

# Säkerhet och osäkerhet i rörelse

Tankar om förskolepraktik och  
förskolläraryt utbildning

LOTTE ALSTERDAL

Förskollärarytstudenten Linn Forssén berättar i sin essä om den säkerhet hon kände när hon var barnskötare och lutade sig mot många års yrkeserfarenhet. Hon minns hur hon handlat lugnt och bestämt när det var stökigt runt matbordet, eller när femåriga Danne en morgon sitter högst upp i ribbstolen och vägrar gå ned när de ska äta frukost. Forssén försöker locka Danne att komma ned och när det inte fungerar lyfter hon helt enkelt ned honom. Danne verkar inse att en vuxen som han känner väl har beslutat hur det ska vara och ger med sig, även om han blir besviken. Forssén skriver att hon ser hur den glädje han nyss utstrålat är borta, men gör ingen sak av det utan tar honom i handen och går in till frukostbordet. Det är det bästa alternativ hon har tillgång till just då för att få måltiden att fungera och samtidigt kunna ta emot de barn som kommer till förskolan den här morgonen. Hon har lärt sig arbetet av sina kollegor, hon upplever att hon är del i en tradition och blir bekräftad i sitt sätt att handla.

Efter tre års högskolestudier har bedömningar av liknande slag blivit mer komplicerade. Forssén tänker annorlunda nu och när jag läser får jag intryck av att det plågar henne. Hon berättar hur hon på väg till förskolan känner ett närmast kroppsligt obehag inför den kommande arbetsdagen. Det är som att en vaghet och känsla av otillräcklighet har smugit sig in i hennes sätt att möta barnen. Arbetet är inte glädjefyllt på samma sätt som tidigare. Hon berättar om en händelse där hennes osäkerhet kommer till uttryck:

När jag tar fram frukosten kommer Josef och frågar om han får sitta bredvid Lisa, och jag svarar att vi får se, samtidigt som jag undrar om Ville kommer idag, det är ju han som sitter bredvid Lisa i vanliga fall. Josef tittar frågande på mig innan han vänder sig om och frågar Mia samma sak. Hon svarar då att alla får sitta på sina platser. Jag funderar på hennes svar och tänker på barns inflytande och delaktighet. Vad spelar det egentligen för roll om han sitter på sin plats eller bredvid Lisa, tänker jag utan att kommentera Mias svar. »Varsågoda, nu är det frukost!», hör jag Mia säga och barnen kommer springandes till borden. Vid mitt bord är det fullt och vid en snabb överblick räknar jag till sex barn. De kastar sig över grötskålen samtidigt som de överröstar varandra. »Oj försiktigt, en i taget», uppmanar jag lite försiktigt. Ingen reagerar.

Längre fram skriver Forssén:

Osäkerheten uttrycks i mitt handlande och i att jag börjar tappa greppet om olika situationer i mitt arbete. Från att ha utstrålat auktoritet, kunnat fånga barnens intressen och uppmärksamhet var det nu som om denna förmåga sakta

gled ifrån mig. Före utbildningen gav jag barnen raka svar och uppmaningar, men i händelsen med Josef är jag otydlig och osäker i mitt bemötande av barnen. Jag ger dem svar som »vi får se» och »kanske», vilket gör att de söker sig till min kollega som ger tydliga svar.

Barnen märker Forsséns osäkerhet och den gör också dem osäkra. De tycks ha haft roligare tillsammans förut, kanske för att hon då hade ett tydligare uttryck att ta fasta på. Hon märker att barnen börjar pröva henne och vända sig till hennes kollega som har ett mer konkret förhållningssätt. Kollegan tycks inte heller riktigt veta var hon har sin arbetskamrat.

Lite längre fram i sin text skriver Forssén om sina kollegor »det kan vara så att de upplever mig som besvärlig och analytisk». Hennes tvivel har växt sig starkare under utbildningens sista terminer. Hur ska hon hantera den mängd teorier och det kritiskt granskande förhållningssätt hon tillägnat sig under utbildningen och som allt mer påverkar hennes sätt att tänka? Vad hände med hennes lugn och känsla av glädje i mötet med barn och kollegor?

I den här essän ska jag som förskollärare, förskollärarytbildare och forskare i ämnet praktisk kunskap, reflektera över relationen mellan erfarenhet och högskoleutbildning. Forsséns text väcker frågor om vad det vetenskapliga förhållningssätt och de teoretiska perspektiv som högre utbildning erbjuder kan ge tillgång till, men också om vad som riskerar att tappas bort. Vad händer med säkerhet och osäkerhet i det rum mellan praktik och teori, mellan handling och kritiskt eftertänksamhet som kan skapas när yrkeserfarna personer möter oss högskolelärare och vår vetenskapliga skolning?

Vad kan vi som utbildar förskollärare lära av Forsséns exempel? Det forskningsmaterial som jag kommer att tolka är förutom Forsséns essä ur denna volym, samtal med och texter skrivna av alumnistuderter efter att de avslutat sin utbildning på den erfarenhetsbaserade förskollärarytbildning där jag undervisar.<sup>1</sup> Jag gör också två jämförelser med andra fält som jag menar kastar ljus över mina frågeställningar. Det första rör metodikämnet som togs bort från förskollärarytbildningen i början av 1990-talet, medan det andra är ett exempel om att utbilda sig till pianist.

Besvärlig och analytisk är två begrepp som symboliserar något som Forssén anar att hennes kollegor inte vill att hon ska vara, begreppen är sammanlänkade – som ett par. De representerar hur Forssén tror att hennes kollegor uppfattar henne och också själv ser som karaktäristiskt för något hon märker att hon gör, eller är. Detta beskrivs som en skillnad jämfört med tidigare. En analytisk person går till botten med något som uppfattas som problematiskt, delar upp det i mindre beståndsdelar som granskas och sedan sorteras, eller sätts ihop på ett nytt sätt. Den analytiska granskningen sker i orden och i tanken, den ordnar och klassificerar vad som hör hit och vad som inte gör det och ställer krav på distans i syfte att se klart. Kanske är det, det avstånd som analysen skapar som utgör kopplingen till begreppet besvärlig. Medan analysen pågår stoppas handlande och känslan av sammanhang, närhet och närvaro upp.

