

Märta Sandvik

”Jag har hittat mig själv och barnen”

Barnträdgårdslärares professionella självutveckling
genom ett pedagogisk-psykologiskt
interventionsprogram





Märta Sandvik

(f. Wistbacka)

Född 1.9.1950

Studentexamen, Jakobstads Samlyceum, 1969

Studier i pedagogik och statistik vid Umeå Universitet, 1969–1971

FM (psykologutbildning), Åbo Akademi, 1977

Läraryr- och rektorskompetens vid medborgar- och arbetarinstitut, 1979

Yrkeslärarexamen, Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, 1989

Leg. psykolog, 1995

PeL, Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, 2000

Tillfälliga förordnanden som lektor, assistent och timlärare i pedagogik, didaktik, yrkesundervisningens didaktik, vid Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, Vasala, 1977–1989

Lektor i psykologi vid Barnträdgårdslärläroinstitutet i Jakobstad, 1989–1995

Lärare i psykologi vid Pedagogiska fakulteten, Institutionen för barnpedagogik, Åbo Akademi, Jakobstad, 1995–2000

Lektor i pedagogik, företrädesvis pedagogisk psykologi, vid Pedagogiska fakulteten, Enheten för barnpedagogik, Åbo Akademi, Jakobstad, 2000–

Föreläsare och föredragshållare i olika utbildnings- och fortbildningssammanhang.

Pärmbild: Fredrik Åman

Pärm: Tove Ahlbäck

Åbo Akademi förlag

Biskopsgatan 13, FI-20500 ÅBO, Finland

Tel. int. +358-20-786-1468

Fax int. +358-20-786-1459

E-post: forlaget@abo.fi

<http://www.abo.fi/stiftelsen/forlag/>

Distribution: Oy Tibo- Trading Ab

PB 33, FI-21601 PARGAS, Finland

Tel. int. +358-2-454 9200

Fax int. +358-2-454 9220

E-post: tibo@tibo.net

<http://www.tibo.net>

”JAG HAR HITTAT MIG SJÄLV OCH BARNEN”

”Jag har hittat mig själv och barnen”

Barnträdgårdslärares professionella
självutveckling genom ett pedagogisk-
psykologiskt interventionsprogram

Märta Sandvik

ÅBO 2009

ÅBO AKADEMIS FÖRLAG - ÅBO AKADEMI UNIVERSITY PRESS

CIP Cataloguing in Publication

Sandvik, Märta

”Jag har hittat mig själv och barnen” : barnträdgårdslärares professionella självutveckling genom ett pedagogisk-psykologiskt interventionsprogram / Märta Sandvik. – Åbo : Åbo Akademis förlag, 2009.

Diss.: Åbo Akademi. – Summary.

ISBN 978-951-765-508-8

ISBN 978-951-765-508-8
ISBN 978-951-765-509-5 (digital)
Oy Arkmedia Ab
Vasa 2009

Abstrakt

Sandvik, M. (2009). *"Jag har hittat mig själv och barnen"*. *Barnträdgårdslärares professionella självutveckling genom ett pedagogisk-psykologiskt interventionsprogram*. Enheten för barnpedagogik, Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, Jakobstad.

Det övergripande målet med pedagogiskt handlande beskrivs i denna avhandling i termer av människans människoblivande, mognad eller självutveckling. Självutveckling sker genom interpersonella relationer. Pedagoger som ansvarar för de yngsta barnens fostran behöver själva ha en utvecklad pedagogisk relationskompetens som innefattar en förmåga att handskas med egna och andras känslor.

I den första delen av avhandlingen tecknas den teoretiska och kontextuella bakgrunden till tematiken. Här beskrivs även hur ett pedagogisk-psykologiskt interventionsprogram växer fram utgående från fenomenologisk-existentialistiska tankegångar och självpsykologisk teori och hur detta program därefter genomförs med åtta yrkesverksamma barnträdgårdslärare. I avhandlingens andra del beskrivs den empiriska undersökningen, vars syfte är att analysera och beskriva dels de kvalitativa förändringar i barnträdgårdslärares fenomenologisk-existentialistiska professionskompetens som framkommer genom interventionsprogrammet, dels de utmärkande drag för förändringsprocessen som framträder under programmet. Då studien fokuserar de kvalitativa förändringarna i barnträdgårdslärares upplevelser är den till sin karaktär kvalitativ med en fenomenologisk forskningsansats. Tolkningarna sker hermeneutiskt. Studien kan också karaktäriseras som praxisnära forskning och den har gemensamma drag med fallstudier och utvärderingsforskning. För insamling av data används intervjuer som kompletteras med fältanteckningar och videobandade observationer.

Resultatet från den empiriska undersökningen presenteras först som åtta fallbeskrivningar. Därefter redovisas och diskuteras de kvalitativa förändringar som framkommer hos deltagarna som ett resultat av interventionsprogrammet i förhållande till sju övergripande teman: fördjupad teoretisk förståelse, ökad beredskap att ta barns perspektiv, förändrad handlingsberedskap, ökad självkänsla, stärkt professionellt självförtroende, förändrat didaktiskt förhållningssätt och förändrade förhållningssätt i relationer. Dessutom sammanfattas och diskuteras den inre förändringsprocessens karaktäristiska drag, liksom betydelsen av den yttre processen, det vill säga interventionsprogrammets olika delmoment.

Studien får implikationer framför allt för lärarutbildning och lärarfortbildning. Den visar bl.a. att pedagogers fenomenologisk-existentialistiska relationskompetens kan förändras genom ett fortbildningsprogram som inkluderar handledning baserad på videospelade kommunikationssituationer mellan pedagog och barn. Resultatet visar också på känslornas och reflektionens centrala betydelse i den förändringsprocess som leder fram till ett förändrat själv-i-relation.

Sökord: professionell självutveckling, pedagogisk relationskompetens, känslor, interventionsprogram, handledning, fenomenologi.

Abstract

Sandvik, M. (2009). *“I have found myself and the children”*. *Preschool teachers’ professional self-development through an educational-psychological intervention programme*. Department of Early Childhood Education, Faculty of Education, Åbo Akademi University, Jakobstad.

The overall goal of education is described in this dissertation in terms of becoming a human being, maturity or self development. Self development happens through interpersonal relations. Educators responsible for the youngest children's upbringing need a developed educational relational competence themselves, comprising an ability to deal with their own and other people's emotions.

In the first part of the dissertation, the theoretical and contextual background to the thematic is outlined. It is also described how an educational-psychological intervention programme is shaped, based on phenomenological-existential thought patterns and self psychological theory, and how this programme is subsequently implemented with eight working kindergarten teachers. In the second part of the dissertation, the empirical study is described, the purpose of which is to analyse and describe not only the qualitative changes in the phenomenological-existential professional competence which appear through the intervention programme, but also the characteristics of the change process appearing during the programme. As the study focuses on the qualitative changes in the experiences of the kindergarten teachers it is, to its nature, qualitative with a phenomenological research approach: interpretations are hermeneutical. The study can also be characterised as praxis-close research and it has common characteristics with case studies and evaluation research. The collection of data was made through interviews, complemented by field notes and videotaped observations.

The result of the empirical study is first presented as eight case studies. After that, the qualitative changes in the participants are presented and discussed in relation to seven overall themes: enhanced theoretical understanding, increased readiness for taking on the perspective of children, changed readiness for action, increased sense of self, strengthened professional self-confidence, changed didactical approach attitude, a changed attitude in relationships. Furthermore, the characteristics of the inner change process are summarised and discussed, as well as the importance of the outer process, i.e. of the different elements of the intervention programme.

This study will have implications primarily in teacher education and in-service training. It shows, among other things, that the phenomenological-existential relational competence of teachers can change through a further education programme including counselling based on videotaped communication situations involving the teacher and children. The results also show the central importance of emotions and reflection in the change process leading to a changed self-in-relation.

Keywords: professional self development, educational relational competence, emotions, intervention programme, counselling, phenomenology.

Innehåll

Figur- och tabellförteckning

Förord

Del I

1 Inledning	3
1.1 Människans mänsklighet som pedagogiskt mål	4
1.1.1 Förändrad identitetsutveckling	5
1.1.2 Det utvidgade pedagogiska uppdraget	7
1.1.3 Den pedagogiska interaktionen	9
1.2 En ny barnsyn.....	10
1.3 Behovet av pedagogisk-psykologisk fortbildning.....	11
1.4 Ontologisk förankring	12
1.4.1 Fenomenologisk-existentialistiska och socialitetsfilosofiska förtecken.....	13
1.4.2 Självpsykologisk förankring	14
1.4.3 Grundläggande själv-begrepp	16
1.5 Avhandlingens syfte och forskningsfrågor.....	21
1.6 Avhandlingens uppläggning.....	23
2 Att vara och bli människa	25
2.1 Medvetande och självmedvetande	25
2.1.1 Medvetandets vara-tillstånd: nuflöde och reflektion.....	27
2.1.2 Självreflektion	28
2.1.3 Det medvetna och det omedvetna	30
2.2 Subjektivitet och intersubjektivitet.....	32
2.2.1 Mötet med den andre.....	33
2.2.2 Intersubjektivitet och självutveckling	34
2.3 Frihet som fostrans förutsättning och mål.....	36
2.3.1 Existentiell frihet	36
2.3.2 Frihetens begränsningar	37
2.3.3 Frihet och ansvar	39
2.4 Känslor	39
2.4.1 Känslan som medvetandets botten	42
2.4.2 Känsla, tanke och handling	43
2.4.3 Känslans subjektivitet och intersubjektivitet.....	45
2.4.4 Empati	47
3 Förändringsprocesser	49
3.1 Upplevelse, kunskap, förståelse och erfarenhet	50

3.2	Erfarenhet och handling	52
3.3	Reflektion och dialog	55
3.4	Lärande och självet	57
3.4.1	Genuint lärande	58
3.4.2	Lärande om det egna självet	59
3.5	Ångest och trygghet – motstånd och förändring	60
4	Självet, dess tillblivelse och utveckling	63
4.1	Självpsykologi	64
4.2	Det tripolära självet	65
4.2.1	Strukturering och innehåll	67
4.2.2	Intentionalitet	68
4.2.3	Bipolaritet	69
4.2.4	Självet tre dimensioner	70
4.2.5	Betydelsen av självobjekt	73
4.3	Självet tillblivelse och utveckling	75
4.3.1	Känslor, introspektion och empati	76
4.3.2	Optimal självutveckling	79
4.3.3	Brister i självutvecklingen	82
4.3.4	Det arkaiska och det sunda självet – en sammanfattning	86
4.4	Självutveckling i ett föränderligt samhälle	87
4.4.1	Det postmoderna samhällets kännetecken	88
4.4.2	Konsekvenser för självet utveckling	90
5	Lärarprofessionen – teori och forskning	95
5.1	Lärarens yrkespersonliga kompetens	95
5.1.1	Tänkande och reflektion	96
5.1.2	Läraren i interaktion	98
5.1.3	Läraren i nuflödet	99
5.1.4	Läraren – personlighet, roll eller yrkesperson	102
5.1.5	Lärarens självförståelse och professionella identitet	103
5.2	Barnträdgårdslärares profession och kompetensutveckling	106
5.2.1	Barnträdgårdslärares yrke och yrkeskunskap	106
5.2.2	Interaktionen barnträdgårdslärare – barn	108
5.2.3	Att befrämja barnträdgårdslärares kompetens	109
5.3	Konklusioner	111
6	Pedagogens professionella relationskompetens	113
6.1	Den pedagogiska relationen	113
6.1.1	Den pedagogiska relationens asymmetri	114
6.1.2	En demokratisk och etisk relation	115
6.1.3	Frihet som förutsättning och mål	117
6.1.4	Pedagogisk tillit	118
6.2	Pedagogens funktion som självobjekt	121
6.2.1	Bekräftande självobjekt	122
6.2.2	Idealiserbart självobjekt	122
6.2.3	Samhörighetsskapande självobjekt	123

6.2.4 Utmanande självobjekt.....	124
6.2.5 Brister i självobjektsfunktionen	124
6.3 Fenomenologisk-existentialistisk professionskompetens	127
6.3.1 Autenticitet.....	128
6.3.2 Empatisk förmåga	131
6.3.3 Ett etiskt och demokratiskt förhållningssätt	133
7 Det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet	135
7.1 Syfte och upplägning.....	135
7.2 Interventionsprogrammets teoretiska grund.....	137
7.2.1 Teori möter praktik.....	138
7.2.2 Pedagogisk handledning.....	139
7.2.3 Reflektion – observation och dialog för tolkning, förståelse och handling.....	143
7.2.4 Interaktionsorienterad intervention	147
7.2.5 Analys och analyskriterier vid handledningen	149
7.3 Interventionsprogrammets praktiska genomförande.....	152
7.3.1 Föreläsnings- och diskussionstillfällen	152
7.3.2 Videoobservationer	153
7.3.3 Föräldraträffar	154
7.3.4 Individuell handledning.....	155

Del II

8 Undersökningens metodologi och metoder	159
8.1 Metodologiska överväganden	159
8.1.1 Kvalitativ forskningsansats	160
8.1.2 Fenomenologisk forskningsansats.....	161
8.1.3 Hermeneutisk tolkning	164
8.2 Studiens karaktär.....	166
8.2.1 Praxisnära forskning.....	166
8.2.2 Fallstudie – fallbeskrivningar.....	168
8.2.3 Utvärderingsforskning.....	170
8.3 Metoder för datainsamling	173
8.3.1 Multimetodansats	173
8.3.2 Kvalitativa intervjuer.....	174
8.3.3 Observationer	176
8.3.4 Analys, tolkning och presentation av data.....	178
8.4 Kvaliteten hos kvalitativa studier.....	180
8.4.1 Resultatens tillförlitlighet, trovärdighet och generaliserbarhet	181
8.4.2 Etiska frågor	183
8.5 Undersökningens genomförande och datainsamling.....	185
8.5.1 Val av deltagare.....	185
8.5.2 Inledande och avslutande djupintervjuer.....	187
8.5.3 Observationer	189
8.5.4 Bearbetning och analys av data.....	189

9 Fallbeskrivningar	193
9.1 Fallbeskrivning Siv.....	193
9.1.1 Den inledande intervjun.....	194
9.1.2Handledningsprocessen	197
9.1.3 Den avslutande intervjun.....	199
9.1.4 Sammanfattande analys	204
9.2 Fallbeskrivning Berit.....	205
9.2.1 Den inledande intervjun.....	205
9.2.2Handledningsprocessen	210
9.2.3 Den avslutande intervjun.....	212
9.2.4 Sammanfattande analys	217
9.3 Fallbeskrivning Agneta	218
9.3.1 Den inledande intervjun.....	218
9.3.2Handledningsprocessen	223
9.3.3 Den avslutande intervjun.....	225
9.3.4 Sammanfattande analys	230
9.4 Fallbeskrivning Carina	232
9.4.1 Den inledande intervjun.....	232
9.4.2Handledningsprocessen	236
9.4.3 Den avslutande intervjun.....	239
9.4.4 Sammanfattande analys	245
9.5 Fallbeskrivning Lisen	247
9.5.1 Den inledande intervjun.....	247
9.5.2Handledningsprocessen	251
9.5.3 Den avslutande intervjun.....	253
9.5.4 Sammanfattande analys	259
9.6 Fallbeskrivning Disa.....	261
9.6.1 Den inledande intervjun.....	261
9.6.2Handledningsprocessen	264
9.6.3 Den avslutande intervjun.....	267
9.6.4 Sammanfattande analys	272
9.7 Fallbeskrivning Petra.....	273
9.7.1 Den inledande intervjun.....	274
9.7.2Handledningsprocessen	277
9.7.3 Den avslutande intervjun.....	279
9.7.4 Sammanfattande analys	285
9.8 Fallbeskrivning Greta	287
9.8.1 Den inledande intervjun.....	287
9.8.2Handledningsprocessen	290
9.8.3 Den avslutande intervjun.....	291
9.8.4 Sammanfattande analys	295
10 Professionell självutveckling – resultat.....	299
10.1 Kvalitativa förändringar i den fenomenologisk-existentialistiska professionskompetensen.....	299
10.1.1 Teoretisk förståelse.....	300
10.1.2 Förmåga att ta barns perspektiv	302

10.1.3	Handlingsberedskap	305
10.1.4	Självkänsla	309
10.1.5	Professionellt självförtroende.....	311
10.1.6	Didaktiska kringeffekter.....	312
10.1.7	Relationella kringeffekter.....	314
10.2	Förändringsprocessen.....	315
10.2.1	Den inre processen	315
10.2.2	Den yttre processen	319
11	Diskussion	323
11.1	Sammanfattning och diskussion av resultaten.....	323
11.1.1	Möjliga effekter.....	323
11.1.2	Förändringsprocessen.....	333
11.2	Det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet	340
11.3	Forskningsmetoder	341
11.4	Studiens implikationer.....	343
11.4.1	Läroutbildning och lärarfortbildning.....	343
11.4.2	Fortsatt forskning	346
11.5	På väg mot en självutvecklingspedagogik.....	346
	Summary.....	349
	Litteratur	369
	Bilagor	

Figurer

Figur 1. En förenklad version av Kolbs modell för erfarenhetslärande.....	54
Figur 2. En schematisk skiss över några för reflektionsprocessen centrala begrepp och deras inbördes relationer.....	57
Figur 3. Det bipolära självet	70
Figur 4. Hansens modell av självet.....	71
Figur 5. Illustrering av det tredimensionella självet	72
Figur 6. Självojekt som motsvarar självet tre dimensioner och dess centrum.....	75
Figur 7. Pedagogens etiska förhållningssätt som uppvägande dimension till makten över barnet.....	116
Figur 8. Emsheimers modell över reflektionsprocessen.....	144
Figur 9. Den inre processens delmoment under det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet.....	334

Tabeller

Tabell 1. Kännetecken för det arkaiska och det sunda självet i förhållande till självet tre poler.....	86
Tabell 2. Översikt över det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammets tidsförlopp och delmoment.....	137

Förord

Det är på äktheten i det mellanmännsliga det kommer an. Där denna ej finns, finns heller ingen sann mänsklighet (Buber, 1995, s. 34).

Att lägga sista handen vid ett arbete som uppfyllt tankar och tid under ett flertal år innebär känslor av många olika slag. Först och främst handlar de naturligtvis om glädjen och tillfredsställelsen i att ha lyckats slutföra ett arbete och om lättnaden att det nu äntligen är klart. Det har varit en lång, men spännande och givande process. Jag tycker själv, även om det kan verka förmätet, att den i stor utsträckning utgjort ett steg också i min egen självutveckling. När jag för ca nio år sedan skrev min licentiatavhandling deklarerade jag för både mig själv och min omgivning att jag absolut inte skulle fortsätta på forskarbanan. Bara ett fåtal år senare omvärderade jag detta, något som visar på människans – och även min – förmåga att förändras. Då trodde jag att min livsuppgift enbart var lärarens, nu har jag fått uppleva att lärarens och forskarens uppgifter på många sätt kompletterar och berikar varandra.

En annan känsla som omedelbart dyker upp är tacksamhet. Det är många som bidragit till att denna skrivprocess kunnat genomföras och nu äntligen får en avslutning och som därför förtjänar ett varmt och innerligt tack. Först av allt vill jag tacka de åtta barnträdgårdslärare som medverkade i det projekt som ligger till grund för avhandlingen: utan er medverkan hade denna avhandling inte blivit skriven!

Ett jättestort tack går också till min handledare, professor Marita Lindahl, som genom sin forskning om ett pedagogiskt interventionsprogram i förskolemiljö inspirerade mig till det fortbildningsprojekt som ligger till grund för denna studie. Men framför allt har hennes goda handledning, som alltid inkluderat ett uppmuntrande förhållningssätt, bidragit till att avhandlingen kommit till stånd. Tack Marita!

Till min son Petter: tack för att du har hjälpt med att rita alla figurer och för den första engelska översättningen av sammandrag och abstrakt! Tack till Barbro Wiik för svensk språkgranskning med värdefulla kommentarer och till Margareta Södergård som under skrivprocessens gång hjälpt mig med formuleringar och gett svar på många språkliga frågor! Ett tack går också till Linda Träisk som snabbt och smärtfritt fått fram den litteratur jag behövt, till Tarja Grahn-Björkqvist som hjälpt mig med formell och teknisk rådgivning när det gällt manuskriptet, till Paul Wilkinson som språkgranskat de engelska avsnitten och till Fredrik Åman som fotograferat för pärmbilden. Tack Jeanette och Cassandra för att ni ställde upp för fotot på pärmen!

Tack till alla er i gruppen av forskare och forskarstuderande vid Enheten för barnpedagogik för givande diskussioner, och till Eva Ahlskog-Björkman och Kaj Palenius som i arbetets slutskede bidragit med värdefulla synpunkter! Till alla kolleger och arbetskamrater vid Enheten för barnpedagogik i Jakobstad: ett stort tack för att ni alla medverkar till den goda atmosfären och den fantastiska

gemenskapen – uttryck för de äkta relationer som bildar ett fundament utifrån vilket det har varit och är gott att arbeta!

Jag vill också rikta ett varmt tack till de institutioner och organisationer som genom sin ekonomiska generositet gjort det möjligt för mig att i perioder vara tjänstledig från min ordinarie tjänst för att genomföra detta projekt och skriva avhandlingen: Stiftelsen för Åbo Akademi Forskningsinstitut, Rektor för Åbo Akademi, Stiftelsen för Österbottens Högskola, Ledningsgruppen för forskarutbildning vid Pedagogiska fakulteten, Svenska Kulturfonden, Svensk-Österbottiska Samfundet, Waldemar von Frenckells stiftelse, Barnträdgårds-läraryrket och Svenska Folkskolans Vänner.

Sist men absolut inte minst: tack Jean för att du orkar med mig, stödjer mig i mina projekt och finns vid min sida i med- och motgång!

Avslutningsvis vill jag låna några av slutorden i Heinz Kohuts huvudsakliga verk från år 1977 (sv. övers. 1986, s. 239):

”Min tro [är] att en sann vetenskapsman [...] är i stånd att tolerera bristerna i sitt arbete – de provisoriska formuleringarna, de ofullständiga begreppen. Han betraktar dem faktiskt som en sporre till nya lustfyllda ansträngningar. Jag tror att vetenskapens djupaste mening kommer i dagen när den betraktas som en aspekt av en förgänglig med ändå fortgående tillvaro.”

Maxmo den 5 november 2009

Märta Sandvik

Del I

1 Inledning

Temat för denna avhandling – utveckling av självet i pedagogiska relationer – kan sägas beröra några av de mest fundamentala aspekterna av pedagogikens objekt, såvida man utgår från att de mest centrala frågorna inom pedagogiken handlar om pedagogikens mål och metoder. Vilket är det övergripande eller ultimata målet för pedagogiskt handlande? Hur kan pedagogen genom sitt handlande i så fall bidra till att detta mål nås? I denna avhandling behandlas det övergripande målet för pedagogisk verksamhet i termer av människans människoblivande, mognad eller självutveckling. Den vetenskapliga studien fokuserar och undersöker förändringar i barntädgårdslärares¹ fenomenologisk-existentialistiska professionskompetens² genom ett pedagogisk-psykologiskt interventionsprogram. Programmet, som också kan karaktäriseras som ett fortbildningsprogram, syftar till att utveckla och stärka pedagogernas yrkespersonliga kompetens och handlar om hur de genom sin pedagogiska interaktion med barn³ före skolåldern kan bidra till att stärka barnens självutveckling.

Avhandlingen är uppdelad i två delar. I den första delen tecknas bakgrunden till tematiken, både teoretiskt och kontextuellt. Här beskrivs också hur det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet som syftar till professionell självutveckling växer fram, vilket sker utgående från dels fenomenologisk-existentialistiska tankegångar, dels självpsykologisk teoribildning. En utveckling av självpsykologisk teori i en pedagogisk-psykologisk riktning leder fram till det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet och utmynnar i en beskrivning av hur detta program genomfördes.

Genomförandet av det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet ligger sedan till grund för den empiriska studien som beskrivs i avhandlingens andra del. Syftet med den vetenskapliga studien är att analysera och beskriva dels de kvalitativa förändringar i barntädgårdslärares fenomenologisk-existentialistiska professionskompetens som framkommer genom det pedagogisk-psykologiska

¹ För att benämna lärare för barn i åldern 0–7 år använder jag genomgående växelvis det finlandssvenska begreppet *barntädgårdslärare*, vilket i de övriga nordiska länderna motsvaras av benämningen förskollärare, och begreppet *pedagog*. Både begreppen lärare och pedagog kommer även att användas i en generell betydelse för alla lärarkategorier. Barntädgårdsläraren (läraren, pedagogen) omnämns i fortsättningen som hon, då de flesta som arbetar pedagogiskt med barn i nämnda ålder, liksom även alla deltagare i föreliggande undersökning, är kvinnor.

² Begreppet fenomenologisk-existentialistisk professionskompetens beskrivs närmare i avsnitt 1.5 och kapitel 6.

³ Begreppet barn föredras genomgående framför begreppet elev, eftersom de barn som studien inbegriper gäller barn i dagvård och förskola. Endast ifall de studier som refereras använder begreppet elev bibehålls denna benämning.

interventionsprogrammet, dels de utmärkande drag för förändringsprocessen som framträder under interventionsprogrammet. Den empiriska studien genomfördes med en fenomenologisk forskningsansats där även hermeneutisk tolkning tillämpas. Den kan karaktäriseras som praxisnära forskning och har drag av både utvärderingsforskning och fallstudie. I avhandlingens andra del redogörs vidare för studiens resultat som även diskuteras i förhållande till syfte och teoretisk bakgrund. Den vetenskapliga studien fokuserar således pedagogernas professionella självutveckling, medan pedagogernas fokus i det pedagogisk-psykologiska programmet ligger på barns självutveckling.

I detta inledande kapitel vill jag utgående från en diskussion om människans mänsklighet och självutveckling som pedagogiskt mål (i avsnitt 1.1) och om den nya barnsynen (i avsnitt 1.2) framhålla behovet av pedagogisk-psykologisk fortbildning för pedagoger som arbetar med de yngsta barnen (0–7 år) (i avsnitt 1.3). Dessutom ges i detta inledande kapitel (i avsnitt 1.4) en kortfattad beskrivning av avhandlingens, liksom interventionsprogrammets, ontologiska och teoretiska förankring. Kapitlet avslutas (i avsnitt 1.5) med en närmare beskrivning av avhandlingens syfte och forskningsfrågor och (i avsnitt 1.6) dess uppläggning.

1.1 Människans mänsklighet som pedagogiskt mål

Den studie som här presenteras utgår från en humanistisk och fenomenologisk-existentialistisk grundsyn där det högsta målet för människan är människan själv. Sartre (1964) uttrycker människans mål som att ”förverkliga sin existens”. Att bli människa kan då sägas innebära att träda i existens eller att förhålla sig existentiellt till sig själv. Inom ett humanvetenskapligt paradigm kan det övergripande målet för en pedagogik i samklang med ett sådant synsätt uttryckas som att människan genom fostran skall bli människa (Uljen, 1998a).

Med ett fenomenologisk-existentialistiskt uttryckssätt skulle detsamma beskrivas som att fostran skall hjälpa individen att bli en person (Buber, 1993 s. 123; Pahuus, 1997, s. 30). För pedagogisk teoribildning betyder detta att en viktig uppgift blir att inringa vari människans mänsklighet består, eller vad det är som gör individen till en person, och hur denna process går till. Ett av människans grundläggande kännetecken är att hon har en förmåga att förhålla sig till sig själv, att reflektera över sig själv. Människan har alltså ett självmedvetande och därmed en förmåga att skapa sig ett *själv* eller, med andra ord, en *självbild* eller en *självidentitet*.

Det övergripande syftet med all pedagogisk interaktion med barn kan också uttryckas på följande sätt: att barnet skall bli människa. Detta synsätt överensstämmer med det som Uljen (1998a) för fram som en huvudprincip för fostran under begreppet ”uppfordran till självverksamhet” vilket skulle innebära att ”fostran blir [...] en fråga om att befria människan för henne själv” (ibid., s. 98). Detta är detsamma som Benner omtalar som ”icke-affirmativ fostran” och samma sak som Fichte benämner just ”uppfordran till självverksamhet” (ibid., s. 99).

Det finns också en stark koppling mellan begreppet bildning (ty. "Bildung", da. "dannelse") och "att bli människa", åtminstone om man anammar Pahuus (1997) beskrivning av bildning. Hans tankegångar kan också till stora delar sammanliknas vid den bildningstanke som förs fram av Gadamer (1997). Pahuus (ibid., s. 104) skriver såhär: "Svaret på spørgsmålet om, hvad dannelse er, hvad det vil sige at være dannet [...] må da være det samme som svaret på hvad det vil sige at være *fuldt udviklet som menneske*" [kursivering tillfogad]. Även Gustavsson (1996, s. 17) har i sitt försök att inringa begreppet bildning en liknande formulering:

När vi alltså söker uttrycka vad bildning är, kan vi säga att den är 'en fri, oändlig process' som människan genomgår under *sin personliga växt*. Det går också att förorda detta som 'sann bildning' och säga att bildning *förekommer när människan utvecklar sig helt utan förebilder och mål*. Hon gör sig till något 'inte på förhand givet'. Har vi bara sagt detta, har vi dock endast sagt halva sanningen om vad bildning är. För bildning kan å andra sidan beskrivas i program och med hjälp av klart utstakade mål. [...] Men har vi bara sagt detta och underlåtit att formulera *bildning som en fri process*, då har vi också bara sagt halva sanningen om bildning." [Kursiveringar tillfogade.]

Gustavsson (1996) menar att bildningsprocessen är en inre företeelse som tar sin början i det personliga och subjektiva. Bildning kan dock aldrig vara enbart en inre personlig angelägenhet eller bli något enbart subjektivt, utan måste alltid förstås i ett samhälleligt och kulturellt sammanhang, eftersom människan finns i och är bestämd av samhälleliga och kulturella faktorer. "Hon är begränsad av ekonomiska och politiska beslut, och kanske till sist av de demokratiska och humanistiska värden, som är själva förutsättningen för bildning" (ibid., 1996, s. 18).

