

# Essäskrivande som utforskning

Lotte Alsterdal

Plötsligt hördes några lätta slag på rutan och utan att vänta klev Tooticki in på verandan och ruskade vattnet av regnrocken. Sen höll hon upp dörren och lockade ut i regnet: Kom, kom. Vem har du med dig? frågade Mumintrollet. Det är Ninni, sa Tooticki. Ungen heter Ninni. Hon höll fortfarande upp dörren och väntade. Ingen kom. Nåja, sa Tooticki och ryckte på axlarna. Hon kan ju hålla sig där ute om hon är blyg. Men blir hon inte våt, frågade Mumintrollets mamma. Jag vet inte om det gör så mycket när man är osynlig, svarade Tooticki och kom fram och satte sig.<sup>1</sup>

Förskollärostudenten Tuija Pienimäki citerar Tove Janssons novell om barnet Ninni, som har blivit osynlig efter att ha utsatts för ironi av en tant. Tove Jansson fångar osynlighetens uttryck och visar hur olika figurer i Mumindalen förhåller sig till det osynliga barnet. Genom muminmammans omsorg och bemötande blir Ninni allt mera synlig. Tuija är orolig för Linus, tre år, som hon ser tystna hos dem på förskolan och inte ta för sig. Hon lägger sin påbörjade text där hon berättar om sina möten med Linus bredvid olika utsnitt ur Janssons novell. Den skönlitterära berättelsen fungerar som jämförelse och språngbräda in i hennes upplevelse och därmed också in i hennes text. Janssons novell uppmärksammar henne på aspekter av osynlighet som hon känner igen, men inte på egen hand kan sätta fingret på.

Tuija oroas av att hon ibland glömmer, eller inte hinner vänta in Linus när andra barn i den stora barngruppen pockar på

---

<sup>1</sup> Tove Jansson, *Det osynliga barnet och andra berättelser* (Stockholm: Rabén & Sjögren, 1962), s. 101-102, samt Tuija Pienimäki, *En essä om pedagogens makt och tysta barn i förskolan*, examensarbete, Interkulturell lärarutbildning mot förskola, kombinationsutbildning (Södertörns högskola, 2012), s. 6-7.

uppmärksamhet. Hon frågar sig om hon, utifrån sin vetskap om hur svårt tillbakadragna barn har att få utrymme i förskolan, börjat sträva efter att göra om Linus till något annat än det han är. Det är i så fall inte vad hon egentligen vill. Ytterligare en fråga som skaver är om hon under sitt yrkesliv tränats till att särskilt uppmärksamma utåtagerande barn för att behålla kontrollen och skapa lugn i barngruppen.

Jag föreslår att hon ska gå vidare genom att läsa arbeten av filosofen Michel Foucault om makt och normalitet. Det blir en annan slags läsning som inte ger samma omedelbara igenkännande som Tove Janssons text. Först vill hon lägga den ifrån sig, men när hon läser om igen ser hon att det finns något där som skakar om henne, som hon prövar att formulera i sin text. Genom Foucaults ganska otillgängliga filosofiska arbeten får hon hjälp att förstå den makt hon har över Linus och den makt förskolesystemet och skolpolitiken har över henne själv. Hon vässar sina ursprungliga frågor och skriver: Vilken roll har förskolestrukturen i skapandet av de tysta barnen? Hur kommer det sig att vissa barn uppmärksammas mer än andra? Vilka maktstrukturer kan upptäckas i vårt arbete med barnen? Varför oroas vi pedagoger av Linus tillbakadragenhet?

Sammanhanget är en förskollärarytbildning för yrkesverksamma barnskötare vid Södertörns högskola där jag undervisar. Studenterna arbetar med en särskild form av essäskrivande som har prövats ut på vår högskola vid Centrum för praktisk kunskap. Syftet är att studenter med yrkeserfarenhet ska få tag i sina erfarenheter och göra dem tillgängliga för reflektion.<sup>2</sup> Förskollärarytstudenterna skriver flera texter i essäform under sin utbildning. De flesta skriver också sitt examensarbete som vad vi kallar för en erfarenhetsbaserad essä. Uppgiften är alltid att börja med en gestaltad berättelse om en eller flera egenupplevda handlings-

---

<sup>2</sup> Förskollärarytutbildningen i fråga vänder sig till yrkesverksamma barnskötare. Det krävs tre års yrkeserfarenhet för att bli antagen, men många har arbetat betydligt längre. Studenterna har under tre års tid undervisning på högskolan en dag i veckan och arbetar för övrigt vidare på sin förskola.

situationer som sedan undersöks och utvecklas vidare till en essä. Det är fråga om processkrivandet där studenten växlar mellan att skriva, läsa och undersöka texten tillsammans med kurskamrater och lärare på skrivseminarier. Efter varje seminarium arbetar studenten vidare med sin text för att sedan återkomma med en utvecklad version vid nästkommande sammankomst.

En essä av det här slaget består av tre delar: berättelsen om en svårbedömd handlingssituation, egna tankar och frågor till den, samt perspektiv utifrån som förhåller sig till det egenupplevda. Studenternas essäskrivande är en lärprocess i sig, men samtidigt leda till en färdig essä som ska examineras. Det senare får ibland konsekvensen att vi lärare, liksom studenterna, fokuserar på det färdiga resultatet. Detta gäller framför allt examensarbeten, medan skrivandet under andra delkurser tar sig lite friare och mer lekfulla former. I det här bidraget ska jag dock inte rikta blicken mot den färdiga essän så mycket som mot den lärprocess det innebär att arbeta med den. Mina lärarerfarenheter och framför allt studenten Tuijas skrivande ska tjäna som exempel. Skrivandet har fler dimensioner som rör lärande, men jag kommer i det här sammanhanget särskilt att fokusera på vad jag ser som estetiska lärprocesser.

Meningen med den skrivprocess jag ska berätta om är inte att röra sig bort från den egenupplevda händelsen mot högre abstraktionsnivåer. De handlingssituationer som Tuija undersöker ses inte som ett exempel på hur makt utövas på förskolan, som sedan fyllt sin funktion och lämnas som förbrukat. Avsikten är snarare att måla en bild med fler och allt finare penseldrag med studentens berättelse i centrum.

Min erfarenhet är att tankarna lyfter när vi lyckas få egenupplevda händelser, fantasifullt tänkande och andra tänkares arbeten att mötas och kontrasteras mot varandra. Den estetiska lärprocessen ser jag i växlingar mellan att berätta och reflektera, i att gestalta en berättelse och arbeta med en komposition av olika perspektiv och med en fantasi som gör att vi hittar oväntade infallsvinklar. En sådan komposition inbjuder liksom ett konst-

verk till olika tolkningar, sällan till en upplösning av dilemmat. Det är en aktivitet som rymmer både gestaltande och problematiserande förhållningssätt, och tänjer gränserna mellan praktik, konstnärlighet och vetenskap.

Varför arbetar vi med essäskrivande i det här sammanhanget? Praktisk kunskap är kunnande som gör att vi kan handla klokt, eller med andra ord handla på det sätt en situation kräver. Det är dock ingen absolut kunskap, inte något som gör att vi alltid med säkerhet kan veta vad som är klokast att göra. Detta eftersom omständigheterna skiftar och konsekvenserna av en handling sällan går att överblicka. Det är först efter en handling som det visar sig om det vi gjorde blev bra eller inte. Vi kan skaka av oss ett misslyckande, lämna det bakom oss och gå vidare, eller ta tag i och försöka lära av det som hände.