Forssén skriver att hennes kollega helt enkelt svarar att alla barn ska sitta på sina platser. Det får Forssén att fundera över kollegans svar. I tanken relaterar hon till barns inflytande och delaktighet, två begrepp som lyfts fram i

förskolans läroplan och under förskolläro-utbildningen. Hon säger dock ingenting om detta. Det blir svårare att ge entydiga svar för den som beaktar fler och andra perspektiv och problematiserar det som också kan hanteras som vana, som ett enkelt svar på en enkel fråga. Forssén påverkar ännu inte i handling barnens inflytande och delaktighet när de placerar sig vid bordet. Snarare framstår det som begrepp som dyker upp och rör sig i tankarna, som hon inte riktigt vet vad hon ska göra med. Tanke och handling är åtskilda, men möjligen bara för en tid. Före utbildningen hade hon inte sett betydelsen av barns delaktighet på samma sätt som hon gör nu, men det behövs något mer för att agera. Kanske en ny form av säkerhet. Plötslig osäkerhet och en ny infallsvinkel kring något vardagligt gör att vi börjar reflektera, om vi inte ser problemen och stannar i den första formen av säkerhet finns knappast något som pockar på reflektion.

Vad har hänt? Vad är det före slags tvivel Forssén ger uttryck för? Hennes berättelse gör mig i egenskap av högskolelärare i en mening nöjd. Detta eftersom jag i min lärarprofession strävar efter att utbildning ska gå på djupet, tillföra perspektiv och väcka nya tankar som påverkar hur studenterna handlar. Yrkesmässigt vill jag få tillstånd kritiska reflektioner och strävar mot att studenterna ska rikta blicken mot det egna handlandet. I en annan mening blir jag bekymrad. Spontanitet, glädje och närhet i vardagliga situationen verkar skymmas genom mötet med högskolan och det vi förmedlar. Det är i bästa fall en del i en lärandeprocess. I viss mån kanske för alltid, om det inte vore så att till exempel en förmåga till kritisk reflektion har tagit plats i förskolläraren skulle den akademiska utbildningen

uppdrag, att vila på vetenskaplig grund, ha tappats bort. Forsséns exempel visar hur akademisk utbildning kan sätta igång en rörelse bort från att se sig själv och en välbekant praktik inifrån, till att se utifrån med blick som intar distans, ser att det finns andra perspektiv och problematiserar det förtrogna. Hon beskriver en utveckling av sitt sätt att tänka kritiskt och vad det gör med henne.

Det verkar som att Forssén under sin period av tvivel tänker för mycket innan hon handlar. Möjligen har positionerna förskjutits så att det just nu är oklart vad som är inifrån, respektive utifrån så att tillhörighet i en yrkestradition inte längre är lika självklar. I min läsning av Forsséns text framstår det som viktigt att se det välbekanta på nya sätt. Detta samtidigt som ett analytiskt förhållningssätt mitt i det som pågår inte verkar berika, eller till och med kan bli ett hinder om det inte inspirerar barnen. Situationer som den Forssén berättar om tycks kräva två saker samtidigt, att vara lugn i handling och med kritisk blick ha kunskap om och se utöver det som sker här och nu.

#### AKADEMISERING OCH ERFARENHET

Idag lägger vi stor vikt vid akademisk utbildning. Efter högskolereformen 1977 ska utbildningar som till exempel förskollära- och sjuksköterskeutbildning vila på vetenskaplig grund. Innebörden i den vetenskapliga grunden kan beskrivas som förmåga att granska kritiskt och ta del av forskning. Begreppet forskningsanknytning har etableras i förskollärarytbildningen. Det som händer när en yrkesutbildning akademiseras beskrivs av pedagogen Britt Tellgren som ett möte mellan skilda kunskapskulturer, en praktiskt hand-

lingsinriktad och en vetenskapligt och akademiskt inriktad. Hon klargör dock att vi inte har att göra med helt och hållet enhetliga kunskapskulturer. Det finns inte *en* praktikkultur och *en* vetenskaplig kultur som alltid kommer till uttryck på samma sätt. Förskolepraktik och akademi härbärgerar å ena sidan olika traditioner och tankesätt inom sig, men har å andra sidan kännetecken som är gemensamma för respektive kunskapskultur och skiljer dem åt.<sup>2</sup> Jan-Erik Johansson, också han forskare i pedagogik, sammanfattar i sin avhandling ett antal farhågor som högskolereformen förde med sig när det gällde hur förskollärarytbildningens identitet, som fram till reformen varit uppbyggd på förskolepedagogik och förskoletradition, skulle komma att påverkas. Vilken roll skulle de dåvarande metodiklärarna som inte var disputerade utan undervisade i kraft av att själva vara och ha yrkeserfarenhet som förskollärare, få nu? Skulle de komma att underordnas akademien? Skulle mötet med den vetenskapliga traditionen medföra att framtidens förskollärare skulle komma att fjärmars från barn och föräldrar på förskolan? Frågor av liknande karaktär ställdes även när det gällde sjuksköterskeutbildningens akademisering.<sup>5</sup>

Vid nästa högskolereform görs tillägget beprövad erfarenhet, vilket skrivs in i skollagen 1995. Flera forskare i discipliner som pedagogik, arbetslivskunskap och konstvetenskap har kritiskt granskat den beprövade erfarenhetens roll i förhållande till den vetenskapliga grunden på sjuksköterske-, slöjdläro-, respektive konstnärliga utbildningar. De konstaterar att beprövad erfarenhet har fått en underordnad position jämfört med vetenskaplig grund, samt att begreppet tillägnats en innebörd med fokus på att knyta forskning

och vetenskaplig metod till förståelsen av praktiken. En så avgränsad syn på vad det innebär att integrera teoretiska och praktiska perspektiv är ett resultat av en kunskapssyn som betonar vetenskaplig kunskap framför praktisk. Detta har inte problematiseras tillräckligt.<sup>4</sup> Denna kritik har något att säga när det gäller min undersökning. Vad säger att erfarenhet genom praktikers iakttagelser, reflektioner och samtal med kollegor inte kan ha prövats på sätt som gör den till en trovärdig kunskapskälla, liksom forskningsanknytning kan vara det?