Denna avhandling är också skriven utifrån ett självpsykologiskt perspektiv, där begreppen *själv* och *självutveckling* (se vidare i avsnitt 1.4.3 och i kap. 4) är centrala när det gäller att beskriva människans utveckling mot att bli en person. Inom självpsykologisk teori analyseras människans mänsklighet med hjälp av begrepp som beskriver hur människans själv byggs upp eller utvecklas (Kohut, 1986). Med Giddens (1991) terminologi kan detsamma uttryckas som att *självidentiteten* är det huvudsakliga projektet för människan.

Utifrån detta synsätt är då *läraren en person vars uppgift är att utmana⁴ en annan individ att bli människa*, eller med självpsykologisk terminologi *medverka till en annans självutveckling* eller utveckling av självidentiteten. Detta står heller inte i strid med utan harmonierar väl med texten i läroplanerna för förskoleverksamheten och småbarnsfostran (jfr avsnitt 1.1.2).

1.1.1 Förändrad identitetsutveckling

Från 1970-talet och framåt uppstår en diskussion, där flera psykologiska och socialpsykologiska författare (Giddens, 1991; Kohut, 1971, 1982; Ziehe, 1986,

⁴ I stället för begreppet *uppfodra* använder jag här begreppet *utmana*. Detta diskuteras och motiveras närmare i avsnitt 4.2.5.

1993) beskriver hur barns och ungdomars, men även vuxnas, självidentitet och självbild utvecklas på ett annat sätt i det senmodernistiska (eller postmodernistiska⁵) samhället än vad som var fallet i ett premodernistiskt samhälle. Identitetsutvecklingen bygger inte längre i lika stor utsträckning som under tidigare generationer på släkt och familj, yrke eller kön. Normsystemen, som tidigare var enhetliga på ett annat sätt, stödjer idag inte på samma sätt individens självutveckling. I ett samhälle som dagens västerländska läggs allt större och större press på individen, vars valfrihet, när det gäller individuella uttrycksformer såsom t.ex. livsstil, har ökat markant (Giddens, 1991). Enligt Giddens är självet i dagens samhälle reflexivt, till skillnad från under tidigare tider då människan hade en mera stabil identitet.

Många skribenter (se t.ex. Persson, 2003) framhåller att människors rädsla och ångest i och med den moderna samhällsutvecklingen har förändrat karaktär och ökat. Vissa skribenter går till och med så långt som till att beskriva detta som upplösningstendenser i identiteten hos individerna i dagens samhälle (Illeris, 2002, s. 78). Jaspers (May, 1986, s. 15) uttrycker en radikal uppfattning när han menar att människan i det västerländska samhället faktiskt håller på att förlora sitt självmedvetande. Narcissismteoretiker, så som Ziehe (1986, 1993), affektteoretiker som Miller (1985a, 1985b), och socialpsykologer, t.ex. Giddens (1991), utgår från att narcissistiska personlighetsdrag och störningar har blivit allt vanligare och att det idag finns en risk för ökning av patologiska tendenser i självidentiteten.

Också personal i dagvård och skola har uppmärksammat dessa förändringar. I en intervjuundersökning i Sverige (Persson & Tallberg Broman, 2002) beskriver förskollärare och grundskollärare barnen som okoncentrerade och mindre empatiska än förut. De sägs vidare ha dåligt språk, ha svårt att leka med varandra och ha svårt att underordna sig gällande normer. En lärare säger följande om barnens förmåga att visa omtanke om varandra:

Men det har de svårt för. Det som gäller är ”Jag. Det är jag. Det är jag som räknas.” (Persson & Tallberg Broman, 2002, s. 263)

Även om ovanstående uttalanden om upplösningstendenser i identiteten kan uppfattas som överdrivet pessimistiska finns det många tecken som tyder på att projektet ”själv” har förändrats. Höga ideal (i fråga om t.ex. utseende, status och pengar) parat med ständiga misslyckanden gör att individen måste erkänna sina tillkortakommanden. Synen på kroppen och dess betydelse har i vår kultur genomgått stora förändringar (Andersson, 1992, s. 184). Testningar av den egna kroppens kapacitet (som vid bungyjump och andra äventyrliga strapatser) och gränser (som vid tatuering och piercing) har blivit allt vanligare. Något som eventuellt kan sammanhånga med detta är det faktum att barn och unga idag inte sällan prövar många olika ”identiteter”⁶, vilket allt oftare sker med hjälp av

⁵ I detta sammanhang tar jag inte upp diskussionen om skillnaderna i betydelse mellan dessa båda termer, eftersom den inte har någon betydelse för den fortsatta framställningen.

⁶ Här borde man kanske hellre tala om t.ex. livsstilar. Angående identitetsbegreppet, se vidare avsnitt 1.4.3.

medier, där de unga t.ex. via Internet utvecklar och prövar s.k. cyberspace-personligheter (Løvlie, 1999). Många unga människor har tydliga svårigheter med att bygga upp en stabil identitet, och det finns risker att det går snett, vilket kan resultera i flykt in i passivitet, självdestruktivt beteende, drogmissbruk eller våld. Det finns också många tecken på att dessa identitetssvårigheter har samband med barns och ungas lärande och utbildning (Illeris, 2002).

Människans självutveckling, projektet ”själv”, börjar redan i och med födseln. Det finns knappast någon idag som skulle argumentera mot påståendet att grunden till människans själv, självidentitet och utveckling av förmågor av olika slag läggs i den tidiga barndomen. Det är i de tidiga relationerna till andra människor, i första hand de nära relationerna, som barnets självkänsla utvecklas. Alla personer, i första hand föräldrar, släktingar, dagvårdspersonal – inklusive barnträdgårdslärare – och lärare, som under de första åren i barnets liv fungerar som dess omsorgspersoner blir därför oerhört betydelsefulla för barnets självutveckling. Hur denna process går till och med vilka begrepp man skall beskriva den råder det däremot olika uppfattningar om.

1.1.2 Det utvidgade pedagogiska uppdraget

I dagens samhälle har dagvård och skola övertagit allt flera av de funktioner som familjen tidigare hade med avseende på vård, fostran och undervisning av barn och unga (Ziehe, 1986; Anttonen & Sipilä, 2000). Detta faktum kan ses ur flera olika synvinklar. Familjen är inte längre på samma sätt som förut den självklara platsen för vård och fostran av de små barnen. Allt flera familjer överlåter en stor del av fostransuppdraget till dagvård och skola, bland annat som en konsekvens av eller i analogi med att båda föräldrarna förvärsarbetar utanför hemmet under en stor del av dagen. Dagem och förskola kommer för de flesta barn att jämsides med familjen utgöra den huvudsakliga arenan för fostran och utveckling. Många har hävdat att dagens familjer inte har samma möjlighet som förut att utveckla barnens emotionella intelligens (Goleman, 2001, s. 345) eller sociala kompetens (Persson, 2003) och att en allt större del av detta ansvar därför faller på dagvård och förskola.

Detta utvidgade uppdrag för dagvård och skola syns också i de officiella måldokumentet för dessa institutioner. Ett av målen för daghemsverksamheten i vårt land kan sägas vara att stöda barnets identitetsutveckling. Grunderna för förskoleundervisningens läroplan (Utbildningsstyrelsen, 2000) och Grunderna för planen för småbarnsfostran (Stakes, 2005) utgår från att fostran i dagvård och förskola skall stärka barnets individualitet och sociala kompetens.

För förskoleundervisningens del betonas till exempel vikten av att ”stärka barns sunda *självkänsla* genom att erbjuda dem [...] möjligheter till mångsidig *interaktion* med andra människor” (Utbildningsstyrelsen, 2000, s. 7). Ett av målen för förskoleundervisningen sägs vara att ”Barnens positiva *självuppfattning* skall förstärkas” och att ”barnens språkliga och kulturella *identitet* [...] utvecklas och förstärks” (Utbildningsstyrelsen, 2000, s. 8). Vidare sägs såhär (s. 11): ”Förskoleundervisningen skall med språkets hjälp utveckla barnets tänkande, *sociala förmåga*, *känslor* och *interaktiva färdigheter* samt själva inlärningsprocessen. På

så sätt stärks barnets *känsloliv*, kreativitet och *självkänsla*.” Detta är också i linje med Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter, artikel 29 (1991, s. 313), där det heter att barnets utbildning skall syfta till att utveckla barnets fulla möjligheter i fråga om *personlighet*, anlag, fysisk och *psykisk förmåga* [kursiveringar tillfogade].

I Grunderna för planen för småbarnsfostran (Stakes, 2005)⁷ poängteras barnets personliga välbefinnande. Detta stärks bland annat genom att man ”skall trygga barnets grundläggande behov. Barnet upplever då att det respekteras, att det *godkänns sådant som det är* och att det uppmärksammas, vilket främjar *en sund självkänsla* hos barnet” (Stakes, 2005, s. 19). Vidare sägs det att ”god vård, fostran och undervisning bildar en helhet som främjar en *positiv jaguppfattning*” (ibid., 2005, s. 19) [kursiveringar tillfogade]. Fostrans uppgift sägs också (Stakes, 2005) vara att stegvis öka barnens *självständighet*, bland annat när det gäller att ta egna initiativ, fatta beslut och träffa val. Dessutom skall fostran stärka beteendeformer och verksamhetssätt som beaktar andra personer, vilket innebär att barnen lär sig att *beakta och bry sig om andra*.

Offentlig fostran och undervisning inom dagvård (liksom för övrigt även inom grundskola, gymnasium och yrkesutbildning) förväntas således kunna förebygga och handskas med barns (och ungdomars) ökande självidentitetsproblematik. Trots att det i de offentliga dokumenten sägs att det är förskoleundervisningen och småbarnsfostran som ”*skall*”, så är det ju en självklarhet att det till största delen är genom läraren och hennes förhållningssätt och verksamhet som läroplanernas intentioner bör förverkligas. Detta innebär i sin tur ett stort ansvar hos och stora krav på dem som arbetar professionellt med barn, i första hand personal inom dagvård och skola. Grunderna för planen för småbarnsfostran (Stakes, 2005) poängterar också detta genom att ett avsnitt av texten ägnas åt att beskriva fostrarens roll inom småbarnsfostran. Där sägs bl.a. att det av fostraren krävs känslighet och förmåga att reagera på barnets känslor och behov, och att fostraren bör uppmuntra barnet till initiativrikedom.

Enligt många förmenande ställer dagens samhälle därför speciellt stora krav på pedagogens pedagogisk-psykologiska och sociala kompetens. Ziehe (1993, s. 128) skriver att

den lärare som vill förbättra den avpersonifierade situationen ställs inför hyperpersonaliserade krav. Han skall i kraft av sin egen personlighet i den konkreta situationen ständigt alstra ett aurasurrogat! Han blir en ”relationsarbetare”, om uttrycket tillåts. [...] Att i denna mening tvingas vara ”relationsarbetare” gör läraryrket på ett specifikt sätt ansträngande, mycket mer idag än tidigare.

Persson och Tallberg Broman (2002, s. 265) uttrycker detta på följande sätt:

För skolans och förskolans del är trygghet den viktigaste uppgiften och barnen ska genom förskolan och skolan ges *gott självförtroende, god självtillit, glädje och lust att lära*. Med en psykologisk diskurs för en pedagogisk institution i nedskärningstider och med problemfyllda psykologiska barndoms- och föräldraskapsdiskurser skapas *ett krävande läraruppdrag*. [Kursiveringar tillfogade.]

⁷ Detta styrdokument utkom efter genomförandet av det interventionsprogram som beskrivs och studeras i föreliggande avhandling.

De påstår till och med att detta i ”djup mening [representerar] ett helt nytt jobb” (ibid., s. 276). Hursomhelst menar också Killén (2008, s. 87) att många yrkesgrupper, inklusive förskollärare, har behov av att i sin person integrera kunskaper om människan på ett annorlunda sätt än förut.

I en finländsk studie (Kiviniemi, 2000) av lärares och lärarutbildares syn på lärarens arbete och uppgifter framhåller både lärare och lärarutbildare att lärarnas arbete förändrats och blivit mera krävande. Lärarnas arbete har fått flera drag av socialt arbete och det är ett relationsarbete, där läraren sköter sina uppgifter med sin egen person och personlighet.

Också barnträdgårdsläraren, som har ansvar för de yngre barnens fostran och undervisning och som för de allra flesta barn i vårt land är den första lärare barnen kommer i kontakt med, kan därför sägas vara *relationsarbetare*. Därför blir kvaliteten i lärarens relationer till och möten med de små barnen av synnerligen stor betydelse för barnets fortsatta utveckling.

1.1.3 Den pedagogiska interaktionen

Att all pedagogisk verksamhet i någon bemärkelse innebär interaktion är i och för sig en självklarhet, och något som ofta påpekas i samband med frågor om pedagogers professionella kompetens. Dale (1989, s. 43) definierar undervisning som ”en planlagt läring der læreplanen blir realisert innenfor en *social interaksjon* mellom lærer og elev. [...] En nødvendig forutsetning for undervisning er at undervisningen derfor fungerer kommunikativt, dvs. at det opprettes *felleskap* mellom lærer og elev”. [Kursiveringar tillfogade.]

Också inom den s.k. Teacher Thinking-traditionen (se vidare avsnitt 5.1) poängterar man betydelsen av lärarens interaktion med eleven. Calderhead och Shorrock (1997, s. 196) säger till exempel: ”Teaching [...] relies very heavily on *personal interactions*”. [Kursivering tillfogad.] Magnusson (1998) framhåller den interaktiva aspekten av lärarens arbete som den som tydligast framgår i hans undersökningsmaterial. ”I mitt material framstår lärarna som notoriska samspelare. De befinner sig ständigt i samspel med sin omgivning”, säger han (ibid., s. 185).

Relationen mellan ”själv” och ”andra” hör således till de absolut grundläggande enheterna i pedagogisk praxis (Van Manen, 1990, s. 89). Utan relationen mellan själv (pedagogen) och den andra (barnet)⁸ uppstår överhuvudtaget ingen pedagogik. I dagens pedagogiska diskussion har relationen mellan pedagog och barn fått en allt mera framträdande plats (Juil & Jensen, 2003; Sommer, 2005). Det är dock märkligt att denna interaktion inte i större utsträckning än hittills blivit föremål för närmare analys och forskning. En av de få nordiska studierna som finns på temat lärar–elevrelationen är Birniks studie (1998). I denna

⁸ Eftersom forskningsintresset i denna studie ligger på lärarens självutveckling kommer den pedagogiska interaktionssituationen att analyseras och beskrivas ur lärarens synvinkel.

framhålls också lärarens betydelse som person och som medmänniska för relationen mellan lärare och elev.

1.2 En ny barnsyn

Diskussionen om relationen mellan lärare och barn sammanhänger också med den nya barnsyn som vuxit fram under de senaste decennierna. Olika psykologiska teorier och synsätt har under en lång räckvidd av år haft stor betydelse för hur pedagogisk praxis både inom hem och inom dagvård och skola har utformats. Det paradigmskifte inom utvecklingspsykologi och barnpsykologi som Sommer (1996, 2005) omtalar och som har inträffat under de senaste två till tre årtiondena handlar bland annat om en helt ny syn på barnet och dess kompetens. Paradigmskiftet sammanhänger med den utveckling som skett när det gäller både forskning och teoribildning om barns utveckling och lärande (Stern, 1991; Lindahl, 1996). Denna nya barnsyn har också många beröringspunkter med den nyare teoribildningen om självets utveckling, inte minst just genom Sterns forskning (Stern 1991; Sommer 1996).

Den nya synen på barnet innebär en övergång från det som Sommer (1996) kallar för ”den skröbelige novice” till ”det resiliente kompetencebarn”. Den tidigare synen på barnet som bräckligt betyder bland annat att barnet ses som en mer eller mindre passiv mottagare av intryck. Att i stället betrakta barnet som kompetent innebär att se barnet som en aktiv medskapare i sin egen utveckling. Att betrakta barnet som kompetent betyder naturligtvis inte att barnet skulle vara kunnigt i allt, utan att utgå från den *baskompetens* (Sommer, 2005, s. 82), det vill säga de inneboende förutsättningar för lärande och utveckling som barnet har från livets begynnelse.

Den nya barnsynen innebär samtidigt att erkänna barnets grundläggande och medfödda socialitet, vilket också omfattar ett erkännande av barnets och den vuxnes basala likvärdighet. Barnets reaktioner och beteenden tolkas som meningsfulla svar på omgivningens sätt att bemöta barnet. Ytterligare en aspekt av den nya barnsynen handlar om att barnet från späda ålder har intentioner, vilket t.ex. Lindahl (1996) har påvisat i sin forskning.

Den nya synen på barnet som kompetent medför ett nytt synsätt även på den vuxnes förhållningssätt⁹ till barnet och på relationen mellan vuxen och barn. Sommer (1996) beskriver detta förhållningssätt i den moderna familjen med begreppet *förhandlingsfamilj*. Det tidigare auktoritära förhållningssättet till barn

⁹ Med pedagogens förhållningssätt menar Ursberg (1996, s. 1) hennes ”beteenden och attityder, såsom de kommer till uttryck i samspel med barnen”. Begreppet *förhållningssätt* – i kombinationen *pedagogens (lärarens) förhållningssätt* – används i denna avhandling i en mycket vid bemärkelse i huvudsak för att karaktärisera den grundläggande existentiella ton som kännetecknar den pedagogiska relationen. Det syftar även på det sätt på vilket pedagogen interagerar med och handlar i förhållande till barnen och de uppfattningar och föreställningar som kommer till uttryck i denna interaktion.

har ersatts med en förhandlingsstil som kännetecknas av humanisering och demokratisering och som innebär att kommunikationen mellan vuxna och barn har ändrat karaktär. Detta sammanhänger, enligt Sommer, med att våra västerländska samhällen idag mera generellt kan beskrivas som en förhandlings- och demokratiseringskultur, där relationerna mellan människorna karaktäriseras som förhandlingsrelationer. Förhandlingskulturen och familjens kommunikationsstil får också konsekvenser, menar Sommer, för hur barn och unga betar sig i det offentliga rummet, till exempel i daghem och skolor. För de yrkesverksamma pedagogernas del skulle detta innebära att man måste reflektera över sin relation till barn och unga, ifrågasätta tidigare gångbara auktoritära pedagogiska mönster och eventuellt ompröva sina egna förhållningssätt.

Det bör kanske redan här påpekas att den nya barnsynen ingalunda innebär att det råder fullständig jämställdhet mellan vuxna och barn, varken i socialt eller socialpsykologiskt avseende eller beträffande erfarenhet och kunskap. Ett barn är alltid i någon utsträckning underlägsen en vuxen. Även om relationen mellan pedagog och barn kan vara demokratisk är förhållandet dem emellan alltså a priori i viss mån asymmetriskt (Sommer, 2005, s. 80–82; Løvlie, 1992, s. 26–27). Detta förhållande diskuteras närmare i avsnitt 6.1.1.

1.3 Behovet av pedagogisk-psykologisk fortbildning

Begreppet ”livslångt lärande” har kommit att stå för det faktum att utbildning och fortbildning är processer som fortgår genom hela människans liv. Wenestam (2005, s. 22–23) beskriver, utifrån en UNESCO-rapport från år 2000, fyra pelare för människans livslånga lärande: att lära sig leva tillsammans, att lära sig veta och kunna, att lära sig göra och handla och att lära sig vara. Av dessa poängteras i rapporten speciellt betydelsen av att lära sig leva tillsammans, dvs. de sociala dimensionerna av människans liv. Detta utgör också en stor utmaning för lärarutbildning och lärarfortbildning.

Både lärare och lärarutbildare i Finland framhåller i en undersökning (Kiviniemi, 2000) att – eftersom lärararbetet är ett relationsarbete – lärarutbildningen mera än hittills borde förbereda lärarna för detta arbete. Yrkesverksamma pedagoger är, enligt en svensk undersökning av Persson och Tallberg Broman (2002), överens om att yrkets karaktär förändrats mot mera sociala dimensioner och att den tidigare yrkesutbildningen inte har förberett lärarna för denna uppgift. Detta, säger lärarna, leder till en upplevelse av osäkerhet i den professionella identiteten. Denna förändring i yrkets karaktär jämsides med den nya synen på det kompetenta barnet (Sommer, 1996) och på interaktionens, inklusive den språkliga och icke-språkliga kommunikationens, stora betydelse för barnets självutveckling innebär således stora utmaningar för pedagogerna på fältet. Många av de barnträdgårdslärare som nu är yrkesverksamma har fått sin utbildning under ett helt annat paradigm och har därmed inte haft möjlighet att stifta bekantskap med vare sig dessa nyare psykologiska och pedagogiska teoribildningar eller den nya barnsynen (om det kompetenta barnet). Därför har

inte heller långt när alla barnträdgårdslärare haft möjlighet att reflektera över det nya förhållningssätt till barn som blir en följd av den nya barnsynen.

Alla nu yrkesverksamma barnträdgårdslärare är säkerligen inte heller medvetna om vilken oerhörd betydelse de själva har för barnens självutveckling. Att det många gånger brister i lärarens förhållningssätt till barnet framkommer t.ex. i Ursbergs (1996) undersökning. Hon beskriver ett ”nedmuntrande” förhållningssätt, dvs. att pedagogen bemöter barnet med avvisande, misstro och negativa omdömen. Även Lindahls (2002) undersökning visar att många pedagoger kontrollerar och övervakar barnens beteenden på ett sådant sätt att det finns en risk att barnen utvecklar osjälvständighet och passivitet. Många pedagoger saknar också förmåga att uppmärksamma barns intentioner. Även om Lindahls undersökning inte direkt handlar om barns självutveckling, så visar den ändå bl.a. att pedagogens handlande i stor utsträckning påverkar barns självkänsla.

Den föreliggande studien utgår således från nödvändigheten av att barnträdgårdslärare utvecklar och vidmakthåller sin professionella relationskompetens i syfte att stärka barns självutveckling. Därför är det en stor utmaning för lärarutbildningen att i både grundutbildning och fortbildning öka barnträdgårdslärares kunskaper om det kompetenta barnet och om det egna förhållningssättets inverkan på barns självkänsla, liksom att också mera direkt stärka och utveckla pedagogernas praktiska interaktiva kompetens.

Trots den kraftiga utveckling som skett under de senaste decennierna, både när det gäller synen på barnet och synen på lärarens uppgifter i dagvård och skola, har detta inte åtföljts av motsvarande lärarfortbildning. Under samma tid har brister i den offentliga ekonomin i Finland på många håll de facto medfört nedskärningar, speciellt på kommunal nivå, i de resurser som kunde bekosta barnträdgårdslärares fortbildning. I Statsrådets principbeslut om riksomfattande riktlinjer för förskoleverksamheten (Social- och hälsovårdsministeriet, 2002) poängteras personalens yrkeskunnande och nödvändigheten av att detta hela tiden förbättras med hjälp av utbildning och handledning i arbetet. Staten och kommunerna skall, sägs det, se till att det skapas fungerande strukturer för personalens fortbildning och arbetshandledning. Vid tidpunkten för genomförandet av det projekt som föreliggande avhandling undersöker hade varken stat eller kommuner i Finland någon förpliktelse att anordna fortbildning för dagvårdspersonal. En ändring i socialvårdslagen 1.8.2005 (L50/2005) ålade dock kommunerna att anordna fortbildning, vilken i statsrådets principbeslut förut-sattes vara 3–10 dagar per år för varje arbetstagare (Kallio & Sarvimäki, 2006).

1.4 Ontologisk förankring

Sådana frågor om självet, självidentiteten och självkänslan som denna avhandling omfattar kan inte besvaras utan analys av grundläggande frågor om människans existens, hennes medvetande och självmedvetande. Dessutom blir frågor om mänskliga möten och deras väsen av central betydelse. Detta innebär att den fortsatta analysen måste ta avstamp i filosofiska överväganden; den

måste således inbegripa både ontologiska och sociala och samhällsliga dimensioner av människans existens.

Denna avhandling är skriven utifrån en *humanistisk*, närmare bestämt en *fenomenologisk-existentialistisk* och *socialitetsfilosofisk*¹⁰ (intersubjektiv eller relationistisk) grundsyn. Grundsynen är humanistisk i betydelsen att människan är människans främsta mål, vilket också avspeglar sig i att det främsta målet för pedagogisk verksamhet är människans människoblivande (Uljens, 1998a), eller – sagt med en självpsykologisk terminologi – *självets utveckling*. Den fenomenologisk-existentialistiska grundsynen innebär i detta sammanhang ett synsätt där man försöker utgå från individens perspektiv och i första hand således också beskriver självet utgående från individens egna upplevelser av sig själv. Samtidigt innebär den fenomenologisk-existentialistiska grundsynen också ett ökat fokus på de existentiella villkoren för människans tillvaro. Den socialitetsfilosofiska grundsynen utgår från människans socialitet, dvs. att hon till sitt väsen är en social varelse, och att man inte kan särskilja människans subjektivitet och intersubjektivitet (Hansen, 2001, s. 28). Ett relationistiskt perspektiv innebär att människans tillvaro betraktas som ett nätverk av relationer och att det är i och genom detta nätverk och dessa relationer som hennes själv utformas och utvecklas.

1.4.1 Fenomenologisk-existentialistiska och socialitetsfilosofiska förtecken

Den pedagogiska psykologin har fram till de senaste decennierna till stora delar baserat sig på behavioristisk och kognitiv psykologi¹¹. Man bör märka att den pedagogiska psykologi som grundar sin förståelse av pedagogisk interaktion enbart på beteendepsykologiska teorier gör det utifrån en ensidig positivistisk vetenskapssyn, vars filosofiska grundsyn kort kan uttryckas med begreppen realism och rationalism. Utgångspunkten för denna framställning är att den pedagogiska psykologin i större utsträckning än hittills även behöver vända sig till teorier med fokusering på den existentiella verkligheten i betydelsen individens existentiella verklighet.

Det ontologiska perspektiv som utgör utgångspunkten för den kommande framställningen kan sägas ligga i *fenomenologisk-existentialistisk filosofi och psykologi*. Existentialismen fungerar som en utgångspunkt i den betydelsen att jag vill försöka förstå och lyfta fram den specifikt mänskliga existensen som en utgångspunkt för den pedagogiska interaktionen. Av denna anledning påverkas den kommande framställningen stort av existentialistiska författare som Søren Kierkegaard (1996), Martin Buber (1993, 1994, 1995, 1996), Jean-Paul Sartre (1964, 1987, 1990, 1991, 1992) och Maurice Merleau-Ponty (1997).

Den fenomenologiska existentialismen utgår från att "existensen föregår essensen" (Sartre, 1964, s. 47; Spinelli, 1989, s. 105). Detta innebär att människan

¹⁰ Begreppet socialitetsfilosofi är ett begrepp som introduceras och används av Hansen (2001). Se även förklaring i avsnitt 1.4.1.

¹¹ Den pedagogiska psykologin i t.ex. USA gör det i stor utsträckning alltjämt.

utifrån ett fenomenologiskt betraktelsesätt inte har tillgång till verkligheten ”sådan den är” utan att all förståelse utgör teorier (teoretiska konstruktioner). Som sådana utgör de uppskattningar och approximationer som kan vara bättre eller sämre utifrån ett visst syfte. Om syftet är människans självutveckling blir målet att finna eller utveckla teori som är ändamålsenlig i detta sammanhang.

En grundläggande tankegång som genomsyrar denna avhandling är människans socialitet, dvs. att hon till sitt väsen är en social varelse. Inom fenomenologisk-existentialistisk filosofi har frågan om människans subjektivitet och intersubjektivitet varit av central betydelse. Teoretiker som Buber (1994, 1995), Løgstrup (1992) och Pahuus (1993) har visat att det går att överbrygga skillnaden mellan det subjektiva och det intersubjektiva. Hansen (2001) föreslår för detta synsätt beteckningen *socialitetsfilosofi*. Socialitetsfilosofiska teorier är sådana teorier som ”søger at overvinde det traditionelle skel mellem subjekt og objekt og formulerer en forståelse af mennesket som et fundamentalt socialt væsen” (Tønnesvang, 2002, s. 21–22).

Det som kan vara viktigt att påpeka i detta sammanhang är att en psykologisk realitet inte är något en gång för alla givet, utan något som konstitueras av psykologen genom psykologiska begrepp och teorier (Giorgi, 1985, s. 11). Min syn på de teorier och begrepp som här används är i första hand pragmatisk: i den mån de kan hjälpa pedagogerna till större förståelse av verkligheten, av den pedagogiska relationen och av sin egen medverkan när det gäller att bygga upp barns självkänsla, är de användbara och försvarar sin plats. En sådan teori-tradition, som också har en existentiell förankring och handlar om mänsklig existens och identitetsutveckling, utgörs av den självpsykologiska teoribildningen.

1.4.2 Självpsykologisk förankring

Förgrundsgestalten inom självpsykologisk teoribildning, och den som kom att ge upphov till benämningen självpsykologi, är den österrikisk-amerikanske psykoanalytikern Heinz Kohut (1913–1981). Det projekt som beskrivs och analyseras i denna studie har i första hand inspirerats av självpsykologin på det sätt som den kommer till synes hos Kohut, framför allt i hans senare produktion (1982, 1985, 1986, 1988), och hos många av dem som vidareutvecklat Kohuts teorier.

Kohut (se t.ex. 1971, 1986, 1988) har utarbetat sin självpsykologiska teori på basis av psykoterapeutisk praxis när det gäller narcissistiska personlighetsstörningar. Under de dryga två decennier som gått efter Kohuts död har hans teorier varit föremål för omfattande utveckling, revidering och kritisk analys. I föreliggande framställning hänvisas också till denna vidareutveckling, den s.k. intersubjektivitetsteorin hos bl.a. George E. Atwood och Robert D. Stolorow (1984) och den vidareutveckling som vi finner hos Preben Bertelsen (1994, 2000) och Jan Tønnes Hansen¹² (2001), vilka har visat att Kohuts teori har en stark allmänpsykologisk potential. Detta gör självpsykologin mycket väl

¹² Fram till 2001 publicerade Hansen under detta namn, efter 2001 under namnet Tønnesvang.

tillämpbar också som utgångspunkt inom den pedagogiska psykologin (se Hansen, 1997b; Tønnesvang, 2002). Även Alice Miller (1985a, 1985b, 1995) har knutit några av Kohuts tankegångar till uppfostran och undervisning och genom att popularisera dessa tankar medverkat till att ge Kohuts grundläggande tankar en bred spridning. En av de mest kända småbarnsforskarna av idag, Daniel Stern (1991), är också tydligt inspirerad av Kohuts tänkande.

