samma sak som Maya, bildligt talat, vänder bort blicken. Jag har svårt att ta emot och vara öppen i lyssnandet för det Maya berättar om sina medarbetare, vilket är samma svårighet som Maya visar när hon inte riktigt lyssnar till sina medarbetares berättelser. Det resulterar i, både för Maya och för mig, en uppdelning i vad som är ”gott” och ”ont”. Vi flyr det som är ”ont” eller ”fel”, och ser bortom det som vi inte vill se, för att det ”goda”, det ”rätta” ska få plats. Vi *accepterar* inte hindren, bara möjligheterna i yrkeslivet. Denna splittring mellan ”gott” och ”ont” såg jag hos Maya men inte hos mig själv.

Först i mitt handledningsrum, och senare i skrivprocessen, fick jag syn på min egen splittring mellan ”gott” och ”ont”. Då kunde jag försona mig med det ”onda” (Mayas svårighet att lyssna till medarbetarna och min svårighet att lyssna till Mayas berättelser om detta) och *acceptera* att det fanns en svårighet i lyssnandet, att detta var något jag inte skulle vända mig bort från eller möta med förbehåll. Detta var något att förhålla mig till och att arbeta med – möta med öppenhet. Jag gjorde plats för det ”onda” i det ”goda” med mer öppenhet både för mig själv och Maya – genom att se mig själv.

Hennes uttryck fick göra intryck på mig utan förbehåll i mitt lyssnande, jag lyssnade med intresse och engagemang utan att behöva veta hur det skulle vara. Jag insåg att jag inte kan ta ansvar för Mayas lärande, men jag tar ansvar för mitt lyssnande till Maya genom mitt svar på hennes uttryck. Jag förhåller mig ansvarig genom repliken. Jag tar emot hennes uttryck, det vill säga henne. En större öppenhet utan förbehåll i mitt lyssnande fick också betydelse för mitt sätt att utmana Maya i hennes lyssnande. När jag utmanar Maya med mina frågor kan frågorna upprätthålla eller försona uppdelningen i ”gott” och ”ont” beroende på min hållning i frågandet. Med min försonande, öppna hållning för både det ”goda” och det ”onda” i hennes berättelse kunde jag sätta ord på vad jag såg, att hon inte lyssnade till sina medarbetare.

För mig var det en befrielse när jag insåg att det inte var mitt ansvar att förändra Maya. Detta var en lättnad i vår dialog som resulterade i, efter en

tid, att Maya startade ett utvecklingsarbete tillsammans med medarbetarna, där de utifrån sina frågeställningar samtalande om hur de kunde möta hinder och möjligheter i vardagsarbetet.

Samtalet i handledningsrummet gav möjlighet till detta *lärande* hos mig. Jag kunde utveckla min förståelse av min egen erfarenhet med hjälp av *reflektionen* som uppstod i en dialog – ett reflekterande rum skapades. Denna läranderesor är ett exempel på mitt lärande genom dialog med mig själv och andra i ett samtal. Här sker en utveckling och fördjupning av min praktiska yrkeskunskap som pedagog och handledare. I mitt handledningsrum pågick en läranderesor för mig i mitt reflekterande rum.

Mitt lärande handlar om att jag *förstår vad det innebär* att förhålla sig med ett öppet lyssnande, till skillnad från ett förhållningssätt där man möter den andre med sin kunskap.

Att *förstå* handlar om en insikt som kommer *inifrån*. Genom reflektionen över yrkeserfarenheten fördjupades förståelsen av min praktiska yrkeskunskap. Jag förstår vad det vill säga att lyssna öppet.

Det är förståelsen av praxis som utvecklas, det handlar om att utveckla ett yrkeskunnande. Och det reflekterande rummet är en nödvändighet för att yrkeskunnandet ska utvecklas i samtalet. Det öppnades ett rum för min berättelse om min erfarenhet som gjorde det möjligt att ompröva erfarenheten och förstå min egen begränsning, med hjälp av handledarens och kollegornas öppna lyssnande och respons i samtalet, som gav mig en förståelse av vad ett öppet lyssnande kan innebära. Det handlar om hur ett yrkeskunnande utvecklas: ett förhållningssätt med ett öppet lyssnande till sig själv och till varandra är en förutsättning för att utveckla ett yrkeskunnande genom samtal.

Öppet lyssnande och given kunskap

Min berättelse handlar om att jag befann mig i min kunskap, och mötte den andre med en given kunskap – vad betyder den givna kunskapen? Jag har erfarit att det är lyssnandet som står på spel i samtalet – att jag som handledare kan lyssna och ge respons utan att möta den andre med min givna kunskap – det handlar om att avstå från att veta.

Maya lade sin förtvivlan om det rådande klimatet i min hand och jag försökte att lyssna till hennes tankar och känslor. Hur skulle jag hantera det jag hörde? Med andra ord, jag ville få fatt i Mayas tankar och förstå meningen i hennes tankar. Och möta henne där. För mig var det viktigt att möta Maya med ett lyssnande förhållningssätt. Men, här fanns en svårighet, jag kunde inte dela Mayas tankar om det rådande klimatet i skolan. För mig

var det viktigt att alla röster fick höras. Denna svårighet skymde mitt lyssnande till Maya, mitt lyssnande sattes på prov.

Maya önskade mer bekräftelse av mig i våra samtal. Jag funderade över vad det innebär att vara bekräftad. Jag tänkte att det är att känna sig förstådd av den andre. Jag var på väg att vända blicken till mig själv: varför ska jag bekräfta? Jag försökte i mitt lyssnande förhållningssätt att förstå vad Maya uttryckte i sak, att förstå hennes tankar om det rådande klimatet i skolan. Jag insåg att det positiva perspektivet var viktigt för Maya. Jag hörde också att hinder och dilemman i vardagen inte fick ta plats i pedagogernas funderingar och samtal, enligt Maya. Det var dessa två aspekter på det rådande klimatet som jag försökte balansera i mitt uttryck till Maya. Jag kämpade och slet med hur jag kunde uttrycka vad jag hörde och såg i mitt lyssnande i samtalet med Maya. Med andra ord, jag försökte att övertyga Maya om att godta min kunskap – att alla röster ska få höras. Varför kändes det som att jag måste balansera mitt uttryck till Maya? Jag balanserade med min kunskap för att hjälpa Maya att se det jag såg. Med andra ord, jag försökte att visa vägen till hennes insikt. Jag ser inte att jag möter henne med mitt synsätt och min övertygelse – att mitt synsätt skall vara hennes insikt. Jag mötte Maya med min kunskap, med mina pedagogiska glasögon – jag var inte öppen i mitt lyssnande till Maya.

Jag ville vara öppen i mitt lyssnande till Mayas tankar och endast ge respons på hennes tankar i mitt uttryck till Maya. Men, *mina* tankar om det rådande klimatet fanns med i min respons till Maya. Inte med uttalad tydlighet, men någonstans i bakgrunden låg mina tankar och värderingar och gjorde sig påminda. Det blev svårt att vara öppen i mitt lyssnande till Mayas tankar och känslor om det rådande klimatet.

Svårigheten gjorde sig hörd i mitt lyssnande. I mitt lyssnande hörde jag Mayas brist på lyssnande. Hennes svårighet att lyssna till sina medarbetare fanns där samtidigt som jag hörde Mayas rop på att bli lyssnad till! Jag kände igen mig i hennes rop.

Vad gjorde detta tillstånd med mig som handledare, hur god lyssnare var jag? Jag kände igen mig i det rådande klimatet i skolan som Maya berättade om. Mina egna erfarenheter av att inte bli hörd och sedd i liknande klimat i andra miljöer vid andra tillfällen, kanske stod i vägen för min öppenhet i lyssnandet. Jag kunde inte se mitt eget lyssnande. Min känsla från dessa tidigare erfarenheter skapade en reservation i mitt lyssnande som inte var enkel att förstå. Under årens lopp som pedagog har jag ibland haft egna upplevelser av att inte bli lyssnad till som gruppmedlem i ett arbetslag. Det är en smärtsam känsla av maktlöshet och utanförskap att inte få sin röst hörd. Jag menar att jag bär även på mina egna upplevda känslor. Jag för-

nimmer min egen erfarenhet genom den känsla som jag en gång kände. Min livshistoria väcktes till liv i lyssnandet till Mayas berättelse. Med andra ord, det var viktigt för mig att vara öppen i mitt lyssnande. Men, jag stannar inte upp och lyssnar till mig själv, jag ser inte att jag inte lyssnar med öppenhet. Jag förnimmer min erfarenhet, jag anar min livshistoria och så går jag bara vidare. Min blick nuddar endast vid mig själv. Jag fick aldrig ro att vända blicken inåt. Lyssnandet var komplicerat och skört på samma gång. Jag lyssnade med förbehåll. Detta förbehåll handlade om att enligt min mening var Mayas berättelse inte ”god”. Jag dömde mellan ”gott” och ”ont”. Och jag agerade, med andra ord, jag försökte att förändra Maya genom att möta henne med min kunskap i form av bekräftelse och utmaning.

Jag insåg, i mitt handledningsrum, att lyssna utan förbehåll innebär att avstå från att agera med sin egen kunskap, att avstå från att sätta kunskapen före lyssnandet i responsen till den andre. Det handlar om att lyssna och ta emot den andre först, därefter kan man bidra med sin kunskap i dialogen. Med andra ord, det handlar om att avstå från att utgå ifrån mitt eget vetande – jag vet.

Jag insåg också att jag hade trott att det fanns ett rum för engagerat lyssnande och respons utan förbehåll i dialogen med Maya. Jag började förstå att mitt lyssnande släpade på vissa hinder. Och att hindren bestod i de svårigheter som jag upplevde i mitt lyssnande. Svårigheten att både lyssna till Mayas röst och till medarbetarnas röster i Mayas berättelse. Med andra ord, en förståelse framträdde hos mig: att det *inte* är enkelt att förstå att man inte lyssnar öppet.

Jag hade i mitt handledningsrum på allvar stannat upp för att fundera över det som jag upplevde som ett hinder i mitt lyssnande till Maya. Först då fick jag möjlighet att vända blicken till mig själv och titta tillbaka på min erfarenhet av mötet med Maya. Det handlar om att vara lyhörd för mig själv i mötet med den andre för att kunna beskåda, uttrycka och ompröva mitt förhållningssätt. Genom min berättelse och med respons från deltagarna i handledningsrummet kunde jag se mitt förhållningssätt i ett nytt ljus.

Min lärdom handlar om min förståelse för vad ett förhållningssätt med ett öppet lyssnande kan innebära: att jag som handledare måste avstå från att sätta agendan eller att avstå från att styra vad som ska ske i samtalet – avstå från att fälla en dom om ”ont” och ”gott”. Att inte sätta agendan innebär det öppna lyssnandet med sinnlig öppenhet och nyfikenhet på den andre.

I det öppna lyssnandet – med engagemang och intresse för den andres berättelse – begränsas inte dialogen av mina kunskapsramar, det är inte jag som bestämmer premisserna i samtalet. Öppenheten möjliggör reflektionen

hos den andre – det skapas ett reflekterande rum i samtalet. I min respons formulerar jag min förståelse av vad Maya säger, med andra ord, jag ger tillbaka min förståelse av vad hon uttrycker. Den ton som Maya slår an tas emot och erkänns, det vill säga hon erkänns.

Denna insikt leder också fram till att: genom mitt lyssnande och min respons får Maya möjlighet till sin *egen* reflektion över sina erfarenheter och möjlighet till förändring. Jag insåg att jag inte behövde ta på mig ansvaret för den andres lärande. Det handlar om att ta avstånd från att ta ansvar för den andres agerande och från att fördöma och moralisera över ”rätt” och ”fel”. Fördömandet leder till att den andres uttryck inte tas emot, inte får göra intryck. Att inte lyssna till den ton som Maya slagit an, betyder att hon förbises, inte tas emot – underkänns. Vilket är ett förnekande av den andre och sig själv. När jag tar ansvar för den andres lärande innebär det att den andres ”fel” inte accepteras, inte får ta plats. Jag hindrar den andres lärande när jag tar på mig ansvaret för hennes förändring. Med andra ord, det handlar om att avstå från att underkänna den andre och sig själv.

När jag stannade upp i mitt handledarskap och betraktade erfarenheten kunde jag *se* att jag inte mötte mig själv i dialogen med Maya. Jag vände blicken mot Maya. Jag började att förstå att ett öppet lyssnande i en dialog handlar lika mycket om att lyssna till sig själv som att lyssna till den andre, det handlar om – att våga att inte veta. Jag insåg att mitt ansvar var att lyssna – att ta ansvar för mitt lyssnande i dialogen – för att skapa ett reflekterande rum i samtalet. Ett rum där yrkeskunskap har möjlighet att utvecklas, genom att lära känna sin egen begränsning, sätta ord på den och förstå den. Det innebär att den andres uttryck får göra intryck, att jag lyssnar utan att erbjuda min kunskap. Den handledde blir överordnad kunskapen, inte tvärt om.

Det handlar om att jag kan möta den andre med öppenhet, att jag kan säga öppet vad jag tänker. Det ”onda” (svårigheten i lyssnandet) får plats i det ”goda”, jag möter svårigheten istället för att vända bort blicken. Jag kan acceptera att det finns en svårighet i lyssnandet (och avstår från att ta ansvar för den andres lärande). Jag tar ansvar för mitt lyssnande till den andre genom mitt svar på hennes uttryck – jag erbjuder min respons. Och öppnar dörren till den andres lärande. Jag avstår från den givna kunskapen, jag avstår från att veta och lyssnar öppet. I det intresserade, sympatiska mottagandet av den andres uttryck uppstår ett öppet lyssnande.

Inför nästa kapitel

För att presentera tolkningen av pedagogernas berättelser, från två samtals-situationer, utgår jag ifrån några exempel. Exempelen lyfter fram centrala

teman eller symboler i materialet. Dessa centrala teman utgör bilder av förskolekulturen.¹⁶ Med dessa exempel förmedlar jag min förståelse av pedagogernas utsagor. I följande kapitel presenteras min förståelse av studien med utgångspunkt i min övergripande frågeställning: Hur utvecklas pedagogens yrkeskunnande genom samtal?

Pedagogernas berättelser om barnet tolkas utifrån mitt perspektiv, det vill säga, min erfarenhet och lärdom som jag belyst i kapitel 2, och som utmynnade i frågeställningen: Vilka synsätt och förhållningssätt framträder i de två samtalssituationerna – *är det den givna kunskapen eller det öppna lyssnandet som styr samtalet?* Tanken med undersökningen är att jag vill belysa de två förhållningssätten. Med denna utgångspunkt har jag valt ut berättelserna.

Pedagogens yrke består till stor del av att bygga upp relationer och förhållningssätt: till barnet och till dess omgivning, det vill säga föräldrar, kanske syskon och mor- och farföräldrar eller andra som står barnet nära och givetvis till kollegor. Relationen och förhållningssättet till barnet kommer till uttryck i olika möten. I fantasins värld, i lekens värld och i andra skapande verksamheter samt i förskolans alla vardagssituationer. I dessa möten finns möjligheter till att skapa ett förhållningssätt till barnet. Denna relation eller detta förhållningssätt är väsentligt för pedagogen när hon eller han stöder, handleder barnet i dess lärande och utveckling.

Pedagogens synsätt och förhållningssätt är inneboende i yrkeserfarenheten. I dialogen mellan kollegor – pedagogernas samtal – finns möjlighet att återvända till erfarenheten och ompröva den genom berättandet. Berättelsen tar erfarenheten med sig till tanken. Den reflekterade erfarenheten kan skapa ny kunskap och yrkeskunnandet kan utvecklas.

Rubrikerna som följer kan ses som teman från samtalen. Med dessa teman vill jag skildra min förståelse av hur pedagogens yrkeskunnande utvecklas genom samtal. Berättelserna är också exempel på de två samtalsituationerna i avhandlingen. Det vill säga, hur man talar om sina yrkeserfarenheter kollegor emellan i barnkonferenserna. Och hur man talar om sina yrkeserfarenheter i grupphandledning.

Jag tar med mig min lärdom om att det är lyssnandets utmaning som står på spel i samtalet (som jag har skrivit fram i kapitel 2), in i pedagogernas samtal. Och ställer frågan: Vilka synsätt och förhållningssätt framträder i de

¹⁶ Gunilla Halldén beskriver begreppet nyckelsymbol i sin studie om föräldrars sätt att se på uppfostringsfrågor. Hon använder sig av symboler för att beskriva föräldrars tanke-mönster: "...det är en *analys* av en outsider, inte en insiders *upplevda* verklighet. Medlemmarna måste känna igen symbolen, men det är inte alls säkert att de själva skulle kunna ange den. (...) Alltså ett igenkännande av symbolen då den benämns, men en oförmåga att själv peka ut den." sid. 29–30, *Föräldrars tankar om barn*, 1992.

två samtalssituationerna – är det den givna kunskapen eller det öppna lyssnandet som styr samtalet? Med andra ord, lär pedagogerna i samtalen – utvecklar de sitt yrkeskunnande? Är pedagogerna öppna för sin egen erfarenhet eller talar de enbart om sina föreställningar om barnet?

3. BERÄTTELSE I TVÅ SAMTALSSITUATIONER

*Tanken kommer medan man talar.*¹⁷

Här presenteras några av pedagogernas berättelser om mötet med barnet i barnkonferensens samtal och i grupphandledningens samtal. Jag belyser inledningsvis deras berättelser, om barnen Sara och Måns, i barnkonferensens samtal. Därefter följer pedagogernas berättelser i grupphandledning. Hur kan yrkeskunnande utvecklas i samtal?

Barnkonferens

SAMTAL

Lyssnandets möjlighet i mötet med barnet

”När vi var i parken sprang Sara iväg från oss. Då tog jag tag i Sara, efter många om och men, och pratade med henne om att hon inte får springa så... Då blir hon fruktansvärt frustrerad och skriker ’rör inte mig, rör inte mig’. Det är en stålbarriär som uppstår och man får ingen kontakt med henne”, berättar Anna.

Kristina: ”När hon får ett sånt utbrott och slänger sig på marken och man inte får kontakt med henne, då kräver hon fullständigt en person. Och då måste man ta hand om henne hela vägen ut, tills hon är ok igen. Man kan inte släppa henne då. Sen vill hon krypa undan när hon har blivit så där fruktansvärt arg. Hon skäms på något sätt och vill gömma sig...”

Margaro: ”Ja... hon skäms, det gör hon verkligen. Och då har hon svårt att komma in sen igen... in i gruppen. Ingen får titta på henne, det är ett svårt steg för Sara. Då är det svårt att handskas med henne.”

¹⁷ Heinrich von Kleist 2002, sid. 14.

Anna: ”Det känns så fruktansvärt för att det är så svårt att få kontakt med henne. Jag vet inte hur man ska göra... jag försöker att lugna...”

Margarò: ”Men det är jättebra att lyssna på henne, att ta tag i henne och sen säga att man förstår – om man förstår – att hon reagerar så... och lyssna efter om hon kan säga någonting om vad hon vill, någonting, för att ofta så kan hon det. Och om man tar tag i *detta*, då går det bra. Till exempel, det här med att Sara vill rita... det är en slags tröst.”

”Det är terapi för henne...”, inflikar Kristina.

Margarò: ”Ja, det är det verkligen... hon känner sig säker där. Ofta kan hon ju säga när det blir fel, när vi ska gå ut till exempel, då kan hon säga att hon vill rita... ok då gör vi så, då bestämmer vi det tillsammans att hon ritar en teckning medan vi andra klär på oss. Och då är hon ju med... och ofta så går det bra.”

Kristina: ”Mmhh... det går inte att bryta det här med att skynda på henne...”

Margarò: ”Man ser ju när man uppmuntrar henne att hon suger ju åt sig... Sara känner ju att vi tycker om henne...”

Kristina: ”Jag funderar över hur Sara mår. Hon har ofta utbrott när hon inte vill gå hem, hon är ledsen och tillbakadragen och vill inte gå ut... och det är svårt att få kontakt med henne. Det här går ju i perioder för henne, det är under vissa tider som det är svårt för Sara. Och då undrar man ju varför det är så? Tydligt är det så att när det är svårt här på förskolan då är det också svårt hemma. Mamman berättar att det är svårt när Sara ska äta och gå och lägga sig. Och det är svårt när de ska iväg till förskolan och när de ska gå hem från förskolan. Efter samtalet med mamman blev det ju rätt så bra för Sara.”

Margarò: ”Vad vi funderar över är ju vad mamman behöver hjälp med... det handlar ju om gränssättning... och att vara tydlig mot Sara.”

Kristina: ”Ja, när Sara ska ta instruktioner från mamman så går det ju för fort... Vi talade om att man måste vända sig till Sara och tala om för henne ordentligt och kolla att hon förstår vad man menar, då kan hon vara glad och göra det som ska göras. Men går det för fort då backar ju Sara.”

Margarò: ”Det var väl därför vi hade det förra föräldrasamtalet, för att vi var bekymrade över att Sara kräver väldigt mycket. Och när vi inte har tid, det är då hon spårar ur... När vi inte har tid att förklara och ge henne *tid*, vid maten till exempel, det är då det blir fel. Hon får utbrott och hon äter inte... hon behöver någon som tar ett särskilt tag i henne i många situationer.”

Kristina: ”Tror du att mamman förstod vad vi menade? Att vi är oroade. Den här oron som vi har, den talade vi om med henne.”

Margaro: ”Ja, det tror jag, den känner ju hon också...”

Kristina: ”Ja, det tror jag, fast hon inte kan sätta ord på oron. Hon visar att hon tycker att det är besvärligt. Vi måste ju säga till henne att hon inte kan prata om Sara, när Sara är med, hur besvärlig hon tycker att Sara är och att hon gör si och så. Sara blir förtvivlad och håller för öronen.”

Margaro: ”...men det förstod hon, det förstod hon...”

Kristina: ”...ja, för att hon upprepade det sen... när vi summerade vad vi kommit fram till i vårt samtal.”

Pedagogerna reflekterar över skillnader för Sara i vardagen när pappan är bortrest. Då kommer Sara senare på morgonen och hon kommer sent till förskolans morgonsamling. Det är en svår situation för Sara och det är svårt att få kontakt med henne, uttrycker pedagogerna. Kristina undrar: ”Vad är det som händer när pappan är borta, vad är det som gör att det blir så mycket svårare för Sara?”

Pedagogerna reflekterar över skillnader för mamman, att vara ensam förälder när pappan är bortrest. De funderar över mammans förmåga att klara av vardagslivet med Sara. Pedagogerna berättar exempel från verksamheten där Sara blir förvirrad över situationer som mamman varit otydlig i. Margaro säger: ”...det handlar om tydlighet.” Pedagogerna uttrycker att de behöver hjälpa mamman med att hon tydligt berättar för Sara vad som ska hända i vardagslivet.

*

I samtalet funderar pedagogerna över sitt eget förhållningssätt i mötet med Sara och i mötet med Saras föräldrar. Pedagogerna sliter med sin oro över Saras utbrott och strävar efter dialog och samarbete med Sara och hennes föräldrar. Pedagogerna söker efter fördjupad förståelse i mötet med Sara.

I konferensen om Sara framträder ett öppet lyssnande i pedagogernas förhållningssätt i mötet med barnet. Det handlar om förmågan att se barnet. Pedagogerna har, bildligt talat, ’sitt observationsschema’ som en löpande tråd genom hela konferensen där möjligheter och hinder skickligt balanseras fram genom berättelsen om Saras liv i förskolan och i hemmet. Några formella regler i ett konkret nedskrivet observationsschema med exakta punkter från den ena utvecklingen till den andra behövdes inte i detta arbetslag.

I berättelsen om Sara utgår pedagogerna direkt ifrån hennes dilemma som formar en hel sammanhängande berättelse om Sara. De olika delarna i hennes förskoleliv knyts ihop till en hel bild av Sara. Man kan säga att

observationsschemat, med andra ord pedagogernas förmåga att se barnet, är inbyggt i berättelsen från Saras pedagoger.

Exempel på exempel rullas upp inför kollegorna för att så tydligt som det är möjligt beskriva upplevelserna med barnet. Pedagogerna är mycket engagerade och genom exemplen befinner de sig mitt i händelsernas närhet igen. Utifrån denna händelsens centrum löper trådar av olika slag. Möjligheter diskuteras, möten reflekteras och barnet sätts in i ett samspel med sin omgivning. Pedagogerna reflekterar över barnets förhållande till barn och vuxna i och utanför förskolan. När de tolkar barnet går de nära, lyssnar och försöker förstå barnet. Deras bedömningar om barnet växer fram under barnkonferensens gång.

I pedagogernas berättelse om Sara kan jag skönja ett förhållningssätt där det öppna lyssnandet visar pedagogernas förmåga att se barnet, det vill säga det finns en sinnlig öppenhet hos pedagogerna. De ser barnet utifrån en förnimmelse. Förmågan att se handlar om fantasi och inlevelse i mötet med barnet. Med andra ord, pedagogerna har kontakt med Sara och visar engagemang i berättelsen och de sätter ord på det sinnliga. I samtalet om Sara handlar yrkeskunnandet om att se barnet – pedagogernas utmaning är att *se* barnet.

I barnkonferensens *dialog mellan pedagogerna* står det öppna lyssnandet eller den sinnliga öppenheten på spel i samtalet för att yrkeskunnandet ska utvecklas. Berättelsen om Sara kommer från, såvitt jag kan bedöma, pedagoger med ett öppet lyssnande i mötet med barnet. De ingår i ett arbetslag som har en samstämmighet. Jag menar att de är goda lyssnare – de lyssnar till barnets röst – varje erfarenhet i mötet med barnet tas tillvara och man funderar vidare för att ofta komma fram till någon gemensam uppfattning.

I dialogen mellan pedagogerna *bekräftas* deltagarnas utsagor och föreställningar om barnet – likartade tolkningar av barnet möts. Pedagogerna ger bekräftelse till varandra i samtalet. De känner igen sig i varandras tolkningar och utmaningen av de givna tolkningarna uteblir. Det vill säga, pedagogerna reflekterar inte över sitt yrkeskunnande. Erfarenheterna bryts inte mot varandra – motståndet saknas. Igenkännandet råder i samtalet mellan pedagogerna och dialogen mellan olika sätt att se och beskriva tar inte fart. Det öppna lyssnandet med respons och utmaning *till varandra* framträdde inte i samtalet.

Kunskapens hinder i mötet med barnet

”Hur sover och äter barnet?” Greta läser ur observationsschemat.

”Bordsskicket kunde ju vara bättre men han försöker ju”, säger Viola.

Greta: "...ja, lite långsam i maten är han ju, men det är väl inget mer att säga om det."

Johanna: "Sover, det gör han ju."

Viola: "Om vi ska gå vidare... Hur tar barnet kontakt? Jag tycker att han har svårt att ta kontakt, det blir ofta slagsmål..."

Johanna: "...mmh, han tar kontakt men på ett negativt sätt menar du..."

Viola: "Han försöker att spela fröken..."

Johanna: "Nja... han vill bestämma."

Greta: "Han vill spela fröken vid matbordet..."

Pedagogerna dividerar om att Måns förhållningssätt till de andra barnen i gruppen innebär att "spela fröken" eller ej. Johanna säger efter en stund: "ja det spelar ingen roll, kalla det vad ni vill".

Viola: "Jag tror att han är på väg in i gruppen."

Erik: "Är det så bra att han sitter tillsammans med de små barnen..."

Viola: "...han är utanför vid matbordet, det är bra om vi flyttar om barnen..."

Det följer en diskussion om vid vilket bord barnen ska sitta när de äter – vilka barn ska sitta tillsammans. Viola säger: "det här ska vi ta en annan gång, annars hinner vi inte gå igenom alla barnen idag." Hon läser vidare ur observationsschemat:

"Hur reagerar han när mamma och pappa går eller kommer? Det är inga reaktioner alls, för det mesta glöms han bort... för att de (föräldrarna) bara pysslar med lillebror... pappan ser i alla fall till att han (Måns) kommer in... men när hon (mamman) går då har han ju fortfarande kläderna på sig... Vi måste ta upp det med henne."

Erik: "Ja, det ligger ju på oss..."

Pedagogerna återger episoder hur föräldrarna förhåller sig till Måns när de kommer till och när de lämnar förskolan.

Viola: "Ja, jag tror att vi ska ställa krav på henne (mamman) för barnets skull... att hon bryr sig om sin äldre son så som hon bryr sig om sin yngre son."

Johanna: "Hur ska du säga det?"

Erik: "Vi kan ställa krav så långt så att vi kan ta hand om deras barn här."

"Hur reagerar han på främmande personer?" Viola läser vidare ur observationsschemat och säger, "han reagerar inte alls..."

Erik: "Det kan vara helt naturligt..."

Greta fortsätter med nästa fråga: "Söker barnet vuxenkontakt?"

Johanna: "Jag tycker inte att han söker vuxenkontakt."

Viola: "Jo, visst kan han söka kontakt..."

Greta: ”Jag tycker att han undviker vuxenkontakt.”

Johanna: ”Han vill leka ifred...”

Greta läser upp nästa fråga: ”Visar barnet glädje, ledsamhet, blyghet, trots, ilska och egen vilja?”

Viola: ”Ja egen vilja det har han ju så det räcker!”

Erik: ”Nja, ilska, det tycker jag inte.”

Johanna: ”Gråter, det gör han ju.”

Greta: ”Jag har sett honom väldigt glad.”

Viola: ”Blyghet... blyg vill jag inte kalla honom, trotsig är han ju.”

Erik: ”Det är bara bra om han kan vara trotsig – det är friska tag...”

Greta går vidare till nästa fråga: ”Vill barnet göra saker själv?”

Viola: ”Han gör ju saker själv...”

”...han bygger kojor och lägger pussel”, inflikar Greta.

Johanna: ”...han vill väl göra som de andra vill... det finns inget som han visar något större intresse för, något som han vill.”

Greta läser nästa fråga: ”Kan barnet hävda sin egen vilja i lek med andra barn?”

”Ja, det kan han... han är ett aktivt barn” svarar Viola.

Greta: ”Sen är det motorik och kognitiv utveckling?”

Viola: ”I förhållande till åldern så rör han sig ju bra, om man får använda ordet bra...”

”...ja, han kan sitta, gå och springa och hoppa”, säger Greta.

Viola: ”Jag har aldrig sett honom klistra och klippa... vi kanske borde göra fler sådana saker, styrt från oss...”

Greta läser sista frågan: ”Tycker barnet om att lyssna på sagor?”

Erik: ”Ja, det gör han.”

*

I konferensen om Måns framträder ett normativt förhållningsätt där pedagogerna strikt följer sitt observationsschema punkt för punkt under konferensen. Pedagogerna placerar in Måns i schemat på ett ganska självklart sätt, ofta utan att fundera över alternativa tolkningar. Även när olika åsikter uppstår blir det mest ett konstaterande i stället för ett reflekterande över Måns liv i förskolan och i hemmet. Bilden av Måns uppstår ur korta kommentarer, ofta utan att pedagogerna i detta arbetslag funderar vidare på varför deras olika åsikter och tolkningar får råda. Det blir mer ett konstruerande av Måns liv i förskolan än ett reflekterande över tillvaron. Deras observationsschema får huvudrollen i konferensen och det gäller att ge varje fråga ett svar. Måns förskoleliv beskrivs i fristående delar som aldrig

riktigt knyts ihop till någon hel bild. De målade exemplen uteblir för det mesta.

Jag kan inte skönja pedagogernas förmåga att se barnet, varandra eller sig själva i samtalet. Det saknas ett lyssnande och en närvaro i samtalet. Ett lyssnande till barnets röst och till varandra och till sig själv uteblir. När lyssnandet uteblir finns heller ingen respons – reflektionen hindras.

Det uppstår ingen utförlig bild av Måns. Visserligen är Måns ny i barngruppen, pedagogerna har bara lärt känna honom under en månad. Men denna beskrivning av Måns är ett exempel på ett mönster som har framkommit i fler barnkonferenser och där pedagogerna har känt barnen under flera år.

Pedagogens agenda, observationsschemat, sätter en ram för samtalet om Måns och den givna kunskapen, det vill säga, de pedagogiska glasögonen som binder dem vid ett kunskapsschema styr samtalet och hindrar reflektionen mellan kollegorna. Pedagogerna förhåller sig till den generella kunskapen i deras observationsschema och lämnar inget utrymme för reflektion över unika exempel i mötet med barnet. Den generella kunskapen integreras inte i unika exempel. I samtalet om barnet möter de varandra med den givna kunskapen som utestänger det sinnliga, pedagogerna sätter ord på det de redan vet – inga nya tankar föds. Det sker ett omedvetet traderande av kunskap.

Det sinnliga, öppna lyssnandet till barnets röst, till varandras röster och till sig själv finns inte närvarande i samtalet. Dialogen mellan kollegorna konstrueras med hjälp av generell kunskap utifrån det strikta schemat och reflektionen över erfarenheten i mötet med barnet uteblir. Pedagogerna sätter ord på sin kunskap om barnet genom generella begrepp och det är den givna kunskapen som får råda i samtalet om Måns. Det öppna lyssnandet med respons och utmaning till varandra framträdde inte i samtalet.

Två handledningsgrupper och två teman

Här följer min tolkning av den andra samtalssituationen, grupphandledningens samtal. Jag söker svar på min fråga: Hur kan möjligheten att få reflektera över arbetet i handledd grupp få betydelse för yrkeskunnandet? I presentationen av pedagogernas berättelser och deras förhållningssätt i mötet med varandra, från två handledningsgrupper, utgår jag ifrån två teman *När kunskapen styr* och *Det öppna lyssnandets möjlighet*.

Tolkningen av Arbetslagets grupphandledningsprocess, som presenteras under temat och rubriken: *Det öppna lyssnandets möjlighet*, gav ett antal berättelser under tolkningsarbetet. Dessa berättelser fungerade både som avgränsningar och ledtrådar i materialet. Samma procedur skapade även ett

antal berättelser vid tolkningen av Veteranernas grupphandledningsprocess som presenteras under temat och rubriken *När kunskapen styr*.

Ledtrådarna visade på *handlingen*, innehållet, i pedagogernas berättelser. Arbetslagets berättelser mottogs ibland med ett öppet lyssnande i pedagogernas förhållningssätt i mötet med varandra i samtalet. Veteranernas berättelser visade ofta att pedagogernas givna kunskaper styr deras förhållningssätt i mötet med varandra i samtalet.

Avgränsningarna av Arbetslagets berättelser bestod i de kvalitativa sprången, det vill säga, de berättelser som bildar *meningar och betydelser eller förståelse* av erfarenheten i samtalet. Det handlar om att förstå det man har erfärut, vilket är en utgångspunkt för att utveckla ett yrkeskunnande. Avgränsningarna av Veteranernas berättelser bestod i de berättelser som visar att den givna kunskapen styr samtalet och förhindrar att pedagogernas yrkeskunnande utvecklas.

Samtalen rymmer en mångfald av berättelser om pedagogernas förhållningssätt och föreställningar. Ett antal av dem har jag transkriberat från pedagogernas talade språk till skriven form, det är min tolkning av meningsbärande språkspel i handledningsprocessen. Berättelserna sorteras och knyts ihop till en sammanhållen text. Att arbeta utifrån ett huvudtema var ett sätt att avgränsa själva berättelsen och samtidigt se den i ett sammanhang. Huvudtemat belyser pedagogernas synsätt och förhållningssätt i mötet med varandra i handledningssamtalet.

Jag har tolkat pedagogernas berättelser med hänsyn till det sammanhang, den kontext, i vilket de skapats, det vill säga, i grupphandledningsprocessen i en förskolekultur. Det tematiska innehållet bildar en ram när de båda handledningsgruppernas berättelser presenteras. Tonvikten i tolkningsarbetet läggs på meningsskapandet hos pedagogerna i handledningsprocessen. Ur vilket skeende, samspel mellan deltagarna, uppstår meningsskapande – om det uppstår? Här blir *formen* en dimension i tolkningsarbetet, som koncentreras kring *hur* mening eller betydelser och förståelse skapas eller inte skapas hos pedagogerna i samtalet.

Berättelserna fyller funktionen av centrala meningsbärare i handledningsprocessen. De presenterade berättelserna, i följande resultatredovisning, sätter pedagogernas meningsskapande eller kunskapskapande i strålkastarljuset. De får bilda exempel hämtade från grupphandledningsprocessen i dess helhet.

Grupphandledning

När kunskapen styr

Det är Veteranernas röster som hörs; pedagogerna Zita, Lisa, Ann, Stina och Åsa har förskolläro-utbildning och mellan tio och tjugo års erfarenhet från förskolearbete. Handledaren är pedagog med lång erfarenhet från förskolearbete i barngrupp och i arbetsledande position. Presentationen bygger på de fyra grupphandledningsterminerna där dialogen mellan handledaren och pedagogerna visar sig i en mångfald av berättelser och samtal.

”Vad är kunskap?” är den ständiga frågan från pedagogerna och sedd ur olika perspektiv: i mötet med barnet; i mötet med pedagogen; i mötet med föräldern; i mötet med den egna handledningsprocessen. Med utgångspunkt i pedagogernas berättelser presenteras här mina tolkningar av pedagogernas samtal i handledd grupp. Jag belyser deltagarnas hållning till varandra i handledningssamtalet. I Veteranernas samtal visar det sig att det är den givna kunskapen som ofta styr samtalet mellan pedagogerna när de talar om sina synsätt och förhållningssätt i mötet med den andre.

SAMTAL

Erfarenheten hålls tillbaka

(HL 4, 5, 6)¹⁸

”...lite grann har vi ju pratat om tvärgrupper (barn indelas i grupper efter ålder där de får delta i olika aktiviteter) men det finns ju fortfarande en tanke om att vi *måste* ha tvärgrupper och det är precis som om det vore något som kommer uppifrån, någon som har sagt att så här ska det se ut”, säger Ann.

”Vad vill ni med tvärgrupper? Vad är syftet? Skriv ner era tankar till nästa gång” utmanar handledaren. Vid nästa handledningstillfälle återkopplar hon till föregående samtal om tvärgruppens betydelser för barns lärande. Hon säger: ”Ni skulle ha tankar med er till i dag.”

Pedagogerna uttrycker sina tankar: ”Jag har tänkt att de små barnen måste vi hitta något annat för... det måste vara negativt att på morgonkvisten ryckas upp till ett område där de kanske inte är så ofta och dessutom finns det ingen pedagog från deras grupp.”

”Hos oss har vi inga speciella tvärgrupper för småbarnen.”

¹⁸ HL har betydelsen handledningstillfälle.

”Vi har också kommit fram till att tvärgrupper för de små barnen inte är bra... så vi kommer att förändra till hösten i hela huset.”

”Det här med småbarnen, ser jag inte som ett problem... vi använder gården mycket och träffas där.”

”Jag gjorde ett eget förslag till förändring av vår planering”, säger Zita, hon berättar om förslaget som skulle göra dagarna mer ’hela’ för barnen och inte splittra dem i så många grupper.

Samtalet fortlöper om meningen med att dela in barn i tvärgrupper samt meningen med att arbeta med olika teman i förskolan. ”Jag skulle vilja se mer till individuella barns behov... inte till det här tvärgruppanget... och ett gruppbehov som inte är styrt av ålder”, säger Lisa. Pedagogerna lyfter fram exempel där barns intresse och lärande styr verksamheten, inte barns ålder. Samtalet utmynnar i att det är positivt med fem- och sexårsgrupper men att det är negativt med tvärgrupper för de yngre barnen.

Handledaren förhåller sig lyssnande i samtalet och ger respons till pedagogerna, hon ställer frågorna: varför har man tvärgrupper och vad lär barn av detta? Pedagogerna menar att det handlar om deras kunskap om vad barn behöver lära och att barn behöver kompisar. Handledaren sammanfattar och säger: ”Ni planerar utifrån barns behov... och att barnen ska få kompisar... är det så ni menar?” Pedagogerna samtycker. Handledaren frågar vidare: ”Vad gör ni i sexårsgruppen?”

Pedagogerna berättar: ”Det här med kunskap är inte det viktigaste... det handlar om barnets självförtroende... det är det viktigaste.” Att lära sig att ”ta hänsyn” och att bli ”sociala varelser”, att lära sig att ”lyssna och prata inför andra”. Och att lära vissa regler, ”att man är tyst när någon annan pratar... att räcka upp handen” samt att kunna ta instruktioner och genomföra saker, uttrycker pedagogerna.

Lisa säger: ”Allt i sexårsgruppen är ju en avcheckning av vad man har gjort under förskoleåren... och vad som fattas, så man kan gå vidare... det blir automatiskt en typ av skolträning fast man inte planerar det... att hålla pennan och klippa... språket och begreppen. I sexårsgruppen tittar vi på detta och om barnen inte kan det här så fortsätter man ju på avdelningen... en avcheckning innan skolan...” Det är vad det handlar om menar Lisa.

Ann inflikar: ”lite kunskapsträning... det vill de ju ha, vi har ju arbetsböckerna... det är ju olika trender, ibland är det jättefult att ha dessa böcker. Ungarna tycker att det är roligt att ha den här boken.”

Handledaren refererar till Gunni Kärrbys forskning där hon pekar på att barn lär sig skolspelet, med andra ord, vad den vuxne förväntar sig. Pedagogerna menar att det är lättare att se om barnen är skolmogna i sexårsgruppen. Varpå handledaren undrar med en utmanande fråga: ”Hur

observerar ni det?” Lång tystnad råder. Sedan uttrycker pedagogerna ”man ser ju hela gruppen och varje barn när man samlas... då ser man vilka som säger något och vilka som drar sig undan... och de som inte vågar, det är dessa barn som vi ska ta tag i.” Handledaren återkopplar utsagorna till Gunni Kärrbys bok och hennes forskning om de äldre förskolebarnen och ställer frågan: ”Varför har man sexårsträning?” Ett samtal uppstår där pedagogerna menar att det finns vissa krav från skolan och även krav från föräldrarna som gör att sexårsträningen har vuxit fram.

*

Samtalet om att arbeta med barn i tvärgrupper handlar om att pedagogernas förhållningssätt styrs av vissa regler i mötet med barnet. Det framkommer att det finns en allmän, generell föreställning om att barn ska delas in i grupper efter ålder för att stimulera deras lärande. Denna föreställning ställs mot en föreställning som handlar om att se det enskilda unika barnet, ”att göra dagarna mer ’hela’ för barnen och att inte splittras i så många grupper”. Denna föreställning handlar om en hållning med ett öppet lyssnande till barnet, en sinnlighet som handlar om en nära kontakt mellan pedagog och barn. Det vill säga pedagogen erkänner, tar emot barnets uttryck.

När pedagogerna sätter ord på sin kunskapssyn och den framträder i samtalet förändras deras tankar om deras förhållningssätt till barnet. Och det enskilda, unika barnets betydelse får företräde framför regeln om tvärgrupper. Samtalet mellan pedagogerna förflyttar deras *generella föreställning* om de olika förhållningssätten.

Lisa uttrycker att hon strävar efter att lyssna till det unika barnet och att inte låta reglerna om tvärgrupper sätta ramen för mötet med barnet. Vilket kan tolkas som att pedagogerna har en önskan om att lyssna mer öppet till barnets intressen utan att barnets ålder ska styra lärandet och nyfikenheten.

Pedagogerna talar om tvärgrupper och förhållningssätt i *generella* ordalag. Handledaren utmanar pedagogernas kunskapssyn och hon undrar över vad som görs i sexårsgruppen. Handledarens respons till pedagogerna kan tolkas som ett försök att närma sig pedagogernas *egna erfarenheter* i samtalet. Hon vänder blicken mot den personliga erfarenheten – de unika exemplen.

Här framträder olika perspektiv på kunskap mellan pedagogerna. Dels Anns perspektiv där barn lär utifrån intresse och nyfikenhet och pedagogen förhåller sig lyssnande till barnet. Dels ett perspektiv på kunskap där olika krav och regler styr pedagogernas förhållningssätt till barns lärande. I dia-

logen mellan pedagogerna sätts ord på de olika perspektiven och deras synsätt på lärande förtydligas. Pedagogernas förhållningssätt i mötet med barnet – själva handlandet – blir däremot inte synligt i samtalet.

Handledaren hämtar inspiration till samtalet med hjälp av litteraturen, och vänder blicken mot pedagogens medverkan i skolspelet. Kanske för att få pedagogernas blickar att se på *sig själva* i mötet med barnet. Pedagogerna svarar med att vända blicken först mot barnet, sedan mot skolan och föräldrarna. Blicken vänder aldrig inåt.

I samtalet finns också en rörelse mellan dels skolans och förskolans krav (regler) på vad barn ska kunna när de kommer till skolan, och dels barnets röst om vad som inspirerar till deras lärande. Lisa framhåller att syftet med grupper för de äldre förskolebarnen handlar om ”en avcheckning innan skolan” – här framträder en kunskapssyn som handlar om kontrollkunskap. Föreställningen om förskolans och skolans krav på barns kunskaper inför skolan styr pedagogernas förhållningssätt. Det är den pedagogiska agendan som sätter en ram i mötet med barnet. Däremot talar Ann om barns lärande med hjälp av arbetsböcker som barnen är inspirerade av, ”ungarna tycker att det är roligt att ha den här boken.” Ann förhåller sig lyssnande i mötet med barnen och ger respons till barnen. Barnens röster blir hörda och det är deras röster som styr Anns förhållningssätt i mötet med barnen. Rörelsen mellan skolans krav och barnets röst blir inte tydlig i samtalet mellan pedagogerna. Den finns där men den reflekteras inte. Dialogen mellan de olika innebörderna kommer inte till stånd. De olika sätten att se lämnas därhän i samtalet.

I handledningssamtalet kan man ana pedagogernas olika synsätt på kunskap. De olika synsätten konstateras men de bryts aldrig mot varandra. Det bjuds inget motstånd i dialogen mellan pedagogerna. De för ett samtal som vilar på deras generella föreställningar om kunskap. De unika exemplen från deras handlande i mötet med barnet framträder inte i dialogen. Samtalet når aldrig fram till en återblick på erfarenheten i berättelserna. I samtalet finns inga handlingar att ompröva. Exempler som etablerade pedagogernas begrepp och föreställningar uteblir och därmed möjligheten att ompröva de givna föreställningarna. Med andra ord, reflektionen över handlingen uteblev.

När pedagogerna sätter ord på sin kunskapssyn förändras *tankarna om* deras förhållningssätt. Steget, att närma sig sin egen erfarenhet – sitt eget handlande – fick inget utrymme i berättelsen.

Handledaren ställer frågor om varför man handlar på ett visst sätt och försöker också med litteraturen som inspirationskälla ge pedagogerna möjligheter att återvända till sitt eget handlande, för att se på handlandet

och sig själv. Men dialogen mellan pedagogerna stannar i deras generella föreställningsvärld. Pedagogernas nyfikenhet på sina erfarenheter och på sig själva uteblir i deras berättelser. Pedagogerna är inte öppna för sina egna erfarenheter. Den generella kunskapen styr och erfarenheten hålls tillbaka i samtalet.

Kunskapsskapande eller reproduktion i handledningssamtalet

”Vi har inte kunnat förklara vad vi gör i förskolan... vi har inte lyckats med att förklara på ett bra sätt...”, säger handledaren. Pedagogerna menar att det handlar om förskolearbetets ställning i samhället: ”Vi har ingen status... den är lägre än lärarnas” i skolan.

Handledaren ger respons på pedagogernas föreställning och utmanar dem igen: ”Jag tror att vi kan göra mycket själva för att påverka detta... genom att *tala om* vad vi gör och att motivera det vi gör... vi måste veta *varför* vi gör... vi måste *verbalisera* detta!” Här föds ett samtal om hur föräldrar ser på kunskap i skolan respektive förskolan: ”Vi är bra på att prata med varandra men inte med föräldrar och andra... kunskap är ju inte fult, men vi för in kunskap på ett annat sätt... ja, det handlar om att skapa kunskap på ett kreativt sätt... inte att matas med kunskap”, menar pedagogerna. De sätter ord på sin föreställning om olika synsätt och förhållningssätt mellan förskola och skola. Handledaren möter pedagogernas föreställning: ”Vi måste ställa frågan *varför* och *hur* gör vi?”

”...vad förskolan är bra för, så att säga, det skulle man tala om på ett föräldramöte”, säger Ann. Pedagogerna samtalar om hur de kan föra fram förskolans budskap till föräldrarna.

När handledaren avrundar samtalet vänder hon blicken till pedagogen: ”att erhålla förtrogenhet är ju att utveckla den kunskap man har... genom att kritiskt granska sitt arbete hela tiden... att genom kritiska glasögon se; vad har jag åstadkommit?... blev något fel?... hur kan jag förändra?”

Handledaren inleder nästa handledning, terminens sista, med att fråga pedagogerna om deras upplevelser av terminens handledning. Hon återkopplar också till terminens samtal, om hur barn lär, genom att presentera forskarna Doverborgs och Pramlings bok *Att förstå barns tankar*.

”Vad är inläring? Jag tror att vi alla som sitter här har olika uppfattning om vad inläring är. *Att förstå!* är en annan typ av inläring”, säger Lisa. Samtalet fortsätter med att pedagogerna talar om barns lärande. De påpekar att de vill utgå ifrån frågeställningen: hur lär barn? Och de framhåller att samtalen om tvärgrupper har varit givande.

Samtalet handlar om att som pedagog kunna synliggöra och uttrycka kunskapssyn och förhållningssätt. Handledaren betonar betydelsen av att pedagogerna beskriver sin yrkeserfarenhet och sin kunskapssyn och kritiskt granskar den.

Handledaren pekar på den reflekterade erfarenheten, pedagogernas reflektion över sin erfarenhet, ”vad har jag erfarit?” blir en viktig fråga att ställa sig för att utveckla sitt yrkeskunnande. Handledaren sätter ord på vad som krävs för att utveckla ett yrkeskunnande. Men själva *omprövandet*, processen att berätta om erfarenheten och att ompröva den genom att reflektera över erfarenheten, kommer inte igång i samtalet. Denna krävande process, att undersöka yrkeskunnandet, framträder inte i dialogen mellan pedagogerna.

Lisas insikt handlar om att vi kan ha olika syn på kunskap, det vill säga – hur vi lär. Hennes utsaga tydliggör den kunskapssyn som hon företräder – att lärande handlar om förståelse. Hon sätter ord på sin kunskapssyn och pekar på att det finns skillnader i synsätt. Pedagogernas reflektioner över de olika synsätten på kunskap riktar sig mot barns lärande – hur barn lär. Pedagogens lärande – hur pedagogen lär – är en parallell i min tolkning, i mitt sätt att se. Ett sådant seende framkommer inte i dialogen mellan pedagogerna. Pedagogerna berör aldrig hur de ser på sitt eget lärande i samtalet om kunskapssyn. Handledarens fråga om pedagogernas upplevelser om terminens handledning, det vill säga deras möjlighet till lärande, fick inget svar – ingen respons. Pedagogernas svar uttrycker att de vill utgå ifrån begreppet barns lärande under nästa termins handledningssamtal. Det är barnet som finns i pedagogernas blickfång och blicken vänds inte mot det egna lärandet i samtalet.

Handledaren talar om betydelsen av att som pedagog kunna uttrycka sin kunskapssyn. Pedagogernas reflektioner över generella förhållningssätt blir ett led i att förtydliga sin kunskapssyn i mötet med barnet. Handledarens frågor om vad som görs och varför arbetet görs på ett visst sätt är frågor som handlar om pedagogens kunskapssyn i arbetet. De unika exemplen, däremot, från deras egen erfarenhet – deras hållning – i mötet med barnet finns inte med i samtalet.

Pedagogerna sätter ord på olika synsätt på kunskap. Det finns ett spänningsfält i samtalet mellan att erhålla ”kunskap på ett kreativt sätt”, att vara kunskapsskapande och att ”matas med kunskap”, kunskapen reproduceras från pedagog till barn. De olika synsätten föder olika förhållningssätt och pedagogerna inser betydelsen av att kunna uttrycka sin kunskapssyn och sin hållning, exempelvis till föräldrar. Däremot når inte samtalet fram till pedagogernas eget lärande och deras hållning till varandra i hand-

ledningssamtalet. Synsättet ”att erhålla kunskap på ett kreativt sätt” och att vara kunskapsskapande kräver ett förhållningssätt med ett öppet lyssnande och respons i läroprocessen i handledningssamtalet. Med andra ord, en öppenhet för varandras berättelser där nyfikenheten på den egna och de andras erfarenheter finns. Och där en anda av ett erkännande av varandras berättelser, av varandra finns i responsen till varandra. Liksom synsättet ”att matas med kunskap” handlar om att möta den andre med den givna kunskapen och läroprocessen hindras. Det vill säga, det finns ett ointresse för egna och andras unika berättelser som utestänger det sinnliga och underkänner den andre och sig själv.

I handledningssamtalet skapades en reflektion som synliggör att det finns olika synsätt och förhållningssätt i mötet med barnet och barnets lärande. Samtalet handlar om skillnader mellan synsätt på kunskap och hur barn lär. Lisas synsätt handlar om förståelse, att barn lär genom ett kreativt kunskapsskapande i ett reflekterande rum. I motsats till ett synsätt på lärande där barnet ”matas med kunskap” genom ett reproducerande synsätt på kunskap. Där den givna kunskapen med ointresse för barnets röst styr pedagogens förhållningssätt i mötet med barnet. Som en parallell till pedagogernas reflektion om barns lärande ser jag hur reflektionen om pedagogernas eget lärande uteblir. Öppenheten för det egna lärandet i handledningsgruppen, det öppna lyssnandet med en nyfiken respons till varandras erfarenheter, kan inte skönjas i samtalet. Kunskapsskapandet får stå tillbaka för reproduktionen av kunskap. Man kan säga att den givna kunskapen – de givna föreställningarna – styr i samtalet mellan pedagogerna och reflektionen över erfarenheten hindras.