Det behöver inte vara det kritiskt granskande, problematiserandet och de nya teoretiska perspektiven i sig som skapar osäkerhet av det slag Forssén drabbas av, utan också kunskapsformernas under- och överordning. Om erfarenhet som bearbetats i en praktik erkänns som kunskapskälla, skulle förskollärostudenterna kunna pröva de möjligheter som vetenskapliga förhållningssätt och forskningsanknytning kan ge, respektive inte ge, på ett mer självständigt sätt. Erfarenhet kan då vara något som ger upphov till och över-skrider teoretiska perspektiv, likaväl som tvärtom.

#### EXEMPLET METODIKUNDERVISNING (GRAD 3)

I likhet med Forssén och de andra förskollärostudenterna som är publicerade i denna volym har jag själv erfarenhet av att som yrkeserfaren barnskötare vidareutbilda mig till förskollärare. Tiden är mitten av 80-talet, alltså några år efter högskolereformen och utbildningen befann sig i ett gränsland mellan det gamla och det nya. Den förskolläro-utbildning jag mötte var en förkortad utbildning för barnskötare med yrkeserfarenhet på mer än fyra år som med



sina tre terminer var den betydligt kortare än dagens erfarenhetsbaserade utbildningar. Jag minns att klassrummet var fullt av erfarenheter som jag fick tillgång till i samtalet mellan oss kurskamrater och så verkar studenterna uppfatta seminarierna även idag. Metodikämnet, som var en del av förskollärarytbildningen fram till början av 90-talet när det togs bort, hade en betydande roll som länk mellan förskolepraktiken och utbildningen och var vårt kärnämne. Det fanns en annan kontinuitet jämfört med idag, vi hörde till samma klass hela vägen och samma metodiklärare följde oss genom hela utbildningen.

Jag ska undersöka pedagogisk forskning om metodikämnet och mina egna erfarenheter som ett exempel på skillnaden mellan dåtidens sätt att förhålla sig till att utbilda förskollärare och dagens. Metodiklärarna var alltid själva förskollärare med egen yrkeserfarenhet och de undervisade i praktiska aspekter av förskollärares arbete. De hade dessutom metodiklärarytbildning och ofta även omfattande undervisningserfarenhet. Vanliga återkommande teman i metodikundervisning var aktiviteter och rutiner på förskolan. Undervisningen grundades huvudsakligen på lärarens egen erfarenhet av att vara förskollärare, den kunskap som förmedlades var grundad i förskolans idéarv och dess pedagogik. Jan-Erik Johansson intervjuar metodiklärare på förskollärarytbildningen och märker att de betonar betydelsen av sin förskolläraryerfarenhet framför sin metodiklärarytbildning i sin undervisning.<sup>5</sup> Den svenska förskolan och förskollärarytbildningen har dock aldrig varit teorilös, även om teorierna inte framhölls i metodikundervisningen, skriver Johansson. Banden till framför allt fröbelpedagogi-

ken och från 30-talet även barnpsykologi var starka, men utbildningen gjorde sällan studenterna medvetna om de traditioner som deras undervisning bottnade i.

Johansson beskriver vidare hur metodikämnet urholkas och alltmer blir som ett skolämne i samband med att utbildningen växer och de tidigare kontakterna med förskolan försvagas under 70- och 80-talen. Metodiklärarkåren får nu allt svårare att upprätthålla aktualitet i sin undervisning.<sup>6</sup> Då undervisningen, vid sidan av praktikperioderna, bedrevs i skolmiljö kunde metodikläraren hamna i att undervisa om praktiken på ett teoretiskt sätt. Pedagogen och metodikläraren Åsa Morberg undersöker också metodikämnets historia, men i lärarutbildningen. Hon nämner just att metodik ofta hade formen av teoretisk undervisning om hur en lärare bör göra som förmedlades från katedern, snarare än att lärarstudenterna själva fick pröva att göra.<sup>7</sup>

Både före och efter akademiseringen har utbildningarna varit trevande när det gällt att i undervisning skapa möten mellan erfarenhet och teori, men på helt olika sätt. Om dagens utbildning kan sägas skapa osäkerhet i den mening Forssén berättar om, gav till exempel 1980-talets utbildning nog mer säkerhet i att handla. Den pedagogiska forskningen ovan och mina minnen visar något om hur svårt det kan vara att på ett aktuellt sätt lära ut praktiska kunskaper när det pedagogiska rummet är ett annat än praktiken och hur knepigt det är att som lärare upprätthålla aktualiteten, även med egen yrkeserfarenhet. Detta särskilt inför studenter som själva är yrkesverksamma i en föränderlig praktik. När jag tänker tillbaka på hur den erfarenhetsbaserade utbildningen på 80-talet mötte mina erfarenheter är jag i viss mån

tveksam. Jag fick värdefulla råd: Metodikläraren lägger en schal på sitt pekfinger som hon knyter ihop. Schalen blir en docka som rör sig, talar och sjunger. Vi prövar och experimenterar. Jag gör senare detta med olika barngrupper som fascinerar. Situationen kan verka enkel, men har ett djup av utforskning i sig. Våra handlingsmöjligheter vidgades och vi närmade oss ett mer fantasifullt och roligt sätt att möta barnen än vi kanske hade haft tidigare. Undervisning som denna vidgade vår säkerhet när det gällde att fånga barns uppmärksamhet och leda en barngrupp. Vi fick i det här exemplet lära genom att pröva något som vi sedan kunde gå ut och göra, och själva utveckla vidare.

Samtidigt uppfattar jag metodikämnets sätt att förmedla tradition och metod som ytligt. När det kom till att ta in olika perspektiv och vända en kritisk blick mot sig själv verkade inte metodundervisningen. Denna förskollärarytbildning gjorde mig inte tvivlande på det sätt som en annan utbildning 30 år senare gör med Forssén och andra studenter. Jag blev säkrare i att handla och vidgade mina handlingsmöjligheter, men det hade kunnat leda längre. Förskolans verksamhet är komplex, det visar inte minst barnskötarnas berättelser i denna volym.