Självpsykologin kan placeras inom en hermeneutisk tradition, då huvudsyftet är en förståelse av människan och hennes varande och handlande. Självpsykologin har också rötter i fenomenologisk-existentialistisk filosofi. När Kohut (1986, s. 30) i inledningen till *Att bygga upp självet* definierar psykologins område som ”den aspekt av verkligheten som är tillgänglig genom introspektion och empati”, så visar han därmed att han har en fenomenologisk psykologiuppfattning. Hans användning av begreppet själv för att beskriva det fenomenologiska självet, liktydigt med självuppfattning (ibid., s. 238), kan också exemplifiera detta samband. Det finns således ett nära samband mellan självpsykologi och fenomenologisk-existentialistisk filosofi, ännu mera i den form självpsykologin utvecklats av bl.a. Atwood och Stolorow (1984).

Självpsykologisk teori är socialitetsfilosofisk i och med att den beskriver människans självutveckling utgående från och genom hennes relation till andra människor (Tønnesvang, 2002). Utan interaktion med andra kan människan inte få den spegling som utgör grunden för hennes själv. Tønnesvangs egen vidareutveckling av Kohuts teori baseras också på samma grundläggande tänkande om människans socialitet. Det är just dessa fenomenologisk-existentialistiska och socialitetsfilosofiska drag i den självpsykologiska teoribildningen som är av intresse och som här ses som relevant även för pedagogisk-psykologisk teori-bildning och praxis.

Många socialpsykologiska och sociologiska teoretiker, såsom Thomas Ziehe (1986, 1993) och Anthony Giddens (1991) är inspirerade och påverkade av Kohut och av självpsykologiska tankegångar. Kohut har inte själv i någon större omfattning bidragit till att förankra sin teori samhällsligt eller kulturellt. För att motverka denna brist och anknyta ett samhällsperspektiv till analysen hänvisas i denna studie till bland andra just Giddens, som utifrån ett existentialistiskt perspektiv analyserat självidentitet och dess förhållande till högmodernitetsfenomen i samhället, och Ziehe, som förenar neomarxistisk teori med nyare självpsykologisk teori.

En av dem som forskat kring och beskrivit det lilla barnets självutveckling som interaktionistisk är Stern (1991), vars forskning till stora delar kan ses som en vidareutveckling av Kohuts självpsykologiska teori (Urnes, 1997, s. 69). Stern beskriver barnets själv i termer av utvecklingslinjer, där den sista kallas ”känslan av ett berättande själv”. Detta indikerar att kommunikationen och språket – grundläggande ingredienser i människans socialitet – utgör centrala hörnstenar i människans självutveckling. Även Giddens (1991) beskriver människans själv som en berättelse, vilket återigen framhäver språkets och kommunikationens stora betydelse för människans självutveckling.

Man kan på goda grunder anta att det första slag av medvetande som det lilla barnet har är förnimmelser och känslor (i relation till barnets behov och behovstillfredsställelse) och att individens första självupplevelse sker via känslorna (Stern, 1991). Därför blir det av stor betydelse för barnets fortsatta utveckling (av sitt medvetande och självmedvetande) hur omsorgspersonerna bemöter barnets känslor. Detta är bl.a. ett faktum som Kohut tagit fasta på i sin självpsykologiska teoribildning (Karterud, 1997c) och som också utgör grunden för Sterns (1991) teorier om spädbarnets självutveckling. En i detta sammanhang relevant teori när det gäller utveckling av känslor är Donald L. Nathansons (1992) vidareutveckling av Silvan S. Tomkins känsloteori.

Denna studie gör inte anspråk på att vara av vare sig direkt allmänpedagogisk eller didaktisk karaktär. Studien kan sägas vara ett försök att med en psykologisk teori som grund betrakta pedagogisk professionsutveckling i ett speciellt avseende, nämligen den pedagogiska relationen. Den kan således sägas utgöra ett inlägg i den del av den pedagogiska psykologin som sysslar med frågor om relationen mellan pedagog och barn och med frågor om lärarens personliga professionskompetens. Relationen mellan pedagog och barn utgör, som redan tidigare nämnts, en av pedagogikens kärnfrågor, vilket betyder att avhandlingen ändå ligger inom ramen för det som också studeras inom allmän pedagogik. Även om avhandlingen alltså inte heller handlar om didaktik i sig, så handlar den likväl om ett förhållningssätt och ett synsätt som är (eller som jag anser åtminstone borde vara) grundläggande för didaktiken. Frågan om pedagogers professionskompetens när det gäller relationen mellan pedagog och barn har, mig veterligen, inte studerats empiriskt utifrån självpsykologisk teori. Därför är min förhoppning att denna studie skall "bidrage til beskrivelse af ikke tidligere beskrevne [...] fænomener" (Olsen, 2003, s. 14).

Pedagogisk teori kan, enligt Uljens (1997a, s. 11), aldrig vara fullständigt neutral eftersom den alltid innehåller värderingar. Den teori som behandlas här – en syntes av fenomenologisk-existentialistisk och självpsykologisk teori som grund för ett resonemang kring lärarprofessionalism och lärarfortbildning – är inte heller värdeneutral. Den filosofiska grundsyn som präglar den existentialistiska filosofin och den självpsykologiska teorin kommer naturligtvis att färga av sig på texten i denna studie. Men avsikten och förhoppningen är att texten också skall vara reflekterande och därmed öppna för nya perspektiv.

Den självpsykologiska teoribildningen beskrivs och diskuteras närmare i framför allt kapitel 4. En fråga som dock behöver belysas före den fortsatta framställningen om självet och självutvecklingen är användningen av de begrepp med vilka man har försökt få kunskap om och insikt i människans självmedvetande, hennes inre liv och person.

1.4.3 Grundläggande själv-begrepp

Inom den psykologiska och socialpsykologiska litteraturen finns det otaliga begrepp som börjar med *själv-*, *jag-* eller *person-*, och de används med ständigt skiftande betydelse. Begrepp såsom *jag*, *ego*, *personlighet*, *identitet*, *självkännedom*, *självförtroende* och *självkänsla* ingår i varje grundbok i psykologi och

pedagogisk psykologi. Eftersom de olika termerna är teoretiska abstraktioner används de på ett flertal olika sätt inom olika teoretiska skolor. Min avsikt här är inte att i första hand presentera en utförlig redogörelse för de olika begreppens betydelse eller diskutera olika teoretikers användning av dem, men några förtydliganden kan ändå vara på sin plats. För ytterligare synpunkter på självbegreppets användning hänvisas till kapitel 4.

Inom traditionell psykoanalytisk teori har det centrala begreppet för att beskriva människans "inre" varit *egot* eller *jaget*, och de används fortfarande inom klassisk freudiansk psykoanalys och inom objektrelationsteori, såsom t.ex. av Kernberg (1986). Både inom tidigare och också nyare pedagogisk och pedagogisk-filosofisk litteratur används fortfarande begreppen *jag* och *personlighet* (t.ex. av Uljens, 1998a) för att beskriva människans medvetande om sig själv. Ofta översätts också fortfarande "engelskans "the self" med "jaget", även om den motsvarande termen på svenska borde vara *självet* (Erikson, 2004).

Ett fenomenologisk-existentialistiskt perspektiv på människans medvetande om sig själv gör att både *jagbegreppet* och *personlighetsbegreppet* fungerar begränsande. Detta har sin grund bl.a. i att jaget i psykodynamisk teori kommit att stå för det rationella (i motsats till drifter och känslor i *detet* och det begränsande *överjaget*) och för en relativt oföränderlig struktur. Personlighetsbegreppets begränsningar består i det faktum att begreppet inom psykologin ofta fått stå som en sammanfattning av oföränderliga drag hos individen och därmed beskriva något mer eller mindre statiskt. Även filosofer som Buber (1993, ss. 103–143) använder personlighetsbegreppet på liknande sätt. Med personlighet avser han "den unika ande-kropp-gestalten inklusive de krafter som vilar inom henne" och "något som i huvudsak växer utanför fostrarens inverkan", dvs. som något mer eller mindre biologiskt givet. I stället använder Buber (1993, s. 104) begreppet *karaktär* när han avser något som man "kan och bör söka dana".

Jag som en aspekt av verkligheten kan inte heller undersökas av mig själv, eller av någon annan för den delen, utan det jag kan undersöka är min bild av detta "jag", min uppfattning om mig själv, dvs. det som vi kan kalla för *själv*. Men detta *själv* är inte identiskt med mitt *jag*. Frågan är således om det överhuvudtaget existerar något *jag* utöver mitt *själv*. Detta är den mycket omdiskuterade frågan om huruvida det finns ett *transcendentalt jag*.

Enligt Rorty (1997, s. 164) är *jaget* inte något integrerat system som det gäller att få syn på genom introspektion, utan självkunskap används kanske för att uppnå en integrering av *självet*. Åtminstone torde det vara så att människan aldrig till fullo kan få kunskap om sitt *jag*, eftersom den självreflexiva processen innebär att man distanserar sig till nuflödet och ersätter verksamheten med en ny typ av verksamhet: reflektionen. Hon kan alltså distansera sig till sig själv, reflektera över sig själv och därigenom skaffa sig en *självbild*. Det är denna människans förmåga till distans till sig själv som finns som grund för att det är mera ändamålsenligt att tala om *själv* eller *självidentitet*, alltså ett *fenomenologiskt själv*. Användningen av begreppet *själv* har sin upprinnelse i människans medvetande om sin egen existens (Thielst, 1994, s. 260) och det faktum att människan reflekterar över sitt vara-i-världen.

Inom socialpsykologisk teori har Meads (1976) distinktion mellan "I" och "me" använts. "I" är det som blir medvetet om "me" som då relateras till den sociala identiteten. Detta är inte heller tillfredsställande, vilket Giddens (1991, s. 52) anser beror på att förmågan att använda begreppet "I" ligger till grund för självmedvetenheten men inte definierar den som sådan. Även Meads terminologi förutsätter således ett transcendentalt jag – "I". Men också inom den existentiellistiska litteraturen är begreppsanvändningen oklar. Enligt Kierkegaard (1996, s. 56) är *jaget/själv/anden* ett förhållande mellan eller en syntes av kropp och själ. Husserl (1995; 2001; 2002) betraktar *jaget* som den kärna mot vilken alla medvetandetillstånd orienterar sig. Jaget utgör själva sammanhanget i medvetandet, vilket innebär att jaget enligt Husserl är både transcendentalt och fenomenologiskt. Till samma uppfattning sluter sig Tønnesvang (2002, s. 77), då han säger att självet är en transcendental strukturering. Det är dock inte fråga om något statiskt, a priori-själv, utan ett själv som hela tiden också är fenomenologiskt och föränderligt.

Också Sartre (1991) använder begreppen *jag*, *själv* och *ego* om vartannat och påstår sig visa att de i princip är samma sak. Men i och med att han framhåller att mitt jag inte finns *bakom* och inte *i* mitt medvetande, utan att det är *för* mitt medvetande, betyder det att det är reflexivt (jfr Börjeson, 1986, s. 65). Även i nyare fenomenologisk litteratur (Spinelli, 1989, s. 25) framhålls att jaget (eng. "I") framträder först efter upplevelsen genom en reflexiv akt. Detta innebär att det inte är möjligt att säga något om *jag* utan att människan alltid är hänvisad till ett reflekterat jag. Av denna orsak framstår termen *själv* som ett mera adekvat begrepp.

Kohut (1971) var den första att inom psykodynamisk teoribildning konsekvent använda begreppet *själv* och frångå det inom analytisk teori traditionella *ego*-begreppet. En närmare analys av Kohuts självbegrepp finns i kapitel 4. Inom den s.k. fjärde och femte vågens psykodynamiska teoribildning (Havnesköld & Risholm Mothander, 1995) används därför härefter begreppet "self", och som motsvarande översättningar av engelskans "self" och "the self" används på svenska numera *själv* och *självvet*. I engelskt språkbruk har termen "self" också inom andra teoribildningar varit vanligare än *själv* i svenskt språkbruk.

Människans *identitet* (eller *självidentitet*) kan förstås som upplevelsen av att vara en särpräglad, unik individ. Begreppet identitet kan också förstås som individens upplevelse av sig själv som i något avseende densamma i olika kontexter, exempelvis vid olika tidpunkter eller i olika miljöer, eller att det finns en viss stabilitet och likhet över tiden, en slags upplevelse av kontinuitet¹³. För trots att människan hela livet förändras, både kroppsligt och psykiskt, trots allt nytt hon lär sig, så har hon en upplevelse av att hon är densamma (Hansen, 2001, s. 158). Om en person saknar denna upplevelse av kontinuitet uppfattas han eller hon inte som en "hel" person (Feinberg, 1999, s. 273). Självvidentitet blir möjlig genom att människan är utrustad med minnesförmåga (Spinelli, 1989, s. 97).

¹³ Denna syn på identitet är något annat än det som man idag ofta hör talas om: att man "byter identitet" när man t.ex. förändrar sin stil (frisyr, klädstil, fritidssysselsättningar etc.).

Också Stern (1991, s. 103) påpekar att människans minne är det som garanterar upplevelsen av kontinuitet i fråga om de grundläggande aspekterna av människans identitet, nämligen agens (att man är sina egna handlingars upphov), koherens (att man upplever sig som en sammanhängande helhet) och affektivitet (att ens känslor är en del av en själv). Detta kallar Stern för *kärnsjäl*.

Kärnsjälvet behöver dock inte tolkas som ”det över tiden stabila”, det ”identiska”, utan som individens upplevelse av sig själv som i något avseende eller i viss mån stabil över tiden. Spinelli (1989) menar att självet inte har någon stabilitet, men att det på varje punkt av tillvaron ändå förefaller oss så.

A phenomenological perspective simply seeks to point out that although the “self”, as a product of intentionality, undergoes continuous alteration throughout life, at each point of self analysis or “meaning-production” it appears to us as having stability and permanence (Spinelli, 1989, s. 96).

Den inre upplevelsen av ett kontinuerligt själv, en identitet, har visserligen ontologisk prioritet i betydelsen ”utan upplevelse – inget själv”, men den har inte epistemologisk prioritet, vilket innebär att min upplevelse av (eller min syn på eller kunskap om) mig själv inte nödvändigtvis är mera sann än någon annans (Feinberg, 1999, s. 273). Feinberg (ibid., s. 272) menar dock att ”‘self’ suggests an internally contained, identity sustaining organized structure of experience”. Det är bl.a. denna struktur som Kohuts teori handlar om (se vidare kapitel 3).

Giddens (1991, s. 52–53) använder sig av begreppet *självidentitet* (”self-identity”) och menar därmed något som ”has to be routinely created and sustained in the reflexive activities of the individual”. Han beskriver själv-identitet som självet så som det förstås reflexivt av personen i termer av hennes eller hans biografi. Detta innebär att Giddens sätt att använda själv-identitet blir synonymt med Kohuts själv-begrepp (se vidare avsnitt 4.2). Kohut (1986, s. 238) säger också att han inte heller skiljer på själv, självrepresentation och själv-uppfattning därför att de i princip är samma sak.

Det finns också författare som helst inte använder begreppet själv, eftersom det finns en tendens att tänka på det som en fast substans och därför sammanblanda det med jag-begreppet, utan föredrar ett tillägg till själv, t.ex. *självuppfattning*, *självbild* eller *självdefinition*. Detta gäller t.ex. Spinelli (1996, s. 59), som använder begreppet ”self-construct”. Klumpigheten i den svenska motsvarigheten självkonstruktion medverkar även den till att jag vidhåller de vanligare benämningarna själv och självbild. Även Olofsson och Sjöström (1993) föredrar att använda begreppet självbild för att täcka det man vanligtvis kallar identitet.

I sin avhandling om ”Självbilder och jagkonstitution” använder sig Mark (1998) av just begreppet *självbild* som hon menar delvis konstituerar jaget. När hon säger att ”ett jags självbilder är [...] bilder av detta jag” (Mark, 1998, s. 29) tyder det på att jaget uppfattas som transcendentalt. Hon verkar alltså, trots att hon (ibid., s. 16) påstår sig vara påverkad i sin analys framför allt av Heidegger och Merleau-Ponty, ändå utgå från ett husserlskt transcendentalt jag. Vad kunde då detta ”jag” vara utöver eller bortom självbilden? Man kunde kanske tänka sig att det handlar om för individen omedvetna aspekter av agerande (tänkande, kännande, handlande) men eftersom Mark (1998, s. 141) också beskriver

”omedvetna självbilder” så kan hon inte avse denna aspekt. Det förblir oklart vad hon menar att detta ”jag” bortom självet skulle vara.

Begreppet *självkänsla* står för individens upplevelse av vem han eller hon är (Juul, 1999) och anger således grundtonen i människans existens. I Millers språkbruk (Thielst, 1989, s. 77) utgör självkänsla (da. ”selvfølelse”) en central känsla bestående av ett slags nätverk av tidigare känslor med anknytning till självet. Johnson (1997, s. 1) definierar självkänsla (eng. ”self-esteem”) på följande sätt: ”Self-esteem is a subjective, affective-evaluative aspect of the self”. Uttryckt på detta sätt kan självkänsla således sägas utgöra den värderande delen av självet (Campbell, 1990, s. 539), dvs. den gäller huruvida människan upplever sig själv som värdefull och betydelsefull. Även begreppet *självförtroende* (eng. ”self-confidence”) har ett värderande inslag: huruvida människan litat på sig själv, sina egna egenskaper och sina förmågor. Detta begrepp har således anknytning till det hon kan eller inte kan, alltså till prestationer (Johnson, 1997; Juul, 1999). Begreppet *självssäkerhet* kan ibland användas synonymt med självförtroende, men även stå för en yttlig, icke-autentisk form av självkänsla.

Begreppet *självkunskap* (eng. ”self-knowledge”) kan förefalla något tvivelaktigt: är det möjligt för människan att någonsin få kunskap om sig själv? Det skulle i så fall vara genom att hon får tillgång till andras uppfattningar eller upplevelser av henne, vilket då leder till att självkunskapen blir beroende av överensstämmelsen mellan hennes egen uppfattning och andras. I denna bemärkelse kunde man då använda begreppet självkunskap. Eftersom begreppet självkunskap också kan implicera ett transcendentalt – och kanske stabilt – jag som medvetandet kunde få kunskap om föredrar jag att i fortsättningen i stället använda begreppet *självförståelse*. Självförståelse kan ses som förståelse av sitt själv i en kontext (Mark, 1998, s. 170). Detta innebär bland annat att förstå sin egen livsberättelse och de samband (kausalsamband) som ingår däri och att i denna berättelse kunna integrera sådant som varit prereflexivt omedvetet. Självförståelsen blir då en integrering av ens egen upplevelse av sig själv och upplevelsen av andras upplevelse av en själv. Också självets struktur¹⁴ kan medvetandegöras och därigenom bli en del av det reflexiva självet.

Frågan om huruvida självet är både transcendentalt och fenomenologiskt eller enbart fenomenologiskt kommer naturligtvis inte att bli besvarad inom ramen för detta arbete. När det gäller den konkreta forskningen är det dock i första hand de fenomenologiska aspekterna av självet och dess utveckling som är utgångspunkt för mitt forskningsintresse såväl som föremål för den efterföljande analysen.

I fortsättningen används i denna avhandling begreppen *själv* och *självkänsla* synonymt. Också *självidentitet*, *självuppfattning*, *självbild* och *självförståelse* kommer att användas, eftersom alla dessa begrepp innefattar det reflexiva inslaget i individens syn på sig själv. Dessutom används också i vissa sammanhang, för att undvika att självet uppfattas som något avskilt från omvärlden och andra människor eller för att poängtera självets relationella aspekter, som ett synonymt begrepp *själv-i-relation*. Däremot har begreppen självförtroende och

¹⁴ En fortsatt diskussion av självbegreppet, inklusive begreppet *självets struktur*, utifrån självpsykologisk teoribildning återfinns i kapitel 4.

självssäkerhet, liksom också självkunskap och självkänedom, andra innebörder, vilket också framgått ovan.

När det gäller förändring eller utveckling av individens självreflexiva processer föredrar jag, i stället för det mera traditionella begreppet personlighetsutveckling, därmed också att tala om *självutveckling*. Självutveckling handlar således om en utveckling av självet, självidentiteten eller självbilden, och samtidigt om en ökad självkänsla och självförståelse.

1.5 Avhandlingens syfte och forskningsfrågor

Pedagogisk professionalism är ett vidsträckt begrepp med många dimensioner. ”En skicklig pedagog” kan analyseras och beskrivas utifrån en mängd olika synvinklar. Fokus för intresset i denna studie kommer att vara på de inre, personliga aspekterna av professionalism (jfr Bastiansen, 1994, s. 67–68). Här koncentrerar jag mig huvudsakligen på en, nämligen den som Tønnesvang (2002, s. 143) kallar för *fenomenologisk professionskompetens*. Med fenomenologisk professionskompetens avser han ”evnen til fritt og ufordrejet at kunne mærke i sig selv, hvad man egentlig oplever, er og står for i forhold til de værdi- og relationsorienteringer, der hører til ens profession, og som man begrundet sine orienteringer ud fra” (Tønnesvang, 2002, s. 144).

I likhet med Björk (2000, s. 4) anser jag att ”skola och utbildning i västerlandet förlorat en betydelsefull del av sin existentiella karaktär”. För att även betona de existentiella dragen i lärarens arbete och även i enlighet med hela arbetets förankring i den fenomenologisk-existentialistiska teoritraditionen kommer jag i stället för termen fenomenologisk professionskompetens att använda *fenomenologisk-existentialistisk professionskompetens*¹⁵.

I det följande kommer uppmärksamheten alltså inte att riktas mot vare sig ämnesmässig kunskap eller didaktisk förmåga och inte heller mot andra aspekter av alla de olika kompetenser en lärare behöver besitta. Frågor kring de yttre, mera professionssociologiska aspekterna av yrkeskompetens, såsom t.ex. yrkesstatus, yrkesspråk och yrkesetik som grund för ett yrkes status som profession, berörs inte heller i nämnvärd utsträckning. Här kommer därför begreppen *professionell* och (*personlig*) *professionalism* i fortsättningen att användas jämsides med *yrkeskompetent* och *yrkeskompetens* i betydelsen inre, personliga aspekter av yrkeskompetensen. Även Juuls och Jensens (2003) begrepp *yrkespersonlig kompetens* kommer att användas som en synonym.

Den föreliggande studien handlar om att dels utveckla och genomföra ett pedagogisk-psykologiskt interventionsprogram, dels analysera och beskriva effekterna av detta interventionsprogram. I studiens första del är syftet att *utgående från en fenomenologisk-existentialistisk grundförståelse beskriva och utveckla självpsykologisk teori i en pedagogisk-psykologisk riktning och på basis*

¹⁵ Användningen av begreppet fenomenologisk-existentialistisk professionskompetens i en pedagogisk kontext fördjupas i kapitel 6.

av detta utarbete ett pedagogisk-psykologiskt interventionsprogram i avsikt att bidra till att utveckla och stärka barnträdgårdslärares fenomenologisk-existentialistiska professionskompetens. Interventionsprogrammet syftar således till att medverka till utveckling av barnträdgårdslärares själv som en del i deras yrkespersonliga förhållningssätt till barn, i avsikt att främja barns självutveckling. Fokus för pedagogerna under själva interventionsprogrammet är således barns självutveckling och pedagogens samspel med barn. För detta ändamål utvecklas och omformuleras självpsykologisk teori i en pedagogisk-psykologisk riktning. Interventionsprogrammet utarbetas således huvudsakligen utifrån kriterier som utvecklas utgående från självpsykologisk teori.

Syftet med den empiriska forskningen, som beskrivs i avhandlingens andra del, är att utgående från en fenomenologisk-existentialistisk grundförståelse av det mänskliga och en självpsykologisk teoriansats *analysera och beskriva kvalitativa förändringar i barnträdgårdslärares upplevelser (erfarenheter och förståelse) av sitt själv-i-relation som ett led i utvecklingen av en fenomenologisk-existentialistisk professionskompetens genom ett pedagogisk-psykologiskt interventionsprogram*. Detta innebär att studien fokuserar de kvalitativa effekterna av det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet.

För studiens empiriska del har följande två huvudsakliga forskningsfrågor formulerats:

- 1) Vilka kvalitativa förändringar i pedagogernas fenomenologisk-existentialistiska professionskompetens framträder genom det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet?
- 2) Vilka karaktäristiska drag för förändringsprocessen när det gäller den fenomenologisk-existentialistiska professionskompetensen framträder under det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet?

I en fenomenologisk studie, som i princip huvudsakligen är deskriptiv, blir teoriutveckling en fråga om att utveckla beskrivningen av ett fenomen (Larsson, 2005, s. 26). I detta avseende är därför min förhoppning att föreliggande studie skall kunna bidra till att utveckla beskrivningen av självet innehåll¹⁶ (människors upplevelse av sig själv) och dess utveckling i samband med ett pedagogisk-psykologiskt interventionsprogram. Genom att öka förståelsen för självet och dess utveckling i samband med utbildning mot ökad personlig professionalism kan eventuellt ett frö sås till vad som i framtiden kunde växa fram som en *självutvecklingspedagogik*. Min yttersta intention både med det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet och med studien som helhet är också moralisk (jfr Van Manen, 1990, s. 12), nämligen att bidra med redskap som gör det möjligt för människan att på ett fullödigare sätt fullborda sin mänsklighet. Detta innebär att hon skall bli mera det som hon redan är, dvs. människa, eller med Bubers (1997, s. 84) terminologi, individen skall bli en person.

¹⁶ Angående självet strukturering och dess innehåll, se vidare förklaringar i avsnitt 4.2.1.

1.6 Avhandlingens uppläggning

Avhandlingen är delad i två delar. I den första delen, omfattande kapitlen 1–7, tecknas en teoretisk och kontextuell bakgrund till hela avhandlingens tematik och den utmynnar i en beskrivning av utarbetandet och genomförandet av det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet. Den andra delen, som omfattar kapitlen 8–11, beskriver den empiriska undersökning som genomfördes i samband med interventionsprogrammet, både metodologi, metoder och genomförande. Här redovisas och diskuteras även resultaten.

I detta inledande kapitel framhålls, utgående från en diskussion om människans mänsklighet och självutveckling som pedagogiskt mål och om den nya barnsynen, behovet av pedagogisk-psykologisk fortbildning för pedagoger som arbetar med de yngsta barnen. Dessutom innehåller detta inledande kapitel en kortfattad beskrivning av avhandlingens, liksom interventionsprogrammets, ontologiska och teoretiska förankring. Kapitlet avslutas med en närmare beskrivning av avhandlingens syfte och forskningsfrågor, liksom av dess uppläggning.

I kapitel 2 anläggs ett fördjupat, mera filosofiskt perspektiv på några av de frågor kring människans människoblivande som kan anses vara av central betydelse för det projekt som genomförs och den forskning som bedrivs om projektet. Vad innebär det alltså att bli människa, att bli en person eller att utveckla sitt själv, sin självkänsla eller sin självidentitet? Vad betyder det att människan förverkligar sin existens och på vilka sätt kan hon göra det? Fyra dimensioner av människans mänsklighet diskuteras således: människans medvetande och självmedvetande, hennes subjektivitet och intersubjektivitet, frågan om frihet och ansvar och slutligen hennes känslomässiga förankring. I kapitel 3 beskrivs den epistemologi som utgör grunden för tänkandet kring det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet. Här diskuteras frågan om förändringsprocesser, om lärande och dess koppling till självet utveckling.

Kapitel 4 fördjupar utgående från självpsykologisk teoribildning den teoretiska förståelsen om självet och dess tillblivelse och utveckling. Detta kapitel har fått stort utrymme, då det utgör grunden för både den teori som presenteras för och diskuteras med deltagarna i interventionsprogrammet och för analyskriterierna i handledningsprocessen. Dessutom utgör det också samtidigt den teoretiska ramen för tolkningen av undersökningsresultaten. Eftersom det därutöver förefaller som om självpsykologin inte är så välkänd i pedagogiska sammanhang, och framför allt inte i vare sig Finland eller Sverige, kommer kapitlet att innehålla en relativt utförlig presentation av de mest centrala självpsykologiska tankarna och begreppen, framför allt utgående från dels ett mera allmänmänskligt, dels ett mera pedagogisk-psykologiskt perspektiv.

Kapitel 5 redogör för tidigare teori och forskning kring lärarprofessionen, dels när det gäller pedagogens yrkespersonliga kompetens, dels mera specifikt gällande barnträdgårdslärares professionsutveckling och yrkespersonliga utveckling. I detta kapitel sammanfattas också bristerna i den tidigare forskningen, vilka leder fram till behovet av en ny förståelse av yrkespersonlig kompetens och kompetensutveckling.

Av den anledning som framkom ovan beskrivs i kapitel 6 därför hur den pedagogiska interaktionen och relationen mellan pedagog och barn kan förstås utgående från självpsykologisk och socialitetsfilosofisk teoribildning och vilka konsekvenser detta har för utvecklingen av fenomenologisk-existentialistisk professionskompetens i en pedagogisk kontext. I kapitel 7 beskrivs därefter det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet, dess syfte och teoretiska grund tillika med dess praktiska uppläggning och genomförande.

I avhandlingens andra del beskrivs så den empiriska undersökningen. Temat för kapitel 8 är undersökningens metodologiska utgångspunkter, dess karaktär, de praktiska forskningsstrategier och -metoder som använts och de metodproblem som kan tänkas uppstå. Dessutom beskrivs hur undersökningen genomfördes, dvs. hur datainsamlingen gick till och hur data analyserades och tolkades.