Agendan utestänger den egna rösten

”Temat är till för de vuxna, för att veta: vad ska jag göra nu! Inte utifrån barnen... det är sällan man funderar på det som barnen behöver! ...man väljer ett *ämne*...” Igenkännande småskratt hörs i gruppen. ”...det där känner jag igen, vi gjorde också så förut, men inte nu längre...”, säger pedagogerna.

Handledaren berättar ett exempel från en Reggio Emilia-förskola och pekar på deras förhållningssätt till temaarbete, hon säger: ”...de tar upp barnens intressen via temat...”

Lisa instämmer: ”...*det* är ju så himla bra!... och det är ganska lätt att arbeta så när man har jobbat ett tag.” Zita menar att ”...de nya (oerfarna pedagogerna) ser mer till vad *de kan prestera* än vad barnen behöver.”

Handledaren utmanar pedagogerna: ”Och, hur förklarar *ni* det då, för de som är nya (oerfarna)?”

”Vi ska utgå ifrån det som barn tycker är roligt... utifrån detta kan vi ta upp färg, form, storlek, längd...”, säger Ann.

”...så kan man göra när man har jobbat länge ... men alla har ju inte det”, säger Zita.

Handledaren förtydligar: ”Ni kan det här genom er teoretiska kunskap och er erfarenhet... och då är frågan hur ni tacklar det här?” Hon hänvisar till Doverborgs och Pramlings bok *Att förstå barns tankar*.

Pedagogerna reflekterar över olika sätt att se på pedagogens lärande: ”Jag tror att man kan förändra genom att vara *förebild*...”

”...och *visa* på vad man tycker är viktigt.”

”Man (oerfarna kollegor) måste få *växa in i* erfarenheten.”

Handledaren bekräftar pedagogernas föreställningar: ”Man måste ha träffat många barn... ha erfarenhet, för att förstå hur barn tänker.”

”Man har lärt sig att tolka signaler från barnen!” svarar Stina.

*

Samtalet handlar om pedagogens lärande i det praktiska arbetet. Pedagogerna talar om ett mästare- och lärlingsförhållande där mästarens synsätt och förhållningssätt *visar sig* i praxis. Och att erfarenhet är något man förvärvar över tid.

Olika synsätt föder olika förhållningssätt hos oerfarna och erfarna pedagoger. Att arbeta med teman i verksamheten blir till en pedagogisk ram att hålla sig i för den oerfarna pedagogen. Ramen eller temat styr mötet med barnet. Temat – pedagogens agenda – utestänger barnets röst och intresse. Med den erfarnes synsätt förhåller sig pedagogen lyssnande till barnet och barnets röst får styra temat i mötet mellan barn och pedagog. Pedagogerna kan se och tolka barnets signaler, exempelvis barnets nyfikenhet och förundran.

De olika synsätten och förhållningssätten skiljer sig mellan erfarna och oerfarna, menar pedagogerna. Förhållningssättet att lyssna till barnet och att utgå ifrån barnets intresse kan de erfarna besitta. De oerfarna pedagogernas förhållningssätt utgår ifrån vad de själva kan prestera utifrån sin egen kunskap och temat blir en pedagogisk agenda där pedagogen sätter ramen. Barnets röst kommer i skymundan.

I dialogen mellan pedagogerna framträder också en pedagogisk ram som styr mötet mellan deltagarna i handledningsgruppen. Den pedagogiska blicken är vänd mot barnet och sluter sig som en ram runt samtalet. Seendet med blicken vänd mot sig själv och mot varandra hindras av ramen i

samtalet. Pedagogernas egna erfarenheter skymms av att siktet är inställt på barnet och på de oerfarna kollegorna.

I handledarens respons vänder hon blicken mot pedagogerna och utmanar dem med frågor som riktar sig till *deras* förhållningssätt till de oerfarna pedagogernas lärande. Vilket också handlar om Veteranernas eget lärande. Handledaren undrar hur de som erfarna pedagoger kan hjälpa oerfarna pedagoger med att lyssna till barnets röst. Hon tar också hjälp av litteraturen i sin respons till pedagogerna. Samtalet förs framåt och pedagogerna uttrycker att deras yrkeserfarenhet kan överföras genom att de är förebilder och visar på väsentligheter genom sitt handlande i arbetet. De menar att pedagogens yrkeskunnande handlar om att lära sig ”att tolka signaler från barnen”, med andra ord, att möta barnet med ett öppet lyssnande. Pedagogerna framhåller ett förhållningssätt med ett öppet lyssnande i mötet med barnet. Det vill säga, att möta barnet med nyfikenhet, engagemang och sinnlighet för att kunna tolka barnets röst. De menar att den yrkeserfarne har lärt sig att tolka barnets signaler. Däremot kan jag inte höra deras nyfikenhet och lyhörddhet för att tolka *varandras* signaler i mötet med kollegorna i handledningssamtalet. Det handlar mer om bekräftelse än om nyfikenhet och förundran i mötet med varandra.

Här råder samstämmighet mellan pedagogerna. De bekräftar varandra genom att berätta om sina generella föreställningar om pedagogens lärande. Handledaren bekräftar deras föreställningar och de möjliga alternativa föreställningarna – olika sätt att se – är inte närvarande i samtalet. Inte heller hörs pedagogernas erfarenheter av eller reflektioner över sitt eget lärande som en förbindelse till pedagogens lärande generellt. Samtalet om pedagogens lärande – hur pedagogen lär – riktades mot oerfarna kollegors lärande och mot barnets lärande. Pedagogernas eget lärande i handledningssamtalet var svårt att få fatt i trots handledarens försök att vända pedagogernas blickar till sig själva och till varandra i samtalet. Pedagogernas öppna lyssnande till sina egna erfarenheter framträdde inte i samtalet. Det vill säga, nyfikenheten och engagemanget i det egna förhållningssättet uteblev. Deras agenda utestängde den egna rösten och det egna lärandet.

Förbindelsen mellan föreställning och erfarenhet

(HL 10, 11, 13)

”Vad tyckte ni om Matti Bergströms föreläsning?”, frågar handledaren.

”Jag tror han menar att barnet ska få göra *urvalet* och välja själv... en slags frihet...”, säger Ann.

”Hur skulle det fungera då?”, undrar handledaren.

”...att man tar vara på varje barns förutsättningar...”, menar pedagogerna.

”...ska vi tilltro barnen att söka kunskap eller ska vi tala om när barnen ska söka kunskap?”, säger Zita.

”Det finns en risk, att man *bromsar* barnen, med riktlinjer...”, säger Stina.

Zita refererar till Matti Bergström: ”Dagens skola passar inte barn. Barn måste få utvecklas genom lek, fantasi och skapande, annars blir de inte kreativa som vuxna, säger Matti Bergström... detta *säger* mycket...”

Handledaren berättar ett exempel där pedagogens arbete jämförs med konstnärens arbete som handlar om det kreativa öppna lyssnandet med förmågan att se olika perspektiv. Ur detta exempel uppstår flera exempel från pedagogerna. De berättar exempel från olika föreläsares syn på kunskap och de reflekterar över dessa synsätt.

”Hur får barn kunskap, då?”, undrar handledaren.

Pedagogerna är ense när de uttrycker sin kunskapssyn och de menar att det handlar om ”att tilltro barnet att söka kunskap själv... byggsten för byggsten.”

Zita säger: ”*hur* man *får* kunskap, det är väldigt viktigt att prata om... om man tänker på skolan så är det den vuxne som rabblar en massa saker för att få in kunskap i barnet, medan vi kanske mer ser till att barnet är aktivt och får kunskap genom att vara kreativ och söka själv... men jag tror att det är många föräldrar som tror att kunskap är något som man lär sig på skolans sätt... man tror att man lär sig så mycket därför att den vuxne styr... och *lär ut* till barnen... så, att hur man lär sig kunskap, det är viktigt att tala om.”

Åsa tar upp ”Småbarnsskolan” som ett exempel på forskaren David Ingvars kunskapssyn, där ”förskolebarns lärande sker utifrån skolans traditioner”, menar Åsa.

*

Samtalet handlar om pedagogernas kunskapssyn, deras föreställning om hur barn lär. Deras erfarenheter från barns lärande kommer i skymundan. Pedagogernas kunskapssyn framträder när de samtalar om forskaren Matti Bergströms föreläsning om kunskap. Det sker ett språng i samtalet som för samtalet framåt när pedagogerna får möjlighet att uttrycka, sätta ord på sin kunskapssyn. Tillsammans tolkar de Matti Bergströms budskap i hans kunskapssyn.

Handledaren ställer en fråga och lyfter budskapet till ett konkret perspektiv och pedagogerna svarar med att uttrycka ett förhållningssätt som

innebär: ”att man tar vara på varje barns förutsättningar...” med andra ord, att öppet lyssna med engagemang i barnets röst och att ta emot barnet, erkänna barnet och barnets intressen i responsen till barnet.

Längre fram i samtalet ser pedagogerna att det utkristalliseras två olika sätt att se på kunskap. Pedagogerna kritiserar det egna arbetet. De reflekterar över pedagogiska riktlinjer och läroplaner som sätter en ram i mötet med barnet och som hindrar barnets lärande. Pedagogerna uttrycker att verksamheten kan ses ur olika perspektiv beroende på kunskapssyn, hur barn lär. Handledaren möter pedagogerna med ett öppet lyssnande till deras föreställningar om lärande, hon ger dem respons och ställer frågor. Det vill säga hon visar engagemang, nyfikenhet och närvaro i samtalet.

Zita formulerar sin föreställning om skolans syn på lärande. Hon menar att pedagoger i skolan möter eleven med sin egen kunskap som förmedlas till eleven, med andra ord är kunskap en färdig produkt som placeras i eleven. Till skillnad från hennes syn på lärande som handlar om att möta barnet med ett öppet lyssnande med sinnlighet och ett reflekterande förhållningssätt, det vill säga att barnet får möjlighet att vara kreativ och skapa kunskap genom egen reflektion.

Pedagogerna formulerar sin kunskapssyn och detta föder nya reflektioner hos pedagogerna när de berättar om hur barn lär och inte lär. De ser de båda forskarnas (Matti Bergström och David Ingvar) olika perspektiv på lärande och ett spänningsfält mellan de olika synsätten på kunskap blir synliggjort i samtalet. Det handlar om att skapa eller att utesluta det reflekterande rummet i lärandet.

Handledaren har visat på ett perspektiv på kunskap genom Matti Bergströms föreläsning om barns kunskapsskapande. Detta inspirerar pedagogernas reflektioner om olika sätt att se på kunskap. Handledarens frågor får pedagogerna att uttrycka sin kunskapssyn och att upptäcka och sätta ord på spänningsfältet mellan olika synsätt på lärande som framträder i samtalet. Det handlar om en kunskapssyn där lärande sker *inifrån* barnet genom egen reflektion, ”att vara kreativ och söka kunskap själv”. Detta synsätt bryts mot en kunskapssyn där lärande sker *utifrån* genom att forma barnet med pedagogens kunskap, ”den vuxne styr och *lär ut* till barnen”.

I samtalet framträder pedagogernas *föreställningar* om de olika synsätten på kunskap. Vad som inte framträder i samtalet är en förbindelse mellan pedagogernas föreställningsvärld och deras erfarenhetsvärld. Samtalet cirkulerar kring deras föreställningar om kunskap, tankar om kunskap – kunskapssyn.

Pedagogerna gick inte vidare i reflektionsprocessen för att undersöka sina *erfarenheter*, det uppstod aldrig någon berättelse som kom ur handlingen – görandet – i yrkesutövandet.

Att möta varandra med den givna kunskapen

(HL 13)

”När vi pratar med varandra direkt efter en händelse med barnen, då blir det ett ytligt samtal. Men när vi senare samtalar på en planerad tid till exempel, då talar jag mer *om* vad som hände”, säger Lisa.

”Men, om man pratar med varandra och inte når fram... Jag har ofta pratat om varför barnet gör så eller så, men min oerfarna kollega har inte förstått i alla fall vad vi har pratat om... och då blir det svårt. Då visar jag med min *kropp* vad jag vill... genom att jag är med nästan lite överdrivet, så tänker jag att *då* kanske hon förstår...”, säger Åsa.

”Den pedagogiska diskussionen måste bli tydligare, att man pratar *mer* med varandra...”, menar Zita.

”...diskussionerna om *varför* man gör saker är väldigt viktiga...”, säger Ann.

”I Reggio Emilia i Italien har man kontinuerligt pedagogiska diskussioner... som; lyckades vi med detta? Klarade vi av det som vi ville göra? Det pedagogiska förhållningssättet är att man hela tiden håller diskussionen (om erfarenheten) levande... Detta har vi ingen tradition i... passar det oss?”, undrar handledaren.

”De som är utbildade ser inte vad det handlar om... de tycker att barnet är tjuvigt...”, menar pedagogerna.

*

I samtalet möter pedagogerna varandra med den givna kunskapen, de *vet* hur saker och ting förhåller sig, hur det är att vara oerfaren. De tar sin egen kunskap för given. Nyfikenheten på alternativa tankar och göranden uteblir.

De synsätt och förhållningssätt som framträder – den givna kunskapen – styr pedagogernas samtal med varandra även i vardagen. Det vill säga, nyfikenheten på varandras röster och tankar uteblir, de underkänner varandra. De konstaterar hur det är att vara oerfaren och de utestänger de sinnliga nyanserna. Pedagogerna vill berätta om och visa sin kunskap för den oerfarna kollegan utan intresse för hennes respons och därmed utestänger de den andres kunnande och tankar.

I handledningssamtalet sätter pedagogerna ord på skillnader i pedagogers bedömning av mötet med barnet: ”De som är utbildade ser inte vad det

handlar om... de tycker att barnet är tjurigt...” Med dessa ord förtydligar pedagogerna hur de ser på sin bedömning av barnet *och* av kollegorna. De talar om olika sätt att möta oerfarna kollegor i arbetet och hur de förmedlar den förståelse de har av barnet. Här framträder ett förhållningssätt där pedagogerna möter kollegorna med sin egen kunskap vilket blir ett hinder för kollegornas egen reflektion över mötet med barnet. Den erfarna pedagogens kunskap hindrar den oerfarnes kunskap att utvecklas. Det reflekterande rummet uteblir i deras dialog.

I handledningssamtalet ger handledaren respons till pedagogernas berättelser om mötet med kollegor. Hon försöker att skapa ett reflekterande rum där pedagogernas erfarenheter kan omprövas när hon berättar ett exempel om Reggio Emilia-pedagogernas reflekterande hållning till sitt görande, sin erfarenhet. Det handlar om ett förhållningssätt med ett öppet lyssnande med nyfikenhet och förundran, en öppenhet för den egna erfarenheten. Handledaren erbjuder pedagogerna exemplet och undrar om en reflekterande hållning till deras erfarenheter är något som kan passa dem. Exemplet togs inte emot av pedagogerna och responsen uteblev.

Pedagogerna konstaterar, med sin givna kunskap till varandra, en samstämmig bedömning av oerfarna kollegor. Det vill säga, reflektionen över görandet – mötet med de oerfarna kollegorna – fick inget bränsle i denna samstämmighet. Erfarenheten från mötet med de oerfarna kollegorna förblev obeprövad. Denna yrkeserfarenhet fick inte möjlighet att utvecklas i samtalet.

Mottagande och replik

(HL 14, 16)

”Jag har svårt att förstå föräldrar idag. Barnen är på förskolan tio timmar om dagen och föräldrarna är inte hemma med barnen när de är sjuka... jag kan inte förstå det. Det är hemskt att säga men jag känner så nu. När föräldern är ledig och är hemma lämnar hon ändå sitt barn till förskolan. Det är väl ok att föräldern vill ha tid för sig själv, men stackars barnet då – som är här varje dag – behöver väl vara hemma någon gång... Föräldrar är mer självupptagna idag än tidigare”, berättar Ann.

”Det där ser man ju på barnen hur de mår. En del barn har kanske inte roligt tillsammans med en förälder som mår bra av att få tid för sig själv – att få ägna sig åt sig själv. Att vara dubbelarbetande förälder idag, med allt vad det innebär plus kanske dålig ekonomi, ställer stora krav på föräldrar”, säger Zita.

”Man måste påpeka för föräldern att syskonet ska vara hemma när det andra barnet är sjukt...”, menar Ann.

”Jag håller inte med dig om det sjuka barnet. Har man ett barn som är sjukt, då vill man ju som förälder bry sig om det sjuka barnet och det friska syskonet har ju ingen glädje av att vara hemma med sjuklingen som mamma och pappa bryr sig om... Jag tycker föräldern har rätt till det, utan att ha dåligt samvete som förälder... Jag, som pedagog, måste göra det bästa för barnet som kommer till förskolan”, säger Lisa och uttrycker ett lyssnande förhållningssätt.

”Jag tror att det är viktigt att vi tar tag i detta *med* föräldrarna, för om det stannar mellan oss, om vi håller på och gnäller, då överför man *något* till de kollegor som inte har förtroendet... då blir det fel”, menar Zita och poängterar en öppen dialog med föräldrarna.

Zita berättar om sin dialog med föräldrar med hjälp av ett exempel från sin barngrupp, att hon gör en så kallad ”checklista” för varje barns utvecklingsprocess. När hon föreslog att detta arbetssätt kunde vara något gemensamt för hela förskolan möttes hon av motstånd från kollegorna där. Det fanns ett motstånd i att dokumentera barns utveckling. Hennes kollegor i handledningsgruppen är mer instämmande till hennes tankar och de berättar om liknande arbetssätt.

”Det gäller ju för oss att kunna verbalisera vår kunskap, vilket jag tycker att man gör med dokumentation... Hur visar sig er kunskap – vilka budskap får föräldrarna?”, frågar handledaren.

”Är man inte kapabel att ha föräldrasamtal – om man inte riktigt vet vad man pratar om – då är det dumt att ha föräldrasamtal. Det skapar bara oro hos föräldrarna. Min oerfarna kollega använder begrepp som ’den motoriska utvecklingen är inte så bra’ när hon samtalar med föräldrar. Varför pratar man så? Jo, när man inte är säker (i sitt yrkeskunnande) så känns det som en styrka att använda de här uttrycken. Det här skapar problem, som egentligen inte borde finnas”, berättar Zita ur sin erfarenhet.

Ann poängterar vikten av att vara ”två pedagoger närvarande” i samtalet då någon är oerfaren som pedagog. Och handledaren förtydligar att ”det är ett sätt att *se*” hur man samtalar.

Handledaren sammanbinder pedagogernas tankar om föräldrar med tidigare handledningstillfällen. Hon berättar att hon kan se olika värderingar eller olika synsätt på föräldrar utifrån pedagogernas utsagor, ”...det ena är att ni ser föräldrarna som mer självupptagna idag än tidigare och att de självupptagna föräldrarna blir fler och fler. Det andra synsättet handlar om att ni ser föräldrar som dubbelarbetande och därmed får de begränsad tid för sig själva”, uttrycker handledaren.

Pedagogerna instämmer i att det finns skilda värderingar hos pedagoger i förskolan.

”...vi kan ha helt olika skattning av ett barn... det är något man måste prata om, varför man ser det så olika... hade vi inte dokumenterat våra tankar, då hade vi kanske aldrig funderat över skillnaderna”, menar Zita.

”...vad man mer ska tänka på är det *medvetna* observerandet av barnet *i det dagliga jobbet*... i vardagen... ett medvetet tänkande tillsammans” med sina kollegor, poängterar Åsa.

”För att kunna reflektera över sin praktik måste man få distans till den. När man är mitt uppe i undervisningen handlar man hela tiden och då är det inte så lätt att samtidigt betrakta processen och se alternativen”, säger handledaren och refererar till en bok av läraren Yngve Holmberg.

*

I samtalet kan man skönja att pedagogen möter föräldern med sin pedagogiska kunskap och de pedagogiska generella begreppen hindrar förståelsen hos föräldern. Det generella språket hindrar en öppning till föräldern i samtalet. Pedagogens budskap sluter, istället för att öppna, dialogen.

Det framträder också ett förhållningssätt med en medveten närvaro i pedagogens möte med föräldrar och barn. En medveten närvaro som kräver distans i form av reflektion över erfarenheten.

Genom generella föreställningar formulerar pedagogerna sina tankar om mötet med föräldrarna. Ett par exempel från verksamheten når fram till pedagogens erfarenheter. Ur pedagogernas exempel, föreställningar och värderingar framträder olika synsätt på föräldrar. Pedagogernas utsagor handlar om etiska frågor i mötet med föräldrar. Skilda värderingar och olika synsätt på föräldrar synliggörs: de är ”mer självupptagna idag än tidigare” eller ”att föräldrar är dubbelarbetande och därmed får de begränsad tid för sig själva”. Värderingarna får mötas i samtalet, det vill säga, uttryckas i samtalet. Samtalet visar pedagogernas skilda värderingar eller föreställningar om föräldrars förhållningssätt till förskolan.

Berättelsen visar dels att pedagogens uppfattning skiljer sig från föräldrarnas om vad som är ’bra’ för barnet och dels att pedagogernas värderingar skiljer sig åt. Här sker en splittring mellan ”gott” och ”ont” i pedagogens hållning till föräldrar.

Handledaren svarar öppet i sin replik till pedagogernas uttryck och berättar att hon ser två olika synsätt eller värderingar i pedagogernas uttryck. Det innebär att hon lyssnar och *möter* pedagogerna i deras berättelse.

I samtalets inledning framträder pedagogernas värderingar som uttrycks i generella föreställningar. Föreställningarna signalerar olika attityder, hållningar i mötet med föräldrar. Ann möter föräldern med en given

generell föreställning – hon *vet* hur det är – hur föräldrar ska förhålla sig, hon funderar inte på nyanserna och ser inte alternativen. Kort sagt, det handlar om att hon möter föräldern med sin givna kunskap.

Zita och Lisa har en annan hållning med ett öppet lyssnande till föräldern. Det vill säga, de visar att de har en medelväg i tanke och känsla, en acceptans som stänger ute domen mellan ”ont” och ”gott”. Dialogen mellan pedagogerna handlar om deras generella värderingar.

Dialogen tar en vändning när Zita berättar ett exempel, hon återvänder till sin erfarenhet genom berättelsen om sin dialog med föräldrar. Zita är öppen för sin egen erfarenhet i berättandet. Hennes erfarenhet möts mest med ett instämmande från deltagarna i handledningssamtalet – berättelsen får inget motstånd i repliken. Det kastas inget nytt ljus över erfarenheten.

När handledaren i sin replik ställer en fråga, om vilka budskap pedagogerna ger till föräldrarna, riktar hon frågan till pedagogernas erfarenheter. Zita återvänder igen till sin erfarenhet när hon berättar om en kollegas budskap till en förälder. Jag kan inte höra att Zitas berättelse får ett mottagande och en replik av pedagogerna i handledningssamtalet. Det öppna lyssnandet med engagemang är frånvarande i samtalet – nyfikenhet, motstånd eller replik uteblir mellan pedagogerna.

Bekräftelse och reflektion

(HL 25)

”För mig handlar det om att man har klätt någonting i ord som man har känt till tidigare, som har funnits inom en. Man har vetat att det här är rätt för att jag har försökt detta tidigare... och nu har jag fått ord för detta! Det är ju *bekräftelsen* man söker... det är ju därför man pratar med folk för att få någon slags signal; bekräftelse eller mothugg!”, säger Stina.

Reflektion handlar om att ”få ett spår till... Ja man, (låter ett knäppande ljud)... får en push!... Det *här* känner jag mig säker på och det *här* har jag och *här* kan jag gå vidare, *ta nästa steg*”, säger Lisa.

”Jag tänker mer på vad jag *gör* och *varför* jag gör si och så”, inflikar Ann.

”Det är viktigt att få *den här* formen av utbildning... jag är ’döless’ på dessa fåniga studiedagar i lera! och studiedagar i klistra! och snickarkurser! Det känns så nedvärderande! Vi måste få nya tankar som vi själva kan utveckla... inte lergubbar!”, uttrycker Zita.

Handledningsprocessen handlar om bekräftelse och att utveckla nya tankar, enligt pedagogernas utsagor om handledningens betydelser. Pedagogerna uttrycker språkets betydelse; att klä sin kunskap i ord öppnar nya vägar till medvetenhet om sin kunskap, val av olika handlingsvägar, bekräftelse av sig själv och utveckling genom reflektion. Dessa betydelser framträder i handledningsprocessen. Pedagogernas medvetenhet om sin kunskap och deras bekräftelse av sig själva handlar mest om att sätta ord på det de redan vet och att de bekräftar sig själva i motsats till att de utmanar sig själva.

Samtalen handlar mindre om att ta nästa steg till nya handlingsvägar genom reflektion över den egna erfarenheten, vilket kan leda till fördjupad förståelse av yrkeskunnandet. Samtalen handlar mer om bekräftelse av den givna kunskapen, den generella kunskapen i dialogen mellan pedagogerna. Bekräftelsen överväger framför reflektionen i Veteranernas samtal.

Sammanfattning

Bekräftelser, respons som kan ge nya perspektiv, frågor – det är tre hållningar som handledaren brukar i sitt handledarskap på resan genom samtalet. Handledarens förhållningssätt är tydliga inslag i den dialog som vävs samman av pedagoger och handledare. Pedagogernas inslag i väven består ofta av uttryck i föreställningens form. Pedagogerna formulerar sina tankar och kunskaper med utgångspunkt i generella *föreställningar om verksamheten*. Pedagogerna sätter ord på sina föreställningar och dessa framträder i samtalet. De unika exemplen från deras egna erfarenheter skymtar fram då och då i handledningssamtalet.

Denna väv av skeenden vilar på förmågan att lyssna – ett öppet lyssnande – med intresse och engagemang i varandras berättelser. Olika perspektiv har framträtt med hjälp av handledarens frågor och perspektivbyten, respons som skapat möjligheter till reflektion över pedagogernas föreställningar. Det öppna lyssnandet med respons *mellan pedagogerna* har inte framträtt lika tydligt i samtalet. En rörelse mellan olika synsätt på kunskap har förtydligats. Ofta har samtalet lett till att pedagogerna har satt ord på det de redan vet och en bekräftelse av yrkeskunnandet har skett utan att yrkeskunnandet har utvecklats. Det reflekterande rummet om erfarenheten uteblev i dessa samtal. Pedagogernas erfarenhet förblev obeprövad.

Veteranernas dialoger med varandra i samtalet handlade mest om deras generella föreställningar om yrket. För att ett yrkeskunnande ska utvecklas krävs en öppenhet för de egna erfarenheterna. Veteranernas berättelser berörde sällan deras egna erfarenheter – de nådde inte riktigt fram till själva görandet och skapandet i yrket. Genom att reflektera över sina handlingar kan handlingar omprövas och finslipas – därmed kan ny kunskap skapas.

Reflektionen över erfarenheten fick stå tillbaka för samtalet om föreställningar om yrket. I samtalet framträder bekräftelsen mer än reflektionen över erfarenheten. Det saknades ett förhållningssätt med ett öppet lyssnande med nyfikenhet, sinnlighet och respons i samtalet mellan Veteranerna. Samtalen visar mer en omedveten tradering av kunskap än en utmaning av pedagogernas yrkeskunnande. Det vill säga, den inneboende kunskapen i pedagogernas erfarenheter kom inte till uttryck i samtalen.

Det öppna lyssnandets möjlighet

Presentationen av Arbetslagets samtal handlar om det öppna lyssnandets möjligheter att utveckla ett yrkeskunnande. Pedagogerna i Arbetslaget närmar sig ett öppet lyssnande i hållningen till varandra i handledningssamtalet. Pedagogerna berättar om mötet med *ett* barn i barngruppen och om sina föreställningar om barnet. Deras samtalsresa stäcker sig över fyra terminer tillsammans med samma handledare som Veteranerna.

Ella är utbildad barnskötare och har tjugo års erfarenhet av att arbeta med barn. De första åren arbetade hon som dagbarnvårdare innan hon kom till förskolan. Moa är förskollärare med fem års erfarenhet av förskolearbete. Arja har arbetat som dagbarnvårdare, hon utbildade sig till barnskötare och hon har arbetat de senaste åren i förskolan. Hon har sammanlagt femton års erfarenhet av att arbeta med barn. Nina har också arbetat som dagbarnvårdare och barnskötare innan hon utbildade sig till förskollärare. Hon har tjugo års erfarenhet av att arbeta med barn och vuxna och idag är hon förskolechef. Ella, Moa och Arja arbetar tillsammans i ett arbetslag med en barngrupp i förskolan och Nina är deras arbetsledare och chef.

”Hur möter vi barnet?” är en genomgående fråga i samtalen. Med utgångspunkt i pedagogernas berättelser presenteras här mina tolkningar av Arbetslagets samtal i handledd grupp. Jag belyser deltagarnas hållning till varandra i handledningssamtalet. I Arbetslagets samtal visar det sig att det öppna lyssnandet skymtar fram i samtalet mellan pedagogerna när de talar om sina synsätt och förhållningssätt i mötet med den andre. Det finns en grund till ett förhållningssätt med ett öppet lyssnande i dialogen med varandra i Arbetslagets handledningssamtal.

SAMTAL

Att lära i dialogen

(HL 6, 7)

”Vet inte om jag skulle orka med ett ifrågasättande...”, säger Arja.

”...det är bra men jobbigt för att man måste tänka om... först blir jag arg och irriterad innan jag kan ta till mig kritiken”, menar Moa.

”Jag tycker att jag saknar kritik här på förskolan. Vi har ett barn, Oskar, som det är svårigheter med, och vi har bett om hjälp från en kollega som har observerat oss. Hon har gett förslag hur vi kan arbeta med Oskar, det har vi tagit till oss. Vi har också frågat Nina om hon vill delta... Jag tycker att jag saknar respons... Jag kan tänka mig att banda situationer i vardagen och sedan lyssna av det efteråt – att se kritiskt på mig själv. Man kanske kan bli bättre på det som man har svårt för.

Men, när man har kollat sig själv för mycket och plockat isär saker, jag är expert på att analysera sönder saker för mycket – gjorde jag rätt eller fel – då kommer jag i en svacka och blir osäker i arbetet”, berättar Moa.

”Det är så jag gör just nu, jag kan inte släppa det svåra – jag sover med det och drömmer om det – jag har det hela tiden i mig”, instämmer Arja.

”Hur blir det på det viset... och vad händer när man kommer ur det svåra?”, undrar handledaren.

Tystnad.

”Ja, man kommer en bit framåt”, säger Moa.

*

I samtalet uttrycker pedagogerna att de saknar respons av sina kollegor i arbetet. De beskriver en rörelse mellan att ifrågasätta sin egen erfarenhet och att bli ifrågasatt. Det framträder en önskan om att få reflektera över svårigheter i arbetet och en insikt om att dessa reflektioner leder till utveckling av yrkeskunnandet. Pedagogerna vill skapa det reflekterande rummet i samtalet med kollegorna i förskolan. I detta samtal uttrycker pedagogerna att mötet med barnet handlar om värderingar, vad som är ”rätt” och ”fel” i deras synsätt och förhållningssätt, en aspekt av etisk art i yrkeskunnandet. Dessa etiska frågor och ställningstaganden kräver en stor del av pedagogens vardag.

Pedagogerna eftersöker möjligheten att utveckla yrkeskunskapen genom en kritisk reflektion över den egna erfarenheten. De visar en öppenhet för sina erfarenheter och för en läroprocess som handlar om att ompröva sin erfarenhet – att se den i ett nytt ljus. De vill skapa ny kunskap, utveckla

yrkeskunskapen. Som Moa säger: ”att se kritiskt på sig själv. Man kanske kan bli bättre på det som man har svårt för.”

Moa uttrycker också att denna läroprocess – att undersöka sin yrkeserfarenhet – är en krävande process. Vilket Arja också uttrycker när hon funderar över svårigheter i mötet med barnet: ”jag kan inte släppa det svåra – jag sover med det och drömmer om det – jag har det hela tiden i mig”.

I handledarens nyfikna respons framträder en undran över hur läroprocessen fortskrider hos pedagogerna. Med andra ord, vad nästa steg innebär. Svaret blir ”man kommer en bit framåt”. Pedagogerna sätter ord på att det handlar om en mödosam process som leder till något nytt. I dialogen mellan pedagogerna och handledaren sätter pedagogerna ord på att lärande handlar om att se på sig själv – att återvända till svårigheten man står i – och undersöka det man har erfårit för att *förstå* det man har erfårit. De uttrycker också att lärandet kräver respons från varandra i dialogen.

Pedagogerna förknippar inte sina *tankar om* sitt lärande till handledningssamtalet, det vill säga till sitt eget lärande *i* dialogen i handledningssamtalet. Handledningssamtalet *erbjuder* en återblick på erfarenheten, en möjlighet för pedagogerna att ompröva sin erfarenhet, sina svårigheter, för att se nya lösningar. Förutsättningen är ett öppet lyssnande med förundran och nyfikenhet på egna och på varandras erfarenheter och en respons i dialogen med varandra i handledningssamtalet.

Att skymta sin egen erfarenhet

”Jag har en dialog med föräldrarna om hur vi ska förhålla oss till Oskar, men för mig är det fel att agera så som föräldrarna vill. Jag måste inordna mig själv i något som jag inte vill. Det är svårt. Samtidigt har jag väl själv också givit upp, det är hemskt, jag vet att detta är under en kort period, sedan vet jag att det är förbi. Och jag vet att de andra barnen inte mår bra av detta och det känns så fel.

Det är föräldrarnas krav att jag ska handskas så med Oskar, och det är det enda som hjälper! Jag måste vara auktoritär och mycket bestämd mot Oskar och det är så emot mig själv att föra den sortens prat. Så agerar föräldrarna hemma. Jag klarar inte det... det är så emot mig själv. Men Oskar bryr sig inte när jag bara talar med honom. Vi har kommit fram till att det är bättre nu än vad det har varit.

Jag mår dåligt av det här. Men det är bra att jag har en öppen dialog med föräldrarna, att vi kan prata med varandra om detta. Jag känner deras stöd. Föräldrarna och jag inser att han behöver ett motstånd. Jag inser det, men jag känner ändå att det inte är rätt. Det är det som finns inom mig, som jag

måste hantera. Jag vill inte att man betraktar Oskar som besvärlig, han är inte annorlunda, men han kräver mer av oss”, berättar Arja.

Handledningstiden lider mot sitt slut för denna gång. Handledaren avrundar samtalet.

Följande handledningstillfälle inleds med att handledaren anknyter till Matti Bergströms föreläsning och till pedagogernas upplevelser om förhållningssättet till Oskar från föregående handledningstillfälle.

”Det är väldigt jobbigt när man står där i kaos, men det ger mycket också... det kommer ut något bra ur svårigheten. Det kändes som att jag måste över en mur för att komma ner på andra sidan – jag måste bearbeta mötet med Oskar inom mig själv. Föräldrarnas förhållningssätt går ju helt emot vår pedagogik – dialogpedagogiken”, säger Arja.

”Det fungerar som ett pianostycke som man övar och övar... och det fungerar inte alls, då struntar man i det och då smälter man det, sedan nästa gång då kan man spela det”, menar Moa.

”När jag skulle gå hem härom dagen kändes det som att få en diamant när Oskar säger ’kan jag få en kram av dig Arja!’ Jag har aldrig upplevt en sån känsla... jag kan inte uttrycka hur jag kände. Oskar kunde säga detta i barngruppen, jag vet ju hur svårt det är för honom, och jag fick en kram!”, berättar Arja med glöd i rösten.

”Jag tror att du har inhämtat förtroendet från någon annans erfarenhet och gjort den till din. Det handlar om att föräldrarna har ett annat språk än vad vi har”, säger Nina eftertänksamt.

”Vad är det som föds ur svåra situationer?”, undrar handledaren.

”Vi har tagit ett steg till... man samlar på olika färger och nu har vi fått en färg till... och det krävs någon som lyssnar och ger tillbaka”, uttrycker Moa.

*

Skillnaderna mellan pedagogernas och föräldrarnas synsätt och förhållningssätt till barnet visar på ett spänningsfält som handlar om etiska frågor, värderingar om vad som är ”rätt” och ”fel”. De olika synsätten föder ett kaos hos pedagogerna, det handlar om att de förhåller sig till en svårighet i arbetet. Ur detta kaos föds en kreativ tankeprocess hos pedagogerna som leder till nya tankar om förhållningssätt. Pedagogerna antyder en insikt om att reflektionen över de olika förhållningssätten har givit dem ny förståelse i yrket.

Handledaren *lyssnar öppet* med förundran och sinnlig öppenhet. Hon möter pedagogerna genom att ställa *frågor* utifrån deras utsagor, hon ger

dem *respons* på deras uttryck – utan att möta dem med sin kunskap. Hon tar emot och erkänner pedagogernas tankar och känslor, deras berättelser. Det vill säga, hon erkänner dem. Samt att hon *visar på nya perspektiv* i samtalet genom Matti Bergströms föreläsning.

Pedagogernas hållning till varandra i handledningssamtalet handlar mest om en öppenhet inför själva lärandeprocessen. De sätter ord på hur de upplever att deras lärande går till när de möter en svårighet i mötet med barnet. Med hjälp av handledarens återblick på pedagogernas förhållningssätt till barnet, hjälper hon pedagogerna att stanna upp och betrakta mötet med Oskar. Då framträder deras känslor och tankar *om* de handlingar som utspelats i mötet med Oskar och hans föräldrar. Berättelsen om den direkta handlingen uteblir.

Pedagogerna gläntar på dörren till erfarenheten och uttrycker svårigheten i att de olika synsätten, pedagogens och förälderns, krockar med varandra. Pedagogerna uttrycker att det finns ett kaos i dem själva. Detta kaos uttrycks men det undersöks inte vidare i handledningssamtalet, pedagogerna stannar inte kvar i erfarenheten – de går vidare till att tala mer om *processen* som har pågått hos dem för att finna nya vägar i mötet med Oskar. Den process som kastade ett nytt ljus över deras handlingar. I handledningssamtalets process döljer sig öppenheten för erfarenheten – själva handlingen. Det vill säga, i detta samtal framträder inte själva handlingen, pedagogens *förhållningssätt* i mötet med barnet, det finns ingen handling att ompröva i dialogen mellan pedagogerna. I handledningssamtalet vänder pedagogerna blicken mot den process som de erfarit. Öppenheten för de egna handlingarna skymtar bara förbi i handledningssamtalet. Det öppna lyssnandet med en nyfiken hållning till de unika exemplen från erfarenhetens källa hördes inte i samtalet.

Att sätta ord på sin erfarenhet

(HL 8)

”Man måste se på sig själv kritiskt därför att mitt eget beteende påverkar andras beteenden”, säger Moa.

”Vi blev besvikna när Oskars utveckling gick tillbaka igen efter tre goda veckor... Jag blev så arg på Oskar igår...Vi hade jätteroligt och vi lekte kurra-gömma, Oskar och alla barnen var med i leken. Sen ser han att hans mamma kommer in genom grinden och då slänger han sig över barnet som står närmast och biter honom i ryggen så att det blir ett stort bett. Och jag blev så arg! Och besviken...

Mamman började nästan att gråta, hon står där tillsammans med andra föräldrar och barn, hon känner oro. Jag kunde ju gått in med Oskar, men jag

klarade inte att tänka så just då. Det händer ofta liknande händelser, så de andra föräldrarna funderar nog över situationen”, berättar Ella.

”Du säger att du blev besviken?”, undrar handledaren.

”Ja, det har gått så bra under en tid, utan intermezzon”, menar Ella.

”Oskars utveckling har gått framåt och vi har haft en lugn period, sen gör han bort sig så här i barngruppen när han har fått kamratkontakter. Barnen har just blivit trygga tillsammans med Oskar i leken och så gör han samma sak igen – jag känner besvikelse för hans skull. Det handlar om förtroende”, instämmer Arja.

”Man blir också arg på sig själv för att man inte hinner stoppa honom. Jag var inte på min vakt, jag hade börjat att slappna av”, säger Ella.

”Oskar vet inte hur han ska möta de andra barnen, han vet inte spelets regler eller hur han ska lämna en lek”, säger Moa.

”Vad har ni för handlingsvägar?”, frågar handledaren.

”Vi kan hjälpa mamman när hon kommer, hon får möta Oskar först och vi tar hand om lillebror. Jag ser mammans sorg och jag tror att jag tar på mig en del av den” svarar Ella.

”Hur kan ni bygga upp något bra av det här?”, undrar handledaren.

Efter en stunds tystnad framträder ett samtal som handlar om att pedagogerna inte har berättat om sina erfarenheter i mötet med Oskar för kollegorna i förskolan.

*

Deltagarna utgår ifrån ett *exempel* i detta handledningssamtal. Exemplet behövs för att uttrycka handlingen. Handledarens respons på berättelsen riktar sig direkt till Ellas känsla ”du säger att du blev besviken?” Ellas svar tar utgångspunkt i henne själv, ”man blir arg på sig själv” och samtalet riktar sig till den egna erfarenheten. Pedagogerna vänder blicken till sig själva och sina handlingar.

När handledaren frågar ”vad har ni för handlingsvägar?” är hon nyfiken på de alternativa handlingsvägar – andra sätt att se – som kan tänkas uppstå ur pedagogernas reflektion över de erfarenheter de just har satt ord på. Ella ser en alternativ lösning, hon ser sin handling i ett nytt ljus, när hon säger ”vi kan hjälpa mamman när hon kommer, hon får möta Oskar först och vi tar hand om lillebror”. Ella uttrycker också att hon ser föräldrarnas sorg och hon ser också sin egen sorg i denna situation. Hon vänder blicken till sig själv och sätter ord på sin känsla.

Handledaren sammanfattar och ser tillbaka på pedagogernas berättelse. Hennes nyfikenhet stannar kvar i berättelsen och hennes respons kastar ljus

över alla som är berörda av situationen. Hennes fråga ”hur kan ni bygga upp något bra av det här?” riktar sig till pedagogernas reflektioner över sitt handlande i relation till sig själva och till de som är berörda av situationen. Ur pedagogernas reflektioner föds en replik i dialogen som handlar om deras insikt att dela med sig av sina erfarenheter till kollegorna.

Att vara öppen för sin egen erfarenhet handlar också om att sätta ord på sin erfarenhet genom berättandet av *exempel*. Pedagogernas berättelse om sin erfarenhet som de har förvärvat möjliggör att deras reflektioner föds. Erfarenheten blir tillgänglig för deras tankar genom berättandet. Det handlar om deras *förståelse* för det som de har erfarit. När de sätter ord på sin erfarenhet i dialogen med varandra kan detta vara avgörande för deras förståelse av sin erfarenhet. Pedagogerna uttrycker att återvändandet till sig själv är av betydelse för att kunna sätta ord på sin erfarenhet. De framhåller också sin insikt om att självkritik handlar om att reflektera över sitt eget görande, sin erfarenhet.

Handledaren lyssnar öppet till pedagogernas berättelse, hon tar emot berättelsen och ger respons med nyfikenhet och engagemang i sin hållning till pedagogerna. I handledningssamtalet skapas rum för berättelsen. Berättelsen omprövas i dialogen mellan deltagarna och förbindelser knyts med ett nytt seende.

Blickens betydelse förändras

”Jag funderar över, att vi inte pratar med våra kollegor om Oskar – det är ju fel. Vi har behållit svårigheten mellan oss i vårt arbetslag, så de har inte haft en chans att *förstå* när det händer något med Oskar”, säger Arja.

”Vad är viktigt, att era kollegor vet?”, frågar handledaren.

”Jag tycker det är viktigt att de vet vad som kan hända, att man är beredd hela tiden – man får inte lämna örat innanför dörren – man måste vara med. Vi har Oskar i blickfånget hela tiden, man kan inte vända ryggen till”, berättar Moa.

”Vi skapar möjligheter för barnens lek, men ändå är vi med”, tillägger Arja.

”Jag säger till mina kollegor, när de ska ansvara för Oskar, att en vuxen alltid måste finnas till hands för Oskar”, säger Moa.

”Och ser man att han behöver hjälp i leken, då går man in i leken och stöttar honom”, menar Arja.

”Kan en kollega utanför ert arbetslag *se* när Oskar behöver hjälp?”, undrar handledaren.

Tystnad.

”Nej”, säger Arja.

”Är det bra att berätta mer om Oskar?”, frågar handledaren.

”Alla har ju samma tystnadsplikt”, påpekar Nina.

”Det är bra att alla får vetskap om Oskars svårigheter – så att de kan handla”, säger Arja.

”Vi har hela tiden det här i ögat...”, poängterar Arja.

”Ja, vi har förtroendet... kännedomen om Oskar”, instämmer Moa.

*

Genom pedagogernas berättande blir deras erfarenhet tillgänglig för deras tankar – reflektionerna föds. Motgång vänds till medgång. Samtalet handlar om en slags unik, men för alla en mycket viktig kunskap om barnet. Denna blick eller förtrogenhet förvaltas av Arbetslagets pedagoger.

Genom handledarens *frågor* och genom pedagogernas *berättelse* växer en insikt fram hos pedagogerna. I det reflekterande rummet ser de att de besitter denna unika kunskap om barnet samt nödvändigheten att dela med sig av denna blick. Här framträder pedagogernas insikt om vilken kunskap eller erfarenhet som de bär på – blicken i ögat – och att denna erfarenhet behöver synliggöras för att förstås av kollegor.

Berättelsen i handledningssamtalet möjliggjorde att pedagogerna omprövade sin erfarenhet och en alternativ lösning framträdde. De kom fram till att deras erfarna blick, i mötet med Oskar, var värdefull att dela med sig av till kollegorna. Den erfarna blicken fick en ny betydelse för pedagogerna. De omprövade betydelsen av vad det innebär att ha en erfaren blick. Innebörden av att vara förtrogen i mötet med Oskar fick betydelsen av något unikt och värdefullt både för dem själva och för deras kollegor. Med hjälp av handledarens undran ”kan en kollega *se* när Oskar behöver hjälp?” förändrades pedagogernas seende på den erfarna blickens betydelse. De omprövade de gamla exemplen som etablerade deras begrepp.

Att mötas – lyssnandets utmaning

”När man är osäker behöver man struktur, men när vågar man släppa strukturen?”, undrar Nina.

”...när man är samarbetade med varandra och tänker lika, man vet vad den andra tänker”, menar Moa.

”Och man *ser* på varandra, man ser att det här vill inte du göra just nu och då hoppar man in”, inflikar Ella.

”Ja, att se vad den andra tänker. När man har jobbat och uttryckt mycket tillsammans, det är då man lär känna varandra. Det handlar om att man har öppenhet och vågar mötas”, säger Moa.

Arja fortsätter, ”ja, och att man har känslan, man känner ju vad den andra känner. Exempelvis, när det är en jobbig lämning för barnet, då är det viktigt att man har kontakt med föräldern – hjälp mig nu – säger ögonen på föräldern, då tar man hand om barnet och sätter en gräns: nu går du – att man kan säga det utan att såra föräldern.”

”Det gäller att vara lyhörd för varandras signaler och att var observant och att prata med varandra”, förtydligar Moa.

*

Samtalet handlar om att mötas, *mötet* med barnet och föräldern framträder som en parallell till mötet mellan kollegorna – att man är öppen och vågar mötas – som Moa uttrycker det. Moas uttryck handlar om ett mottagande och en replik: att ta emot, erkänna egna och andras tankar och känslor utan förbehåll och att svara, ge respons.

Arja beskriver ett öppet lyssnande i mötet med föräldern: ”hjälp mig nu – säger ögonen på föräldern, då tar man hand om barnet...” Att mötas handlar här om att vara lyhörd för det tillstånd man befinner sig i och att möta den andre just i detta tillstånd.

Lyhördheten står på spel även i mötet med kollegorna. I samtalet visar det sig att det öppna lyssnandet med mottagande och respons är en förutsättning för att pedagogernas förståelse av sina yrkeserfarenheter ska fördjupas. Det gäller att vara lyhörd i dialogen med varandra för att kunna mötas, samarbeta och utvecklas, menar pedagogerna.

I handledningssamtalet kan jag skönja en grund för det öppna lyssnandet med lyhördhet för varandras signaler när pedagogerna sätter ord på det öppna lyssnandets betydelse i samspelet med varandra. Mötet med varandra iscensätts när pedagogerna inledningsvis vänder blicken mot varandra och sig själva genom Ninas fråga ”när vågar man släppa strukturen?” Med Ninas nyfikenhet och engagemang för vad som sker i mötet mellan pedagogerna öppnas ett samtal mellan dem om deras hållning till varandra. ”Det handlar om att man har öppenhet och vågar mötas”, säger Moa.

I dialogen iscensätter pedagogerna betydelsen av att möta varandra. Ordens betydelse, om att mötas, uttrycks genom pedagogernas exempel – de skrivs in i en väv av handlingar. Kommunikationen med varandra tydliggörs genom exemplen. Dels genom berättelsen om mötet med varandra och dels genom berättelsen om pedagogens möte med föräldern.

Pedagogens utsaga – att vara öppen och våga mötas – kanske handlar om lyssnandets utmaning, att stå öppen för nya erfarenheter. Det handlar om att våga se och ifrågasätta den givna kunskapen, det vill säga *igenkännandet*

hos sig själv och andra, i mötet med varandra i handledningssamtalet – att utmana det för givet tagna. Och att låta erfarenheter brytas mot varandra – ge varandra motstånd.

En annan horisont

(HL 11)

Moa relaterar Oskars problematik till pedagogernas tidigare erfarenheter från ett annat barn: ”Det var övning inför det här barnet... det är samma problematik vi jobbar med nu, det är samma svårigheter.”

”Ni har ju kommit väldigt långt, känner ni det?”, säger handledaren.

”Nej, inte just nu!”, utbrister pedagogerna.

”Det har varit många förändringar för Oskar. Hans pappa har varit bortrest och sedan var Moa bortrest och sedan var jag sjuk. Och han har ju fått ett syskon. Det händer saker gång på gång, exempelvis när han tog sönder kalendern, ett annat barn sa till honom ’har du gjort det här Oskar?’ Jo, svarar Oskar sorgset och jag undrar om han kan se orsak och verkan”, berättar Arja.

Ett långt samtal följer mellan pedagogerna om mötet med Oskar, föräldrarna och syskonen.

”Jag sitter och letar efter *förändringar*... ni berättar att Oskar inte biter längre... han flinar inte för att stänga av, längre... han ger sig på saker istället för att ge sig på människor. Det är ju förändringar som ni har varit delaktiga i”, säger handledaren.

Efter en stunds tystnad instämmer pedagogerna i handledarens respons på de förändringar som skett.

*

Samtalet i handledningsgruppen handlar om lyssnandets utmaning. I samtalet framträder handledarens förhållningssätt med ett öppet lyssnande som bildar tre mönster. Det första mönstret handlar om att handledaren *bekräftar* pedagogernas insatser i arbetet. Hon säger: ”Ni har kommit väldigt långt, känner ni det?” Denna utsaga säger hon just i det ögonblick som pedagogerna har uttryckt att de ser samband mellan olika barns problematik och att de kan se att de kan dra nytta av tidigare erfarenheter. Detta kan tolkas som att handledaren bekräftar två infallsvinklar här; dels att pedagogerna ser likheter och skillnader i arbetssituationen och dels att just detta barn som det handlar om är synligt för dem, Oskars röst blir hörd. Detta är aspekter på yrkeskunnande.

Dessutom avslutar handledaren sin bekräftande utsaga med en *fråga* till pedagogerna: ”...känner ni det?” Denna fråga kan ses som en möjlighet för pedagogerna att uttrycka sin känsla och sina tankar angående Oskar just nu. Men det är även en möjlighet för pedagogerna att sätta ord på den kunskap som de har tillägnat sig genom erfarenheter och reflektioner i vardagen med barnet.

När pedagogerna svarar att de inte ser sina erfarenheter: ”Nej, inte just nu!” så följer en flod av utsagor i exemplets form. Pedagogerna iscensätter sina erfarenheter genom exemplen. Här skapas en *berättelse* om pedagogernas reflektioner över mötet med Oskar, föräldrarna och syskonen. Ur denna berättelse framträder pedagogernas erfarenheter i exemplets form och handledaren *ser* dessa erfarenheter som finns i de förändringar som pedagogernas exempel vittnar om.

Handledaren pekar på, eller med andra ord, hon ger respons och sätter ord på den reflektion som pågår i arbetet med barnet. Här blir handledarens förmåga till distans tydlig. En nödvändig distans som skapar närvaro i samtalet. Bildligt talat; genom att ta ett steg tillbaka och stå något vid sidan om det omedelbara spel eller samtal som pågår i gruppen kan handledaren se det skeende som pågår i pedagogernas reflektioner.

Det tredje mönstret i handledarens hållning är att *visa på*, det vill säga att lyfta fram ett fenomen som sker under handledningen eller som sker i verksamheten enligt pedagogernas utsagor. Här handlar det om förändringar och lärande i arbetet som kan vara svåra att upptäcka när man som pedagog med stort engagemang befinner sig i den dagliga verksamheten.

Kanske är detta handledarskapets urkraft; att med hjälp av en viss distans, som utifrånkommande, synliggöra skeenden i en process genom att sätta ord på eller benämna dem. Att se förändringar i ett skeende är intimt förknippat med att utveckla ett yrkeskunnande och en verksamhet. Som jag ser det är möjligheten till utveckling beroende av förmågan att se förändringar, och vad de handlat om, i ett händelseförlopp. Genom pedagogernas berättelser – den iscensatta erfarenheten – som visar att det handlar om förändringar och genom att handledaren *visar på* dessa förändringar får pedagogerna en möjlighet att reflektera över dessa samt ta ställning till förändringarnas giltighet. När handledaren visar på förändringarna handlar det om att pedagogerna ställs inför att se sina berättelser, erfarenheter från en ny horisont – som kastar ett nytt ljus över erfarenheten. Pedagogerna får möjlighet att ompröva erfarenheten – seendet förändras. Pedagogerna ser att det har skett en förändring – genom att berätta om och reflektera över sin erfarenhet.