Något saknades jämfört med den utbildning Forssén möter. Vi blev inte omskakade. Vi fick inte utveckla en kritisk blick på vår yrkespraktik som gjorde att vi diskuterade makt, etik, filosofiska och idéhistoriska aspekter eller personliga minnen kopplat till vår egen metodik. Vi fick inte lära oss att ta ett steg tillbaka och utifrån nya perspektiv försöka förstå och uttrycka det för oss välbekanta, aspekter som kan förstås som ett vetenskapligt förhållningssätt. Det

finns inte *en* syn på vad som karakteriserar ett vetenskapligt förhållningssätt utan flera, men jag skönjer aspekter i Forssén text som brukar förknippas med vetenskaplighet. Hon reflekterar och ifrågasätter med kritisk blick; hon har tagit del av forskning på förskolans område men också på andra fält, hon prövar olika sidor av saken och använder vetenskapligt förankrade begrepp och andra teoretiska perspektiv som hon kan använda självständigt och förhålla sig till, detta till exempel i sin uppsats. Det är förhållningssätt som verkar vara till hjälp när hon sätter fingret på och undersöker sin osäkerhet.

Britt Tillgren har i sin avhandling undersökt hur förskollärarytbildningen i Örebro har förändrats och inte förändrats under 1990-talet och fram till början av 2000-talet. Redan titeln *Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare* säger en hel del om detta. Hon skriver att uttrycket »en reflekterande hållning» började användas i de lokala planerna i förskollärarytbildningen under början av 90-talet och där efter kom att användas allt mera flitigt. Istället för att se studenten som någon som under utbildningen skulle fyllas med kunskap, eftersträvas nu ett aktivt, kritiskt förhållningssätt. Begreppet »den reflekterande pedagogen» introduceras och blir förebild. I kursplanerna skrivs att praktik inte ska ses som tillämpad teori, samtidigt märker Tellgren att begreppen praktik och teori verkar förstås som motsatser av lärare och studenter. Studenterna kommer med klagomål över att utbildningen är »för teoretisk» och att det som de lär sig inte har med förskolans verklighet att göra.<sup>8</sup> Det senare är inget typiskt just för utbildningen i Örebro, utan något som många förskollärarytbildare möter hos sina studenter. Varför kom-

mer klagomål som dessa just under denna period? Det kan hänga ihop med utbildningens sätt att förhålla sig till reflektion, parallellt med en akademisering. En förklaring är att det krävs en särskild medvetenhet om den praktiska kunskapens uttryck, så som att arbeta med exempel från en yrkespraktik för att skapa ett utvecklat möte mellan handling och reflektion. Om praktiken inte kan gestaltas och komma till uttryck i undervisningsrummet genom exempel blir kravet på reflektionen abstrakt, eftersom det inte framträder några handlingssituationer att reflektera över. Praktisk kunskap som kunskapsform får inget liv och ingen röst.

### SÄKERHET ÄR INGEN BISAK

När Forssén handlar osäkert påverkas många, osäkerheten sprider sig till kollegor och barn, de tappar glädje och handlingskraft. Något har skett som gör att hon har blivit mer otydlig, det verkar som att hon inte längre med säkerhet kan säga »nu gör vi så här». Bo Göranzon, professor i yrkeskunskande och teknologi, skriver i sin avhandling om det praktiska intellektet och dess plats i arbetslivet. Hans exempel rör hur omorganisationer, datorisering och språk som är uppbyggt på en allmängiltig logik inte uppfattar skillnader och hur detta skapar osäkerhet i yrkeskunnandet. I grunden handlar problemen om olika sätt att förstå kunskap, skriver Göranzon.<sup>9</sup> Det är skillnad på kunskap som fokuserar på det allmänna, till exempel på forskning på något område eller läroplanens riktlinjer om barns inflytande, och på praktisk kunskap om att handla. Handling innebär ett direkt ansvar och får direkta konsekvenser, många fler aspekter än till exempel det enskilda barnets inflytande måste vägas in för

att en frukost på förskolan ska fungera. Detta till skillnad från vetenskaplig kunskap som fokuserar på avgränsade problem. Kunskapsformer som rör sig på generella plan är något annat och kan inte tillämpas som om det inte vore någon skillnad jämfört med att handla i en yrkespraktik, som ju alltid har unika inslag.

Göranzon pekar på hur problematiskt det kan bli när de som har ansvar för att handla inte kan eller får utrymme för att förhålla sig till nyheter i sin yrkespraktik på ett aktivt och självständigt sätt. Säkerhet i handlandet är, skriver han, inte att betrakta som en bisak, utan är en kärnfråga i en praktik.

Göranzon skriver:

Om människor som är verksamma inom en praxis börjar uttrycka tvivel om sin säkerhet att handla finns det anledning att vara vaksam. Man kan till och med uttrycka sig starkare än så: Så fort en yrkeskunnig person kommer in på frågan om sin egen säkerhet finns anledning till skärpt uppmärksamhet kring vad som håller på att hända med yrkeskunskaperna.<sup>10</sup>

Osäkerhet skulle, enligt Göranzon kunna leda till sämre yrkeskunskaper. Jag ska pröva att föra resonemanget från teknik och datorisering, till den intervention i det praktiska tänkandet som högre utbildning och vetenskaplig logik kan innebära för förskolans verksamhet. Enligt min mening betyder inte att vara säker, att vara det i alla avseenden och på vilket sätt som helst. Jag *kan* handla utan tvivel, men när och hur bör jag göra det? Säkerhet kan vara bedräglig, skymma viktiga aspekter och ställa krav på vaksamhet. Motsatsen är också problematisk. Jag kan vara osäker, men

när och hur bör jag vara det? Osäkerhet kan liksom säkerhet, böttna i kunskap, men också i okunskap.

Säkerhet av det slag vi inte vill tappa bort rör snarare en grundläggande tilltro till sin förmåga *att handla säkert i själva handlandet* – att tappa greppet en aning går ofta bra för den som i grunden är säker och har upparbetat förtroende med barn och kollegor. Ibland måste vi lita till vår erfarenhet. Säkerhet behöver vara grundad i erfarenhet, i praktisk kunskap, annars vore den tom. Ibland kan säkerhet uttryckt som förmåga *att bara göra och bara vara* svikta och då kan sådant som närvaro, deltagande, tydlighet och uppmärksamhet tappas bort. Linn Forssén skriver:

I mitt yrke har vi osynliga uniformer. Jag bär en uniform som har olika funktioner och uttrycksätt beroende på vilken roll jag har. Min barnskötaruniform visar och uttrycker den praktiska kunskapen, det är en luftig modell så att jag får plats med all erfarenhet jag har och kommer att få med tiden. Uniformen har även en hel del fickor som kan fyllas med kunskap och visdom. När jag iklär mig rollen som förskollärare använder jag samma uniform, men då är fickorna fyllda med teoretisk kunskap, andra perspektiv och en större horisont av praktisk klokhet. Det är inget som syns. Det är nu det blir svårt på förskolans scen, tidigare har vi haft våra tydliga roller, men vilken roll har jag nu? Jag bär samma uniform, men är fickorna fyllda eller inte? Både jag och mina medaktörer har svårt att se vilken roll jag intar i olika situationer, vilket gör att jag blir osäker och inte vet vilken kunskapsficka jag ska öppna.