Våra yrkesverksamma studenter har när de kommer till högskolan ofta saknat möjlighet att fundera över sina erfarenheter på ett eftertänksamt sätt. Det har sannolikt varit till men både för deras verksamheter och för dem själva. Någon form av utmaning behövs för att komma vidare i tanke och handling, men också en uthållighet i att återkomma till frågorna som gör att perspektiv kan utvecklas. Essäskrivandet gör just detta. Samtidshistorikern Ylva Waldemarson skriver att begreppet erfarenhet ”kan fyllas med olika innebörd beroende på vem som använder det, när det används, hur det används och, kanske framför allt, varför det används.” Hon skriver vidare att vad vi kan göra med våra erfarenheter i hög grad beror på om vi reflekterar över dem och hur vi reflekterar.<sup>3</sup> Reflektion, att blicka tillbaka på ett eftertänksamt sätt, är en form för att arbeta med sina erfarenheter i syfte att lära. Det blir givande att undersöka erfarenhet som skaver i ett spänningsfält mellan olika element som egenupplevda handlingssituationer, konstnärliga och teoretiska perspektiv.

---

<sup>3</sup> Ylva Waldemarson, ”En erfarenhet rikare?”, i Jonna Bornemark & Fredrik Svenaeus (red.), *Vad är praktisk kunskap?* (Huddinge: Södertörns högskola, 2009), s. 132.

Till skillnad från teoretisk kunskap är praktisk kunskap bunden till tid och rum, därför behövs berättelser om konkreta situationer för att den ska bli tillgänglig för reflektion. I introduktionen till antologin *Vad är praktisk kunskap?* skriver filosofen Fredrik Svenaeus att praktisk kunskap bara i begränsad utsträckning handlar om tillämpning av vetenskapliga teorier. Den låter sig inte undersökas på samma villkor som absolut och precis kunskap.

Den praktiska kunskapen bärs som en personligt erövrad kunskap som tagit plats i individen – och i den mänskliga gemenskap där han eller hon handlar – och den utövas på ett intuitivt sätt. Det är förvisso inte frågan om en kunskap som exkluderar teoretiskt kunnande – det finns ingen motsättning mellan att vara en god praktiker och att använda sig av vetenskapliga rön för att förbättra sin praktik, tvärtom kan en sådan teoretisk medvetenhet ofta vara ett krav – men det handlar om en kunskap som har fler och andra dimensioner.<sup>4</sup>

Nedan följer ett utdrag ur Tuijas berättelse:

Karin tar fram en balja med vatten som vi bestämmer att vi ska introducera vårt vattenprojekt med. Hon låter barnen en och en känna på vattnet i baljan som skickas runt. Några barn plaskar förtjust i vattnet medan andra är mer försiktiga. Linus följer uppmärksamt det som händer i samlingsen. Jag observerar att han vid ett tillfälle iakttar då ett annat barn känner på vattnet och gör en rörelse åt vattenhållet. När det sedan blir hans tur att känna på vattnet kniper han ihop munnen och tittar ner. Karin säger "Linus vill du känna på vattnet?" och väntar in honom. Han rör sig inte ur fläcken och hon fortsätter efter en stund med baljan till nästa barn. Efter att alla barn har fått möjligheten att känna på vattnet ber jag Karin skicka vattnet till mig för att skicka runt den en gång till. Jag går fram till Linus och lockar honom med både kroppsspråk och röst, samtidigt som jag för vattenbaljan ännu närmare honom. Jag uppfattar rörelser i Linus kropp och tror ett tag att han kommer att känna på vattnet,

<sup>4</sup> Svenaeus, "Vad är praktisk kunskap?", s. 13-14.

men han lyfter varken handen eller blicken. ”Du vill kanske känna på vattnet en annan gång”, säger jag.

Denna vattensamling får mig att minnas en vattenlek ute på vår gård. Det är förmiddag och solen värmer skönt utan den olidliga hetta som annars kan komma mitt på dagen. Jag kommer ut sist av alla efter lite pappersarbete till gården som sprudlar av aktiviteter. Min blick fastnar vid Linus som står närmast mig. Han står helt stilla och jag följer hans blick till två barn som fyller ketchupflaskor och litermått med vatten. De öser i och ur olika behållare vid diskbänken. De leker sida vid sida koncentrerade på sitt undersökande och experimenterande med vattnet.

Jag går fram till Karin och uppmärksammar henne på Linus. Hon säger: ”Ja, han har stått och tittat på vattenleken hela utevistelsen. Jag har försökt locka honom till den, men han vill inte.” Några barn ropar på Karin och samtidigt hörs skrik från gungorna. Jag skyndar dit. Två barn är oense om vem som ska ha vilken gunga. Vi löser konflikten, men jag bestämmer mig för att finnas i närheten. Tiden går fort och det är hög tid att gå in för att äta lunch. Barnen springer in och då jag börjar gå från gungorna ser jag Linus sakta närma sig diskbänken. Då jag kommer fram till honom står han vid diskbänken och tittar på sakerna, som ligger i diskhon som är fyllda med vatten. ”Linus skulle du velat leka med vattnet?” frågar jag. Han svarar inte. ”Nu måste vi gå in och äta. Du kan leka med vattnet någon annan dag.” Jag känner mig olycklig över att inte kunna ge Linus möjlighet att leka nu när han vill. Vi är redan sena till lunchen och Karin och jag är dessutom ensamma med alla våra arton barn.<sup>5</sup>

Berättelsen säger något om den praktiska kunskapens villkor. I förskolans vardag gäller det att handla här och nu, och det finns många olika hänsyn att beakta. Efteråt kommer oron, och känslan av att ha handlat fel eller ha förbisett någonting av betydelse. Som pedagog har Tuija ansvar för Linus, men också för de andra barnen i gruppen och för att överblicka verksamheten. Det tycks alltid finnas en baksida, något som gör att hon inte lyckas handla på det sätt hon skulle vilja. Kraven blir

---

<sup>5</sup> Pienimäki, *En essä om pedagogens makt och tysta barn i förskolan*, s. 6-7.

motstridiga i flera meningar. Hon är ålagd att följa läroplanens ambitiösa förklaringar om att se varje barn, men i den praktik som ska hanteras framstår det som näst intill omöjligt. Som erfaren pedagog är hon skolad i en tradition som styr hennes seende och blick för hur deras arbete ska organiseras. En organisering som blivit allt mer baserad på att alla gör samma sak i samma takt när barngruppernas storlek har ökat.

I berättelsen finns aspekter som Tuija blir uppmärksam på under arbetet med texten. Kan hon kanske ändå i större utsträckning anpassa verksamheten efter Linus behov, eller ska plikten att tänka på att helheten ska fungera gå först? Det kanske går att sakta av tempot och dröja ibland, medan det vid andra tillfällen vore oklokt. Omständigheterna är aldrig riktigt desamma. I *Den nikomachiska etiken* kallar Aristoteles kunnande av det här slaget för *fronesis*, vilket brukar översättas till praktisk klokhet.<sup>6</sup> Konsten och svårigheten ligger i att väga in många olika aspekter och handla med gott omdöme i stunden.