Att stå öppen för nya erfarenheter

”Det här problemet med Oskar har varit så stort så de andra barnen i gruppen har bara fått flyta med, och jag är inte säker på att de klarar det... engagemanget från oss är inte helhjärtat”, berättar Moa.

”Ja, det här har varit överskuggande så man har bara tänkt på Oskar och hans bror. Så, när vi hade samtal om de andra barnen och tänkte tillbaka, då tyckte jag att det var obehagligt – vi har försummat de andra barnen – upptäckte vi”, instämmer Ella.

”Det är flera barn som behöver mer av oss nu, Jan klarar inte av sin ledarroll i gruppen just nu, alla barnen vill vara tillsammans med honom och han är mest eftertraktad i sin grupp. Han behöver stöd i att hantera detta, han tycker att det är jobbigt. Sedan handlar det om de nya barnen som inte kan leka om vi inte hjälper dem att komma igång. De måste få se alla våra möjligheter till lek”, säger Moa.

”Jag ser att det är en bra grupp, barnen har mycket fantasi och leker fint... men det är klart att vissa tider då är det mera rusch”, menar Nina.

”Det är inte så konstigt att ni känner att ni har tappat taget om den övriga gruppen”, säger handledaren.

”Det verkar som föräldrarna trivs, de är nöjda... men jag måste känna mig nöjd också. Vi måste fundera på hur vi kan förändra oss. Jag måste känna att jag är nöjd med mitt jobb och att jag gör något bra”, påpekar Ella.

”Sätt upp en lapp om allt positivt som händer!”, säger handledaren, och hon ställer frågan till Ella: ”Vad vill du mer?”

”Jag har inte grepp över hela barngruppen, jag hinner inte möta alla barnen” svarar Ella.

”Jag vill att de ska se alla möjligheter i leken. Då vill jag introducera mer material därför att barnen sedan ska kunna välja fritt vad de vill använda” fortsätter Moa.

Efter en lång dialog frågar handledaren: ”Hur skulle ni vilja jobba med dessa barn?”

”Jag vill ha mer tid till barnen och vara med i deras lek. Man är hela tiden på spänn med Oskar...”, menar Ella.

”...och de andra barnen behöver synas mer i gruppen och jag behöver vara med när de startar upp en lek tills de känner lekro i gruppen”, inflikar Moa.

”Ja – jag funderar på – vi behöver planera tiden bättre”, säger Ella.

”Ja, vi behöver ge dem tiden, det handlar om att avsätta tid till att sitta ner tillsammans. Det dåliga samvetet hos mig gör att jag vill förbättra. Man måste se kritiskt på det man gör”, säger Moa.

”Vi måste komma på en plan hur vi ska göra...”, uttrycker pedagogerna.

”Jag hör det *positiva* i det ni säger, ni har kommit så långt med Oskar att ni kan släppa honom så mycket så att ni kan *se* de andra barnen. Det är en del i processen”, säger Nina.

*

Inledningsvis i detta handledningssamtal bryts olika erfarenheter mot varandra. Moas och Ellas berättelser står i kontrast till Ninas erfarenhet. Ninas erfarenhet sätter de andra pedagogernas erfarenhet i ett nytt ljus. I dialogen med varandra får pedagogernas berättelser ett motstånd. Pedagogerna kan därmed ompröva sin erfarenhet och deras seende förändras.

När erfarenheten iscensätts genom berättelsen får den möjlighet att omprövas i pedagogernas reflektion över erfarenheten – de ser kritiskt på sina handlingar. Och de uttrycker att de är kritiska till sina insatser. Genom handledarens fråga ”hur skulle ni vilja jobba” sätter pedagogerna ord på, det vill säga de synliggör, sina tankar om sitt avsiktliga handlande.

I samtalet ger pedagogernas reflektion en distans till deras erfarenhet och till deras föreställningar om yrkeslivet – en distans som skapar närvaro i och förståelse av deras erfarenhet.

Pedagogernas berättelser lyfter fram skeenden i verksamheten. Pedagogerna omprövar sin erfarenhet genom reflektion över sitt görande, det vill säga, genom att pedagogerna betänker sitt handlande.

När pedagogerna uttrycker att de behöver utveckla sitt förhållningssätt för att nå de övriga barnen i gruppen, uttrycker de ett skeende i sin läroprocess. De säger: ”Vi måste komma på en plan... hur vi ska göra.” Här sker ett språng i handledningsprocessen som visar på att dialogen i handledningssamtalet har givit pedagogerna möjligheten att ompröva sin erfarenhet och därmed möjligheten att ta nästa steg till utveckling. Pedagogerna *ser* sina brister och i reflektionen föds en insikt om att ta nästa steg – att hitta nya förhållningssätt till barnen i gruppen. Steget till nya handlingsvägar handlar om att stå öppen för nya erfarenheter.

Att vända blicken mot sig själv

(HL 14, 15, 16)

”Jag kanske ger Oskar för många chanser... han får ju också många misslyckanden då. Jag vill honom så väl, jag vill att han ska få visa att det här klarar han. Och då blir det fel i alla fall för hans del”, säger Arja.

”Vad händer om du sätter stopp?”, säger handledaren.

”Tänk om jag kunde sätta stopp – där är Ella som en klippa, du klarar det. Jag vill förklara för Oskar så att han förstår men han är blockerad, det

går inte in – jag når honom inte. Då måste jag få en lugn stund med honom och gå ner i varv tillsammans med honom. Och nå honom med en millimeters förklaring även om det är svårt. Visst har han förstått något av vad jag sa igår, när han accepterar situationen idag på morgonen; att den här Legobilen den har en kompis byggt och den är inte hans”, berättar Arja.

”Ibland är jag rädd att jag är för snäll, jag sätter en gräns men jag vill förstå Oskar – så jag försöker att vi ska gå halva vägen var – då vidgar man gränsen. Ett enkelt exempel är att barnen ska äta en halv apelsin till efterrätt, då tycker jag att det är ok om Oskar äter två klyftor. Eller, som när barnen påpekade att Oskar inte kunde hoppa och han blev arg och slog kompiserna, då anpassar jag min ilska efter Oskars situation”, berättar Moa.

”Det handlar om att läsa av barngruppen. När ni nu tar upp skillnader i era förhållningssätt till barnen så talar ni om vad ni *inte* är bra på. Ni granskar inte det som ni är bra på... man vill ju *förändra* det som man inte är bra på till något bättre. Men det är också bra att prata om vad man är bra på”, säger handledaren.

”Så långt har vi inte kommit ännu men vi talar om för varandra när vi tycker att någon annan har gjort något bra. Och vi frågar varandra – gjorde jag rätt nu – och då blir man bekräftad... Men vi hade inte klarat av vår arbetssituation utan de här samtalen”, uttrycker Ella.

”Det handlar om att utveckla tankebanorna... och det måste vara återkommande samtal”, inflikar Moa.

”Som arbetsledare vill jag ge möjligheten till att utveckla tankebanorna”, menar Nina.

Samtalet om förhållningssätt fortsätter vid nästa handledningstillfälle.

”Ni berättade om att ni börjar att tänja på reglerna – att vidga reglerna” återkopplar handledaren.

”Ja, jag vill att barnen ska tänka själva utan att jag säger till och påpekar”, säger Moa.

”Ja, jag går hem och tänker vidare, hur skulle jag ha gjort – hur ska jag möta barnet?”, säger Nina.

”Det jag säger är ju inte alltid rätt, Oskar kan ju komma med sitt argument och sedan kan vi mötas någonstans på vägen... Man bygger upp ett förtroende...”, berättar Arja.

”Hur gör man det?”, undrar handledaren.

”...vi har pratat och löst olika situationer på olika sätt – jag har försökt att förstå honom. Att man respekterar barnet, det är vad det handlar om”, menar Arja.

”Jag tycker att Oskar avbryter själv nu när han behöver det. Han var så glad idag i tvärgruppen, han har ju varit som nitad med mig, idag släppte

han mig *helt*. Han började leka med en kompis, de lekte i dockvrån där han känner sig trygg, och sedan fortsatte han att leka med bilar i gruppen. Det var jätteroligt!”, utbrister Ella.

”Arja, jag går tillbaka till det du sa om att ge barnet flera chanser... Vad händer i dig?”, frågar handledaren.

”Förut var det svårt när jag måste säga *nej*... jag ville hitta dialogen med Oskar. Men nu vet jag att jag måste förhålla mig så för Oskars skull”, berättar Arja.

”Ja, med vissa barn måste man lämna sina principer... principer som brukar fungera med barnen, fungerar inte med vissa barn”, inflikar Nina.

”Nu känns det lättare att säga nej, förut var det hemskt svårt... det var ett stort motstånd i mig – så känner jag inte nu. Jag måste ändra på mig för Oskars skull. Och förut bar jag allt inombords, det gör jag inte nu – det har jag lärt mig under det här året”, berättar Arja.

”Kan ni säga vad ni är bra på?”, frågar handledaren.

Pedagogerna svarar med en hel del skratt och trevande exempel berättas.

”... det fungerar bra mellan oss pedagoger fastän vi är så olika. Vi kan känna stämningen i barngruppen och respektera varje barn... vi ser kroppsspråket hos barnet”, berättar Arja.

”Ni är verkligen lyhörda för barnen, alla pedagoger är inte det...”, säger Nina.

”Vad är du bra på Moa?”, undrar handledaren.

”Att försöka förstå hur barn tänker kanske... jag försöker att förstå. Om någon är arg eller ledsen försöker jag att bemöta den så att vi får kontakt...”, berättar Moa.

”Du har också många teoretiska kunskaper...”, inflikar Nina.

”...jag har också erfarenheter från en annan förskola där man inte respekterade barnen och då såg jag att så vill jag inte arbeta. Jag vill arbeta på ett sätt så att jag respekterar barnen... att höra när barnen säger ifrån.”

Tystnad.

”Jag funderar på om det är teori eller... det handlar om att sätta sig in i vad andra tänker... det handlar om teori också, för att kunna veta hur man ska gå vidare”, berättar Moa.

”Du har en begåvning för att både känna och veta... Du vet; hur kommer det här beslutet att hamna känslomässigt hos min nästa”, säger Nina.

”Vad är du bra på Ella?”, frågar handledaren.

”Jag *ser* barnen, jag ser hur de mår när de kommer på morgonen... jag ser alla – att jag inte har glömt någon under dagen”, berättar Ella.

”Vad är du bra på Nina?”, undrar handledaren.

”Jag är bra på att balansera mellan kamratskap och ledarskap... för det mesta vågar jag balansera på den linjen. Förr var jag inte medveten om att mina åsikter som ledare påverkade många medarbetare och de vågade inte säga sin mening. Hur ska man då leda? Det är *ni* som ska vara med och ta beslutet och jag ska leda...”, berättar Nina.

”Du är klar och tydlig... du säger saker fast du får motstånd...”, inflikar Moa.

”...jag försöker att vara kritisk till mitt ledarskap – jag måste utvärdera mig själv ganska ofta. Vi ska jobba demokratiskt... är inte jag här en dag så är det någon annan som tar över ansvaret och tar beslut”, berättar Nina vidare.

Vid nästa handledningstillfälle återkopplar handledaren till förra gången och hon säger: ”Sist pratade vi om er egen syn på ert arbete och vad ni är bra på och detta att *säga* vad man är bra på... hur kändes det efteråt?”

”...det var jobbigt... man kunde inte formulera...” svarar pedagogerna.

Lång tystnad inträder och sedan befriande skratt!

”...det var nyttigt...” Alla pedagogerna instämmer.

”Bara för att det är så svårt att prata om vad man är bra på, så pratar man bak och fram nästan och får inte ur sig det som man egentligen skulle ha sagt”, säger Ella.

”Vi har inte så detaljerade planeringar längre och jag funderar på varför det är så”, säger Moa.

Handledaren citerar en text som handlar om en regels betydelse: ”’En regel är inget för alltid givet, den förändras utifrån vunna färdigheter och förändrad kultur. Tack vare människans unika förmåga att absorbera vad som händer och att kunna omvandla det till kunskap.’ Är det här någonstans som ni har hamnat nu angående er planering av verksamheten? Det låter som en positiv förändring”, säger handledaren.

*

I handledningssamtalet blir bilden allt tydligare angående berättelsens betydelse för att finna insikt och förståelse – att förstå vad man har erfårit. När pedagogerna sätter ord på sin erfarenhet blir detta en del av själva erfarenheten. Vad berörs pedagogerna av i sina berättelser, åt vilket håll vänds pedagogernas blickar?

Pedagogernas utsagor handlar ofta om mötet med Oskar som uttrycks i berättelsens form. Dessa uttryck ger upphov till reflektioner kring Oskar och verksamheten. En berättelse om Oskar skapas av pedagogerna i samtalet. Berättelsen ger pedagogerna möjlighet till fördjupad *förståelse* av

Oskar och en möjlighet att *uttrycka* erfarenheter i ord. Deras uttryck eller berättelse iscensätter vad det handlar om. Pedagogerna vänder ofta blicken mot barnet när erfarenheten uttrycks.

Pedagogerna reflekterar över hur kunskap och förhållningssätt kan delas mellan kollegor och vilka betydelser pedagogernas värderingar eller pedagogiska principer får i arbetet. Pedagogerna uttrycker sina förhållningssätt i exempel från barngruppsarbetet och nya reflektioner uppstår ur pedagogernas berättelser. Erfarenheten blir tillgänglig för deras tankar genom berättandet. Det handlar om pedagogernas förmåga att läsa av barnet genom deras öppna lyssnande med sinnlig öppenhet i mötet med barnet. Pedagogernas blickar är ofta vända mot barnet i handledningssamtalet, seendet på sig själv och på varandra i gruppen framträder sällan.

Handledarens frågor inspirerar pedagogerna till nya reflektioner. Att frångå regler och principer i arbetet när situationen kräver det, är en insikt som pedagogerna har utvecklat och som de sätter ord på i samtalet. Här sker en förändring av pedagogernas seende som handlar om balansen mellan generella pedagogiska principer och att möta det unika barnet i en viss situation och frångå principen. Pedagogernas berättelse handlar om ett förhållningssätt med ett öppet lyssnande med nyfikenhet och respons som styr i mötet med barnet.

Arja vill nyfiket veta något mer om barnet, hon hittar en medelväg i sin hållning och *möter* barnet – hon avstår från splittringen mellan ”gott” och ”ont” i sina värderingar. Och hon accepterar olikheter. Det innebär att pedagogen tar emot och erkänner barnets berättelse, det vill säga, hon erkänner barnet.

När Arja säger nej och sätter gränser för barnet i sitt lyssnande förhållningssätt möter hon barnet med öppenhet i sin respons till barnet. Hon vågar vara spontan och öppen i sin tanke och känsla i mötet.

Pedagogerna sätter ord på sitt lyssnande förhållningssätt i sina reflektioner över mötet med Oskar. De pedagogiska ramarna eller reglerna blir mindre styrande för pedagogerna, vilket handlar om att de integrerar sina generella teoretiska kunskaper i det unika mötet med barnet.

Mötet med sig själva och med varandra får ingen framträdande plats i handledningssamtalet. Pedagogernas blick vänds sällan mot dem själva eller mot varandra. När handledaren vänder blicken mot pedagogerna, med frågorna ”vad händer i dig? kan ni säga vad ni är bra på?”, skymtar pedagogernas seende på sig själva fram i samtalet. De uttrycker att det är svårt att vända blicken mot sig själv – att lyssna öppet till sig själv. Pedagogerna sätter ord på denna krävande process, att se sig själv och andra i sin egen och andras erfarenhet i handledningssamtalet förutsätter att man

vänder blicken mot sig själv. I samtalet visar det sig att det krävs ett mottagande av sig själv och en replik. Det handlar om att *se* sitt eget och andras förhållningssätt i mötet med sig själv och andra.

Arja sätter ord på hur hon strävar efter att se sig själv i mötet med Oskar. Kanske är det öppna lyssnandet med nyfikenhet och respons i mötet med barnet ett steg på vägen till ett öppet lyssnande till sig själv och till varandra i handledningssamtalet.

Sammanfattning

Med utgångspunkt i pedagogernas berättelser förhåller sig handledaren med bekräftelse, respons som kan ge nya perspektiv och frågor under handledningsresan. I den dialog som uppstår framträder tankar *om* de handlingar som utspelas i mötet med barnet. Berättelsen om den direkta handlingen uteblir ofta. Iscensättandet av själva handlingen kommer inte igång i alla samtal. Man kan säga att pedagogerna endast skymtar sin egen erfarenhet. De gläntar på dörren till erfarenheten utan att öppna den – de stannar inte kvar i erfarenheten och ser på sig själva. Öppenheten för de egna handlingarna skymtar förbi i en del av samtalen.

I de samtal där pedagogerna skapar rum för berättelsen om den egna erfarenheten omprövas erfarenheten i dialogen mellan deltagarna och ett nytt seende förknippas med det tidigare.

Berättelsen skapas när pedagogerna får möjlighet att sätta ord på sina handlingar och tankar. Pedagogerna är nyfikna och vill veta något mer om mötet med barnet. De stannar upp i sina svårigheter och är intresserade av att utveckla sitt förhållningssätt till barnet. De söker efter nya insikter med utgångspunkt i det unika mötet med barnet och strävar efter en fördjupad förståelse av sina erfarenheter.

I Arbetslagets handledningssamtal handlar pedagogernas berättelser mer om unika exempel än om generella föreställningar om mötet med barnet, föräldrarna och kollegorna. Pedagogerna söker efter barnets röst. De är nyfikna och med intresse och engagemang lyssnar de till barnet. De lyssnar inte bara till barnets lärande utan även till barnet som person. Barnets röst blir hörd. Med olika uttrycksformer som berättandet av exempel, dialoger deltagarna emellan, reflektioner över andras utsagor och egna tankar samt en hel del av lyssnande, handlar pedagogerna i ett spänningsfält mellan motgång och medgång i yrkesutövandet. Pedagogerna tvivlar på sin egen erfarenhet. De sätter ord på sin oro. Erfarenheten är ett problem och de sliter med svårigheter i mötet med den andre. De ifrågasätter sitt handlande när de reflekterar över sin erfarenhet. Kort sagt, de omprövar sin erfarenhet med blicken vänd mot barnet.

Mot slutet av handledningsperioden berättar pedagogerna att barnet gör framsteg. Med hjälp av de vägar eller förhållningssätt som pedagogerna har arbetat fram ser de barnets utveckling. Pedagogerna uttrycker sin förmåga att ha överblick över situationer och att se förändringar i barngruppen. De framhåller berättelsens betydelse och de menar att de blivit mer medvetna om vad de gör.

Att ha överblick över situationer och att se förändringar i barngruppen är aspekter av yrkeskunnandet som handlar om pedagogens seende, den yrkeskunniga blicken. En annan aspekt av den yrkeskunniga blicken handlar om att bli medveten om vad man gör genom att vända blicken mot sig själv. Att uttrycka sin erfarenhet i ord handlar om att genom berättelsen och reflektionen över berättelsen bli medveten om sig själv och därmed om sitt yrkeskunnande. Med andra ord, läranderesan handlar om lyssnandets utmaning, att stå öppen för nya erfarenheter – egna och andras.

Det är det öppna lyssnandet med sinnlig öppenhet och respons som står på spel i Arbetslagets handledningssamtal. Pedagogerna har ibland ifrågasatt den givna kunskapen, igenkännandet hos sig själv och andra i mötet med varandra och utmanat det för givet tagna – erbjudit varandra motstånd. I bästa fall har deltagarna återvänt till en berättelse som handlat om hur begrepp och erfarenhet etablerats. Beträktandet av erfarenheten har påverkats av deltagarnas dialog och förändrat det avsiktliga handlandet. Betydelse och mening har förändrats och betraktandet har hittat nya perspektiv.

Den insiktsskapande dialogen har oftast skapats ur en reflektion över mötet med barnet. Pedagogernas blick vändes sällan till en reflektion över mötet med sig själv. Omprövandet av erfarenheten har lett till nya handlingsvägar och förhållningssätt i mötet med barnet. Pedagogernas insikter om barnet framträder i berättelserna. Deras insikter om sig själva har sällan framträtt i berättelserna. När blicken har vänts mot dem själva har pedagogerna nyfiket närmat sig ett öppet lyssnande till sig själva och till varandra i handledningssamtalet, och därmed har reflektionen över sig själv skapats. Det finns en strävan efter att se sig själv.

Reflektionen över sig själv i sin egen erfarenhet – ett öppet lyssnande till sig själv – blir en möjlighet till förståelse, att förstå vad man har erfårit. Med andra ord, den inneboende kunskapen i pedagogernas erfarenheter kom till uttryck och blev en medveten kunskap. Det innebar att yrkeskunnandet utvecklades i dessa samtal.

4. RELATIONSETIK

*En värld är varje människa, befolkad
av blinda varelser i dunkelt uppror
mot jaget konungen som härskar över dem.
I varje själ är tusen själar fångna,
i varje värld är tusen världar dolda
och dessa blinda, dessa undre världar
är verkliga och levande, fast ofullgångna,
så sant som jag är verklig.*

Gunnar Ekelöf¹⁹

Här följer en reflektion över det öppna lyssnandet. Jag belyser den etiska utmaningen i det öppna lyssnandet genom en teoretisk fördjupning. Vad innebär den etiska utmaningen i det öppna lyssnandet?

Att se barnet är en parallell till att se den handledde i ett samtal. Min erfarenhet från mötet med Maya, i kapitel 2, visar att ett förhållningssätt med ett öppet lyssnande och respons i mötet med den andre är en förutsättning för att ett yrkeskunnande ska utvecklas. Det öppna lyssnandet är en fråga av etisk art, det handlar om etiken i yrkeskunnandet. Den visar sig i mötet med barnet liksom i mötet med den handledde.

Relationsetisk reflektion

Att lyssna öppet och ge respons i mötet med den andre handlar om att se den andre och sig själv. Det är en fråga av etisk art i relationen till livet. Denna relationsetik visar sig i mötet med den andre. Relationsetik handlar om, enligt filosofen Anders Lindseth²⁰, att reflektera och begrunda hur vi bäst ska möta livets situationer och speciellt våra medmänniskor. Relationsetiken hjälper oss att svara på frågor om vad som krävs av oss i

¹⁹ Ur Färjesång, 1941.

²⁰ Lindseth 1991, sid. 26.

relationer och situationer. Vad är gott i mötet med den andre? Etik är tankar *om* vår moral.

Lindseth utgår ifrån filosofen Aristoteles tankar om etik.²¹ Aristoteles skiljer mellan olika former för mänsklig verksamhet: teoretisk verksamhet, praxis och produktion. Vi ser närmare på skillnaden mellan praxis och produktion (poiesis). Med produktion menar Aristoteles en verksamhet som har sitt mål utanför sig själv, i produkten eller resultatet, till exempel hantverkarens produktion eller poetens framställning av sina dikter.

Exempel på praxis är alla mänskliga och sociala verksamheter som inte tar sikte på att framställa en produkt: att samtala, att dansa, att leka, att meditera, att älska, att ge omsorg, att ge erkännande till andra, att kräva erkännande från andra... Det är svårt att beskriva allt som är praxis, det är verksamheter som vi är så nära, så involverade i, så att vi behöver distans för att ge dem namn. Dessa mänskliga verksamheter har sitt mål i sig själv. Vår praxis är något vi går in i eller ger oss hän till. Värdet ligger inte i en produkt eller i ett resultat, men i förverkligandet eller fullbordandet av våra handlingar – i processen.

Om vi ser på det goda samtalet som praxis, låter sig själva samtalandet inte reduceras till ett medel för att uppnå ett mål. Det är mer ett mål i sig själv. Det handlar om en process, det är inte frågan om att lära sig regler som leder till ett gott samtal. Med andra ord, det handlar om något helt annat, att möta en utmaning i samtalet.

I samtalet konfronteras vi med erfarenheter som utmanar vår öppenhet, uppmärksamhet och delaktighet. Det gäller att öppet förhålla sig till det som möter oss i samtalet – det handlar om en utmaning av etisk art. Jag ser min utmaning i samtalet med Maya som en etisk utmaning, där mitt förhållningssätt och ansvar styr samtalet.

Om samtalet blir gott eller dåligt, beror på hur vi möter och förhåller oss till de utmaningar som samtalet ställer oss inför, hur vi kan ta emot det ansvar som samtalet innebär.²² Hur förhåller vi oss till denna utmaning?

Aristoteles²³ lära om förhållningssätt utgör en central del av hans etik, han talar om förhållningssättets betydelse i olika situationer. I våra förhållningssätt möter vi våra känslor (vrede, flykt, begär, tillit, glädje vänlighet, hat, medlidande...). Känslor väcks i olika situationer, och våra hållningar är en betydelsefull del av vår möjlighet att möta och bemästra, i betydelsen ta ansvar för, dessa situationer. Känslor kommer spontant till oss, det kan vi

²¹ A.a. sid. 28–31.

²² A.a. sid. 34.

²³ Aristoteles 1988, i andra boken kapitel 6 och i sjätte boken beskriver han ”medelvägen” i våra känslor.

inte styra över. Men vi kan möta dem på olika sätt. Våra hållningar har en dimension av val i sig.²⁴

Förhållningssätt kan betraktas som inarbetade mönster, som vanemässiga former. Hållning – på latin *habitus* – är mönster som sammantaget utgör vår *karaktär*. När vår hållning innebär att vi överväldigas av känslor, eller att vi förtränger våra känslor, talar vi om våra laster. Hållningar som innebär att vi bemästrar våra känslor och utmaningar är de hållningar som utgör en medelväg mellan två laster: en last som innebär för mycket känsla och en last som innebär för lite känsla. Denna medelväg, denna karaktär eller *habitus*, är vår dygd. Vår *habitus* eller karaktär anger vad det vill säga att duga som människa, den anger *om* vi duger.

Lindseth²⁵ talar om ”ledighet” som en öppen och accepterande hållning, och som en medelväg i känslan. Ledigheten i våra tankar och känslor kan ses som en dygd. Dygden kan förstås som en medelväg mellan laster. Exempelvis, stolthet är en medelväg mellan fåfänga och underdånighet. I mötet med den andre kan vi önska eller kräva erkännande från den andre, om denna önskan blir för stark, då blir vi fåfänga, eller om önskan är för svag, då blir vi underdåniga. Vår önskan om erkännande är adekvat när den varken är för stark eller för svag, då är vi stolta, med andra ord naturligt självhävdande och vi handlar utifrån en självsäkerhet som varken är överdriven eller nedvärderande i mötet.

Medelvägen innebär en öppenhet mot livets realiteter och utmaningar – en öppenhet som handlar om att bemästra, tillmötesgående och kreativitet. Ledigheten öppnar oss för erfarenhetens verklighet, medan hållningar som avviker från ledigheten binder oss, det vill säga vi blir mer upptagna av oss själva än av verkligheten, menar Lindseth.

Det gäller att kunna möta en situation eller relation på ett adekvat sätt. Utmaningen är ofta känslomässig, och den riktar sig till våra hållningar, till våra dygder. Att vara dygdig innebär att duga i livets verksamheter, som alla representerar en utmaning till oss om att möta och bemästra dem.

Att möta och bemästra livets utmaningar är alltså en fråga om vår hållning till livet. Vår praxis skapas av våra hållningar. Med vårt förhållningssätt till varandra signalerar vi något till varandra, vår praxis är grundläggande etisk.

Denna hållning ser jag som ett relationsetiskt förhållningssätt i samtalet. Samtalet kan ses som en relationsetisk utmaning, där vi blir konfronterade med våra grundläggande känslor och värderingar. Här finns en möjlighet att

²⁴ Lindseth 1991, sid. 34–35.

²⁵ A.a. sid. 35–36.

modifiera våra grundläggande hållningar – en utmaning till att finna oss själva.

I samtalet får våra förhållningssätt en avgörande betydelse, som kan förstås som en Aristotelisk medelväg. Att möta en situation på ett gott sätt är att möta den andre med ett öppet lyssnande och ett mottagande, ett erkännande av den andres berättelse. Det handlar om att *möta* det som kommer. Det gäller att den andre får göra intryck utan att placera den andres berättelse i en kunskapsram som förnekar berättelsen och stöter bort den andre. Denna hållning visar att det ”du säger” är meningsfullt i sig – det duger. Det vill säga, ”du duger”! Det handlar om ett erkännande av den andre. Det innebär att betrakta verkligheten som en mångfald av situationer och verksamheter som utmanar oss att möta dem.

Det handlar också om att vi kan möta och ta hänsyn till våra känslor och att hitta en balans, en medelväg, att varken överväldigas av eller förtränga våra känslor. Det betyder att vi kan ta emot den andres berättelse utan att splittra den andres uttryck i ”gott” och ”ont”. Vi låter den andres uttryck göra intryck på oss utan förbehåll och *möter* den andre utan att döma. Medelvägen är här att möta situationen som den är, och acceptera den och ta den till sig.

I mitt handledarskap handlade medelvägen om att möta Maya i att hon inte lyssnade till sina medarbetare. I samtalet med Maya var det hennes känslor som upptog mig och som jag funderade över. Tankar om, det vill säga min medvetenhet om, mina känslor fick ta plats hos mig först i mitt handledningsrum. Hur påverkade detta mitt förhållningssätt? Ett tydligare möte med mina egna känslor, det vill säga större öppenhet (inför mig själv) för mina erfarenheter hade kanske förändrat mitt förhållningssätt.

Närvaro

Med öppenhet och ledighet i tanke och känsla kommer insikt och förståelse inifrån genom egen reflektion. I grupphandledningen med mina kollegor och min handledare (handledning på handledning) vidgades min reflekterande domän och jag kunde öppna mig för nya tankar och känslor i samtalet om mötet med Maya. Frågorna och tankarna som riktades till mig i handledningsrummet gav mig perspektiv på samtalen med Maya. Jag insåg att det var tillåtet att lyssna, jag måste inte agera. Med andra ord, jag såg att jag kunde ge upp min ambition om ansvaret för Mayas lärande och förändring. Jag kunde begränsa mig till att lyssna till Mayas berättelse.

Detta kanske handlade om min *närvaro* i mitt lyssnande. Vågade jag skapa en närhet – en ledighet och en medelväg – till det jag kunde förnimma i de intryck som Maya gav mig? Eller stod mina pedagogiska ramar

(teoretiska kunskaper och värderingar) i vägen för en omedelbar närhet till förnimmelsen av det som Maya gav till mig i samtalet? Mina pedagogiska glasögon med sina begrepp och värderingar kanske blev en begränsande ram, ett hinder för närvaron i lyssnandet. Jag kunde inte helt släppa mig själv, med andra ord, mina pedagogiska glasögon *styrde* min respons till Maya. Jag upplevde att jag inte vågade frigöra mig helt från mitt pedagogiska upplägg och besitta en total närvaro i lyssnandet.

Närvaro i lyssnandet öppnar också för min respons på Mayas intryck på mig. I min respons visar jag hur Mayas intryck berör mig. Lindseth²⁶ menar att vi i relationen till den andre måste våga handla spontant på de intryck som den andre väcker i oss. Den spontana handlingen blir ett uttryck på detta intryck, utan att det filtreras genom beräknande begrepp och värderingar.

(...) vi må tro at vårt blick kan ta imot den andres blick, våre følelser kan møte den andres følelser, vår oppmerksomhet kan ta imot den andres engasjement, (...) ²⁷

Denna interaktion eller närvaro är en unik kunskap som är grunden i mötet med den andre, här sätts inte den generella teoretiska kunskapen åt sida men den appliceras i en konkret situation och levandegör den.

I en sådan respons kommer den aktuella teoretiska kunskapen till användning utifrån situationen, i relationen med den andre, mötet blir utgångspunkten för kunskapen, inte tvärt om. Respons är en förmåga som behöver tränas, något som är krävande och provocerande på ett helt annat sätt än en teoretisk utbildning. Att öva upp sin respons medför att man möter sina svagheter. Ett gott möte med den andre handlar om att:

(...) våge å bruke seg selv i relasjonen (...) og – med gjerninger, ord, tonefall, blick og kroppsspråk – gi uttrykk for sitt inntrykk (...) ²⁸

Därmed möter man sina egna begränsningar. Utifrån sin egen rädsla eller sina egna ideal kan det vara svårt att hitta medelvägen, att möta den andre utan förbehåll. Och därmed överrensstämmer inte responsen med den andres önskningar. För att kunna ta emot den andres tankar och känslor, innebär det att man är beredd att lära sig att se sina egna begränsningar – att vända blicken mot sig själv. Känner vi våra egna begränsningar är vi inte lika mycket fångade i dem som när vi inte känner dem. Det vill säga, kan vi

²⁶ Lindseth 1994, sid. 103–105.

²⁷ A.a. sid. 103.

²⁸ A.a. sid. 104.

inte möta våra egna känslor: vår sorg, vår glädje, vår förtvivlan, då kan vi heller inte möta den andre i hennes eller hans sorg, glädje och förtvivlan. Om vi känner till livets olika prövningar hos oss själva, skapar vi möjligheter för närhet, öppenhet, tillit, medkänsla och barmhärtighet.

Detta kräver självreflektion och kunskaper för att bli trygg i mötet – närvaron – med den andre, och för att skapa sin egen stil i exempelvis det goda handledarskapet.²⁹

I samtalet handlar det om att hitta medelvägen – att ta emot den andre med ett öppet lyssnande. Att ta emot det den andre uttrycker innebär att utgå ifrån, att det man förnimmer i mötet med den andre är viktigt. Det handlar om att ta förnimmelsen på allvar och förstå utmaningen och ge respons på den. När man avviker från medelvägen i lyssnandet – inte tar emot den andre – är man bunden av sitt vetande, man placerar in den andres uttryck i en kunskapsram som signalerar att jag vet redan hur det är. Det innebär att närvaron är frånvarande och ett avståndstagande sipprar ut i relationen som hindrar tilliten i mötet med varandra.

Relationsetikens perspektiv behöver samma utrymme som det vetenskapliga perspektivet i yrkesutövandet för att det ska bli ett gott möte.

Det etiska kravet

När filosofen Løgstrup talar om hållningen till den andra människan handlar det om det etiska kravet:

(...) min medmänniskas liv är lagt i min hand.³⁰

Han menar att vi har ett ansvar att tillvarata vårt eget liv och på samma sätt är vi skyldiga att tillvarata den andres liv. Detta krav är outtalat, tyst, men det är absolut och ovillkorligt. Det tysta kravet uppstår ur tilliten till varandra.

Tillit i elementär mening hör till varje samtal. I samtalet som sådant utlämnar man sig, vilket visar sig i, att det i själva tilltalet ställs ett bestämt krav på den andre. Inte så – vad kravet beträffar – att det bara skulle gå ut på att få svar på det man säger. Inte heller på så sätt – vad själva utlämnandet angår – att det först skulle bero på vad som blir sagt, på innehållet och dess betydelse eller kanske helt enkelt på dess privata karaktär. Det bör istället förstås så, att i tilltalet som sådant – oavsett betydelsen av innehållet – anslås en bestämd ton, i vilken den som talar så att säga går ut ur sig själv för att nu existera i talets förhållande till den andre. Därför går kravet –

²⁹ A.a. sid. 103–105.

³⁰ Løgstrup 1992, sid. 31.

outtalat – ut på att man själv tas emot genom att ens ton tas upp. Att inte höra eller att inte vilja höra den ton man anslagit, betyder därför att man själv förbises, såvida det verkligen är man själv som har vågat sig fram i den.³¹

Att inte vilja låta den andre framträda i ord och uttryck utan istället försöka hindra honom med sin misstänksamhet eller med sitt ointresse, ogillande av honom, är livsförnekande, menar Løgstrup.

Løgstrup framhåller att detta metaforiska sätt att skildra tilliten inte handlar om att vända ut och in på sig själv. Det handlar om något annat som innebär:

(...) att utlämna sig själv i den tillit man visar den andre, eftersom det då alltid krävs något av honom, i den mån det finns en förväntan på honom. I förväntan på den andre företar man sig något och däri består utlämnandet. Men det man företar sig och det som ens självutlämnande består av, behöver inte absolut vara ett förtroende – även om det naturligtvis också kan vara det – utan kan vara allt möjligt annat, t.ex. det självutlämnande som består i att lita på att den andre talar sant eller att anslå en bestämd ton i samtalet med honom. På motsvarande sätt gäller det att blottandet i den tillit som inte blir mottagen, består av att man vågade sig fram för att bli avvisad – och har ingenting med blottande i exhibitionistisk mening att göra.³²

Det handlar om mottagandet av den andre – erkännandet av den andre – genom ett öppet lyssnande i samtalet. Hit hör också kravet om att ta vara på tonen och det sagda genom responsen till den andre. Dialog handlar om att våga sig fram för att bli bemött. Genom vår hållning bidrar vi till att ge varandras värld dess mening och färg. Ljus eller mörk, hotfull eller trygg.

Därför finns det ett outtalat, så att säga anonymt krav på oss om att ta vara på det liv som tilliten lägger i vår hand.³³

En hållning med ett öppet lyssnande och respons innebär att man med sin insikt, fantasi och förståelse måste se till att komma underfund med vad kravet går ut på – utifrån sin egen livsförståelse.

Uppmuntrar kravet till övergrepp?³⁴ När livsförståelsen eller den kunskap man besitter blir överordnad det öppna lyssnandet till den andre befinner vi oss i en moralism om vad som är rätt och fel, om man i så motto vet vad som bäst gagnar den andre. Då urartar dialogen med varandra. Vi under-

³¹ A.a. sid. 47.

³² A.a. sid. 49.

³³ A.a. sid. 51.

³⁴ A.a. sid. 55–60.

känner den andre och oss själva. Det kan handla om viljan att göra om den andre, att ha åsikter om hur den andre ska vara. En hänsynslöshet som blir till arrogans och övergrepp. Det handlar om den inneboende makt som finns i moralismen. När moralismen får råda i mötet med den andre har vi inte tagit emot den etiska utmaningen som vi ställs inför, vi har stängt av våra känslor, vår närvaro i dialogen.

En motsatt urartning av dialogen mellan människor består i att vara undanglidande mot varandra – att alltid ge vika. Man är inte beredd att möta motstånd från den andre. Det uppstår ett hänsynstagande som är eftergivet, medlöperi. Med dessa två urartningar av dialogen befinner vi oss i konflikten mellan ett eftergivet hänsynstagande och en hänsynslöshet, detta kan bara lösas genom en avvägning från fall till fall. En vägledning för denna avvägning är, menar Løgstrup, den andres individualitet.

Att vi är varandras värld betyder inte att den ena människan har den andra människans vilja i sin hand. Den andres individualitet och vilja, hans personlighet, låter sig inte på samma sätt angripas som hans sinnesstämningar och – i förekommande fall – hans öde.³⁵

Man kan inte styra över den andres reaktioner i mötet, vad den andre kommer att göra med ens ord och handlingar. Den största välmening ger inte den rätten. Det handlar om kopplingen mellan viljan att vara klar över vad den andre är mest hjälpt av och viljan att låta den andre styra i sin egen värld.

Kravet om att ta vara på den andres liv är alltid samtidigt ett krav om att ge den andre all tid och möjlighet för att hans värld ska bli så rymlig som möjligt. Kravet är samtidigt ett krav om att ta vara på den utsatthet som det uppstår ur, för att öppna den andres instängdhet och få hans blick att se alternativen.

Ansvar för den andre kan aldrig bestå i att överta hans eget ansvar.³⁶

Lyssnandets möjlighet och kunskapens hinder

Jag har belyst två barnkonferenser, ett samtal där det öppna lyssnandet till barnet visar pedagogens förmåga att se barnet och ett samtal där pedagogens agenda – den givna kunskapen – styr samtalet och barnets röst kommer i skymundan. Det handlar om ett lyssnande förhållningssätt med engagemang och nyfikenhet på barnets röst, ett erkännande av barnet. Till

³⁵ A.a. sid. 58.

³⁶ A.a. sid. 60.

skillnad från ett förhållningssätt där pedagogens kunskap har företräde och barnets röst förbises, ett underkännande av barnet.

Dessa två samtal är valda för att beskriva de skillnader jag fann i samtalen från barnkonferenserna. I samtalet mellan kollegorna finns en betydande spännvidd mellan pedagogernas förmåga att se och beskriva barnet: från reflekterande, målande exempel till konstaterande, korta kommentarer. Jag har belyst pedagogernas olika nyanser av attityd till sitt yrkeskunnande – till mötet med barnet. Dessa olika nyanser av pedagogernas attityd och hållning har jag försökt att beskriva genom min tolkning av de två barnkonferenserna om Sara och Måns. En lyssnande hållning till barnet kunde skönjas i pedagogernas samtal om Sara. I pedagogernas samtal om Måns skymdes Måns röst av den givna kunskapen – observations-schemat fick styra i samtalet om Måns. Det öppna lyssnandet med respons *till varandra* i samtalet framträdde inte i någon av barnkonferenserna.

Barnkonferenserna kan ses som exempel på hur vårt synsätt, vårt språk och våra handlingar hör ihop. De visar något om pedagogernas olika synsätt på förskolans pedagogik och deras olika attityder eller hållningar till barnet genom deras sätt att tala om mötet med barnet i ett samtal mellan kollegor.

Det handlar om pedagogernas olika förhållningssätt: att öppet lyssna till barnets röst eller att placera in barnet i ett observationsschema, med andra ord, att barnet placeras i en pedagogisk ram där pedagogens givna kunskap och agenda styr samtalet om barnet. Kort sagt, det handlar om att se – eller att förbise – barnet.

Det krävs ett seende och ett öppet lyssnande till barnets röst, i mötet med barnet, för att barnets reflektion och lärande ska utvecklas. Pedagogens lyssnande förhållningssätt i mötet med barnet är en parallell till ett lyssnande förhållningssätt i samtalet mellan kollegor – i barnkonferensen och i handledningssamtalet. I båda samtalssituationerna krävs ett öppet lyssnande med respons till varandra för att yrkeskunnandet ska utvecklas.

Det öppna lyssnandets betydelse visade sig ur min egen erfarenhet som handledare i mötet med Maya, i kapitel 2. I mitt handledningsrum fick jag handledning på handledning i ett samtal mellan kollegor och en handledare. Jag möttes av ett öppet lyssnande med respons på min berättelse om mitt möte med Maya. Min berättelse bar på mina erfarenheter som handledare. Jag satte ord på min erfarenhet genom att berätta om mina handlingar. Jag fick möjlighet att fundera vidare över mina handlingar när min berättelse togs emot och erbjöds en respons från deltagarna i samtalet. Jag kunde se mötet med Maya i ett nytt ljus när jag kunde återvända till handlingen – mitt handledarskap – och alla de alternativa möjligheter som fanns. Med andra ord, jag fick möjlighet att reflektera. Det skapades ett reflekterande

rum i samtalet. Det krävdes ett öppet lyssnande med respons från deltagarna i handledningsrummet för att min förståelse av mitt handledarskap skulle fördjupas och yrkeskunnandet utvecklas.

Min förståelse handlade om att en lyssnande hållning i mitt handledarskap, i mötet med Maya, var en förutsättning för att Mayas yrkeskunnande skulle utvecklas.

När jag stannade upp och tog fatt i min erfarenhet som handledare så skedde en utveckling av mitt yrkeskunnande – det handlar om att förstå det man har erfarit. Förståelsen är en utgångspunkt för att utveckla ett yrkeskunnande. Det öppna lyssnandet med respons – i mötet med den andre – är en förutsättning för att förståelsen ska utvecklas.

Ett öppet lyssnande i mötet med den handledde liksom i mötet med barnet innebär en etisk aspekt av yrkeskunnandet.Handledning av barn och vuxna rör frågor om karaktär, attityd och hållning i mötet med den andre – frågor av etisk art. En hållning med ett öppet lyssnande handlar om att skapa rum för berättelser där vi kan ompröva våra berättelser. Genom att ta steget från igenkännandet av varandras berättelser och bekräfta varandra till att utmana det givna – låta erfarenheter brytas mot varandra – kan vi knyta förbindelser med nya sätt att se. Då omprövar vi de gamla exemplen som etablerade våra begrepp och föreställningar. En sådan nytolkning av erfarenhet skapas med hjälp av fantasi och reflektion.

Mötet

Det gemensamt meningsbärande i pedagogernas berättelser är *mötet* med barnet – mötet med den andre. En människa möter en människa. Varför blev jag pedagog? Kanske detta möte fascinerade mig mest. Nyfikenheten över hur man möts, kanske avsaknaden av ”goda” möten under min barndom. I vissa av pedagogernas berättelser framträder de ”goda” mötena – där finns pedagogernas förmågor att öppet lyssna och att ge respons i dialogen.

Det handlar om den erfarna blicken som pedagogen besitter när hon eller han förstår att hon eller han har förstått ett tillstånd eller ett skeende i mötet med den andre. Genom detta möte skapas identiteten hos den andre. Den andre blir sedd, erkänd och utmanad utifrån sin egen person.

Magister Jonsson i grundskolan var för mig en livsnödvändig person, har jag insett senare i livet. Han var min guru. Han var rak och tydlig i sina budskap, han vågade benämna känsliga frågor om känslor, sexualitet, ansvar, kamratskap. Med stort allvar och en sprudlande humor mötte han oss elever i livsfrågor i vårt tidiga tonårsliv.

För mig var han en annorlunda person, en människa så olik andra vuxna i min omgivning. Jag förstod att han hade erkänt mig, mina tankar och

känslor. Och, det var tillåtet att tänka och känna som jag gjorde. Han gav mig mandat till mitt eget liv. Jag räknades med – respekterades – för den jag var. Jag lärde mig att det jag tänkte och kände var av betydelse för mig och min omgivning. Samtidigt som han utmanade mig! Oj, kan man säga, tänka, uttrycka sig så, som magister Jonsson?

Hans sätt att möta mig, oss i klassen, var så olikt andra vuxna för mig. En olikhet som inspirerade mig till nya tankar och förhållningssätt i livet. Hans olikhet fick mig att förstå att man kan tänka olika om livet, förhålla sig olika till livet. Jag lärde mig att det finns olika sätt att se på livet, olika vägar att vandra i livet, plötsligt fanns det mer än *en* väg att vandra. Och det var jag som valde min väg. Vilken insikt!

Magister Jonsson blev min *förebild*. En förebild för tydlighet, respektfullhet, olikhet, humor, värme och känslfullhet. En förebild som jag kunde förhålla mig till i mina livsfrågor. Det svängde bra i mötet med magister Jonsson. Han var dessutom musiker, och hans saxofon öppnade dörren till jazzmusikens värld för mig. Jag lärde mig att hitta det musikaliska uttrycket i våra livsfrågor som ständigt är närvarande i mitt liv.

Pedagogernas röster

När pedagogerna försöker att förstå ”sina” barn och utröna vilket förhållningssätt som krävs i mötet med barnet kommer de ofta in på vikten av handledning i yrket.

Utsagorna från pedagogerna ger signaler om att det finns ett behov av att tala om sitt handlande i yrket. Jag ser detta som ett uttryck för en dimension i pedagogens yrkesvardag; möjligheten att utifrån det vardagliga handlandet gå vidare i tanke och resonemang och pröva sina handlingar. Det finns en önskan om att skapa en dialog om syften med och konsekvenser av pedagogiskt handlande. Och att synliggöra synsätt och förhållningssätt i mötet mellan pedagog och barn.

På vilka föreställningar vilar pedagogiken? Vilka moraliska och etiska riktningar får råda? Vilken människosyn och kunskapssyn har jag som pedagog? Alla dessa frågor och många fler kretsar som en ständig aura kring pedagogens handlande. Pedagogens utsaga om ”att tala samma språk” är ett uttryck för dessa frågeställningar:

”Man måste tala samma språk. Talar fyra av fem samma språk, så fungerar det bland de här fyra, men den femte är inte med. Att tala samma språk betyder kanske att man har samma bakgrund... att man har idéer... en känsla för barnet... tankar om barn och vad barn behöver och hur jag som vuxen vill arbeta med barn, tankar som strävar åt samma håll.”

I handledningssituationen finns möjligheten att knyta ihop pedagogens handlande med liknande frågeställningar, att sammanföra praktik och teori. Genom att reflektera över sina handlingar tillsammans med sina kollegor får pedagogen en inkörsport till nya vinklingar på pedagogikens väsen. Tankar och språk får en möjlighet att utvecklas vidare från det direkta handlingsområdet i nuet till föreställningar om pedagogiska förhållnings-sätt. I reflektionen över handlingen kan alternativa möjligheter framträda och utveckla vårt seende. Pedagogerna säger:

”Handledning är att lära sig se. Jag kan få stöd och inspiration att gå vidare med det som jag funderar på. Jag kan hitta nya vägar. Handledaren ser utifrån sitt och vi ser utifrån vårt och vi kan resonera och komma vidare... det gav verkligen resultat. När man står mitt i arbetet är man så upptagen av det som händer. Pedagogisk handledning är att se, att stanna upp och titta på vad vi gör och hur vi ska gå vidare. Det stärker oss i att det vi gör är viktigt.”

”Min uppgift som arbetsledare, är att se var pedagogerna befinner sig och att utveckla arbetet... men vi behöver också få ärliga och raka reflektioner från någon annan utifrån, en erfaren pedagog eller psykolog.”

”Jag skulle mycket väl kunna tänka mig att det kommer en metodiklärare kontinuerligt, att det är samma person och att man knyter kontakt och pratar med någon som kommer utifrån.”

Kanske är utsagorna om ”att lära sig se” och att få en handledare ”utifrån” uttryck för detta resonemang? Nya frågor och perspektiv kan uppstå med en handledare ”utifrån” som inte tillhör förskolan och som inte varit med i det direkta handlandet men som har egna liknande erfarenheter. Det handlar om en mötesplats för pedagogens praktiska upplevelsevärld och teoretiska föreställningsvärld, mötet mellan praktik och teori – mellan handling och tanke. Att återvända till sina handlingar, genom att sätta ord på sin erfarenhet, ompröva handlingen och finslipa seendet. Handledningstillfället kan vara en möjlighet att utveckla ett språk för denna nödvändiga dimension av yrkeskunnandet.

I handledningssamtalen formulerar pedagogerna sin kunskapssyn och detta föder nya reflektioner hos pedagogerna när de berättar om hur barn lär och inte lär. Forskaren David Ingvars kunskapssyn innebär ett utifrån-perspektiv på lärande som en motsats till pedagogernas synsätt på ett kreativt lärande som innebär ett inifrån-perspektiv på lärande. Ett exempel på David Ingvars synsätt är Småbarnsskolan, där förskolebarns lärande sker efter skolans synsätt och traditioner med ett utifrån-perspektiv. Detta belyser de olika synsätten på lärande. Pedagogerna ser de båda forskarnas (Matti Bergström och David Ingvar) olika perspektiv på lärande och de olika

synsätten på kunskap blir synliggjort i samtalet. Det handlar om att skapa det reflekterande rummet med ett inifrånperspektiv på lärande eller att anta ett utifrånperspektiv på lärande som kan förhindra reflektionen och att lärandet utvecklas.

I pedagogens vardag finns dessa olika synsätt och insikten om skillnader i synsätt är en aspekt i pedagogens yrkeskunnande. I samtalet framträder pedagogernas *föreställningar* om de olika synsätten på kunskap. Vad som inte framträder i samtalet är en förbindelse mellan pedagogernas föreställningsvärld och deras erfarenhetsvärld. Samtalet cirkulerar kring deras föreställningar om kunskap, tankar om kunskap – kunskapssyn.

För att gå vidare i reflektionsprocessen och undersöka sina *erfarenheter* krävs en berättelse som kommer ur handlingen – görandet – i yrkesutövandet. Berättandet tar med sig handlingen till tanken. Det handlar om att återvända till handlingen genom berättelsen som förbinder handlingen med tanken. Med andra ord, vi reflekterar över handlingen och har möjlighet att ompröva den.

Det vill säga, det krävs att vi är *öppna för våra erfarenheter* och att någon mottar vår berättelse och ger oss respons – vilket handlar om ett lyssnande förhållningssätt i mötet med varandra i ett samtal. Kort sagt, att pendla mellan mottagande och replik i en lyssnande hållning. För att utveckla ett yrkeskunnande i ett samtal krävs denna lyssnande hållning till varandra där olika sätt att se och handla får brytas mot varandra. Det handlar om att *förstå* vad man har erfarit – ett lärande *inifrån*. Likriktning och samstämmighet i tanke och handling inspirerar inte till reflektion och kan bli ett hinder för att utveckla yrkeskunnandet i ett samtal.

I samtalet möter pedagogerna ofta varandra med den givna kunskapen. Pedagogens yrkeskunnande handlar om att göra avvägningar och bedömningar i mötet med barnet. En förmåga som kräver erfarenhet från yrket. Detta yrkeskunnande visar sig i handling i den dagliga verksamheten. De erfarna kan, genom att vara förebild och genom en dialog med ett öppet lyssnande, skapa ett reflekterande rum i samtalet med varandra i förskolan. De synsätt och förhållningssätt som ofta framträder visar att det är den givna kunskapen som styr pedagogernas samtal med varandra även i vardagen.

Handledningsprocessen handlar om bekräftelse och att utveckla nya tankar, enligt pedagogernas utsagor om handledningens betydelser. Pedagogerna uttrycker språkets betydelse; att sätta ord på sin kunskap öppnar nya vägar till medvetenhet om sin kunskap, att se olika handlingsvägar, bekräftelse av sig själv och utveckling genom reflektion. Dessa betydelser framträder i handledningsprocessen. Pedagogernas medvetenhet om sin

kunskap och deras bekräftelse av sig själva handlar mest om att sätta ord på det de redan vet och att de bekräftar sig själva i motsats till att de utmanar sig själva.

Samtalen handlar mindre om att ta nästa steg till nya handlingsvägar genom reflektion över den egna erfarenheten, vilket kan leda till fördjupad förståelse av yrkeskunnandet. Samtalen handlar mer om bekräftelse av den givna kunskapen, den generella kunskapen i dialogen mellan pedagogerna. Bekräftelsen överväger framför reflektionen i Veteranernas samtal.