När Josef springer från frukostbordet är jag inte alls lika konsekvent som jag tidigare var gentemot Danne i en liknande situation. Det kan bero på att jag har fått en ökad

kunskap om barns utveckling och funderar över vad hans rörelsebehov kan bero på. Barn gör så gott de kan, och det brukar alltid finnas en bakomliggande orsak till deras reaktioner och handlingar. I Dannes situation handlade jag utifrån vad jag trodde var rätt.

En förskollärare som deltar i vår fokusgrupp för alumnistudenter, tar i en text fasta på metaforen med uniformen och dess fickor.<sup>11</sup> Denna alumnistudent tog sin examen för ett år sedan och hade då arbetat 20 år som barnskötare. Jag bad henne läsa Forsséns essä och svara med en egen text som vi sedan diskuterade i fokusgruppen. Här följer ett avsnitt ur texten:

Jag finner en intressant tanke i Linn Forsséns text, som handlar om hennes syn på att gå från att vara barnskötare till att bli förskollärare. Hon tänker sig att i vårt yrke har vi uniformer som inte syns, där fickorna fylls på med olika kunskaper. Som barnskötare tänker hon sig att uniformen har ett praktiskt innehåll men sitter något löst och under utbildningen fylls fickorna på med teoretiska kunskaper. Det är något jag upplever på ett liknande sätt. Jag börjar få en ganska så passande uniform som ännu går att fylla, men här kommer eftertänksamheten och osäkerheten in. Tänk om det blir hål i en ficka i uniformen och något rinner ut under tiden jag analyserar och reflekterar?<sup>12</sup>

Textförfattaren skriver längre fram i samma text: »Är det den praktiska kunskapsfickan, techne, hur jag ska göra, som det blir hål i?» Alumnistudenten berättar för fokusgruppen att hon också som barnskötare var intresserad av teoretiska perspektiv och gärna läste litteratur om förskolan, men att förhållningssättet till teorierna var annorlunda då. Hon tog



del av teoretiska perspektiv ett efter ett och tog till sig det hon läste, men hon tycker i efterhand inte att hon förhöll sig självständigt till dem och var medveten på det sätt som hon är nu om mängden av olika och ofta motsägelsefulla perspektiv. Tidigare hade hon inte satt de lästa böckerna i relation till varandra. På högskolan har hon lärt sig mer om att låta tanken arbeta med och pröva teorin. Den som prövar självständigt kan vända sig mot och ifrågasätta teorier och begrepp, eller aspekter av dem i förhållande till sin erfarenhet, likväl som att se med kritisk blick på erfarenheten i sig själv. Utan den insikten kan den egna praktiken framstå som föränderlig, medan de teoretiska perspektiv som kopplas till den betraktas som färdiga och avslutade. Praktisk erfarenhet kan då inte utveckla, eller leda till nya sätt att förstå teorin. Förskolepedagogens röst och tankorum begränsas.

Alumnistudenten använder i samtalet Aristoteles uttryck *techne*, konsten att göra, eller tillverka, som något hon nu riskerar att tappa. Det är ett begrepp hon har lärt under sin utbildning som hon naturligt använder i samtalet med oss andra. Hon funderar över om hon blivit sämre på att göra. Hon nämner en tidigare spontanitet i arbetet som något hon saknar och vill tillbaka till. När hon uttrycker att hon inte längre är lika spontan möts hon av igenkännande från de andra i fokusgruppen.

Högre utbildning motsvarar inte alltid ett sådant resultat som alumnistudenten beskriver. Det kan också vara så att studenter har läst för mycket litteratur och att forskningsresultat har staplats på varandra utan tid för självständig sortering. Det kan skapa osäkerhet. Om studenterna hade

fått fördjupa sig i större utsträckning hade de kanske inte valt en uniform med olika fickor som de tar på sig, som metafor för att beskriva vad de lärt sig. En uniform är placerad utanpå.

#### PIANISTEN OCH FÖRSKOLEPEDAGOGEN

Sven Åberg är lutenist och lektor i renässans- och barockluta vid Kungliga musikhögskolan i Stockholm. I en serie så kallade dialogseminarier har han samtalat med sex välrenommerade pianister som varit elever hos samma lärare, den legendariske pianoprofessorn Gunnar Hallhagen, under 1960 och 70-talen.<sup>15</sup> De försöker tillsammans sätta fingret på innehållet i sin undervisning som de minns den, vad de lärde sig och vad det innebär att bli en verkligt bra pianist. I sina samtal och texter återkommer de från olika ingångar till begreppen säkerhet, respektive osäkerhet.

Åbergs seminariedeltagare sätter, vilket även Gunnar Hallhagen gjorde, pianostudentens osäkerhet i relation till utbildningen. När studenterna kommer är det vanligt att de vill bli undervisade. Det är tryggt att härma någon som kan och att ta efter det som verkar bra. När de står på scenen vill de vara säkra, tanken att då drabbas av osäkerhet är skrämmande. Det går att lära sig mycket genom att bli undervisad, skriver Åberg, men efter en tid väcks frågan om det egna uttrycket. Fokus flyttas från den som lär till musiken i sig. Processen att släppa en förebild upplevs ofta som riskfyllt, eftersom det medför osäkerhet när den säkerhet det tidigare övandet gav börjar framstå som otillräckligt.<sup>14</sup> Tillbaka till Forsséns text:

Den kunskap jag använder mig av sitter i rutiner och vanor som vi har på förskolan. När Danne ideligen går från bordet, håller jag fast vid att när man lämnar bordet har man ätit färdigt. Det är en nedärvd tradition hos mig som person, men också grundad i förskolan som institution. Jag reflekterar inte över varför det är så, utan handlar av vana, utifrån hur vi alltid har gjort. Det kan bero på att jag delar värderingar och traditioner om vett och etikett vid matbordet med mina kollegor och att det är förskolans norm. Det handlar om vad vi ser som vikten av gränssättningar och att vara konsekvent i sitt handlande. När jag handlar utifrån den kunskap som de erfarna kollegorna har präglat på mig, får jag bekräftelse. Bekräftelsen ger en behaglig känsla och gör mig övertygad om det viktiga i mitt handlande, vilket gör att jag handlar på liknande sätt också i andra situationer.