## Om att lära ”något annat”

Vad innebär det att vara en duktig förskollärare? Hur lär man sig att bli förskollärare? Hur lär man sig att bli lärare på en förskolläraryt utbildning? Eller hur lär man sig till exempel matematik, kokkonst eller att spela tennis? Jag inspireras av en text skriven av Maria Hammarén, forskare och lärare i yrkeskunnande och teknologi. Hon finner att vi lär oss genom träning, tankearbete och *något annat*. I många situationer, medan vi tränar, lär vi oss något annat och något mera än det vi direkt kan sätta fingret på. Hammarén tar tennisläraren Göstas undervisning av en grupp pojkar som exempel. Berättaren är Carl Hageskog, senare landslagstränare i tennis, som minns Göstas undervisning på 1960-talet:

---

<sup>6</sup> Aristoteles, *Den nikomachiska etiken*, övers. Märten Ringbom (Göteborg: Daidalos, 1993), sjätte boken.

För att forma en lugn och rytmisk forehand tog Gösta med sig en tennisracket från slöjdsalen, sågade itu skaftet och skruvade dit ett gånggärn som vek sig om slaget var för hårt.

Och skaftet vek sig. Och vek sig. Och vek sig inte.

Gösta såg och talade och gjorde.

Medan killarna tränade på sin forehand. Ock sin backhand.

Och att möta oväntade bollar.<sup>7</sup>

Carl Hageskog minns flera konkreta exempel på hur Gösta använde sin fantasi och hittade oväntade vägar. Hammarén skriver att han bröt mot handlingskonventioner. Han skapade en tennisträning som ”var en blandning av fantasi, handlingskraft och förmåga att skapa det rum där träning får mening”.<sup>8</sup> Hans undervisning var fantasifull, men inte abstrakt. Jag finner att detta *annat* som det framträder i exemplet om Gösta säger något om vad jag strävar efter i min undervisning. Det är säkert också en träffande analogi när det gäller vad studenterna behöver kunna i arbetet på förskolan. Detta *annat* skapas i möten mellan träning och tankearbete, möten som för tanken till en ny plats utan att släppa taget om erfarenheten. Vi ska vara både i och utanför den praktik studenternas texter handlar om.

Exemplet om Göstas sätt att leda tennisträning pekar på betydelsen av att uppfinna nya handlingsalternativ och att det kräver både erfarenhet och förmåga att gå utanför det redan prövade. Praktisk kunskap i arbetslivet ingår i och lärs i en yrkes-tradition. Barnskötare och förskollärare skolas, liksom andra kunniga yrkesmänniskor, genom att se hur andra på arbetsplatsen gör och lära av sina erfarenheter. I det praktiska kunnandet ingår också sådant som vanor, rutiner, mönsterseende och förhållningssätt, på gott och på ont. Utan rutiner skulle vistelsen på förskolan bli rörig och oförutsägbar för barn och vuxna, samtidigt som rutinen ibland brister i mening och kan bli ett dilemma

<sup>7</sup> Maria Hammarén, *Språkfilosofi för personligt bruk* (Stockholm: Santérus, 2009), s. 13.

<sup>8</sup> Hammarén, *Språkfilosofi för personligt bruk*, s. 12-23.



i sig. Det svåra är att urskilja när det är fråga om det ena eller det andra. Tuija är i sin text inne på vad hon och hennes kollegor är vana att uppmärksamma och hur de organiserar för att verksamheten ska fungera, som att alla i barngruppen ska leka med vatten och gå in för att äta samtidigt. Annat är höljt i dunkel, som hur det lilla barnet uppfattar händelsen. Tuija berättar om en händelse som beskrivs i det ”Det osynliga barnet”:

En morgon kom Ninni till morgonkaffet iförd den nya klänningen som Muminmamman sytt och lagt fram i hennes rum kvällen innan. Då hon tackade för klänningen var det första gången de hörde Ninnis röst och nu var det endast hennes ansikte som var osynligt. Muminpappan visar på en viss oro när det gäller hur den nya situationen ska bemötas och börjar harklandes försiktigt tilltala Ninni. Något som My med besked avbryter genom att högljutt basunera ut att det är på tiden att Ninni börjar prata, med tillägget om hon har något att säga.<sup>9</sup>

Tuija tar händelserna kring den nya klänningen som utgångspunkt för reflektion:

Muminpappans beteende kan genom hans önskan om att behålla en viss ordning i de uppkomna situationerna liknas vid det förskolestrukturen är till för. Jag tänker då att ordningen, som kommer genom att arbeta med en struktur som grund gör det möjligt att behålla kontrollen. Vi vill, liksom Muminpappan, inte känna att vi tappar kontrollen med olika problem som följd. Oförutsedda svårigheter ger oss bekymmer när det gäller hur vi ska agera, som leder till att vi måste fundera på lösningar för att återfå ordning.

Varför låter jag inte Linus få möjlighet att vara en aktiv aktör och undersöka vattnet en liten stund när vi har vattenlek på gården? Nu efteråt kan jag upptäcka att en trygg miljö i Linus tycke kanske infann sig när alla de andra barnen gått in. Möjligheten till den lockande aktiviteten avbröts innan den ens hade fått sin början och jag funderar över varför jag agerade som jag

---

<sup>9</sup> Pienimäki, *En essä om pedagogens makt och tysta barn i förskolan*, s. 6f.

gjorde. Det kan möjligtvis vara så att jag liknar Muminpappan mer än vad jag är medveten om. Jag tar hellre fasta på strukturen än reflekterar över vad en trygg miljö kan göra för Linus deltagande i verksamheten. Det kan tyckas som att vi pedagoger agerar utan någon flexibilitet, men det är i praktiken inte så enkelt som att hålla fast vid en struktur, eller att inte göra det. Det handlar om att välja en lämplig tidpunkt för att bryta mot strukturer som ju är en grund som hela vår verksamhet vilar på. Rutiner om strukturerna ligger till grund för att lugn och trygghet kan skapas i barngruppen. Det här var inget lämpligt tillfälle att bryta den invanda rutinen då det troliga scenariot hade varit att min kollega haft fullt upp med alla de andra barnen. Detta med en sannolik ordning till följd.