Bekräftelse och reflektion handlar om omsorg och utmaning. Att bekräfta sig själv är att befinna sig i ett tillstånd av hälsobringande medgång i sitt yrkeskunnande, ett slags omsorgsperspektiv på sig själv. Att utmana sig själv är att befinna sig i ett tillstånd av kreativ motgång i yrkeskunnandet, ett slags utvecklingsperspektiv som handlar om lärande och att vilja veta något mer. Det innebär att vara nyfiken och låta sig förundras över mötet med den andre. Det handlar om en krävande läroprocess – att undersöka yrkeskunskapen – som kan föda fördjupad förståelse av yrket.

Pedagogerna i handledningsgruppen Arbetslaget vill skapa det reflekterande rummet i samtalet med kollegorna i förskolan. Denna samtalande attityd visar på dialogens betydelse i ett samtal. Det handlar om att vi lär i vår *inre* dialog och i dialogen med varandra. När vi möter varandra med ett öppet lyssnande med engagemang och respons finns det möjlighet att skapa det reflekterande rummet i dialogen. Reflektionen över erfarenheten – att återvända till sina handlingar – är nödvändig för att yrkeskunnandet ska utvecklas. Det öppna lyssnandet blir en förutsättning för att fördjupa yrkeskunnandet. I samtalet uttrycker pedagogerna att mötet med barnet handlar om värderingar, vad som är ”rätt” och ”fel” i deras synsätt och förhållningssätt, en aspekt av etisk art i yrkeskunnandet. Dessa etiska frågor och ställningstaganden kräver en stor del av pedagogens vardag.

En verksamhet kan ägna sig åt positiv och negativ kritik i arbetet. Att förknippa ett kritiskt seende med yrkeskunnande är en annan dimension. Det handlar om möjligheten att utveckla yrkeskunskapen genom en kritisk reflektion över den egna erfarenheten. Det krävs en öppenhet för sina erfarenheter. Det är en läroprocess som handlar om att ompröva sin erfarenhet – att se den i ett nytt ljus. Det innebär att skapa ny kunskap, att utveckla yrkeskunskapen. Som Moa säger: ”att se kritiskt på sig själv. Man kanske kan bli bättre på det som man har svårt för.”

Pedagogerna förknippar inte sina *tankar om* sitt lärande till handledningssamtalet, det vill säga, till sitt eget lärande *i* dialogen i handledningssamtalet. Handledningssamtalet *erbjuder* en återblick på erfarenheten, en möjlighet att ompröva sin erfarenhet, sina svårigheter, för att se nya

lösningar. Förutsättningen är ett öppet lyssnande med respons i dialogen mellan deltagarna i handledningssamtalet.

Öppenhet krävs i både tanke och känsla inför sig själv och andra för att nå insikt om egna och andras tankar och känslor och att därmed kunna ge respons i mötet med den andre. Att mötas i handledningssamtalet är lyssnandets utmaning. Det handlar om den erfarnes blick med lyhörddhet för varandras signaler i en öppen dialog utan förbehåll. Med andra ord, att inte möta den andre med sin kunskap som hindrar den andres reflektion. Att öppet lyssna handlar om att vara lyhörd för det tillstånd man befinner sig i och att möta den andre just i detta tillstånd. Som Arja beskriver ett öppet lyssnande i mötet med föräldern: ”hjälp mig nu – säger ögonen på föräldern, då tar man hand om barnet...”

Lyhörddheten står på spel även i mötet med kollegorna. Det öppna lyssnandet med mottagande och respons är en förutsättning för att pedagogernas förståelse för sina yrkeserfarenheter ska fördjupas. Det krävs ett öppet lyssnande i dialogen mellan pedagogerna i handledningssamtalet för att yrkeskunnandet ska utvecklas.

Det är det öppna lyssnandet som står på spel i denna process som krävs för att utveckla ett yrkeskunnande. När det öppna lyssnandet råder i ett samtal kan olika språkspel friläggas och nyanser och skillnader framträda. I bästa fall kan deltagarna återvända till en berättelse som handlar om hur begrepp och erfarenhet etablerats. När berättelsen blir synlig och åtkomlig för reflektion befinner sig deltagarna i begreppens och erfarenhetens kärna. Hur man lärde sig betydelsen av erfarenheten, genom vilka exempel och i vilken användning, blir synliggjort. Om seendet på erfarenheten påverkas av deltagarnas dialog förändras språkspelen och därmed begreppen och det avsiktliga handlandet. Betydelse och mening kan förändras och seendet hittar nya perspektiv.

Läroprocessen är igång där ny mening prövas, innebörder förändras och ny tolkning av erfarenhet skapas i samspel med fantasi och tänkande. Den insiktsskapande dialogen mellan deltagarna behöver tid för att ge utrymme för komplexitet och mångfald. Deltagarna kan utveckla ett nytt samspel.

Jag kan skönja att deltagarna i Arbetslagets handledningssamtal har lagt en grund för att utveckla ett nytt samspel med varandra – en grund för ett öppet lyssnande.

Samtalet

I litteraturen beskrivs möjligheten att finna sin erfarenhet i ett samspel med sig själv och andra genom samtalet, inre och yttre samtal. I boken *Tankekraft* ger Bodil Jönsson många exempel på samtal inifrån, som handlar om

att komma underfund om den egna tankekraften och om hur den kan möta andras. Hon beskriver samspelets värde, summan av flera tankekrafter.

(...) turtagningsregeln för samtal säger: växelvis, så att tankar kan slingra sig kring varandra.³⁷

Owe Wikström, religionspsykolog, resonerar kring inre och yttre resor i boken *Långsamhetens lov*. Han reflekterar kring behovet av samtal och möjligheten att fördjupa sina egna insikter. Att föra en dialog med en annan person är att formulera sin egen undran, sitt eget tvivel och även sin övertygelse. Vaga tankar kan ta form först när det oklara tas på allvar, när dialoger leder till upptäckter, menar Wikström.

Det är språket som gör samtal möjligt. Språk och samtal gör människan till människa. Ändå förekommer samtal förvånansvärt sällan. Människan debatterar och orerar, kommenderar och konverserar, slöpratar, skvallrar och festtalar, tigger, klagar, predikar; samtalar gör hon sällan. Ändå är samtalet elementärt. I samtalet flätas gemenskapsbehov samman med uttrycksbehov, känslöbehov med kunskapsbehov. (...) De flesta av oss kan inte i ensamhet bygga ut våra tankekedjor särskilt långt; vi måste få formulera våra idéer som vi inte är säkra på att vi står för, helt enkelt för att höra hur de låter och se vart det leder.³⁸

Tankekraft och *Långsamhetens lov* är två titlar som signalerar något om tankens och tidens betydelser – tid för eftertanke. De får symbolisera vår tids anda. De kan ses som exempel på den mångfald av litteratur med liknande budskap som skapas idag.

I detta arbete för jag resonemang kring pedagogens möjlighet till samtal – tid för reflektion, i vår tidsanda. Pedagogens uppdrag är en del i ett större sammanhang. Att öka förståelsen för yrkets komplexitet kan dels vara en möjlighet för att möta krav och utmaningar sett ur ett hälsobringande perspektiv, dels en möjlighet för kompetensutveckling.

Aaron Antonovsky, sociolog, har forskat om människans förmåga att möta livets olika krav. Han introducerade ett forskningsperspektiv som han kallar salutogenes: hälsans ursprung. Han menar att livet självt innehåller kroppsliga, psykiska och sociala påfrestningar och att enbart undvika dessa påfrestningar är inte så fruktbart. Antonovsky väljer en annan väg, han menar att man bör inrikta sig på att stärka de faktorer som främjar hälsa. Avgörande är att människan har möjligheter att kunna hantera påfrestningarna. Antonovskys forskning visar att den viktigaste faktorn som

³⁷ Jönsson 2003, sid. 21.

³⁸ Wikström 2001, sid. 102 och 104.

befrämjar hälsa är att människan upplever en känsla av sammanhang i tillvaron – KASAM-begreppet. Han talar om tre faktorer som påverkar vår upplevelse av delaktighet i ett sammanhang, vår yrkesroll till exempel. *Meningsfullhet* handlar om att man ser sig som delaktig i sina dagliga erfarenheter. *Hanterbarhet* innebär att man har förmågor att möta de krav som ställs i olika sammanhang. Att tillvaron är *begriplig* betyder att det finns en känsla av förutsägbarhet, en balans mellan de krav som ställs på individen och hennes eller hans förmåga.³⁹

I den salutogena forskningen, där man ställer frågor om vad som ger upphov till hälsa, menar man att den viktigaste faktorn är *känslan av sammanhang*. För en människa som upplever sammanhang blir tillvaron också meningsfull, hanterbar och begriplig. Folkhälsoinstitutet tar fasta på detta salutogena hälsobegrepp. I rapporten *Låter sig skyddsänglar organiseras?* redovisas ett samlat kunskapsunderlag baserat på aktuell forskning med exempel på hur ett folkhälsoarbete, som tar sin utgångspunkt i ett positivt hälsobegrepp, kan systematiseras och bedrivs. I rapporten lyfts hälsofrämjande faktorer fram och utifrån dessa ges förslag på konkreta insatser för ungdomar.⁴⁰ Här har samtalet en framträdande roll som en konkret insats både för ungdomarna och de vuxna. Exempelvis ungdomarnas samtal om livsfrågor och pedagogernas möjlighet till samtal om erfarenheter i grupphandledning. I Folkhälsoinstitutets samlade kunskapsunderlag om aktuell forskning står samtalet i centrum som en möjlighet: möjligheten att genom dialog få fundera över och bearbeta sina erfarenheter kan hjälpa till att forma ny kunskap.

Samtalets möjlighet till kompetensutveckling beskrivs av Bill Petitt, psykoterapeut, och Hardy Olson, socionom och psykoterapeut, på följande vis:

Handledning är en frivillig form av förändringsarbete som syftar till att människor som arbetar professionellt med förändringsarbete får möjlighet att dela sina erfarenheter, upplevelser och tankar med en eller flera personer – en handledare och eventuellt andra handledda – med målsättningen att den handledde skall bli mer kompetent i sin yrkesutövning.⁴¹

Båda har lång erfarenhet av förändringsarbete inom olika verksamhetsområden. Detta sätt att se på handledning, som en form av förändringsarbete, beskriver de som indirekt handledning där den handledde redogör för sina problem och handledaren utgår ifrån den handleddes uppfattning

³⁹ Antonovsky 1991.

⁴⁰ Hagström, Redemo och Bergman 1998.

⁴¹ Olson och Petitt 1995, sid. 130.

om och språkliga redogörelse för sitt yrkesutövande. Olson & Petitt menar att denna form skiljer sig från direkthandledning som innebär att handledaren befinner sig i samma rum som den handledde och handleder direkt i verksamheten. Olson & Petitts definition av handledningssamtals möjlighet till kompetensutveckling samstämmer med den handledningsform som framträder i handledningssamtal i detta arbete.

Ingegerd Wirtberg, forskollärare och psykoterapeut, har utforskat handledningssamtal sett ur de handleddas perspektiv. Vilka synpunkter och önskemål har de som får handledning? Olika yrkesgrupper med mångsidig erfarenhet av handledning tillfrågades i en enkät- och intervjuundersökning. En av frågorna som ställdes var: vad är det viktigaste i handledning? Samtliga har svarat, som första punkt, att man vill känna sig trygg i handledningssituationen i bemärkelsen att man vill känna sig respekterad, bli lyssnad på och få stöd och bekräftelse i sitt arbete. Nästa svarskategori som utkristalliserade sig var handledning som en idégivande och stimulerande situation där man får möjlighet att ”tänka högt”, ”reflektera kring sitt arbete”, ”få idéer, inspiration och nya tankar”, ”komma vidare” eller ”komma igång” i arbetet, detta var viktigt för alla. Svar som flera givit är: ”hjälp att se problem”, att ”analysera problem” och ”hjälp att sortera problem”.⁴²

Att bli sedd, respekterad, bekräftad och bejakad är ingen ny information menar Wirtberg, utan hon framhåller att det intressanta är att samtliga tillfrågade tar upp det som första punkt när det gäller vad som är viktigast i en handledningssituation. Hon ställer frågan:

Hur kan man balansera mellan det trygga välkända och samtidigt introducera spänning och något nytt och annorlunda?⁴³

Kanske är detta en berättigad fråga i vår tidsanda, där behovet av tid för reflektion visar sig.

Sammanfattningsvis, mot denna horisont av samtal har mina tankar och frågor om samtal verkat som utgångspunkt för detta arbete. Tankarna och frågorna har varit många.

⁴² Wirtberg 2002.

⁴³ A.a. sid. 112.

5. OM KUNSKAP

Här belyser jag ytterligare några infallsvinklar på yrkeskunnande som är centrala i mina forskningsfrågor som formuleras inledningsvis, men också i frågor som växt fram under studiens gång. Jag för ett resonemang om kunskap – en sammanfattande reflektion över samtalen.

Likheter och skillnader i de två samtalssituationerna

De två samtalssituationerna visar på pedagogernas olika förhållningssätt i mötet med barnet och i mötet mellan kollegor och en handledare. Det är den givna kunskapen eller det öppna lyssnandet i pedagogernas förhållningssätt som styr mötet med den andre. Det finns en likhet mellan de två samtalssituationerna som handlar om att *se* barnet och att *se* den handledde i samtalet.

Ur pedagogernas berättelser i barnkonferensens samtal framträder dels ett förhållningssätt till barnet där pedagogens givna kunskap styr seendet på barnet och dels ett förhållningssätt där pedagogens öppna lyssnande till barnet styr seendet på barnet. De olika förhållningssätten skiljer sig mellan barnkonferenserna.

Pedagogens agenda sätter en ram när den givna kunskapen styr seendet på barnet i barnkonferensens samtal. Nyfikenheten och intresset för barnet uteblir. Barnets röst hörs inte i samtalet. Pedagogerna talar om barnet i generella ordalag och barnet placeras in i pedagogens generella kunskapsram. De unika exemplen om mötet med barnet är frånvarande. Det är den givna kunskapen som visar vägen till pedagogernas seende på barnet. De pedagogiska glasögonen finns där utan att ifrågasättas och det alternativa seendet på barnet uteblir.

I de barnkonferenser där det öppna lyssnandet till barnet råder i pedagogernas förhållningssätt finns en nyfikenhet och ett intresse för barnet. En förundran finns i pedagogernas berättelser om mötet med barnet. En förundran över barnet och barnets lärande. Pedagogerna är öppna för barnets röst som visar sig i de unika exemplen. Nyfikenheten i det öppna lyssnandet i pedagogens hållning möjliggör att barnet blir sett utan förbehåll i dessa barnkonferenser.

Ur Veteranernas grupphandledningssamtal framträder oftast ett förhållningssätt där pedagogens givna kunskap styr i samtalet. Pedagogerna talar

ofta om sina generella föreställningar om barn. Deras funderingar handlar mer om barns lärande och mindre om barnet som person. Det vill säga, det unika barnet är oftast frånvarande i Veteranernas berättelser. De generella föreställningarna om barns lärande visar sig oftare än nyfikenheten på mötet med det unika barnet. Barnets röst är frånvarande i samtalet. De unika exemplen uteblir ofta. Och pedagogernas erfarenheter från mötet med barnet framträder inte i samtalet.

Samtalet om begreppet kunskap och barns lärande intresserar Veteranerna. De sätter ord på sina föreställningar om barns lärande och olika synsätt på kunskap har förtydligats i samtalen. Reflektionen över deras egna erfarenheter har stått tillbaka. Pedagogerna har ofta satt ord på sina föreställningar om vad de redan vet och en bekräftelse av yrkeskunnandet har skett snarare än att yrkeskunnandet har fördjupats genom reflektion över erfarenheten hos Veteranerna i handledningssamtalet. Veteranernas berättelser nådde inte fram till deras handlingar och erfarenheten förblev obeprövad.

Ur Arbetslagets grupphandledningssamtal framträder oftast ett förhållningssätt där pedagogens öppna lyssnande styr i mötet med barnet. Pedagogerna talar om sina unika exempel om barnet. Deras funderingar handlar mer om mötet med det unika barnet och mindre om barns generella lärande. Det vill säga, de generella föreställningarna är oftast frånvarande i Arbetslagets berättelser. Och deras erfarenheter från mötet med barnet framträder i deras berättelser.

Pedagogernas nyfikenhet på barnet och barnets lärande visar sig ofta i deras intresse och förundran inför det unika barnet. Barnets röst är närvarande i samtalet. Det finns en strävan efter att lyssna till barnets röst i mötet med barnet. De unika exemplen får tala. Den generella kunskapen får liv genom exemplen i Arbetslagets berättelser. Reflektionen över deras erfarenhet framskymlar i berättandet. Berättelsen om tvivlet och oron och deras slit med svårigheter i mötet med barnet visar ett kreativt motstånd. I detta motstånd vänds blicken oftast till barnet. Seendet på sig själv och på varandra i handledningssamtalet uteblir oftast. Därmed saknas en dimension av erfarenheten i samtalet – att vända blicken till sig själv och ompröva sin egen hållning i mötet med barnet. Det kreativa motståndet mellan deltagarna i samtalet som handlar om ett mottagande av varandras berättelser och en replik på det berättade, fick ingen framträdande plats i samtalen. Med andra ord, yrkeserfarenheten möttes inte med ett öppet lyssnande och en respons i samspelet mellan pedagogerna. Yrkeserfarenheten berättades men fick inte möjlighet till att omprövas genom ett

lyssnande förhållningssätt till varandra i handledningssamtalet. Det handlar om att se den handledde.

Det är en krävande process att vända blicken till sig själv och ompröva sin egen hållning – här behövs responsen från de andra för att kunna se sina handlingar i ett nytt ljus.

Skillnaderna som framträder mellan Veteranernas och Arbetslagets grupphandledning handlar om pedagogernas hållning i mötet med varandra i handledningssamtalet. Veteranerna möter oftast varandra med den givna kunskapen som leder till ett samtal om deras generella föreställningar i yrket. Till skillnad från Arbetslaget som oftast möter varandra med berättelser om erfarenheter från yrket. Här finns en öppenhet för erfarenheten som är en nödvändighet för att ett yrkeskunnande ska utvecklas. Ett förhållningssätt med ett öppet lyssnande till sina egna och andras erfarenheter blir en förutsättning. Vad är det som styr denna skillnad i pedagogens hållning till sitt yrkeskunnande?

Kunskapssyn

Mina reflektioner över mitt förhållningssätt i mötet med den andre i kapitel 2 visar betydelsen av ett öppet lyssnande i mötet med den andre. Jag har berättat om hur jag slet med min svårighet, att lyssna öppet utan förbehåll, i mötet med Maya. Min oro och mina tvivel på min egen erfarenhet framträdde i mitt reflekterande rum. Jag reflekterade över min hållning som handledare. Vad låg till grund för mitt förhållningssätt i mitt handledarskap?

I min handledarutbildning (1990-talet) har jag fått lära mig att *lyssnandet* har en framträdande roll i ett handledande samtal om yrkeskunnande. Min erfarenhet av samtal under årens lopp, både i livet och yrkeslivet, säger mig samma sak. Att lyssna är lika viktigt som att tala i ett samtal. Jag värderar lyssnandet högt. Men ändå, fanns en rädsla, en osäkerhet, hos mig omkring lyssnandets värde i samtalen med Maya. Varför var det så?

I min utbildning till pedagog (1970-talet) fick jag också lära mig att lyssna, men framför allt fick jag lära mig att agera som pedagog. Metoder för hur jag som pedagog skulle handla – agera – i barns lärande situationer hade en framträdande roll i utbildningen. Metodiken var huvudämnet genom hela utbildningen och metodiklärarens roll var att lära ut goda metoder, sätt att handla, hur man som pedagog ska agera i mötet med barnet. Pedagogen hade huvudrollen i barnets lärande. Pedagogen var den aktiva och barnet den passiva på barnets läranderesor. Denna kunskapssyn genomsyrade pedagogutbildningen under den tiden. Med förskolans första läroplan år 1998 och skolans reviderade läroplan (Lpo 94) förändrades

kunskapssynen i dokumenten. Barnet fick en aktiv roll i sitt eget lärande och därmed fick barnets reflektioner en betydande position i lärandet. Pedagogen fick inta en mer lyssnande, iakttagande, roll för att kunna möta och utmana barnet på barnets läranderesor. Det handlar om barnets kunskapsskapande. Lärande sker genom barnets egen reflektion i läroprocessen. Undrande och frågande barn kräver reflekterande pedagoger. Pedagogernas reflekterande över sitt eget yrkeskunnande blev en nödvändighet i denna kunskapssyn.⁴⁴

Jag bär på en kunskapssyn som var rådande i min pedagogutbildning under 1970-talet och jag bär på mina erfarenheter som pedagog under samma tid. Under åren har min kunskapssyn förändrats genom reflektion över mina erfarenheter till den kunskapssyn som är framskriven i dagens läroplaner. Denna resa från en rådande kunskapssyn till en annan delar jag med mina kollegor i förskola, skola och högskola. Frågan är *var* vi befinner oss just nu. Är dagens kunskapssyn, enligt dagens läroplaner, den som är *rådande* i det praktiska arbetet i pedagogens vardag? Eller finns det ett glapp mellan dagens läroplaner och rådande praxis?

Min förståelse och lärdom från mitt handledningsrum – reflektionsrum – handlar om olika förhållningssätt i mötet med den andre. Skillnaden mellan det agerande och det lyssnande förhållningssättet kan få en avgörande betydelse för mötet mellan handledare, pedagog och barn, vuxna i vardagen. Det handlar om att olika synsätt (på lärande) och att olika förhållningssätt (i mötet) skapar olika möten och hur detta påverkar de involverade.

Maya berättade att hon saknade bekräftelse från sin ledning, sina kollegor och från mig som handledare. Jag provade att möta henne med att vara tydligare i min bekräftelse av hennes goda yrkeskunskaper. Jag blev ännu tydligare i mitt bekräftande förhållningssätt, samtidigt som jag balanserade detta med ett utmanande förhållningssätt, genom att ställa frågor (utifrån Mayas signaler) som kunde ge möjlighet till Mayas egen reflektion över hennes erfarenheter. Detta förtydligande av bekräftelse – det agerande förhållningssättet – från min sida nådde inte fram till Maya. Vad hade hänt om jag hade lutat mig tillbaka och i större utsträckning intagit ett lyssnande förhållningssätt, istället för att öka mitt agerande med mer bekräftelse till Maya? Med andra ord – att luta mig tillbaka – för att kunna lyssna med ett genuint intresse till meningen i Mayas berättelse. Och på så sätt visa allvaret eller betydelsefullheten i det sagda. Hade detta vidgat min

⁴⁴ Lpfö 98, läroplan för förskolan samt Lpo 94, läroplan för skolan.

reflektion i och över samtalet med Maya? Hade detta vidgat Mayas reflektion över hennes erfarenheter?

Den rådande kunskapssynen

Det finns en annan aspekt i samtalen med Maya. När Maya och jag utvärderade våra samtal efter ett år, uttryckte Maya att hon hade saknat ett mer rådgivande, agerande, förhållningssätt från mig som handledare. Hon hade önskat direkta råd om hur hon skulle handla i vissa situationer istället för det handledande, lyssnande förhållningssättet med möjlighet till reflektion i samtalen. Maya tyckte alltså att jag skulle lyssna mindre och agera mer. Hur kan detta tolkas? Här handlar det om den kunskapssyn som ligger till grund för det praktiserade förhållningssättet. Jag upplevde att det fanns en skillnad i kunskapssyn mellan Maya och mig. Har denna skillnad i kunskapssyn möjlighet att bli hörd inom skolans ram? Maya och jag befinner oss i skolans värld som omges av en viss given ram av förhållningssätt som föds ur den *rådande* kunskapssynen inom skolsystemet. Om den rådande kunskapssynen innebär ett agerande förhållningssätt från pedagogen, utifrån en given repertoar av metoder – kan då ett lyssnande förhållningssätt få gehör i skolans värld idag? Det handlar om anpassning till den rådande kunskapssynen och om vilka röster som får höras. Lindseth talar om elevens röst i skolsystemet. Elevens röst blir inte hörd om rösten inte är anpassad till en viss given, acceptabel ram.⁴⁵

I mitt lyssnande förhållningssätt (dock ej tillräckligt lyssnande i denna situation) finns en tanke om att lärande och förståelse föds genom att vi reflekterar över de erfarenheter som vi tillägnar oss i livet och yrkeslivet. Denna möjlighet till reflektion försökte jag skapa i samtalen med Maya, med utgångspunkt i Mayas erfarenheter och hennes reflektioner över yrkeslivet. Denna kunskapssyn kanske var för främmande för Maya, hon ville att jag skulle agera och ge råd istället. Vad innebär det att lyssna eller att ge råd?

Vad gör jag när jag ger råd? Utifrån Mayas berättelse ger jag ett konkret förslag som kan leda till förändring. Till exempel, när Maya uttrycker att hennes ansvar är för betungande och att hon har svårt att hantera alla delar av sitt ledarskap helt på egen hand, har jag föreslagit att hon kan bilda en ledningsgrupp som delar hennes ansvar. Förslaget kommer utifrån vad *jag* anser vara möjligt i denna situation, detta är mina tankar om att lösa detta problem. Det handlar om min förståelse, i motsats till om jag som handledare har en lyssnande hållning, då handlar det om Mayas förståelse.

⁴⁵ Lindseth, föreläsning 2004.

Vad gör jag när jag lyssnar? Utgångspunkten är att förståelsen kommer inifrån oss själva. Jag har alltid betraktat mig själv som en ”lyssnare till alla”. Alla röster är lika mycket värda och vars och ens version av livet har likvärdig dignitet. Och det är mitt ansvar att rösterna får höras, har jag uppfattat det som. Därför vet jag en hel del om att ta ansvar för den andre. Jag känner igen ansvars känslan som detta leder till. Som ansvarsriddare måste jag se till att möten skapas och att dialogen flyter – så att vi, jag kan komma vidare – och förstå livet något bättre. Tills jag en dag inte lyssnar till min egen röst.

Jag vet mindre om att lyssna till mig själv och att bli hörd och lyssnad till. Jag har upplevt maktlösheten och hur kränkande det är att inte få sin röst hörd. Jag har längtat efter att höras utan kamp. Ur denna längtan föds det en upptagenhet av lyhörddhet i handledarskapet. När lyhörddheten står i förgrunden – och lyssnandet är det viktigaste – kan vi luta oss tillbaka och vila i den.

Som barn fick jag ett intryck av att det var jag som hade ansvaret för familjen. Livet stod och föll med mig. Min lyhörddhet blev en överlevnad för hela familjen, min egen röst suddades ut. Jag bar på en kamp för att bli hörd. Så fortsatte kampen för allas röster genom mitt ungdomsliv och vuxenliv. Jag upptäckte så småningom att jag var en lyssnare.

När jag skriver detta blir det klart för mig att jag kände igen mig i Maya, i hennes kamp att bli lyssnad till. Men jag kände också igen mig i hennes medarbetares kamp att bli lyssnade till. Det fanns två sidor av saken. Maya vill bli lyssnad till men hon vill inte själv lyssna. Jag förstår att hon vill bli hörd, men jag accepterar inte att hon själv inte vill höra. Min historia har säkert en betydelse i min förståelse av Mayas berättelse. Som jag ser det, är det en viktig aspekt av handledarskapet att tillvarata lyssnandet i samtalet. Men det får inte bli en metod i sig. Om handledaren koncentrerar sig på innehållet i det som sägs, är min erfarenhet att den andre gör sin egen läranderesor genom sin berättelse. Då blir det möjligtvis den andres förståelse och erfarenhet som får ge mening åt berättelsen, inte handledarens. Det handlar om den andres förståelse.

Det finns en risk att handledaren översätter den andres uttryck till fackspråkets kantigheter, och att själva budskapet kan förloras i denna omformulering av berättelsen. Det handlar om handledarens förmåga att tona in den andres stämning och signaler – att förnimma den andres värld – och ta till sig berättelsens väsen som bygger på den andres tidigare historia och erfarenheter – och utmana till ny mening i berättelsen. Så vill jag beskriva vad jag gör när jag lyssnar.

I mötet med Maya fanns ett dilemma som stod mellan att ge råd och en lyssnande hållning. En tanke är att det grundade sig på att Maya och jag hade olika kunskapssyn. En annan tanke är, blev hon tillräckligt mött i sak och förstådd genom mitt lyssnande eller fick min pedagogiska agenda sticka ut med fackspråkets kantigheter i mitt handledarskap?

Den hållning som pedagogen praktiserar i mötet med den andre har sin grund i pedagogens kunskapssyn. Det vill säga, hur pedagogen ser på kunskap och hur lärande sker – vad innebär en läroprocess?

Min förståelse av pedagogernas berättelser handlar om två olika förhållningssätt i mötet med den andre och i mötet med sig själv. Vilket innebär olika synsätt på kunskap och lärande – andras och eget lärande. I de två samtalssituationerna framträder pedagogernas synsätt på barns lärande, men också deras synsätt på sitt eget lärande. Det handlar om att lära genom egen reflektion över sin erfarenhet där kunskapsprocessen sker inifrån sig själv – genom att vända blicken till sig själv. Vilket innebär en kunskapssyn som företräder ett inifrånperspektiv på lärande. I motsats till att lärande sker utifrån. Det vill säga, man formas av den givna kunskapen som förmedlas av någon annan. En viss kunskap placeras i den andre. Vilket innebär en kunskapssyn som företräder ett utifrånperspektiv på lärande.

Min lärdom, med andra ord min egen reflektion över min yrkeserfarenhet, visar att ett öppet lyssnande i hållningen till den andre handlar om ett inifrånperspektiv på lärande. Och att möta den andre med sin egen kunskap, sitt agerande, handlar om ett utifrånperspektiv på lärande. De olika perspektiven eller synsätten på lärande leder till olika förhållningssätt i mötet med den andre. Dessa hållningar eller karaktärer handlar om frågor av etisk art i yrkeskunnandet. Det goda mötet med den andre – relations-etiken – har möjlighet att reflekteras, synliggöras och utvecklas genom samtal om ett öppet lyssnande får råda.

Att skapa en reflekterande praxis

Pedagogens uppdrag – att arbeta med människors lärande – präglas av ständigt engagemang och förändringar i vardagen. Både mellanmännsliga och samhälleliga krav och förväntningar ställs kontinuerligt på denna yrkesgrupp. Mellanmännsliga krav och förväntningar samspelar i mötet barn, föräldrar och pedagog och de uppdrag samhället ålägger förskolan och skolan. Uppdraget förändras med tiden i takt med att de samhälleliga kraven som finns framskrivna i lagar, riktlinjer och läroplaner förändras.

Pedagogens möte med barn, ungdom och förälder kan ibland vara en krävande och utmanande situation. Sådana möten ställer pedagogen inför stora prövningar ur både ett professionellt och personligt perspektiv. Enligt

dagens läroplaner har barn större rättigheter än tidigare vad gäller insyn och delaktighet i sitt eget lärande och i frågor som rör deras eget liv. Även föräldrar har idag rätt till insyn och delaktighet i form av ett aktivt samarbete och samverkan mellan pedagog och förälder – ett partnerskap. Ett exempel är den individuella utvecklingsplanen i förskola och skola som skrivs som ett kontrakt mellan barn, ungdom – förälder – pedagog. Föräldrar och barn eller ungdomar har också i högre grad än tidigare kunskap om dessa rättigheter. De är inte längre passiva mottagare av kunskap, de kräver mycket mer av samspel med pedagogen i förskolan och skolan. Allt i linje med rättigheter och skyldigheter i ett demokratiskt samhälle samt enligt dagens läroplaner.

I pedagogens yrke, som innebär ständiga möten mellan människor, krävs lyhördhet och förändringsförmåga. När samhälle och samarbetspartners förändras krävs också förändringar i pedagogens uppdrag. Då blir nytänkande och nya sätt att använda kunskap en nödvändighet. Samtidigt som pedagogen skall vara kulturbärare av traditioner i yrket, krävs också en förmåga att utveckla yrket i takt med förändringar i samhället. En balans krävs mellan kulturarvets trygghet och nytänkandets utmaning. Ett exempel är lärarutbildningen som vilar på nya pedagogiska erfarenheter och ny pedagogisk forskning om barn och ungdom som får avtryck i förskolans och skolans läroplaner där en förändrad kunskapssyn och därmed ett förändrat förhållningssätt blir konsekvenser. Detta upplevs som en spännande utmaning för vissa och för andra som ett hot om kaos i en ny världsbild och yrkesbild. Kunskap behöver utvecklas för att hitta nya former för pedagoger och barn och ungdomar i förskola och skola.

Hur kan högskolan bidra till en brygga mellan kunskapsformerna praktik och teori? Hur bidra till utvecklingen av både den vetenskapliga kunskapen och erfarenhetskunskapen? Ingela Josefson skriver i sitt inlägg om högskolemässighet i högskoleverkets skrift:

Enligt den högskolelag som trädde i kraft 1993 skall all högskoleutbildning vila på vetenskaplig/konstnärlig grund och beprövad erfarenhet. Det innebär synbarligen ett radikalt nytt tänkande i högskolevärlden, där vetenskapen har betraktats som den centrala kunskapsformen. Hur förhåller sig högskolan till det ena nytillskottet i lagen – det man kallar beprövad erfarenhet? (...) Utbildningen till ett yrke handlar om att skapa ett möte mellan olika kunskapsformer – mellan praktik och teori. Kraven på högskolan har därmed ökat.⁴⁶

⁴⁶ Josefson 2001, sid. 29.

Många av studenterna bär med sig mångårig yrkesverksamhet in i utbildningen men för den skull behöver den inte vara beprövad, menar Josefsson.

Det är den kritiska reflektionen kring erfarenheten som är en förutsättning för att den skall kunna bli beprövad. Det kan den bli med högskolans hjälp. Vetenskapliga och konstnärliga kunskaper bidrar till den kritiska prövningen.⁴⁷

Då återstår frågan om hur kunskapssynen i högskolan kan utvecklas för att olika kunskapsformer skall kunna mötas – hur förhåller sig högskolan till beprövad erfarenhet idag? Detta menar jag är en avgörande fråga för vilka förebilder och modeller som pedagoger bär med sig från sin högskoleutbildning in i yrket.

Stor professionalitet krävs för att möta utmaningar och krav från ett uppdrag som befinner sig i pågående förändring och vidareutveckling. Exempelvis vilar ansvaret på pedagogen att utforma lokala mål och förhållningssätt för att möta de övergripande centrala målen och intentionerna i läroplanerna som är en produkt av samhällets krav. Det handlar om att själv producera kunskap som pedagog.

Jag talar om förändring och kunskapsskapande – att lära av erfarenheten – genom yrkeslivet. Att ifrågasätta sin erfarenhet genom att bepröva sina konkreta handlingar är ett krävande arbete enligt min förtrogenhet som pedagog. Det handlar om att skapa en reflekterande praxis med utrymme för fantasi och tänkande. Maria Hammarén beskriver innebörden av att undersöka ett yrkeskunnande:

Beteckningen lärande organisation uttrycker en önskan om att individerna i en organisation ska våga vara flexibla och villiga att lära sig nya arbetssätt och metoder – inom ramen för organisationens verksamhetsidé. Det populära ordet erfarenhetsöverföring uttrycker i stort sett förhoppningen: upprepa inte tidigare begångna misstag. I förbindelse med yrkeskunnande står erfarenhetsöverföring för något mer, nämligen att skapa en reflekterande praxis.

Att skapa en reflekterande praxis handlar om att arbeta systematiskt med fantasi och tänkande, via minnets smältdegel. Ordet praxis markerar att arbetet sker inom ramen för ett kollektiv. Och ordet reflekterande innebär att denna praxis kontinuerligt utsätts för prövning – att man institutionaliserar utrymmet för fantasi och tänkande.⁴⁸

⁴⁷ A.a. sid. 34.

⁴⁸ Hammarén 2002, sid. 8.

En reflekterande praxis tar plats i ett sammanhang där grundutbildning, förskolans och skolans organisation och tradition samt barn och föräldrar finns med på arenan, en arena som kantas av en ram av förelägganden från stat och kommun. Ett exempel är att som pedagog se och tolka sambandet mellan förskolan, skolan och samhället, hur dessa hänger ihop. Pedagogen Sven Persson menar att det inte är svårt att se hur 1990-talets ekonomiska kris påverkar förskolan. Krisen får återverkningar på såväl förskolans inre pedagogiska arbete som på den yttre organisationen. Persson säger:

Det är min övertygelse att såväl den blivande förskolläraren som den yrkesverksamma måste ha någon form av förståelse av förskolans funktion i samhället för att klara den uppkomna situationen.⁴⁹

Många erfarna pedagoger försvann ifrån förskolan i den ekonomiska åtstramningen. Kanske många av de erfarna också försvann därför att deras erfarenhet inte fått möjlighet att utvecklas till kunskap. Erfarenheten i sig är ingen garanti för ett gott omdöme. När gamla erfarenheter blockerar nya stagnerar perspektiven. Det handlar om utmaningen att utveckla yrkeskunnandet.

I min egen erfarenhet som pedagog har jag saknat en respons på den tillägnade erfarenheten. Utrymmet för fantasi och tänkande i ett omprövande av handlingar i vardagsarbetet har varit knappt. Det blir svårt att förbättra sina handlingar när reaktionerna på dem uteblir. Eller när reaktionerna kommer först i det slutliga resultatet och hela processen av handlingar förbigås.

Kommunikationen har ofta handlat om en ensidig negativ eller positiv kritik och samtalet om arbetets innehåll har fått stå tillbaka. För att finslipa våra handlingar krävs att någon erbjuder oss en respons, så att vi kan återvända till handlingen, sätta ord på erfarenheten och se alla de alternativa handlingar som fanns. Det handlar om att skapa ett reflekterande rum. Hammarén uttrycker detta:

För att förfina våra handlingar krävs att någon annan erbjuder oss en kontrasterande horisont mot vilken handlingen kan avteckna sig och att vi förmår återvända till handlingen och alla de alternativa möjligheter som fanns – kort sagt, att vi lär oss att reflektera.⁵⁰

I en reflekterande praxis finns ett reflektionsrum – där *egen* erfarenhet kan få rum.

⁴⁹ Persson 1998, sid. 57.

⁵⁰ Hammarén 2002, sid. 8.

Erfarna pedagoger har gått igenom många omställningar. Pedagoger som just avslutat sin utbildning utmanas av nya forskningsresultat som de tar med sig in i yrket. Omställningskraven finns både som något pedagogerna väljer och något som de är ålagda att genomföra. Kunskap är färskvara, den förändras med tiden. Barns och föräldrars krav förändras när samhället förändras och media ger signaler om vad som kan tolkas som förbättringar eller försämringar i förskola och skola som är en del av samhället. Vilka möjligheter har pedagogen att ompröva sin erfarenhet för att kunna möta eller klara dessa förändringsprocesser i yrket?

Utmaningen att utveckla ett yrkeskunnande

Ett exempel: Vilka konsekvenser får förändringar i läroplanerna för pedagogens uppdrag i förskola och skola? Förändringar i samhället ger avtryck i förskolans och skolans läroplaner. Nya forskningsresultat och beprövad erfarenhet ger signaler om ett förändrat synsätt på kunskap och lärande. Exempelvis är begreppet ”det kompetenta barnet” en produkt av ny forskning och samhällsförändringar. I dag ser vi ett mer kompetent barn än tidigare, barns förmågor och kunskaper har synliggjorts genom ny forskning.⁵¹

I dag tror vi på tanken, enligt läroplanerna Lpfö 98 och Lpo 94, att barn och ungdomar lär genom att pedagogen uppmuntrar till reflektion och eget tänkande. Vi lämnar tanken att pedagogen ska förmedla ett visst kunskapsstoff till barnet. I förskola och skola ska denna förändrade kunskapssyn omvandlas till ny kunskap och nya läroprocesser som kräver andra, nya förhållningssätt till barn och föräldrar samt till pedagogens eget lärande. Pedagoger som utbildade sig för 10–20 år sedan fick med sig andra teorier och förhållningssätt, synsätt och värderingar än vad dagens nyutbildade pedagoger har när de lämnar utbildningen.

För de kulturbärande pedagogerna i en välfungerande praxis, gäller frågan: när blir en välfungerande praxis rigid? De gamla tankemönstren ger oss säkerhet i bedömningar och förmågan att hantera oväntade situationer. Den tränade blicken skapar trygghet – men den kan inte utestänga omvärldens förändring.⁵² Min egen erfarenhet har visat att omprövandet av gamla tankemönster är en strävsam process – att stanna upp i sin erfarenhet och undersöka den.

⁵¹ Daniel Stern 2003 är en föregångare på spädbarnsforskning och Howard Gardner 1998, Ingrid Pramling 1994, Dion Sommer 1997, för att nämna några, har visat på barns och ungdomars förmågor och därmed förändrat vår syn på kunskap och hur vi lär.

⁵² Hammarén 2002.

Auli Arvola, pedagogisk rådgivare (PR), arbetar med fortbildning och handledning av pedagoger i förskola och skola. Hon menar att reflektionen har en central betydelse i lärandet.

För att det ska ske en förändring, ett lärande, måste gamla tankemönster brytas. (...) I min PR-roll får jag ta del av uttalanden som ger intryck av en fördjupad insikt inom berörda områden. Steget från insikt till förändrat beteende i vardagen är däremot en mycket lång och mödosam process. För att synliggöra förändringen krävs medveten reflektion eller dokumentation av de involverade.⁵³

Arvola menar att det behövs olika typer av organiserade möten, mötesplatser där det finns möjlighet att skapa nya tankemönster genom kritisk reflektion. Hon uttrycker att:

(...) om inte luftigare arbetsscheman och reflektionstiden prioriteras kommer skolans personal att gå under!⁵⁴

Det handlar om att kommunikation är en nödvändig del av pedagogens vardag, en del som bör vara integrerad i yrket för att nå en fungerande praxis, enligt Hammarén:

En välfungerande praxis kännetecknas av en snabb och träffande kommunikation. Orden är laddade med innebörd som alla inblandade förstår. Man pekar in i erfarenheten (...) Med hjälp av orden pekar man in i något som är upprättat över tiden: en kunskapsvärld.

Att peka in i något som är upprättat över tiden är något radikalt annorlunda än att hänvisa till information. Det är att en gång för alla lämna ordboken med sina definitioner till att förnimma ordens användning i olika kontexter. Hur lär vi oss då att "förnimma" ordens användning? Svaret är förbluffande enkelt: orden måste iscensättas – skrivas in i exempel.⁵⁵

En tydlig kommunikation handlar om att skriva in orden i en handlingsväv, menar Hammarén. Det handlar om att berätta om sin erfarenhet. I min egen erfarenhet som pedagog har berättelsen fått betydelse, exempelvis i samtal tillsammans med kollegor: när jag berättar om min erfarenhet ger jag orden betydelser i en viss kontext. Mina ord deltar i ett visst spel – en meningskontext – där betydelser visar sig och begreppen får mening. Att sätta ord på sin erfarenhet genom berättelsen blir nödvändigt för att erfarenhet ska bli kunskap. Det handlar om att skapa begreppsbildning genom berättandet –

⁵³ Arvola 2003, sid. 31–32.

⁵⁴ A.a. sid. 33.

⁵⁵ Hammarén 2002, sid. 9.

den begreppsbildning som annars sker genom det direkta handlandet i praxis.

Förmågan att kunna samspeka med verklighetens mångfald och kontinuerliga förändringar, handlar om omdöme. När den yrkeskunnige handlar med sin kunskap finns en närvaro av en värld med historia som står öppen för nya erfarenheter. Det innebär att se och urskilja, att ur det gamla utläsa nya möjligheter, enligt Hammarén.

En utgångspunkt i en reflekterande praxis är därför att ompröva våra berättelser. Att skapa en reflekterande praxis handlar om att skapa rum för våra berättelser för att ompröva dem och knyta förbindelser med det nya. Med andra ord, att ompröva de gamla exemplen som etablerade våra begrepp. Det handlar om utmaningen att utveckla ett yrkeskunnande.

Det filosofiska samtalet i förskolekulturen

Jag vill här föra ett resonemang om språk som samtal. Inledningsvis belyser jag förförståelsens betydelse i samtalet som kunskapsform. Vidare beskriver jag berättelsens betydelse för att skapa mening och förståelse i en yrkeskultur. Berättelsen behöver både historien och fantasin i samtalet. Avsnittet avslutas med det osägbara, det vill säga det icke-verbala uttrycket som en dimension i yrkeskunnande.

Hur når vi fram till förståelse, eller kanske ödmjukare sagt, hur kan vi sträva mot förståelse med hjälp av språket? Förståelse av oss själva... förståelse av varandra... förståelse av livet...

Kanske är det så ”att förstå” är att uppleva något, något som berör våra känslor, våra tankar. Hela vår kropp. *Vad* vi förstår har sitt ursprung i våra erfarenheter av livet. Det liv som formas i vår kultur.

Den kultur jag befinner mig i just nu består delvis av den akademiska kulturen där det skrivna språket har företräde i dag. Där har det skrivna språket dessutom fått en alldeles särskild nisch, det ”vetenskapliga språket”. Med detta språkbruk, nedärvt i den akademiska kulturen, förväntas jag, som forskare, att presentera förskolekulturen där det talade språket har företräde genom dialogen, samtalet mellan barn, pedagoger och föräldrar. Samt en mångfald av kommunikation genom skapandeprocesser som lek, bild, musik, drama och så vidare.

Men vad är då det ”vetenskapliga språket” som ska sätta ord på och uttrycka våra forskningsresultat? Ja, det kanske beror på vad vi menar med forskning. För mig är forskning en skapande process, där praktisk verksamhet och teoretisk analys möts i tanke och känsla, kropp och själ. Då blir det vetenskapliga språket med nödvändighet en vävnad av olika uttrycks-

former där dikten, bilden, formen, fantasin, varför inte musiken?, metaforerna, exemplen och berättelserna... får ta plats i ett sammanhang där forskningens syfte är att beskriva och reflektera över en verksamhet eller ett fenomen, ett varande. Här får både fakta och värderingar samverka i en intersubjektiv förståelse som förhållningssätt. Detta i motsats till andra syften där forskningen handlar om att bevisa en tankestruktur genom att bland annat referera till annan forskning. Det som anses vara vetenskaplig kunskap och utomvetenskaplig kunskap skiljs åt, man gör anspråk på objektivitet, exakta mätmetoder och sanningskrav.

Med denna språksyn och dessa språkformer är det min förhoppning att kunna bidra med möjligheter till förståelse av språkliga handlingar och fenomen i de två samtalssituationerna (barnkonferens och handledning) i förskolekulturen. I mitt möte (som forskare) med förskolekulturen finns givetvis mina livsavlagringar med som barndomsminnen, tonårsminnen, studieminnen, föräldraminnen, yrkesminnen som förskollärare och lärarutbildare, äktenskapsminnen, kärlek och död...

Vi tar med oss vår historia, vår kultur och det språk vi lever i när vi betraktar världen. Dessa erfarenheter påverkar vilket perspektiv vi väljer att se världen ur när vi möter den.

Berättelsen

Dessa livsavlagringar, minnen, kan beskrivas som människans berättelse. Och kanske är det så att våra livsprojekt består av att forma en berättelse om oss själva och våra liv, en berättelse som ger oss mening med livet, i livet.

Clarence Crafoords⁵⁶ tankar om samtalets konst har berört mig. Han menar att varje människa är en skildrande varelse och att samtala är att se och lyssna med alla sina sinnen. I samtalet i förskolan pågår detta skeende, att se och lyssna med alla sinnen, mellan barn, pedagoger och föräldrar. Och skildrandet av förskolesamtalet sker genom pedagogens berättelser i barnkonferensen och i handledningssamtalet mellan pedagoger och handledare. Samtalen sker i ett sammanhang – i förskolekulturen med dess historia.

I denna samtalskonst, som Crafoord uttrycker det för att antyda att själen är med, möts pedagogerna. Varje deltagare har sin historia och varje deltagare är en berättelse och språken är otaliga, för att tala i Crafoords termer. De möts i en gemensam förskolekultur med dess språkbruk. I detta möte börjar samtalet, menar Crafoord:

⁵⁶ Crafoord 1994.

Reflexioner kring vem du är blir därför betydelsefullare än några föreskrifter om uppträdande eller ”metod”. (...) Att urskilja detta personliga språk och träda in i denna dialog är grunden i det förtroliga samtalet (...)⁵⁷

Att reflektera kring sig själv och att träda in i denna dialog utgör möjligheter till kommunikation mellan pedagoger och handledare i handledningssamtalet och som även kan öppna för dialog i det pedagogiska samtalet i sin helhet i förskolan.

Om handledaren delar förskolekulturens språkbruk eller ej är beroende av hennes eller hans tidigare erfarenheter. I denna undersökning har handledaren lång erfarenhet som pedagog från förskoleverksamheten och dess ledning. Detta resonemang kan ge upphov till frågan om *vem* som ska handleda pedagoger i förskolan? Denna fråga leder till tankar kring vilka eller vilket språkbruk som kommer att gälla, eller ha företräde i handledningssamtalet? Och vilka spår lämnar då betydelsena av dessa frågor?

I barnkonferensen och handledningssamtalet finns möjligheten att sätta ord på sina tankar och handlingar. Crafoord talar om benämningens kraft som:

(...) ett gränsöverskridande från det icke-verbala flödet till det verbala, från det mer dolda till det mer uppenbara (...)⁵⁸

Att benämna kan göra det osynliga till det synliga men tystnaden i ett samtal är också kommunikation och rymmer ofta intensiva budskap. Sättet att använda tystnader formar våra berättelser lika mycket som flödet av känslor och ord gör, menar Crafoord.

Handledningssamtalet har möjlighet att bli ett område där ny mening skapas när deltagarnas minnesbilder och språkhandlingar möts. Ordens symboler framträder och attityder och värderingar tar form och visar sig i samtalet. Eller, för att använda Jerome Bruners ord:

To tell a story is inescapably to take a moral stance (...)⁵⁹

I dialogen mellan deltagarna kan de språkliga symbolerna, orden, få ny betydelse och förvandlas till ny mening. Möjligheten finns till skapande av ny mening och bekräftelse av mening i handledningsprocessen. Att samtala är inte enbart en kommunikation med någon annan, utan även en möjlighet till kommunikation med sig själv.

⁵⁷ A.a. sid. 45.

⁵⁸ A.a. sid. 129.

⁵⁹ Bruner 1994, sid. 51.

Benämmandet, tystnaden och meningsskapandet ingår också i det som Ludwig Wittgenstein⁶⁰ kallar språkspel, det vill säga, språket och de därmed sammanvävda aktiviteterna; språket och handlingarna i språket. Språkspelet, med andra ord, sättet att använda språket, har sitt ursprung i en livsform, menar Wittgenstein. Språk och handling vävs ihop i våra livsformer. Där värderingar och förhållningssätt lämnar spår och innebörden i vårt språk visar sig i talandet, våra språkliga handlingar. Wittgenstein säger:

Vad *betecknar* nu orden i detta språk? – Vad de betecknar, hur skall det visa sig om inte i arten av deras användning?⁶¹

Språkets betydelse skapas och förmedlas i det sociala bruket, med andra ord, meningsskapandet sker i användandet. Olika kulturer föder olika språkspel och orden får mening först i ett sammanhang. Sammanhanget blåser liv i språket.

Vilka språkspel pågår i förskolekulturen? Och hur ser förskolans sammanhang ut? Att söka förståelse och att synliggöra, påvisa, handlar om kraften att hitta (se) sammanhang. Reflektionen och dialogen i handledningssamtalet blir möjligheter för att förstå förskolans sammanhang; verksamheten och dess villkor och förutsättningar. Med andra ord, vilka föreställningar finns i verksamheten och om verksamheten. Våra föreställningar flyter som en å genom våra verksamheter och förgrenar sig och bildar ett delta vars landskap ger ett sammanhang mellan olika krafter. Hur påverkas våra föreställningar av historien och samtiden, den kultur vi lever i idag? Vilka etiska föreställningar sipprar genom våra seder och vår moral?

Berättelsen i förskolesamtalet handlar om att förvalta förskolekulturen och dess yrkeskunnande ur historiens, samtidens och framtidens perspektiv. Denna tonvikt vid sammanhanget speglas i Paul Ricoeurs tankar om att vi inte vet vilka vi är från början, vi är hänvisade till att gå utanför oss själva, att kommunicera, för att finna oss själva.⁶² Mening och identitet visar sig i våra språkliga handlingar med sina språkligt förmedlade föreställningar. Samtalets värld spränger den enskilda uttolkarens värld som ett distanserande moment när vi försöker att förstå. Att lyssna till andras berättelser och exempel kan vara en öppning mot nya tankar och lösningar.

Den språkliga handlingen, språkspelet, är öppen för både ett ”inre” och ett ”yttre”, det rymmer både förståelse och förklaring. Vi skapar våra inre meningar, förståelser, med våra yttre referenser, förklaringar, i språkspelet

⁶⁰ Wittgenstein, *Filosofiska undersökningar*, 1992.

⁶¹ A.a. paragraf 10.

⁶² Ricoeur 1993.

med den andre. Språket blir en diskurs, en rådande föreställning. Vi värderar våra egna insatser i samklang med den kultur vi lever i. Förskolekulturen skapar sin bild, sin diskurs.

Diskursen själv är tolkning, all diskurs är tolkning.⁶³

Det säger Ricoeur och vänder sig till språket med dess mångfald av föreställningar bakom orden. Han ser det mångtydiga språket som svårkontrollerbart med symboler och myter som uttryck istället för det formaliserade språket som vill utveckla entydiga begrepp, befriade från konkreta förutsättningar och värderingar.

När vi talar om diskurser och språkspel fokuserar vi motivation och handling, till skillnad mot orsak och verkan med förklaringen i fokus. Vi försöker visa något istället för att bevisa. Då talar vi också om en värld i rörelse, en föränderlig värld, om varats skeende, där ingen absolut kunskap finns!