En situation på en förskola där alla barn lugnt sitter och äter frukost medan pedagogen glatt välkomnar fler barn och föräldrarna tryggt går till arbetet kan jämföras med en föreställning. Det är positivt att känna sig säker, att behärska. Pedagogen på förskolans scen kan fånga barnens uppmärksamhet och skapa lugn genom att utstråla säkerhet med sin kropp och det hon gör. Det är ett kunnande som kan liknas vid det pianostudenterna först eftersträvar. Hur når man säkerhet som sitter i kroppen, i ens väsen som pedagog? Vägen förstås först av piano- respektive förskollärostudenten som ett lärande om och övande av regler och rutiner, som blir allt mer sofistikerade och sitter allt bättre. Men i de båda exemplen kan ambitionen så småningom bli något mera, en annan kunskapsform. Det tränade förstås som otillräckligt, dörren öppnas mot ny osäkerhet. I det finns å ena sidan förluster, men å andra sidan möjligheter; en ny självständighet,

ett eget uttryck och en mer varierad handlingskraft.

Både pianostudenterna och barnskötarna i exemplen kommer till utbildningen med kunskaper om att handla och ingå i ett handlingsssammanhang, som de under utbildningen kan undersöka. Vilken betydelse har det att först erövra erfarenhet och tillhörighet, för att sedan kunna drabbas av tvivel? Vad betyder det att förskollärarna i mina exempel först har blivit skolade i praktiken, att de har lärt sig förskolans rutiner och vanor, och känsla för vad det innebär att ingå i en kunskapstradition? De alumnistudenter jag talar med ser det som betydelsefullt. Ett fokusgruppsamtal med fyra tidigare studenter som avslutat sin förskollärarytbildning för tre år sedan, får tjäna som ett av många exempel på detta. Av samtalet framgår att de ser sig som duktigare förskollärare just för att de har varit barnskötare. De menar att det för dem ger en inriktning mot att vilja vara med barnen i förskolans vardag och där hitta sin arbetsglädje och sina utmaningar. Förskollärare som inte har bakgrund som barnskötare hamnar, enligt deras erfarenheter, lättare i att betona andra uppgifter i det myller av krav som idag ställs på en förskollärare, varav många är administrativa. Barnskötaren arbetar ofta närmare barnen. De som inte tidigare haft barnskötarens roll tycks ha svårare att hitta riktningen och se mötet med barnet som det centrala för en förskolepedagog, de har svårare att sortera och se bakom det som skymmer. Den med en gedigen erfarenhetsgrund kan ofta gallra mer bestämt och har lättare att utskilja det mest viktiga.<sup>15</sup>

410 Pianolärares uppgift är att hjälpa studenten att stå ut med osäkerhet. Jag citerar Gunnar Hagen, genom Åberg. Så

här skrev Hallberg, som definierar pianisten som en man vilket jag väljer att notera, men bortse från i det här sammanhanget:

Han ska bakom solistiska presentationer så småningom upptäcka sitt angelägna ärende, det verkliga målet för hans studium: musik, och att detta inte är identiskt med definitiva engångslösningar hos vissa stora artister, som han spontant tycker mycket om, utan om något ofantligt mycket rikare. Han börjar se, att musik är en sammansatt företeelse, inte bara som ändlöst skiftande musikaliska förlopp utan som kulturhistoria, stil, estetik och personhistoria. Detta kan man alltså inte lättvindigt behärska.<sup>16</sup>

När pianisten kommer till en konsert är det mödosamt inövade mönstren och vanor otillräckliga och ska överskridas. »Övningen syftar i slutändan inte till att man ska bli säker, utan till att det ska bli möjligt att kasta sig ut utan att störta.» Spelögonblicket innebär ett risktagande, det är som att pianisten nu ska tillföra »ett tillstånd av osäkerhet i det som man strävat efter att bli säker på».<sup>17</sup> Det finns pianoelever som fastnar på en nivå där de visserligen kan spela på ett kvalificerat sätt, men saknar den energi som behövs för att arbeta konstnärligt.<sup>18</sup> Jag tror det kan vara på samma sätt för en förskolepedagog, för att utvecklas behövs ett tillstånd av osäkerhet, av att öppna för ifrågasättande av det hemvanda och bekanta handlingssätten. På ett liknande sätt som pianisten kan förskolepedagogen vara mer av hantverkare och mindre av konstnär. Ibland kan förskolans praktik och dess villkor uppmana henne att stanna där och ibland kan även högre utbildning göra det. I den förskollärarutbildning som jag själv fick på 80-talet uppfattar jag att bilden av en förskol-

lärare som duktig hantverkare var dominerande. I dagens akademiserade utbildning har hantverksdimensionen tonats ned. När studenterna betonar betydelsen av att de också är barnskötare visar det vikten av att kunna ett hantverk, att vara förtrogen. Men hur understöds konstnärligheten, det egna uttrycket i den akademiska utbildningen? Jag är tveksam. Uppgiften som förskollärarytbildare kan formuleras på liknande sätt som pianolärares; att hjälpa studenten att förstå sin osäkerhet och försöka stå ut med den, men också att fortsätta träna med full närvaro i det praktiska arbetet. Om det senare ses som underordnat tappas det konstnärliga i yrkesutövandet bort. Studenten blir varken hantverkare eller konstnär.