För resultatet av forskningen redogörs i kapitel 9 och 10. Kapitel 9 består av fallbeskrivningar, där var och en av de deltagande barnträdgårdslärarna presenteras genom en sammanfattande beskrivning av dels resultatet från den inledande och avslutande intervjun, dels hur handledningsprocessen fortskred. Resultatet av analysen av fallbeskrivningarna beskrivs i kapitel 10, både när det gäller de kvalitativa förändringarna i den fenomenologisk-existentialistiska relationskompetensen och själva förändringsprocessen.

Avhandlingen avslutas genom kapitel 11, där resultatet först sammanfattas och diskuteras i förhållande till den tidigare presenterade teoribildningen och forskningen. Därefter diskuteras undersökningens metoder, liksom även förslag till förändringar i det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet och implikationer dels för lärarutbildning och lärarfortbildning, dels för fortsatt forskning. Kapitlet avslutas med några reflektioner kring en självutvecklingspedagogik.

2 Att vara och bli människa

Människan som individ framträder genom att avgränsa sig från andra individer. Människan som person framträder genom att träda i relation till andra personer (Buber, 1994, s. 84).

Det finns naturligtvis många sätt att betrakta och analysera frågan om vad det innebär att vara och att bli människa. En genomgång inom ramen för ett arbete som detta kan inte ens på ett nöjaktigt sätt behandla de mest centrala frågeställningar som berör människans mänsklighet och hur den kan utvecklas. Därför kommer fokuseringen här att ligga på de aspekter av denna mänsklighet som mera direkt är förknippade med de existentiella dragen i självpsykologisk teori- bildning och som därmed kan sägas utgöra grunden för en självutvecklings- pedagogik.

Den mest grundläggande frågan gäller människans medvetande och självmedvetande. En annan central fråga är den om människans subjektivitet och intersubjektivitet. Även spörsmål om människans frihet, dess förutsättningar och konsekvenser, hör till dem som kan sägas utgöra grundvalarna för människans vara-i-världen. En speciell aspekt av människans vara utgörs av att hennes medvetande hela tiden ackompanjeras av känslor och stämningar. Eftersom detta faktum utgör en central dimension i självpsykologisk teori får en diskussion av känslorna avsluta detta kapitel om några aspekter av att vara och bli människa.

Även människans föränderlighet, så som hennes förmåga att lära sig och att utvecklas, att få ny förståelse, kunskap eller insikt, utgör en central aspekt av hennes mänsklighet (Gadamer, 2002, s. 166). Eftersom denna aspekt är av synnerligen stor betydelse i samband med pedagogiska frågeställningar behandlas den i ett separat kapitel, nämligen kapitel 3.

2.1 Medvetande och självmedvetande

Ambitionen hos fenomenologins egentliga upphovsman Edmund Husserl (1859–1938) var, enligt Bjurwill (1995) att tillföra vetenskapen ett nytt filosofiskt betraktelsesätt, fenomenologin. Enligt fenomenologisk teori är människan kastad in i världen: hon är a priori ett vara-i-världen-väsen. Hon existerar alltså redan innan hon kan reflektera. Å andra sidan utgör människans medvetande¹⁷ en av

¹⁷ För enkelhetens skull skiljer jag här inte på medvetande och medvetenhet utan använder begreppen parallellt, även om jag är medveten om att det föreligger en skillnad. En människa kan vara vid medvetande utan att vara medveten (Damasio, 2002,

grundpelarna för hennes existens. En central tankegång i Husserls filosofi är att människan är subjektiv och att människans medvetande är *intentionalt*, vilket innebär att det alltid är ett medvetande om något och alltså alltid riktat mot något. Sartre (1992) har övertagit denna tankegång, men uttrycker den genom att säga att människans medvetande är tomt. Med detta avser han att medvetandet i sig självt är "intet", som ett hål som ständigt fylls med något, vilket innebär att det är intentionalt. Medvetandet i sig har alltså inget innehåll, men är riktat mot objekt som har innehåll. I denna riktadhet kan människan också vara *intentionell*, vilket innebär att hennes medvetande innefattar en avsiktlighet. Hon har då en medveten intention, en avsikt, med sina handlingar.

Människans medvetande om tillvaron, världen omkring henne och om henne själv har många dimensioner varav en utgörs av medvetandet om den egna existensen och vad som kännetecknar den. Hon är medveten om sig själv, hon har ett *självmédvetande*, eller kanske hellre en *självmédvetenhet*. Enligt Damasio (2002, s. 19) är en upplevelse av självet en oundgänglig del av människans medvetenhet.

Människan är t.ex. medveten om att vara avskild från andra, ensam i tillvaron, hon har alltså ett medvetande om sin särskildhet (Fromm, 1978, s. 18). Buber (1996, s. 42) kallar detta för "Urdistanz", med vilket han avser just denna människans upplevelse av att vara avskild från världen och från andra människor. Å andra sidan är människan också medveten om andra människors existens. Utan denna medvetenhet skulle hon inte kunna uppleva sig själv som skild från andra. En tredje aspekt av människans medvetande gäller tidsliga och rumsliga dimensioner. Människan är medveten om sin egen plats och position i tillvaron, om ett "här" och ett "där", likaväl som hon är medveten om tidens gång, om ett "nu" som skiljer sig från ett "förr" och ett "sedan".

Ytterligare en viktig dimension i mänskligt medvetande utgörs av medvetandet om dödens oundgänglighet. Ett gemensamt kännetecken för alla människor är att döden är oundviklig och att vi är medvetna om detta faktum. Det innebär också att en av de få saker vi med stor sannolikhet kan förutsäga om framtiden är vår egen förestående död, även om vi (oftast) inte kan förutsäga när döden kommer. Denna oförutsägbara förutsägbarhet tillsammans med ovetskapen om vad som händer med de psykiska sidorna av människans existens, vårt medvetande, efter döden innebär en grund för ångest.

Det mänskliga medvetandet innefattar alltså i sig självt möjligheten till ångest. Förutom dödsmedvetandet kan även de andra "medvetandeaspekterna" vara orsak till att människan drabbas av ångest. Så kan t.ex. vetskapen om den egna särskildheten och svårigheterna att överbrygga klyftan eller att träda i relation till den andre vara ångestframkallande, liksom vetskapen om tidens gång och rummets begränsningar.

s. 42). Det är dock medvetande i betydelsen medvetenhet som här används för båda begreppen. Engelskans "consciousness" täcker båda betydelserna.

2.1.1 Medvetandets vara-tillstånd: nuflöde och reflektion

I allt varande, dvs. också i all interaktion, växlar människan naturligt mellan olika uppmärksamhets- eller medvetandetillstånd. Medvetandet kan vara riktat mot verksamheten eller mot ett objekt, varvid människan i sitt agerande inte har någon distans till sig själv eller sin praktik, men hon kan också genom att fokusera på sig själv, sina upplevelser, tankar eller känslor distansera sig till sina aktiviteter. Buber (1996, s. 9) kallar det icke-distanserade, icke-reflekterade, tillståndet för *Jag–Du-tillstånd*, och det distanserade, reflekterade för *Jag–Det-tillstånd*. De kan karaktäriseras som att ”träda i relation” respektive att ”upprätta distans”. Enligt Kierkegaard (Koskinen, 1994, s. 38) är dessa två tillstånd inte förenliga i och med att människan inte samtidigt kan reflektera objektivt och förverkliga sin individuella existens. Sartre (1992, s. 24) omnämner dessa medvetandets två existensformer som ett *första gradens* (oreflekterat) och ett *andra gradens medvetande* (reflexivt).

Tillståndet när man är i relation, eller när man oreflekterat är i nuet, kallas av den franske filosofen Bergson (1992) för *nuflödet*. Det är i nuflödet som största delen av vårt beteende (våra handlingar, tillsammans med våra känslor och tankar) sker, oreflekterat och spontant (Sartre, 1992, s. 37–39).

En grundläggande tankegång inom existentialismen är att existensen är före varje tanke (Kirkeby, 1994, s. IX). Det finns inget ”jag” eller ”själv” i ett första gradens medvetande, vilket innebär att det inte överhuvudtaget är nödvändigt att vara medveten om sig själv och sitt handlande för att handla. Andra gradens medvetande förutsätter däremot ett första gradens medvetande, vilket betyder att nuflödets oreflekterade medvetande har en ontologisk prioritet i förhållande till det reflekterade medvetandet. Endast i nuflödet, i det totala engagemanget, är vi till hundra procent oss själva. Detta är detsamma som Buber (1996) omtalar som att ”träda i relation”, dvs. att vara helt och fullt tillstädes i det man gör eller upplever. Det är också detsamma som uttrycks genom bibelorden om att ”den som mister sitt liv [...] han skall finna det” (Matt. 16:25¹⁸).

Känslor och upplevelser, både de positiva och de negativa, är spontana, de uppstår i nuflödet och de är kvaliteter. Ett exempel är en lärares reaktioner när en elev blir trakasserad av andra elever. Läraren reagerar spontant gentemot den utsatta eleven, kanske med varma känslor, empati och en vilja att hjälpa, eller kanske med aggressivitet mot dem som trakasserar, eller med rädsla och lust att fly från hela situationen. Hur läraren reagerar beror naturligtvis på den tidigare historien, dvs. lärarens tidigare upplevelser och erfarenheter. Det är alltså i nuflödet som vårt innersta (inklusive våra undertryckta känslor och icke-reflekterade behov) uppenbaras och iscensätts¹⁹. Vilka drivkrafterna bakom lärarens behov och beteenden är kan endast erkännas, bekräftas och åtgärdas genom en djup förståelse. Eftersom känslorna ligger till grund för de spontana

¹⁸ Bibeln 2000.

¹⁹ Termen iscensättning används av Miller (1985b) för tendensen att, oftast på ett omedvetet sätt, uppsöka och skapa situationer eller relationer som medverkar till att undertryckta känslor och behov kan få utlopp.

yttringarna blir det av yttersta vikt att analysera också upplevelse- och känslodimensionerna av lärares (och elevers) nuflöde (angående känslor se vidare avsnitt 2.4).

Det är också i nuflödet som intuition, ”vår förmåga till *omedelbar* och *oreflekterad* förståelse av världen [kursivering tillfogad]” (Anfinset, 1997, s. 14) och kreativitet verkar. Intuition betyder också enligt Johansson och Kroksmark (1996, s. 83) ”*omedelbar uppfattning* av ett objekt där alla moment uppfattas direkt, *utan* stöd av erfarenhet eller *intellektuell analys*” [kursiveringar tillfogade]. Den som enligt Dreyfus och Dreyfus (1986) betraktas som expert, dvs. är professionell, handlar i nuflödet, spontant och genom sin intuition och inte i första hand genom sitt reflexiva tänkande (Sandvik, 1997).

Ett exempel på ett sådant tillstånd när man är fullständigt engagerad är leken. I det engagemang som leken innebär, då människan så fullständigt tappar tid och rum och så totalt fascinerats av något, säger vi att hon förlorar sig i något, dvs. hon förlorar sitt självmedvetande. Detta innebär att hon bara är i betydelsen att hon i första hand känner och upplever med hela sig. Lekens grundläggande betydelse för människan kan exemplifieras med ett citat av Schiller (Asplund, 1987, s. 57) om att ”människan leker blott, när hon i ordets fulla bemärkelse är människa, och hon är blott då helt människa, när hon leker”. Asplund tolkar detta som att leken innebär att människan måste gå utöver sig själv (och alltså in i ett engagemang i nuflödet) för att bli människa.

På grund av människans förmåga att växla mellan relation och distans, och alltså spänningstillståndet mellan nuflöde och reflektion, finns det en risk att nuflödet och därmed relationen går förlorad till förmån för distans och reflektion. Spontaniteten och relationen måste därför hela tiden återupprättas. Men före en noggrannare analys av de interaktiva frågorna bör uppmärksamheten riktas mot frågan om människans förmåga till självreflektion.

2.1.2 Självreflektion

Distanseringen till det spontana nuflödet (se ovan) sker med ”vårt diskursiva intellekt” (Anfinset, 1997, s. 14). Distanseringen kan ske antingen i förhållande till det som skett (imperfekt), det som sker (presens) eller det som skall ske (futurum). För denna distansering kommer jag att använda termen *reflektion*²⁰. Reflektion ses här som en form av medvetandegörande av ett fenomen. När människan reflekterar fungerar hon inte i nuflödet, utan ställer sig vid sidan av eller utanför det som hon reflekterar över. Reflektion av en aktivitet innebär alltså en distansering till det som reflektionen gäller. Människan går därvid ut ur sitt spontana engagemang och vänder sitt uppmärksamhetsfokus till fenomenet, aktiviteten eller upplevelsen i sig. Reflektion innebär således att förändra sitt medvetandefokus från ett subjektivt förhållningssätt (omedelbart vara-i-världen) till ett objektivt (med sig själv i fokus). Det icke-reflekterade (pre-reflexiva) vara-i-världen (den engagerade praktiken) föregår alltså det reflekterade

²⁰ En diskussion av reflektionsbegreppet i relation till människans lärande återfinns i avsnitt 3.3.

(medvetna) vara-i-världen (den teoretiska reflektionen). Reflektionen kommer således att utgöra en ny typ av praktik av en högre ordning (Bengtsson, 1993, s. 207), alltså en annan typ av omedelbart vara-modus.

I nuflödet är medvetandet riktat utåt, mot något eller någon. I det oreflekterade medvetandet finns inget själv, inget självmedvetande. Människan kan dock också rikta sitt medvetande mot sitt inre centrum, mot den egna personen, mot det egna medvetandet. När människan riktar sin uppmärksamhet mot sin upplevelse av ett fenomen kallar man detta för *självreflektion* (Filosoflexikonet, 1994, s. 462). I självreflektionen är medvetandet vänt mot personen själv; därför talar vi om självmedvetande. Denna människans förmåga till självreflektion utgör grunden för hennes strävan att bygga upp en självbild, eller en identitet, ett inre centrum för aktivitet. Detta är en strävan som varar hela livet tillika med ett behov av att vara sig själv och att bevara detta själv.

Bengtsson (1998, s. 108) omtalar att människan hela tiden har ett slags randmedvetande om sig själv (kallat apperception). Liksom jag t.ex. vid bilkörning kan tänka på annat än att köra, men ändå vara randmedveten om körningen så att jag svänger i rätt korsning, kan man tänka sig att jag alltid är randmedveten om mig själv, även om medvetandet är inriktat på något annat. Detta randmedvetande kan ses som en möjlighet till att i varje ögonblick bli medveten om sig själv, alltså vända sitt medvetandefokus mot sig själv, på samma sätt som bilisten i varje ögonblick har möjlighet att vända sitt uppmärksamhetsfokus mot bilkörningen. Å andra sidan menar Gadamer (1997, s. 149) att allt självmedvetande framgår ur det som redan är historiskt givet. Detta innebär, menar han, att människan aldrig kan bli helt självmedveten genom reflektion, eftersom hennes vara har denna historiska karaktär.

Självmedvetandet kan ses som en av de ontologiska kvaliteter som skiljer människan från djuren (Andersson, 1992, s. 60). En person utan självmedvetande anses inte vara en mänsklig varelse, utan ses som mer eller mindre djurisk. Om vi ser pedagogiken som "människoblivandets vetenskap" innebär det därför att den bör ta sin utgångspunkt i denna människans förmåga till självmedvetande, samt att frågan om hur självidentitet och självbild uppstår och utvecklas blir ytterst central för all fostran och undervisning. Det är också denna fråga som utgör kärnfrågan i denna studie och som jag skall återkomma till i de följande kapitlen. Hur själv och självidentitet uppstår och utvecklas utifrån självpsykologisk teori diskuteras närmare i kapitel 4.

Även om man ser självet som fenomenologiskt, dvs. reflexivt, eller som självupplevelse, innebär det inte att självet utvecklas av sig självt och oberoende av andra. Självet är samtidigt relationellt. Man kan inte ha någon uppfattning om sig själv utan att ha en uppfattning om det som är "inte-själv", dvs. andra. Självet relationella eller intersubjektiva aspekter behandlas närmare i avsnitt 2.2. Men före en närmare analys av subjektivitets-intersubjektivitetsfrågan är det ytterligare en central aspekt med anknytning till mänskligt medvetande som redan har tangerats och som pockar på uppmärksamhet, nämligen frågan om det omedvetna. Finns det omedvetna, vad är det och hur kan det i så fall beskrivas? Hur kan i så fall relationen mellan det medvetna och det omedvetna förstås?

2.1.3 Det medvetna och det omedvetna

Att det hos en individ förekommer känslor, tankar och beteenden som han eller hon av olika anledningar inte vill veta av eller inte kan integrera i sitt själv kan betraktas som självklart. En person kan komma att utsättas för yttre eller inre tryck (eller både och) som leder till inre påfrestningar av den karaktären att han eller hon måste försöka fly sitt eget medvetande eller fungera ”som-om-ingenting” (Atwood & Stolorow, 1984, s. 35). Man måste liksom dra en slöja över de egna upplevelserna. Det kan handla om väldigt starka känslor, tankar eller minnen som leder till en upplevelse av obehag. Det kan också handla om ambivalenta känslor, där motstridigheten försätter individen i en konflikt-situation. Känslorna (tankarna, minnena) kan bli hotfulla eller fientliga mot personens själv, vilket leder till att han eller hon på något sätt måste gå förbi dem, ”låtsas” att man inte har dem, dvs. fungera som-om-ingenting. Hur kan dessa processer förklaras utifrån ett resonemang om människans medvetande?

Den traditionella psykoanalytiska uppfattningen om denna process handlar om att driftsimpulser och känslor blir bortträngda från det medvetna till det omedvetna. Människans psyke skulle alltså vara uppdelat i ett medvetet skikt och ett ännu mera omfattande omedvetet. Detta förhållande brukar ibland beskrivas som ett isberg där endast toppen av isberget syns, medan största delen av det ligger under vattennivån, osynligt men farligt. Det som ligger under vattennivån, det omedvetna, sägs ha kommit dit genom att individen använder sig av försvarsmekanismer, som t.ex. bortträngning.

Boss (1979, s. 135–143) kritiserar Freuds användning av ”det omedvetna” och menar sig visa att det inte kan existera som en objektiv storhet. T.ex. Freuds bevis att den hypnotiserade utför hypnotisörens önskningar genom att önskningarna lagras i det omedvetna avfärdas av Boss. Han menar i stället att den hypnotiserade har övergett sitt oberoende själv och övertagit hypnotisörens själv. Vidare säger Boss (1979, s. 138–139):

In a similar way, many people are hypnotized by tradition or by the anonymous “they” of their culture, not realizing that their thoughts and actions are fulfilling not their own existential potentialities but the wishes and thoughts of their forebears or of popular opinion.

Detta resonemang innebär en parallell till det som Miller (1985b, s. 90) för när hon förfäktar att barn som inte tillåts förnimma sina egna känslor kommer att överta föräldrarnas känslor och önskningar som sina egna.

Sartre (1992) vill ersätta Freuds term det omedvetna, och talar i stället om *självbedrägeri* eller *ond tro* (fr. ”mauvaise foi”). Det berömda exempel han ger handlar om en ung kvinna som stämt träff med en man, vars avsikter hon anar men inte vill erkänna. När mannen rätt som det är fattar hennes hand låter hon ”honom behålla handen, men märker inte att hon gör det” (Sartre, 1992, s. 107). Självbedrägeriet blir möjligt eftersom medvetandet kan anta två strukturer: vara-i-sig och vara-för-sig. Kvinnan objektifierar mannens beteende, dvs. gör det till ett vara-i-sig. Hennes förvirring gör, säger Sartre, att hon tolkar ”sig själv som icke-varande i sin egen kropp, och betraktar den från sin höga utsiktspunkt som vore den ett passivt föremål”. Sartres utsago om att se sig själv ”från sin höga

utsiktspunkt” är förvirrande. Jag är ense med Börjeson (1986, s. 107–121) om att Sartre här gör det som han annars (t.ex. i *Egots transcendens*, 1992) försöker undvika, nämligen förser kvinnan med ett medvetande utanför det egentliga, alltså ett *transcendentalt jag*.

För att undvika dilemmat med ett transcendentalt jag föreslår Börjeson (1986) en lösning som är av intresse för den fortsatta framställningen. I en situation när individens uppfattning om sig själv utsätts för en extrem påfrestning, så att individens identitet hotas, löser individen problemet med att skapa en alternativ identitet, ”ett jagfrämmande jag, ett vara-i-sig-jag” (Börjeson, 1986, s. 119). När individen möter något nytt och främmande kan detta upplevas som mycket konfliktfyllt eftersom det skulle kräva en förändrad självbild. En förändrad självbild kan vara mycket ångestskapande om självbilden utsätts för så stora påfrestningar att individen uppfattar att en förändring skulle medföra risk för splittring eller kollaps. Då gör man det bästa möjliga av situationen, nämligen förlägger problematiken, eller en del av den, utanför sitt egentliga själv genom att upprätta ett alternativt själv och handla i enlighet därmed. I varje situation försöker nämligen individen göra det bästa möjliga av situationen, utifrån sina egna förutsättningar och sin tolkning av den.

Ett analogt resonemang förs av Spinelli (Jacobsen, 1998, s. 52) som talar om *dissocierat medvetande* eller *delat medvetande*. Vid en traumatisk upplevelse kommer de mest ångestframkallande upplevelserna att placeras i en avdelning i medvetandet, som personen inte är i direkt kontakt med, därför att de strider mot den uppfattning personen har om sig själv, mot hennes självbild. Detta resonemang motsvarar också det som begreppet ”det falska självet” kommit att stå för inom självpsykologisk teoribildning (se vidare avsnitt 4.3.3).

Före människans medvetna tankar finns, enligt Merleau-Ponty (1997), en ursprunglig intentionalitet som består av ett kroppsligt förhållande till fenomenet. Denna ”förmedvetna” intentionalitet kommer inte att medvetandegöras, i form av en verbalisering, om dess medvetandegörande skulle innebära alltför stora påfrestningar för självet, men den kan då lagras som ett minne i kroppen, ett minne som alltså är icke-verbaliserat. Också förmimmelser och känslor kan uppträda i en sådan förmedveten form av medvetande som inte nödvändigtvis bringas till medveten tanke eller verbaliseras. Det finns en del som tyder på att verbaliserade minnen har lättare att kvarstå som medvetna minnen, medan icke-verbaliserade minnen oftare lagras som omedvetna. Detta sätt att förstå det lagrade, icke-medvetna motsvarar vad Miller (i en norsk tv-intervju 1987) talar om när hon säger att bortträngda känslor ”lagras i kropp och i själ”.

Av Börjesons (1986) förklaringar kan man lätt få den uppfattningen att när individen upprättar ett alternativt själv skulle det ske genom en reflekterad tankeprocess. Detta är knappast fallet och då kvarstår ändå att denna uppsjälkning av självet i två delar, eller av materialet i två delar av medvetandet försiggår på en icke-reflekterad nivå. Atwood och Stolorow (1984, s. 36) menar att de organiserande psykologiska principer som styr denna process (uppsjälkningen) och därmed en persons upplevelser inte själva är medvetna eller reflekterade.

Börjesons resonemang innebär då att det bortträngda inte är helt utanför individens medvetande, men väl förlagt till en annan del av medvetandet. Dessa upplevelser är alltså oreflekterade men kan igen bli föremål för reflektion om personen konfronteras med dem. Resonemanget är förenligt med de tankegångar som förs fram av May (1986, s. 17) när han definierar det omedvetna som ”de möjligheter till insikt och upplevelse som individen inte kan eller inte vill förverkliga”. Det begrepp som Boss (1979, s. 135–143) argumenterar för i stället för det omedvetna är ”the hiddenness” som han menar står för att ”some phenomenon out there in the open realm of my world is not for the time being thematically present for me.”

Vad man kallar dessa icke-reflekterade, i kroppen lagrade strukturer för – det omedvetna, ond tro, det gömda eller något annat – är kanske inte så avgörande. Det intressanta när det gäller självutveckling är att det finns ”minnen” lagrade på icke-reflekterad nivå, i kroppen, men att det också finns möjligheter till en aktiv bearbetning och förståelse av många av dem. Med Atwoods och Stolorows (1984, s. 36) terminologi väljer jag att i fortsättningen kalla dessa strukturer för *det prereflexivt omedvetna* (*”the prereflective unconscious”*), och dit kan även de s.k. försvarsmekanismerna räknas.

Resonemanget ovan innebär att det prereflexivt omedvetna kan synas, det kan ta sig uttryck i våra känslor, i handlingar, i vårt agerande, därför att det finns lagrat i kropp och själ. Det kan således gå förbi det reflexiva medvetandet och yttra sig i handlingar utan att personen är medveten om det. Detta innebär då också att det omedvetna i fråga om tankar, vilja eller känslor inte nödvändigtvis behöver vara det ”sanna”, i betydelsen att de motsvarar våra innersta (ibland oreflekterade) känslor eller intentioner.

Människans förhållande till sig själv har ett direkt samband med hennes förhållande till andra personer. Därför finns det orsak att närmare granska frågan om människans subjektivitet, liksom hennes intersubjektivitet.

2.2 Subjektivitet och intersubjektivitet

Vi är varandras värld och varandras öde (Løgstrup, 1994, s. 48).

Enligt existentiell filosofi och psykologi innefattar människans vara-i-världen otvivelaktigt också ett vara-med-andra. Intersubjektiviteten är en integrerad del av människans existens. Existens är relationer, menar Jacobsen (1998, s. 207). Man kan inte bortse från att människor utgör varandras värld, att det människan gör påverkar andra, att människor utgör varandras relationer eller att de bildar ett nätverk som alla på ett eller annat sätt ingår i. Människan är ett socialt väsen (Karterud, 1997c, s. 193) där intersubjektiviteten utgör en grund för tillvaron (även om den inte nödvändigtvis är en stabil sådan).

Frågan om människans subjektivitet och intersubjektivitet har många dimensioner, men den som framför andra är intressant i samband med spørsmålet om självet och självets utveckling är den om förhållandet mellan människans relation till sig själv och hennes relationer till andra människor.

2.2.1 Mötet med den andre

Människosläktet och sann mänsklighet blir till i äkta möten (Buber, 1996, s. 34).

Det finns alltid hos människan en dragkamp mellan att vara subjektiv, enskild, och att vara intersubjektiv, träda i relation till en annan människa (Buber, 1996). Människan för en ständig kamp för att bryta denna ensamhet genom "att träda i relation" till andra (Buber, 1996, s. 9), vilket Fromm (1978, s. 19) omtalar som "behov av att övervinna sin särskildhet". Bollnow (1976, s. 109) menar att människans själv eller existens aldrig träder fram i människans ensamhet, utan bara i ett äkta möte. Människans människoblivande handlar således om att hon ständigt måste överskrida sin särskildhet genom att gå in i verklig relation till sin omvärld. "Allt verkligt liv är möte", säger Buber (1996, s. 18). Men all mänsklig gemenskap eller alla mänskliga sammanträffanden är inte möten i bubersk mening. Människors sociala samvaro kan ta sig olika skepnad beroende på relationen mellan personerna och på omständigheterna kring dem.

Också Baumans (1995, s. 67–74) uppdelning av den mänskliga samvarons *vara-med-andra* i tre former kan utgöra ett möjligt angreppssätt. Han analyserar mänsklig samvaro med hjälp av modaliteterna *vara-vid-sidan-om*, *vara-med* och *vara-för*. Förutom att vara-vid-sidan-om, där mänskliga möten endast är fragmentariska eller episodiska, kan människor vara-med eller vara-för varandra. När människor som är-vid-sidan-om blir föremål för vår uppmärksamhet, när ömsesidiga beroenden uppstår, övergår formen för samvaro till vara-med. Denna samvaro kännetecknas av att människans själv engageras endast i den utsträckning som den aktuella situationen kräver. Det är alltså fråga om ett ofullständigt möte, som Bauman (1995, s. 69) uttrycker på följande sätt: "Jämfört med ett möte med hela jag [...] kan vara-med-mötet med rätta betecknas som ett möte där man träffar varandra utan att egentligen mötas".

Det finns också ett möte där jag och du blir ett "vi". Det är detta som Bauman (1995) kallar vara-för. Vara-för innebär framför allt engagemang, men också att öppna sig för den andre. Det betyder "att möta den andre som ansikte, inte som mask, och på samma gång möta sitt eget nakna ansikte" (ibid., s. 79). I detta möte är jag unik eftersom den andre har valt att möta mig. På så sätt handlar ett äkta möte i en bemärkelse om att jag speglar mig i den andre på ett sätt som innebär en bekräftelse av mig själv i mitt innersta. Bubers (1996, s. 30) sätt att uttrycka detta är: "Varje människas åstundan [är] att bli bekräftad av andra sådan hon är – ja, som vad hon kan bli – och hennes medfödda förmåga, att på samma sätt bekräfta sina medmänniskor". Han skriver vidare: "Det är nödvändigt för oss människor [...] att bekräfta varandra i vår individuella existens genom äkta möten" (ibid., s. 35).

Detta möte, när människan visar sig för den andre, innebär också att hon sätter sin mänsklighet, sitt själv, på prov. Kontakten med den andre medför nämligen också alltid en risk att förlora sitt själv (jämför med uttrycken "förlora sig själv i den andra", "gå upp i varandra", "smälta samman" etc.). Det betyder att mötet också kan upplevas som ångestskapande och att människan för att undvika ångest väljer att dra sig ur mötet.

2.2.2 Intersubjektivitet och självutveckling

För att nå fram till en sanning rörande mig själv måste jag passera genom den andre (Sartre, 1964, s. 38).

Existentiell filosofi, speciellt i Sartres tappning, har ibland karaktäriserats som en radikal subjektivism och det har också riktats kritik mot Sartre för att han skulle förespråka en ensidig subjektivitet. Subjektivismen betyder för Sartre (1964, s. 14) dels att individen har en förmåga till fritt val, dels att människan inte kan nå utanför den gräns som subjektiviteten sätter. Men samtidigt är Sartre (1964, s. 38) också en förespråkare för en intersubjektivitet som ser de andras existens som en förutsättning för den egna existensen, vilket innebär att kritiken om ensidig subjektivism missar sitt mål. Sartres uppfattning är att subjektivitet och intersubjektivitet är sammanflätade i varandra och att de är varandras förutsättningar.