Vi avvisar den slutliga sanningen och låter mångfald få fortsätta att kommunicera mening. Vi värnar om meningens överskott.

Språkets former

Om vägen till förståelse går via den andre med språket som attribut, kan vi se samtalet (barnkonferens och handledning) som en mötesplats för att se och skapa sammanhang. Språkspelen, samtalet innehåller en rörelse, en kraft av språkets betydelser som framträder i ett sammanhang, det vill säga i den rådande förskolekulturens liv. Språkbruket skapar denna rörelse i språket.

I språkspelen, samtalet finns ett mått av frihet som i alla andra spel och lekar. Språkets regler finns där men i det praktiska utövandet, i språkbruket, formas språkets nyanser. I olika kulturer växer olika föreställningar fram. Dessa föreställningar ligger till grund för ordens betydelser i den rådande kulturen, till exempel i förskolekulturens sammanhang.

Reglerna, de bestämda förklaringarna, för ords betydelse, räcker inte till för att beskriva eller uttrycka en praktisk verksamhet, då behövs exemplet som en uttrycksform. Med hjälp av exemplet når vi berättelsens form som kan vara en möjlighet för att skapa eller se sammanhang som kan ge förståelse i yrkeslivet och livet.

Exempel och berättelser som uppstår i samtalet speglar de bilder och förebilder, föreställningar och handlingar som deltagarna bär på. Där finns spår av historien, kulturen, kollegor, barnen, föräldrarna, utbildningen,

⁶³ A.a. sid. 61.

handledaren, yrkestraditioner och så vidare... Detta bär vi med oss in i yrkeskunnandet.

I berättelsens form finns möjligheten att knyta ihop föreställningar med handlingar; teori med praktik; det abstrakta med det konkreta; den bokliga traditionen med den handlande traditionen; tanke med hand, till en kunskapsfär där även känslan har sin möjlighet i uttrycket. Detta möte i samtalet ger möjligheter till ökad förståelse i yrkeskunnandet.

I exemplets form möter språket handlingen och blir till en konkret reflektion över det som skett ”i verkligheten”. Ricoeur menar att berättelsens funktion är att organisera våra handlingar, det vill säga vårt liv och yrkesliv. Tankar om våra kunskaper och om vårt varande, med andra ord den teoretiska filosofin kan inte tänkas till slut utan att leda över i den praktiska filosofin, tankar om etik och estetik i våra handlingar, och vice versa, framhåller Ricoeur.

Berättelsen är en sammanlänkning mellan det kända och det okända för lyssnaren:

Berättandet är alltså den handling som öppnar berättelsen mot världen, (...) Det är alltid någon som mottar, gör till sitt och tillägnar sig mening.⁶⁴

Berättandet öppnar dörren till en ny syn på världen. Vägen till nybeskrivning av tillvaron hittar vi i konsten, som öppnar världen och visar på nya möjligheter eller bekräftar oss i igenkännandet av tillvaron. Ricoeur uttrycker det så här:

(...) det är från vardagsverkligheten som den poetiska diskursen distanserar sig, genom att bestämma varat som kunna-vara. (...) Att förstå är inte att låta sig speglas i texten, utan att utsätta sig för texten.⁶⁵

Berättelsen behöver både historien och fantasin, minnena och det konstnärliga uttrycket, för att skildra den konkreta, unika kunskapen och den abstrakta, generella kunskapen. I detta skapande finns möjligheten att:

(...) ”återge” den bild av världen som ger liv åt den narrativa rösten (...)⁶⁶

Både vardagsspråket och det vetenskapliga språket behöver det poetiska språkets mångtydighet med dess nybeskrivning av verkligheten som ger det till synes bekanta en ny innebörd. Det handlar om relationerna mellan

⁶⁴ A.a. sid. 77.

⁶⁵ A.a. sid. 155.

⁶⁶ A.a. sid. 234.

fantasi, språk och verklighet, som en viktig resurs. Mötet mellan dessa tre språkliga diskurser är förknippade med kreativitet. Fantasin är en reflexiv möjlighet, som använder sig av metaforer och berättelser för att visa på mening och identitet.

Fantasin är också en social och kulturell fantasi som verkar i våra samtal. Den hjälper oss att organisera och formulera vem jag är, i relation till de andra i min omgivning, menar John Shotter⁶⁷ när han utvecklar sina tankar om att vi konstruerar livet genom språket. Vi skapar en mening, en illusion om oss själva, som tränger in i alla våra handlingar. Han menar att vi använder vår fantasi, vårt skapande, för att ”se” alternativsvaren, så att vi inte hamnar i kulturens fångenskap, med de färdiga svaren. Fakta är en fantasi skapad av språket. Språket påverkar hur vi ser på världen och vad vi ser. Wittgenstein säger:

En *bild* höll oss fångna. Och vi kunde inte slippa ut, ty den var inbyggd i vårt språk och detta tycktes obönhörligt upprepa den för oss.⁶⁸

Vi är fångade i vårt språk. Förskolekulturen skapar sin bild, vetenskapen skapar sin bild, sin diskurs. Dessa diskurser, språkspel, skapar föreställningar. Hur kan vi då förhålla oss reflekterande till dessa bilder? Kanske med hjälp av språket igen? Med fantasins reflekterande möjlighet, om vi väljer en uttrycksform där det finns något pågående... oförutsägbart skapande och berättande. Om vi vågar vända oss mot det konstnärliga språkspels dimensioner. Med en strävan mot en levande tradition.

Uttrycket

Språkspellet rymmer även en osägbart dimension. I *Filosofiska undersökningar* talar Wittgenstein om ett andligt tillstånd som är ogripbart:

Om du vill förstå satsen, så måste du föreställa dig den tillhöriga själsliga betydelsen, själstillstånden.⁶⁹

Jag antar att Wittgenstein syftar på det icke-verbala uttrycket som, till exempel, kan visa på en önskan eller en avsikt. I ett språkspel som pågår tolkas de verbala och icke-verbala uttrycken. Jag kan föreställa mig att i olika kulturer med olika livsformer innehåller språkspelen mer eller mindre icke-verbala eller verbalt osägbara dimensioner.

⁶⁷ Shotter 1994.

⁶⁸ Wittgenstein, *Filosofiska undersökningar*, 1992, paragraf 115.

⁶⁹ A.a. paragraf 652.

I tv-programmet Nike berättade författaren Henning Mankell om en fest (någonstans här i världen), där innebar livsformen att presentera sig själv genom dansen. Efter ett tappert presentationsförsök av Henning Mankell, säger den äldre kvinnan på festen:

Jag kan inte i min vildaste fantasi säga Dig vem Du är och varifrån Du kommer.⁷⁰

Även i vår kultur finns givetvis det verbalt osägbara i våra språkspel. Där det verbalt osägbara uttrycket blir tydligt är inom konsten; dansen, bilden, teatern, musiken... och så vidare. Det verbalt osägbara är berikande för vår förståelse av tillvaron och kan beröra dimensioner dit språket, ordet inte når. I förskolekulturen finns det verbalt osägbara uttryckt särskilt i alla handlingar som pågår i verksamheten och i de språkspel som genomsyrar vardagen. I samtalet (barnkonferens och handledning) finns möjligheten att sätta ord på dessa handlingar och språkspel så att yrkeskunnandet kan få ett ansikte, och framträda.

Många yrkeskunskaper kan säkert beskrivas och lyftas fram med hjälp av språkets olika former, berättelser och exempel, som jag belyst i mitt tidigare resonemang. Men här finns också en verbalt osägbar dimension i yrkesskicklighetens mångfald av uttryck. Den verbalt osägbara dimensionen kan visa på avsikter och värderingar i yrkeskulturen.

Och i den vetenskapliga kulturen, hur förhåller sig forskaren till det osägbara i forskningsprocessen; i de språkspel som genomsyrar forskarens vardag? Även här finns en möjlighet till uttryck i samtalet, i dialogen med kollegor och framför allt i dialogen med forskningsmaterialet och därmed i dialogen med sig själv. Här framträder forskarens yrkesskicklighet, med sin praktik och teori i yrkeskunnandet.

Om syftet är att beskriva det mänskliga varat med dess skeende och fenomen, då har forskaren likväl som pedagogen mycket att lära av konstnärens yrkesskicklighet; skapandeprocessen med dess uttrycksformer som öppnar mot en nybeskrivning av världen. Med andra ord, forskning är en skapande process. Valet av språkspel, samtalssituationer i denna undersökning, visar på den pågående, föränderliga och även osägbara dimensionen.

Crafoord⁷¹ menar att det viktigaste i varje professionellt samtal är den utsägliga aspekten. Eller med författaren Bo Carpelans ord:

⁷⁰ Kulturprogrammet Nike TV 1 12 maj 1995.

⁷¹ Crafoord 1994.

Det är så tyst att jag hör mig...⁷²

I samtalet är lyssnandet en receptiv akt som är lika betydelsefull som talandet. Och båda förutsätter varandra. Författaren Yasar Kemal uttrycker det så här:

Språket kommer att rädda mänskligheten. Det finns två förutsättningar; att man lyssnar och talar.⁷³

I vår strävan att nå förståelse, påminner filosofen Hans Larsson oss om den, enligt hans mening, högsta formen av tankearbete: intuitionen. Ett tillstånd av helhetsupplevelse under korta tillfällen. Han menar att känsla, reflektion och intuition samarbetar för att nå förståelse. Så som konstnärens tolkningar skapas.⁷⁴

Vad är då intuition? Som jag ser det, är intuition att använda sig av sina erfarenheter utan att ta omvägen över tankens tolkning av de erfarenheter som livet har skapat. Vad är då förståelse? Utgångspunkten för förståelse är våra erfarenheter, vår förförståelse, som tillsammans med känsla och tanke skapar förståelse. Eller, att inte förstå, är det kraften som får oss att gå vidare? – samtala och blottlägga...

Förtrogenhet

Begreppet förtrogenhet innehåller delar vilka ibland benämns som ”tyst kunskap”. Följande avsnitt ger en inblick i orsakerna till detta. För att bygga upp en förtrogenhet med yrket krävs praktik från verksamheten samt både teoretiska och praktiska kunskaper. I växelspelet mellan teori och praktik kan förtrogenheten synliggöras och reflekteras. Ingela Josefson⁷⁵ menar att förtrogenhet i yrkesrollen kan utvecklas när förutsättningar finns för ett möte mellan teoretisk och praktisk kunskap.

Den teoretiska kunskapen är en generell, vetenskaplig kunskap som kan beskrivas i regler, riktlinjer och förhållningssätt – den är en påstående-kunskap. Exempelvis i en utbildning görs studenterna uppmärksamma på likheter, de tränas i att kategorisera och se det generella. I det praktiska arbetet gäller den uppmärksamma blicken för olikheterna, det unika i varje situation är avgörande. Den kunskapen förvärvas genom en rik förtrogenhet

⁷² Egna anteckningar från intervju i SVT.

⁷³ Egna anteckningar från intervju i SVT.

⁷⁴ Larsson 1920.

⁷⁵ Josefson, 1988, beskriver processen att bli erfaren, expert, i sitt yrke.

med yrkespraktiken i hela dess mångfald – en förtrogenhetskunskap. De olika aspekterna på kunskap, påståendekunskap och förtrogenhetskunskap, skapar tillsammans förutsättningar för en kunskap som kan omsättas i handling.⁷⁶

Filosofen Kjell S. Johannessens⁷⁷ diskussion visar att det finns en form av kunskap som inte kan formuleras språkligt. Därav namnet ”tyst kunskap”. Johannessen baserar sina tankar på Wittgensteins språkfilosofi. Den reflekterade erfarenheten kan ge omdöme. Detta omdöme kan bara erövrats genom reflektion över sina handlingar i praktiken.

Att vara praktiskt vis är det samma som att veta vilken handling som är den moraliskt riktiga i den konkreta situation som man befinner sig i.⁷⁸

Att utöva verksamhet skapar begreppens betydelse. Sakkunskap och språkkunskaper är därför nödvändigtvis förbundna med varandra. Båda förvärvas samtidigt steg för steg. Man bygger upp förtrogenhet med sina yrkeskunskaper genom att omsätta sina teoretiska kunskaper i praktisk handling. Här växer erfarenheten fram. Denna erfarenhet kan karaktäriseras som ett gemensamt språk för verksamheten.

Att ha ett gemensamt språk är för Wittgenstein det samma som att dela en *livsform* (...)⁷⁹

Språket konstituerar, organiserar handlingen. Därför får vi olika språk i olika verksamheter. Ett exempel är barnpedagogens uttryck ”att lyssna till barns tankar”, som omskrivs till ”dialogpedagogik” i pedagogiska program som ska läsas av tjänstemän, och andra.

För att överföra praktisk kunskap behöver man använda sig av exempel för att kunna dela med sig av sina erfarenheter. Exempelen behövs eftersom de *visar* det regeln inte kan *säga*. Praktikerkunskapen blir en ”tyst kunskap” eftersom den inte kan dokumenteras på samma sätt som teoretisk kunskap, det vill säga i exakta formuleringar.

Bildpedagogen Lars Lindström gav mig en inblick i Harvard Project Zero som startades av filosofen Nelson Goodman. Goodman intresserar sig för vilka symbolsystem människan har utvecklat. Med symbol avses: varje

⁷⁶ Josefson, 1998, problematiserar teori- och praktikfrågan. Begreppen påståendekunskap och förtrogenhetskunskap är myntade av Johannessen 1999.

⁷⁷ Johannessen presenterar några tankar om tyst kunskap i sin uppsats 1988 och därefter i sin bok 1999.

⁷⁸ Johannessen 1988, sid. 14.

⁷⁹ A.a. sid. 23.

meddelande som kan bära en mening. Goodman försökte urskilja de olika symbolsystemen (exempelvis musikaliska, poetiska, kroppsliga, grafiskt visuella) och vilka mentala operationer dessa förutsätter.⁸⁰ Kan pedagogen lära sig något av konstnärens sätt att tänka?

I pedagogens symbolsystem ingår, enligt min erfarenhet, ett beskrivande av verksamheten i exempel och metaforer. Min tanke var att försöka lyssna till helheten i pedagogernas berättelser, inte bara den yrkeskunskap som beskrivs i ett exakt språk, utan även vissa delar av yrkeskunskapen som beskrivs i exempel, metaforer och berättelser.

När filosofen Allan Janik beskriver begreppet ”tyst kunskap”, menar han att det är viktigt att klart begripa skillnaden mellan att erfarna yrkesmänniskor kan artikulera grunden för sitt kunnande och att *en del* av yrkesskickligheten är utsägbar – tyst kunskap. Janik säger:

Att uppmana erfarna yrkesmän att artikulera grunden för sin verksamhet är alltså inte oförenligt med uppfattningen att yrkesskicklighet inrymmer ett ofrånkomligt tyst, utsägbart element.⁸¹

Exempel från förskolans vardag illustrerar yrkeskunnandet; bedömningar, nyanser och avvägningar i arbetet ger förtrogenheten ett ansikte och en röst. Delar av yrkeskunskapen kan inte kommuniceras verbalt, utan måste överföras direkt i verksamheten genom att erfarna visar oerfarna sina kunskaper i handling. Wittgenstein menar att det utsägbara har ett genuint värde i sig.⁸²

Exemplen är ett sätt att förmedla och kommentera förtrogenheten. Man sätter ord på sina handlingar, det handlande som vuxit fram ur teoretiska och praktiska kunskaper. Förmågan att reflektera över och verbalisera sitt handlande kan leda till ett fördjupat yrkeskunnande, ett förtydligande av yrkesrollen och en förhöjd arbetsvärdering.

Ett levande, nyanserat språk är förutsättningen för att fånga den mångtydiga verkligheten i alla dess skiftande skepnader. I reflektionen kring arbetet är ett sådant språk avgörande för utvecklingen av kunskapen.⁸³

⁸⁰ En av utgångspunkterna i Project Zero var att konst, liksom vetenskap, har med tänkande att göra. Se Lars Lindströms, 1989, artikel Bildpedagogisk forskning i USA: Harvard Project Zero.

⁸¹ Janik 1991, sid. 36.

⁸² Wittgensteins språkfilosofi; den avslutande delen i *Tractatus logico-philosophicus*. Wittgenstein 1992.

⁸³ Josefson 1991, sid. 108.

För pedagogen handlar det om förmågan att bilda sig förnuftiga omdömen i arbetet som till stor del består av relationer – möten – mellan barn, pedagoger och föräldrar. Där läggs grunden för allt pedagogiskt arbete. Omdömen görs i arbetet utan att man exakt kan ange hur man dragit sina slutsatser, till skillnad från det praktiska arbetet som är beskrivbart i förskolan. Janik menar:

Det är processen att bilda sig precisa omdömen som trotsar exakt formulering.⁸⁴

Reflektion

Erfarenhet och reflektion behövs för att tillägna sig säkerheten att våga utvidga reglernas gränser i arbetet. Janik säger:

Jag vill hävda att det är detta som expertis helt och hållet handlar om: Förmågan att behärska en uppsättning regler så att man kan utvidga deras gränser när omständigheterna så medger.⁸⁵

Att sätta ord på sina kunskaper tillsammans med kollegor i ett levande samtal kan stimulera reflektionsförmågan och förtydliga det dagliga användandet av yrkeskunskaperna. Genom språket kan vi uttrycka handlingen. Bo Göranson menar att:

Reflektion över praxis är ett nödvändigt inslag för en fördjupning av yrkeskunnandet.⁸⁶

Arbetet i förskolan handlar om relationer och lärande. *Möten* mellan barn och vuxna samt mellan barn och barn är vad som ständigt sker i verksamheten. I denna mångfald av vardagssituationer är det värdefullt att kunna se det unika för just det här barnet eller för just den här situationen. För att kunna se skillnader och nyanser i olika situationer behövs ett reflekterande arbetssätt, menar Göranson:

Det kvalificerade yrkeskunnandet utvecklas genom att man lär sig att se skillnader i verklighetens mångfald.⁸⁷

⁸⁴ Janik 1991, sid. 38.

⁸⁵ A.a. sid. 35.

⁸⁶ Göranson 1990, sid. 8. Där diskuterar han reflektionens betydelse för yrkeskunnandet.

⁸⁷ A.a. sid. 19.

Pedagogen gör ständigt bedömningar i vardagens alla arbetssituationer och relationer. Att tränas i sin bedömning kräver praktisk närvaro, träning i att "se" barns behov och lärande i olika situationer. Bedömningar är svåra att klä i ord, genom erfarenhet lär man sig att bedöma barns unika behov och lärande. Göranson talar om "den inre bilden". Den grundar sig på teoretisk tolkning och erfarenhetsmässighet; fakta och antaganden, menar Göranson. Det handlar om en personlig bedömning där pedagogerna gör sig en "inre bild" av skeenden och situationer de ställs inför i förskolearbetet. "Den inre bilden" är en metafor för yrkeskunnandet. Den är både individuell och kollektiv. Den enskilde pedagogen bygger upp sin egen bild och dessutom följer hon eller han en yrkestradition i förskolearbetet; förskolebilden. Då kan kollegor utbyta tankar, utan att ens för sig själva motivera varför olika bedömningar görs. För att kunna göra goda bedömningar behövs tid för tankearbete. Pauser för reflektion.

Det kan vara livsavgörande för att kunna hålla kvaliteten i arbetet. (...) det är nödvändigt att respektera det som är kärnan i en yrkesgrupps bedömningsförmåga.⁸⁸

Handledning

Skickligheten i yrket växer fram när man kan se nyanser i de situationer man ställs inför och utifrån dessa göra sina egna bedömningar i arbetet. För att kunna se skillnader och nyanser i olika situationer behövs ett reflekterande arbetssätt. Handledning kan vara en möjlighet till att höja förmågan att reflektera över arbetet och därmed fördjupa yrkeskunnandet.

Utvärderingen som gjordes av en arbetslagsutbildning inom förskolan visade att det är viktigt för yrkesrollen att få tala om och reflektera kring dagliga erfarenheter tillsammans med kollegor och erfarna handledare.⁸⁹ Barbro Wiking, psykolog och lärarutbildare, har under många år framhållit vikten av handledning inom skolan. Hon menar att poängen med handledning är att teori och praktik integreras och formuleras med hjälp av en erfaren handledare.⁹⁰ Handledarens förmåga att lyssna och ställa nya frågor kan bidra till nya perspektiv hos deltagarna.

Kan konsekvenserna av handledning betyda en ökad förmåga att tydliggöra sin professionalitet? Gunilla Dahlberg, Ulf P. Lundgren och Gunnar Åsén menar att förskolepedagoger måste argumentera för förskolan, tydlig-

⁸⁸ A.a. sid. 133.

⁸⁹ Hedqvist 1987.

⁹⁰ Wiking 1991, skildrar handledningens betydelse för pedagoger i förskola och skola.

göra de pedagogiska mål man arbetar för och visa på det värde som förskolan kan ha, inte bara för barn och föräldrar utan för samhällsutvecklingen i stort.⁹¹ I en artikel i Dagens Nyheter beskriver forskaren Anita Kullander värdet av kontinuerlig handledning. Här beskriver hon förskolepedagogens uppdrag när det gäller barn som är utanför gruppen:

(...) när man arbetar med människor behöver man hjälp att se sådana här skeenden, att förstå sig själv i olika situationer. I många vårdjobb finns kontinuerlig handledning av psykolog. Inom barnomsorgen konsulteras psykolog bara när det finns något särskilt problem. Och vad man upplever som särskilda problem varierar ju från person till person. På många förskolor tror jag också man drar sig för att kalla på psykologhjälp – det kan verka dramatiskt, man vill gärna försöka klara av problemen själv. Men precis som i andra yrken kan man fastna och behöva hjälp utifrån för att utvecklas. Problem i personalgruppen kan ibland läggas på ett barn, till exempel, utan att någon är medveten om det. Att sådana reaktioner uppkommer är inte konstigt. Att jobba på dagis är ett krävande yrke, det är arbetsamt med så mycket känslor och känslomässigt engagemang. Just därför kan man behöva stöd utifrån.⁹²

Några funderingar

Jag vill här presentera några tankar kring ett reflekterande förhållningssätt. En tanke i Goodmans filosofi⁹³ är likheten mellan konstnärliga och vetenskapliga aktiviteter. Kanske är det reflektion över sitt görande som är likheten? Enligt min mening kräver varje skicklighet (yrkesskicklighet, livsskicklighet) reflektion över de tankar och handlingar man ställs inför.

När jag läser Gardners bok *Art, Mind & Brain*⁹⁴ ser jag likheterna mellan att utvecklas som människa från barn till vuxen och att utvecklas i sin yrkesroll. Dessa skeenden tycks följa samma process. Förskolebarnets fria utövande av livets alla konster har paralleller med den oerfarne, utbildade yrkesmänniskan som prövar sig fram utan begränsningar. Hon gör det via regelkunskapen (teorierna), ett recept på hur något bör vara, tillägnandet av konventionerna. Senare kan hon bryta mot konventionerna, reglerna, när situationen så kräver. En utveckling från lärling till mästare. Denna process genomgås inte av alla människor. Alla uppnår inte förtrogenhet i sitt yrke, trots lång erfarenhet, precis som att alla barn inte blir konstnärer.

För att förtrogenheten ska utvecklas i yrkesrollen behövs reflektion över det man gör. Barnet, menar Gardner, behöver få reflektera över (tala om

⁹¹ Dahlberg och Lundgren och Åsén 1991, ser förskolan i ett samhällsperspektiv där pedagogernas röster måste höras.

⁹² Kullander 1991, *Dagens Nyheter*, Insidan 3/9.

⁹³ Lindström 1989.

⁹⁴ Gardner 1982.

skillnader, likheter, nyanser, färger, former osv.) sitt skapande för att utvecklas vidare. Goodman och Gardner förespråkar, i det amerikanska Project Zero, ett förhållningssätt till utveckling som är en dialog mellan lärare och elev. Denna dialog (handledning) skapar möjligheter att reflektera över och formulera sina kunskaper. Gardner⁹⁵ menar att metoden ger en ständig dialektik mellan produktion, perception och reflektion. Denna processutveckling ger möjligheter att komma närmare sina egna känslor och mål.

Kanske är det reflektionen som fattas när barnet respektive yrkesmänniskan slutar att utvecklas i sitt skapande. När man har nått fram till ”regelkunnandet” i skolåldern respektive teoretisk bildning kanske man behöver knyta ihop det ”fria skapandet” med ”skapandet enligt reglerna” genom reflektion i en dialog. Vad händer när man skriver uppsats i skolan eller på universitetet?

Att bli skicklig är att våga sträcka sig utanför reglerna. Att följa reglerna verkar vara nödvändigt under en viss period i utvecklingsprocessen. Vi tar till oss reglerna för att organisera våra kunskaper, för att sedan våga lämna reglerna om situationen så kräver. Vi har skaffat oss ett omdöme om vi kan bedöma när vi ska frångå reglerna genom att vi har reflekterat över våra kunskaper i relation till den verklighet vi befinner oss i.

Ett exempel

Denna berättelse är hämtad från en intervju. Lisa har arbetat som pedagog i 26 år. Idag arbetar hon på en förskola tillsammans med två kollegor som är förskollärare. Lisa har barnskötarutbildning. Hon berättar om sitt yrkeskunnande. Jag har valt ut en av hennes många berättelser som ett exempel på reflektioner kring hur det är att vara oerfaren och erfaren i yrket samt utbildningens betydelse. Lisa talar om fantasins betydelse i arbetet med barn:

Jaa, någonting som har försvunnit, det är skratten. När barn skrattar idag, så är det inte det där glättiga, glada som var, det är konstgjort. Jag menar, man kan få en hel grupp att skratta på en gång, vid gruppens samlingar till exempel eller när de ligger och vilar om någon säger något roligt. En börjar skratta lite så där tokigt och så skrattar allihopa. Men det är inte riktiga, äkta skratt, sådana som man hör inne på småbarnsavdelningarna – de försvinner snabbt.

Jaa, jag vet inte, vi vuxna är väl likadana. Vi har väl inte den tiden heller, att sitta och småskoja med varandra. Jag menar, vi är för mycket vuxna, det är för mycket ’måste’ också.

⁹⁵ Gardner 1988.

Jag har aldrig utbildat mig till förskollärare. Jag vet inte, det är säkert helt fel, men jag vill inte vara förskollärare, jag vill fortfarande vara den där som kan leka.

Och det har jag hört av tjejerna, som börjat på lärarutbildningen nu, de säger: 'Du hade nog rätt i det du sa om utbildningen.'

Jag tror att utbildningen ställer mer krav på en själv. Jag tyckte, när jag började läsa psykologi som barnskötare, att jag inte 'hittade' någon människa alls efter detta. Jag hade ju arbetat på förskola förut och jag tyckte att alla barn var en personlighet. Och plötsligt tyckte jag att utbildningen gick ut på att alla barn var lika.

De förskollärare som bara har arbetat en kort tid, de är så väldigt snabba på att döma. Inte de förskollärare som jag arbetar med nu, de har arbetat så länge, men de oerfarna som jag har arbetat med förut.

Lisa uttryckte också att efter några års erfarenhet började lärarna bli mer vidsynta och mer fantasifulla i sitt arbetssätt. Hon betonar att det är viktigt att "våga göra bort sig" i sitt yrkesutövande.

Här får vi en skildring av dilemman som uppstår i det praktiska arbetet. Denna erfarna barnskötare har under många år mött nyutbildade pedagoger. Det fria skapandet⁹⁶ utövas av den oerfarne som prövar sig fram. När den oerfarne senare tillägnar sig reglerna för sin verksamhet blir dessa det som intresserar mest under en period. Man följer reglerna strikt för att införliva dessa i sitt kunnande. När utvecklingsprocessen går vidare ser man nödvändigheten av att i vissa situationer kunna bryta mot de regler man har tillägnat sig. Här menar Josefson⁹⁷ att utvecklingen från lärling till mästare handlar om att kunna integrera praktik och teori under många års yrkesutövande. Det krävs reflektion över den praktiska erfarenheten för att kunna utveckla den förtrogenhet som en mästare besitter. Genom att reflektera över det man gör kan man se nyanser i de olika situationer man ställs inför i sitt arbete. Därmed får man insikten om att vissa situationer kräver att man frångår de regler (teorier) man tillägnat sig för att göra ett gott arbete.

Lisa talar om nyanser i arbetet och hon ser olika förhållningssätt hos erfarna och hos nyutbildade förskollärare. Hos nyutbildade kollegor saknar hon fantasin, som hon tycker är nödvändig i arbetet. Hon kopplar detta till utbildningens roll och hon anser att utbildningen är en normgivare med för snäva gränser, där teorierna begränsar synen på barnet. Fantasi och glädje får inte lika stor plats hos den som är nyutbildad, men vidsyntheten växer fram efter några års erfarenhet i yrket. Att tillägna sig teorier i en utbildning kräver sin process. Men i en yrkesutbildning påbörjar man också en yrkesidentitet. Det handlar om att hitta sitt personliga sätt att vara pedagog på.

⁹⁶ Gardner 1982.

⁹⁷ Josefson 1988.

Det vill säga, en del är en fast ram för alla inom yrket och en del är den personliga färgningen av yrkesutövandet.

I Project Zero⁹⁸ arbetar man, som jag tidigare nämnde, med en läroprocess som består av en dialog mellan lärare och elev kring arbetsuppgifter som samlats in under en längre tid. I dialogen diskuteras vad var och en av dem har uppmärksammat under arbetets gång. Olika synpunkter tas upp och möjligheten till reflektion hos eleven ökar. Förmågan att se skillnader och likheter tränas. Detta förhållningssätt till kunskapsutveckling visar på nödvändigheten av handledning från en erfaren till en oerfaren. Det vill säga, att bygga upp ett kunnande under en längre period genom samtal kring egna erfarenheter. Handledning kan vara *ett* sätt att bygga upp yrkesidentiteten både under utbildningen och inom pedagogens yrkesverksamhet i förskola och skola.

Språkets väsen

I samtalen handlar det om språkets betydelse i förståelsen av människan. Bengt Börjeson talar om det mänskliga subjektet och språket:

Människan använder språket för att förstå världen – men vad förstår hon med världen om den är invävd i det mänskliga språket? Det välsignade språket, det förbannade språket.⁹⁹

Alltså, språk och verklighet kan inte skiljas åt därför att det är via *mitt* språk, *mina* föreställningar som jag skaffar mig med *min* förförståelse, som jag tolkar världen. Denna antydning om språketeori kan ge en vink om dilemmat i pedagogernas berättelser i samtalen. Olika kunskapssyn, föreställningar och värderingar uttrycks i förskolan och skolan av pedagoger med ”olika språk”. Börjeson säger:

När jag möter världen, som är språk,¹⁰⁰ med mitt språk, uppstår frågan om språkets betydelse – för varandra.

Vad händer i ett möte mellan språk? I mötet uppstår möjligheten till reflektion över mitt språk. Och att genom språkets väsen formulera tanken och uttrycka den som ord för att kunna möta andra språk. Ett möte mellan språk handlar alltid om en tolkning. Vem är då jag som tolkar?

⁹⁸ Project Zero presenteras av Dennie Palmer Wolf och Nancy Pistone 1991.

⁹⁹ Bengt Börjeson, föreläsning VIII, sid. 9. Det mänskliga subjektet. Vid HLS 1992.

¹⁰⁰ Bengt Börjeson, föreläsning VIII, sid. 10. Det mänskliga subjektet. Vid HLS 1992.

Ingela Josefson menar att med en förebild i matematiken har många språkforskare i vår tid sökt beskriva reglerna för hur ord och ljud kombineras med varandra. Språkstudierna har fått en naturvetenskaplig prägel med syfte att finna lagbundenhet i språkets byggnad. Det har fjärmat studierna av språket från den unika gestaltningen av språket, till exempel i den skönlitterära texten.

Så kan vi idag i vetenskapens värld se en tendens att uppfatta språk som liktydigt med *ord*, talade eller skrivna. Orden hör till språkforskningens arbetsområde, *tanken* förs till psykologins område och den omgivande världen för språket och tanken är en uppgift för socialantropologer och etnologer.¹⁰¹

Hur är det då med vetenskapens värld, där språk uppfattas först och främst som ord, om språk utvidgas till en fråga om inte bara språkets form utan även om dess innehåll? Hur långt når vetenskaplig kunskap? Filosofen Ludwig Wittgenstein har reflekterat över vetenskapens gränser, han säger:

Vi känner att t. o. m. om *alla möjliga* vetenskapliga frågor blivit besvarade, så har våra livsproblem ännu alls icke blivit berörda.¹⁰²

Även om vår vetenskapliga språktradition representerar synsättet att språk handlar om ord, finns det idag andra språksyner som ser språket som en förening med livet och världen och att språket växer fram i ett historiskt och kulturellt sammanhang.

Wittgenstein menar att språket omfattar mer än ord – det inbegriper handlingar som visar att man bemästrar orden. Här finns ett samband mellan ord, kunskap och handling. Den livskunskap och människokänedom man tillägnar sig genom erfarenheter visar sig i det praktiska arbetet. När orden ibland inte räcker till i det kvalificerade yrkeskunnandet får kunskapen en konstnärlig dimension. Inför arbetets innersta kvaliteter gör språket halt. Det betyder att vissa kvaliteter i ett yrke måste *visas* för att kunna förmedlas. Här framträder förhållandet mellan språk och handling. Wittgenstein menar att det osägbara har ett genuint värde. Men att det är konsten som har till uppgift att gestalta, att visa dessa frågor som inte hör vetenskapen till.

¹⁰¹ Josefson 1991, sid. 49.

¹⁰² Wittgenstein 1992, *Tractatus logico-philosophicus*, paragraf 6:52.

Människorna tror idag att vetenskapsmännen finns till för att undervisa dem, författare och musiker, etc., för att fröjda dem. *Att dessa senare kan ha något att lära dem faller dem inte in.*¹⁰³

Vi lever i en kultur där den förhärskande föreställningen alltjämt är den att exakt formulerad kunskap är den kunskap som är något värd. Men, språk är inte bara ord, språk är en avlagring av vår historia och vår kultur. Människan kan inte avsäga sig historien och inte den kultur hon växer upp i, det vill säga, det språk som förmedlar våra kunskaper finns i vår verklighet, som vi tillägnat oss genom erfarenhet. Kanske är det så att förståelsen av människan – människovetenskapen – borde söka sina förebilder i den konstnärliga traditionen i vår kultur?

Om vi påstår att kunskap uppstår ur både teori och praktik. Och att samspellet mellan teori och praktik genom våra erfarenheter ger oss kunskap. Det vill säga, att språket är en vävnad av ord och handling. Då har handlingen – praktiken – fått en betydelse för kunskapsprocessen. Det handlar om mötet mellan praktik och teori. Ingela Josefson och Bo Göranson¹⁰⁴ benämner detta som förtrogenhetskunskap i sin forskning kring yrkesskicklighetens väsen. De diskuterar också konstens möjligheter att förmedla kunskap när orden inte räcker till. Konsten förmår att visa, gestalta våra livsfrågor. Kan konsten förmedla kunskap som inte vetenskapen kan förmedla? Förståelsen av människans väsen visar sig i en passage ur författaren Gerda Anttis roman:

Vi är kanske mer ett ”vi” än ett jag (...) Och att det också är det som gör att folk tycker att ensamhet är det värsta som finns? När de måste värma sig själva och bara har privathjärnan att ta till? Och när jag var på dagis bland alla barnen tänkte jag, jag mindes hur det var när jag var liten, jag mindes så tydligt hur jag, när jag var ensam, kunde känna mig som inne i en djup dröm, att jag försvann med mig själv in i någonting där jag var alldeles ensam, och att det var just det som var så skönt. Skönt som en saga. Och jag tänkte där jag stod och såg och framför allt hörde på alla barnen, att bara de nu får tid till det? Att vara med sig själva.¹⁰⁵

Förtrogenhetens språk är det berättande, gestaltande språket, menar Josefson. Vi har mycket att lära av skönlitteraturen, som gestaltar unika exempel, där vi kan känna igen oss i liknande livserfarenheter. Detta för att

¹⁰³ Denna tanke finner man i Wittgensteins efterlämnade papper: *Särskilda anmärkningar*, utgiven av G.H. von Wright 1983, sid. 46.

¹⁰⁴ Göranson 1990 och Josefson 1991, ger exempel på mötet mellan praktik och teori i yrkessituationer. Dessa möten skapar förtrogenhet hos den yrkesskicklige människan.

¹⁰⁵ Antti 1991, sid. 44.

öka förståelsen av människan. Det handlar om språkets djupstruktur som åtskiljs av dess yta.¹⁰⁶

När jag tolkar pedagogernas barnkonferenser och pedagogernas gruppHandledning, och försöker förstå pedagogernas utsagor, så måste jag också ställa mig frågan: vem är jag som tolkar? Min förtrogenhet innehåller min historias avlagringar och den kultur som har skapat mitt språk. Jag består av många möten i praktik och teori. Det är denna förförståelse som ger liv åt mina tolkningar. Dessa tolkningar som uppstår i mötet mellan pedagogernas berättelser och mina reflektioner. Det handlar om mitt möte med samtalen. Vad sker när jag betraktar samtalen – är det den givna kunskapen eller det öppna lyssnandet som styr mina tolkningar?

Jag tar med mig min lärdom om lyssnandets utmaning i mötet med den andre. I mina tolkningar är det lyssnandet som står på spel i mitt möte med de två samtalssituationerna.

Thomas Ziehe tar upp tanken om ”sekundära tolkningsmönster”. Hans tankar väcker frågor: var befinner vi oss idag, vilka världsbilder förvärvar våra barn och ungdomar? Dagens medier ger barn och ungdomar ett stort utbud av sekundära tolkningsmönster, menar Ziehe.

Världen blir således, för att uttrycka det tillspetsat, ”redan bekant” innan den kan upplevas. Tolkningsmönstret finns där redan.¹⁰⁷

Man tolkar inte den egna erfarenheten utan den ”sekundära erfarenheten”. Vilken betydelse får detta förhandsvetande i denna påträngande verklighet för människans kunskapsprocess i framtiden? Har vi fått så mycket frihet och valfrihet så att mötet med den andre har blivit möjligt att välja bort?

Mitt möte med den andre sker i de olika samtalssituationerna. Barnkonferensens och grupphandledningens samtal sker mellan deltagarna, mitt möte med deltagarna sker när jag lyssnar på de inspelade banden från dessa samtal. Här finns inte min egen erfarenhet från just dessa barnkonferenser och grupphandlingar när jag tolkar dessa samtal. Men jag tar med mig min egen erfarenhet från liknande erfarenheter från tidigare barnkonferenser och grupphandlingar i mitt yrkesliv in i mina tolkningar. Jag bär på min förförståelse om mötet med den andre i liknande situationer och jag känner igen mig i förskolekulturen. Jag betraktar samtalen med en erfaren blick. Här ligger utmaningen i det öppna lyssnandet, att kunna ta med sig sin egen erfarenhet och att vara öppen för sin egen erfarenhet i mötet med samtalen. Det handlar om att både känna igen sig och att förundras.

¹⁰⁶ Börjesons föreläsning IX, 1992, *Det mänskliga subjektet*, handlar om språkets väsen.

¹⁰⁷ Ziehe 1986, sid. 35.

Dessa funderingar kring språket får stå för språkets komplexa väsen, som jag endast har snuddat vid. De olika synsätten bildar olika förskolekulturer i förskolan. Dels handlar det om ett öppet lyssnande i pedagogens förhållningssätt och dels handlar det om att kunskapen sätter ramen i pedagogens förhållningssätt i mötet med den andre. Pedagogerna har olika kunskapssyner eller föreställningar som leder till olika handlingar och förhållningssätt i det praktiska arbetet. Det öppna lyssnandet leder till reflektion i mötet med den andre. Den givna kunskapen hindrar reflektionen hos den andre i mötet. De olika förskolekulturerna uttrycker och förmedlar olika språk. Dessa språk är inte bara ord utan olika sätt att betrakta världen. Språket utvecklas i kulturen varvid språk och kultur sammanflätas.

Samtalets kraft

Insikt om samtalets betydelse har vuxit fram under mina år som yrkesverksam pedagog. Jag fick under åren ständigt nya erfarenheter och upplevelser av samtalets betydelse för min reflektion över mitt dagliga yrkesutövande. Steg för steg förändrades mitt förhållningssätt i yrket från ett *förmedlande och agerande* förhållningssätt till ett mer *handledande och lyssnande* förhållningssätt i lärandet (läroprocessen) i mötet med barn och vuxna. Genom beprövad erfarenhet och mödosamt förvärvade, införlivade kunskaper från min praktik föddes min insikt om dialogens betydelse för en fördjupad förståelse. Det handlar om förståelse både i barns och vuxnas lärande och i mitt eget lärande som pedagog.

I mötet med barns lärande och sedan längre fram i yrkeslivet i mötet med vuxnas lärande (studenter och yrkesverksamma) utövade jag ett handledande och lyssnande förhållningssätt där jag ställde fler frågor än gav färdiga svar i vår dialog. Jag upptäckte att nyfikenhet och inspiration ökade, spirade när läroprocessen i mötet byggde på dialog mellan mig och barnen, studenterna, pedagogerna. Jag strävade efter att handleda studenterna på högskolan utan att jag hade någon formell teoretisk handledarutbildning för detta, men det fungerade tillfredsställande i praktiken för både mig och studenterna. Motståndet mötte jag hos vissa kollegor på lärarhögskolan, vi hade olika synsätt på lärande och vi befann oss i en brytningstid mellan en förmedlande, normgivande pedagogik (seminarietraditionen) och en handledande, problembaserad pedagogik (högskoletraditionen). Formellt sett hade lärarutbildningen för många år sedan lämnat seminarietraditionen men många av den tidens pedagoger fanns kvar i dagens utbildning.

I min frustration och i mitt sökande efter förståelse för paradigmskiftet i denna brytningstid, påbörjade jag min delvis teoretiska och delvis praktiska utbildning till grupphandledare. I mötet med min praktiska erfarenhets-

kunskap och utbildningens teoretiska och praktiska kunskap föddes hos mig en djupare förståelse av handledarskapet. Teorierna får liv när jag reflekterar över mitt utövande handledarskap idag. Ständigt sökande efter samtalets innersta väsen. Men den teoretiska kunskapen var inte tillräcklig för att fördjupa mitt yrkeskunnande. Det praktiska momentet i handledarutbildningen var att handleda en grupp och att sedan få handledning på handledning. Detta skapade ett rum för reflektion där jag fick möjlighet att fördjupa mina tankar om mitt yrkeskunnande som handledare. Insikten om kraften i det möte som pågår i ett samtal fördjupades och blev medveten hos mig.

Teoretiska kunskaper är nödvändiga men inte tillräckliga för pedagogens yrkeskunnande. En erfaren pedagog har ett yrkeskunnande som hämtar sin kraft ur olika kunskapskällor. Den pedagogiska vetenskapen bidrar med grundläggande kunskap. I mötet med barnet, föräldern, kollegan krävs också insikter av etiskt slag. Etiska kunskapskällor kan inspirera till reflekterande arbete kring svårigheter i det praktiska arbetet. Öppenheten för den kunskap som man förvärvar i mötet med barnet eller den vuxne har stor betydelse för lärokonsten. Det handlar om innebörden i praktisk visdom i pedagogens yrke.

Förmågan att möta barnen utifrån deras unika förutsättningar, att vara engagerad i dem med ett öppet lyssnande och att kunna utveckla förmågan att ta till vara den vetenskapliga kunskapen utifrån barns olika behov visade sig i en del av pedagogernas samtal. Detta belyser det väsentliga förhållandet att generell teoretisk kunskap och unik praktisk kunskap från konkreta situationer måste följas åt i det praktiska arbetet. Utan motsättning.

Det praktiska arbetet är förankrat i en särskild kultur medan teoretisk kunskap är generell och kan visa sig i exempelvis vissa regler i yrket. Teorierna eller reglerna blir till utgångspunkter för de oerfarna pedagogerna, de kan överskridas efter hand som pedagogen förvärvar erfarenhet och internaliserar reglerna i den praktiska yrkeskunskapen.¹⁰⁸

Reflektionen kring handlingarna är en förutsättning för utvecklingen av praktisk visdom.

Praktisk visdom kräver reflektion

I dialogen pågår en gemensam reflektion, har det visat sig, i en del av pedagogernas samtal. Allan Janik menar att det handlar om att få fram åskådliga berättelser som visar på gruppens gemensamma tolkningar av sin egen praktik. Detta är snarare en tolkande än en analytisk uppgift där yrkes-

¹⁰⁸ Josefson 1998, sid. 48–51.

gruppens uttalade kunskap framträder i deras reflektioner över situationer där omdömesförmågan sätts på särskilt hårda prov.¹⁰⁹

Det handlar om filosofiska dilemman eller svårigheter som lever i den kultur vi befinner oss i. Det vill säga, det har att göra med vilka vi är. Vi är själva en del av svårigheterna. Det handlar om vår identitet och det som driver oss att reflektera är den oroande situation vi befinner oss i. När den beprövade verksamheten inte fungerar längre, inträder osäkerheten om vilka vi är. Vi vet inte längre vad vi ska göra. Ordning vänds till kaos. Kaos i bemärkelsen – en kreativ process. Reflektionen ger oss en möjlighet att återvinna balansen i en sådan situation. Och det skapas en möjlighet för oss att orientera oss i en obegriplig situation.¹¹⁰

Josefson framhåller betydelsen av att reflektera över varför saker och ting har gått fel. Det utvecklar förmågan att göra de distinktioner som ett gott omdöme innebär. Urskilningsförmågan är innebörden i den kritiska reflektionen.

Reflektionen ger möjlighet att tänka friare, att vidga rummet och få fler infallsvinklar. (...) Det goda samtalet finns det för lite av i vår tid. Att ge sig tid till att samtala och vidga rummet – för detta finns föga utrymme.¹¹¹

Det handlar om reflektionens betydelse för pedagogerna för att få syn på det förhållningssätt som de praktiserar. Med andra ord, att lära sig att se sig själv.

Från en del av pedagogernas samtal har det visat sig att fler tillfällen för reflektion kunde vara en möjlighet att låta tankarna blomma i nya perspektiv. Där pedagogerna, kanske tillsammans med en handledare, får kontinuerliga 'pauser' för att reflektera över det dagliga arbetet med barnen. Dessa 'pauser' är en nödvändighet för att bli yrkesskicklig i ett engagerande arbete. Göranzon talar om reflektionens betydelse i det praktiska arbetet. Han menar att det krävs ett reflekterande över praktiken för att yrkeskunnandet ska fördjupas.¹¹²

Den skarpa blicken

Att vara lyhörd och att träna upp sin blick för den unika kunskapen handlar om frågor av etisk art i mötet med barnet. Vad innebär det goda mötet? Det handlar om att lyssna till barnet. Hur förvärvas denna kunskap?

¹⁰⁹ Janik 1996, sid 33.

¹¹⁰ A.a, sid. 104–107.

¹¹¹ Josefson 1998, sid. 53.

¹¹² Göranzon 1990.

Lärokonsten kan inte definieras i regler och teorier. Lärokonsten skapas i mötet med barnet. Genom språket och handlingarna framträder pedagogens hållningar, värderingar och livsuppfattningar som styr pedagogens respons i mötet med barnet. Lyssnandet skapar förutsättningar för lärandet. För att utveckla en lyssnande förmåga och fördjupa sitt yrkeskunnande handlar det om att lära känna sig själv.

Yrkeskunnande handlar om förhållandet mellan det unika konkreta exemplet och de generella reglerna. Aristoteles framhåller en etik med lyhördhet för de konkreta fallen som inte inryms i generella regler. De särskilda fallen är kärnan i den praktiska kunskapen. De särskilda fallen

(...) bemästras varken av någon särskild teknik eller några givna direktiv, utan de handlande personerna måste varje gång själva se efter vad som lämpar sig för tillfället, i likhet med vad som är fallet inom läkekonsten och navigationskonsten.¹¹³

Urskillningsförmågan är kärnan i praktisk visdom, att uppmärksamma och urskilja det som är kännetecknande för varje särskild situation. Här finns ett förhållande mellan den urskiljande blicken och de allmänna reglerna. Aristoteles betonar också att reglerna har en viktig funktion som vägvisare i våra handlingar. Det gäller att hitta en balans mellan de båda kunskapsformerna faktakunskap och erfarenhet.

Den skarpa blicken i yrkeskunnandet kännetecknar personlig säkerhet och mognad, uppmärksamhet och erfarenhet.

Berättelsen som utvecklingsmöjlighet

Hur kan möjligheten att få reflektera över arbetet i handledd grupp få betydelse för yrkeskunnandet?

Språket, det vill säga kommunikationen med andra och sig själv, fungerar som en drivkraft till reflektion över pedagogernas görande och över deras föreställningar om verksamheten. I denna process eller kommunikation och samspel, uppstår en berättelse som kan ge nya insikter om eller bekräftelser av ett fenomen eller en praktik. Berättelsens kraft ger pedagogerna möjlighet att byta perspektiv, att ta ett steg från händelsens centrum (görandet), det direkta engagemanget och se utifrån med betraktarens ögon. Då kanske nya upptäckter görs!?! Dessa skeenden har framträtt ur en del av samtalen i pedagogernas handledningsprocess.

Forskaren Cathrine Riessman ser berättelsen som en produkt av interaktion, ett skapande samspel:

¹¹³ Aristoteles 1988, sid. 51.

Det finns en särskild dynamik mellan talare och lyssnare (...)¹¹⁴

Alla yttranden, även ett Mmm, eller en blick eller en gest är tecken på intresse och uppmuntrar berättaren att fortsätta:

Alla berättelser växer fram i ett samspel mellan (...) berättare och lyssnare – med sekvenser av frågor och svar som ömsesidigt påverkar varandra.¹¹⁵

I detta samspel skapas mening i berättelsen. Pedagogerna sätter ord på sina reflektioner. Samtalen belyser hur berättelser växer fram i ett samspel mellan deltagarna i handledningsprocessen.

I mitt tolkande perspektiv, skapas mening i mötet med pedagogernas berättelser. Berättelserna får mening och återskapas genom mina tolkningshandlingar. Det återskapade handledningssamtalet har skapats genom spelet mellan pedagogernas berättelser och mitt lyssnande förhållningssätt.

De kreativa sprången, eller med andra ord när mening skapas hos pedagogerna, är kärnan i pedagogernas berättelser och reflektioner. De kvalitativa sprången fokuserar berättelsens mening. Ett kvalitativt språng leder till nya reflektioner och ibland till nya handlingar hos pedagogerna. Nya perspektiv på verksamheten uppstår ibland och en filosofisk dimension präglar samtalet.

Det kvalitativa språnget innebär att ny mening skapas ur pedagogernas berättelser och reflektioner över erfarenheten. Det kvalitativa språnget utgör en kvalitativ skillnad. Denna kvalitativa skillnad är i handledningssammanhang intressant och ger värdefulla signaler om händelseförloppet; förändring, dynamik och rörelse, i samtalet. Att fokusera de meningsbärande kvalitativa sprången ger möjligheter till förståelsen av handledningssamtalet.

För att bidra till förståelsen av samtalet vill jag referera till Shakespeares metafor "...all the world is a stage..." eller till pedagogen och psykologen Lars Svedberg som skriver om meningsskapande på den inre och yttre scenen. Han menar att höra-samman respektive att vara sär-skild är en existentiell utmaning för den enskilda människan i gruppen.

Det handlar om skalan från närhet till distans. I rörelsen, dynamiken, mellan icke-varandets två ytterpunkter – sammansmältning och avskildhet – kan människan hitta sig själv på den inre scenen såväl som på den yttre.¹¹⁶

¹¹⁴ Riessman 1997, sid. 47.

¹¹⁵ A.a. 1997, sid. 48.

¹¹⁶ Svedberg 1992, sid. 65.

I människans vilja att relatera, iscensätta en dialog, söker hon en *mening*.¹¹⁷

Om upplevelsen blir meningsfull eller meningslös beror på om det som sker på den inre scenen kan länkas med det som sker på den yttre scenen och vice versa.

Att sammansmälta och vara sär-skild är begrepp som, för mig, återför tankarna till språkfilosofin och filosofen Ludwig Wittgensteins *språkspel*. Där språket förutsätter och bygger på vissa sociala konventioner och regler, normer. Språket får innebörd, interpersonell kommunikation eller samspel blir möjligt, i ett visst socialt system av mening, betydelser och konventioner för hur ord används och brukas. Sociala normer och konventioner förutsätter och styr *hur språket kan användas*.

En konsekvens av denna språksyn är att det inte finns *en* verklighet som berättar hur det "är" utan snarare olika verkligheter beroende på vilket sammanhang man befinner sig i. Till exempel pedagogernas berättelser och handlingar i förskolevärlden och forskarnas berättelser och handlingar i forskarvärlden är två av många möjliga språkspel. Inget språkspel är sannare än andra men vissa språkspel lever i maktrelationer som gör att de får större tyngd än andra språkspel, beroende på rådande status på den sociala arenan. Vår sociala verklighet, det vill säga människor, handlingar, attribut och institutioner, är införlivad med det språk vi använder. Vi tolkar och förstår vårt eget och andras handlande *genom* språket.

Genom dessa språkliga tolkningar ger vi vårt eget och andras handlande mening och innebörd. Som en konsekvens av detta är frågan om innebörd och mening alltid en fråga om *förhandling* – inte ett konstaterande. Språket är alltså ingen spegel – snarare en del av en väv.¹¹⁸

Det menar socialpsykologen Lars-Christer Hydén när han beskriver *berättelsen* som en del av vårt kulturarv och en del av vår vardag.