Jag funderar i efterhand på om vår struktur ändå inte skulle ha klarat av en stunds vattenlek för Linus. (...) Nu kan jag bara med fantasins hjälp konstruera en fortsättning där vattenleken gjorts möjlig. Jag tänker mig att Linus skulle ha blivit bekant med vattnet och eventuellt velat fortsätta med det vid nästa utevistelse. Vi pedagoger skulle då kunna finnas till hands och utmana honom med en kamrat i leken. Det skulle ha blivit som ringar på vattnet.<sup>10</sup>

Bildningsbegreppet vidgar tanken om vad en kunnig praktiker är och kan vara. Jonna Lappalainen och Eva Schwarz, filosofer verksamma vid Centrum för praktisk kunskap, skriver att bildning inte enbart är att äga kunskap, utan också att förvalta den väl. I god förvaltning ingår att känna och erkänna sin kunskap, men också att vara medveten om dess begränsningar. Utveckling av förmågan att se och reflektera över sitt eget perspektiv, som ett av många andra, är en viktig del i en bildningsprocess. De pekar på att varje människa med yrkeserfarenhet har kunnande som inte är reflekterat. Utbildningar, som den förskolläraryt- bildning som utgör mitt exempel, har som syfte att studenter med yrkeserfarenhet ”kan lära sig att uppmärksamma sitt kunnande som kunskap, lära sig att formulera vari denna kunskap

---

<sup>10</sup> Pienimäki, *En essä om pedagogens makt och tysta barn i förskolan*, s. 6-7.

består, men också att kunna ta ett steg tillbaka och kritiskt betrakta sin verksamhet utifrån”.<sup>11</sup>

Lappalainen och Schwarz betonar att utbildningar som den erfarenhetsbaserade förskollärarytbildningen inte syftar till att anpassa sig till praktiken (eller praktisk kunskap) som om den vore en fast form, utan upptäcka och undersöka den med en kritisk blick som är riktad mot sig själv, men också mot sin yrkespraktik och de sammanhang den ingår i. Men reflektion inifrån en praktik som samtidigt *också* ser utifrån har fler och andra dimensioner av ansvar, jämfört med ett traditionellt problematiserande förhållningssätt. Utgångspunkterna är inte begränsade till teorier, utan utgörs av mänskliga handlingar i specifika sammanhang.

Matematikern och tidigare rektorn vid lärarutbildningen i Malmö, Gunnar Bergendal, ser ansvarstagande för den praktik vi är delaktiga i och de människor vi möter som en väsentlig del av den praktiska kunskapen. Han skriver att det hör till praktikens villkor att vi ofta måste handla trots att vi inte kan vara säkra och inte har optimala omständigheter. När en handling väl är gjord kan den inte göras ogjord, men vi har ett fortsatt ansvar för dess konsekvenser.<sup>12</sup> Våra studenter förväntas kritisera den praktik de ingår i utifrån, men samtidigt fortsätta att vara involverade i samma praktik och ha omtanke om den. Den inkompetens de kritiserar kommer också att omfatta dem själva. De har ansvar för sitt handlande och dess konsekvenser inte bara i seminarierummet, utan också på sina förskolor. Ibland kan det vara ett hinder för vad en essä kan uttrycka eftersom vi inte ska såra eller skada, samtidigt som det i en annan mening öppnar för större allvar och mer träffsäker kritik.

---

<sup>11</sup> Jonna Lappalainen & Eva Schwarz, ”Tänkandets gryning. Praktisk kunskap, bildning och Deweys syn på tänkande”, i Anders Burman (red.), *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidsvarv* (Huddinge: Södertörns högskola, 2011), s. 99.

<sup>12</sup> Gunnar Bergendal, ”Praktikens logik”, i *Ansvarig handling. Uppsatser om yrkeskunnande, vetenskap och bildning* (Stockholm: Dialoger, 2003), s. 63-69.

## Essäskrivande som kunskapsform

Vad kännetecknar en essä? Fransmannen Michel de Montaigne (1533–1592) brukar nämnas som den som uppfann essän som skrivform. Han skrev under sin livstid tre verk med essäer, totalt 1500 sidor. Det sista utkom 1580. Montaigne levde i en orolig tid präglad av religionskrig. Översättaren Jan Stolpe skriver i förordet till *Essayer* att det är märkligt att Montaigne överlevde. Han var själv katolik, men hade både vänner och syskon på den protestantiska sidan och hade modet att visa öppenhet inför båda perspektiven vilket var en ytterst farlig position.<sup>13</sup> Något liknande gäller i hans skrivande. Karakteristiskt är att texten uppehåller sig vid författarens egna erfarenheter och tankar. Det finns en konkretion och personlig ansats som går genom texterna, utan att någonsin tappas bort. I essäerna pågår en dialog mellan den egna erfarenheten och andra tänkare där Montaigne då och då växlar ståndpunkt och prövar en annan position. Essä brukar översättas som försök. Några kännetecken på en essä i Montaignes tappning skulle kunna vara den öppna formen med byten eller växlingar mellan positioner, att det alltid finns en personlig ansats grundad i erfarenhet, samt att författaren skyr abstraktioner och håller fast vid det konkreta.

Filosofen och sociologen Theodor W. Adorno (1903–1969) fångar essäns väsen genom en dikotomi i förhållande till traditionellt vetenskapligt skrivande.<sup>14</sup> Vilem Flusser (1920–1991), också han filosof, närmar sig frågan vad som utskiljer en essä på ett liknande sätt, genom att peka på skillnader i förhållande till akademiska texter som han ger samlingsnamnet avhandling.<sup>15</sup> Den centrala skillnaden mellan dessa skrivformer är vilka frågor texten vill och kan undersöka och hur den gör det. Essän sysslar med frågeställningar om mänskligt liv som kan ses på många

<sup>13</sup> Jan Stolpe, förord till Montaigne, *Essayer* bok 1 (Stockholm: Atlantis, 1986).

<sup>14</sup> Theodor W. Adorno, ”Essän som form”, övers. Anders Johansson, *Glänta* nr 1 2001.

<sup>15</sup> Vilem Flusser, *Writings*, övers. Joshia Blackmore, red. Andreas Ströhl (Minneapolis: University of Minnesota Press, 2002).

olika sätt, men inte bevisas. Den förhåller sig till det motsägelsefulla. I en essäistisk text är både form och innehåll av betydelse och kan inte skiljas åt. Både Adorno och Flusser pekar på essäns öppna och oavslutade karaktär. Detta till skillnad från den traditionella vetenskapliga texten som vill redovisa och underbygga ett resultat. Essän uttömmar inte sitt ämne och formar sig inte till något slutgiltigt.<sup>16</sup> Ändå finns en form av resultat på så sätt att du som läsare inte befinner dig på samma plats i slutet av texten som i början, det sker en rörelse eller en förflyttning.

Essän har ett sanningsanspråk, den essäistiska texten är inte fiktiv eller påhittad. Den ska inte härbärgera åsikter och löst tyckande, utan goda och väl underbyggda argument. Ett annat karaktärsdrag som Adorno pekar på är att en essä inte börjar med en historieberedning, utan går rakt på sak. Han skriver att essäisten inleder med det som han eller hon vill skriva om och avbryter skrivandet så snart texten är färdig. Den går inte från det enkla till det sammansatta, utan tar sin utgångspunkt direkt i det komplexa. Essän sysslar med fragment, den utgår från något valt och bestämt, från en viss händelse eller tanke och författaren bär sig inte åt som om "den vore helheten mäktig".<sup>17</sup> En essä börjar alltså i det partikulära och tar det sedan med sig genom texten. Den arbetar med det partiella, inte med det totala.

I essän finns en tydlig berättarröst, ett jag, till skillnad från den traditionella vetenskapliga texten som strävar mot objektivitet och ser tillförlitlighet i att komma bort från det personliga. Essän strävar efter att beröra, men inte efter sentimentalitet. Det är inte personen som är i fokus, utan ämnet. Adorno menar att ett kännetecken på en dålig essä just är att den berättar om personen snarare än saken; formen riskerar att leda till misstag av det slaget. Flusser pekar i sin tur på två risker som han ser är plågsamt närvarande för en essärförfattare. Det första är att tappa bort sin fråga i sig själv, medan det andra är att förlora sig i frå-

---

<sup>16</sup> Adorno, "Essän som form", Flusser, *Writings*, s. 3.