För att bli medveten om sig själv och få en självbild måste människan ha någon att reflektera sig mot, att spegla sig i. Vad innebär egentligen spegling i denna betydelse? Hur är det möjligt att utveckla sitt själv genom en speglade annan? Och kan inte självet utvecklas utan en speglade person? Utgångspunkten för ett svar på dessa frågor blir om och i vilken utsträckning jag kan få syn på mig själv och hur denna process i så fall ser ut. Kan jag se på mig själv utan den andres medverkan?

Innan människan får syn på den andres blick finns, enligt Sartre (1991), inget självmedvetande, eller som han uttrycker det så är självmedvetandet ”tomt”. Det är den andres blick som gör att individen blir både subjekt och objekt: objekt för den andre, men genom den andre reflekterad in i individen själv som objekt. Självet som objekt för hennes medvetande är därför beroende av den andre eftersom hon endast kan få syn på sig själv genom den andre. Så här skriver Sartre (ibid., s. 48–49):

Självet som sådant förblir okänt för oss, vilket är lätt att förstå eftersom det ger sig som objekt. Alltså är vår enda metod för att lära känna det observation, approximation, väntan och erfarenhet. Men dessa tillvägagångssätt som passar utmärkt för allt det *icke-intimt* transcendentia kan på grund av Självets intimitet inte användas här. Det är alltför närvarande för att man skulle kunna se det från en verkligt yttre synpunkt. Om vi drar oss tillbaka för att se bättre följer det med oss bakåt. Det är oändligt nära och jag kan inte komma runt det. Är jag lat eller flitig? Det kan jag utan tvivel avgöra om jag vänder mig till dem som känner mig och frågar vad de tycker. Eller också kan jag samla in de fakta som rör mig och försöka tolka dem *lika objektivt som om det hade gällt en annan*. Men jag skulle inte komma någon vart om jag vände mig direkt till Självets och försökte dra nytta av dess intimitet för att lära känna det. Tvärtom är det Självets som står i vägen. Att ”*riktigt känna sig själv*” är således *oundvikligen att se sig själv genom andras ögon* [kursivering tillfogad], det vill säga att det man ser med nödvändighet är falskt. Alla som försökt lära känna sig själva kommer att hålla med om det följande: ett sådant försök till introspektion framträder redan från början som ett försök att med lösryckta delar, med isolerade fragment återskapa det som ursprungligen gavs *på en gång*, i ett slag. Därför är åskådningen av Egot en evigt bedräglig hägring ty den ger allt och inget på samma gång.

Självets reflexiva karaktär framgår även tydligt av den fortsatta texten:

Slutligen, det som på ett radikalt sätt hindrar oss från verklig kunskap om Egot är det mycket speciella sätt på vilket det ger sig för det reflexiva medvetandet: Egot framträder aldrig utom då man inte ser på det. Den reflexiva blicken måste fixeras på "Erlebnis" (upplevelsen), sådan den emanerar ur tillståndet. Bakom tillståndet vid horisonten dyker Egot upp. Det syns alltså endast i "ögonvrån". Så snart jag vänder min blick mot det för att komma åt det utan att passera genom "Erlebnis" (upplevelsen) och tillståndet försvinner det. När jag försöker gripa Egot för sig och som direkt objekt för mitt medvetande faller jag nämligen tillbaka på den oreflekterade nivån och Egot försvinner med den reflexiva akten. (Sartre, 1991, s. 49)

För att bli människa måste människan alltså vara tillsammans med andra människor och bli sedd av dem. Relationen är förutsättningen för människoblivandet och för utvecklingen av den egna identiteten. Det förefaller dock meningslöst att spekulera i vilket som kommer först: subjektiviteten eller intersubjektiviteten. Självmedvetandet och relationen till den andre är ömsesidigt förankrade i varandra och kan inte existera utan varandra. Jag är enig med Uljens (1998a, s. 184) om vad han kallar "den tredje positionen": att intersubjektivitet och subjektivitet är två sidor av samma sak. Att upptäcka andra är således en parallell process med skapandet av en självidentitet. Självmedvetande kan inte existera utan medvetande om andra och det är jämställt med medvetande om andra. Att vara medveten om sig själv innebär att samtidigt vara medveten om andras existens. Det är alltså en ouplöslig förening mellan självmedvetande och förmåga till interaktion och relationer till andra människor.

Denna tredje position, som också är förenlig med Sartres resonemang, har flera implikationer. För det första innebär det att självidentitet inte kan uppstå direkt genom introspektion, utan måste ske indirekt, via någon eller något annat, via den andres blick, genom vad jag i fortsättningen kommer att kalla en *spegling*. Utvecklingen av det lilla barnets självidentitet tar sin början i det speglade mötet med den andre, oftast föräldern (Stern, 1991; se vidare avsnitt 4.3). Följden av detta blir då, för det andra, att självet, som enligt detta synsätt skulle kunna uppfattas som summan av alla mina reflexiva medvetanden om mig själv, under alla omständigheter aldrig kan bli fullständigt. Detta innebär, för det tredje, att självförståelse blir en uppgift, eller med Giddens terminologi (1991, s. 75) *ett reflexivt projekt*, som fortgår hela livet. För det fjärde innebär resonemanget att tillit till andra är grunden för en tro på en i vissa avseenden stabil omvärld och därmed också grunden för en tillit till den egna personen, en självidentitet (mera om tillit i avsnitt 6.1.4).

För att förverkliga det reflexiva projektet (av självförståelse) försöker människan på många olika sätt förstå sin egen existens i den värld hon lever i. Eftersom självförståelsen som vi sett inte kan ske direkt utan endast indirekt via andra människor betyder det att den uppstår och utvecklas genom att vi använder oss av språk och andra kulturella uttrycksformer. I denna strävan att förstå sig själv kan människan gå många olika vägar. Hon får hjälp av bland annat litteraturen, bildkonsten och filmen att artikulera sin strävan efter att lära sig mera om vad det innebär att vara människa, eller som Pahuus (1995, s. 65) uttrycker det: "vad som ligger i människans natur".

Medvetenhet är en omedelbar upplevelse, men dess mening måste förmedlas av språk, vetenskap, poesi, religion och alla andra aspekter av människans symbol-broar (May, 2001, s. 283).

Även Ricoeur (1992) menar att människan bygger upp sin identitet via en fiktiv symbolvärld ovanpå den värld som förefaller mera verklig, en fiktiv värld i form av t.ex. litteratur, film, konst och myter. Också all slags lek kan ses som en form av fiktiv värld som människan bygger upp för att förstå sig själv och sin tillvaro.

Betoningen i denna studie på begrepp som själv, självkänsla och självutveckling kan innebära en risk att begreppen uppfattas grunda sig på subjektivitet, och innebära egocentricitet, själviskhet, självupptagenhet eller navelskåderi. Genom att hela tiden hålla den tredje positionen i minnet, dvs. att det intersubjektiva och det subjektiva löper parallellt och utgör varandras förutsättningar, kan man undvika en sådan fallgrop. För att undvika denna feltolkning av självbegreppet har jag i min licentiatavhandling (Sandvik, 2000) lanserat begreppet *själv-i-relation* och därmed velat framhålla att självet alltid är sammanflätat med och beroende av individens sociala relationer. I det fortsatta arbetet kommer jag att ibland, för att speciellt betona självets sociala dimension, använda begreppet själv-i-relation jämsides med begreppet själv.

2.3 Frihet som fostrans förutsättning och mål

I förhållande till den pedagogiska frågeställning som här kommer att dryftas, nämligen den om fostran och utveckling av en självidentitet, är frågan om människans frihet av avgörande betydelse. Vad innebär människans frihet? Är människan inte också determinerad av både arv och miljö? Frågan om människans existentiella frihet är aktuell både på ett antropologiskt²¹ plan och på en individuell nivå. I vilka avseenden och i vilken utsträckning människan är fri och i vilken utsträckning hon är determinerad är också en fråga som kräver diskussion. Vilka konsekvenser får friheten? Hur hänger individens frihet samman med ansvar för den andre och med etiskt handlande?

2.3.1 Existentiell frihet

Människans främsta kännetecken är, enligt existentialismen (t.ex. Sartre, 1964, s. 21), frihet. Friheten är given och därför ingenting som människan kan välja eller välja bort. Sartre (1992) kallar detta för frihetens fakticitet. Människan är själv ansvarig för vad hon är, för sina handlingar och därmed för sitt liv. Friheten innebär att hon skapar sig själv genom att hon är helt fri att välja. Vad som inte är möjligt är att inte välja, därför att det förhållandet att hon inte väljer också innebär ett val, nämligen valet ”att inte välja”. Enligt Sartre (1964, s. 38) finns det i detta avseende inte någon universell mänsklig natur, vilket innebär att

²¹ Att något är antropologiskt innebär i detta sammanhang att det är något som hör till människans natur eller väsen.

människan inte kan förklara sitt beteende genom att hänvisa till en given människonatur. På ett antropologiskt plan är människan således inte determinerad.

En av frihetens följeslagare är ångest. Inom existentiell filosofi och psykologi ser man ångesten som både positiv och negativ, och man menar att varje vidgning av det existentiella medvetandet innebär ångest (van Deurzen, 1998, s. 201). Redan Kierkegaard (1996, s. 55–58) påstod att friheten är dubbelbottnad och att den leder till ångest. Frihetens dubbelhet består i att människan å ena sidan har möjlighet att kunna och att veta, vilket väcker lust och fångslar, medan å andra sidan ovetskapen om konsekvenserna av valet och riskerna att något går fel (i förlängningen döden) väcker förskräckelse. Alltså är ångesten också dubbel: dels en positiv sida med spänning, förväntan och hopp, dels en negativ med osäkerhet, rädsla och existentiell ångest (se vidare avsnitt 2.4.3.). Olofsson och Sjöström (1993, s. 112) kallar dessa båda ångesttyper för möjlighetsångest och riskångest. Den negativa sidan är den som förknippas med lidande i form av depression och andra psykiska störningar. Den positiva sidan av ångest är den som t.ex. hos barn förknippas med lek, äventyrslystnad, det gåtfulla och spännande (jfr Kierkegaard, 1996, s. 56). Moxnes (2001) omtalar positiv ångest som en form av energi och motivation.

2.3.2 Frihetens begränsningar

På ett antropologiskt plan är människan således i en bemärkelse fri, men i verkligheten begränsas denna frihet av många faktorer. Å ena sidan har människan i princip förmåga att tänka och handla fritt, å den andra begränsas hennes tillvaro och valmöjligheter av människans övriga existentiella villkor. I vilka avseenden är då människan determinerad? Vilka faktorer motverkar eller hindrar hennes frihet?

För det första innebär människans kroppsliga tillvaro, given av naturen och biologin, många givna begränsningar. Människan är också determinerad, förutbestämd, genom sina livsvillkor: födelse, sjukdomar och död, biologiska grundbehov osv. För det andra har hennes språk och kommunikation många brister och begränsningar. För det tredje innebär människans historicitet att det finns historiska, geografiska, sociala och samhällseliga hinder.

Den enskilda individens frihet begränsas också av att hon är en historisk varelse i betydelsen att hon är bunden på ett inre plan av sin levnadshistoria, sitt tidigare liv och sina erfarenheter. Hon är påverkad av sina tidigare upplevelser, bl.a. barndomsupplevelser. Eller kan en person välja att låta bli att vara påverkad av sin levnadshistoria? Problemet uppstår eftersom det lilla barnet i princip har en frihet, men i praktiken inte är förmögen att välja. Det lilla barnets frihet är starkt begränsad, både på grund av dess fysiska begränsningar och en oförmåga att reflektera, som bl.a. innebär ett ännu inte moget själv. Detta betyder också att ett litet barn inte medvetet och avsiktligt kan ingå ”ett pedagogiskt kontrakt”, det som Uljens (1998a, s. 182) förklarar som ”minst två personers gemensamma medvetna överenskommelse”.

Ett litet barn kan därför inte välja sin fostran, t.ex. inte välja om det blir väl omskött, illa behandlat eller rentav misshandlat. Barn kan aldrig vara fria i detta avseende, eftersom barn alltid är beroende av de vuxna. Barnets "frihet" i en situation av misshandel skulle i så fall bestå av dess möjlighet att reagera på ett sätt som "väljer bort" upplevelsen och minnet av upplevelsen: genom att t.ex. förtränga upplevelsen ur det omedelbara medvetandet eller genom att gå in i ett autistiskt förhållningssätt. Men vi kan knappast betrakta en sådan prereflexivt omedveten reaktion för att förhindra en desintegrering av självet som frihet. (För en utförligare diskussion av det medvetna och det omedvetna se avsnitt 2.1.3 och av störningar i självet avsnitt 4.3.3.) Sådana omedvetna reaktioner blir i stället tecken på en ofrihet: en oförmåga att göra medvetna val. Det prereflexivt omedvetna är således en av de faktorer som begränsar människans frihet.

Barnets beroende av omsorgspersonen innebär således att det är omsorgspersonens ansvar att välja för barnet, utifrån barnets bästa. Det är detta som gör fostran nödvändig: det lilla barnets uppfordran på den vuxne (Uljens, 1998a, s. 184). Men det är också detta faktum som gör att fostran blir så avgörande för det lilla barnets utveckling av friheten. Kommer den vuxnes fostran att medverka till barnets frihet och förmåga att själv välja när han eller hon en dag har de fysiska och psykiska förutsättningar som behövs? Eller kommer barnets liv att kännetecknas av ofrihet i form av tvångsmässighet och oreflekterade handlingar, kanske i strid med hans eller hennes inneboende möjligheter, innersta ambitioner, mål och ideal eller genuina önskningar?

Inte heller hos den vuxna människan kommer alla val naturligtvis alltid att vara medvetna eller reflekterade eftersom hennes känslö- och tankeliv begränsas av tidigare erfarenheter och upplevelser i form av omedvetna känslor och behov. Friheten och det fria valet är alltid ett utslag av det spontana och oreflekterade i nuflödet (Anfinset, 1997, s. 14). Det föreligger alltså en spänning mellan frihet – tolkad som förmågan att reflektera och välja fritt – och determinism, i betydelsen av det faktum att alla inte har utvecklat valförmågan på grund av sina livsvillkor (barndomsupplevelser, sociala och materiella villkor etc.). Att människan är fri att välja innebär inte att hon i alla givna ögonblick är i stånd att välja – hon kan också fungera spontant på en icke-reflekterad (omedveten) nivå. Detta är en av de frågeställningar som självpsykologisk teori behandlar och som närmare analyseras i kapitel 4.

Den mänskliga ofriheten ligger således bland annat i att det prereflexivt omedvetna begränsar vår valfrihet. "Ofrihetens förutsättning", skriver Börjesson (1986, s. 160), "är att individen inte kommer åt sin historia, inte finner sitt historiska subjekt." Således måste individens utveckling oundgängligt betraktas som en följd av både hennes historiska determinism, inklusive den individuella bakgrunden, och hennes i situationen, inom vissa ramar, fria val. En ensidig existentialistisk tolkning av frihetsbegreppet är således inte tillräcklig för att förstå mänskligt handlande. Förståelsen måste kompletteras med ett synsätt som inkluderar förståelse av det prereflexivt omedvetna, vilket t.ex. Kohuts självpsykologi gör (se vidare kapitel 4).

Frihet består, enligt May (2001, s. 282), inte i ett förnekande av determinismen utan i människans relation till determinismen, dvs. i hennes förmåga att vara

medveten om och därmed få möjlighet att bejaka eller ta avstånd från det som hon är determinerad av. Enligt Giddens (1991, s. 47) härstammar individens frihet ur "the acquisition of an ontological understanding of external reality and *personal identity*" [kursivering tillfogad]. Människor söker ofta hjälp hos psykologer och psykoanalytiker när de upplever att deras frihet är begränsad eller när de upplever att de inte har någon frihet. Men människan har alltid – inom vissa givna ramar – en potentiell frihet. Även en person som utför tvångshandlingar har en möjlighet att bli medveten om tvånget och därmed kunna välja att låta bli den tvångsmässiga handlingen. Just detta är ett av den existentiella psyko-terapiens centrala bidrag: att hjälpa individen att utnyttja den frihetspotential han eller hon har till att genomskåda det som är eller verkar vara determinerat.

2.3.3 Frihet och ansvar

Den enskilde har aldrig med en annan människa att göra utan att han håller något av den andra människans liv i sin hand (Løgstrup, 1994, s. 48).

Om människan erkänner sin egen frihet som en ontologisk ofrånkomlighet innebär det samtidigt att hon är tvungen att tillerkänna andra samma slags frihet. Eller som Sartre (1964, s. 47) uttrycker detta: "Jag [är] tvungen att på samma gång som jag vill min egen frihet också vilja de andras; jag kan inte ha min egen frihet till mål om jag inte också har de andras till mål."

På så sätt begränsas min frihet av de andras subjektivitet. De andras subjektivitet och vår gemensamma intersubjektivitet ställer krav som begränsar min egen frihet. Om jag driver min egen frihet alltför långt kommer det att inverka på och begränsa den andras frihet. Friheten har alltså också en etisk sida. Min frihet får inte stå i vägen för andras frihet. Det etiskt försvarbara är således att min frihet inte begränsar andras frihet, och att andras frihet inte begränsar min, eller att min frihet begränsar din lika mycket som din begränsar min, vilket innebär att det råder en jämlikhet. Uljens (1998b) kommer också till samma konklusion utifrån Fichtes rättssats, att "ingen människa har rätt att handla så att detta omöjliggör någon annans frihet och personlighet" (ibid., s. 157).

2.4 Känslor

Det är konstitutivt för vår mänskliga tillvaro att vara affektiv mänsklig tillvaro (Sartre, 1990, s. 61).

Känslor och känslöstämningar hör till den mänskliga existensens grundfenomen. Eftersom känslor och affekter intar en central plats även i den självpsykologiska teoribildningen finns det orsak att före en analys av självpsykologins syn på självets utveckling (i kapitel 4) stanna upp vid frågan om vad känslor är och vilken funktion de fyller om man betraktar dem ur ett existentiellt perspektiv. Vad är känslor och varför är de så centrala? Hur uppkommer känslor och vilken betydelse har de för människan? Vilket samband finns det mellan kropp och känsla? Vilken är relationen mellan känsla, tanke, vilja och handling?

Att ge sig i kast med frågor om människans känsloliv är ingen lätt uppgift. Bara att reda ut de begrepp som inom det vetenskapliga området används om olika slags känslor kan förliknas vid att bege sig in i en djungel. Snårigheten består i att olika teoretiker och författare använder begreppen på lite olika sätt. Avsikten här är inte att ge någon fullständig översikt eller att en gång för alla reda ut begreppens betydelse, men några distinktioner kan ändå vara på sin plats. Begreppet *förnimmelser* kan användas för de känslor som är förknippade med våra grundbehov, t.ex. det vi upplever i samband med hunger. Förnimmelserna säger till oss att vi är en kropp (Pahuus, 1995, s. 56). Inom nutida psykologi används ofta begreppet *affekter* (t.ex. av Nathanson, 1992) om de ursprungliga (biologiska) känslotillstånd man kan se hos nyfödda och spädbarn, men begreppet affekt används också fortsättningsvis om en stark och totalt medryckande känsla, t.ex. av Lichtenberg (Monsen, 1997, s. 129).

Känslor eller *emotioner* (eng. "feeling" eller "emotion") används när det gäller den subjektiva upplevelsen och medvetenheten om affekterna, medan *emotion* också kan stå för minnena av affekten, det som kunde kallas för *affektens biografi* (Nathanson, 1998, s. 12). Enligt Pahuus (1995) kan känslorna vara av två slag: antingen objektrelaterade (man är besviken på någon eller något) eller icke-objektrelaterade (en sinnesstämning – eng. "mood" – som t.ex. "att vara på gott humör"). Lichtenberg (Monsen, 1997, s. 12) menar att man kan dela in känslor i specifika känslor, stämningar och intensiva affekter. Begreppet stämning används också av t.ex. Boss (Jacobsen, 1998, s. 50) i stället för känsla för att undvika att känslan betraktas som enbart individuell, inneboende i individen.

De begreppsliga svårigheterna kan delvis bero på att hela det område som är förknippat med människans känsloliv har varit och fortfarande är under- och nedvärderat i det västerländska samhället, medan rationaliteten, förnuftet, intellektet har värderats och värderas högt. En orsak till denna undervärdering är att känslor ofta uppfattats strida mot förnuftet och vara dess motsats (Damasio, 2002, s. 55). En annan orsak är att man förknippar känslor med kroppen och de kroppsliga behoven. Nedvärderingen av känslorna sammanhänger då med att kroppen ansetts som lägre och mindre värd än själen och anden.

Också inom vetenskaperna har känslor nedvärderats och ansetts stå i strid med kravet på objektivitet som en följd av att dualismen mellan mental aktivitet (intellekt och rationellt tänkande) och känsloliv uppfattats som en dualism mellan objektivt och subjektivt. Pahuus (1997, s. 94) påstår till och med att det är genom uppkomsten av vetenskap som det uppstår en motsättning mellan känsla och intellekt. Hursomhelst kan konstateras att inom vetenskapen överväger betoningen på det rationella och på intellektet, medan känslor och upplevelser ofta hänvisas till de expressiva konstarterna (jfr Pahuus, 1997, s. 96–99).

Som objekt för vetenskapen har känslorna ofta hänvisats till "psy"-disciplinerna (psykologi, psykiatri), som fått sköta om "det där subjektiva, problematiska och svåra" (Lupton, 1998, s. 6). Inom psykologin har emotioner traditionellt analyserats antingen utifrån ett behavioristiskt eller ett psykoanalytiskt perspektiv. I en behavioristisk analys av emotioner är det framför allt de olika delkomponenter som kan studeras "objektivt", nämligen fysiologiska komponenter och beteendekomponenter, som varit föremål för analys. Inom psykoanalytisk

teori har emotioner däremot uppfattats vara kopplade till och utsprungna ur de drifter, och därmed energier, som man anser styr människans beteende. Detta gäller framför allt aggressivitet och sexualitet, men också andra känslor, vilka uppfattas som transformerad driftsenergi. Men också inom psykologin har de grenar eller skolor som sysslat med frågor om känslolivet (t.ex. de psyko-dynamiska teorierna) inte ansetts riktigt *comme-il-faut*, medan däremot de kognitiva teorierna som ägnat sig åt tänkande, språk och intelligens rönt större uppskattning.

I det följande kommer jag att huvudsakligen ta en fenomenologisk-existentialistisk utgångspunkt för analysen av vad en känsla är eftersom det framför allt är de subjektivt upplevda aspekterna – också så som de tar sig uttryck i individens upplevda känslobiografi – som poängteras i det fortsatta arbetet. Därför kommer känsla att i fortsättningen användas som ett övergripande begrepp synonymt med emotion för att inbegripa den subjektiva upplevelsen. Känslor som inte befinner sig på en medveten eller reflekterad nivå (hos små barn eller hos vuxna) kallas också för affekter. Beträffande känslor som uttryckligen gäller ett interpersonellt skeende (t.ex. i en grupp) används också begreppet stämning.

Det finns också andra faktorer än terminologin som bidrar till att människans känsloliv är komplext. En faktor är att människan är böjd att uppfatta positiva känslor som något gott och eftersträvansvärt, medan hon försöker undvika negativa känslor. Det hela kompliceras ytterligare av att känslorna ofta är ambivalenta, dvs. innehåller både något som upplevs som positivt och något som upplevs som negativt. Dessutom kan vissa känslor uppkomma och fungera som försvarsmekanism för att personen skall kunna undkomma något som för henne är ännu obehagligare: ångesten och risken att förlora sig själv²².

Kroppens eller fysiologins betydelse för känslorna är också ett dilemma. Behaviorismen har medverkat till att man inom psykologin vant sig vid att tänka att känslorna har en stark fysiologisk koppling, att känslorna på något sätt är fysiska eller kroppsliga. Åtminstone säger känslorna oss något om våra biologiska grundbehov (Nathanson, 1992) och det finns en stark koppling mellan känslor och kropp (Damasio, 2002). Men känslan är mera än biologi²³. Vad den är – förutom biologi – är en intrikat fråga som de följande avsnitten försöker besvara genom att ringa in vad känslor är och vilken betydelse de har för människan och hennes interaktion med andra. Först sätts känslan i relation till det mänskliga medvetandet (i avsnitt 2.4.1) och därefter till tanke, vilja och handling (avsnitt 2.4.2). De två övergripande känslorna trygghet och ångest analyseras sedan i avsnitt 2.4.3, känslornas subjektiva och intersubjektiva aspekter i avsnitt 2.4.4 och slutligen frågan om människans empatiska förmåga i avsnitt 2.4.5.

²² Denna fråga återkommer bl.a. i avsnitt 3.5.

²³ Frågan om de biologiska aspekterna av människans känslor och relationer kommer inte att närmare penetreras i den följande framställningen.

2.4.1 Känslan som medvetandets botten

Nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu²⁴ (Aristoteles).

Sartre hävdar att känslan är ett medvetandetillstånd (Sartre, 1990, s. 15). Känslan kan t.o.m. sägas vara det spontana medvetandetillståndet. Känslan utgör en speciell del av medvetenheten, av det att vara människa. Damasio (2002, s. 29) menar att det inte går att skilja åt medvetenhet och känsla. ”Känslorna är den primära källan till vår medvetenhet om tingen, oss själva och våra medmänniskor”, menar Heidegger (Andersson, 1992, s. 209). Sartre (1990, s. 59) uttrycker detsamma på följande sätt: ”Känslan är [...] ett av medvetandets sätt att existera, ett av de sätt varigenom det förstår [...] sitt Vara-i-Världen”. Detta innebär helt enkelt att glädjen är glädje och sorgen sorg därför att människan upplever dem som glädje respektive sorg.

Ett av de sätt på vilket medvetandet gör sig påmint hos individen är alltså genom känslor. Genom erfarenhet vet vi att vi ofta reagerar med affekt, emotionellt, innan vi hinner tänka. Känslan är omedelbar, den uppstår i det som Bergson (1992) kallar ”nuflödet”. Eftersom känslan är medvetandets botten betyder det att medvetandet inte kan fungera utan känsla. Det är affekten som medvetandegör kroppens tillstånd i förhållande till omvärlden. ”Utan affekt skulle minne, perception, kognition, hunger eller sexuell stimulans bli neutrala erfarenheter”, säger Nathanson (1998, s. 9–10).

Känslan utgör således medvetandets första form, den är oreflekterad. Den är därmed mera fundamental än tanken eftersom den utgör en mera fundamental aspekt av vårt medvetande. Känslorna är mera grundläggande eftersom de utgör ett ”här-och-nu-medvetande”. ”Vi är ungefär lika bra på att hejda en känsla som vi är på att stoppa en nysning”, menar Damasio (2002, s. 66). Sartres påstående (1991, s. 33) om att ”det oreflekterade [har] ontologisk prioritet i förhållande till det reflekterade” innebär att känslan har prioritet i förhållandet till tanken och det medvetet reflekterade. Detta synsätt finns också hos Stern (1991, s. 21) när han definierar känsla på följande sätt: ”Med ’känsla’ menar jag enkel (icke-självreflekterande) medvetenhet”.

Egentligen kan människan inte missta sig på sin egen upplevelse eller sina egna känslor. Eftersom mina känslor är spontana uttryck för mitt medvetande om omvärlden, inklusive mig själv, och jag inte kan missta mig på dem är de det mest fundamentala i min upplevelse av omvärlden och mig själv. Därför kan heller ingen känsla sägas vara riktig eller oriktig i och för sig. Närmare bestämt måste varje känsla vara riktig i den betydelsen att den utgör ett uttryck för mitt medvetandetillstånd just nu. Eftersom den är en del av mitt medvetande, och medvetandet aldrig ljuger, kan den inte avfärdas utan måste accepteras för vad den är.

Om man som fenomenologerna (t.ex. Husserl och Sartre) utgår från medvetandets intentionalitet och om man därtill ser på känslan som ett medvetande-

²⁴ Ungefärlig översättning: Ingenting finns i intellektet som inte tidigare funnits i känslan.

tillstånd är också känslan därmed intentional (Husserl, 2001, s. 224). Den är alltså alltid en känsla för något, dvs. känslan har ett objekt och får sin näring från detta objekt (Sartre, 1990, s. 36). Men hur förhåller det sig då med stämningen (t.ex. melankoli) som enligt Pahuus (1995, s. 34) skulle vara objektfri? Om dessa känslöstämningar utgör ett sätt varigenom människan är medveten om eller förhåller sig till tillvaron skulle därmed stämningens objekt utgöras av världen, tillvaron eller med andra ord hennes ”vara-i-världen”.

Vi kan på goda grunder anta att det första slag av medvetande som det lilla barnet har är förnimmelser och känslor och att individens första självuppfattning sker via känslorna (Stern, 1991). Därför blir det av stor betydelse för barnets fortsatta utveckling (av sitt medvetande och självmedvetande) hur omsorgspersonerna bemöter barnets känslor. Det är bl.a. detta faktum som Kohut tagit vara på i sin utveckling av självpsykologisk teori (se vidare kapitel 4) och som också utgör grunden för Sterns (1991) teorier om spädbarnets självutveckling.

Det är säkerligen också så att omedelbarheten, dvs. det som är omedelbart i vårt förnimmande (perceptionen) av världen, genom vår kroppslighet ligger före vårt medvetna, reflekterade förhållande till världen och oss själva (Merleau-Ponty, 1994). Åtminstone i viss utsträckning kan det vara så även för känslor och för stämningar. Enligt Sartre (1990, s. 40) är en känsla en omvandling av världen, eller ett sätt att uppfatta världen (ibid., s. 36). Känslan avtäckar världen för oss, samtidigt som vi genom den blir mera förbundna med världen (Pahuus, 1995, s. 38).

Också Merleau-Ponty (1994, s. 112) betonar den stora betydelse som känslolivet har för vår tillvaro. Han skriver bl.a.: ”Hvis vi derfor vil klarlægge oprindelsen til væren for os, må vi til slut betragte det erfaringsområde, som tydeligvis kun har mening og virkelighed for os selv, dvs. vort affektive miljø”. I det västerländska samhället har det rationella tänkandet dock tillskrivits en långt viktigare position i människans liv än känslorna. Vilka är då skillnaderna och likheterna mellan tanke och känsla? Och hur kan vi se på relationen mellan känsla, tanke och handling?