I pedagogernas berättelser framträder hur pedagogerna använder språket i samtalet och hur de ger begrepp, utsagor och normer en innebörd. Detta ökar insikten om 'att världen är en teaterscen' och att genom att iscensätta en dialog kan mening skapas. Och ge mening för den yttre scenen – sammansmältningen och dialogen – det gemensamma. Samt ge mening för den inre scenen – det sär-skilda och reflektionen – det unika. Det handlar om att med sitt yrkeskunnande vara en unik person i ett gemensamt

¹¹⁷ A.a. sid. 47.

¹¹⁸ Hydén 1997, sid. 15.

sammanhang, och genom dialog och reflektion öka insikten om den yttre och inre scenen.

Alla berättelser berättas ur en viss synvinkel som får bestämma vad som berättas och vad som inte berättas. Detta gäller såväl mig som forskare som färgas av min bakgrund som pedagog, och även pedagogernas berättelser som färgas av deras olika bakgrunder, liksom läsarnas tolkningsakt färgas av deras bakgrunder.

En transkription från det talade språket till det skrivna språket är en bearbetning och selektion av det talade ordet. En transkription innebär att något nytt skapas – vad vi får är inte själva talet, utan en selektiv representation av talet.¹¹⁹ Min utgångspunkt är att berättelserna tillhör pedagogerna, informanterna, inte mig som forskare.

Vad innebär handledning tillsammans med kollegor?

I studiet av pedagogernas berättelser har jag fokuserat på frågor om mening: meningsfyllda, betydelsefyllda signaler från deltagarna. Donald Polkinghorne som studerar människans berättelser är inne på samma spår. Han menar att i studiet av människans berättelser handlar det om att koncentrera sig på frågor om mening.¹²⁰ Meningar bildas och berättas och skapar handlingar hos pedagogerna i handledningssamtalet. Vad som framträder är en mångfald av *unika exempel* och *generella föreställningar*. De unika exemplen berättar om avsnitt ur erfarenheter från förskolans vardag; händelser, förhållningssätt, situationer, lösningar, handlingar. De generella föreställningarna uttrycker pedagogernas tankar om verksamheten; idéer om förskolans innehåll och mål, föreställningar om verksamheten – värderingar. Hur man upplever att det ”är” och hur det borde vara.

Genom dessa unika exempel och generella föreställningar uttrycks många budskap om förskolekulturen. Här blir berättelsen en möjlighet för att befästa värderingar och mål, vilket kan upplevas som meningsfullt. Eller det motsatta att ifrågasätta rådande värderingar och mål som leder till omprövning av handlingar och föreställningar hos pedagogerna. Vilket kan upplevas som meningsfullt eller meningslöst beroende på hur starka kopplingarna är mellan den inre och den yttre scenen – pedagogernas föreställningsvärld – den egna och den kollektiva föreställningsvärlden som företräder förskolekulturen.

¹¹⁹ Se språkforskaren Mishler 1991 *Representing discourse*, där han belyser transkriptionens betydelser, samt Mishler 1991 *Research Interviewing*.

¹²⁰ Polkinghorne 1988.

Genom berättelsen får förskolekulturen en möjlighet att framträda och bli föremål för granskning. Inom socialantropologin finns en rik tradition av forskare som intresserar sig för hur kulturellt överförda berättelser, folksagor och myter ger referensramar för tolkning av kollektiva erfarenheter, hur de blottlägger konflikter och bidrar till deras lösning och hur de stärker de rådande moraliska värderingarna.¹²¹

Hos pedagogerna får berättelsen betydelse för förskolekulturens framträdande. Erfarenheter, idéer, värderingar och mål blottläggs i en kollektiv tolkning i handledningssamtalet. Vad är en berättelse? I samtalen ser vi deltagarnas hållning i gruppen. Berättandet kan ses som en social handling och berättelsen säger något om både berättaren och hennes värld:

Genom berättandet gör vi något; förklarar, förnekar eller poängterar, och med hjälp av berättelsen ger vi form och mening åt vår värld och våra upplevelser.¹²²

Lars-Christer Hydéns tankar om berättelsen som kommunikation ger några infallsvinklar som jag delar utifrån mina erfarenheter efter studiet av pedagogernas samtal. Hydén pekar på skillnaden mellan muntliga berättelser och skrivna berättelser, till exempel närvaron respektive frånvaron av icke-verbala aspekter i framställningen. Han vill göra oss uppmärksamma på att berättelsen endast är en av många möjliga former som vi använder både i skriftlig och muntlig kommunikation.

Begreppet *account* motsvaras närmast av begreppen redogörelse och redovisning. Dessa begrepp kan ha formen av förklaring eller kommentar, utan att innehålla några egentliga narrativa delar.

En minimal definition av berättelsen är att betrakta den som en väl *avgränsad enhet* inom ramen för ett pågående samtal eller språklig framställning. (...) Exempelvis: (...) ”Vet ni vad som hände mig idag när jag...”.¹²³

Berättelsebegreppet kan också ses i mycket bredare termer i bemärkelsen *livsberättelser*, med en hel rad underberättelser; ”språkliga händelser” som tolkas som en del av en helhet, menar Hydén.

Pedagogernas berättelser kan ses som ”språkliga händelser” och tolkas som delar av en helhet, det vill säga, hela handledningsprocessen. Och

¹²¹ Mishler 1997 i Hydén och Hydén (Red), tar upp socialantropologernas studier och erfarenheter när han resonerar om berättandet som utvecklingsmöjlighet i livet.

¹²² Hydén 1997 sid. 16.

¹²³ A.a. sid. 19.

vidare, en del i varje pedagogs livsberättelse. Hydén visar på några väsentliga drag som gör en berättelse just till en berättelse:

Centralt för en berättelse är *händelser*, som sker i ett visst *sammanhang*, är *orsakade* eller *förorsakade* av något (kanske av huvudpersonen i berättelsen) och *upplevda* av någon (exempelvis berättaren – men inte nödvändigtvis) och som *framställs* av någon.¹²⁴

Det är först när två händelser länkas samman som vi får en berättelse, till skillnad från en redogörelse för två orelaterade tillstånd eller händelser.¹²⁵

Hydén gör en distinktion mellan tre olika ”nivåer” i en berättelse:

(...) *texten* i form av den konkreta framställningen av berättelsen som vi tar del av som lyssnare eller åskådare; *berättelsen* eller historien (sujet, the story), som är det som vi uppfattar som den grundläggande kärnan i berättelsen; *det berättade* (fabulan, the events), det vill säga de händelser och händelseförlopp som berättelsen återger. Dessa distinktioner låter oss förstå hur och varför berättelsen är en så *dynamisk* form för framställning av exempelvis erfarenheter och upplevelser.¹²⁶

Dessa tankar ger en inblick i förståelsen för alla blommande berättelser som uppstått i handledningssamtalet. Berättandet har givit möjlighet till att sätta ord på erfarenheter från och tankar om verksamheten i förskolan. Pedagogerna har formulerat sina handlingar och föreställningar i handledningsrummet tillsammans med kollegor och handledaren som delar en yrkeskultur, det vill säga en gemensam kulturkompetens. Att sätta ord på sina erfarenheter är att ge erfarenheten ett ansikte. Detta har, i en del av berättelserna, lett till ett synliggörande av det egna förhållningssättet i mötet med barnet och ett förtydligande av yrkeskompetensen, hos pedagogerna. Dessa aspekter kan även ses som utvecklingsmöjligheter i pedagogiska samtal med andra kollegor, föräldrar, politiker... vilket uttrycks av pedagogerna.

En annan aspekt av berättelsens betydelser är berättelsens roll i spelet mellan teori och praktik. I handledningssammanhanget har handledaren och pedagogerna möjlighet att ta del av varandras berättelser, reflektera över *vad* som sägs och reagera på hur de uppfattar varandra, och ställa frågor utifrån de tankar och de associationer som föds i detta möte.

¹²⁴ A.a. sid. 20.

¹²⁵ A.a. sid. 21.

¹²⁶ A.a. sid. 22–23.

Utifrån sina olika berättelser har pedagogerna möjlighet att bli påverkade och att påverka varandra.

I samtalen kan vi följa hur handledaren och pedagogerna tar upp olika tankar från både praktik och teori i förskoleverksamheten. Handledaren belyser olika teoretiska perspektiv på hur man kan se på frågor som uppstår i praktiken, utifrån pedagogernas berättelser. Pedagogerna bemöter de olika perspektiven som ofta kopplas till nya exempel från den praktiska verksamheten. Här integreras teoretisk kunskap med praktisk kunskap. Två former av kunskap som båda är lika nödvändiga för att utveckla sin yrkeskicklighet, enligt språkvetaren och arbetslivsforskaren Ingela Josefson.¹²⁷ Med utgångspunkt i praktiken används teorierna för att reflektera över verksamheten. Litteratur, föreläsningar, en teaterföreställning och konsultationssamtal är exempel på olika teoretiska perspektiv som används för att nå förståelse, förändring och utveckling i pedagogernas yrkesutövning. Här möts också vetenskap och konst.

Samtalen överensstämmer med psykoterapeuten Bill Petitts och sociologen och psykoterapeuten Hardy Olsons, båda med mångårig erfarenhet av förändringsarbete, definition på handledningssamtalet:

(...) där handledda har möjlighet att integrera teoretisk kunskap i ”verkliga” situationer och öka sin förmåga att utvecklas i sin yrkesutövning.¹²⁸

I handledningsprocessen möts olika budskap kring praktik och teori i pedagogernas berättelser. Livia Polanyi menar att syftet med berättande inom ramen för samtal är att:

(...) framhäva en poäng – överföra ett budskap som ofta är någon form av moralisk värdering eller kritisk bedömning som rör den värld som berättaren delar med andra (...)¹²⁹

Den berättelse som växer fram under handledningstiden bygger upp en gemensam historia, genom vilken deltagarna kan skapa mening i tidigare inträffade händelseförlopp, förstå de nuvarande skeendena och möta framtiden. Mishler menar:

(...) att vi på olika sätt ”formar världen till en historia” och skapar mening i händelser och upplevelser genom att berätta och återberätta historier för

¹²⁷ Josefson 1991.

¹²⁸ Olson och Petitt 1995, sid. 129.

¹²⁹ Polanyi 1985, sid. 187.

olika syften och olika sammanhang. (...) Det är uppenbart att vi inte *finner* berättelser, vi *skapar* dem.¹³⁰

Jag som forskare är också historieberättare, jag återskapar pedagogernas utsagor genom tolkande omskrivningar. Jag konstruerar en berättelse och dess poäng genom min förståelse. Berättelsen har i den meningen flera författare och min förhoppning är att pedagogernas röster och handledarens har styrka och kraft genom samtalens presentation!

Hur uttrycks, reflekteras och omprövas pedagogens yrkeserfarenhet i de handledda grupperna?

Ur samtalen har tydligt framträtt att handledning är en *samspelsprocess* mellan deltagarna, som syftar till en professionell utveckling hos pedagogerna genom att de ges möjlighet att integrera praktiska och teoretiska perspektiv i yrket.

De kritiska situationerna ringas in och därur kan ett nytt förhållningssätt för samspel och kontakt med andra, barn och vuxna, utvecklas. Detta förändringsarbete innehåller även en konstnärlig och skapande dimension i handledningsmötet. Det konstnärliga, skapande arbetet handlar om att översätta och uttrycka erfarenheter i olika former – att finna de fördolt sinnrika nycklarna till livserfarenheter.

I Arbetslagets samtal framhåller pedagogerna förskolläraren, som har högskoleutbildning, som en förebild i det dagliga arbetet och poängterar ofta hennes yrkesförmågor. Detta leder till reflektioner kring olika yrkeserfarenheter i arbetslaget samt till reflektioner kring den teoretiska utbildningen i förhållande till den dagliga yrkesverksamheten. Pedagogerna poängterar att teoretisk utbildning är en nödvändighet i det praktiska arbetet. De menar att förskolläraren besitter teoretisk kunskap och kan använda sig av fackkunskapen i det dagliga arbetet.

Olson och Petitt menar att handledning kan definieras på flera olika sätt. Handledning kan ses som en *metod* med olika redskap för förändringsarbete. En annan aspekt är att se handledning som en *samspelsprocess*, där språkliga samspel med andra har en skapande, konstnärlig dimension som uppstår i mötet med de andra. En tredje aspekt är att se relationen handledare och handledda som en relation mellan *mästare och lärling*. Där lärande pågår och handledaren är delaktig i sökandet efter kunskap. Och där deltagarna är förebilder för varandra.

¹³⁰ Mishler 1997, sid. 110–111.

Genom denna studie är min erfarenhet och min förståelse av handledning den, att det handlar om en samspelsprocess, en dialog med ett lyssnande förhållningssätt i mötet med den andre. Ett lyssnande förhållningssätt är en förutsättning för att skapa det reflekterande rummet i samtalet. Detta synsätt skiljer sig från att se handledning som en metod. Vilket innebär att möta den andre med olika ”redskap”, med andra ord en given kunskap eller agenda som kan förhindra att reflektionen skapas i samtalet.

En sammanfattande definition på handledning, enligt Olson och Pettitt, stämmer överens med de handledningsbegrepp som har visat sig i samtalen mellan handledaren och pedagogerna. Och som handlar om en möjlighet till fördjupad förståelse av yrkeskunnandet:

Handledning är en frivillig form av förändringsarbete som syftar till att människor som arbetar professionellt med förändringsarbete får möjlighet att dela sina erfarenheter, upplevelser och tankar med en eller flera personer – en handledare och eventuellt andra handledda – med målsättningen att den handledde skall bli mer kompetent i sin yrkesutövning.¹³¹

Handledarens beskrivning av handledningssamtalen med Veteranerna och Arbetslaget som ingår i projektet Förtrogenhetskunskap & Barnomsorg:

Projektet (...) har genomförts genom samtal med pedagoger som har olika erfarenheter i sitt bagage. De har beskrivit arbetet med barnen genom att återberätta upplevelser, de har citerat exempel. Genom kritisk granskning har de försökt så långt möjligt klä arbetet i ord. Föreläsningar och till viss del litteratur har utnyttjats för fördjupning. (...) Syftet har varit att se, uppfatta och utveckla kunskap genom kritisk granskning och reflektion över var-dags-arbete, samt att tala om frågor i arbetet som man vill skapa förståelse för.¹³²

Handledaren visar engagemang och närvaro genom sitt lyssnande och genom nyfikenhet på det samlade kunnandet. Hon lyfter fram pedagogernas kunskaper och resurser och fokuserar dessa i handledningsarbetet. Birgitta Larsen och Mona Pertoft är båda socionomer med mångårig erfarenhet av grupphandledning med yrkesverksamma, de menar att:

Grupphandledarens övergripande uppgift är att hjälpa gruppen. Hon bistår den i att bygga upp, ta tillvara, dela med sig av och utveckla sin samlade kompetens. Samtidigt som hon respekterar olika individers förslag till

¹³¹ Olson och Pettitt 1995, sid. 130.

¹³² Ljungdahl 1994, sid. 5.

lösningar på problemen ger hon tid till och är lyhörd för gruppen och dess utveckling. Hon ställer fortlöpande diagnoser och formulerar hypoteser.¹³³

Handledaren kommer utifrån och kan tillföra pedagogerna något nytt. Samtidigt som hon – som pedagog – har kunskap om verksamheten genom lång erfarenhet från förskoleverksamhet. Hon besitter en kulturkompetens som är nödvändig i handledarskapet. Därmed kan hon ställa frågor som leder till nytänkande och inspiration hos pedagogerna. Hennes frågor har lett till många livgivande samtal i gruppen. Handledarens lyssnande förhållningssätt framträder i dialogen. Efter långa tystnader kommer en – som man kan uppfatta det – samlande fråga eller utsaga som visar på ett mottagande av berättelsen i samtalet, ett erkännande av den andres berättelse:

Hennes speciella uppgift är att ”omsluta” handledningsgruppen och följa vad som sker i den.¹³⁴

Hennes lyhördhet; lyssnande och respektfullhet bidrar till att gruppens samlade kompetens lyfts fram genom pedagogernas berättelser. Handledaren är som Pertoft och Larsen uttrycker det, en-i-gruppen och en viktig bisittare.¹³⁵

Pedagogerna föder nya insikter, i en del av samtalen, med hjälp av handledarens frågor. De hjälper pedagogerna att reflektera kring ett problem och att tolka det. En frågeform som handledaren använder är *tolkningar* som frågor. Hon gör sin tolkning av samtalet till en fråga. Till exempel: ”Tror ni att detta kan vara en orsak till...” Då kan pedagogerna avvisa handledarens tolkning, men handledaren har sått ett frö till en ny tanke. En annan frågeform som handledaren använder är *konfrontation* som frågor. Till exempel: ”Förra gången sa ni att... nu säger ni...” Dessa frågeformer har lett till fördjupade insikter om bland annat pedagogens möte med barnet.

Denna typ av frågor kallar Pertoft och Larsen för processfrågor¹³⁶ där ett dynamiskt skeende påvisas i handledningsprocessen som såväl kan översättas till pedagogernas dagliga verksamhet i förskolan och insiktsskapande strategier. Även pedagogerna tolkar och konfronterar varandra i samtalet, ibland mycket starkare än vad handledaren gör, detta ökar med tryggheten i gruppen. I handledarskapet ingår en varsamhet mot gruppen som hon har ansvar för och en nödvändighet att ställa sig vid sidan om och betrakta skeendet för att kunna bedöma situationen i sin helhet. Tolkande och kon-

¹³³ Pertoft och Larsen 1998, sid. 54.

¹³⁴ A.a. sid. 54.

¹³⁵ A.a. sid. 68.

¹³⁶ A.a.

fronterande frågor ökar ju längre fram i handledningsprocessen deltagarna kommer.

I detta kreativa motstånd som finns mellan deltagarna vänds blicken oftast till barnet. Seendet på sig själv och på varandra i gruppen uteblir många gånger. Händelserna i berättelserna koncentreras kring barnet och pedagogens hållning och attityd framträder sällan med någon tydlighet i samtalet. Barnet får huvudrollen i berättelsen och pedagogerna når inte fram till sig själva. Det kreativa motståndet, responsen till varandra som kan öppna den handleddes blick på sig själv, når inte fram till pedagogens hållning när det gäller mötet med barnet. Därmed förblir pedagogens egen hållning obeprövad i samtalet.

Handledaren använder aktuell litteratur, föreläsningar, teaterstycken och konsultation kring ett ämne, för att visa på olika perspektiv i yrkeskunnandet. Ibland har nya tankar fötts hos pedagogerna och ibland har deras tankar och arbetssätt bekräftats. Dessa skeenden i handledningsprocessen: berättelserna, frågorna, perspektiven, bekräftelserna, lyssnandet och nyfikenheten är krafter och rörelser som har bidragit till reflektioner hos pedagogerna.

Att ompröva sin egen erfarenhet, innebär också att vända blicken mot sig själv. Detta förutsätter ett öppet lyssnande till sig själv och till varandra i samtalet. Att ompröva sin egen erfarenhet är en krävande process – mottagande av och respons på varandras berättelser blir viktigt för att kunna se sina handlingar från en ny horisont.

För att nå dit behövs ett lekområde, som D.W. Winnicot uttrycker det,¹³⁷ ett tillåtande klimat som ger utrymme för lekfullhet: fantasier, idéer, känslor, annorlunda tänkande och nytänkande, humor och skratt.

Handledningstillfället kan på så vis bli ett öppet torg för gruppens kreativitet när det gäller den handledde och hans problem.¹³⁸

Här finns också en aspekt som handlar om det rådande klimatet inom förskolans ram. Hammarén framhåller att för att skapa en reflekterande praxis krävs att man arbetar systematiskt med fantasi och tänkande i en organisation, att praxis kontinuerligt utsätts för prövning – att man institutionaliserar *utrymmet* för fantasi och tänkande.¹³⁹

¹³⁷ Winnicot 1981, har myntat begreppet lekområde som bygger på kreativitet och skapande i en utvecklingsprocess.

¹³⁸ Pertoft och Larsen 1998, sid. 94.

¹³⁹ Hammarén 2002.

Handledarskapet

Hur kan detta tillåtande klimat och detta lekområde belysas? Här vill jag rikta ljuset på samarbetet mellan handledaren och de handledda. I samtalen har det visat sig en ömsesidig respekt mellan deltagarna.

Vad är det som gör handledningen till ett lekområde med tillåtande klimat eller ej? Och finns det inte risk för att handledaren ges tolkningsföreträde i praktik och teori? När jag som forskare knöts till handledningsprojektet var denna fråga, om handledarens tolkningsföreträde, något som handledaren poängterade och reflekterade kring. Hon framhöll, på ett medvetet sätt, konsten att på ett respektfullt sätt lyfta fram pedagogernas kunskaper och balansera dessa med att bidra till andra infallsvinklar på deras berättelser.

Att vara en respektfull och nyfiken lyssnare som bidrar till alternativa infallsvinklar på en berättelse är substansen eller kärnan i handledarskapet. Vad är då nyckeln till detta samarbete mellan handledare och pedagoger? Enligt Olson och Petitt förutsätter detta samarbete ett ömsesidigt förtroende mellan dem:

(...) de måste acceptera varandra som självständiga och unika människor, och vara villiga att ta del av varandras olika världsmodeller.¹⁴⁰

Detta ömsesidiga förtroende och denna vilja att ta del i varandras olika världsbilder ser vi exempel på under handledningsarbetets framskridande. Det är utifrån sitt unika sammanhang och med sina unika exempel som pedagogerna upplever och värderar sig själva och sin förskolevärld. Handledarens vilja att anpassa sig till pedagogernas ”verklighet” och sammanhang, och vice versa, är nödvändig för deras samspel. Handledaren anpassar sig till språkbruk, traditioner och praxis på förskolan. Till samspelet hör att pedagogerna vill förstå vad handledaren berättar och de sammanhang som hon erbjuder. Det är denna vilja till förståelse som utgör grunden till samspelet och lekområdet i handledningen.

Allt samspel mellan människor innebär känslor. Pedagogernas känslor är uttryck för deras unika exempel från förskolevärlden. Handledaren förmedlar att det är acceptabelt med alla typer av känslor i handledningsmötet:

Att en handledare förmedlar detta är inte minst viktigt för att förebygga de interna konflikter, tomhetskänslor, upplevelser av maktlöshet och trötthet som kan uppstå när känslor förnekas eller bemöts nedvärderande.¹⁴¹

¹⁴⁰ Olson och Petitt 1995, sid. 134.

¹⁴¹ A.a. sid, 161.

Detta förhållningssätt innebär att handledaren erkänner pedagogernas verklighet och tillåter dem att fördjupa sig i sina berättelser. När Mishler resonerar kring handledarskapet menar han att handledarskap handlar om att kunna urskilja en ”intrig”, det vill säga, handledning är en process där nya infallsvinklar ständigt testas och nya tolkningar görs, och det blir delarna i en sammanhängande, *framväxande intrig*.¹⁴²

Att urskilja en intrig handlar om intuition och skapande med subtila dimensioner. Språkspelet, det vill säga sättet att använda språket, har sitt ursprung i en livsform. Språk och handling vävs ihop i våra livsformer. Där värderingar och förhållningssätt lämnar spår och innebörden i vårt språk visar sig i våra språkliga handlingar, menar Wittgenstein.¹⁴³ Värderingar och förhållningssätt lämnar spår som visar sig i språkspelen. Hur påverkar dessa spår och livsformer handledningssamtalet?

Dessa subtila dimensioner i samtalen vill jag förhålla mig till genom att vända mig till hermeneutikern Per-Johan Ödman och vad han kallar immanent pedagogik. Detta är ett centralt begrepp i hans bok i två delar, *Kontrasternas spel – en svensk mentalitets- och pedagogikhistoria*. Boken är en berättelse om pedagogikens och mentalitetens utveckling i Sverige.¹⁴⁴ Begreppet immanent pedagogik har formulerats ur en mycket vid definition av pedagogiken, menar Ödman. Definitionen formulerades på 1960-talet av pedagogikhistorikern Wilhelm Sjöstrand i hans bok *Pedagogiska grundproblem i historisk belysning* (1969):

Pedagogiken som vetenskap behandlar olika sidor av den s.k. edukationsprocessen ('the process of education'). Denna innebär, att det i varje samhälle och i varje kultur föreligger en ständig påverkan på människorna i avsikt att dessa genom inläring skall på bästa möjliga sätt formas i överensstämmelse med vad man inom ifrågavarande samhälle och kultur önskar göra dem till.¹⁴⁵

Ödman framhåller att med denna för 60-talet brutala definition visar Sjöstrand på ett tidigt stadium att han genomskådat de dolda och öppna läroplanernas egentliga syftning i vårt land. Ur detta växte begreppet immanent pedagogik fram hos Ödman:

¹⁴² Mishler 1997.

¹⁴³ Wittgenstein 1992, exempelvis paragraf 23 i *Filosofiska undersökningar*, resonerar om språkets betydelser i våra språkspel och livsformer.

¹⁴⁴ Ödman 1995. Begreppet immanent pedagogik är en utgångspunkt i Per-Johan Ödmans berättelse om pedagogikens och mentalitetens utveckling i Sverige från medeltiden till nutid.

¹⁴⁵ Wilhelm Sjöstrand i Ödman 1995 del 1, sid. IX–X.

Med det syftar jag på alla de former av smygande pedagogik som genomsyrar våra liv. Det rör sig alltså om en i situationen inneboende pedagogik, vilken sällan eller aldrig medvetandegörs som påverkan. Det motsvarande lärandet har jag kallat *kryptoinläring*, med vilket jag menar det dolda lärande som den immanenta pedagogiken inte sällan utmynnar i. Ett annat av mina begrepp som stöds av definitionen är *mentalitetsformering*, som helt enkelt utgörs av de pedagogiska handlingar varigenom mentaliteter formas.

Pedagogik och mentalitet hör enligt mitt sätt att se nära samman med varandra. Det är genom pedagogiska handlingar mentaliteter formas, och pedagogiken formas i sin tur av de mentaliteter som återfinns hos »pedagogerna«, i dialektiskt samspel.¹⁴⁶

Ödman menar att mentalitet handlar om hur vi tänker om andra och om oss själva. Han definierar mentalitet på följande sätt:

»Inriktningen hos vår mer eller mindre omedvetna världsbild (som vi tycker världen är beskaffad) och våra ideologier (som vi tycker världen bör vara beskaffad), som med tanke-, känslö- och viljelivets förmedling medverkar i vårt sätt att konstruera verkligheten och vårt sätt att handla. Mentaliteten inrymmer alltså en handlingsdisposition, den är intentionell, är alltid en mentalitet *om* något.«¹⁴⁷

Detta får mig osökt att tänka på ett samtal med en tonsättare, helt apropå, på ett café i Stockholm en stormig decemberdag. Vi talade om musik och pedagogik och hittade en gemensam definition av pedagogik som karaktär. Tonsättaren menade att känslan, tanken och själva utförandet i musiken var sprungna ur en viss karaktär som varje form av pedagogik innefattar. En nära motsvarighet till detta är begreppet mentalitet. Ödman menar att poängen är:

(...) att mentalitetsbegreppet vidgas till att innefatta även sådana omedvetna inflytelser som härrör från den påverkan vi utsätts för under barn- och ungdom. Även den kryptoinläring av attityder, vanor och mer djupgående förhållningssätt som sker under vårt vuxna liv tas med i beräkningen.¹⁴⁸

Ödman menar att verkningskraften i immanent pedagogik är mycket stor eftersom den är införlivad i människors vardagsliv. Det är en form av genomsyrande pedagogik,

¹⁴⁶ Ödman 1995 Del 1, sid. X.

¹⁴⁷ A.a. sid. X.

¹⁴⁸ A.a. sid. XI.

(...) en påverkan som är påträngande och försåtlig på en gång, inneboende även i sådana situationer som ytligt sett inte företer några uppfostrande moment.¹⁴⁹

För mig hör immanent pedagogik ihop med Wittgensteins språkspel. I ett språkspel skapas en gemensam livsform genom vårt språk och genom våra handlingar i vardagslivet och i yrkeslivet. Vi införlivas i olika språkspel från barndom till vuxenliv och yrkesliv. Vi påverkas omedvetet av attityder och förhållningssätt genom den livsform som är utmärkande för de språkspel som vi ingår i.

Ett exempel på immanent pedagogik i förskolan är hur olika begrepp används. Och hur begrepp förändras över tid. Föregångaren till begreppet förskola var begreppet daghem. Hur påverkas verksamheten med dess pedagogik och pedagogernas tankar och handlingar av detta namnbyte och vad är syftet? En första tanke är strävan mot en skollik miljö istället för en mer hemlik miljö där lärande ska pågå. Begreppet daghem signalerar en annan utgångspunkt för verksamheten än begreppet förskola. Attityder, värderingar och förhållningssätt kan förändras över tid. Verksamheten byter karaktär och mentalitet. Ödman säger:

Ett utmärkande drag hos namnen är deras placerande funktion.¹⁵⁰

Han menar att individer, eller som här verksamheten, placeras i en nisch där den anses höra hemma.

Namn och begrepp är positionsproklamerande med avseende på placering i samhällshierarkin eller längs någon skala, menar Ödman. Exemplet med begreppet förskola visar på att den immanenta pedagogiken spelar en fundamental roll vid tillskapandet av ett förhållningssätt genom vilket världsbilden förändras. Jag menar att immanent pedagogik används även för att bevara en rådande världsordning.

I handledningssamtalet har värderingar, attityder och förhållningssätt stått på spel och ibland förändrats under handledningstiden. Den immanenta pedagogiken fungerar som en osynlig genomsyrande påverkan i deltagarnas dialog i handledningssamtalet, enligt detta synsätt. Med denna dimension ställer jag mig återigen frågan: vem har eller ges tolkningsföreträde i ett handledningssamtal?

¹⁴⁹ A.a. sid. 16.

¹⁵⁰ A.a. sid. 16.

Språk och makt

Våra synsätt och förhållningssätt finns i vårt språk. Filosofen Michel Foucaults¹⁵¹ arbeten handlar om maktens former – han talar om diskurser som skapas genom språket i ett pågående spel. En diskurs bär på inneboende skrivna eller yttrade fraser och hela den praktik som frambringar en viss typ av yttranden. Man kan tala om exempelvis medicinens eller pedagogikens diskurs. Franskans discours har många betydelser, några av de vanligaste är tal, föreläsning och prat.¹⁵²

En diskurs innebär de synsätt som framkommer i mer eller mindre uttalade idéer och föreställningar kring ett begrepp eller en företeelse i ett samhälle vid en viss tidpunkt. Pedagogens utbildning – lärarutbildningen – är bärare av denna diskurs liksom de verksamheter som pedagogen verkar i. Diskursen ordnas med hjälp av språk, makt och de spel som var och en som vill göra sig hörd oundvikligen måste ge sig in i.

Den rådande diskursen har förbindelse med den makt man försöker erövra genom utestängningsprocedurer, exempelvis förbudet – som styr vad man kan tala om och när, och vems röst som får höras. En annan utestängningsprincip handlar om en uppdelning och ett förkastande. Jag tänker på motsättningen mellan olika förhållningssätt och synsätt på kunskap inom en utbildning eller en verksamhet. Den rådande kunskapen inom en verksamhet kan ses som ett utestängningssystem mellan vad som är sant och falskt. ”Sanningen” utövar en tvingande makt över andra diskursformer. Det handlar om hur kunskap används inom en verksamhet eller ett samhälle.

Sedan 1500-talet har vetenskapsteorier betraktats som den sanna diskursen i samhället. Praktiken har sökt sina berättiganden i en teori och sedan 1800-talet i olika ämneskunskaper. Praktiken auktoriseras av en sanningsdiskurs som fungerar som en utestängning för andra diskursformer.¹⁵³

Foucault¹⁵⁴ pekar på författaren. Författarens kommentarer bidrar till att upprätthålla en diskurs i samhället. Främst litterära, juridiska, religiösa och vetenskapliga texter fungerar som kommentarer till en rådande diskurs. Värdet finns i repetitionen. Det handlar inte om vad som sagts, utan i själva händelsen att det sagda återkommer. Författaren fungerar som princip för grupperingar av diskurser, deras ursprungsbetydelser fokuseras och hålls kvar – en mening som återupptäcks eller en identitet som återupprepas.

¹⁵¹ Foucault 1993.

¹⁵² A.a sid. 57.

¹⁵³ A.a. sid. 7–15.

¹⁵⁴ A.a. sid. 19–20.

En annan begränsningsprincip finns inom det som kallas ”disciplinerna”¹⁵⁵. En disciplin som gör det möjligt att konstruera men inte lämnar något spelrum. Disciplinens princip står i motsättning till kommentar- och författarprincipen. Det man utgår ifrån inom en disciplin (i motsats till en kommentar) är varken en mening som ska återupptäckas eller en identitet som ska återupprepas. Det handlar istället om vad som krävs för att konstruera nya yttranden. Disciplinen kräver en möjlighet att formulera nya påståenden. För att tillhöra en disciplin krävs att begrepp och metoder kan inskrivas och placeras inom en viss teoretisk horisont. På så vis placeras en hel del av vetande utanför marginalen. Det handlar om att språkligt vara ”i det sanna” – att forma begrepp inom vissa regler. Regler som stämmer med den rådande diskursens regler. Det vill säga, att placera sig ”i det sanna” i sin tids diskurs.

Det är alltid möjligt att man råkar säga det sanna i utanförskapets vildmark, men i det sanna är man endast om man lyder ”diskurspolisens” regler, vilka man måste aktivera på nytt i varje diskurs.¹⁵⁶

Diskurser skapas med hjälp av författarens produktivitet, i kommentarernas mångfald och i utvecklandet av en disciplin. Diskurserna spelar en positiv och en mångfaldig roll, men det handlar om att ge akt på deras begränsande och tvingande funktion – som tvångsprinciper – och bemästra de krafter som de bär med sig, menar Foucault. Denna disciplineringsprocess innebär att styra någon i en önskvärd riktning – en styrfaktor för makten – genom språket, som finns i våra verksamheter och utbildningar.

Utbildningen försöker förgäves, men med rätta, vara det instrument som i ett samhälle som vårt gör det möjligt för varje individ att få tillgång till vilken typ av diskurs som helst. Vi vet mycket väl att fördelningen av utbildning, liksom vad utbildningen tillåter och förhindrar, följer de linjer som dragits upp genom distansering, motsättningar och sociala strider. Varje utbildningssystem är ett politiskt medel för att upprätthålla eller förändra tilläggnelsen av diskurser och därmed också de kunskaper och den makt de bär med sig.¹⁵⁷

Makten, de satta premisserna, är den givna kunskapen som utövas i en verksamhets diskurs. Samhällets rådande utbildningssystem formar högskolediskursen och därmed formas verksamheten och människorna i för-

¹⁵⁵ Foucault tar exempel från läkarvetenskapen, sid. 21–26.

¹⁵⁶ A.a. sid. 25.

¹⁵⁷ A.a. sid. 31.

skola och skola. Diskurserna styr mig i mötet med Maya likväl som varje pedagog befinner sig i vårt samhälles rådande diskurser.

Vi omsluts av en diskurs – men hur kommer man ut ur diskursens makt? Det handlar om förhållningssätt. Genom det öppna lyssnandet i mötet med den andre kan man bryta diskursens makt. Med andra ord, man kan kliva ut ur diskursen genom att förhålla sig till den, betrakta den. Vända blicken till sig själv: hur är jag i diskursen – hur lyssnar jag? Vem har satt premisserna, den givna kunskapen i samtalet? Vem är jag och vem är du?

Ett öppet lyssnande företräder en viss kunskapssyn och innebär en etisk utmaning, där kunskap och lärande är en process i ett relationsetiskt förhållande i mötet med den andre. Diskursens symbios bryts i detta förhållningssätt till den andre som har betydelsen: jag lyssnar till dig!

6. FORSKNINGSPRESAN

*Det är konsten att SE, som är utgångspunkten för
allt skapande, sen har varje yrke sin speciella
matematik och sina materialbetingelser.¹⁵⁸*

Christer Strömholm

Detta kapitel visar på studiens arbetsprocess som är en dialog med mig själv och med pedagogernas samtal genom essäskrivandet. Efter en inledande färdöppning på forskningsresan beskriver jag ur vilken aspekt jag tar mig an forskningsmaterialet. Forskningsansatsen vilar på hermeneutisk grund, där tolkningen av pedagogernas utsagor utgör det centrala i arbetsprocessen, jag beskriver tolkning som ett förhållningssätt för att nå förståelse, kunskap.

Färdöppning – att se mönster

Jag drömmer. I drömmen ser jag mig själv tillsammans med mina vänner, vi sitter runt ett bord, vi delar en måltid. Mannen på min högra sida ser på mig, in i mitt ansikte, våra blickar möts. Den blick jag möter ropar till mig, rop av förtvivlan. Jag möter ropet, ser in i mannens ansikte, in i hans ögon. Jag känner väl till dessa ögon, denna blick. Jag har sett den många gånger förr genom åren. Jag har känt den i mig själv – jag känner igen mig själv i den blicken. Våra blickar delar en erfarenhet. Denna erfarenhet är inte nödvändigtvis gjord vid samma tillfälle i livet, men jag känner igen mig för att jag delar liknande upplevelser. Det handlar om mina erfarenheter under min livsresa.

Vid andra änden av bordet reser sig en kvinna och håller upp ett tygstycke. Hon talar med mig om tyget och jag svarar henne med att berätta om mönstret på tyget, jag beskriver hur mönstret ser ut, vilka färger och

¹⁵⁸ Citat av fotografen Christer Strömholm, utställning på Moderna Museet, Stockholm 2005.

former det har. Och att detta tygstycke tillhör de senaste åren av mitt liv. Mitt vuxenliv.

Nu reser sig den andra kvinnan vid bordsänden och håller upp ett stycke tyg. Hon vänder sig till mig och jag börjar att beskriva tyget och jag ser genast att det har samma färger och former – samma mönster – som det andra tyget. Jag berättar att detta tyg tillhör de tidiga åren av mitt liv. De två tygstyckena finns där, sida vid sida, framför mina ögon. Inte långt bort, inte för nära, så att jag kan se dem tydligt. Deras färger och former som jag ser på dessa tygstycken bildar ett gemensamt mönster. De olika delarna bildar en helhet. De tidiga årens barndom och ungdom bildar en helhet med vuxenlivet. Drömmen gav mig denna tydliga bild – denna insikt – om att det finns ett gemensamt mönster genom mitt liv, min livsberättelse.

Insikter i livet handlar om att *se* nya och gamla *mönster*. Och att i dessa mönster se delar och helhet, likheter och olikheter. Mönstren har ibland stora skillnader och ibland små nyanser. Vad var det för mönster jag såg i drömmen? Jag såg en likhet med mig själv i mannens ögon – smärtan – förtvivlan att inte vara förstådd. Jag kände igen min egen känsla i hans känsla. Vi delade en känsla, en liknande upplevelse, en förståelse. I hans ansikte såg jag också spegelbilden av mig själv – jag såg mig själv genom någon annans blick. En blick som gav respons på en delad upplevelse, en liknande erfarenhet i livet. Igenkännandet av sig själv i den andre eller i en viss situation handlar om tillägnad förståelse genom egen erfarenhet.

Drömmens mönster handlade om att inte vara förstådd eller att inte känna sig förstådd i livet, genom livet. Att möta livet utan att vara sedd och hörd för den man är. Jag är här men jag syns inte. Någon lyssnar men hör inte vad jag säger. Smärtsamt. Man drar sig tillbaka, skyddar sig, vill inte utsätta sig för känslan av att inte bli sedd och hörd igen – för detta smärtsamma *icke-möte*. Eller, man söker andra vägar att mötas på.

Mötet med den andre, handlar för mig om att förstå sig själv och sin omvärld genom någon annan. Glädjen över att förstå en situation – att ha en insikt – eller att nå en insikt i mötet med den andre. Mötets lustfylldhet. Att mötas är en stor utmaning till förståelse. Och, med nyfikenhetens drivkraft söka förståelse.

Under min avhandlingsresa har jag erfarit både glädje och smärta, känt både lust och olust under resans gång. Möten och icke-möten har uppstått beroende på hur jag har upplevt, erfarit, de olika mötena med de handledare och andra som har varit mina följeslagare under resan. Handledningsmötet har varit präglad av den forskningstradition (och de rådande koder som detta innebär) som respektive handledare har befunnit sig i, med andra ord har mötet påverkats av de ramar som handledarens forskningstradition finns

inom. Under min forskarutbildning har jag befunnit mig *i* en forsknings-tradition som skiljer sig från den forskningstradition som jag valt att luta mig mot i mitt avhandlingsarbete. Jag har befunnit mig i två olika mönster, i korselden mellan två forskningsperspektiv.

Det har varit en stor utmaning och en lång process att urskilja de olika mönstren och att försöka förstå den komplicerade bilden av att vara *i* och att vara beroende av *ett* forskningsperspektiv samtidigt som jag ville upptäcka, förstå och inta – införliva – ett *annat* forskningsperspektiv med utgångspunkt i praxiskunskap där jag såg att min forskningsfråga (Hur utvecklas yrkeskunnande genom samtal?) hörde hemma. Jag befann mig i kampen om kunskapen, kampen om olika perspektiv på kunskap och lärande och forskning. Jag befann mig i olika språkspel. Jag stod undrande: Vilka språkspel är jag involverad i? För mig blev det en lång kamp för att försöka förstå hur jag skulle förhålla mig till denna situation. Att försöka *se* och förstå de olika mönstren, perspektiven, i forskningstraditionerna och att hitta en framkomlig väg för mitt avhandlingsarbete. Jag måste *förstå*, för att veta hur jag skulle ta nästa steg.

Jag *såg och förstod* att ramar och relationer (yttre och inre kulturer) styr våra möten, våra samtal, i livet. Denna erfarenhet är min utgångspunkt i detta arbete – Samtal för förståelse. Jag berättar här om pedagogers samtal i två olika samtalssituationer. Hur utvecklas deras yrkeskunnande genom samtal?

Livets samtal – relationer och ramar

Barndomens samtal, ungdomens samtal, vuxenlivets samtal införlivas i yrkeslivets samtal och präglar vår förståelse av oss själva och vår omvärld. Vad är det som sker i ett samtal? Vad är det som ska till för att det ska bli ett möte som leder till förståelse? Vad är det som händer när man inte möts i ett till synes möte mellan människor? Möten och icke-möten, vad skiljer dem åt?

Jag tänker att samtal är överlevnad och menar då att överlevnad är att fortsätta leva över tid. Genom att stanna upp, lyssna till sig själv och att bli lyssnad till. Att lyssna till andras tankar och frågor och att ställa frågor till sig själv, med andra ord att reflektera. Att kunna *se* sig själv och sin omvärld och ibland hitta nya lösningar på livets och yrkeslivets frågor. Och därigenom kunna gå vidare, ta nästa steg, med en fördjupad kunskap och yrkeskunskap i nya handlingar och förhållningssätt i livet och yrkeslivet. Då krävs viljan att *lyssna*, modet att lyssna till sig själv och till andra. Att våga lyssna till sig själv, till egna tankar och frågor, ger en erfarenhet som öppnar för att våga lyssna till andra, andras tankar och frågor. Att våga *se*

andra bilder, andra perspektiv på tillvaron och yrkeslivet genom att ställa frågor till sig själv och till andra. Vara nyfiken. Min forskningsfråga, ”hur utvecklas yrkeskunnande genom samtal?”, handlar om vad som sker i ett samtal. För mig har processen varit lång och svår innan jag ställde just *den* frågan. Innan jag tydligt såg ett mönster i livets och yrkeslivets erfarenheter som var betydelsefullt för mig och det blev meningsfullt att undersöka vad som sker med våra yrkeserfarenheter i ett samtal. Vad som påverkar relationerna i samtalet, kulturen *i* samtalet och hur kulturen runt samtalet, ramarna, påverkar.

Ramar och relationer danar mötet. Om det blir ett fruktbart möte, samtal mellan människor eller ett icke-möte. Sammanhanget som vi möts i utgör ramarna för mötet, det vill säga vilken kultur vi befinner oss i. Och vad som är möjligt i den rådande kulturen. Den rådande kulturen påverkar relationerna mellan människorna och hur det blir möjligt att förhålla sig till varandra, vilka frågor kan ställas och vad är det vi ser och vad är det vi lyssnar till. Vems röst är representativ för den rådande kulturen – är giltig inom ramen, kulturen.

Hur ser detta skeende ut i de olika samtalssituationerna, dels i pedagogernas samtal i deras konferenser och dels i samtal mellan kollegor och en handledare (grupphandledning)? Hur utvecklas pedagogernas yrkeskunnande i deras samtal? Här blir *reflektionen* en nödvändighet för att yrkeskunnandet ska kunna utvecklas genom samtal.

Vad är att reflektera?

Lyssnandet, seendet och frågandet blir viktiga aspekter för vår förståelse. Genom att våga lyssna och vara nyfiken och ställa frågor kan vi få *syn* på (nya) tankar och handlingar, egna och andras. Det vill säga, genom att reflektera över vår invanda vardag – återvända till våra erfarenheter – i yrkeslivet finns möjlighet till att nya tankar föds, vi hör och ser det vi inte hörde och såg förut. Reflektionen blir nödvändig för att nå ny insikt och ny förståelse. För att fördjupa yrkeskunnandet.

Reflektion handlar om att på ett medvetet sätt *förhålla sig* till sitt yrkeskunnande. Genom att uttrycka och formulera sin erfarenhet blir det möjligt att få syn på, få ett förhållande till yrkeskunnandet. Det innebär dels att ta emot de intryck som man möts av, dels att ge sig tid att reflektera över dem i efterhand.

Här blir *tiden* en avgörande faktor. Tid krävs för reflektion. Vi behöver stanna upp i vårt dagliga görande för att se oss omkring, sätta ord på det vi gör och tänker, för att berätta. Att berätta om sin erfarenhet kan vara ett möte med sig själv, att få syn på sina egna tankar och frågor i mötet med

den andre, exempelvis i samtalet med kollegor. Att se sig själv på sin egen resa genom livet. Att se sin egen livsresa, att se sin egen läranderesor, hur ser mina lärdomar ut i yrkeslivet – vad lär jag av mina yrkeserfarenheter. Detta handlar om en förståelseresa – att förstå sig själv och sin omvärld i yrkeslivet. Att kunna orientera sig i yrkeslivet genom att lyssna till egna och andras berättelser. I berättandet finns en möjlighet att synliggöra handlingar, tankar och värderingar – yrkeskunskaper – och på så sätt reflektera över dem. Det handlar om en återblick på erfarenheten. Reflektionen, att tänka tillbaka, blir ett sätt att samtala med sig själv och andra.

Fältforskningsvägen

Berättandet är en möjlighet för mig att reflektera över mitt yrkeskunnande både som pedagog och som forskare. I mitt yrkesliv som pedagog kan jag berätta och reflektera över mina och andras berättelser om dilemman eller framgångar i det dagliga yrkesutövandet, även om *tiden* för denna möjlighet till eftertanke är knapp. I dessa samtal med kollegor och i samtal med kollegor och en handledare finns möjlighet att berätta och reflektera över sin erfarenhet och på så sätt utveckla yrkeskunnandet.

Denna möjlighet har framträtt under de senaste åren för mig och för pedagoger i förskola, skola och högskola. I pedagogens yrkesliv finns ingen tradition att använda samtalet som en form för lärande, att utveckla yrkeskunnande genom samtal. Under 1990-talet började tanken om samtalets betydelse för att utveckla och fördjupa pedagogens yrkeskunnande ta form. Idag utbildas pedagoger till grupphandledare för att leda pedagogers samtal, berättelser, om deras yrkeserfarenheter. Samtal i grupp, grupphandledning, är idag en möjlig form för att utveckla och fördjupa pedagogens yrkeskunnande. Att berätta blir ett sätt att samtala med sig själv och andra.

Att skriva är också ett sätt att samtala med sig själv och andra. Som forskare är mitt skrivande en möjlighet till reflektion över egna och andras föreställningar om och erfarenheter av pedagogyrket. Jag har utgått ifrån min egen erfarenhet från yrkesfältet, utifrån egen förtrogenhet med praxis. När jag i detta arbete skriver fram min berättelse, uttrycker min erfarenhet, sätts min erfarenhet i rörelse, jag samtalar med mig själv, reflekterar över min berättelse. Vilka mönster ser jag, vilka *teman* framträder ur min framskrivna berättelse om min egen erfarenhet från yrkeslivet?

Från början handlade min forskningsresa om en kvalitativ undersökning av samtalet som kunskapsform. Jag sökte svar på frågan: vilket yrkeskunnande kunde jag se i pedagogernas samtal, barnkonferenser och handledningssamtal? Jag försökte finna ut vilka kunskapsformer som framträdde ur pedagogernas samtal. Jag antog ett utifrånperspektiv på forskningsmate-

rialet genom att samla in och tolka ett omfattande material med pedagogers barnkonferenser och handledningssamtal för att därigenom få fatt på pedagogens möjlighet till kunskapsutveckling i sitt yrkeskunnande. Jag hade en tanke om att det var möjligt att med en utifrånblick på samtalen kunna ”se” pedagogens yrkeskunnande och utveckling av yrkeskunnandet i handledningssamtalen.

Efterhand stod det klart för mig att denna fas av forskningsresan blev mer ett igenkännande än en fördjupning av min förståelse av handledningssamtalet som kunskapsform. Icke desto mindre bestod denna resväg av många snåriga stigar och anhalter under resans gång – år av sökande efter en framkomlig väg – för att fördjupa min förståelse för handledningssamtalet.

Det visade sig att vägen var en process. För att fördjupa min förståelse av handledning – den form av lärande som sker i en läroprocess med den egna erfarenheten som utgångspunkt för reflektion – var det nödvändigt att mitt undersökande ändrade karaktär till en fältforskningsreflektion.

Jag fick möjlighet att uppfylla min önskan om att skriva om min yrkeskunnandeprocess – att arbeta fram den inneboende kunskapen i yrkeserfarenheten. En traditionell form på en forskningsavhandling var begränsande för mitt kunskapssökande. Jag vill likna den vid en av antikens historier, berättelsen om Prokrustes säng.

(...) den mycket berömde rövaren Prokrustes (...) var ägare till en säng som inte var lagom åt någon människa, och i den sängen placerade Prokrustes alla tillfångatagna resande. Visade de sig vara för korta för sängen så tänjde han ut dem till rätt längd, var de däremot för långa så högg han av dem ett passande stycke.¹⁵⁹

Genom ett inifrånperspektiv, med andra ord genom att utgå ifrån min egen erfarenhet av handledning och att fördjupa min förståelse i en process – i handledning – skapades en läroprocess där jag vänder blicken till mig själv. I dialog med mig själv och andra fördjupas förståelsen av min yrkeserfarenhet – jag ser det som jag inte sett förut.

Med min förståelse i bagaget gick jag vidare till forskningsmaterialet, pedagogernas barnkonferenser och handledningssamtal, som var en del av min fältforskning. Det handlar om att träda in i materialet – pedagogernas samtal – och ansluta sig till en dialog med pedagogernas samtal för att få förståelsen för vad handledning kan vara. Vad jag ser, är en nyansering av

¹⁵⁹ Henrikson 2003, sid. 282.

öppenhet för förståelse i pedagogernas samtal. Öppenheten för förståelse – det öppna lyssnandet – kan vara mer eller mindre öppen i samtalen.

De mönster och teman som har framträtt handlar om vad som sker med våra yrkeserfarenheter i samtalet. Hur kulturen runt samtalet, sammanhanget – ramarna – danar samtalet och hur kulturen i samtalet – relations-etiken – danar samtalet. Att möta den andre med ett öppet lyssnande eller att möta den andre med den givna kunskapen är två olika förhållningssätt som framträder ur min erfarenhet i mötet med den andre, i kapitel 2. De olika förhållningssätten får betydelse för reflektionens möjlighet i samtalet och därmed betydelse för utvecklingen av yrkeskunnandet.

Vilka förhållningssätt råder i yrkesfältet? Genom pedagogernas berättelser i de två olika sammanhangen, de två olika samtalssituationerna, kan jag fördjupa min kunskap om pedagogens förhållningssätt i mötet med den andre. Med utgångspunkt i min egen erfarenhet som pedagog och handledare söker jag svar på frågan – hur yrkeskunnande utvecklas genom samtal. När jag lyssnar, ställer frågor – reflekterar – och skriver fram pedagogernas berättelser i samtalen sker en dialog, ett sätt att samtala, mellan mig och deras berättelser. Ur denna dialog – denna rörelse – framträder ny förståelse. När den färdiga avhandlingstexten når läsaren finns möjlighet till ett samtal mellan läsaren och texten. Ett samtal för sökandet efter förståelse.

Jag ser forskning som en kombination av förståelse och förklaring. Att gå mycket nära och lyssna in, tillägna sig, förstå pedagogens budskap och att distansera sig med hjälp av teorier och en koppling till de samhälls-strukturer som format pedagogens villkor. Förståelse och förklaring är två former av insikt som kompletterar varandra i konkret reflektion. Det vill säga, att förstå mening eller uttryck, det människan säger och uttrycker i den levande historien.¹⁶⁰

Med utgångspunkt i mina erfarenheter och svårigheter i mötet med den andre belyser jag pedagogernas erfarenheter i mötet med den andre. Jag har gjort kvalitativa analyser av pedagogernas barnkonferenser med avseende på pedagogens förhållningssätt i mötet med barnet. Jag har även gjort kvalitativa analyser och tolkat handledningsprocessen, mötet med varandra i gruppen, i två handledningsgrupper med pedagoger och en erfaren handledare.