Det kräver en annan typ av arbete att bygga upp sin egen bild av musiken och det är inte alltid som musikerutbildningen heller har kraft att uppmuntra det. Staffan, som är en av pianisterna säger:

De kan ta ned ett partitur och spela men de kan ofta inte förstå sammanhanget. Om man spelar en sen Beethovensonat är de inte intresserade av att gå och lyssna på de sena stråkkvartetterna, få en förståelse för de större sammanhangen. Det är ju därför vi sitter här, det var det Hallhagen pratade om hela tiden. Vi spårade ur under musiklektionerna hela tiden, han satte Hermann Hesse i händerna på mig, det är det arv vi vill föra vidare.<sup>19</sup>

Begreppet »spåra ur» intresserar mig. Vad kan det ges för innebörd i vårt lärandesammanhang? I min tolkning finns det i vad som först kan verka som att spåra ur en möjlighet att pröva något så pass annorlunda jämfört med det egna att det inte är säkert vad det betyder. Det krävs ett fantasi-

fullt arbete med både det främmande och det välbekanta. Andra tankar kan uppstå med Hermann Hesse i händerna jämfört med en förväntad lärobok. Det kan ge en ny ingång i något bekant, till ett vidgat synfält. Fantasin sätts igång som vid min jämförelse mellan förskolepedagog och pianist, trots att det i bokstavlig mening är fråga om två helt skilda yrkessammanhang. Det är intressant att pianisten Staffan ser detta som ett sätt att förstå ett större sammanhang. I Tuija Pienimäkis bidrag till denna volym kan hennes sätt att arbeta med det som ursprungligen var en C-uppsats, ses som exempel på något liknande. Vi kan se hur hon i texten återkommer till Tove Janssons skönlitterära novell om det osynliga barnet som inte alls handlar om förskola, när hon vill förstå vad det innebär att möta ett barn som inte tar för sig i förskolan.

Åberg skriver också att studenter när arbetet fungerar bäst förutsätter att musikern fångas »i känslan av att man är på väg att upptäcka något personligen viktigt, i kampen med ett musikstycke som är en gåta man måste lösa».<sup>20</sup> Fors-sén skriver att osäkerheten uttrycks i hennes handlande och berättar hur detta resulterar i att barnen inte längre tycks reagera på det hon säger. Fors-sén använder begrepp som auktoritet och uppmärksamhet vilket säger något om en tidigare säkerhet i mötet med barnen. Det finns olika sätt att visa auktoritet och vara uppmärksam på. När jag läser tänker jag på hur tveksamhet i handling uttrycks av Fors-sén med orden »uppmanar jag lite försiktigt».<sup>21</sup> Osäkerhet är inte enbart fråga om *vad* som görs och sägs, utan framför allt om *när* och *hur*. Den kommer till uttryck i kroppens rörelser, i röstens ton och läge. Det kan tänkas att det som

gör barn osäkra inte är att en pedagog vill tänka efter först eller rådgöra med en kollega, utan när och hur hon framför det för barnen och hur hon själv förhåller sig till det osäkra. Att stå ut med sin osäkerhet och visa den på ett öppet och sökande sätt kräver en samtidig form av lugn eller säkerhet.

Pianisterna minns att deras lärare brukade säga att de skulle »gå in i parken» och vandra omkring där och se vad parken hade att erbjuda dem.<sup>22</sup>

Att 'gå in i parken' innebär att släppa på det handlingsinriktade och närvarande och inrikta sig på att se vad den associativa inre minnesbilden har att erbjuda. När man går in i parken för det med sig att man förlorar en del av den kontroll och reaktionsförmåga som annars är grundläggande för att fungera som musiker. Man kan hämta saker därifrån, men sedan måste man gå ut.<sup>25</sup>

För den yrkeserfarna studenten som parallellt med sina studier arbetar som barnskötare kan utbildningstiden innebära att »gå in och ut ur parken». Detta kan ges olika innebörder. Det kan dels förstås som en rörelse mellan högskola (in i parken) och förskola (ut ur parken). Högskolan framstår då som ett slags tankerum som förknippas med distans och nya perspektiv, medan förskolan innebär närvaro och handling. Jag har intryck av att det ofta fungerar så och att särskilt seminarierna kan utgöra ett sådant rum. Tankar och infallsvinklar kan hämtas i parken och tas med till handlingssammanhanget. Det kan ge mer eller mindre lyckade resultat, vilket sedan också kan reflekteras i seminarierummets park.

En annan förståelse är att båda rummen, alltså högskola och förskola, innebär vandringar ut och in i parken. Det är



en falsk bild att praktiken skulle vara oreflekterad, medan den vetenskapliga miljön självklart skulle utgöra rum för reflektion. Ibland kan det vara precis tvärt om. En alumnistudent är tydlig med att det inte är vare sig barnskötar- eller förskollärarytbildningen som har gjort henne till den pedagog hon är idag. Det viktigaste hon lärt sig kommer ur samarbetet med två duktiga förskollärare som hon arbetade med på sin första arbetsplats som barnskötare. Det hon lärde av att se dem i handling, det som de uppmärksammade henne på och deras samtal är för henne ovärderligt. Utbildningens bidrag beskriver hon inte som ett annat tänkande eller ökad reflexivitet. Hon funderar och säger att utbildningen har gjort henne säkrare på att tala om och formulera vad hon redan gör, snarare än att göra på andra sätt. På det sättet har hon blivit säkrare. Reflektion över yrkesutövning är för henne kopplat till dessa båda skickliga pedagoger.<sup>24</sup> Denna berättelse konkretiserar de uttryck vandringar i parken kan ta i förskolan, medan högskolan snarare intar rollen att bekräfta. När studenten tar med sig hela parken till förskolan uppstår problem. Parken tycks ha växt över alla bräddar och det är inte möjligt att komma ut genom att medvetet sovra, välja och välja bort. Ny komplexitet visar sig överallt i det som varit välbekant, men osäkerheten blir just då inte meningsfull.