2.4.2 Känsla, tanke och handling

I förnuftets trädgård är känslor ogräs (Bauman, 1995, s. 73).

En granskning av synen på känslor och tankar som varit och alltjämt är rådande ger vid handen att den har präglats av en stark gränsdragning mellan å ena sidan tankar, förnuft, rationalitet och å andra sidan känslolivet och dess yttringar. Den rådande uppfattningen har varit att dessa områden är varandra uteslutande, att starka känslor utestänger förnuftet och att förnuftet är förnuft just på grund av att inga känslor stör. Stuart Dreyfus säger i en intervju till Flyvbjerg (1990, s. 69) följande: ”The split (between mind and body) has caused a lot of trouble for Western culture and gets us into believing in rationality and the like.” Denna uppspjälkning mellan tanke och känsla har hittills karaktäriserat fostran och undervisning i västerländsk kultur. Att lära sig tänka rationellt och resonera förnuftigt har varit och är fortfarande viktiga mål inom fostran och utbildning.

Denna uppfattning har också tagit sig uttryck i en övervärdering av det förnuftiga och rationella, och en nedvärdering av känslolivet och det intuitiva. Man har delat upp och satt positiva förtecken för tankar, negativa för känslor. Känslorna är irrationella, privata, oregeliga och därigenom osäkra, oförnuftiga och besvärliga. Tankarna igen sägs vara rationella och förnuftiga och med hjälp av dem antas man kunna styra känslolivet. Känslorna har tolkats som något subjektivt, och då man (speciellt inom kristendomen) i långa stycken har satt likhetstecken mellan subjektivitet och egoism har man också sett känslolivet som något egoistiskt som man bör motverka eller rent av motarbeta.

Känslorna har förträngts och nedvärderats inom vad Miller (1985b) kallar för ”den svarta pedagogiken”. Uppspjälkningen mellan tanke och känsla har också genomsyrat psykologin och den psykologiska forskningen genom att man i allmänhet har delat upp studiet av människan i ett kognitivt och ett emotionellt fält. Den kognitiva forskningen har också fått en högre status inom vetenskaps-samfundet, medan de grenar av psykologin och de psykologiska skolbildningar (t.ex. psykoanalysen) som sysslat med frågor om det emotionella ofta inte ens har betraktats som vetenskapliga.

Men olyckligtvis har också psykoanalysen, alltsedan Freud, medverkat till att nedvärdera känslorna, trots att psykoanalysen sägs vara ”en känslolivets psykologi”. Inom traditionell psykoanalys är det nämligen bara de positiva, och speciellt de kontrollerade känslorna som accepteras fullt ut, medan de negativa känslorna är något som helst skall rationaliseras bort. Genom att människan tänker och resonerar förnuftigt kring de icke-önskvärda känslorna kan de rensas ut. Genom att utveckla den rationella jag-funktionen kan hon hålla detets makter, dvs. drifterna, i styr och anpassa sina känslor till det omgivande samhällets normer och krav.

Det pågår idag bland många teoretiker en diskussion om huruvida känsla och tanke kan betraktas som en enhet (t.ex. Frijda, Manstead & Bem, 2002; Elster, 2004). Enligt Nussbaum (1997) är emotioner ett slags omdömen som egentligen också hör till det kognitiva fältet, vilket innebär att det inte existerar någon skarp skiljelinje mellan emotioner och förnuft. I fortsättningen kommer jag dock att använda dessa begrepp i olika betydelse. Enligt en vardaglig och vanlig användning av begreppen tänka och känna finns det nämligen en skillnad mellan dem. Norstedts stora svenska ordbok (1995, s. 1328) definierar verbet *tänka* som att ”låta sin (omedelbara) intellektuella verksamhet vara inriktad (på) visst problem, kunskapsstoff, förh. e.d.” medan känna står för ”direkt uppfatta med sin känsel [...] (jfr. förnimma, erfara) [...] äv. utvidgat med avs. på (huvudsakligen) själslig upplevelse (jfr känsla) [...] äv. utvidgat med avs. på mer sammansatta upplevelser”. ”Tanke” är alltså utifrån ett vardagligt, språkligt perspektiv kopplad till intellektuell verksamhet, medan ”känsla” är förbunden med sinnen och kropp, och jämförbar med upplevelse.

Som redan framgått kan känslor och emotionella tillstånd i första hand betraktas som konkreta, oflekterade, och de kan sägas försiggå i influendet. Känslan är i första hand icke-reflexiv (Sartre, 1990, s. 36). ”Känslor resonerar inte, och ännu mindre resonerar de logiskt”, hävdar Bauman (1995, s. 84). Förnuftet däremot har förmåga att abstrahera och bilda regler (Andersson, 1992, s. 26). Förnuftet är

regelstyrt, förutsägbart, medan känslor är kaotiska, oregelliga, icke-förutsägbara. Med tankens och förnuftets hjälp kan man därför distansera sig till känslorna och reflektera. Detta innebär att ”förnuft och känsla definierar varandra: det är bara deras motsättning som har en innebörd” (Bauman, 1995, s. 72).

Hubert Dreyfus säger i en intervju till Flyvbjerg (1990, s. 68): ”The mind can be analytical and then the mind is opposed to the body because I don’t think the body can be analytical. So it is always the mind that causes trouble if there is trouble.” Kroppen kan således inte reflektera, endast känna och uppleva. Utifrån ett perspektiv som innebär att känslor är ett slags medvetande finns det eventuellt ingen skarp skiljelinje mellan tanke och känsla. Pahuus (1995) använder en hel bok till att visa på att förnuft och känsla inte är varandras motsättningar, utan att syntesen av tanke och känsla kan sägas utgöra en förutsättning för personens identitet. Ibland kan det dock vara befogat att skilja dem åt, och jag föredrar därför en åtskillnad mellan begreppen, under förutsättning att man inte nedvärderar känslor till förmån för tanke och förnuft.

Den västerländska civilisationen har gjort mycket för att lära människor att dölja och kontrollera sina känslor (Bauman, 1995, s. 73). Men det finns risker med reflektionen: en är att känslan flyktar för tankens strävan efter ordning och logik. Och vad händer på lång sikt om man alltid distanserar sig till eller rationaliserar bort sina känslor? Denna fråga återkommer i kapitel 4, och reflektionens möjligheter och begränsningar diskuteras vidare i avsnitt 3.3 och 5.1.1.

En annan viktig egenskap hos känslan är att den vill något, och implicerar eller leder till ett starkt tryck mot handling (Nathanson, 1992; Håkansson, 2006). Den implicerar alltså handling, vilket Frijda (2004, 2007) diskuterar under begreppen ”action readiness” och ”action tendency”, vilka på svenska kunde översättas med *handlingsberedskap* respektive *handlingstendens*.

Phenomenologically, emotional feeling is to a very large extent awareness, not of the body, but of the body striving, and not merely of the body striving, but of the body striving in the world [...]. Emotional experience is, to a large extent, experienced action tendency or experienced state of readiness. (Frijda, 2004, s. 161)

Känslorna kan således också sägas vara en grundpelare i människans motivation. Hon söker genom sina handlingar uppnå behagliga känslor och upplevelser och hon försöker undvika obehagliga (Frijda, 2004).

Eftersom känslorna finns i botten av människans medvetande och människan aldrig kan fungera utan känslor, och de dessutom leder till handlingsberedskap, utgör de en mycket väsentlig del också av varje pedagogisk situation. Känslorna har ett mycket nära samband med all inlärning och förändring. Detta gäller inte minst de två grundläggande känslotillstånd som analyseras i nästa avsnitt: trygghet och ångest.

2.4.3 Känslans subjektivitet och intersubjektivitet

Nathanson (Nilsson, 1995, s. 10) menar att affekterna kan ses som en bro mellan de biologiska behoven (drifterna) och meningsfullheten i erfarenheten. Emotionerna betyder att biologiska behov och impulser, förmimmelser, tolkas av

individens och ges en innebörd på basis av de erfarenheter individen har från förut (Nathanson, 1992, s. 50). Detta innebär då att man, trots att känslorna upplevelsemässigt är kopplade till kroppen, ändå inte kan förstå och tolka dem uteslutande på en fysiologisk nivå. Känslorna har en upplevelsemässig och en socialpsykologisk nivå som går bortom fysiologin och det yttre beteendet.

Vilken betydelse har då människans känslor? Enligt existentiell filosofi är känslan funktionell i den bemärkelsen att den innebär någonting, att den har en mening och att man kan tala om känslans finalitet (Sartre, 1990, s. 30). Känslorna säger något, de ger oss ett budskap, de förmedlar något eller ger oss en insikt. Känslor är kvaliteter och inte kvantifierbara objekt. Känslornas betydelse, innebörden av en känsla, sätts av det mänskliga medvetandet. Detta innebär att känslorna ger oss kunskaper om oss själva och framför allt om vad det innebär att vara människa (Andersson, 1992, s. 134, 138). De förser människan med medvetandet om hur det är att vara människa: vem jag är och vem du är och hur vi förhåller oss till varandra. Men förutsättningen är att man kan tyda känslorna, tolka dem och förstå dem. Denna förmåga har åtminstone delvis gått förlorad i det västerländska samhället. Människan har blivit alienerad från sina känslor i och med den starka betoningen på förnuft och rationalitet.

Om känslorna ger oss ett budskap blir ju de s.k. negativa känslorna lika viktiga som de positiva. Næss (1999, s. 96) påstår att de negativa känslorna inte har något egenvärde, men att de väl kan ha ett positivt värde i ett större sammanhang eller i ett längre perspektiv. Att känslan måste accepteras för vad den är innebär dock inte att alla känslor nödvändigtvis är "riktiga" i betydelsen acceptabla eller relevanta med tanke på ens livsprojekt eller självprojekt (se vidare avsnitten 4.3 och 6.2). Känslan kan också vara oriktig i betydelsen mindre lämplig, t.ex. genom att den hindrar mig i något avseende på vägen mot mina mål eller i relationen till andra människor. Den kan vara förlamande och passiviserande. Den kan utgöra ett försvar. Å andra sidan kan både positiva och negativa känslor också vara värdefulla verktyg i min egen utveckling, såvida jag förstår dem och ser dem i sitt större sammanhang. Känslorna är därmed positiva om de på lång sikt förstärker, men negativa om de försvagar, människans genuina livsprojekt.

Inom självpsykologin (Kohut, 1986, 1988; Karterud & Monsen, 1997) tar man fasta på denna uppfattning av känslor som upplevelser, dvs. som ett subjektivt medvetandetilstånd och man placerar emotionerna i självets centrum. Detta betyder att emotioner (så som aggressivitet och sexualitet) behandlas ur ett upplevelseperspektiv, och alltså inte som i traditionell psykoanalys ur ett driftsperspektiv. För att förstå självpsykologins analys av känslornas betydelse (i kapitel 4) måste vi först granska känslornas interpersonella dimension.

Stämningar och känslor är inte isolerade i individens psyke utan säger alltid något om individens relation till andra människor eller till något i omvärlden. Därför har känslor (åtminstone många av dem) även en social komponent (Andersson, 1992, s. 115). Förmimmelserna (av våra grundbehov) och de medfödda affekterna (Nathanson, 1992) kan i någon utsträckning sägas sakna intersubjektiva komponenter, medan den subjektiva upplevelsen, känslan, alltid har en intersubjektiv komponent.

Känslan är framför allt social i betydelsen att jag inte kan få syn på den utan en annan persons medverkan. För att göra dem till objekt för mitt medvetande och för att förstå och förklara dem behöver jag en annan person med förmåga att kommunicera. Känslorna är alltså sociala även i betydelsen att deras mening förmedlas av symboler, av språket, av bilder, av allt som fungerar som symboler för upplevelsen.

Känslornas intersubjektivitet syns också väl genom deras förbundenhet med sociala normer. Detta gäller t.ex. stolthet, skam och skuld. Så har Sartre (1992) visat att skammen och stoltheten är interpersonella eftersom de uppstår i mötet med andra personer. Skam handlar om att med andras ögon se sig själv i en negativ belysning eller att med andras ögon se det man gjort som något dåligt, stolthet igen att med andras ögon se det man gjort som något bra eller gott. Människans uppfattning om vad som är positivt resp. negativt, bra resp. dåligt eller gott resp. ont uppkommer via de sociala normerna, vilket betyder att känslan alltid har ett inslag av social interaktion. Att vara känslös eller att ha starka känslor är alltså inte något djuriskt utan fastmer ytterst mänskligt, eftersom det endast är människor som har känslor i denna sociala betydelse.

Känslor kan också betraktas med utgångspunkt i social interaktion: det kan då konstateras att relationer alltid innefattar känslor. Stern hävdar (Karterud, 1997d, s. 42) att sunda relationer kännetecknas av interaffektivitet, dvs. en känslomässig växelverkan mellan parterna. Bauman (1995, s. 82) menar att det mänskliga mötets allmänt känslomässiga natur är det primära och avgörande. Modaliteten vara-för (se avsnitt 3.3) innebär framför allt en känslomässig relation till den andre. Det är också känslan, menar Bauman (1995, s. 83), som skiljer vara-med från vara-för. Detta innebär att känslor har en stor betydelse i det interpersonella samspelet: de öppnar människan mot världen och därmed mot andra människor (Pahuus, 1997, s. 99).

En annan central koppling mellan känslor och intersubjektivitet kan beskrivas genom begreppet *empati*. Eftersom empatisk förmåga är speciellt betydelsefull för den fenomenologisk-existentialistiska professionskompetensen granskas den nedan i ett separat avsnitt.

2.4.4 Empati

Även om begreppet empati har definierats och beskrivits på väldigt många olika sätt, kan man urskilja vissa gemensamma karaktäristika. Det grundläggande för människans empatiska förmåga är att hon på ett speciellt sätt har tillgång till, förutom sina egna upplevelser, också andra människors upplevelser (Håkansson, 2006, s. 8). Håkansson (2006, s. 18) definierar empati som ”upplevelsen av främmande upplevelser”. ”Empati är förmågan att förstå och reagera på en annan människas unika erfarenhet”, påstår Ciaramicoli och Ketcham (2000, s. 13). Med andra ord handlar empati om en förmåga att ”greppa den andres perspektiv på tillvaron” (Håkansson, 2006, s. 16).

Den empatiska individen känner inte ”på riktigt” den andra personens känslor²⁵, utan det är fråga om det som Frijda (2007, s. 45) kallar ”virtual emotions”, alltså föreställningar om känslor. Empati består, enligt Frijda, av sådana föreställningar. En empatisk förmåga handlar således om att kunna leva sig in i en annan människas medvetande (känslor, upplevelser och tankar) utan att blanda ihop dem med sina egna (Håkansson, 2006, s. 14).

Håkansson (2006, s. 18) betraktar upplevelse som detsamma som känsla, och förståelse beskriver han som en aspekt av denna känsla. Vidare menar han att känslor innebär omsorg, dvs. att vi bryr oss om något. Känslan vill, som ovan beskrivits, alltid något och leder till en handlingsberedskap. När människan kan sätta sig in i andra människors känslor så uppkommer t.ex. vid skada eller fara en vilja att handla för att skydda och hjälpa den andre.

Människans empatiska förmåga kan således sägas vara ursprunget till eller grunden för etiken (Goleman, 2001). Empati kan alltså leda till en altruistisk handling, men lika väl kan en viss empatisk förmåga också användas på ett negativt sätt för att medvetet (eller omedvetet) skada andra människor. Frågan är dock om inte en äkta empatisk förmåga hindrar människan från att begå grymma handlingar (Goleman, 2001). Håkansson (2006, s. 10) påstår att alla moraliska handlingar har sitt ursprung i förmågan att leva sig in i en annan människas situation. Empati blir i så fall ”kittet” mellan känslor och moral, något som kan ses som synnerligen viktigt för den professionella självutvecklingen. Sambandet mellan känslor, empati och självet utifrån ett självpsykologiskt perspektiv beskrivs närmare i avsnitt 4.3.1.

Alla dessa interpersonella dimensioner hos känslorna gör dem oundvikliga och oundgängliga i pedagogisk interaktion. Känslor och empati kan således anses vara av central betydelse för all fostran. Det är därför som behandlingen av dem också är ett genomgående tema i denna studie. Det är också därför som Kohuts teori – som placerar känslorna i centrum för självet utveckling – har en central plats i studien. Men innan det är dags att i kapitel 4 presentera och granska Kohuts syn på självet och dess utveckling är det på sin plats att något fördjupa den centrala aspekten av människans mänsklighet, nämligen hennes förmåga att lära sig och utvecklas, som ligger till grund för all pedagogisk verksamhet – så också för det pedagogisk-psykologiska interventionsprogram som föreliggande studie baserar sig på.

²⁵ Intressant är dock att notera att när en människa känner empati med en annan aktiveras samma nervbanor i hjärnan som under en liknande upplevelse hos henne själv (Bauer, 2007, s. 42; Goleman, 2007, s. 78). Detta fenomen har studerats inom nyare forskning om de s.k. spegelneuronerna.

3 Förändringsprocesser

För att lära måste man lämna trygghetszonen, stiga av den invanda bussen ”Trygga Rundan” och istället ge sig ut på en ordentlig tågfluffning mot det okända (Andersson, 2000, s. 91).

All pedagogisk verksamhet, och naturligtvis då också det fortbildningsprojekt för och med yrkesverksamma barnträdgårdslärare som denna studie handlar om, syftar till någon form av förändring. Förändringsprocesser har inom pedagogik och psykologi traditionellt beskrivits och analyserats med hjälp av begreppet *inläring*, eller med en nyare svensk term, *lärande*²⁶, och med begreppet *utveckling*. Både lärande och utveckling kan analyseras utifrån ett antal olika aspekter, varav två av de mest centrala utgörs av dels *vad* som förändras, dels *hur* denna förändring sker (Ellström, 2004, s. 67).

Både lärande och utveckling kan användas för att beskriva en förändring i en för individen positiv eller negativ riktning. När begreppet *självutveckling* (eller *utveckling av individens själv-i-relation*) används i denna studie är avsikten dock att signalera en för människan (och hennes medmänniskor) positiv förändring, som motsvarar en utveckling av människans mänsklighet eller bildning (jfr avsnitt 1.1 och kap. 2). Här handlar det om att fortbildningen av barnträdgårdslärare syftar till en förändring av deras fenomenologisk-existentialistiska professionskompetens och därför behandlas lärande i detta kapitel huvudsakligen utgående från frågan om hur människan lär sig om sig själv i relation till andra, eller med andra ord uttryckt, hur hennes själv-i-relation kan förändras²⁷. Vad betyder lärande och kunskap, vad är förståelse och erfarenhet och hur uppstår kunskap och erfarenhet – i ett självutvecklingsperspektiv med professionella förtecken?

I och med att begreppet lärande är ett av de mest centrala begreppen inom pedagogik är det också ett av de begrepp som det finns flest varierande uppfattningar om och en oändlig räckta teoretiska beskrivningar av. Säljö (2000) behandlar de tre huvudsakliga teoretiska traditionerna inom detta område: den behavioristiska, den kognitiva och den sociokulturella. Illeris (2001) behandlar frågan om lärande utgående från uppfattningen att lärande är en process som omfattar tre olika dimensioner: en kognitiv, en psykodynamisk (emotionell och motivationell) och en social (samhällelig) dimension. Han menar att allt lärande omfattar alla dessa dimensioner. Inom ramen för detta arbete är det dock omöjligt att

²⁶ I fortsättningen föredrar jag begreppet lärande (liksom t.ex. Säljö, 2000, s. 24), då begreppet inläring signalerar att kunskap skall föras *in* i individen, medan lärande mera signalerar en *pågående aktivitet* hos den som lär.

²⁷ För vidare synpunkter på vad som avses med individens självutveckling, se kapitel 4, speciellt avsnitt 4.3.

beakta alla dessa teoretiska traditioner eller dessa olika dimensioner på ett heltäckande sätt. Projektets fokus ligger på lärandets djuppsykologiska och relationella aspekter, vilket innebär att det är dessa som i den följande framställningen kommer att poängteras.

Att i detta sammanhang föra en ingående diskussion om förhållandet mellan begreppen lärande och utveckling skulle leda för långt från huvudspåret för denna avhandling. Båda begreppen beskriver förändringsprocesser, men olika teoretiska perspektiv ger olika förklaringar när det gäller frågan om vilken process som är överordnad den andra. I denna studie betraktas lärande som den process genom vilken utveckling sker, en uppfattning som överensstämmer med Vygotskijs synsätt, men skiljer sig från Piagets, då den senare betraktade utveckling som en förutsättning för lärande (Kolb, 1984)²⁸.

I den följande framställningen i detta kapitel kommer därför fokus att i stället ligga på sådana teorier som har en grundsyn som överensstämmer med ett fenomenologisk-existentiellt perspektiv på människans tillvaro och som överensstämmer med den intersubjektiva grundsyn som dominerar den självpsykologiska teoribildningen. Framför allt handlar det om teorier med fenomenologiska och hermeneutiska förtecken (så som Hans-Georg Gadamer) och teorier med utgångspunkt i pragmatismen (John Dewey), även om några smärre undantag också görs. Ett sådant undantag utgörs av Kolbs (1984) teori om *experiential learning*, som han baserar på Deweys, Lewins och Piagets teorier (Illeris, 2001, s. 35). I viss utsträckning återfinns sådana överensstämmande teorier också bland dem som går under benämningen sociokulturella.

Allra först kan det dock vara på sin plats med några synpunkter på de centrala begreppen lärande och kunskap, liksom på begreppen upplevelse och erfarenhet, vilka inom den fenomenologiska riktningen och inom pragmatismen används i samband med beskrivningen av människans utveckling och lärandeprocesser. Att beskriva den flora av olika uppfattningar angående dessa begrepp som förekommer i den fenomenologisk-existentialistiska filosofin och den pedagogisk-psykologiska litteratur som bygger på sådan filosofi torde ligga utanför ramarna för en studie som denna. I det följande kommer därför endast några synpunkter att relateras och vissa frågeställningar att enbart antydast.

3.1 Upplevelse, kunskap, förståelse och erfarenhet

Marton och Booth²⁹ (2000, s. 184–185) beskriver lärande som en förändring mellan kvalitativt olika sätt att erfara ett fenomen. De menar att när man lärt sig har man

²⁸ I övrigt har jag valt att i detta sammanhang utelämna en närmare granskning av de två stora konstruktivistiska inläringsteoretikerna inom dels den kognitiva traditionen, dvs. Piaget, dels den kulturhistoriska traditionen, dvs. Vygotskij.

²⁹ Även om Marton och Booth tillhör den *fenomenografiska* riktningen har deras grundsyn flera likheter med fenomenologin, i det att båda har den mänskliga erfarenheten som forskningsobjekt (Marton & Booth, 2000, s. 152).

utvecklat en förmåga att erfara ett visst fenomen när det framträder på ett särskilt sätt i nya situationer (något som går utöver de andra sätt som hon tidigare har haft förmågan att erfara fenomenet på), vilket i sin tur betyder att *relationen mellan den lärande och fenomenet har förändrats*. [...] När detta inträffar har den lärandes medvetande om fenomenet förändrats, och det framstår på ett annat sätt än tidigare. [Kursiveringar tillfogade.]

I sin framställning om lärande verkar Marton och Booth (2000, s. 71, 117) sätta likhetstecken mellan begreppen erfara, uppfatta, begripa och förstå, vilket antyder en mera kognitiv förståelse av lärandet. Det förblir dock oklart vilken exakt innebörd deras begrepp ”att erfara” har och vilken skillnaden är till begrepp som upplevelse och erfarenhet. Det som likväl kan fungera som en utgångspunkt för diskussionen om lärande är deras sätt att beskriva *lärande som en förändring i den lärandes medvetande om fenomenet*. Detta överensstämmer också med den uppfattning som den hermeneutiska fenomenologen Van Manen (1990, s. 9) ger uttryck för. För att närmare beskriva dessa förändringar i människans medvetande om ett fenomen har många olika begrepp använts. Det har sagts att människan får *erfarenhet, kunskap, förståelse* eller *insikt*.

Utifrån ett fenomenologiskt perspektiv utgår dessa medvetandeförändringar från och bygger på människans *upplevelser* av sig själv och sin omvärld. Fenomenologin, särskilt den empiriska fenomenologin, beskrivs ofta som en filosofisk gren som studerar människors upplevelser av fenomen (Sander, 1999). Att uppleva någonting handlar om att våra sinnesintryck (perceptionen) ges en meningsfullhet. När vi säger att vi upplever någonting, handlar en vardaglig användning av begreppet upplevelse just om en sådan pågående, meningsfull perceptionsprocess. En upplevelse innebär i sig ännu inte något lärande, men kan sägas utgöra grunden för en lärandeprocess.

Den humanistiska bildningstanken utgår från att människan har en slumrande möjlighet till *kunskap* (Gustavsson, 1996, s. 261). I första hand handlar denna tanke inte om att människan innehar eller äger kunskap, utan om att kunskap innebär ett förhållningssätt till omvärlden och sig själv. Bildning kan då förstås som en rörelse där man bryter upp från det invanda och ger sig ut i det okända för att föra tillbaka nya erfarenheter.

Ett sätt att se på kunskap i detta perspektiv är att betrakta kunskap som något som – liksom Uljens (1998a, s. 125) uttrycker det – inte speglar en yttre verklighet i sig, utan ”kunskapen speglar i stället vår erfarenhet av denna yttre verklighet och givetvis *vår erfarenhet av vår inre verklighet*” [kursivering tillfogad]. Detta överensstämmer med den uppfattning som Schütz (1999, s. 29) ger uttryck för när han hävdar att all kunskap utgörs av konstruktioner, eftersom vårt medvetande är selektivt. Alla fakta är därför tolkade fakta, menar han.

Människans upplevelse kan sägas ligga till grund för hennes *erfarenheter*³⁰. Uljens (1997b) menar att reflektion över upplevelsen resulterar i en erfarenhet. Begreppet erfarenhet har kommit att bli centralt inom den hermeneutiska fenomenologin. Erfarenhet handlar, menar Gadamer (2002, s. 165), om ”med-

³⁰ På engelska används samma begrepp (”experience”) för att beskriva båda dessa fenomen medan tyskan liksom svenskan skiljer dem åt (ty. ”Erlebnis” vs. ”Erfahrung”).

vetandets vändning”. Enligt Gadamer innebär erfarenhet alltid en negation i förhållande till människans tidigare vetande.

Denna egentliga erfarenhet är alltid negativ. När vi gör en erfarenhet av något, så heter det att vi dittills inte hade sett sakerna rätt, men nu vet bättre vad som gäller. Erfarenhetens negativitet har således en speciell produktiv innebörd. Det handlar inte bara om att genomskåda och rätta till en villfarelse, utan om att förvärva ett expansivt vetande. (Gadamer, 2002, s. 163)

Varje erfarenhet värd namnet korsar en förväntan. En grundläggande negation är sålunda en del av människans historiska Vara, och denna negation visar sig i väsensförbindelsen mellan erfarenhet och insikt. [...] Insikten inbegriper alltid att man återkommer till ett förhållande, där man varit fången i villfarelse. (Gadamer, 2002, s. 166)

En sådan erfarenhet kallar Gadamer (2002) för dialektisk. Detta överensstämmer också med hans syn på *förståelse*. Om man förstår något betyder det således att man förstår detta något annorlunda än förut. Samma sak kunde också uttryckas som att på det sätt som man förstod förut, förstår man *inte* idag. Det förefaller som om Gadamer betraktar erfarenhet, förståelse och insikt som väsenslika. Insikt är dock, enligt Gadamer (2002, s. 166), mera än kunskap om någon sak, då den alltid också innehåller ”ett moment av självkänedom och är en nödvändig aspekt av det vi kallade egentlig erfarenhet.” Gadamer förefaller här närmast förlikna kunskap vid ytlig kunskap eller information.

Det har också hävdats att det föreligger en skillnad mellan kunskap och föreställningar respektive uppfattningar. Kunskap skulle mera definieras utifrån någon form av sanningskriterium och objektivitet, medan föreställningar och uppfattningar även innehåller personliga åsikter, fördomar eller övertygelser (Frijda, Manstead & Bem, 2002, s. 12). Detta innebär då också att föreställningar påverkas mera direkt av känslomässiga tillstånd. Enligt Fiedler och Bless (2002, s. 197) finns föreställningarna i ett ”gränssnitt mellan emotioner och kognitioner”.

3.2 Erfarenhet och handling

När det gäller personlig yrkeskunskap blir också förhållandet mellan lärande, erfarenhet och handling väsentligt att utröna, eftersom den praktiska yrkesutövaren bör kunna omsätta sin teoretiska kunskap i praktisk handling. Den pedagog som framför andra har förespråkat erfarenheten som grund för det egna lärandet är John Dewey (1859–1952). Pragmatism innebär, enligt Dewey (1997), att kunskapens betydelse ligger i om den kan vara vägledande för praktiskt handlande. Han grundar sitt pragmatisk-pedagogiska tänkande på ”idén att det finns en intim och nödvändig relation mellan processerna faktisk erfarenhet och pedagogik” (1997, s. 20) [min övers.]. Dewey (1997, s. 38) hävdar alltså att ”every experience is a moving force”.

Gadamers (2002) uppfattning är att varje erfarenhet förutsätter en tolkning, vilket betyder att det vi erfar alltid tolkas utifrån en given tolkningsram. Tolkningsramen utgörs av den synkrets som för en människa är synlig från en

viss punkt, och gränsen för denna ram kallas för *horisont*. Förståelse kan då ses som en utvidgning av denna horisont, en utvidgning som han kallar för *horisont-sammansmältning* (Gadamer, 2002, s. 154) och som sker i mötet med det förgångna, det historiska. För att en horisontsammansmältning skall ske krävs att människan vågar konfronteras med sina fördomar och att hon är öppen för nya tolkningar. Om hon kan vända sitt medvetande till förmån för en ny tolkning innebär det att hon nu vet bättre än förut. När vi har gjort en sådan erfarenhet upplever vi att vi har lärt oss något.