Språket analyseras genom beskrivningar eller begrepp som pedagogerna använder för att ange föreställningar och handlingar i yrket, dels i *dialoger inom arbetslaget* (barnkonferenser) och dels i *dialoger med kollegor och en handledare* (grupphandledning). Med andra ord, pedagogernas berättelser

¹⁶⁰ Enligt Paul Ricoeurs uppfattning om humanvetenskap. Ricoeur 1993, sid. 65–98.

om barnet pågår i två samtalssituationer. Pedagogernas utsagor studeras för att skapa förståelse för hur yrkeserfarenheten uttrycks och eventuellt omprövas hos pedagoger. Jag har försökt att se delar och helheter i materialet vilka kan kopplas ihop och bekräfta varandra. Vilket innebär att se ett sammanhang i den struktur som växer fram. Detta kan bidra till en helhetsförståelse av utsagorna.¹⁶¹

För att tolka barnkonferenser och handledningsprocesser och för att kunna berätta om min förståelse av pedagogernas utsagor i denna skrift har jag ställt mig frågorna: Hur berättar pedagogerna? Vilka symboler används? Vilka mönster kan urskiljas? Vilka föreställningar har jag som forskare och lyssnare?

Den estetiska förståelsen är av stor betydelse för att kunna tolka utsagorna så rättvist som möjligt. Man måste vara lyhörd för sättet att berätta och man måste vara känslig för bildspråket i berättelsen. Det är även viktigt att bilda sig en helhetsförståelse och att fånga strukturen i berättelsen.¹⁶²

Att tolka är att ange betydelser. Det gör vi när vi inte omedelbart förstår den verklighet vi är delaktiga i, när förståelsen inte räcker till. (...) Tolkningen är en subjektiv akt, som alltid görs från en viss aspekt.¹⁶³

Jag vill här presentera min aspekt eller forskningsansats.

Essän som kritisk undersökning av egen yrkeserfarenhet

Genom berättelsen om egen erfarenhet, i samtalet, finns möjligheter att finna insikt om sig själv och yrkeslivet. Och att betrakta sig själv med en utomståendes blick genom den möjlighet till distans som reflektionen kan ge. I berättandet kan vi ställa oss lite vid sidan om oss själva och sätta ord på våra erfarenheter, ge erfarenheten ett språk. Berättelsen bär på en möjlighet att skapa avstånd till oss själva och därigenom kan tanken nå fram till våra erfarenheter. Maria Hammarén talar om språkets betydelse för tanken. Språket bär våra erfarenheter *och* gör erfarenheten tillgänglig för tanken.¹⁶⁴ Berättelsen hjälper tanken framåt. I berättelsen om våra erfaren-

¹⁶¹ Per-Johan Ödman diskuterar del- och helhetskriteriers betydelse i sin bok, *Tolkning förståelse vetande*, där han beskriver hermeneutik i teori och praktik. Ödman ser forskningsprocessen som att lägga ett pussel. Datainsamlingen ter sig som en hög med pusselbitar. Genom tolkning och analys faller delarna på plats och bildar en helhetsbild av materialet. Det är en komplicerad process där delar och helhet hela tiden påverkar varandra. Ödman 1979.

¹⁶² Ellen Winner, 1982, belyser berättandets och lyssnandets konst.

¹⁶³ Ödman 1979, sid. 55.

¹⁶⁴ Hammarén i Bech-Karlsen 2003, kap. 3.

heter bor insikter och kunskaper. Det finns meningsbärande betydelser i berättelsen och det är händelsens *mening* som är avgörande i berättelsen.

Det handlar om att berättelsen bygger på tillit i en dialog.

(...) fortellingen er åpen og tillitsfull. Den forutsetter noen som lytter og tar imot.¹⁶⁵

Att samtala innebär en dialog *mellan* människor samtidigt som det pågår en *inre* dialog – ett samtal med sig själv. Målet är att den inre dialogen tar plats i dialogen mellan människor.¹⁶⁶ Genom att *lyssna* till sin egen och den andres berättelse i ett samtal kan man finna nya röster och nya meningar.

Filosofen Michel de Montaigne använde detta dialogiska förhållningssätt när han skrev sina essäer. I boken *Essayer* prövar han kritiskt den egna ståndpunkten och ställer den mot andra, som ett inre samtal med sig själv.¹⁶⁷ Montaigne talar om konsten att samtala. Att skapa en dialog med sig själv i samtalet med någon annan. Filosofen Allan Janik återger det som Montaigne kallar ett ”samtal” genom uttrycket en ”inre teater”. Allan Janik säger:

(...) ”samtal” är en fråga om att odla den kritiska fantasin (...) och en dialogisk ”inre teater” (...)¹⁶⁸

Janik vill framhålla att kritik innebär ett fantasifullt tänkande. Vi lär av vår inre dialog. Montaigne frågar sig hur läsandet kan spela en roll vid utvecklandet av det erfarenhetsbaserade omdömet. Han menade att det var dialogen i läsandet (samtalet med texten) man lärde av, inte boken. Bo Göranzon, som forskar på yrkeskunskap och konstuttryck, kommenterar detta:

Läsandets roll i Montaignes föreställning om ”samtalet” eller dialogen är att lyfta fram tanken att dialogen har mer att göra med utvecklandet av en samtalande attityd eller sinnesförfattning än med ett rent konkret samtalande med en annan människa.¹⁶⁹

När min *inre* handledare talar till mig för jag en dialog med mig själv. Jag brukar min erfarna blick i reflektionen i samtalet med Maya. Jag känner igen mig eller förundras, jag har erfarenhet från mig själv och av människor

¹⁶⁵ Bech-Karlsen 2003, sid. 108.

¹⁶⁶ Hammarén i Bech-Karlsen 2003, kap. 3.

¹⁶⁷ Montaigne 1992, kap. 8.

¹⁶⁸ Janik 1992, sid. 25.

¹⁶⁹ Göranzon 2001, sid. 156.

i liknande situationer. När den inre handledaren talar är det frågan om korta och snabba reflektioner som kan vara ett steg på väg mot en djupare reflektion över samtalet med Maya, som handledningsrummet bjuder. I handledningsrummet finns ett avstånd, en nödvändig distans, till samtalen med Maya och då finns möjlighet att *se* nya perspektiv och att skapa lärdom av samtalen.

Tillsammans med mina kollegor i handledningsrummet kunde jag sätta samtalen med Maya i ett större sammanhang med liknande händelser. Jag kunde se samtalen med en större utanför-blick när jag värderade och tolkade samtalen med Maya. En sådan distans är nödvändig för min bedömning av mitt yrkesutövande. Samtalen med Maya präglas av närhet, i handledningsrummet finns möjlighet till distans. Jag kan blicka tillbaka på ett års handledning med Maya och tänka igenom hela förloppet och se helheten i samtalsprocessen. Jag behöver *berätta* om mina erfarenheter för att kunna reflektera över dem. När jag *beskriver* mina erfarenheter av handledningsprocessen med Maya tar mina reflektioner fart – det reflekterande rummet skapas.

Som handledare har jag reflekterat *i* samtalen med Maya och jag har reflekterat *över* samtalen med Maya i mitt handledningsrum. Vad händer i den tid som löper där emellan? Förståelsen av det som skedde mognar, och förbereder den systematiska reflektionen över handlingen – det sker en mognadsprocess.¹⁷⁰ Det kan vara givande att tänka igenom hur jag kan beskriva denna mognadsprocess för mig själv. Det handlar om att tänka över sina tankar och känslor. Har det skett förändringar i min förståelse under tiden? Vad har hänt mig under denna tid – vad har jag upplevt och känt, har jag hittat nya tankar och ny förståelse?

Det är det öppna lyssnandet som möjliggör att det skapas ett reflekterande rum där lärande – försoning – sker inifrån genom att man blir medveten om sin erfarenhet. Och förståelsen av erfarenheten får möjlighet att utvecklas. När vi reflekterar över våra erfarenheter är det för att *förstå*, menar författaren Jo Bech-Karlsen när han beskriver reflektionens rum.¹⁷¹ Öppnandet av ett rum för reflektion är en förutsättning för att det skall ske en utveckling av yrkeskunnandet.

Min lärdom visar att det handlar om att skapa det reflekterande rummet genom ett öppet lyssnande i samtalet – då har yrkeskunnandet möjlighet att utvecklas.

Med denna *samtalande attityd* kan man förstå dialogens betydelse i ett samtal. Synsättet handlar om att vi lär i vår *inre* dialog. Vilka effekter får

¹⁷⁰ Bech-Karlsen 2003, kap. 3.

¹⁷¹ A.a. kap. 3.

detta synsätt på de involverade, barn och vuxna? Och vilka effekter ger andra synsätt på lärande? Vilka synsätt och effekter kan skönjas i pedagogernas berättelser i de två samtalssituationerna?

Det handlar om läranderesan i samtalet. Lärandet som sker i oss i den inre dialogen får möjlighet att ta plats i dialogen mellan människor i samtalet. En svår och krävande process som handlar om att sätta ord på sin erfarenhet. I detta uttryck blir erfarenheten tillgänglig för tanken genom berättandet. Att utveckla ett yrkeskunnande genom samtal handlar om att skapa rum för berättelsen. Med utgångspunkt i min egen erfarenhet som handledare kunde jag återvända till mina handlingar och sätta ord på erfarenheten. I mitt handledningsrum kunde jag stanna upp och ta fatt i min erfarenhet genom berättandet. Min berättelse fick respons av deltagarna i samtalet och jag kunde se alternativa handlingar i mitt handledarskap. Jag kunde förstå det jag har erfårit. Förståelsen är en utgångspunkt för att utveckla ett yrkeskunnande. Att lyssna öppet till sig själv och till varandra är en förutsättning för att skapa förståelse och för att utveckla yrkeskunnandet. Ett öppet lyssnande innebär ett mottagande och en respons i dialogen som handlar om en relation av etisk karaktär. Kort sagt, det är etiken i yrkeskunnandet. Samtalets etiska förhållningssätt visar sig i mötet med den andre.

Min lärdom handlar om att jag har erfårit att det är lyssnandet som står på spel i mötet med den andre. *Utmaningen är lyssnandet* i mitt förhållningssätt till den andre. Lyssnandets utmaning är en fråga av etisk art. Den berör relationsetiken i mötet med den andre. Mina erfarenheter handlar om samtalets etiska förhållningssätt. Att *inte* sätta agendan i dialogen innebär att lyssna öppet med intresse och engagemang. Det öppna lyssnandet skapar utrymme för reflektion och omprövande av erfarenheten.

Att skriva berättelsen och reflektera över den – ompröva den – innebär att mitt reflekterande rum utvidgades. Detta sätt att se på det öppna lyssnandet hade länge funnits i mitt synsätt i teorin, i min föreställning om ett öppet lyssnande. Vad som nu hände i mitt reflekterande rum var att jag fick återkomma till erfarenheten och *erfara* om igen vad ett öppet lyssnande kan innebära. Jag hade möjligheten att beskåda, stanna till och betrakta erfarenheten i skrivandet – att kritiskt undersöka den egna yrkeserfarenheten i dialogen med mig själv.

Skrivandet är en kreativ akt där de till synes givna förutsättningarna är material för en tankeprocess som vidgar deras betydelse. Det skapas något nytt. I denna överskridande process finns skrivandets mening. Vanetänkandets rutiner kan blottläggas och omprövas. Det handlar om att vidga medvetandets rum.

Essäskrivandet som kritisk undersökning av egen yrkeserfarenhet utgör en utgångspunkt för reflektion i den forskningsinriktning som denna avhandling omfattar. Kärnan i essäns uppgift är, enligt Göranzon¹⁷², att bevara, odla och utveckla motsättningar, vilket samtidigt leder till energi och stimulans i det praktiska arbetet.

Jag ser dialogen i essäskrivandet som en kommunikativ relation som jag ansluter mig till för att kunna reflektera över frågor om yrkesetik i arbetslivsforskning. Genom essäskrivandet kan den inre dialogen, med mig själv, ta plats i dialogen med forskningsmaterialet – pedagogernas samtal. Här har essän en funktion att lyfta fram och synliggöra sådana aspekter som kräver ett gestaltande språk för att bli tillgängliga för reflektion. Etiska aspekter uppmärksammas som en del av yrkeskunnandet. Essäns uttrycksform har brutit mitt vaneseende och vidgat perspektivet på erfarenheten – den praktiskt formade kunskapen. Essän blir en kunskapskälla i mötet med pedagogernas samtal.

Mitt forskningsperspektiv vänder blicken mot reflektionens betydelse för att utveckla ett yrkeskunnande. När det reflekterande omdömet hålls levande med utrymme för fantasi och tänkande innebär det en reflekterande praxis.

Kännetecknande för all yrkeskunskap är att den är individuell samtidigt som den är kollektiv. Var och en skapar en egen bild av arbetet, men följer samtidigt en yrkestradition.¹⁷³ I dialogen mellan olika perspektiv och röster kan yrkesmässigheten skapas och förändras. Reflektionen, som är en förutsättning för ett utvecklat yrkeskunnande, hålls vid liv i ett lärande samspel mellan individens och traditionens (organisationens) kunskap.

Inom forskningsområdet om yrkeskunnande är frågor kring erfarenhet och erfarenhetsöverföring centrala. Intresset handlar om metodutveckling för att sätta erfarenhetens kunskap i en kreativ rörelse och levandegöra den, med andra ord – att skapa en reflekterande praxis.

Att skolas in i en praxis innebär en grund för en kommunikation. Inskolningen anknyter till seder och vanor eller regler som inte i första hand uttrycks verbalspråkligt, utan finns inneslutna i handlingen. Det innebär att erfarenhetsöverföring sker i en språklig gemenskap. Det handlar inte om att förklara erfarenhet utan om att iscensätta exempel.¹⁷⁴ Det särskilda konkreta exemplet rymmer aspekter av komplexitet och mångfald. Exemplet visar en yrkeskulturs avtryck och spår som äger rum i ett växelspel mellan språk och

¹⁷² Göranzon 2001, sid. 10.

¹⁷³ Göranzon 1990.

¹⁷⁴ Hammarén 2002.

handling där språk också är en mångfald av meningsfulla gester och uttryck som yrkeslivet och livet innebär.

I detta sociala samspel med ord och handling, skapas och förändras mening och här sker en grundläggande begreppsbildning. Det handlar om att förnimma ordens användning i en yrkeskultur. Detta blir möjligt genom berättandet av exempel – orden skrivs in i exempel och blir iscensatta.¹⁷⁵

Dialogen mellan kollegor, pedagogernas samtal, är i denna avhandling en möjlighet till att bearbeta och berika en kollektiv reflektion – en iscensättning av erfarenheter och föreställningar – som kan utgöra en begrepps- bildningsprocess. Ett arbete kring erfarenhetsöverföring, samtal om föreställningar och erfarenheter pågår i handledningsrummet – ett annat rum än ute på fältet där ord och handling bildar mening. Det sker i efterhand och ger möjlighet till omprövning av erfarenhet. Hammarén¹⁷⁶ menar att det är inte igenkänningen som eftersträvas, inte ordet ”precis”. Det handlar om att:

(...) låta erfarenheter brytas mot varandra – ge varandra motstånd. Det är i dialogen mellan de olikartade innebörderna, de olika sätten att se och beskriva som annorlunda erfarenheter kan påverka oss, förfina vårt seende och tänja vårt språk.¹⁷⁷

Det handlar om att nå djupare än de berättelser som redan berättas. För att nå djupare, menar Hammarén, behövs en yttre stimulans för att väcka de exempel till liv som från början bildade våra begrepp och skapade våra åsikter. Med hjälp av vilka exempel och i vilka språkspel skapade vi våra åsikter och föreställningar? Litteraturen är en källa till stimulans. *Sättet att läsa* bygger på humanistiska traditioner och traditionell humanistisk reflektion: långsam läsning med anteckningar i marginalen för att hålla fast anknytningen till de exempel som väcks i läsandet av texten.

Lika viktigt som läsningen är det långsamma framskrivandet av egen erfarenhet där omprövning av erfarenheten sker. En ny berättelse skapas, en skriftlig reflektion. Läsandet och skrivandet driver fram reflektion över den egna erfarenheten. I berättandet sker en iscensättning av lyssnandet till sig själv på den inre scenen.

I samtalet om avhandlingstexten med min handledare framträder nyanser och skillnader i berättelsen som handlar om hur begrepp etableras – vilket ger stimulans till att se sig själv. Det handlar om att hitta en dialog med sin bakomliggande förtrogenhet, där begrepp och mening kan förändras till ett

¹⁷⁵ A.a.

¹⁷⁶ A.a.

¹⁷⁷ A.a. sid. 11.

nytt seende. Där mening prövas och ny tolkning av erfarenhet skapas. En kunskapsutveckling sker.

Uppgiften för forskningen kring yrkeskunnande är

(...) en metodutveckling för lärande utifrån en tradition som öppnar sig för erfarenheten – ett nytt kunskapsparadigm.¹⁷⁸

Det handlar om

(...) betydelsen och karaktären av den reflektion som kvalificerar erfarenhet till kunskap (...)¹⁷⁹

Forskningstraditionens metodutveckling och kunskapssyn har inspirerat mig i avhandlingsarbetet. Undersökningen av min egen yrkeserfarenhet i kapitel 2 har genom reflektion och omprovande i essäskrivandet, kvalificerat erfarenheten till ny kunskap.

Kunskapen får ta plats i dialogen med forskningsmaterialet, pedagogernas samtal (kapitel 3). Pedagogernas handledningssamtal kan ses som ett försök till att formulera en gemensam väg för kunskapsutveckling. Den kollektiva reflektionen över gruppens egen yrkeserfarenhet kan förhoppningsvis bidra till större klarhet om pedagogens kunskapsutveckling genom detta avhandlingsarbete.

Språkspel

I den praktiska kunskapstraditionen,¹⁸⁰ som jag inspirerats av i denna undersökning, ses kunskap som ett praktiskt eller gestaltande intellekt där görande, tänkande och tradition vävs in i varandra i ett yrke. Detta till skillnad från en teoretisk kunskapstradition som betraktar kunskap som intellektuell planering, där yrkeskunnande blir en abstrakt föreställning som sedan realiserar.

Synen på språket och handlandet, enligt Molander,¹⁸¹ blir då en uppfattning om att språk och handlande är ett abstrakt system. Kunskap är kunskap *om* något, man kan ha kunskap utan att kunna tillämpa den. Kunskapen *avbildar* verkligheten och kan *formuleras* i ord och är evigt giltig.

I den praktiska kunskapstraditionen finns, som kontrast, en pragmatisk syn på världen och språket; här är det *konkreta verksamheter* som är grunden i språk och handlande. Själva *språkandet* och *handlandet* foku-

¹⁷⁸ A.a. sid. 13.

¹⁷⁹ A.a. sid. 13.

¹⁸⁰ Bengt Molander 1997.

¹⁸¹ A.a.

seras. Wittgenstein¹⁸² talar om olika *språkspel*. Denna språksyn har framställts av Wittgenstein i hans senare skrifter, främst i *Filosofiska undersökningar*. Denna syn på språket är en grund för den forskning som Ingela Josefson, Bo Göranson och hans forskningsgrupp bedriver. Detta gäller även handlandet; fokuseringen finns på de konkreta verksamheterna, själva handlandet, utan att leta efter abstrakta system. Forskarna strävar bort från formler och istället vill de lyfta fram och visa den levande kunskapen i arbetet, menar Molander.

Den praktiska kunskapstraditionen utmärks av att den bygger på *deltagande* och *dialog* med andra människor. Kunskap och tillämpning är en enhet; det handlar om att vara närvarande i vad man gör och vem man är, det vill säga kunskapsbildning genom *reflekterad erfarenhet*. Kunskap är kunskap – i – handling, levande kunskap *i världen*. Och kunskap är i grunden ”tyst” även om orden är nyttiga hjälpmedel. Kunskap har en förankring i levande traditioner:

Vad det i mycket hög grad handlar om är att 'hålla ihop' språk och verklighet.¹⁸³

Begreppet språkspel gestaltar pedagogernas språkande och handlande i sina utsagor. Jag ser ordet språkspel som en metafor för rörelse och process i en dialog, man kan beskriva dialogen, samtalet, som ett slags spel som är förankrat i olika sociala verksamheter – livsformer.

Nicholas Burbules¹⁸⁴ belyser dialogens betydelse i lärande sammanhang, han menar att spelet – dialogen – konstituerar en relation där både spontanitet och kreativitet är möjlig. Dialogen är inte en metod som vi använder, utan dialogen är en kommunikativ relation som vi ansluter oss till. Kommunikationen liknar spelets rörelser, regler, som för spelet – dialogen – framåt och som bidrar till att det spelas – kommuniceras – på ett berikande sätt.

Wittgenstein definierar inte språkspel med en enda definition utan han beskriver flera olika exempel på spel (han betraktar brädspelet, kortspelet, bollspelet):

Vi ser ett komplicerat nät av likheter som griper in i och korsar varandra. Likheter i stort och i smått. (...) Jag kan inte karaktärisera dessa likheter bättre än genom ordet 'familjelikheter'; ty det är så som de olika likheter, vilka består mellan medlemmarna i en familj, griper in i och korsar

¹⁸² Wittgenstein, *Filosofiska undersökningar*, 1992, sid. 11–21.

¹⁸³ Molander 1997, sid. 52.

¹⁸⁴ Burbules 1993, kapitel 3–6.

varandra: växt, anletsdrag, ögonfärg, sätt att gå, temperament, etc., etc. – Och jag kommer att säga: 'spelen' bildar en familj.¹⁸⁵

Jag beskriver här mina aspekter på begreppet språkspel, hur jag ser på språkspel i förhållande till denna undersökning. I de olika samtals-situationerna barnkonferens och grupphandledning pågår samtal med ett myller av språkliga handlingar. Språkspelsbegreppet utgör skeendet, de språkliga handlingarna, mellan deltagarna i samtalen. Den kommunikativa relationen som Burbules¹⁸⁶ uttrycker det. Den andra aspekten av språkspelsbegreppet i undersökningen är att jag ser språkspelet som ett sätt att få syn på det som Wittgenstein benämner som familjelikheter. Ett exempel är om utsagorna byter karaktär under samtalet och deltagarnas värderingar och föreställningar, världsbilder, förändras och ny mening framträder. Wittgenstein menar att:

(...) min världsbild har jag inte därför att jag förvissat mig om dess riktighet; inte heller för att jag är övertygad om dess riktighet. Utan den är den nedärvda bakgrund mot vilken jag skiljer mellan sant och osant.¹⁸⁷

Ett språkspel är en tyst överenskommen praxis i språkandet och handlandet. En gemensam förståelse, föreställning, av de ord och handlingar som används hos exempelvis en yrkesgrupp. Praxis är en gemenskap som formas i en kultur, yrkeskultur, där deltagarna skolas in i vissa gällande regler för just den kulturen. Med Wittgensteins ord:

”Att följa regeln” är därför en praxis. Och att *tro* att man följer regeln är inte att följa regeln. Och därför kan man inte 'privatim' följa regeln, ty annars vore detta att tro sig följa regeln detsamma som att följa regeln.¹⁸⁸

I regelföljande verkar ord och handling tillsammans så att de formar en praxis. Man kan lära sig att följa en regel utan att några formella regler nämns. Burbules tolkar Wittgensteins sätt att se på regeln som ”ett sätt för framåtskridande”, en gissning eller förutsägelse om hur handlingar är organiserade i en större process. Vilket betyder att vi kan bete oss framgångsrikt i en given situation. Regler i den betydelsen är underordnade den praktiska situation som de är kopplade till, säger Burbules.¹⁸⁹

¹⁸⁵ Wittgenstein 1992, *Filosofiska undersökningar*, paragraf 66, 67.

¹⁸⁶ Burbules 1993.

¹⁸⁷ Wittgenstein 1992, *Om visshet*, paragraf 94.

¹⁸⁸ Wittgenstein 1992, *Filosofiska undersökningar*, paragraf 202.

¹⁸⁹ Burbules 1993, sid. 56.

Janik beskriver två olika innebörder för begreppet regel. *Regulativa* regler bestämmer vilka handlingar som är tillåtna eller inte, i syfte att skapa en allmän ordning. Det är uttalade och beskrivna direktiv för hur vi ska gå tillväga. Den andra innebörden, *konstituerande* regler, är inte uttryckliga påståenden som bestämmer människors beteenden, utan upprepade handlingsexempel, erfarenheter, som bildar ett mönster som får bestämma den ordning som skall präglade en viss praxis. Mot dessa normer bedömer vi våra egna prestationer när vi lär oss något. De olika regelaspekterna är sammanflätade i varandra och bidrar till att förvalta och utveckla en tradition.¹⁹⁰

Här tar jag hjälp av Johannessens tolkning av praxisbegreppet. Wittgensteins senfilosofi betonar sambanden mellan betydelsebildning och handlingssätt genom praxisbegreppet. Med det konstitutiva synsättet menar Wittgenstein att orden får mening i praxis. Detta får följder för förståelsen hur begreppsbildning sker, till exempel i en yrkestradition, när Wittgenstein markerar en kontextuell position i hur mening skapas. Genom praxisbegreppet försöker Wittgenstein att utveckla en ny förståelse av förhållandet mellan språk och verklighet. Wittgenstein vill synliggöra att sammanhanget, situationens karaktär, styr hur en utsaga ska uppfattas. En och samma formulering kan uppfattas på olika sätt i olika sammanhang. Ett samtal har en gemensam situationsförståelse som en outtalad förutsättning.¹⁹¹

Situationsförståelse är inte bara en intellektuell aktivitet. Wittgenstein menar att följa en regel handlar om sedvänjor.

Att följa en regel, att lämna ett meddelande, att ge en befallning, att spela ett parti schack är *sedvänjor* (bruk, institutioner).

Att förstå en sats innebär att förstå ett språk. Att förstå ett språk innebär att behärska en teknik.¹⁹²

Dessa regelmässiga handlingssätt kallar Wittgenstein *livsformer*. Att dela ett språk är också att dela en förståelse av verkligheten, en gemensam livsform. Livsformen upprätthålles av mångfalden av historiskt etablerade praxisar. Livsformen står för att den är given, vi accepterar den utan att ifrågasätta den, något som tas för givet i vårt tänkande. Begreppet praxis signalerar alltså det givna.¹⁹³ Wittgenstein säger:

¹⁹⁰ Janik 1996, sid. 41–43.

¹⁹¹ Johannessen 1999, sid. 101–103.

¹⁹² Wittgenstein 1992, *Filosofiska undersökningar*, paragraf 199.

¹⁹³ Johannessen 1999, sid. 104.

Det som måste accepteras, det givna – kunde man säga – är *livsformer*.¹⁹⁴

I språkgemenskapen stämmer människorna överens, men detta är ingen samstämmighet i avsikter utan ”i livs form”, menar Wittgenstein.¹⁹⁵ Det handlar om att kunna orientera sig i en given kulturs språkbruk. Vi övas in i en mångfald av olika språkspel, praxisar, där vi lär oss att behärska en stor repertoar av situationer för att kunna möta en komplex verklighet på ett etablerat sätt.¹⁹⁶ En utsagas mening, betydelse, visar sig när man använder språket, menar Wittgenstein.¹⁹⁷

För att utröna hur pedagogernas erfarenheter och föreställningar gestaltar sig i samtalen är begreppet språkspel användbart för att visa, illustrera, pedagogernas uttryck av eller föreställningar om sin yrkeserfarenhet. Thomas Aastrup Römer diskuterar lärande och utvärdering i språkspel. Han menar att studiet av våra begrepp inte är ett studium i exakta definitioner, utan istället av begreppens användning i alla möjliga sammanhang, i ett språkspel.¹⁹⁸ Pedagogernas förståelse av begrepp kan visa sig när de uttrycker sina yrkeserfarenheter och värderingar i samtalen, språkspelen. Aastrup Römer menar att förståelse är något som visar sig när en person kan fortsätta språkspelen förnuftigt.¹⁹⁹ Det vill säga att använda språket i överensstämmelse med yrkeskulturens adekvata språkspel, både i det uttalade och det tysta.²⁰⁰

Hur möts då tradition och nytänkande i en yrkeskultur? Hur ser förhållandet ut mellan att befästa kulturen och att omskapa den i ett språkspel? Genom att deltagarna i ett språkspel reflekterar över sin yrkeserfarenhet och tradition kan nya perspektiv uppstå i språkspelen och helt nya språkspel kan konstitueras. Detta handlar inte om att bli mer (yrkes)kunnig eller mer reflektiv – men man blir en annan än den man var, menar Aastrup Römer.²⁰¹ Detta tolkar jag som att nya attityder, värderingar och förhållningssätt kan framträda i språkspelen och konstituera nya språkspel. Här möts tradition och nytänkande i yrkeskulturen. Wittgenstein beskriver denna process:

När språkspelen förändras, förändras begreppen, och med begreppen ordens betydelser.²⁰²

¹⁹⁴ Wittgenstein 1992, *Filosofiska undersökningar*, sid. 260.

¹⁹⁵ A.a. paragraf 241.

¹⁹⁶ Johannessen 1999, sid. 25.

¹⁹⁷ Wittgenstein 1992, *Filosofiska undersökningar*, paragraf 43.

¹⁹⁸ Aastrup Römer 2003, sid. 35.

¹⁹⁹ A.a. sid. 43.

²⁰⁰ A.a. sid. 41.

²⁰¹ A.a. sid. 45.

²⁰² Wittgenstein 1992, *Om visshet*, paragraf 65.

Och vidare:

Man kunde föreställa sig att vissa satser med formen av erfarenhetssatser hade stelnat och fungerade som ledning för flytande erfarenhetssatser som inte stelnat; och att detta förhållande ändrades med tiden, i det att flytande satser stelnade och stela blev flytande.²⁰³

Burbules²⁰⁴ betraktar dialogen som en social handling. Att träda in i en dialog är ett åtagande om ett öppet ömsesidigt utbyte i en relation som bygger på nyfikenhet och intresse av andra. Dialogen kan visa sig i olika former: I dialogen som tar formen av ett samtal eftersträvas förståelse av varandras synsätt. I dialogen som undersökning läggs olika tolkningar och värderingar fram och prövas för att sedan leda till ett resultat som alla är nöjda med. Dialogen som debatt strävar inte efter samtycke av skilda uppfattningar, men har vissa överenskomna regler, exempelvis respektfullhet, för hur samtalet ska föras. I dialogen som undervisning ställs ledande frågor som granskar och omprövar problemet och som kan leda fram till ny förståelse. Samtliga former kan förekomma under samma samtal.

Dialogen – samtalet – är en livsform för pedagogernas reflekterande kring omdömen och yrkeserfarenheter i denna undersökning.

Samtal för förståelse

I mina tidigare möten²⁰⁵ med pedagoger uttryckte de en önskan om att få kommunicera och reflektera över egna erfarenheter tillsammans med kollegor. I denna avhandling studerar jag hur pedagogerna uttrycker och reflekterar över yrkeserfarenheter i de två samtalssituationerna (barnkonferenser och grupphandledning).

Wittgenstein talar om att förståelsen av världen förmedlas just i bruket av språket. En mängd språkspel och komplexa nätverk av språkspel försiggår i ett socialt sammanhang. Det är det sociala livet som utgör en förebild för språkets regler:

²⁰³ A.a. paragraf 96.

²⁰⁴ Burbules 1993.

²⁰⁵ Min tidigare forskning gav mig följande förförståelse. Utvärderingen som gjordes av en arbetslagsutbildning i förskolan visar att det är viktigt för yrkeskunnandet att få tala om och reflektera kring dagliga erfarenheter tillsammans med kollegor och erfarna handledare. Hedqvist 1987. Nästa undersökning visar på vikten av att arbetslaget får möjlighet att kommunicera sina 'tysta kunskaper' med varandra. Inte bara i det direkta arbetet, utan att få möjlighet till reflektion över verksamheten i form av ett samtal med exempel som utgår från egna erfarenheter och en handledning för vidare utveckling där kvalifikationer kan kommuniceras och lyftas fram för att rätt värderas. Hedqvist 1988.

Ordet ”språkspel” är avsett att framhäva att *talandet* av språket är en del av en aktivitet eller av en livsform.²⁰⁶

I det sociala samspelet, i livsformen, får orden sin mening, att dela ett språk är att dela en livsform och vice versa. Livsformens meningsskapande process rymmer värderingar, uppfattningar och antaganden. Betydelsen skapas och förmedlas i det levande språkbruket. När man beskriver ett språkspel, visar det sig vad ett språkspel är. Wittgenstein säger:

Det handlar inte om att förklara ett språkspel genom våra upplevelser utan om att konstatera ett språkspel.²⁰⁷

Materialet återspeglar två samtalssituationer: hur man uttrycker och reflekterar över sina yrkeserfarenheter i ett samtal kollegor emellan, i en gemensam verksamhet, i förskolan (barnkonferenser). Samt hur man som pedagog uttrycker och reflekterar över sina yrkeserfarenheter tillsammans med kollegor och en extern handledare (grupphandledning).

Samtalen i barnkonferenserna, som uppstår i dialogen mellan kollegor har givit mig en förförståelse inför den andra samtalssituationen – grupp-handledning. Syftet med undersökningen är att belysa frågan: hur kan möjligheten att få reflektera över arbetet i handledd grupp få betydelse för yrkeskunnandet?

För att göra ett bra arbete inom förskolan är den reflekterade erfarenheten en lika viktig förutsättning som den teoretiska kunskapen. Samtidigt är den praktiska kunskapen mindre efterfrågad rent formellt. Utbildningen ger formell kompetens för yrket. Skickligheten kommer först med lång erfarenhet och ständiga reflektioner kring arbetet. Både teoretiska kunskaper och praktiska kunskaper behövs för att bygga upp ett yrkeskunnande.

Undersökningen belyser, hur man talar om och reflekterar över yrkeserfarenheter med hjälp av en handledare. Så kan förhoppningsvis förtrogenheten och den reflekterade erfarenheten ges ett beskrivbart och meritmässigt värde. En mängd tidigare obeskrivna, dolda kunskaper och väsentliga värden för den pedagogiska verksamheten kan komma i dagen. Frågor till materialet: Vad innebär handledning tillsammans med kollegor? Hur uttrycks, reflekteras och omprövas pedagogernas yrkeserfarenhet i de handledda grupperna?

²⁰⁶ Wittgenstein, *Filosofiska undersökningar*, 1992, paragraf 23.

²⁰⁷ A.a. paragraf 655.

Undersökningen består av bandinspelningar från handledningstillfällena med pedagoger i förskolan. Två typer av grupper förekommer; pedagoger (barnskötare och förskollärare) i ett arbetslag i en förskola samt pedagoger (förskollärare) som arbetat i tio år eller mer i yrket, dessa kommer från olika förskolor i området.

Den förstnämnda gruppen, Arbetslaget, består av fyra deltagare, samtliga är kvinnor och deras erfarenhet från yrket varierar. Den andra gruppen, de så kallade Veteranerna, består av fem deltagare och samtliga är även här kvinnor. Handledaren är pedagog (förskollärare) med lång erfarenhet från barngruppsarbete i förskolan samt från administrativt arbete i ledande ställning i barnomsorgen.

Handledningen av de två grupperna har pågått under två års tid med början våren 1991, med i genomsnitt en och en halv timmes handledning varannan vecka. Det resulterade i cirka etthundra timmars bandinspelningar. Syftet med handledningen var att tillvarata befintlig yrkeskompetens, genom att åskådliggöra och skapa medvetenhet om förtrogenhetens och den reflekterade erfarenhetens existens. Den medvetenheten avser att skapa förståelse för individens betydelse för att föra tradition och normer vidare i arbetet (projektbeskrivning av Sylvia Ljungdahl av projektet: *Förtrogenhetskunskap & Barnomsorg*).²⁰⁸ Handledningsprojektet var ett utvecklingsarbete inom barnomsorgen, finansierat av Socialstyrelsen.

Hermeneutik – att nå förståelse

Mitt möte med tolkning och förståelse i teori och praktik, har genom litteratur och samtal givit mig stunder av förståelse och stunder av förtvivlan. När förståelsen framträder och allt känns så självklart, kristallliknande och rakt kan man för ett ögonblick andas ut, vila tryggt. Men snart slår pendeln mot förtvivlan, känslan av kaos uppstår och tanken virrar omkring på de snåriga stigarna. Tryggheten sinar och en oändlig kraft sätts i rörelse.

Det hermeneutiska mötet, vad är det? Bilder flimrar förbi genom livshistorien, barndomens möten.... ja, när jag var liten fanns det en cykel som hette Hermes, som Guden, budbäraren, dess symbol var ett hästhuvud omgärdat av flygande vingar. Om jag inte minns alldeles fel?... Kraft och rörelse finns kvar i känslan från denna bild.

Livet har sedan dess bjudit på många möten. Och icke-möten. Livets möten; i familjelivet, i möten med konsten, i yrkeslivet... hela vårt vara vilar på möten, under livets resa från födelse till död.

²⁰⁸ Ljungdahl 1994, arbetsrapport.

Här befinner jag mig i mötet med mitt forskningsmaterial som handlar om nya möten, pedagogernas mötesplatser i de två samtalssituationerna. Jag har valt att genom mitt hermeneutiska möte med materialet, det vill säga med hjälp av tolkning och förståelse, försöka beskriva pedagogernas samtal.

Hermeneutik handlar om att utveckla och förmedla en förståelse. Med denna skrift har jag inlett arbetet med att forma mina tankar kring pedagogernas samtal till en text. Här går mycket kraft och rörelse åt, allt spretar och jag blir förtjust när jag känner igen mig i Bodil Malmstens text om skådespeleri, *Kan man säga det behöver man inte måla det*:

Nu är det bara att börja forska, säger Jörgen, det säger han alltid. Forska i rollerna, forska i pjäsen. Forska i oss själva.

Söka det okända, de vita fläckarna, våga gå dit ingen har gått, gå i luften. Kasta oss ut. Men ändå respektera tyngdlagen, visa respekt för det gamla, respektera dramats lagbundenhet, människans mått.

Regler är till för att respekteras, säger Jörgen, och sedan brytas mot. Man får bara bryta mot en regel man behärskar, reglerna måste respekteras innan man får ge sig på dem.²⁰⁹

I mötet med Bodil Malmstens text ser jag likheterna i forskningsprocessen och även i handledningsprocessen. Skådespelarens, forskarens och handledarens förhållningssätt i det skapande arbetet speglas i varandra. I den fenomenologiska filosofin utgår Edmund Husserl ifrån att tänkandet måste utgå från den levda erfarenheten i all dess variation och rikedom och de företeelser som visar sig däri:

Det behövs en vetenskap om varandet i absolut betydelse. Denna vetenskap, som vi kallar metafysik, växer fram ur en 'kritik' av den naturliga kunskapen i de enskilda vetenskaperna.²¹⁰

I vetenskapen om varandet där erfarenheten och dess företeelse visar sig finns också ett inslag av det osägbara enligt min mening. Detta osägbara kan visa sig med hjälp av konsten. När orden inte räcker till för att beskriva ett fenomen, en företeelse som framträder, då kan konsten ta vid och förmedla kunskaper. För Wittgenstein har det osägbara ett genuint värde. Jag tror han syftar på att bortom orden ligger andra landskap som vi kan beträda med hjälp av konsten.

²⁰⁹ Malmsten 1996, sid. 17.

²¹⁰ Husserl 1989, sid. 63.

Husserl menar att den fenomenologiska filosofin är själva ursprunget till den existencialistiska riktningen i, som jag ser det, det hermeneutiska förhållningssättet. Fenomenologin är ett väsens vetenskap och den fenomenologiska metoden är ett väsens skådande. Fenomenologin beskriver det som uppenbarar sig. När jag läser Rolf Hughes text, *Fotografiska bilder och metaforer*, framträder det hermeneutiska förhållningssättet som en bild för mig. Här beskrivs fotografens sätt att se på bilder:

Min metod har varit att noga granska varje foto och sedan lägga det åt sidan när bilden väl inpräglats i mitt minne. Jag närmar mig minnesbilden ur olika perspektiv, försöker inta scenen och se mig omkring *inifrån* bilden, innan jag än en gång förflyttar mig utanför den, för att kunna ställa mig utanför ögonblicket och identifiera ett värde som jag kan förknippa med min egen erfarenhet. Detta innebär att ifrågasätta (och för det mesta utmönstra) mina första associationer inför det avbildade dramat: syftet är att komma igenom fotots uppenbara mening/avläsning för att nå fram till en idé som kan skifta läge, sättas in i en annan kontext. *Representation* betyder ju att presentera *om igen*, att förflytta en metafors innehåll från en plats till en annan. Denna färd är inte alltid rätt fram. Ibland (...) infinner sig snabbt en historia som en reaktion på de inbillade attityderna hos en person på fotot. Oftare (...) handlar det om omfattande bearbetning och omskrivning, till dess att texten står för sig själv, stark nog att motstå dragningskraften hos det mäktiga grundmaterialet.²¹¹

Denna berättelse om fotografens möte med bilden illustrerar mitt sätt att se tolkningsprocessen ur ett hermeneutiskt perspektiv, det handlar om att betrakta, tolka och omsäga, det vill säga presentera om igen, i det hermeneutiska mötet.

Det hermeneutiska mötet i samtalen

Genom de två samtalssituationerna har jag följt pedagogernas samtal i deras barnkonferenser och jag har också fått möjligheten att följa ett utvecklingsarbete, en handledningsprocess, där två grupper med förskolepedagoger reflekterar över det dagliga arbetet tillsammans med en utifrån kommande handledare. Undersökningen skall dra slutsatser ur pedagogernas berättelser genom att söka kvaliteter i de bandinspelade samtalen och att tolka dem.

För att förstå den process som sker i samtalen, krävs att hela det inspelade materialet avlyssnas. Under avlyssningen noteras om kvalitativa språng sker, det vill säga när förändring sker i *meningen* – när en beskriv-

²¹¹ Hughes 1996, sid. 7.

ning ändrar innehåll eller form hos pedagogerna.²¹² Dessa noteringar ligger sedan till grund för presentation av delar av materialet. Urvalsförfarandet grundar sig på de kvalitativa sprången i samtalen. Dessa språng har bildat ett slags milstolpar i processen. Där har jag stannat upp och gjort en djupdykning i materialet som sedan har illustrerats med hjälp av exempel på samtal.

Utgångspunkten för urvalet är kunskapen om det öppna lyssnandet som framträdde ur undersökningen av egen yrkeserfarenhet i kapitel 2. Min inre dialog i essäskrivandet får ta plats i dialogen med pedagogernas samtal. Jag kliver in i en dialogisk relation med forskningsmaterialet för att kunna reflektera över frågor om det öppna lyssnandets betydelse för att utveckla och fördjupa ett yrkeskunnande.

De valda samtalen får illustrera några av de mönster eller spår av fenomen som finns i hela materialet. Delar och helhet i materialet får samarbeta med varandra.

Patricia Brenner anser att det berättade språket står i stark kontrast till det kodifierade, kryptiska och ”effektiva” språket. Den oerfarne diskuterar utifrån regler och generella procedurer. Den erfarnes berättelser skildrar mångfalden av yrkesskickligheter.

The interpretive goal is not to get beyond the stories but to understand the know how and meaningful patterns and responses that they depict.²¹³

Min tanke är att utifrån ett hermeneutiskt förhållningssätt kunna upptäcka, tolka och förstå meningsfulla mönster i den dialog som pågår i barnkonferenserna och handledningssamtalen.

Per-Johan Ödman talar om två grundläggande principer i hermeneutisk forskning; den första är att den metodologiska ansatsen är inriktad på tolkning, vilket är huvudpunkten i metoden, den andra är att uppnå en förståelse av meningen i människans livsvillkor och i sociala fenomen.²¹⁴ Mitt mål som forskare är att försöka uppnå en förståelse av de olika samtalens betydelse för pedagogerna. Och för att uppnå denna förståelse har jag valt det hermeneutiska förhållningssättet där tolkningen av pedagogernas utsagor i samtalen utgör kärnan i metoden.

²¹² Amadeo Giorgis, 1989, beskrivning av det kvalitativa språnget, meningens förändring, som sker i en utsaga, utifrån en fenomenologisk ansats.

²¹³ Brenner 1991 *From beginner to expert*, sid. 3–4.

²¹⁴ I Ödmans artikel, 1992, *Interpreting the Past*, diskuterar han tolkningens roll i forskningen, som bygger på idéer och metoder från Paul Ricoeur och Hans-Georg Gadamer.

Min förståelse av forskningsmaterialet, pedagogernas samtal, är givetvis sammanvävd med mina egna livserfarenheter som skapar mina referenser, som ständigt dyker upp som medarbetare i min förståelseprocess som pågår mellan mig och det inspelade materialet. Min föreställningsvärld möter pedagogernas föreställningsvärld. Undersökningsmaterialet (pedagogernas föreställningsvärld) öppnar nya vägar i min referenssamling, nya perspektiv på varat i världen.

Filosofen Paul Ricoeur tar upp läsarens förhållande till texten. Han talar om att textens mening hittar man inte bakom texten, men framför texten. Han menar att läsaren skapar textens mening genom sina egna erfarenheter och referenser i mötet med texten.²¹⁵ Det tolkar jag som ett utrymme för öppnandet av nya världar i mötet mellan läsaren och texten, vilket också kan innebära nya möjligheter att orientera sig i världen. Tolkningsarbetet kan ses som en process där nya möjligheter att se på världen växer fram. Uttolkarens föreställningsvärld omformas ständigt i mötet med materialet. Våra referenser får nya former.

Vad händer när jag lyssnar till pedagogernas samtal? Kommunikationen mellan mig som lyssnare och samtalens väsen, kan leda till en förståelse av pedagogernas utsagor, samtalens betydelser. Och när jag inte förstår letar jag efter en förklaring. Förklaringen är en förståelse som växer fram genom frågor och svar till samtalen.

Ricoeur menar att det är inte så att man förstör den intersubjektiva förståelsen genom att använda förklaringen. Han menar också att förklaringen fullbordas genom förståelsen och vice versa.²¹⁶ Förståelsen behöver förklaringen och förklaringen behöver förståelsen i denna intersubjektiva kommunikation som uppstår när jag lyssnar till utsagorna i samtalen.

Mitt forskningsperspektiv är att ge förståelsen samma vetenskapliga status som förklaringen. Förståelse och förklaring är moment i en komplicerad process – en väv, som man kan kalla tolkning. Tolkningen är den färdiga vävnaden.

Utsagorna tolkas genom att dels närma sig samtalen genom ett in-kännande i händelseförloppet (närhet, för att förstå vad som händer) och dels genom ett mer distanserat sätt att förhålla sig till vad som sker i samtalen (distans, för att kritiskt granska vad som händer och för att hitta förklaringar).

Denna tolkningsprocess innehåller en tolkande hållning och en förklarande hållning för att nå förståelse. Den tolkande hållningen kräver

²¹⁵ Ricoeur 1993, sid. 71–78.

²¹⁶ Ricoeur 1993, sid. 65–98.

närhet till samtalen, ett intersubjektivt förhållande där intentioner och meningar i samtalen kan bli hörda. Detta förhållningssätt kan betraktas som mötet med den ”andre”, att uppleva en relation med det jag tolkar, samtalen blir existentiella av kött och blod. Samtalens mening blir en del av mig själv som uttolkare, med andra ord jag införlivar deras mening. Ricoeur menar angående att tolka en text: att tolka är att, här och nu, tillägna sig textens intention.²¹⁷

Filosofen Hans-Georg Gadamer menar att i tolkningssituationen sker en förändring och han beskriver det som att undersökningsobjektet börjar att tala till oss, ställa frågor till oss, inte bara svarar på våra frågor. Han menar att frågandet är av stor betydelse och visar på vissa perspektiv.²¹⁸

A question places what is questioned in a particular perspective (...) ²¹⁹
 (...) dialectic proceeds by way of question and answer or, rather, the path of all knowledge leads through the question.²²⁰

Den förklarande hållningen kräver distans till samtalen, där strukturer i samtalen kan bli synliga. Som till exempel handledarens förhållningssätt till deltagarna och vice versa. Samtalen studeras i deras kontext. Det vill säga vilka situationer, händelser och handlingar påverkar samtalen? Med andra ord, vilken struktur är samtalet en del av? Denna förklarande hållning innehåller en kritisk dimension. Ricoeur²²¹ talar om misstänkens hermeneutik där tolkningsbegreppet innehåller såväl kritik och misstänksamhet som empati och inlyssnande i tolkningsakten. Han ser strukturanalysen som en etapp mellan en yttolkning och en djuptolkning, inom samma hermeneutiska båg där förklaring och förståelse integreras.

I mötet med den tolkande hållningen med närhet och den förklarande hållningen med distans uppstår en tolkning av samtalen där förhoppningsvis hermeneutisk förståelse kan uppnås. Att i detta möte se meningen; innehållet och formen, det som är verkande i samtalen, det vill säga meningens födelse i samtalen. Det handlar om att försöka avläsa samtalsväsen.

Genom tolkningsprocessen sker en rekonstruktion av pedagogernas utsagor, deras berättelser återskapas när jag illustrerar samtalen för att

²¹⁷ A.a.

²¹⁸ Gadamer 1994. I boken *Truth and Method* diskuterar Gadamer närhetens betydelse till forskningsmaterialet i tolkningsprocessen. Genom att ställa frågor till texten uppstår ett dialektiskt förhållande till materialet där frågor och svar ger liv åt tolkningen.

²¹⁹ A.a. sid. 362.

²²⁰ A.a. sid. 363.

²²¹ Ricoeur 1993, sid. 65–98.

beskriva deras väsen. Detta återskapande kan ses som betydelser i samtalen. Ricoeur säger:

Berättandet är alltså den handling som öppnar berättelsen mot världen, (...) Det som skall förstås i en text är inte först och främst den som talar *bakom* texten utan det som texten talar om – *textens* ”sak”, dvs den värld som texten på något sätt utvecklar *framför* texten.²²²

Det handlar om att försöka utröna och återskapa det som utsagorna ”talar” om.

Insikt och kunskap utvecklas genom frågandet. Förmåga att se och höra hur dialogen utformas, hur pedagogernas erfarenheter och uppfattningar framträder, hör ihop med vilka frågor som ställs. Det handlar om att ”öppna upp” tolkningen och att sträva efter att hålla alla riktningar öppna genom frågandet. Gadamer talar om frågandets betydelse och svårighet:

The openness of a question is not boundless. It is limited by the horizon of the question.²²³

Att ha förmågan att ”se” vad det är värt att fråga efter, är frågandets konst. Konsten är också att hålla frågan så öppen som möjligt, så att den fria tanken får råda, även om varje fråga bär på frågarens perspektiv; frågarens förförståelse och riktning.

Gadamer²²⁴ menar att förståelsen bestäms av förförståelsens föregripande rörelse. Den hermeneutiska cirkeln beskriver förståelsen som en sammanflätning av traditionens rörelse och tolkarens rörelse. Vår förståelse av en utsaga styrs av att meningen föregrips, den bestäms av den gemenskap som förenar oss med traditionen. Den tradition som vi själva är med och skapar.

Förståelsens cirkel är således inte någon ’metodisk’ cirkel utan beskriver ett strukturellt ontologiskt moment vid förståelsen.

Innebörden av denna cirkel, som ligger till grund för all förståelse, har emellertid en vidare hermeneutisk konsekvens, som jag vill kalla ’föregripen fullkomning’. Också detta är förstås en formell förutsättning, som styr all förståelse. Innebörden är att vi bara förstår det, som verkligen framställer en fulländad enhetlig mening.²²⁵

(...) Den första av alla hermeneutiska betingelser heter således förförståelse, och denna springer fram ur vår hantering av saken. Det är saken

²²² A.a. sid. 77.

²²³ Gadamer 1994, sid. 363.

²²⁴ Gadamer 1997, sid. 140–142.

²²⁵ A.a. sid. 140.

som bestämmer vad som kan utvecklas till enhetlig mening, därmed också användningen av föregripen fullkomning.²²⁶

Traditionen talar till oss genom språket, det råder en spänning mellan traditionens främlingskap och förtrogenhet. Mellan detta främlingskap och denna förtrogenhet finns det hermeneutiska rummet som uttolkaren befinner sig i.

Det handlar om att ställa frågor för att reflektera vidare och för att på nytt kunna betrakta det som tas för givet. Min förtrogenhet som pedagog får betydelse för förståelsen av pedagogernas samtal. Blicken för deras yrkeskunnande visar på en gemensam kunskap. Wittgenstein talar om känslan av bekantskap och naturlighet:

Det finns känslor av förtrogenhet; deras uttryck är ofta en blick (...) ²²⁷

Jag har tolkat pedagogernas samtal dels utifrån ett förhållningssätt där närheten till samtalets innehåll är dominerande, där själva samtalet får tala genom att följa dess skeende och att hitta dess betydelse, dess mening: den tolkande dimensionen. Och dels utifrån ett förhållningssätt där distansen till samtalet dominerar, där samtalets struktur får framträda genom att se de språkliga handlingarnas uppbyggnad till exempel handledarens frågor och pedagogernas exempel: den förklarande dimensionen. Ricoeur uttrycker det så här:

Som läsare kan vi bli kvar i textens 'oavgjordhet', betrakta den som en text utan värld och utan författare. Vi förklarar den då genom dess interna relationer, genom dess struktur.

Men vi kan också upphäva textens 'oavgjordhet', fullborda texten i talet och föra den tillbaka till den levande kommunikationen. Vi säger då att vi tolkar den.²²⁸

Tolkningsprocessen

Tolkningsprocessen tar sin början vid första mötet med samtalen och pågår genom hela resan av materialgenomgång i alla dess olika steg: från att se eller lyssna till de två samtalssituationerna i deras helhet via de utvalda delarna, berättelserna som presenteras tillsammans med mina reflektioner i resultatredovisningen, till den sammanfattande reflektionen i kapitlen 4 och 5.

²²⁶ A.a. sid. 141.

²²⁷ Wittgenstein 1992, *Filosofiska undersökningar*, paragraf 596.

²²⁸ Ricoeur 1993, sid. 44.

Tolkningsakten pågår vidare genom varje läsning av textens läsare. Den som läser texten deltar också i konstruktionen av dess mening. Och så skapas en ny tolkningsprocess.