<sup>17</sup> Adorno, "Essän som form", s. 32-37.

gan så att den lever sitt eget liv och på så sätt tappar förbindelsen med den egna erfarenheten.<sup>18</sup>

I vårt essäskrivande på förskolläraryrket har skrivseminarier en central roll. En anledning till det är de risker som Adorno och Flusser sätter fingret på. I seminariet utsätts det skrivna som kan vara trevande, men ibland också tvärsäkert uttryckt, för en prövning och en form av kvalitetskontroll genom att vi andra läser och diskuterar om och var där finns relevans och vad i texten som för saken framåt. Men seminariet är inte ensidigt kritiskt, tonen brukar vara vänlig och nyfiken. Skrivseminarierna ska leda framåt, mot textens utveckling och det är deras främsta uppgift.

Studenterna förbereder sig genom att läsa och fundera över varandras texter. Under seminariet samtalar vi om texterna, som respektive författare ofta läser högt för att vi andra, men också författaren själv, ska höra sin berättelse. Ibland när en berättelse innehåller en dialog dramatiserar vi genom att olika personer läser de olika rösterna mot varandra. Poängen är att uppfatta och förhålla sig till texten på olika sätt. Som lärare leder jag samtalet och deltar med mina kunskaper som grund. Ibland blir min uppgift att utmana. Vid andra tillfällen intar jag en mer traditionell lärarroll i bemärkelsen att jag går igenom och förklarar något teoretiskt perspektiv, eller handleder studenterna i det praktiska skrivandet. Min erfarenhet är att inslag av ”vanlig” undervisning ger en slags vila som gruppen ibland behöver.

Ruth Olsén, verksam vid universitetet i Nordland där de arbetar på ett liknande sätt, ser essäns uppgift som en genomgång av den egna yrkeserfarenheten som sker på ett eftertänksamt och kritiskt sätt. Hon pekar på att skrivformen ställer kravet att författaren vill berätta om sin erfarenhet på ett tydligt, läsarvänligt och personligt sätt.<sup>19</sup> När en text ska användas har essäformen

<sup>18</sup> Adorno, ”Essän som form”, s. 34, Flusser, *Writings*, s. 3.

<sup>19</sup> Ruth Olsén, ”Å se sider ved egen yrkespraxis”, i Eva Erson & Lisa Öberg (red.), *Erfarenhetens rum och vägar. 24 texter om kunskap och arbete* (Botkyrka: Mångkulturellt centrum, 2003), s. 81-82.

och studenternas arbete med det textmässiga betydelse, läsningen blir intressant. Det senare är viktigt i seminariegruppen, men det är också en samhällsangelägenhet att pedagoger i förskolan på intresseväckande och trovärdigt sätt kan uttrycka sina erfarenheter.

Arbetsättet med essäskrivande som form för synliggörande och reflektion över praktisk kunskap har utvecklats av oss vid Centrum för praktisk kunskap på Södertörns högskola och vid Universitetet i Nordland, som ligger i Bodö, Norge. Förutom på förskolläraryrket används det i sammanhang som magisterutbildningar i praktisk kunskap, forskningscirklar, uppdragsutbildningar och arbetslivsforskning. På Centrum har vi arbetat tillsammans med olika yrkesgrupper som lärare, vårdanställda, poliser, skådespelare och äldreomsorgspersonal.<sup>20</sup> En annan källa till inspiration är dialogseminariets forskningsmiljö som utvecklades på KTH, men som nu även finns på Linnéuniversitetet. Grundtanken är att praktisk kunskap inte kan uttryckas i ord på samma precisa sätt som faktakunskap, utan framför allt visas i handling. Det gör att det behövs metoder för utforskning som är anpassade till den praktiska kunskapens villkor.

## Lek och allvar

Den franske filosofen Paul Ricoeur inspireras av Hans-Georg Gadamer's spelbegrepp. Gadamer använder det tyska uttrycket

---

<sup>20</sup> Se Ingela Josefson, "Erfarenhetens plats i högre utbildning", i *Yrkeshögskoleutbildning - inriktning, utformning och kvalitetskriterier* (Stockholm: Regeringskansliet, 2001), Josefson, "Vetenskap och beprövad erfarenhet", i Sten Dahlstedt m.fl., *Berättelser och kunskap* (Flemingsberg: Södertörns högskola, 2006), Olsén, "Å se nye sider ved egen yrkespraxis", Lotte Alsterdal, "Dilemma i äldreomsorg", i Bornemark & Svenaeus (red.), *Vad är praktisk kunskap?*, Ulla Ekström von Essen (red.), *Den goda polisen. Sju essäer om reflekterad yrkeserfarenhet* (Stockholm: Polishögskolan & Södertörns högskola, 2009), Waldemarson, "En erfarenhet rikare?", Hjertström Lappalainen & Schwarz, "Tänkandets gryning".

*Spiel* som betyder både lek och spel.<sup>21</sup> Jag föredrar lek som metafor eftersom spel kan föra tanken mot att vinna eller förlora, på sätt som inte är relevanta i essäsammanhanget. Gadamer använder begreppet *Spiel* i samband med betraktandet av ett konstverk, Ricoeur när det gäller att tolka en text. Jag ska pröva lek som ett slags förståelse av de möjligheter jag ser när det gäller att förstå något av en praktik genom en text. I andra avseenden håller metaforen. Skrivandet innehåller också moment av ansträngning och kritiskt tänkande som inte passar att associera till lek.

En lek är ett sätt att vara som är lekens eget, som förändrar deltagarnas sätt att handla och deras erfarenheter. Det är inte på riktigt och inte på allvar i meningen att den som leker måste fatta omedelbara beslut som får konsekvenser utanför leksammanhanget, det är lekfullt. Ricoeur finner i sin tolkning av Gadamer att lek också kan liknas vid en dans som rör sig fram och tillbaka.

Alla som spelar har en med- eller motspelare: spelreglerna binder spelaren, då de föreskriver fram-och-tillbaka-rörelserna och begränsar "spelfältet". Därför tillintetgör spelet allvaret i en nyttoinriktad sysselsättning där subjektets egen närvaro är alltför säker. I spelet glömmes subjektiviteten sig själv; i allvaret kommer subjektiviteten tillbaka.<sup>22</sup>

Ricoeur pekar på att leken är viktig för den som leker, lek har kraft att förändra oss. Trots att det egentligen inte är på allvar har leken ett allvar. "Det som är kommer fram."<sup>23</sup> Leken speglar erfarenheter och gör något nytt med dem. Gadamer skriver att i leken glömmes subjektet sig självt. Något liknande sker när en

---

<sup>21</sup> Bengt Kristensson Uggla väljer dock i sin översättning av Ricoeur, liksom Arne Melberg som har översatt ett urval av Gadamer's *Sanning och metod*, att växla mellan begreppen lek och spel. Hans-Georg Gadamer, *Sanning och metod i urval*, övers. Arne Melberg (Göteborg: Daidalos, 1997), s. 79, Paul Ricoeur, "Tilläggnelse", i *Homo Capax. Texter om etik och filosofisk antropologi*, red. Bengt Kristensson Uggla, övers. Eva Bachelin (Göteborg: Daidalos, 2011), s. 201.