#### INTUITION OCH KRITIK

Boken *Intuition* är skriven av lundafilosofen Hans Larsson och publicerades första gången 1892. Larsson beskriver hur vi kan tappa bort vår intuitiva känsla för vad som är klokt att göra. Intuition är i hans mening ingenting mystiskt som

vissa har fått som en gåva, utan något som kan utvecklas genom att vi gör erfarenheter och bearbetar dem. Det är inte möjligt att enbart reflektera sig fram till vad som är klokast och det går inte att fånga alla aspekter som har betydelse i en teori.<sup>25</sup> Ibland tar ett tänkande som är för allmänt för att vi ska kunna förbinda det med konkreta erfarenheter över. Det kan inträffa när vi får nytt stoff att förhålla oss till som vi inte kan hantera på ett självständigt sätt. Det intuitiva omdömet tappas bort och blicken skymms. Larsson skriver:

Vår tid är en af de perioder, då den intuitiva förmågan underskattas och dess hjälp icke anlitas. Metodiskt arbete är vår tids lösen, och under detta kollektiva arbete i slutna leder kan det hända, att de enskilde glömma af att använda sina finaste och individuella gåfvor, och att tanken för en tid så upptages af det som ligger närmast till och är lättast åtkomligt för ett planmässigt förfarande, att den kommer bort ifrån och förlorar känsligheten för sådant, som är mindre påtagligt och endast med svårighet skönjbart, och så för vissa frågor icke längre har erforderlig finhet.<sup>26</sup>

Detta kan dock vara tillfälligt, skriver Larsson. Genom att flitigt arbeta med det nya »stoffet» är det möjligt att hitta tillbaka till en intuition som nu är mer utvecklad än tidigare:

Men i fall vi, sedan detaljerna äro klara, alla hvar för sig undersökta och utredda, kunna vända tillbaka och skåda ut öfver det hela igen – är det då icke förmodligt, att vi ånyo skola erfara samma lyftning och höga ro i sinnet, och att stämningens fågel åter skall komma och slå ned invid oss?<sup>27</sup>

Forssén uttrycker något liknande, att hon kommer att hitta ett eget förhållningssätt till detta så småningom. Redan

under arbetet med uppsatsen är det som att hon har börjat förstå och förhålla sig till sitt tvivel genom att formulera och undersöka innebörden i det. Hennes text visar att skrivandet har hjälpt henne att komma vidare. Hon behövde uttrycka sig och reda ut vad som hänt henne och högskolan erbjöd denna gång ett rum och en metod för att göra detta. Det var kanske inte nödvändigt att lyfta ned Danne från ribbstolen, det fanns andra och möjligen bättre vägar som hon inte prövade. Tvivel är ofta befogat. Så här skriver Forssén mot slutet av sin uppsats:

Tidigare bemötte jag barn och föräldrar utifrån ett intuitivt handlande, av erfarenhet, vana och rutin. Jag försökte skapa goda relationer med föräldrar, barn och medarbetare och upplevde mig själv som en empatisk och strukturerad ledare, som utstrålade en lagom dos av auktoritet. Jag var vänlig, bestämd och konsekvent. Men var det verkligen så? Ju mer kunskap jag fyllde fickorna med, ju mer insikt om mitt bemötande och handlande fick jag. På grund av fördjupad kunskap såg jag nu situationer på andra sätt vilket gjorde att jag handlade annorlunda. Min karta bestod inte längre av bara en väg som gick rakt fram utan nu såg jag stigarna som avvek från vägen.

Citatet säger något om vad kritiskt tänkande som samtidigt håller fast det egna och det konkreta kan bidra med. Filosofen Bengt Molander diskuterar den kritiska hållningens plats i en yrkespraktik, han skriver:

Kritik innebär inte i första hand ett blankt ifrågasättande av någonting utan en kritisk *bedömning*. En kritisk bedömning förutsätter förståelse, vilket förutsätter förförståelse

Man måste förstå vad som görs inom en verksamhet, vad den syftar till och så vidare för att kunna göra en kritisk bedömning av denna verksamhet.<sup>28</sup>

Förförståelse kommer av att vara delaktig i en praktik, handla och göra erfarenheten. Kritiken och ansvaret omfattar yrkesutövaren själv, men också de omständigheter i vilka hon handlar. Det är fråga om ett annat slag av kritiskt förhållningssätt än om det enbart gäller ett allmänt sammanhang, det rör oss som människor, vår otillräcklighet och vårt ansvar för andra som är beroende. Kritiken behöver, kanske inte från början, men så småningom leda till mer nyanserade gestaltningar av vad som händer, alternativa tolkningar, handlingsmöjligheter och flera sätt att förstå.

#### SLUTORD

Britt Tellgren ställer mot slutet av sin avhandling frågorna: »Kan en studerande bli en fullvärdig medlem både i förskoleverksamheten och i den akademiska sfären? Måste inte de blivande förskollärarna välja? Hon svarar att hon tror att det går att ingå i »flera praktikgemenskaper och olika kunskapskulturer», men det kräver medvetenhet.<sup>29</sup> Jag citerar Tellgren:

Lärare och handledare behöver visa på vilken grund förskolan och akademien står, hur olika kunskapskulturer och praktikgemenskaper talar olika språk och ibland talar förbi varandra, hur verksamhetsförlagd utbildning och universitetsförlagd utbildning förhåller sig till varandra och att det inte är alldeles nödvändigt att de tillhör samma praktikgemenskap men har mycket att lära av varandra.<sup>30</sup>

Tellgren syftar på verksamhetsförlagd utbildning, men jag ser det som lika relevant gällande förskoleverksamheten i sig där mina studenter befinner sig. Inifrån och utifrån är ingenting statistiskt, jag skrev tidigare att den akademiska utbildningen kan sätta igång en rörelse mot att se förskolepraktiken mera utifrån. Känslan av att ingå i en yrkespraktik och se den inifrån rubbas, tillhörigheten i praktiken och den bekräftelse det kan ge är inte längre självklar. Det vi ser inifrån är det som vi tillhör och bottnar i på ett personligt sätt, en handlingsgemenskap – det är att höra till. Det vi ser inifrån kan vidgas, liksom det vi ser utifrån kan göra det. Mina tolkningar av alumnistudenternas texter och våra samtal visar just detta. Studenterna, men också vi lärare som möter dem, kan behärska större områden, nya begrepp och tankar och så småningom göra dem till mer av inifrån. Rörelsen att se något nytt i det välbekanta innebär att se mera utifrån. Säkerhet och osäkerhet är förknippat med utifrån och inifrån. Då erfarenhet och teoretiska perspektiv, förskola och utbildning inte förhåller sig till varandra som något att lära av uteblir dessa förflyttningar. Alternativt rör sig ensidigt i ena riktningen, kanske ofta från förskolans praktik och tanketradition som kan ses som underordnad. Som lärare ser vi då inte vår egen praktik, dess begrepp, tankemönster och kunskapssyn. Vi går inte själva in i parken och vår medvetenhet om när och hur högskolans akademiska kunskapstradition dominerar, brister.