Enligt Gadamer (2002, s. 143) och Rothuizen (2002, s. 124) innebär förståelse alltid både tolkning och användning. Gadamer menar också att förståelse inte bara handlar om reproduktion, utan dessutom innefattar ett produktivt förhållningssätt, vilket visar på ett visst släktskap mellan Gadamer och Dewey i detta avseende. Gustavsson (1996, s. 53) menar att det också finns en stark koppling mellan Gadamers syn på erfarenhet och pragmatismen i Deweys tappning, i och med att båda vill upphäva dualismen mellan människa och omvärld, mellan subjekt och objekt. Mänsklig erfarenhet, hävdar Dewey (1997, s. 38–39), är i grunden social, och inte något som uteslutande försiggår i den enskilda individens kropp och själ. Det är samma sak som Marton och Booth (2000) förfäktar när de hävdar att människans erfarenhet utgörs av en intern relation mellan individens medvetande och hans eller hennes omvärld³¹.

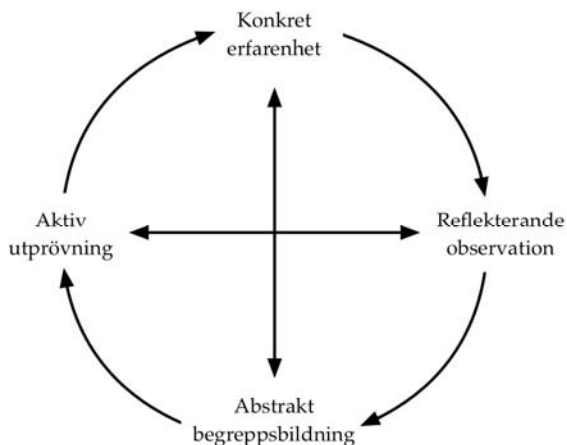
Gustavsson (1996, s. 261–262) ansluter sig till tanken att kunskap och lärande börjar i den egna erfarenheten. Han beskriver bildning, kunskap och lärande som en rörelse mellan det subjektiva och det objektiva, där det subjektiva står för att lärandet tar sin utgångspunkt i personens intresse och motivation och kunskapen ses som personlig och det objektiva står för tanken att det finns ”en förebild, ett mål eller ett resultat för denna process”.

Att lära innebär också att förändra sin handling, alltså att göra något annat än det vanliga. Kunskap och handling står i ett dialektiskt förhållande till varandra, det vill säga de påverkar varandra ömsesidigt. Om Sartres syn på sambandet mellan kunskap och handling säger Kvale (1997, s. 58) följande: ”För Sartre är kunskap och handling två abstraherade aspekter av en ursprunglig konkret relation: handling är att blottlägga verkligheten och samtidigt förändra denna verklighet”.

En känd pedagog som använt sig av Deweys erfarenhetsbegrepp är Kolb (1984) som har lanserat en modell för ”experiential learning”. Kolb (ibid., s. 38) definierar lärande som ”*the process whereby knowledge is created through the transformation of experience*”. Han framhåller att denna definition har flera fördelar, bland andra att lärande ses som en process och inte ett innehåll eller ett resultat, en process som kontinuerligt skapas och omskapas. Den säger också att vi för att förstå lärande måste förstå kunskapens väsen. Kritiken mot Kolb har bland annat handlat om att han inte har några fördjupade teoretiska reflektioner kring de centrala begreppen *erfarenhet* eller *reflektion* (Smith, 2001). Han har också blivit kritiserad för att enbart syssla med lärandets kognitiva dimension (Illeris, 2001, s. 134).

³¹ Detta innebär att både fenomenologin och fenomenografin är icke-dualistiska till sin karaktär.

Även om Kolb kan kritiseras ur flera olika synvinklar så har den cykliska modell (se figur 1) han skapat för att visa lärande genom erfarenhet flera fördelar. En av dem är att han i sin modell inkluderar samtliga centrala aspekter av erfarenhetslärandet: själva den konkreta upplevelsen och erfarenheten som ligger till grund för processen, den reflekterande observationen, den abstrakta teoretiseringen och det åtföljande aktiva utprovandet i nya situationer.



Figur 1. En förenklad version³² av Kolbs (1984, s. 42) modell för erfarenhetslärande.

Kolb (1984) förklarar lärande utifrån de två dimensionerna som i figur 1 anges med de två dubbelriktade pilarna, och som han menar utgör två fundamentala strukturella dimensioner i lärandeprocessen. Den lodräta pilen symboliserar förståelse som å ena sidan omedelbar, konkret förståelse av vår upplevelse via våra sinnen och känslor, å andra sidan indirekt som en medvetandegjord förståelse, genom symboliska representationer av upplevelsen, dvs. abstrakta begrepp. Den vågräta pilen visar en dimension som handlar om lärande som en transformation av erfarenheten, dels via en inre, iakttagande och intentionell reflektion, dels via en yttre, utprovande handling eller verksamhet.

Erfarenhetens betydelse för professionell utveckling och kunskap har också poängterats. Ett exempel är bröderna Hubert och Stuart Dreyfus (1986) teori om personlig yrkeskompetens, där de med hjälp av en modell beskriver utvecklingen från ett novisstadium till ett expertstadium. Modellen har vidareutvecklats av Flyvbjerg (1990) som satt till ett högsta stadium som han kallar förnyare (da. "fornyer"). I denna modell ses erfarenhet som en förutsättning för utveckling av expertkunskap. Flyvbjerg menar att de högsta nivåerna i Dreyfus-modellen inte kan nås på annat sätt än genom egen erfarenhet, via kroppen. Också Callewaert (1999, s. 214) menar att praktikern styrs av "förkroppsligad ackumulerad erfarenhet".

³² Motsvarande förenklade modeller finns hos flera författare, t.ex. Smith (2001).

3.3 Reflektion och dialog

Hur kommer det sig att en upplevelse blir till en erfarenhet? I nuflödet, eller med ett annat uttryck i *den naturliga attityden*, är människan riktad mot världen och uppslukad i sin upplevelse, i sitt engagemang, av sina egna aktiviteter. Hon har alltså inte en naturlig distans till sig själv och sitt eget handlande. Men enligt det fenomenologiska tänkesättet kan man sätta den naturliga attityden inom parentes och distansera sig genom *reflektion* (jfr avsnitten 2.1.1 och 2.1.2).

Begreppet reflektion kan dock användas – och har använts – på de mest skiftande sätt även inom pedagogiken (se Bengtsson, 1996). Dewey skiljer mellan rutinmässigt tänkande och reflekterande tänkande (Alexandersson, 1994, s. 39). Bengtsson (1996) skiljer på reflektion som *tänkande* och som *självreflektion* och hävdar att begreppet borde användas främst i betydelsen självreflektion och inte i betydelsen tänkande. Handal (1994) säger att han förstår reflektion som en *medveten aktivitet* där den reflekterande medvetandegör och oftast verbaliserar det som han eller hon reflekterar över.

Alexandersson (1994, s. 166–167) särskiljer reflektion på fyra olika nivåer, där den första svarar mot vardagligt, omedelbart och mera rutinmässigt tänkande. På den andra nivå – som är den första egentliga reflektionsnivån – sätter man ord på sina erfarenheter och handlingar. Den tredje nivån är mera systematisk och omfattar jämförelser med andras erfarenheter och kunskap, liksom också uppmärksamhet på underliggande värderingar och antaganden. På den fjärde nivån sker en reflektion över det egna tänkandets vad- och hur-aspekter, alltså en meta-reflektion. Den betydelse som Bengtsson (1996) lägger in i begreppet motsvarar således den användning som Alexandersson (1994) kallar för den fjärde nivån, medan Handals betydelse sträcker sig över nivåerna två, tre och fyra i Alexanderssons beskrivning.

Som närmare beskrivs i avsnitt 5.1 har en dominerande idé inom teori och forskning kring lärares professionsutveckling och lärarutbildning varit den om reflektivt tänkande. Taylor Webb (2000) diskuterar denna trend och visar att den till största delen har handlat om lärares individuella tänkande kring sin undervisning, något han kallar monologisk reflektion (*monological reflection*). Han kritiserar en sådan uppfattning, eftersom individuell reflektion inte utgör någon garanti för att lärarens tänkande skall förändras – den kan i värsta fall till och med konservera dålig praktik. För att reflektion skall fungera krävs det, menar han, någon form av ny ”input”, vilken kan fås endast genom *dialog* med någon eller något utanför en själv. Reflektionen måste alltså försiggå genom användning av språket i en dialog med andra, i ett socialt samspel.

Ett sådant synsätt – som även överensstämmer med Gadamer (2002) – ger också Handal (1994) uttryck för när han hävdar att reflektion inte är enbart en inre, psykologisk eller individuell process, utan alltid är social i och med att den inbegriper ett språk och handlingar i (den sociala) världen. Reflektionen kan inte enbart ses som en individuell, kognitiv eller intellektuell process. I reflektionen

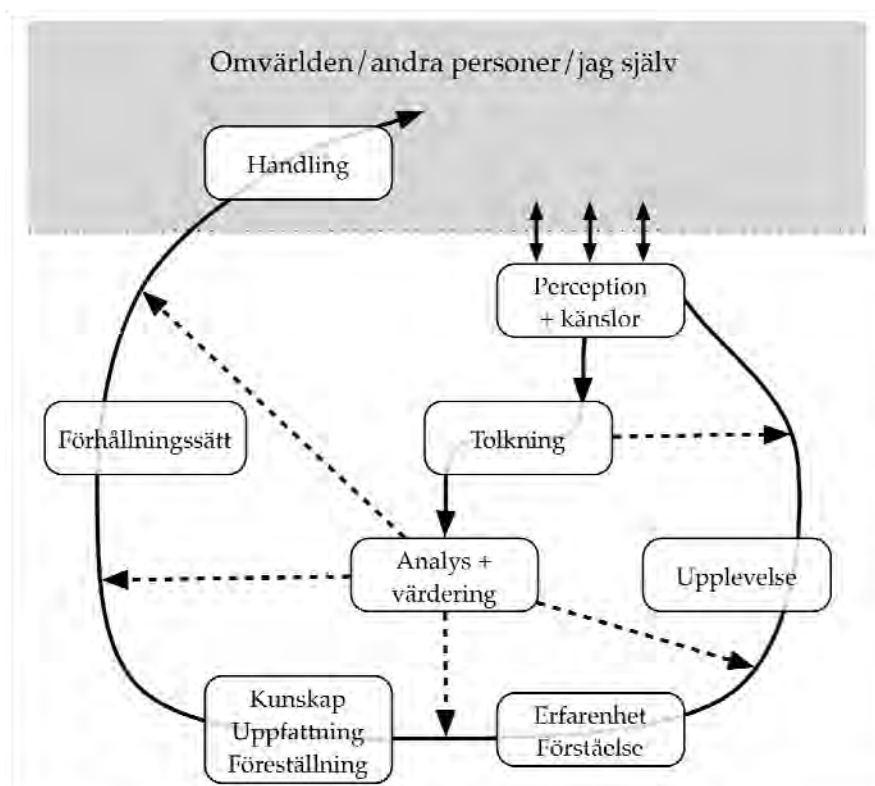
involveras också alltid emotionella och relationella komponenter, något som också t.ex. framhålls av Giddens (1999) när han diskuterar människans själv-identitet³³. Skapandet av ny mening (ny kunskap eller nytt kunnande) sker således genom att individen, i interaktion med andra individer, möter andra synsätt och tolkningar av tillvaron³⁴.

I den ovan omtalade modellen för utveckling av personlig yrkeskompetens (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Flyvbjerg, 1990) ses reflektion som ett steg i utveckling mot expertkunskap. Men experten reflekterar inte nödvändigtvis (även om han *kan* reflektera när det krävs), utan han handlar intuitivt och omedelbart utifrån ett holistiskt förhållningssätt till färdigheten. Så länge yrkesutövaren reflekterar är kunskapen inte nödvändigtvis internaliserad i självet, han är inte expert i Dreyfusk mening. När yrkesutövaren integrerat den nya kunskapen och den blivit ett med honom själv och han fått ett nytt förhållningssätt, då har verkligt, genuint lärande skett. Om målet är ett yrkeskunnande kan således *ett* steg för att uppnå detta vara att koppla praxis till en reflektion, där egna erfarenheter och praktiskt handlande ställs i relation till samlad erfarenhet, forskning och vetenskaplig kunskap.

En modell som bygger vidare på Kolbs modell (figur 1) och är avsedd att illustrera de centrala begrepp som hittills diskuterats och deras inbördes relationer presenteras i figur 2. I den följande framställningen används begreppet *upplevelse* som något som både handlar om en pågående perceptionsprocess och en tolkad summering av denna process. Upplevelsen baseras förutom på *perceptioner* även på *känslor och stämningar*. Genom en tolkande reflektionsprocess som också innehåller ett moment av värdering blir upplevelsen till *erfarenhet* och till *förståelse*. Erfarenheten och förståelsen ligger sedan till grund för individens *kunskaper, föreställningar* och *uppfattningar*, liksom också till hans eller hennes *förhållningssätt*. Allt sammantaget utgör bakgrunden till individens *handlingar* och beteende. Handlingarna ger i sin tur upphov till ny perception och nya känslor osv.

³³ I stället för begreppet reflektion används ofta *reflexivitet* i sociologiska och socialpsykologiska texter, t.ex. av Giddens (1991).

³⁴ För vidare diskussion av reflektionens sociala komponenter se avsnitt 7.2.2.



Figur 2. En schematisk skiss över några för reflektionsprocessen centrala begrepp och deras inbördes relationer.

3.4 Lärande och självet

Frågan om hur lärande är kopplat till självet utveckling kommer i detta kapitel att beröras endast utifrån två olika aspekter. Den första handlar om på vilket sätt människans själv är involverat i genuint lärande, medan den andra på ett allmänt plan diskuterar hur människan kan nå kunskap om eller insikt i sitt eget själv. I detta avsnitt kommer endast några grundläggande fenomenologisk-existentialistiska tankegångar kring människans förhållande till sitt eget själv att presenteras. Frågan om förändring av det egna självet, om självutveckling kommer att diskuteras mera ingående i kapitel 4 utifrån självpsykologisk teoribildning.

3.4.1 Genuint lärande

Colaizzi (1978) argumenterar utifrån en fenomenologisk-existentialistisk utgångspunkt för det som han kallar *genuint lärande* (eng. "genuine learning"). Han påstår att man inte kan tala om genuint lärande med mindre än att innehållet i det man skall lära sig blir "significantly interwoven in our existence" (ibid., s. 127). Genuint lärande är alltså inte detsamma som ett memorerande av information. Även om man kan något utantill eller kan återge ett svar korrekt utgör detta endast information om det inte berör kärnan i våra liv och vår existens. Vidare menar han att alla situationer och händelser är potentiella tillfällen för lärande, men att det inte finns någon situation eller något tillfälle som i sig kan garantera att lärande inträffar. Här ligger Colaizzis syn väldigt nära Martons och Booths (2000) när han säger att

Genuine learning radically re-structures our world-views of something. Somehow our inter-personal conduct or our attitudes towards our emotional life or our regard for status or our evaluation of ambition and success or our experience of the meaning of the future, or some such vital area of our existence, is essentially modified; somehow we no longer see it in the same way. No longer seeing that area in the old way, our learning provides us with a, literally, new world to live in. (Colaizzi, 1978, s. 129)

Detta lärande kan dock aldrig bli fullständigt, eftersom människans liv inte är något absolut, utan en ständigt pågående process. Men det oaktat, säger Colaizzi (1978), slår genuint lärande hårt. Ofta häpnas människan över utfallet, både av vad hon lärt sig och av hur hon har lärt sig. Om hon en gång har lärt sig något kan hon inte i fortsättningen ignorera det, hon kan inte glömma det.

Gadamer (2002, s. 163) menar också att erfarenhet handlar om att upprätta enighet med sig själv, och här citerar han Hegel som har sagt att

erfarenhetens princip inbegriper den oändligt viktiga bestämningen att om människan skall godta ett innehåll som sant så måste hon själv vara *där*, eller närmare bestämt: hon måste träda i förening med innehållet och i enigheten finna *visshet om sig själv*.

"Begreppet erfarenhet", skriver Gadamer (2002, s. 165), "betyder just att man upprättar en sådan *enighet med sig själv*" [kursivering tillfogad]. Det är bara om självet är autentiskt engagerat i lärandet som människan kan lära sig. I genuint lärande är således självet alltid involverat. Genuint lärande innebär att människan måste välja (bland annat att fungera autentiskt), vilket i sin tur innebär ett risktagande, och att hon utsätter sitt själv för en prövning. Det är därför som det ofta är förenat med svårigheter, eller till och med ovilja, att lära sig (se vidare avsnitt 3.5). Men om hon väljer att fungera autentiskt och verkligen lär sig något, så kommer hon att återupptäcka sitt själv varje gång hon lär sig.

Det projekt som denna avhandling handlar om syftar således till genuint lärande. Följande fråga blir då hur sådant genuint lärande kan ske, när objektet för lärandet är det egna självet.

3.4.2 Lärande om det egna självet

Eftersom självet (som framgår i avsnitt 2.1.2) är reflexivt måste människan för att få syn på sig själv distansera sig till sig själv. En fråga blir då hur denna distansering kan ske. Ett vanligt sätt att diskutera denna fråga är utifrån begreppet *självreflektion*. Bengtsson (1996) menar att läraren kan distansera sig till sig själv med hjälp av reflektion (i betydelsen självreflektion) och därigenom få syn på sig själv. Också Illeris (2001, s. 89) menar att utvecklingen av självet sker genom ”självreflektion eller reflexivitet, dvs. en reflektion som genom spegling omfattar individens förhållande till sig själv”.

Enligt ett existentiellistiskt betraktelsesätt (van Deurzen, 2003) hör till självets väsen att det är en process, nämligen något som är ständigt förändring och därför ständigt instabilt. Det är omöjligt att någonsin bli ”ett med sig själv”. Utgående från Barnes (1993) beskrivning har van Deurzen (2003) sammanfattat Sartres syn på självets successiva tillblivelse och förändring. Genom människans handlingar och andras reaktioner på dem skapas hennes själv. Från att från början ha varit ren intentionalitet, utan självmedvetande, börjar hon så småningom få en känsla av ett själv. Hon börjar tänka på sig själv utifrån andras reaktioner och hon definierar sig och beskriver sig på ett visst sätt, hon skapar en självbild.

Denna självbild kan bli föremål för min egen granskning och reflektion och därmed öppna vägen till en förändring i framtiden. Genom att bli medveten om mig själv börjar jag faktiskt lägga märke till min relativa förmåga att omforma mig. Jag blir medveten om att min intentionalitet kan ändras och riktas in mot nya saker och händelser. Jag inser att jag kan ändra på det som har givits i det förflutna och jag förstår att det åligger mig att skapa ett själv i framtiden. (van Deurzen, 2003, s. 78)

Till slut förstår människan komplexiteten av sin bild av sig själv och den paradox som självet utgör, något som van Deurzen (2003, s. 78–79) uttrycker på följande sätt:

Jag är inte bara en kropp eller en kombination av kropp och själ. Jag är snarare en process av förkroppsligat medvetande som reflekterar över sig självt. Någon dualism finns inte: jag är kroppsligt medvetande, det är genom min kropp som mitt medvetande existerar. Min kropp är mitt medvetande. [...] Min slutliga sanning är att bli ett fullt förkroppsligat medvetande. För många av oss förblir det här ett gäckande mål.

Hur självpsykologin ser på självets utveckling beskrivs närmare i kapitel 4. Det är dock inte självklart att alla människor alltid vill förändras, lära sig eller utvecklas. Inte alla upplever förändringar i självet som positiva, och de flesta människor vill inte alla gånger förändras. Många människor, för att inte säga alla, har alltså ofta psykiska motstånd mot förändringar.

3.5 Ångest och trygghet – motstånd och förändring

Ångest är frihetens verklighet som möjlighet till möjligheten (Kierkegaard, 1996, s. 55).

Sålunda är ångest den frihetens svindel, som uppstår då [...] friheten skådar ner i sin egen möjlighet (Kierkegaard, 1996, s. 72).

Enligt ett fenomenologisk-existentialistiskt synsätt karaktäriseras människans väsen också av aktivitet och verksamhet och av en öppenhet inför tillvaron och världen. Detta kan mycket väl iakttas hos små barn som visar en nyfikenhet på allt och alla och som är spontant verksamma och aktiva. Öppenheten och aptiten på tillvaron visar sig både som intresse för kontakt med andra människor och som en riktadhet mot och vilja att förstå omvärlden. Men aktiviteten i förhållande till världen, tillvaron och andra människor är inte riskfri. Alltid när människan öppnar sig utåt finns det riskmoment: världen motsvarar inte hennes behov eller önskningar, den andra människan kanske avvisar henne, eller så blir hon besviken, ledsen eller arg. Följden av detta kan bli att hon drar sig undan och förblir vid det gamla.

Människans vara-i-världen kännetecknas således av en ständig pendelrörelse mellan å ena sidan trygghet och tillit och å den andra förändring, tillväxt och lärande. Hon kommer därför att slitas mellan motstridiga impulser: att förbli stillastående, vid det gamla, vända sig inåt i vila och därvid uppleva trygghet eller att vända sig utåt mot något nytt, i aktivitet, rörelse, med de risker det innebär. Den första impulsen omtalas av van Deurzen (2003) till och med som ”den allmänna mänskliga motviljan” mot livsfrågor och förändringsprocesser.

De två olika övergripande känslor inför tillvaron som motsvarar dessa två förhållningssätt, ett slags ”metakänslor”, kallas för enkelhetens skull oftast för trygghet och ångest (Olofsson & Sjöström, 1993; Moxnes, 2001). Giddens (1991, s. 35) kallar dem – med en term lånad av Laing – för *ontologisk trygghet* (”ontological security”) och *existentiell ångest* (”existential anxiety”). Enligt existentialistisk filosofi är all ångest existentiell. Ångesten uppkommer ur ett självmedvetande som samtidigt innebär medvetenhet om den egna sårbarheten och att den egna existensen är hotad.

Enligt Kierkegaard (1996, s. 55) och Sartre (1964, s. 14–19) uppstår ångesten ur människans frihet och ur hennes möjlighet att välja. Ångesten kan därför också sägas uppstå ur människans förmåga att tänka framåt (Giddens, 1991, s. 47) och föreställa sig framtiden i förhållande till nuvarande tid. Friheten att välja innebär ångest, men om människan inte vill eller kan välja (p.g.a. de risker valet innebär och rädslan inför vad som i framtiden kommer att inträffa till följd av valet: det kan ju bli så att hon efteråt inser att hon borde ha valt det andra alternativet) undgår hon det svåra genom att göra sig själv till ett ”känslolöst” eller ”känslolöst” objekt. Människan försöker undvika de negativa, obehagliga

känslor som ångesten innebär, men genom att dämpa de känslor hon har och dämpa ångesten vänder hon samtidigt sin egen mänsklighet ryggen.

Ångesten uppstår alltså ur och handlar om de grundläggande existentiella frågorna: om livet och döden, om relationen och ensamheten (Jacobsen, 1998, s. 190). Tillich (Jacobsen, 1998, s. 194) menar att ångesten har tre former: ångest för att dö, ångest för meningslösheten och ångest för skuld och fördömmelse. Man kunde uttrycka det så att ångesten uppstår ur människans medvetande, eller åtminstone handlar om alla de medvetandeaspekter som tidigare presenterats, dvs. om den egna dödligheten, kroppsligheten, friheten och ansvaret samt relationen (inklusive kommunikationen) mellan en själv och andra människor.

Det lilla barnet som inte ännu har förmågan att handskas med alla de förnimmelser och känslor som livet erbjuder måste, för att inte överväldigas av ångest, sätta ångesten inom parentes (Giddens, 1991) och söker därför trygghet hos och tillit till en omsorgsperson³⁵. Tryggheten innebär öppenhet inför tillvaron och inför andra känslor, medan ångesten gör att vi stängs inne och utesluter andra känsloupplevelser (Olofsson & Sjöström, 1993, s. 29) och ”vi tappar då vårt mentala svängrum” (Svedberg, 2007, s. 140). Samtidigt innebär känslorna en öppenhet inför andra människor, en öppenhet som också innebär risk för t.ex. sårbarhet. För att undvika denna och den ångest som kan följa, tar även vuxna tillflykt till tryggheten och stänger inne eller dämpar sina känslor. Även ångesten försöker man dämpa med alla möjliga till buds stående medel. De blir då till slut ”ett psykiskt fängelse” (Svedberg, 2007, s. 140). ”Ångest är människans tillstånd i striden mot det som skulle kunna förgöra hennes vara”, säger May (1986, s. 32).

Men både trygghet och ångest har en negativ och en positiv sida. Tryggheten kan innebära något negativt liksom ångesten något positivt. Människan försöker i allmänhet undvika ångesttillstånd, men den falska trygghet som kommer sig av att hon undviker all ångest innebär överksamhet, kvalmighet, stillastående. May (2001, s. 254) påstår att det finns både konstruktiv och destruktiv ångest och att ”ångest och möjlighet är två sidor av samma upplevelse”. Ångesten kan med andra ord också ha positiva förtecken. Den kan vara en *möjlighetsångest* eller ”ångest som energi” (Moxnes, 2001, s. 287). Kierkegaard (May, 1986, s. 14) uttrycker det på följande sätt: ”Ångesten är en längtan efter det man fruktar”. Den ångest som hör ihop med makt och ansvar (Sartre, 1964, s. 18), och som vi kan kalla beslutsångest, har också en positiv sida, i och med att den medverkar till att vi inte alltför lättvindigt fattar avgörande beslut i viktiga frågor som angår oss själva eller andra människor. Av det som hittills sagts kan vi således sluta oss till att ångest kan vara både normal och neurotisk (jfr Giddens, 1991, s. 45).

Vid allt lärande återfinns således också denna spänning mellan trygghet och förändring, i och med att lärandet bottenar i människans ”livstrang” (enligt Pahuus, 1997) samtidigt som där hela tiden finns ett motstånd mot alltför stora förändringar, vilka kan medföra otrygghet. Illeris (2001, s. 77) hävdar att ”varje form av lärande kräver psykisk energi, som antingen bottenar i behovet av

³⁵ Det lilla barnet som slits mellan den intressanta omvärlden och tryggheten hos modern har beskrivits av t.ex. Mahler, Pine & Bergman, 1984.

livsutveckling eller i behovet av motstånd – eller i en kombination av båda”. Lärande innebär, vilket tidigare konstaterats, att konfronteras med och utmanas av något nytt. Ny erfarenhet bygger alltid på en negation, dvs. att människan måste överge en tidigare erfarenhet, handling eller ståndpunkt. Motståndet mot förändringar beror på det faktum att när tryggheten hotas uppkommer ångest.

Det nya som människan möter i samband med lärande innebär således ofta, liksom vid terapi, ett motstånd. Detta motstånd mot förändringar har inom den psykodynamiska traditionen oftast omskrivits med begreppet försvarsmekanismer. Illeris (2001, s. 73) omtalar detta mänskliga fenomen med begreppet motståndspotential. Detta motsvarar det som Kohut (1986, s. 33–35) omtalar som *defensiva strukturer*. Inom existentiell psykologi anses begreppet motstånd vara ett onödigt starkt ord, och fenomenet kallas i stället för *motvilja* eller *undvikande* (van Deurzen, 2003, s. 306).

Hos en person med brister i den grundläggande tryggheten, vilken resulterat i ett omoget själv eller i mycket starka defensiva strukturer³⁶, är benägenheten att lära sig något nytt därför inte alltid så stark. Ibland sägs en sådan person sakna motivation eller inte vara intresserad. Om människan söker alltför mycket trygghet innebär det ett motstånd mot att förändras och om tryggheten är alltför liten gör detta henne osäker så att hon vill klamra sig fast vid tryggheten. Så länge som människan befinner sig inom det som Andersson (2000, s. 90) kallar för *trygghetszonen* sker endast en stagnation. För att en förändring skall ske måste hon våga ge sig ut ur tryggheten och möta det nya och det okända. En förutsättning för att personen skall kunna lära sig något eller förändras är således att hon känner ett visst mått av trygghet i situationen och tillit till de människor som finns där.

Förhållandet mellan ångest och trygghet resp. tillit är således en fråga av relevans för pedagogiken generellt och även specifikt för det pedagogisk-psykologiska interventionsprogram som denna studie bygger på. Den pedagogiska situationen borde därför innefatta en grundtillit – också mellan läraren och barnet³⁷ – som medför att individerna vågar möta den konstruktiva ångesten och gå in i kaos och förändring. Frågan om ångest och trygghet har också framför allt samband med människans självutveckling, en fråga som återkommer i samband med självpsykologisk teori i kapitel 4.

³⁶ Se vidare i avsnitt 4.3.3.

³⁷ Frågan om pedagogisk tillit behandlas närmare i avsnitt 6.1.4.

4 Självet, dess tillblivelse och utveckling

Analysen av de aspekter av människans existentiella villkor – medvetandet och känslorna, förhållandet mellan subjektivitet och intersubjektivitet, frågan om människans frihet och ansvar – som presenterades i kapitel 2 utgör inte i sig någon förklaring till eller teori om hur människans självmedvetande och hennes relationer till andra människor utvecklas. För att fungera som en grund för pedagogisk-psykologisk praxis bör den existentialistiska filosofin, som i stor utsträckning behandlar människans existens som generellt problem, förenas med ett perspektiv som gör det möjligt att uttyda den individuella människan. Börjeson (1986, s. 104) påpekar nödvändigheten av att förena Sartres perspektiv med ett synsätt som erkänner människans tidigare upplevelser och hennes levnadshistoria. Hansen (2001, s. 26–27) menar att Løgstrups fenomenologiska filosofi saknar hänvisningar till människans psykiska betingelser och därför måste berikas med en förståelse för den mänskliga psykodynamiken. Dessa svagheter i den fenomenologiska och existentialistiska filosofin har den existentiella psykologin och terapin (t.ex. van Deurzen, 1998, 2003) delvis tagit hänsyn till, men framför allt är detta något som den s.k. självpsykologiska teoribildningen gjort. Hansen (2001) för också fram just självpsykologin som ett komplement till Løgstrups fenomenologi.