<sup>22</sup> Ricoeur, "Tilläggnelse", s. 46.

<sup>23</sup> Ricoeur, "Tilläggnelse", s. 47.



text placeras mellan oss och en handlingssituation. Det verkar vara fråga om olika slags allvar i lek jämfört med arbete. För dem som deltar *är* leken på allvar och kräver fullständig närvaro, men är samtidigt i fantasin. Gadamer skriver att

ett säreget, ja heligt allvar är nerlagt i själva spelandet. Ändå är alla förbindelser till den verksamhet och omsorg, som bestämmer tillvarons ändamål, inte rätt och slätt försvunna, men på ett speciellt sätt satta inom parentes. Den som spelar vet själv, att spelet bara är ett spel, och pågår i en värld som är bestämd av ändamålets allvar. Men hans vetenskap är inte så beskaffad, att han i spelet siktar till denna förbindelse med själva allvaret. Spelaren måste ju gå upp i spelet för att det skall uppnå sitt syfte. Det är bara spelandets allvar, som låter spelet helt vara spel, och inte förbindelsen till det allvar, som leder bort från spelet.<sup>24</sup>

Liknelsen med lek påminner om våra samtal i seminarierummet som rör handlingssituationer i en bestämd praktik, men når oss genom en text. Det är vanligt att studenterna vill hitta handlings-sätt som kan lösa upp de svårigheter de möter i sin vardag. Detta eftersom dilemmat är något angeläget som kräver handling. På förskolan förutsätts att pedagoger ska handla snabbt och säkert i kritiska situationer, ofta mitt uppe i en grupp barn med motstridiga behov. Det som de gör där får både omedelbara och långsiktiga konsekvenser, men under essäskrivandet sätts handlings-tvånget inom parentes för en stund.

Liksom leken har essäskrivandet en särskild rytm. Denna rytm är tvingande. Det går inte att skriva en essä, i den mening jag här skisserar, utan rörelser mellan närhet och distans i förhållande till det egenupplevda. I seminariegruppen, i läsandet och skrivandet prövar vi tankar utan direkta handlingsförpliktelser. Vi lämnar närhet för distans, för att senare återvända till en slags omruskad närhet. Återvändandet är en förutsättning, leken utvecklas inte av sig själv utanför vardagen och det gör heller inte vårt essäskrivande. Den estetiska lärprocessen innebär att röra

---

<sup>24</sup> Gadamer, *Sanning och metod*, s. 79-80.

sig mellan att hitta uttryck för erfarenhet och att göra någonting nytt med det som har blivit synligt.

## Händelsen och texten

Den skrivna berättelsen gör det möjligt att ta med några aspekter av ett händelseförlopp och det sammanhang där det utspelar sig till högskolans seminarierum. Texten innehåller både mindre och mer jämfört med den verklighet där handlingssituationen utspelar sig. I skrivande omvandlas ett händelseförlopp genom att händelser sorteras, vissa detaljer tas med och andra inte. Detta för att författaren gallrar och väljer bort dem som mindre intressanta eller för att hon eller han inte har uppmärksammat eller minns allt som hände. Den ursprungliga händelsen och upplevelsen av den bearbetas till en text som författaren visar oss lärare och sina kurskamrater. Det innebär förtroende åt båda håll. Vi litar på att den som har skrivit anstränger sig för att berätta på ett modigt och trovärdigt sätt. Författaren i sin tur litar på att vi behandlar de erfarenheter texten handlar om med engagemang och allvar.

Studenten rör sig mellan skrivande och läsande där hemma och talande och lyssnade i seminarierummet. Undervisning i praktisk kunskap rymmer därför både skriftliga och muntliga uttryckssätt, och de ger underlag åt varandra. Det är vanligt att seminariegruppen uppmärksammar vad som *inte* finns i texten, eller undrar om något egentligen är ovidkommande och kan tas bort. Det brukar hjälpa författaren att få stringens i tanken genom att fundera över vad berättelsen handlar om. Ofta visar sig dilemmat vara något annat än det hon först uppfattade.

De händelser som studenterna skriver om brukar likna något som vi andra i seminariegruppen kan associera genom våra erfarenheter. Själv finner jag ofta likheter med universitetslärarens arbete i förskolepedagogernas exempel. Det kan också vara fråga om en ovanlig händelse som inte påminner om något vi själva har upplevt. Men på samma sätt som när vi möter novellen om det osynliga barnet kan vi så gott som alltid relatera till det upp-

levda, genom vår fantasi och förmåga att se liknelser och inte enbart det bokstavliga.

Ricoeur undersöker i några arbeten texttolkning och relationen mellan författare och läsare. Han intresserar sig för vad det innebär att tillägna sig en text och tolka den:

Istället för att säga att ett subjekt som redan bemästrar sitt eget vara-i-världen projicerar sin egen förståelse a priori och interpolerar detta a priori i texten, vill jag hävda att tillägnelse är den process varigenom uppenbarandet av nya vara-modus – eller, om man föredrar Wittgenstein framför Heidegger, nya ”livsformer” – ger subjektet ny förmåga att känna sig själv. Om referensen i en text är projektionen av en värld, då är det inte i första hand läsaren som projicerar sig själv. Snarare får läsaren ökad förmåga att projicera sig själv genom att ta emot ett nytt vara-modus från själva texten.<sup>25</sup>

Ricoeur pekar på att tillägnandet av en text inte innebär att ta den i besittning för att bekräfta och applicera den på sig själv, utan snarare att låta texten påverka och förändra sitt jag. Det är dock bara de tolkningar som följer ”meningspilen” och strävar efter att tänka i enlighet med den som leder till ökad förståelse av jaget.<sup>26</sup> Syftet med essäskrivandet ser jag inte som att förstå jaget som sådant, utan snarare som riktat mot rollen som handlande yrkesmänniska. Jag finner att Ricoeur klargör något viktigt som annars kan missförstås: att relatera en text till sin egen erfarenhet på ett lärande sätt är att inte att *passa in* texten i sin erfarenhet, utan att låta det lästa utvidga det egna och tvärtom.

Till skillnad från en muntlig berättelse har en text läsare som kan återvända för att läsa om. Seminariegruppen tar del av texten under olika stadier av bearbetning, först som en idéskiss, sedan som en allt mer utvecklad essä. Vi kan ofta följa hur författaren genom arbetet med texten, ibland mödosamt, arbetar sig fram till mer distans i förhållande till det berättelsen handlar om.

<sup>25</sup> Ricoeur, ”Tillägnelse”, s. 53.

<sup>26</sup> Ricoeur, ”Tillägnelse”, s. 53-54.

Inte distans i meningen att händelsen blir mindre viktig, utan i meningen att se det egna handlandet mer utifrån och på så vis också komma det närmare.