Joseph Conrad, den polsk-engelske diktaren, skrev till en vän, som han satte högt: Vilka underbart goda nyheter att just *du* tycker om min bok ty man skriver bara halva boken, andra hälften får läsaren ta hand om.²²⁹

Ett citat hämtat ur författaren Olof Lagercrantz bok *Om konsten att läsa och skriva*, han ställer sig också frågan:

Vad sker när vi läser? Ögat följer svarta bokstavstecken på det vita papperet från vänster till höger, åter och åter. Och varelser, natur eller tankar, som en annan tänkt, nyss eller för tusen år sen, stiger fram i vår inbillning. Det är ett underverk större än att ett sädeskorn ur faraonernas gravar förmåtts att gro. Och det sker var stund.²³⁰

Tolkningsprocessen har inneburit, steg ett: att försöka överblicka och lyssna till samtalen i dess helhet. Att se vilka strukturer eller former och meningar eller betydelser som framträder ur de två samtalssituationerna som helhet. Steg två: de utvalda berättelserna (som redovisas genom exempel på samtal) har framträtt som tydliga exempel på samtalens meningsskapande hos pedagogerna (som jag benämner som kvalitativa språng i handledningsprocessen). Skapandet av mening sker i en viss struktur i samtalet (handledarens hållning med till exempel lyssnande, frågor och bekräftelser samt pedagogernas hållning med till exempel lyssnande, berättelser och reflektioner) som framträtt under tolkningsarbetet.

Dessa två steg pågick i en dialog med varandra genom hela tolkningsprocessen. Vad berättar materialet för mig i dess helhet och vilka delar (berättelser) sticker ut tydligast för att vara representativa exempel för hela materialet? Under denna tolkningsresa har tolkning pågått av en mångfald av exempel på yrkeserfarenheter som framträtt under avlyssning och transkribering av de inspelade banden från barnkonferenserna och handledningssamtalen.²³¹

²²⁹ Lagercrantz 1985, sid. 8.

²³⁰ A.a. sid. 7.

²³¹ Samtliga bandinspelningar från pedagogernas barnkonferenser avlyssnades och skrevs ut i dess helhet. Samtliga bandinspelningar från handledningssamtalen avlyssnades i dess helhet och stödanteckningar gjordes parallellt från varje avlyssnat handledningstillfälle. Sedan följde ytterligare avlyssningar av varje handledningstillfälle och delar av materialet transkriberades till text. Dessa delar eller texter utmynnade i ett antal berättelser från materialet. Berättelserna presenteras under två teman som utgör två rubriker i avhandlingen (kapitel 3).

Pedagogernas berättelser är bärare av mening och de öppnar för förståelse av deras erfarenheter. Lindseth och Norberg²³² framhåller att:

The most basic way to gain understanding of our own experiences is to narrate them and to listen to others' narratives. We can understand moral action when we listen to others' narratives about the way they acted in various situations.²³³

Lindseth och Norberg hänvisar till Ricoeurs tankar och betonar att:

(...) we have a pre-understanding of life, which finds expression in the shape of stories. We organize our experiences so that they answer questions like; 'what', 'why', 'who', 'how', 'with whom' 'to whom' and 'for whom'. A story is a whole, which gives meaning to particular events, which give meaning to the whole story. A story constitutes a dialectic between the past, the present and the future. To retell an event means to bring the past into the present in order to shape the future. A story enables the listeners/readers to see their world in new ways. Therefore "a narrative is never ethically neutral". Narratives about lived experience generate visions of the good life and point to differences between good and evil. The world that is opened up in front of the narrative can be a fictive world but it can also be the ontological world.²³⁴

Tolkningsarbetet inleddes med en ambition att vara öppen för vad materialet hade att säga – öppenhet för pedagogernas tillvaro. Ur lyssnandet och reflekterandet över skeenden i samtalen utkristalliserades spår som ledde till meningar och betydelser ur en tolkande dimension samt spår som visade på strukturer och former ur en förklarande dimension i tolkningsprocessen. Med denna tolkande och förklarande hållning har jag försökt att nå fram till förståelse av samtalen i en förskolekultur.

Jag har försökt förena tanke och känsla i den intuitiva och skapande delen av tolkningsarbetet med den förklarande och distanserade delen av tolkningsarbetet för att gestalta pedagogerna och deras berättelser.

Hans Larsson²³⁵ var både filosof och diktare. I skriften *Intuition – Några ord om diktning och vetenskap* beskriver han intuitionen som den levande föreningen av tanke och känsla. Han ser intuitionen som kunskapens förädlade form. Förebilder för den intuitiva förmågan kan vi se hos konstnärerna i den skapande processen.

²³² Lindseth och Norberg 2004.

²³³ A.a. sid. 7.

²³⁴ A.a. sid. 7.

²³⁵ Larsson 1997.

Känslan räknas inte alltid till kunskapens område. Hur vedertagen är känslan i det vetenskapliga arbetet idag hundra år efter Hans Larssons skrift? Enligt mitt sätt att se, måste tanke och känsla förenas för att gestalta människor och händelser i det vetenskapliga arbetet. Detta i kombination med en analyserande, förklarande och distanserade dimension i forskningsprocessen. Att kritiskt granska sin intuition är givetvis viktigt både i det vetenskapliga och det konstnärliga arbetet. Eller, kan det vara så att känslor *är* tankar?

Forskaren och handledaren

Jag vill nämna några av de likheter som jag finner mellan tolkningsprocessen och handledningsprocessen. Båda processerna handlar om mötet med den andre där lyssnandet, seendet och inkännandet samt frågandet är centrala delar. Handledaren lyssnar och frågar i mötet med pedagogerna, forskaren lyssnar och ställer frågor i mötet med materialet, pedagogernas samtal. Genom lyssnandet och frågandet försöker både handledaren och forskaren att förstå det sagda i texten, textens mening.

Men vad innebär det att lyssna och fråga? Psykoanalytikern Clarence Crafoord tar upp olika dimensioner på lyssnandet. Det empatiska lyssnandet som bygger på en empatisk förståelse, där lyssnaren uppfattar en känsla som den andre har. Detta lyssnande riktar sig mot innehållet i vad som sägs. En annan dimension är lyssnandet på undertexten, vilket kräver en annan hållning. Crafoord säger:

Kanske innehållslyssnandet kräver spänd uppmärksamhet, ungefär som intresserade mönsterelever lyssnar på en föreläsning. I så fall kräver lyssnandet på undertexten det motsatta: ett slags avspänt och lite förstrött lyssnande. (...) som får *formen* i det som sägs att framträda mer än *innehållet*.

Den dolda texten, undertexten, finns gömd i ordval, formuleringar och bristande överensstämmelser mellan form och innehåll.²³⁶

Dessa dimensioner av lyssnandet kan jag uppfatta både i handledningsprocessen och i forskningsprocessen. Som till exempel när handledaren bekräftar sin förståelse i det empatiska lyssnandet och den andre signalerar tillbaka att hon har uppfattat bekräftelsen. Eller när handledaren till exempel ställer en ny fråga för att förstå ordval och formuleringar. För att komma åt undertexten hos den andre.

²³⁶ Crafoord 1994, sid. 62.

I forskningsprocessen sker ett liknande förhållande mellan forskaren och materialet. Forskaren lever sig in i materialet med empatiskt lyssnande för att uppfatta känslor i texten, innehållet i materialet ”talar till oss” som i en dialog. Forskaren lyssnar till ordval och formuleringar för att förstå undertexten i materialet. Crafoord säger:

Jag (...) anar (...) att den goda lyssnarens egenskaper är ”kvinnliga”, att en lyssnare i många avseenden är ”den goda modern” som på ett naturligt sätt speglar sitt barn och tillför det mening genom sin omsorgsfulla och lyhörda närvaro.

En annan sak är att detta moderliga likväl kan finnas hos en man. Det är ingalunda bundet till könet i vedertagen mening.²³⁷

Vad innebär det då att fråga? Både handledaren och forskaren ställer frågor, för att förstå innehåll och struktur hos det sagda. I handledningsprocessen kan handledarens frågor leda till nya reflektioner och frågorna alstrar ofta exempel hos pedagogerna.

När forskaren ställer frågor till materialet uppstår också nya reflektioner och frågorna kan också öppna för ett annat seende, perspektiv, på materialet.

För forskaren och handledaren gäller det att inte fastna i spår utan att vara öppen för nya upptäckter. Crafoord menar att de första frågorna styr in i vissa mönster och att dessa inhämtade strukturer kan successivt alltmer styra den frågande. Konsten är att använda frågandet så att den tillfrågade får tillräckligt med utrymme. Det handlar om att ställa öppna frågor och nå fram till den tillfrågades egen berättelse. Annars finns risk för att frågorna styr. Crafoord säger:

Frågor är oftare än vi tror medel för maktutövning.²³⁸

Med handledarens och forskarens förförståelse får givetvis frågandet en viss riktning trots en strävan efter en öppen struktur när man ställer frågan. Crafoord menar att:

Frågor innebär (...) alltid överföring av någon struktur från den frågande till den andre.²³⁹

I mötet med den andre finns också ansvaret för den andre. I lyssnandet och frågandet finns ett ansvar för den andre som ibland kan kännas betungande,

²³⁷ A.a. sid. 74.

²³⁸ A.a. sid. 186.

²³⁹ A.a. sid. 188.

ångesten inför att våga möta den andre med lyssnande och frågande uppstår kanske ur ansvaret för den andre. Ansvaret för skeendet i mötet, respekten för den andre. Denna etiska fråga är av stor betydelse i mötet med den andre och det är också av stor betydelse hur vi förhåller oss till denna etik generellt.

Etiken finns ständigt innesluten i våra tankar och våra förhållningssätt. Filosofen Emmanuel Levinas säger så här om ansvaret för den andre:

Mitt ansvar kan jag inte avhända mig, ingen skulle kunna ersätta mig. Det handlar i själva verket om att formulera det mänskliga jagets egentliga identitet med utgångspunkt i ansvaret, det vill säga i detta framhävande (position) eller avsättande (déposition) av det suveräna jaget i medvetandet om sig själv – ett avsättande som just precis innebär ansvaret för *den andre*. Ansvaret är det som uteslutande tillkommer mig och som jag på *ett mänskligt sätt* inte kan vägra att ta på mig. Detta åliggande är det unikas högsta dignitet. Med mitt icke-utbytbara jag är jag jag, endast i den grad som jag är ansvarig.²⁴⁰

Sammanfattning

I detta kapitel har jag beskrivit ur vilken aspekt jag tar mig an forskningsmaterialet. Undersökningen tar sin utgångspunkt i en kunskapssyn som rymmer såväl påståendekunskap som förtrogenhet och såväl det utsägbara som det utsägliga. Genom essäskrivandet har jag skapat en dialog med min egen yrkeserfarenhet och med forskningsmaterialet – pedagogernas samtal. Inträdet i denna dialog har givit mig möjlighet till en reflektion som har kvalificerat min yrkeserfarenhet till ny kunskap. Jag har belyst tolkningsprocessen där jag redogör för min hermeneutiska ansats på materialet för att förstå pedagogernas utsagor om deras yrkeserfarenhet och föreställningar. Jag har beskrivit tolkning som ett förhållningssätt för att nå kunskap och redogjort för tolkningsprocessen med hermeneutiken som kunskapsfilosofi när jag betraktat, tolkat och presenterat forskningsmaterialet. Därmed har jag lyft fram det skapande arbetet i forskningsprocessen.

Hermeneutik handlar om att utveckla och förmedla en förståelse. Denna förståelse pågår som en dialog mellan helheten och delarna i det uttolkade. Helheten behövs för att förstå delarna och delarna behövs för att förstå helheten. Utgångspunkten för dialogen med forskningsmaterialet är min reflekterade yrkeserfarenhet och lärdom som prövas under tolkningsarbetets gång. Den reflekterade erfarenheten – undersökningen av egen

²⁴⁰ Lévinas 1988, sid. 117.

yrkeserfarenhet – tar plats i pedagogernas samtal. För att kunna skapa en ny förståelse krävs närhet och distans till materialet och för att skapa lyhördhet för mening och innebörd i utsagan.

7. EFTERTANKE

Sammanfattning och diskussion

Utgångspunkten för denna studie har varit frågan: hur utvecklas pedagogers yrkeskunnande genom samtal? Mitt avhandlingsarbete är ett försök att studera hur pedagogers yrkeserfarenhet uttrycks, reflekteras och omprövas i samtalets form. Genom de två samtalssituationerna – barnkonferens och grupphandledning – har pedagogerna berättat om och ibland reflekterat över sin praktik, det vardagliga arbetet med barn och föräldrar. I samtalen framträder olika synsätt och förhållningssätt: som vi har sett är det den givna kunskapen eller det öppna lyssnandet som styr samtalet. Utsagorna i pedagogernas samtal har tolkats med en hermeneutisk ansats där en dialog pågått i tolkningsarbetet, mellan delarna och helheten i materialet.

Två synsätt

Att pedagoger har olika synsätt när det gäller mötet med barns och vuxnas lärande är inget nytt. Under mina trettiofem år som pedagog har jag mött, och möter än idag, dessa skilda synsätt. Hur ska jag förstå denna yrkeserfarenhet?

I min undersökning lyfter jag fram och belyser de olika synsätten, det handlar om att förstå att det finns en skillnad mellan synsätten och vad denna skillnad innebär. Vad leder de olika synsätten till, vad blir effekterna i mötet med barn och vuxna? Det handlar om att se nyanserna mellan synsätten.

När jag ser in i samtalen, vad är det som präglar dem? Är pedagogerna öppna för sin egen erfarenhet – lär pedagogerna i samtalen – utvecklar de sitt yrkeskunnande? Eller är pedagogerna fast i den givna kunskapen, den pedagogiska agendan – en kunskap som förblir oreflekterad – och som därmed hindrar yrkeskunnandet att utvecklas. Med andra ord, kunskapen blir en auktoritet istället för att den integreras i den unika situationen genom eftertanke över erfarenheten. Det vill säga, att pedagogerna ifrågasätter och brottas med sina praktiska och teoretiska kunskaper. Det handlar om att *förstå* det man har erfarit eller att upptäcka att man inte förstår. Här krävs ett lärande som sker inifrån genom egen reflektion för att ett yrkeskunnande ska utvecklas.

Min förståelse från mina reflektioner över min erfarenhet, i kapitel 2, visar att vi stöter från oss den andre när vi, i vårt förhållningssätt, möter den andre med vår egen kunskap. Och att vi öppnar för den andres öppning – möjlighet till reflektion och lärande – när vi möter den andre med ett öppet lyssnande i dialogen.

Vilka synsätt handlar det om i pedagogernas berättelser i samtalen – hur ser de på barnen? I pedagogernas barnkonferenser och i pedagogernas handledningsgrupper framträder olika synsätt. Samtalen i barnkonferenserna visar att det finns många nyanser mellan ett öppet lyssnande till barnets röst och att inte se barnet därför att den egna kunskapen styr, och barnets röst blir inte hörd, i dialogen om barnet. Skillnaden handlar om att vara öppen för sin egen erfarenhet med barnet eller att se barnet genom pedagogiska glasögon som hindrar pedagogen att se det unika barnet. Jag har beskrivit dessa nyanser eller skillnader i synsätt i presentationen av barnkonferensernas samtal.

Samtalen i grupphandledningarna visar också att det finns skillnader i pedagogernas synsätt och förhållningssätt. Dels handlar pedagogernas berättelser om deras *generella föreställningar* om barnet och verksamheten. När reflektionen över föreställningarna saknas, innebär detta att det sker en bekräftelse av sig själv som pedagog och av den verksamhet man företräder – omprövandet av föreställningarna hålls tillbaka. Berättelserna visar att kontakten med barnets unika röst ofta uteblir. Föreställningarna styr samtalet och blir kollektiva föreställningar som blir till sanningar. Föreställningarna ifrågasätts inte av pedagogerna.

I våra föreställningar bor våra praktiska och teoretiska kunskaper och våra värderingar. Om vi anammar våra kunskaper och värderingar utan att reflektera över dem leder detta till en utveckling av en kunskapssyn som handlar om att bara vi lär oss kunskapen så sker utveckling i yrkeskunnandet. Det krävs att kunskaper, sanningar, föreställningar reflekteras, annars förhindras utvecklingen av yrkeskunnandet.

Dels handlar pedagogernas berättelser om deras erfarenheter som uttrycks i *unika exempel* om barnet och verksamheten. Det innebär att det finns en nyfikenhet att få veta något mer om och ett intresse för att *förstå* sitt förhållningssätt som pedagog till barnet och till verksamheten. Berättelserna visar att pedagogen har kontakt med barnets unika röst. Funderingar över mötet med barnet framträder. Erfarenheten ifrågasätts av pedagogerna. Praktisk och teoretisk kunskap och värderingar reflekteras. Här framträder en kunskapssyn som handlar om att reflektionen över yrkeserfarenheten är nödvändig för att ett yrkeskunnande ska utvecklas.

I de så kallade Veteranernas grupphandledning överväger berättelserna om *generella föreställningar* om barnet. Pedagogernas reflektioner uteblir ofta. Den givna kunskapen styr samtalet och hindrar därmed yrkeskunnandet från att utvecklas. I Arbetslagets grupphandledning överväger berättelserna om *unika exempel* från mötet med barnet. Pedagogernas reflektioner och det öppna lyssnandet styr samtalet och yrkeskunnandet utvecklas.

Språket har två funktioner; ett inre språk för våra tankar och ett yttre språk för att förmedla våra tankar, menar Vygotskij.²⁴¹ Detta skapar våra föreställningar eller våra ”sanningar” om livet och världen. I mina tankar om detta utgår jag ifrån pedagogernas olika synsätt på lärande i mötet med barnet. Mina tankar förs in på språkets betydelse när det gäller att införliva kunskap. Hur ser pedagogens förhållningssätt ut i barnets kunskapsprocesser? Handlar det om barnets kunskapsskapande eller förmedlas kunskapen av pedagogen? Med andra ord, det ena synsättet innebär att pedagogen möter barnet med ett öppet lyssnande så att ett reflekterande rum kan skapas hos barnet. Det andra synsättet innebär att pedagogen möter barnet med en given kunskap som förhindrar barnets reflektioner.

Det handlar om hur människans synsätt, hennes språk och hennes handlingar hör ihop. Olika samtal uppstår beroende på vem som betraktar och beskriver omvärlden. Varje människa har sin förförståelse, sin historia med sig i bagaget under livets gång. Genom livserfarenheter och yrkeserfarenheter föds föreställningar om verkligheten. Med språket skapas och överförs dessa föreställningar i ord och handling. I samtalen framträder två olika synsätt på kunskap hos pedagogerna i mötet med barnet.

Två förhållningssätt

Pedagogens öppet lyssnande hållning innebär att barnet får hjälp att upptäcka kunskapen genom ett reflekterande förhållningssätt mellan pedagog och barn. Pedagogen uppmuntrar barnet att reflektera över sin omvärld genom ett öppet lyssnande med engagemang för vad barnet är intresserat av.

Relationen och dialogen blir viktig för barnets kunskapsprocess. Pedagogerna ger barnet upplevelser genom att göra och genom att tänka. För att göra och tänka behöver man ett språk och detta språk finns i relationen och i dialogen med den andra människan – pedagogen. Här sker barnets möte med världen via språket. Där kunskap skapas genom att pedagogen ger barnet möjlighet att reflektera. Kunskapsprocessen sker hos barnet i mötet mellan pedagog och barn.

²⁴¹ Vygotskij, 1978 och 1980, beskriver språkets inre och yttre funktioner som vår möjlighet att skapa och överföra föreställningar om verkligheten.

Det handlar om ett förhållningssätt där lärande sker genom att hjälpa barnet att organisera sin tillvaro. Kunskapsprocessen sker i vardags-händelser och genom att barnet får uttrycka sig i bild- och formskapande och i leken. I denna kunskapsprocess, som syftar till att bringa reda i barns vardag, ingår såväl det verbala språket som ett bild- och formspråk och den språkliga rikedom som ryms i lekens väsen.²⁴²

Med andra ord, ett öppet lyssnande förhållningssätt främjar barnets kunskapssökande. Pedagogen uppmuntrar barnet att försöka förstå tillvaron genom att reflektera och söka kunskap. Ett förhållningssätt som däremot präglas av att kunskapen sätter ramen för barnets lärande ger pedagogen i uppgift att ge barnet ett visst kunskapsstoff – faktakunskap om tillvaron. Och som jag ser det är skillnaden mellan de två synsätten en fråga om *hur* kunskap kan skapas, *hur* lärande sker. Båda perspektiven företräder kunskapens betydelse.

Min egen erfarenhet som förskollärare påminner om att dessa två synsätt på kunskapsprocessen finns i förskoleverksamheten. Ibland inte så tydligt men i praktiken ändå som en dragkamp åt olika håll.

I tolkningen av samtalen kan jag skönja de olika synsätten på kunskap och lärande i pedagogernas utsagor om mötet med barnet. Dessa två synsätt kan ses som två teoretiska språk med vilka kunskap dels skapas och dels förmedlas. Det ena synsättet utgår ifrån barnet, det mänskliga subjektet står i centrum. Lärandet sker i barnet genom reflektion via språket. Kunskapen förankras eller skapas i barnet genom barnets reflektion i dialogen mellan barn och pedagog – ett reflekterande rum kan skapas. Och barnet blir sin egen kunskapsskapare. Detta synsätt handlar om ett inifrånperspektiv på kunskap. Lärandet är en rörelse inifrån och ut som sker i barnet genom reflektion.

Det andra synsättet utgår ifrån ämneskunskapen, kunskapen i sig är det centrala, kunskapen får ett egenvärde. Kunskapen förmedlas av pedagogen till barnet via hårt strukturerad verksamhet genom teman i verksamheten, schemalagda ämnen. Det är pedagogens uppgift att ”leverera” en viss mängd kunskap till barnet. Kunskapen behöver nödvändigtvis inte skapas via barnet genom att förankras i en relation och i en dialog. Kunskapen i sig blir det viktiga, den blir överordnad barnet. Genom fastlagda tider under veckan ska inläring ske på planerad tid. Detta synsätt handlar om ett utifrånperspektiv på kunskap. Lärandet formas utifrån, det vill säga, pedagogen förmedlar ett givet kunskapsstoff till barnet – den givna kunskapen kan förhindra barnets kunskapsutveckling när reflektionen uteblir.

²⁴² Mina erfarenheter från förskolan.

Jag har belyst nyanserna mellan synsätten i presentationen av grupphandledningens samtal.

Dragkampen mellan de olika synsätten handlar om ett spänningsfält mellan å ena sidan ett förhållningssätt som utmärks av öppet lyssnande från pedagogen som ger möjlighet att skapa ett reflekterande rum för barnet och å andra sidan ett förhållningssätt där pedagogens kunskap eller agenda styr i mötet med barnet och hindrar barnets reflektion. Jag har synliggjort och belyst nyanserna mellan synsätten. Pedagogernas synsätt och förhållningssätt till barnet är en parallell till pedagogernas synsätt och förhållningssätt till varandra i handledningssamtalet.

Handledningssamtalet – en etisk utmaning

Hur kan möjligheten att få reflektera över arbetet i handledd grupp få betydelse för yrkeskunnandet? Handledningsprocessen är ett exempel på en mötesplats mellan praktik och teori. Handledningssamtalet är, *när det öppna lyssnandet får råda*, ett rum för reflektion – de unika exemplen möter den generella kunskapen. Berättelserna i handledningssamtalet har visat reflektionens betydelse för pedagogernas yrkeskunnande. Resonemanget inleds med samtalets meningsfullhet och dess betydelse i pedagogens berättande.

Reflektionen föds i dialogen mellan handledningsdeltagarna. Dialogen blir en drivkraft till reflektion. Berättelserna som uppstår ger pedagogerna möjlighet att byta perspektiv från det nära engagemanget i vardagsarbetet till betraktarens perspektiv och nya insikter framträder. I samspelet mellan berättare och lyssnare skapas berättelsen, som är en produkt av interaktion. I detta samspel skapas mening i berättelsen när pedagogerna sätter ord på, och reflekterar över, sina erfarenheter.

De meningsbärande kvalitativa sprången visar förändring, dynamik och rörelse i handledningssamtalet. Ny mening skapas ur pedagogernas berättelser och reflektioner. I pedagogernas nyfikenhet och vilja att skapa dialog söker de efter mening. Om upplevelsen blir meningsfull eller meningslös beror på om pedagogen upplever dialogen som meningsskapande för sig själv och känner delaktighet, meningsfullhet i de samtal som pågår mellan pedagogerna. Med andra ord, det handlar om en samstämmighet mellan den inre och yttre scenen, enligt Svedbergs tankar.²⁴³ Wittgenstein²⁴⁴ framhåller att språket förutsätter och bygger på vissa sociala konventioner och normer. Språket ger innebörd, och kommunikation med

²⁴³ Svedberg 1992.

²⁴⁴ Wittgenstein 1992, *Filosofiska undersökningar*.

sig själv och andra blir möjlig i ett visst socialt system av mening och betydelser. Sociala normer och konventioner förutsätter och styr hur språket används av pedagogerna i samtalen. Meningsskapande pågår i pedagogernas samtal i förskolevärlden. Pedagogerna tolkar och förstår eget och andras handlande genom berättandet i samtalet. Hydén menar att genom dessa språkliga handlingar ger vi vårt eget och andras handlande mening och innebörd. Berättelsen blev en del av förskolekulturen och en del av dess vardag.

Pedagogerna använder språket i samtalen och ger begrepp, utsagor och normer en innebörd, genom dialogen skapas mening. Dialogen och reflektionen har ökat insikten om samspelet mellan den unika pedagogen – den inre scenen – och förskolekulturen – den yttre scenen – i skapandet av meningsfullhet. I samtalet finns möjlighet till känsla av sammanhang, KASAM, som Antonovsky²⁴⁵ uttrycker det, en meningsfullhet som kan inspirera till pedagogernas utveckling av yrkeskunskapen och som kan ha ett hälsobringande perspektiv. I handledningssamtalet, där jag följt en process under en längre tid, har det visat sig att handledning tillsammans med kollegor riktar sig till *meningsfullhet* i yrkesrollen. Meningar bildas och berättas och skapar handlingar hos pedagogerna i handledningssamtalet.

En annan central betydelse för yrkeskunnandet som framträtt genomgående i handledningssamtalet är en mångfald av *unika exempel* och *generella föreställningar* i pedagogernas berättelser. Handledningssamtalen är en tydlig mötesplats för praktik och teori. De unika exemplen berättar om erfarenheter från pedagogens vardagsarbete; händelser, förhållningssätt, lösningar. De generella föreställningarna uttrycker pedagogernas tankar om idéer, teorier, mål och värderingar i förskolekulturen. Här sker ett möte mellan unika och generella kunskaper. I samtalet används teorier för reflektion över den praktiska verksamheten. Handledaren belyser olika teoretiska perspektiv, med utgångspunkt i praktiken används teorierna som en möjlighet att reflektera över arbetet. De teoretiska perspektiven används för att nå förståelse och förändring hos pedagogerna, perspektiven fick betydelse för deras värderingar i yrkeskunnandet. Teorierna är hämtade, exempelvis, från litteraturen och från en teaterföreställning, här skapas även ett möte mellan vetenskap och konst. Handledaren visar på detta perspektiv genom att bjuda in pedagogerna till en teaterföreställning. Pedagogerna ser gestaltandet av skådespelarens förtrogenhet i relation till sin egen förtrogenhet. Här framträder de delar av pedagogens förtrogenhet som inte

²⁴⁵ Antonovsky 1991.

alltid enkelt kan beskrivas i ord, den tysta dimensionen av kunskap, enligt Wittgenstein.²⁴⁶ Det verbalt osägbara fick ett uttryck i delar av skådespeleriet och i delar av pedagogens förtrogenhet.

Ett exempel på detta från handledningssamtalet är *mötet* mellan pedagog, barn och föräldrar. Att förstå sig på mötet med den andre visar på vikten av handledning i yrket. I samtalets form kan vägledning av den kunskap förmedlas som man inte kan läsa sig till i litteraturen, menar Josefson²⁴⁷ när hon undersöker läkarens yrkeskunnande. Detta visar sig i pedagogernas samtal, främst i Arbetslagets berättelser och ibland i Veteranernas berättelser. Handledningen är en möjlighet för pedagogerna att öka förmågan att utvecklas i denna humanistiska förståelse av mötet. I handledningen möter pedagogerna nya perspektiv, synsätt, som hjälper dem att se en invand verksamhet från andra, ibland ur nya synvinklar. Med utgångspunkt i frågor om barnets lärande och pedagogens lärande samtalar pedagogerna om mötets betydelse i yrkesutövandet. Denna humanistiska fråga är central i det möte mellan praktik och teori som uppstod i handledningssamtalet, främst i Arbetslagets samtal.

En viktig betydelse för yrkeskunnandet som är sammanflätad med mötet mellan praktik och teori, är pedagogens *berättande* om sina yrkeserfarenheter. Pedagogerna formulerar sina yrkeserfarenheter och föreställningar om yrket i handledningsrummet – en förskolekultur har trätt fram. Genom berättelsen blir denna kultur föremål för granskning. Erfarenheter, idéer och värderingar blottläggs, berättandet möjliggör reflektionen över yrkeslivet.

Samtalen visar att ett förhållningssätt med ett öppet lyssnande med intresse, nyfikenhet och respons på varandras erfarenheter är en förutsättning för att erfarenheten ska reflekteras och omprövas till nya insikter och alternativa handlingsvägar. Det vill säga, reflektionen över erfarenheten är nödvändig för att ompröva sitt yrkeskunnande och för att kvalificera erfarenheter till ny kunskap, som Hammarén²⁴⁸ framhåller. Deltagarnas förmåga att skapa detta reflekterande rum är en nödvändighet för att yrkeskunnandet ska utvecklas och fördjupas.

Att möta varandra med ett öppet lyssnande innebär en öppen sinnlighet, en ledighet i känsla och tanke. Med andra ord, det handlar om att erkänna den andres berättelse, att erkänna den andre i samtalet. Lindseth benämner detta som relationsetik i mötet med den andre.²⁴⁹ Det öppna lyssnandet är en fråga av etisk art. I samtalet står lyssnandet på spel, i lyssnandet möter vi

²⁴⁶ Wittgenstein 1992, *Filosofiska undersökningar* samt Wittgenstein 1983.

²⁴⁷ Josefson 1998.

²⁴⁸ Hammarén 2002.

²⁴⁹ Lindseth 1991, 1994.

den andres och våra egna tankar, känslor och värderingar. Ett öppet lyssnande innebär ett förhållningssätt där man tar emot den andre – erkänner den andre – utan att moralisera och döma mellan rätt och fel.

Det innebär också kravet om att ta vara på tonen och det sagda genom responsen till den andre. Samtal handlar om att våga sig fram för att bli bemött. Genom vår hållning bidrar vi till att ge varandras värld dess mening och färg, menar Løgstrup²⁵⁰ när han talar om det etiska kravet i mötet med varandra. Det är ett outtalat, tyst men ovillkorligt krav som uppstår i tilliten till varandra. Hållningen till den andra människan handlar om det etiska kravet: att ta vara på det liv som min medmänniska lägger i min hand. Det innebär att ta ansvar för sitt eget lyssnande i samtalet, det vill säga ansvaret för den andre kan *aldrig* bestå i att överta hans eget ansvar.

I de samtal där pedagogerna möter varandra med den givna kunskapen uteblir nyfikenheten och responsen på varandras erfarenheter och därmed hindras reflektionen över erfarenheten. Det alternativa seendet på yrkeskunnandet får ingen inspiration och omprövandet av erfarenheten hindras. Med andra ord, yrkeskunnandet fördjupas aldrig när det reflekterande rummet saknas i samtalet.

Att möta varandra med den givna kunskapen innebär ett förhållningssätt där man utestänger det sinnliga i känsla och tanke. Med andra ord, det handlar om att underkänna den andres berättelse, att underkänna den andre.

Den givna kunskapen blir överordnad den andres röst, den andres röst utestängs. Generella begrepp och kunskaper utestänger den andres unika erfarenhet. När vi möter den andre med vår egen kunskap och dömer mellan rätt och fel hamnar vi lätt i en moralism.

Att inte höra, inte lyssna till den ton som anslagits i samtalet betyder att den andra människan förbises när hon vågar sig fram i dialogen – vilket är livsförnekande.

Pedagogernas samtal visar att handledning är en samspelsprocess mellan deltagarna som syftar till yrkesmässig utveckling genom att integrera praktiska och teoretiska perspektiv i yrket. Ur denna samspelsprocess framträder också en hälsobringande aspekt genom att meningsfullhet skapas i dialogen mellan deltagarna. Denna meningsfullhet, som kan betraktas som en känsla av sammanhang och delaktighet i tillvaron, samt mötet mellan praktik och teori, är två framträdande betydelser för pedagogens yrkeskunnande som uppstår ur möjligheten att få reflektera över arbetet i handledd grupp. Handledningssamtalet blir en mötesplats för gruppens kreativitet genom de olika skeendena i handledningsprocessen. Perspektiven, frågorna, bekräftel-

²⁵⁰ Løgstrup 1992.

serna, lyssnandet och nyfikenheten är kreativa krafter, som Pertoft och Larsen²⁵¹ benämner det, som genom det öppna lyssnandet förändrar pedagogernas synsätt och förhållningssätt till den andre under handledningsprocessen. I ett förhållningssätt med ett öppet lyssnande till varandra synliggör, uttrycker och reflekterar pedagogerna över sina yrkeserfarenheter – omprövar yrkeserfarenheten – vilket inspirerar dem till nya insikter och värderingar i yrkeskunnandet. Ny kunskap skapas i dessa samtal.

I de samtal där pedagogerna möter varandra med en given kunskap, där den givna kunskapen är överordnad de andras röster och erfarenheter i gruppen, uteblir de kreativa krafterna till förändring av pedagogernas synsätt och förhållningssätt under handledningsprocessen. Omprövandet av yrkeserfarenheten uteblir och därmed hindras pedagogernas kunskapskapande i dessa samtal.

Handledarskapet – konsten att öppet lyssna och att ge respons på pedagogernas berättelser – framträder som en förutsättning för ett fördjupat yrkeskunnande. Det handlar om att öppna *ett reflekterande rum* i samtalet där erfarenheten får ta plats och omprövas för att kvalificeras till ny kunskap.

Med utgångspunkt i vad denna avhandling visar vill jag föreslå följande som vilar på forskarens bidrag:

- Att göra reflektionsarbetet till en strukturerad och tydlig del av pedagogens uppdrag. Att hitta arbetsformer för reflektion i samtalets form, där invanda tankar kan möta nya.
- Att hitta former för mötet mellan teori och praktik i pedagogens grundutbildning, för att skapa en förebild för reflektion i det pedagogiska uppdraget.

Med Josefsons²⁵² tankar om högskolemässighet som vänder sig till både praktiska och teoretiska kunskapsformer kan vi nå längre i skapandet av mötesplatser för teori och praktik under pedagogens grundutbildning.

Mentalitet och makt

I samspelet mellan människor – och då ser jag framför mig de två samtalsituationerna – finns subtila dimensioner, immanent pedagogik – ett dolt lärande – utifrån Ödmans tankar,²⁵³ som ger spår av värderingar och förhållningssätt och påverkar våra världsbilder. Immanent pedagogik hör, som jag ser det, ihop med Wittgensteins språkspel.²⁵⁴ I språkspelet skapas en gemen-

²⁵¹ Pertoft och Larsen 1998.

²⁵² Josefson 2001.

²⁵³ Ödman 1995.

²⁵⁴ Wittgenstein 1992, *Filosofiska undersökningar*.

sam livsform genom vårt språk och våra handlingar. Vi införlivas i olika språkspel genom livet och påverkas omedvetet av attityder och förhållningssätt genom den livsform som är utmärkande för de språkspel som vi ingår i.

Samtalen från grupphandledningen visar på handledarskapets betydelse i handledningsprocessen. Handledarens öppna lyssnande och pedagogernas nyfikenhet och vilja till förståelse eller lärande, förändrar samtalen, livsformen, genom kreativa krafter i samspelet. I denna framväxande intrig, med Mishlers²⁵⁵ ord, visar det sig att handledaren kan urskilja en sammanhängande intrig där nya infallsvinklar ständigt testas och nya tolkningar görs. Denna kreativa del i handledarskapet kan, som jag nämnt, liknas vid dirigenten som tar till vara musikanternas förmåga att spela på olika instrument inom samma tonart och på samma melodi. Vem, vilka, vad som har eller ges, exempelvis, tolkningsföreträdare i denna intrig är svårt att säga. Denna subtila dimension – den immanenta pedagogiken – genomsyrar samtalen genom en osynlig mentalitet. Våra samtal förändras beroende på *hur* vi använder språket. När attityder, värderingar, förhållningssätt förändras byter verksamheten karaktär och mentalitet. Hur har dessa subtila dimensioner, spår och livsformer – den immanenta pedagogiken – påverkat samtalen i de olika samtalssituationerna?

I samtalen från barnkonferenserna har värderingar, attityder och förhållningssätt i yrket framträtt i pedagogernas berättelser. I samtalen från handledningsprocessen har värderingar, attityder och förhållningssätt diskuterats och ibland förändrats, nya insikter har framträtt hos pedagogerna under handledningstiden. Dessa uttryck i samtalsform har gestaltats i pedagogernas berättelser. Grupphandledning, med ett förhållningssätt där det öppna lyssnandet får råda, är ett exempel på kunskapsutveckling för yrkesverksamma pedagoger – en form för reflekterande arbete, där tid för eftertanke värdesätts. Den immanenta pedagogiken fungerar som en osynlig genomsyrande påverkan eller makt i pedagogernas samtal under barnkonferenser och handledningsprocesser. Med denna dimension ställer jag mig frågan: vilka påverkanfaktorer eller maktfaktorer²⁵⁶ ligger försänkta i förskolekulturen och är därmed osynliggjorda?

Genom denna avhandling har jag och läsaren fått en inblick i hur språket, samtalen, påverkat pedagogernas tankar om yrket. Hur den immanenta pedagogiken påverkat pedagogernas tankar kvarstår emellertid att utforska. Samtalet kan ses som ett symboliskt rum för förskolevärlden i världen, där berättelsen och reflektionen – det reflekterande rummet – är pedagogernas

²⁵⁵ Mishler 1997.

²⁵⁶ Foucault 1993.

möjlighet att förstå sig själva i världen, en värld som bär på spår av osynlig, immanent pedagogik. Vilket innebär att jag ser min forskningsresa som något pågående, utan slut.

Summary

The present study belongs in the tradition of working-life research. In this tradition, the point of departure lies in working people's experience in their occupation. Through reflection on this experience and studies in the occupational field the researcher seeks to elucidate and develop occupational knowledge.

As a teacher I have long been concerned with how teachers can develop their occupational knowledge and skills. Teachers wish to promote others' learning, but how do they themselves learn to be good teachers? The starting point for my work was an experience I have several years ago when supervising Maya, a headmistress. Here I experienced a dilemma which I understood better when I myself was being supervised on my supervision. In this way I learned that I could develop my occupational knowledge and skills as a teacher and supervisor through discourse.

In the present work I seek to elucidate how teachers can develop their occupational skills through discourse. Equally, I wish to achieve better understanding of my own occupational experience as a teacher in my supervision of Maya. These two goals are connected.

The development of my occupational skills that became possible through the supervision I received in connection with my own supervising work was something I wished to continue and bring to a head through the research journey presented in the present thesis. The chief method used to hold my course through this journey has been the essay form, in my attempt to recount from my own experience (Chapter 2). I then reflect upon it in an ethical (Chapter 4) and an epistemological (Chapter 5) perspective. I hope to develop an insight that will not only show my dilemma in my supervising of Maya but will also illustrate the challenge teachers face when developing their occupational skills as supervisors. The supervisor must listen with an open mind to the person being supervised, but on the other hand the knowledge given places so many conditions upon listening that openness cannot be possible. Can the teacher experience the situation in such a way that he or she can escape from this dilemma?

To deepen and qualify my answer to this question I have done fieldwork in my own professional field (Chapter 3). I have examined teachers'

accounts of their meetings with children as these accounts emerge from two different discourse situations: child conferences and group supervisions. The purpose of the examination was not to map what the teachers do in these discourse (as would be natural in a traditional empirical investigation) but to understand (interpret) the discourse in the light of the dilemma mentioned, and conversely; to understand the dilemma in the light of the discourse mentioned (a natural procedure in fieldwork).

Lastly I reflect on the path I have followed in my investigation (Chapter 6) and summarise my major findings (Chapter 7). In this way the Methods chapter comes towards the end of the thesis, its natural place in a document based on the essay form. Here, the development of one's own experience and of practical knowledge are central; rather than early on in the thesis as would be natural in a more traditionally empirical work.

Meeting one another with open-minded listening involves an opening of one's sensuality, a liberty of feeling and thought. In other words, a recognition of the other person's account, a recognition of the other person in the discourse. Open listening is an ethical question. In the discourse, listening is all; for here we encounter the other person's, and our own, thoughts, feelings and values. Open listening involves an attitude where we receive the other person – recognise him or her – without moralising or judging between right and wrong.

Meeting one another with the knowledge one *has* involves an approach where what is sensual in thought and feeling is excluded. In other words the other person's account, and the other person, become rejected. The knowledge one *has* speaks louder than the other person's voice, excludes it. General concepts and knowledge exclude the other person's exclusive experience. When we meet the other person with our own knowledge and judge between right and wrong, we easily risk moralism.

The teachers' discourse shows that an approach of opening listening, with interest, curiosity and response to one another's experience is a precondition for the ability to reflect over and reappraise experience so as to create new insights and alternative paths of action. In other words, reflection on experience is necessary for the reappraisal of one's occupational skills and for moulding experience into new knowledge. The conversers' ability to create this reflecting space is a necessity for occupational skills to develop and deepen.

Källor och litteratur

- Aastrup Römer, Thomas (2003) *Läring og evaluering i sprogspil. I: Nordisk pedagogik*. Oslo.
- Antonovsky, Aaron (1991) *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Antti, Gerda (1991) *Fjärrvärme*. Stockholm: Mån Pocket. Bonnier Alba Bokförlag AB.
- Aristoteles (1988) *Den nikomachiska etiken*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Arvola, Auli (2003) *Lärande i vardagen. I: Lärande i Pysslingens vardag. Vad är Pysslingens lärandekultur?* Stockholm: Pysslingen Förskolor och Skolor AB.
- Bech-Karlsen, Jo (2003) *Gode Fagtekster*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brenner, Patricia (1991) *From beginner to expert: Gaining a differentiated clinical world in critical care nursing*. San Francisco: University of California.
- Brenner, Patricia (1991) *The Role of Experience, Narrative and Community in Skilled Ethical Comportment*. San Francisco: University of California.
- Bruner, Jerome (1994) *Acts of Meaning*. Harvard University Press.
- Burbules, Nicholas C (1993) *Dialogue in teaching*. New York: Teachers College Press.
- Crafoord, Clarence (1994) *Människan är en berättelse*. Falun: Natur och Kultur.
- Dahlberg, Gunilla och Lundgren, Ulf P. och Åsén, Gunnar (1991) *Att utvärdera barnomsorg*. Socialdepartementet. Stockholm: HLS Förlag.
- Ekelöf, Gunnar (1941) *Färjesång*. Stockholm: Bonniers förlag.
- Foucault, Michel (1993) *Diskursens ordning*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Freud, Sigmund (1992) *Rättmannen*. Stockholm: Norstedt.
- Gadamer, Hans-Georg (1994) *Truth and Method*. New York: The Continuum Publishing Company.
- Gadamer, Hans-Georg (1997) *Sanning och metod i urval*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Gardner, Howard (1982) *Art, Mind & Brain: A Cognitive Approach to Creativity*. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard (1988) *Toward More Effective Arts Education. I: The Journal of Aesthetic Education*. No 1. University of Illinois Press.
- Gardner, Howard (1998) *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books.
- Giorgi, Amadeo (1989) *One type of analysis of descriptive data: Procedures involved in following a scientific phenomenological method*. *Methods. I: A Journal for Human Science*.
- Göranzon, Bo (1990) *Det praktiska intellektet*. Stockholm: Carlssons.
- Göranzon, Bo (2001) *Spelregler – om gränsöverskridande*. Stockholm: Dialoger.
- Hagström, Ulf och Redemo, Eva och Bergman, Lena (1998) *Låter sig skyddsänglar organiseras?* Folkhälsoinstitutet, rapport 1998:41. Stockholm: Förlags-huset Gothia.

- Halldén, Gunilla (1992) *Föräldrars tankar om barn*. Stockholm: Carlssons.
- Hammarén, Maria (2002) Yrkeskunnande, berättelser och språk. I: *Dialoger*, nr 61. Stockholm.
- Hedqvist, Gun (1987) *Fortbildning för förskolepersonal*. Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.
- Hedqvist, Gun (1988) *Fortbildning – en väg att formulera den tysta kunskapen? Om kvalifikationen och dess värde i barnomsorgen*. Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, rapport 5/1988.
- Henrikson, Alf (2003) *Antikens historier*. Stockholm: Bonniers förlag.
- Hughes, Rolf (1996) Fotografiska bilder och metaforer. I: *Dialoger*, nr 36. Stockholm: Produktion Tidskriftsverkstaden.
- Husserl, Edmund (1989) *Fenomenologins idé*. Göteborg: Daidalos.
- Hydén, Lars-Christer (1997) De otaliga berättelserna. I: Hydén, L-C och Hydén, M (red) *Att studera berättelser*. Stockholm: Liber AB.
- Janik, Allan (1991) *Tyst kunskap, arbetsliv och vetenskaplig metod i högskoledialoger*. Stockholm: Carlssons.
- Janik, Allan (1992) Montaigne. I: *Dialoger*, nr 21. Stockholm.
- Janik, Allan (1996) *Kunskapsbegreppet i praktisk filosofi*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Johannessen, Kjell S. (1988) Tankar om tyst kunskap. I: *Dialoger*, nr 6.
- Johannessen, Kjell S. (1999) *Praxis och tyst kunnande*. Stockholm: Dialoger.
- Josefson, Ingela (1985) *Språk och erfarenhet*. Stockholm: Carlssons.
- Josefson, Ingela (1988) *Från lärling till mästare. Om kunskap i vården*. FOU 25. Lund: SHSTF/Studentlitteratur.
- Josefson, Ingela (1991) *Kunskapens former. Det reflekterade yrkeskunnandet*. Stockholm: Carlssons.
- Josefson, Ingela (1998) *Läkarens yrkeskunnande*. Lund: Studentlitteratur.
- Josefson, Ingela (2001) Teori och Praktik – hur skapas ett möte mellan olika kunskapsformer? I: *Sju inlägg om högskolemässighet. Ribban på rätt nivå*. Stockholm: Högskoleverket.
- Jönsson, Bodil (2003) *Tankekraft*. Stockholm: Brombergs Bokförlag.
- von Kleist, Heinrich (2002) Om tankarnas gradvisa tillkomst vid talet. I: *Dialoger*, nr 64.
- Kristeva, Julia (1986) Essä. I: Löfgren, Mikael & Melander, Thomas (red). *Postmoderna tider*. Stockholm: Norstedts.
- Kullander, Anita (1991) I: *Dagens Nyheter*, Insidan, 3/9.
- Lagercrantz, Olof (1985) *Om konsten att läsa och skriva*. Malmö: Wahlström & Widstrand.
- Larsson, Hans (1920) *Intuition*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Larsson, Hans (1997) *Intuition. Några ord om diktning och vetenskap*. Stockholm: Dialoger/Bonniers förlag.
- Lévinas, Emmanuel (1988) *Etik och oändlighet. Samtal med Philippe Nemo*. Stockholm/Lund: Symposion Bokförlag och Tryckeri AB.

- Lindseth, Anders (1991) Å sette livet i bevegelse. I: *Dyade*, nr 2. Oslo.
- Lindseth, Anders (1994) Hvilken relevans og betydning har Løgstrups filosofi for sykepleie og omsorgsyrker? I: *Skabelse og Etik*. Hadsten: Forlaget MIMER.
- Lindseth, A och Norberg, A (2004) A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. I: *Scandinavian Journal of Caring Sciences*.
- Lindström, Lars (1989) Bildpedagogisk forskning i USA: Harvard Project Zero. I: *Bild i skolan*, nr 3.
- Lpfö 98. *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Løgstrup, Knud E. (1992) *Det etiska kravet*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Malmsten, Bodil (1996) Kan man säga det behöver man inte måla det. I: *Dialoger*, 36.
- Marc-Wogau, Konrad (1964–70) *Filosofi genom tiderna*. Bonniers förlag.
- Mishler, Elliot G. (1991) Representing discourse: The rhetoric of transcription. I: *Journal of Narrative and Life History*, s. 255–280.
- Mishler, Elliot G. (1991) *Research Interviewing: Context and narrative*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mishler, Elliot G. (1997) Modeller för berättelseanalys. I: Hydén, L-C och Hydén, M (red) *Att studera berättelser*. Stockholm: Liber AB.
- Molander, Bengt (1997) *Arbetets kunskapsteori*. Stockholm: Dialoger.
- de Montaigne, Michel (1992) *Essayer*. Bok 3. Översättning Jan Stolpe. Stockholm: Atlantis.
- Nationalencyklopedin www.ne.se
- Olofsson, Birgitta Knutsdotter (1987) *Lek för livet*. Stockholm: HLS Förlag.
- Olofsson, Birgitta Knutsdotter (1993) *Vill Anna gifta sig med Fredrik? Lekpedagogik i förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Olson, Hardy och Petitt, Bill (1995) *Mötespunkter. Några professionella verktyg i Interaktionistiskt förändringsarbete*. Bokförlaget Mareld.
- Palmer Wolf, Dennie och Pistone, Nancy (1991) *Taking Full Measure: Rethinking Assessment Through the Arts*. New York: College Entrance Examination Board.
- Persson, Sven (1998) *Förskolan i ett samhällsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Pertoft, Mona och Larsen, Birgitta (1998) *Grupphandledning med yrkesverksamma*. Stockholm: Liber AB.
- Polanyi, Livia (1985) Conversational storytelling. I: T.A. VanDijk (red) *Handbook of discourse analysis*. London: Academic Press.
- Polkinghorne, Donald (1988) *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, New York: SUNY Press.
- Pramling, Ingrid (1994) *Kunnandets grunder: prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ricoeur, Paul (1988) *Från text till handling*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag, Symposion AB.

- Ricoeur, Paul (1993) *Från text till handling*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag, Symposion AB.
- Riessman, Cathrine (1997) Berätta, transkribera, analysera. I: Hydén, L-C och Hydén, M (red) *Att studera berättelser*. Stockholm: Liber AB.
- Ruin, Hans (2001) I: *Dagens Nyheter*, 19/10.
- Shotter, John (1994) *Conversational Realities*. London California New Delhi: SAGE Publications.
- Sjöstrand, Wilhelm (1969) *Pedagogiska grundproblem i historisk belysning*. Lund: Gleerups.
- Sommer, Dion (1997) *Barndomspsykologi. Utveckling i en föränderlig värld*. Stockholm: Runa Förlag.
- Stern, Daniel (2003) *Spädbarnets interpersonella värld: ett psykoanalytiskt och utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Svedberg, Lars (1992) *Grupp-psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Wiking, Barbro (1991) *Bråkiga barn. Praktisk psykologi för pedagoger i förskola och skola*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Wikström, Owe (2001) *Långsamhetens lov*. Uddevalla: Natur och Kultur.
- William-Olsson, Inger (1992) Interaktion i verksamheter. Om ett kulturhistoriskt perspektiv på interaktionen individ samhälle. I: Pia Björklid och Siv Fischbein (red) *Individens samspel med miljön*. Stockholm: HLS Förlag.
- Winner, Ellen (1982) *Invented Worlds: The Psychology of the Arts*. Harvard University Press.
- Winnicott, D.W. (1981) *Lek och verklighet*. Natur och Kultur.
- Wirtberg, Ingegärd (2002) Att ge och ta emot handledning. I: Martin Söderquist (red) *Möjligheter. Handledning och konsultation i systemteoretiskt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Mareld.
- Wittgenstein, Ludwig (1978) *Filosofiska undersökningar*. I översättning av Anders Wedberg. Stockholm: Bonniers.
- Wittgenstein, Ludwig (1983) *Särskilda anmärkningar*. Utg. av G. H. von Wright i samarbete med H. Nyman, översatt av Lars Hertzberg. Lund: Doxa.
- Wittgenstein, Ludwig (1992) *Filosofiska undersökningar*. I översättning av Anders Wedberg. Stockholm: Bokförlaget Thales.
- Wittgenstein, Ludwig (1992) *Om visshet*. I översättning av Lars Hertzberg. Stockholm: Bokförlaget Thales.
- Wittgenstein, Ludwig (1992) *Tractatus logico-philosophicus*. I översättning av Anders Wedberg. Stockholm: Bokförlaget Thales.
- Vygotskij, L. S. (1978) *Mind in Society*. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (1980) Tanke Språk. I: Hydén, Lars-Christer (red). *Psykologi och dialektik*. Malmö: Norstedt & söner.
- Ziehe, Thomas (1986) *Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser*. Stockholm: Norstedts.
- Ödman, Per-Johan (1979) *Tolkning förståelse vetande*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

- Ödman, Per-Johan (1992) Interpreting the Past – On hermeneutical research in the history of education. *Qualitative Studies of Education*. 5:2/1992.
- Ödman, Per-Johan (1995) *Kontrasternas spel – en svensk mentalitets- och pedagogikhistoria*. Del I och II. Stockholm: Norstedts.

Övriga källor

- Börjeson, Bengt. *Det mänskliga subjektet*. Föreläsning vid Lärarhögskolan i Stockholm. 1992.
- Kulturprogrammet Nike. TV 1. 12 maj, 1995.
- Lindseth, Anders. *Is 'Bildung' a possible goal for philosophical practice?* Föreläsning. 2004.
- Ljungdahl, Sylvia (1994) *Förtrogenhetskunskap & Barnomsorg*. Projektrapport.
- Strömholm, Christer. Fotoutställning, Moderna Museet, Stockholm. 2005.