Skrivprocessen är inte linjär. Som lärare styr jag studenterna tillbaka till deras berättelse för att utveckla dess innehåll, men också för att arbeta med dess form. Studenten ska berätta vad som händer och hur hon gör i en handlingssituation på förskolan. De handlingssituationer hon väljer att arbeta med ska inte peka i samma riktning, utan visa en mångfacetterad praktik. Berättelsen ska vara gestaltad. Om författaren har återberättat eller gestaltat sin berättelse gör skillnad när det gäller vad som går att göra med texten. Med gestaltning menar jag att genom språket förflytta läsaren in i den kritiska händelsen, till det rum där den tilldrar sig genom att ge den form och gestalt. Det betyder att arbeta med att återge händelseförlopp så att det som studenten vill reflektera konkretiseras genom gestaltningen. Avgörande är att det är en specifik, särskild händelse som berättelsen handlar om och inte om hur det är i allmänhet. Gestaltningen kan ge sinnlighet och förmedla något av de dofter och känslor som fanns där när det beskrivna inträffade och ta oss tillbaka dit. Tove Janssons skönlitterära novell om det osynliga barnet gör just detta, liksom Tuijas berättelse.

När gestaltning saknas eller är för grund får varken författaren själv eller seminariegruppen tillräckligt att ta fasta på. Gestaltning kräver tålamod nog att dröja kvar vid och arbeta med att försöka se och berätta, men undvika omedelbara tolkningar. När författaren har bråttom återberättar hon, skyndar över, glider mot det allmänna för att vinna tid och texten får en onödigt distans. Läsaren släpps då inte in i förloppet på ett sätt som gör det möjligt att förhålla sig självständigt till det.

## Förklaring och förståelse

Ricoeur använder det drastiska uttrycket att när texten lämnar författaren är författaren död. Då finns bara läsare. Han skriver:

Läsaren är frånvarande i skrivandet, författaren är frånvarande i läsningen. Texten döljer på så sätt både läsaren och författaren. Det är på detta sätt den ersätter dialogrelationen, där den enes röst omedelbart knyts till den andres lyssnande.<sup>27</sup>

Det är, menar Ricoeur, först när författaren inte längre kan svara och förklara sig och vi låter texten tala, som den blir öppen att förstås på nya sätt och tolka. Texten får eget liv när dialogen med författaren är uppskjuten. Då finns en "oavgjordhet" där texten på något sätt "hänger i luften". "Texten är själva den ort där författaren framträder. Men det är enbart som första läsare han uppträder där."<sup>28</sup> När jag anknyter till vårt essäskrivande är författaren en av textens läsare, en av oss andra. Även om författaren är närvarande i rummet och *kan* svara är det inte givet att det är det hon ska göra. Också författaren kan se något överraskande i sin text, ställa frågor till den och läsa mellan raderna. Det kan ske genom eget tankearbete och genom inspel utanför det egna. På liknande sätt äger andra läsare texten i meningen att tolkningar inte behöver stämma med författarens för att vara av intresse. Vid processkrivande är texten inte avslutad för att den läses och textens fortsatta utveckling tillhör fortfarande författaren. Författaren är "död" eller frånvarande i den meningen att det nu är texten som är i fokus.

Författaren deltar i samtal med sina seminarieläsare, men återseendet mellan författaren och texten uppskjuts. Var och en av oss har suttit hemma med texten, haft till uppgift att läsa och fundera självständigt. Ibland förlänger jag uppskjutandet genom att författaren under seminariet först läser sin text högt för oss och sedan sitter med ryggen mot oss när vi talar om texten. Jag har uppmärksammat att det bara fungerar när berättelsen är väl utvecklad i sin gestaltning så att där finns mycket att fasta på. Om texten är outvecklad och allmänt hållen hamnar tolkningar-

<sup>27</sup> Ricoeur, *Från text till handling. En antologi om hermeneutik*, övers. Margareta Fatton, red. Peter Kemp & Bengt Kristensson (Stockholm & Stehag: Symposion, 1993), s. 34.

<sup>28</sup> Ricoeur, *Från text till handling*, s. 37-38.

na för långt från det som oroar författaren, när hon inte är med och förklarar.

När texten är gestaltad kan vi följa dess meningspilar mer träffsäkert och resultatet blir spännande. Författaren kan inte gå i försvar eller förklara omedelbart, utan tvingas till en koncentration i att lyssna till våra tolkningar och frågor till situationen. När studenten sitter med ryggen mot oss är hon närvarande i rummet, men ändå inte. Hon slappnar av, kan få ta emot och säger ofta efteråt att det var befriande. Samtalet om texten blir djärvare och på något sätt friare när vår uppmärksamhet förskjuts från författarens avsikter mot den mening vi själva ser i texten. Jag försöker understödja ett samtal av det slaget som för en stund leder bort från vad vi vill fråga författaren om. Vi blir fria att göra jämförelser med andra texter och våra erfarenheter när vi inte omedelbart frågar hur hon eller han tänker om sin text. När författaren vänder sig om har samtalet som regel passerat behovet av att förklara, respektive få en förklaring. Tolkningar har kommit i förgrunden. Författaren lämnar sin tillfälligt distanserade hållning och kan närma sig berättelsen i texten som delvis en annan.

Ricoeur pekar på att läsare har möjlighet att låta texten vara kvar i det som den redan är, i sin "oavgjordhet", och betrakta den som något som inte berör dem. Vårt förhållande till texten stannar då vid det innehåll som finns där, utan att vi förhåller oss till det på ett eget sätt. Det texten handlar om blir då inget vi relaterar till oss själva, tar ansvar för att förstå genom egna erfarenheter eller försöker leda vidare mot något nytt. "Genom denna inställning beslutar sig läsaren för att uppehålla sig inom texten, i textens 'slutenhet'."<sup>29</sup> Ibland är en läsare nöjd med att en text förklarar det han eller hon vill veta. Det är vanligt att läsa texter på det viset och det är i många sammanhang tillräckligt, dock inte när det gäller att undersöka praktisk kunskap.

Ricoeur skriver:

---

<sup>29</sup> Ricoeur, *Från text till handling*, s. 44.

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. Dessa två möjligheter hör båda till läsningen, och läsningen består i dialektiken mellan dessa två attityder.<sup>30</sup>

Ibland kan en text präglas av slutenhet och ibland kan en läsare göra det. Enligt min erfarenhet uttrycks ett förhållningssätt som söker efter att förklara texten ofta som en strävan att lösa upp dilemmat genom att få lösningen att framträda. Med lösning menar jag det slag av lösning som skulle omfatta dilemmat i dess helhet. När det sker behöver jag som är lärare, eller någon i gruppen, ingripa och söka öppningar i texten, annars tappas komplexiteten bort. Däremot strävar vi efter att likhet med tennisläraren Gösta hitta möjliga handlingsalternativ. Skillnaden mellan strävan efter att lösa upp dilemmat och att tolka en berättelse är att medan lösningen fullbordar och avslutar är tolkningen fortsatt en bland flera möjliga alternativ. Vi kan alltid hitta andra tolkningar som tillför ny förståelse och då kan undersökningen leda vidare.

När seminariegruppen tolkar berättelser som till exempel Tuijas, som speglar händelser där hennes handlingssätt oroar henne, blir vi också oroade för hur hon ska förstå sitt sätt att bemöta Linus. Men vi engagerar oss också för att hennes berättelse kan lära oss något om oss själva, hur vi handlar och våra erfarenheter. Vi andra i seminariegruppen är läsare och uttolkare, liksom författaren är det.

Som lärare ställs jag inför svårigheter när det gäller att hjälpa en textförfattare vidare. Det är ibland svårt att leda gruppen till att släppa en förklarande hållning och övergå till en tolkande som prövar olika slags förståelse. Samma student, Tuija, kunde i efterhand sätta fingret på detta i en av sina texter och processen när hon skrev den. Texten handlar om bristande samarbete, om makt på förskolan och en chef som förstärker konflikter genom

---

<sup>30</sup> Ricoeur, *Från text till handling*, s. 44.

att inte ta tag i dem. Den handlar om hennes egen och arbetslagets känsla av kränkning, utsatthet och av en omöjlig arbetssituation. Efteråt funderar hon över varför hon den gången inte klarar att se sin egen roll situationen. Hon får förslag till begrepp, tolkningar och perspektiv. Till exempel är det en kurskamrat som säger att texten verkar handla om ett krig.

I seminariet prövar vi att tänka bort det som anspelar på en svensk förskola och verkligen – de ord och uttryck som finns i texten för våra tankar till ett krigsreportage. Men Tuija är inte med, utan verkar fortsätta med att förklara sig. Gruppens samtal sätter inga spår i den fortsatta texten som i stället att allt mer ingående beskriver och förklarar problemen. Kanske upplever Tuija att vi inte förstår hur hon menar när samtalet tar andra riktningar. Kanske är vår tolkning inte fruktbar, det kan vara så att vi prövar en analogi som inte håller i förhållande till det Tuija kämpar med att förstå och till hennes ilska. Som ledare är mitt dilemma att jag kan leda gruppen för långt från handlingar i den praktik vi ska undersöka. När samtal inte sätter spår i en text kan det vara så att jag borde ha handlett på ett annat sätt.

För Tuija kommer öppningen senare och kanske oberoende vad vi i seminariegruppen på ett direkt sätt bidrog med. När jag träffar henne efter att texten är avslutad och inlämnad säger hon att hon är missnöjd med den. Nu ställer hon frågan: Hur kommer det sig att jag inte i den här texten klarar att förhålla mig till min egen roll, som jag gör när min berättelse handlar om att bemöta ett barn? Jag får intryck av att hon nu får syn på att texten och hennes tänkande har följt ett spår som varit för begränsat och därför inte förmått leda henne mot att se sitt eget ansvar.

Det händer att jag som lärare måste ingripa och be studenten byta ämne när jag bedömer att det blir för svårt att inom den tid vi har till förfogande komma till växling mellan närhet och distans. Mitt råd blir ibland att välja något som inte är lika nära. Det kan verka motsägelsefullt. När det gäller studentens lärande är det fruktbart att arbeta med en fråga som starkt berör henne, men särskilt om det är fråga om ett examensarbete ställs det mot



mitt ansvar för att hon ska skriva om något hon klarar att problematisera inom ramen för kursen.

Möjligen hade det lett samtalet vidare om vi den gången först hade lyssnat till Tuijas förklaring och fått mer kunskap om det som hade hänt. Ricoeur är kritisk till en traditionell dikotomi mellan en förklarande hållning till texten och en tolkande som strävar efter förståelse. Förklaringar kan ses som ett bidrag, som något som behövs eller kan vara till hjälp att få grepp om en text, menar han. Ett förklarande hållningssätt kan vara en etapp mellan en inledande ytlig tolkning som senare leder vidare till en mer djupgående. Sökande efter förståelse innebär, till skillnad från sökandet efter förklaring, att gå in i texten med sig själv som person och tolka den utifrån sina erfarenheter.<sup>31</sup> Det innebär att övergå till ett mer skapande förhållningssätt.

Ibland brukar vi under seminariet rikta uppmärksamhet mot textens struktur eller ordval för att uppmärksamma författaren på något. Det kan gälla underliggande ilska i texten som inte uttalas, men kommer till uttryck genom att författaren i stycke efter stycke på samma sätt återkommer till något som verkar infekterat. När det händer kan författaren välja att rensa bort sådana inslag i sin text. Detta förhoppningsvis för att hon har uppmärksammat dem, reflekterat och inte längre finner dem giltiga och inte för att hon nu förstår dem som politiskt inkorrekta. Alternativt kan hon välja att arbeta in denna kritiska tolkning i texten och reflektera över vad hon inte såg i början av sitt skrivande. Det senare ger som regel den mest intressanta texten.

## Slutord

Vilka aspekter i det essäskrivande jag har skisserat kan ses som exempel på estetiska lärprocesser? Möjligen är det mer komplext än det vid första anblicken kan verka. Det estetiska kan ses som gestaltandet av en berättelse och användande av skönlitteratur, som ett inslag skilt från ett vetenskapligt, problematiserande

---

<sup>31</sup> Ricoeur, *Från text till handling*, s. 51, 59.

arbetsätt som kommer in senare i essätexten. Men min undersökning leder i en annan riktning.

I inledningen beskriver jag hur två olika inspel påverkar studenten Tuijas undersökning av sin oro för hur Linus har det hos dem på förskolan. Det ena är en skönlitterär novell av Tove Jansson och det andra ett teoretiskt arbete av Michel Foucault. Novellen öppnar för en omedelbar känsla av träffsäkerhet och igenkännande. Den visar något välbekant på ett nytt sätt och ger upphov till en förståelse som är omedelbar. Vi säger ”ja, just det, så är det”. Det teoretiska arbetet däremot krånglar i det här fallet till, verkar förstöra befintliga tankespor mer än det bekräftar dem. Det stökar om. Känslan av att förstå förvandlas till att inte förstå och inte klara, utan att åtminstone för ett tag treva runt i okunnighet. Perspektiven är inte jämställda i formell mening, då en text skriven i högskolemiljö kräver teorianvändande, men inte nödvändigtvis konstnärliga perspektiv. I lärprocessen kan de dock vara jämställda. Det behöver heller inte vara så att det är det konstnärliga uttrycket som ger omedelbar förståelse. Situationen kunde också ha varit den omvända. Ett konstnärligt arbete kan ha uttryck som skakar om, medan en teori kastar ett ljus som ger omedelbar känsla av att förstå hur något förhåller sig. Det omedelbara uttrycket och det utmanande utgör två viktiga moment, och det är när vi lyckas röra oss mellan dem som det sker något nytt. Jag finner att det inte hade varit fråga om en estetisk lärprocess ifall den egna erfarenheten och de konkreta handlingssituationerna hade tappats bort. Den estetiska lärprocessen omfattar det egenupplevda, sinnliga, gestaltade och omedelbara – men också det reflekterande och problematiserande dragen i essäskrivandet. Den omfattar en slags komposition där dessa aspekter möts och konfronteras med varandra.

Vad kan studenterna lära av sitt essäskrivande? De kan upptäcka nya sätt att handla i sin praktik och att förändra den, det vill säga de kan bli bättre som förskollärare. Men essäskrivandet håller både fast vid och överskrider de specifika handlingssituationer som essän arbetar med. Studenten tillägnar sig också så-

dant som förmåga att ställa frågor, att förhålla sig självständigt och att se det mångfacetterade i vardagen. Texter som dessa tillför också ytterligare något annat. När studenterna lämnar sin utbildning som färdiga förskollärare finns deras texter kvar, de har lämnat efter sig ett bidrag som säger en hel del om förskolans vardag och dess dilemman idag.