Den klassiska förståelsen av människans psykodynamik och identitet (från Freud över Erikson till Kernberg, Klein och Mahler) räcker inte heller till för en förståelse av människan i dagens samhälle. De tidigare psykoanalytiska teorierna kom till i en relativt statiskt samhälle, med klara normer och värderingar och för den enskilda individen ofta färdigt utstakade roller och funktioner. Dagens globaliserade samhälle kännetecknas av bland annat värdepluralism och risktagning (Giddens, 1991) och, enligt Fornäs (1993), reflexivitet, görbarhet³⁸ och individualisering, vilket medför att det ställs helt andra krav på den enskilda individen. En av de första psykodynamiskt orienterade teoretiker som tog fasta

³⁸ Med görbarhet avser Fornäs (1993, s. 9) ”att allt upplevs som möjligt att skapa, och därmed också ger oss ansvar; det är inte längre nedärvt eller naturgivet (t.ex. personlig karaktär)”.

på denna nya utveckling var Heinz Kohut (1923–1981)³⁹, som var den som lade grunden till det som idag kallas för självpsykologi⁴⁰.

4.1 Självpsykologi

De begreppsförändringar som självpsykologin inför påverkar inte bara vårt teoretiska betraktelsesätt utan också, och i synnerhet, vårt betraktelsesätt som terapeuter, lärare och samhällsförbättrare (Kohut, 1986, s. 117–118).

Kohut själv var inte speciellt intresserad av att analysera sig i relation till andra psykologiska skolor och traditioner, utan upprepade ständigt att hans teori skulle ses som en utvidgning och fördjupning av psykoanalytisk teori. Ändå har han själv ägnat en stor del av sitt författarskap åt att visa på vilka punkter han är oenig med bl.a. Sigmund Freud, Otto Kernberg och Melanie Klein. Kohuts efterföljare, bland andra Atwood och Stolorow (1984), har dock klargjort att hans tankegångar innebär ett tydligt paradigmskifte i förhållande till traditionell psykoanalys. Kohut var också märkbart influerad av existencialister som Jean-Paul Sartre och Jaques Lacan, men också humanister som Carl Rogers.

Alldeles uppenbart är att Kohut har infört en existentiell dimension i psyko-dynamisk teori och många av hans efterföljare anknyter sig själva direkt till hermeneutik, fenomenologi och existentialfilosofi. Kohuts självpsykologi kan därför karaktäriseras som en ”fenomenologisk-existentiell psykodynamik” (Bertelsen, 1994, s. 275). Den kan sägas bilda en bro mellan psykoanalytisk och humanistisk teoribildning (Hansen, 1996, s. 188) och den knyter också an till verksamhetsteori, bl.a. till Vygotskij, eftersom den tar sin utgångspunkt i den mänskliga verksamheten och aktiviteten (Bertelsen, 1994, s. 306). Dessutom har den många beröringspunkter med socialpsykologisk teoribildning, eftersom den så starkt framhäver de intersubjektiva aspekterna i självets utveckling. Hansen (2001) visar också på likheterna med det han kallar socialitetsfilosofi (med hänvisningar till Buber, Løgstrup och Pahuus)⁴¹. Det som alltså gör självpsykologin speciellt intressant är dess gränsöverskridande natur, dvs. att den integrerar uppfattningar från ett flertal olika håll. Bertelsen (1994, s. 290) kallar Kohuts självpsykologi för ”et udkast til en ny psykodynamisk metapsykologi”.

Självets utveckling kan naturligtvis studeras utifrån ett renodlat psykologiskt perspektiv. I detta arbete däremot närmar jag mig självets utveckling utifrån ett

³⁹ I detta sammanhang finns inte utrymme för utförligare biografiska uppgifter om Heinz Kohut. Den intresserade hänvisas till t.ex. Cocks, 1994. En gedigen översikt över Kohuts centrala teorier jämte bibliografiska uppgifter om hans författarskap ges av Siegel (1996).

⁴⁰ Många av de författare som numera förknippas med självpsykologin kallades tidigare för narcissismteoretiker. Eftersom begreppet narcissism, trots idoga försök från självpsykologernas sida att förändra innehållet i begreppet, fortfarande för många har en enbart negativ klang, föredrar man idag det mera neutrala begreppet självpsykologi. (Angående narcissistiska störningar, se vidare avsnitt 4.3.3).

⁴¹ Begreppet socialitetsfilosofi förklarades närmare i avsnitt 1.4.3.

pedagogisk-psykologiskt perspektiv. Fokus för forskningsintresset ligger på utvecklingen av yrkesverksamma barnträdgårdslärares själv-i-relation i samband med deltagandet i ett pedagogisk-psykologiskt interventionsprogram. Vad innebär självutveckling genom ett pedagogisk-psykologiskt interventionsprogram och hur sker denna utveckling? Eftersom fokus i det pedagogisk-psykologiska interventionsprogram som studien baseras på och därmed, både för de deltagande barnträdgårdslärarna och mig själv som lärare och handledare under programmet, ligger på barns självutveckling kommer detta kapitel att behandla människans självutveckling, inte enbart under vuxen ålder, utan ända från födelsen och genom hela livet.

Självpsykologisk teori handlar om hur individens utveckling sker mot alltmer mogna eller utvecklade former. Självpsykologin kan således ses som en teori om människoblivandet och människobildandet, vilket omtalas av Uljens (1998a) som pedagogikens uppgift. Den handlar också om hur kunskap om människan kan nås genom introspektion och empati. Kohuts självpsykologi är en teori om interaktion, och därmed också om kommunikation, som en central del av självets uppbyggnad och utveckling. När det gäller att förstå själv och självutveckling i ett pedagogiskt sammanhang kan självpsykologins starka sidor sägas vara att den så starkt betonar det intersubjektiva perspektivet (relationer och empati) vid uppkomsten av självet, och att den integrerar självets kognitiva, emotionella och konativa aspekter.

Det är omöjligt att här på ett begränsat utrymme ge full rättvisa åt vare sig Kohuts tankegångar i hans många publikationer eller den vidareutveckling som ägt rum under de snart 30 år som gått sedan hans död 1981 (se t.ex. Goldberg, 1985; Karterud & Monsen, 1997; Hansen, 2001). Framställningen i det följande är inte i första hand en direkt återgivning av Kohuts självpsykologiska teori, utan utgörs av min förståelse av den och av den vidareutveckling av självpsykologisk teoribildning som skett efter Kohuts död. Där Kohuts namn explicit nämns och inte annat anges, bygger texten på Kohuts centrala verk (1971, 1982, 1985, 1986, 1988). Framställningen kommer också att begränsas till de aspekter av självpsykologisk teoribildning som har relevans för avhandlingens syfte, vilket innebär att det i första hand är de utvecklingspsykologiska och allmänpsykologiska sidorna som lyfts fram. Däremot kommer inte någon vikt att fästas vid Kohuts eller hans efterföljares teoretiska uppgörelser med traditionell psykoanalys eller diskussioner om detaljer i den terapeutiska processens alla faser. Inte heller ges utrymme för den kritik som Kohut fått, framför allt från traditionellt psykoanalytiskt håll.

4.2 Det tripolära självet

De centrala termer som Kohut använder för att begreppsliggöra individens utveckling i mötet med sig själv och andra är *själv* och *självobjekt*. Begreppet själv står hos Kohut för individens inre erfarenheter av sig själv (Kohut, 1988). Också Miller (1985a, 1985b) använder begreppet själv för att beteckna individens upplevelse av sig själv. Självet kan ses som det att människan

förhåller sig till sig själv och sitt medvetande, sina förmågor, sin verksamhet, sina känslor och tankar. Självet kan således förstås som ett överordnat begrepp, som det som ger mening åt de olika delarna i människans upplevelse av sin tillvaro. Självet handlar om människans upplevelse av sin inre verklighet.

Enligt Hansen (2001, s. 64–65) utvecklade Kohut i sina senare skrifter självbegreppet mot en bredare betydelse, till

et overordnet begrep om væsentlige drifkræfter i den menneskelige existens. [...] Som sådan henviser selvet i bred forstand til den enhedsdannende og sammenhængsskabende kraft, som binder oplevelse, følelse, perception og initiativ sammen i et dynamisk-strukturelt organiseret handle- og opleveunivers, der kan være mer eller mindre sammenhængende.

Självet i Kohuts och även Tønnesvangs (Hansen, 2001; Tønnesvang, 2002) tappning är således både ett fenomenologiskt-existentiellt själv (upplevelsemässigt, som upplever), ett levt själv eller subjekt-själv (handlingsmässigt, som handlar, och ett reflexivt objekt-själv (självreflekterande) (Hansen, 2001, s. 65). Den upplevelseorienterade delen av självet (det upplevda självet) kommer jag i fortsättningen även att kalla för *självkänsla*.

Det är i mötet, interaktionen, med andra som barnets själv utvecklas. Utan erkännande från en annan människa kan människans självkänsla inte utvecklas – en tankegång som går tillbaka till Hegel (Helenius, 1998, s. 74). Enligt ett fenomenologisk-existentialistiskt synsätt har varje individ tillgång, inte till den andra personen i sig, utan endast till sina egna erfarenheter av den andra. Det är denna individens inre upplevelse av omsorgspersonen och av hans eller hennes reaktioner på barnet och dess verksamhet, och senare även av andra betydelsefulla personer i individens närhet, som Kohut kallar för *självobjekt*. I interaktionen med omsorgspersonen uppstår alltså barnets upplevelser och föreställningar om hans eller hennes svar på barnet och dess handlingar, vilket innebär att omsorgspersonen då fungerar som ett självobjekt för barnet⁴².

Med begreppet självobjekt avser Kohut (1988, s. 63) således ”den dimension i vår upplevelse av en annan person som hör ihop med den personens funktion som stöd för vårt själv”. ”Duet” har därför enligt Kohut (1988, s. 67) två betydelser för individen, dels är den andra personen *objekt* (t.ex. för individens kärlek eller vrede), dels utgör den andra personen individens *självobjekt*. Enligt Karterud (1997a, s. 18) är ett självobjekt ”den funksjon og betydning et annet menneske, et dyr, en ting, en kulturmanifestasjon eller en idétradisjon har for opprettholdelse av en følelse av å være et sammenhengende og meningsfylt selv”. Tønnesvang (2002, s. 80) beskriver självobjekt som ”sådanne vitaliserende dimensioner ved forholdet til andet og andre, som af den enkelte oplevs som selvunderstøttende, opløftende eller på anden vis vitaliserende, og som er

⁴² Begreppet självobjekt kan man också förstå utgående från existentiell filosofi på följande sätt: I mötet med den andre blir jag genom den andres blick ett objekt, och om jag då riktar min blick mot den andre blir han ett objekt. Båda kan vara objekt för varandra, men inte samtidigt (Østerberg, 1992, s. 36). Detta betyder då att när barnet utvecklar sitt själv som subjekt så blir den responderande omsorgspersonen ett självobjekt.

nødvendige for etablering, opretholdelse og fortsat udvikling av et sammenhengende selv".

Dessa föreställningar som barnet har om den andra är naturligtvis inte endast ett resultat av barnets inre föreställningar, utan grundade i en reell verklighet och bygger på en faktiskt existerande relation mellan barnet och den andre. Man kan därför säga att självobjekten konstitueras intersubjektivt, men upplevs subjektivt (Hansen, 1996, s. 179). Den självpsykologiska ståndpunkten i frågan om subjektivitet – intersubjektivitet motsvarar således den ståndpunkt som Uljens (1998a, s. 184) kallar för den tredje ståndpunkten, nämligen att "intersubjektivitet och subjektivitet är två sidor av samma sak".

Vilken betydelse självobjekten har för självutvecklingen analyseras närmare i avsnitt 4.3. Dessförinnan skall självpsykologins syn på olika aspekter av självet beskrivas och diskuteras.

4.2.1 Strukturering och innehåll

Kohut skiljer på självet *struktur*⁴³ och dess *innehåll*. Man kan därför säga att självet innehåller både en strukturell dimension och en existentiell dimension. Självet struktur handlar om människans psykiska krafter och den dynamik som finns i dem. Självet struktur kunde kanske karaktäriseras som generell eller universell, i betydelsen att den gäller alla individer. Strukturen uppfattas som det gemensamma mänskliga mönstret att bygga upp en upplevelse av sig själv. Innehållet i självet är däremot unikt. Det består av den individuella berättelse, de konkreta uppfattningar om sig själv som varje person har, de ambitioner som driver den enskilda och av de värderingar, mål och intentioner som var och en är inriktad mot (Bertelsen, 1994, s. 275). Detta innehåll i självet är personligt, men kan även det variera socialt och kulturellt (Giddens, 1991, s. 55). Bertelsen (2002, s. 82–84) menar att det är samhällets eller kulturens diskurs som ger ramarna för det innehåll som den enskildas själv har. Angående självet struktur säger Kohut (1986, s. 150) följande: "Denna struktur är grunden för vår känsla av att vara ett fristående centrum för initiativ och perception, knutet till våra mest centrala ambitioner och ideal och vår upplevelse av att kropp och själ utgör en enhet i tid och rum".

Kohuts självbegrepp har vidareutvecklats av bl.a. Stolorow och Atwood (Monsen, 1997, s. 132), som menar att begreppet själv bör avgränsas till att gälla just de psykiska strukturer varigenom en persons upplevelse av sig själv får sin speciella utformning. Självet struktur – den gemensamma mänskliga strukturen – är determinerad, men inte självet innehåll. Bertelsen (1994, s. 297) uttrycker saken såhär: "Selvet er dermed et ikkedetermineret system – selvet er frit villende refleksivitet".

⁴³ Hansen (2001, s. 77) föredrar att tala om självet *strukturering* för att framhålla det dynamiska och föränderliga i den psykiska organiseringen. Här används termen struktur vid direkta hänvisningar till Kohut, i övrigt används termen strukturering.

Om självet struktur som en teoretisk konstruktion säger Kohut (1984, s.99) följande:

While the notion of psychic structure is, like all theoretical constructions, no more than a tautology, it is still an invaluable aid to our thought and an indispensable tool when we communicate with one another. It allows us to speak of the attributes of the self in general terms [...].

Vi kan aldrig, menar Kohut (1986, s. 238), definiera självet på något exakt naturvetenskapligt sätt, eftersom självet inte är en objektiv storhet utan alltid beroende av en självuppfattning. Självet utgör alltså enligt Kohut inte något transcendentalt⁴⁴. Självet kan därför förstås som summan av individens självrepresentationer. Därför gör Kohut heller ingen skillnad mellan själv och självuppfattning (eller självrepresentation).

4.2.2 Intentionalitet

I motsats till inom traditionella jag-teorier (t.ex. inom psykoanalytisk teoribildning) uppfattas självet inom självpsykologin inte som ett stabilt, organiserat system som det gäller att upptäcka utan som en process, dvs. som något som utvecklas under hela livet. Det uppfattas inte heller som en del, den rationella delen, av det mänskliga systemet (som Freuds ”jag” i modellen ”det-jag-överjag”) utan som ett överordnat fenomen som ger perspektiv på psykets olika delar, och som integrerar psykiskt och fysiskt, kognitivt och emotionellt. I Kohuts terminologi står självet för personens riktadhet mot sin egen riktadhet eller *intentionalitet*. Kohuts teori kan därför sägas vara en psykologisk teori om människans intentionalitet (Hansen, 2001), vilket också visar på teorins fenomenologisk-existentialistiska grundton.

Hansen (2001) drar paralleller mellan intentionaliteten i Kohuts självbegrepp och det som Løgstrup (1994) kallar *suveräna livsytringar* och Pahuus (1993) kallar för *livstrang*.

Det er nok en almindelig antagelse, at vi i vores aktivitet først og fremmest drives af behov og drifter, således at tingene og begivenhederne blot udløser impulser i os, når et givet behov er utilfredsstillet. Men en sådan opfatelse giver et alt for forenklet billede af vor livsudfoldelse. [...] Vi må antage eksistensen af en langt mere omfattende trang, en livstrang, en trang til at tage verden i besiddelse, tilegne os den, erobre den. (Pahuus, 1993, 36–37)

Den syn som Pahuus här ger uttryck för när det gäller behov och drifter stämmer också väl överens med Kohuts avståndstagande från den freudianska driftsteorin. Hansen (2001, s. 57) menar att när Kohut använder begreppet narcissism för att beskriva människans inneboende strävan mot utveckling visar han att han närmar sig, ja till och med använder narcissismbegreppet synonymt med Pahuus begrepp livstrang.

⁴⁴ Härvidlag är Hansen (2001) oenig med Kohut och förespråkar självet transcendentalt. En fortsatt diskussion om detta ligger utanför ramarna för denna avhandling. I fortsättningen håller jag fast vid Kohuts uppfattning av självet som ett icke-transcendentalt fenomen (se också avsnitt 1.4.3).

De danska självpsykologiska teoretikerna (Bertelsen, 1994, 2002; Hansen, 2001) använder synonymt med intentionalitet på danska begreppet *rettethed*, för vilket den svenska motsvarigheten är *riktadhet*. De menar att självet karaktäriseras av denna riktadhet, som utgör grundstrukturen i allt liv. Riktadheten är av två olika slag: *intentio*, som har karaktären av vår riktning utifrån oss själva mot något, och *intentum*, som innebär att vårt medvetande inte bara är riktat i blindo, utan mot något som har betydelse eller är meningsfullt för oss. Även här syns kopplingen till fenomenologisk filosofi tydligt genom användningen av de husserlska begreppen *intentio* och *intentum* (Husserl, 2001).

4.2.3 Bipolaritet

I sina tidiga verk beskrev Kohut (t.ex. 1986, s. 238) självets struktur som *bipolär*. Bipolariteten handlar om spänningsfältet mellan ambitioner och ideal. Förståelsen av detta spänningsfält underlättas om man först förstår Kohuts syn på hur självet och självidentiteten uppstår hos det lilla barnet. Den centrala utgångspunkten i Kohuts teori om självets utveckling är att barnet från första början är aktivt och verksamt. I barnets verksamhet tycks han medräkna barnets inneboende färdigheter och talanger. Självet byggs alltså upp och realiserar i individens aktivitet, i faktisk verksamhet, i handling. Detta innebär att individens faktiska förmågor och egenskaper har en stor betydelse vid självets framväxt.

Kohut utgår från att det lilla barnets själv är ett outvecklat och omoget själv, ett *arkaiskt själv*. Bertelsen (1994, s. 304) kallar detta själv för "självet av 0:te ordningen". Sterns (1991, s. 39) begrepp för detta första själv är "känslan av ett begynnande själv". Inom självpsykologin anser man att detta själv är präglad av narcissistiska föreställningar om *grandiositet* (ett slags allsmäktighet: "jag är och jag kan") och *exhibitionism* (att visa upp sig: "se vad jag är och vad jag kan!"). Mot de narcissistiska föreställningarna om grandiositet och exhibitionism svarar ett narcissistiskt behov av att bli sedd, att bli tagen på allvar, kort sagt ett behov av att "vara den man är" (Miller, 1995).

Självet utvecklas så småningom i interaktionen med omsorgspersoner, genom de processer som Kohut kallar *spegling* och *idealisering*. Spegling innebär just detta: att barnet genom omsorgspersonen får ett svar på sig själv och på sina narcissistiska behov, ett svar som innebär att barnet delvis får sin grandiositet bekräftad. Men endast delvis, därför att omsorgspersonen inte har en förmåga att i allt bekräfta barnet, och därför att det inte heller skulle vara förenat med en optimal utveckling för barnet (se vidare avsnitt 4.3.2).

Samtidigt blir barnet också tidigt genom egna erfarenheter varse sina begränsningar och tillkortakommanden ("jag är inte och jag kan inte"). Att barnet märker sina egna tillkortakommanden leder till en känsla av otrygghet (och ångest), som dock kan mildras av att det finns en omsorgsperson som "är och kan", det vill säga som i barnets föreställningsvärld är *omnipotent*. Barnets första föreställningar om omsorgspersonens omnipotens uppstår när han eller hon hjälper det svaga barnet genom sin (av barnet upplevda) grandiositet. Det är denna process som Kohut kallar för idealisering.

I figur 3 åskådliggörs det bipolära självet och den spänning som finns mellan de båda polerna. Figuren är en vidareutveckling av Bertelsens modell (1994, s. 273).



Figur 3. Det bipolära självet (utvecklad utgående från Bertelsen, 1994, s. 273).

Spegling och idealisering svarar mot de två polerna i det bipolära självet. Den ena polen i det bipolära självet består alltså av vad Kohut kallar *det grandiosa självet* (inklusive exhibitionismen) medan den andra polen kallas *det idealsökande (ideala) självet*. Mellan de båda polerna i självet uppstår alltså ett spänningsfält, då barnets upplevelser hela tiden skiftar mellan å ena sidan upplevelsen av den egna grandiositeten, å andra sidan upplevelsen av egna tillkortakommanden och omsorgspersonens omnipotens. För att lösa denna spänning krävs att det mellanliggande området, bestående av individens aktiviteter, färdigheter och förmågor, utvecklas. Om människan lyckas lösa ett sådant spänningstillstånd mellan de ambitioner som driver henne och de ideal som lockar henne, så har hennes grundläggande själv utvecklats, menar Kohut.

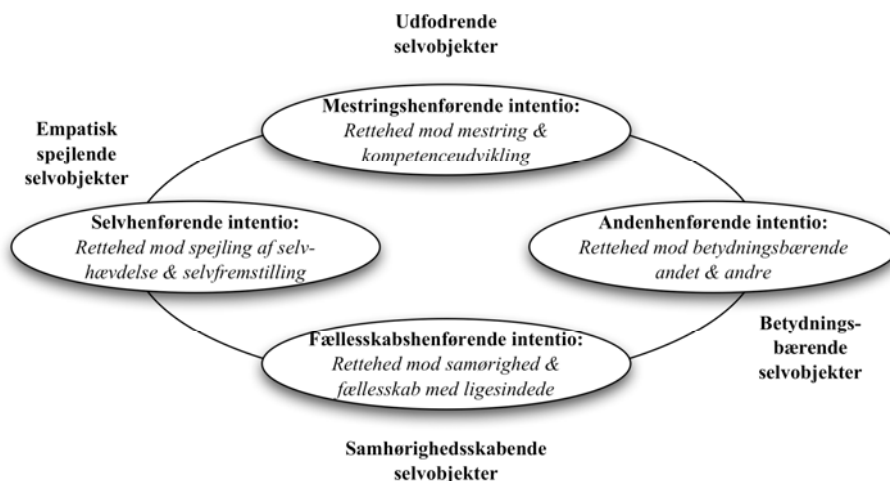
4.2.4 Självet tre dimensioner

Många har hävdad att Kohut i sitt sista verk (*How does analysis cure?*, som utkom postumt 1984⁴⁵) till de två polerna i självet tillfogar en tredje pol, nämligen *alter ego-självet* eller *det tvillingsökande självet*. På så sätt har Kohuts "själv" sedermera omtalats som *det tripolära självet*. Alter ego-självet bottnar i barnets behov av att bli bekräftad för sin likhet med andra människor, att räknas som en av andra människor och att möta andra i jämlika relationer.

Hansen (2001, s. 130–132) ifrågasätter emellertid om Kohut någonsin tillfogade en sådan tredje pol och han utgår i sin framställning från att Kohut ända till

⁴⁵ I svensk översättning 1988: *Hur botar analysen?*

slutet av sitt liv vidhöll självets bipolaritet. Visserligen framhöll Kohut betydelsen av alter ego-självsobjekt, men han tillfogade aldrig någon tredje motsvarande pol i självet, påstår Hansen. Hansen (2001, s. 157) utvecklar därför en modell av självets fyra *grundkonstituent*er, där de två första, ”selvhenförende” och ”andehenförende” motsvarar polerna i Kohuts bipolära modell. Den tredje konstituenten kallas för ”fællesskabshenförende” (motsvarar alter-ego) och den fjärde konstituenten utgörs av ”meningshenförende” (motsvarar aktivitet och kompetens). Modellen presenteras i figur 4.



Figur 4. Hansens (2001, s. 157) modell av självet.

I likhet med bland andra Karterud (1997d) vill jag dock hålla fast vid självets tripolaritet⁴⁶. Motiveringarna för detta är flera. I sin sista bok omnämner Kohut vid ett flertal tillfällen (1984, till exempel s. 23 och 192–198) tre typer av självobjekt, nämligen bekräftande, idealiserbara och alter ego-självsobjekt (se vidare i avsnitt 4.2.5). Det rimliga är då att anta att dessa tre olika slag av självobjekt motsvarar och också bygger upp och stärker tre olika dimensioner av självet.

Den tredje polen, alter ego-självet (det tvillingsökande självet), motsvarar människans behov av bekräftelse på sin likhet med andra människor. Det grandiosa självet och det idealsökande självet står båda för individers olikhet: i fråga om grandiositet handlar det om det unika, det speciella för individen själv, och i fråga om idealen det unika och speciella hos den eller de andra. Genom alter ego-självet bekräftas likheten: att man tillhör samma människosläkte som

⁴⁶ Hansen (2001) använder begreppen *konstituent* och *dimension* i stället för Kohuts begrepp *pol*. Väl medveten om svagheten i begreppet *pol* i förhållande till de två övriga – att *pol* är ett mera statiskt begrepp och *dimension* ett mera flexibelt sådant – kommer jag att använda begreppen *pol* och *dimension* synonymt.

alla andra, eller att man tillhör samma kön, kultur, yrkesgrupp etc. (Karterud, 1997a, s. 24). Det kan också betyda att man delar språk, tankar, känslor, attityder, normer, värderingar eller ideal, eller egenskaper, kompetenser eller handlingar med någon annan. Detta innebär då att alter ego-själv har tydliga samband med alla de andra dimensionerna i självet: bekräftelsen av det unika hos individen har sin motpol i likheten till andra, liksom andras överlägsenhet har sin motpol i deras likhet med individen. Också när det gäller verksamheten och kompetensen kan människor vara lika eller olika.

Genom speglingen av det grandiosa själv får individen således bekräftelse på sig själv, ”jag duger som jag är”, ”jag är unik, speciell och värdefull”. Det är den dimension i självet som ”vill vara som jag är”. Genom idealiseringen av andra som varande förmer (kunnigare, bättre etc.) än individen själv, utvecklas hans eller hennes mål och ideal. Det är den del av självet som upplever något att sträva mot, som ”vill vara som” eller ”vill bli” som någon annan. Den tredje dimensionen däremot talar om att självet ”vill vara med” eller ”vill vara lika som” någon annan.

Alla tre dimensioner (poler) kan också sägas utgöra människans *vara-tillstånd*, till skillnad från verksamhet och kompetens (aktivitet, handlingar och förmågor) vilka alla åsyftar mänskliga *göra-tillstånd*. Därför har jag valt att åskådliggöra det tredimensionella (eller tripolära) själv på följande sätt (i figur 5):



Figur 5. Illustrering av det tredimensionella själv.

Det finns flera fördelar med att åskådliggöra självet som en tripolär (tre-dimensionell) modell på ovanstående sätt. En fördel är att den tripolära modellen rymmer den spänningsbåge som ingår i Bertelsens modell (se figur 3). Även om spänningsfältet mellan det grandiosa och det idealsökande självet fortfarande utgör det primära är den tredje polen (det tvillingsökande självet) betydelsefull också som en balanserande pol till de båda andra. I spänningen mellan den grandiosa och den idealsökande polen ligger en ständig rörelse, en kontinuerlig aktivitet, medan det tvillingsökande självet söker ett slags "självets vila". Genom att placera verksamheten, handlingarna, och kompetensen i mitten av figuren åskådliggörs att alla polerna förverkligas och uttrycks genom dem: det unika hos självet, liksom strävan efter ideal och mål eller likhet med andra människor kommer alla till uttryck i människans verksamhet och handlingar och syns i hennes kompetens och förmågor.

De tre polerna motsvarar också de tre typer av relationer som en människa kan befinna sig i, i förhållande till andra människor – i överläge (genom sin grandiositet, alltså i maktposition), i underläge (genom andras omnipotens) eller i en jämställd relation (genom alla människors lika värde)⁴⁷. Därmed åskådliggörs också att den tredje polen utgör en slags balans för de båda första polerna. Hansen (2001, s. 71) säger också själv att snarare än att vara "noget, man *gør*, og noget, man *er*" är självet något "man *er*, i det man *gør*". Detta "det man är *i* det man gör" framgår också tydligare av modellen i figur 5 än av Hansens modell (figur 3) som mera framställer "det man är *och* det man gör". En tredje, vidare, uttolkning av modellen i figur 5 (och av självet natur) kunde också vara att "det man är gestaltas (framträder, syns) *genom* det man gör".

Förutom dessa tre självbegrepp använder Kohut ännu ett fjärde, nämligen *kärnsjälvet* (även kallat det centrala självet). Kohut avser med begreppet kärnsjälvidividens upplevelse av ett fast centralt själv och av enhet och kontinuitet. Människans känsla av bestående identitet innebär att hon, även trots uppenbara psykiska och fysiska förändringar, upplever sig som densamma över tiden och rummet, som en och odelbar. Kärnsjälvet kan sägas utgöra grunden för självet poler, vilka så att säga är djupt förankrade i kärnsjälvet (Karterud, 1997a, s. 22). I den fortsatta framställningen kommer jag dock inte att befatta mig med frågan om uppkomsten av ett kärnsjälvid eller störningar i kärnsjälvet, då dessa ligger utanför ramen för föreliggande projekt.

4.2.5 Betydelsen av självobjekt

Vi behöver den ständiga strömmen av stödjande upplevelser för att uppehålla självet under alla livets perioder: i den sena barndomen, i tonåren, som vuxna, på äldre dagar och till sist i döden (Kohut, 1988, s. 222).

På samma sätt som det lilla barnets själv av Kohut beskrivs som arkaiskt, så beskrivs också det lilla barnets självobjekt som arkaiska. De tre olika typer av självobjekt som Kohut beskriver på ett flertal ställen i sitt sista verk (1988) motsvarar således de tre poler i självet som beskrivits ovan (i figur 5). De är:

⁴⁷ Angående självet och relationerna, se också avsnitt 4.3.4.

1. bekräftande (eller empatiskt speglade) självobjekt
2. idealiserbara självobjekt och
3. alter ego-självobjekt (eller tvillingsökande eller samhörighetskapande självobjekt).

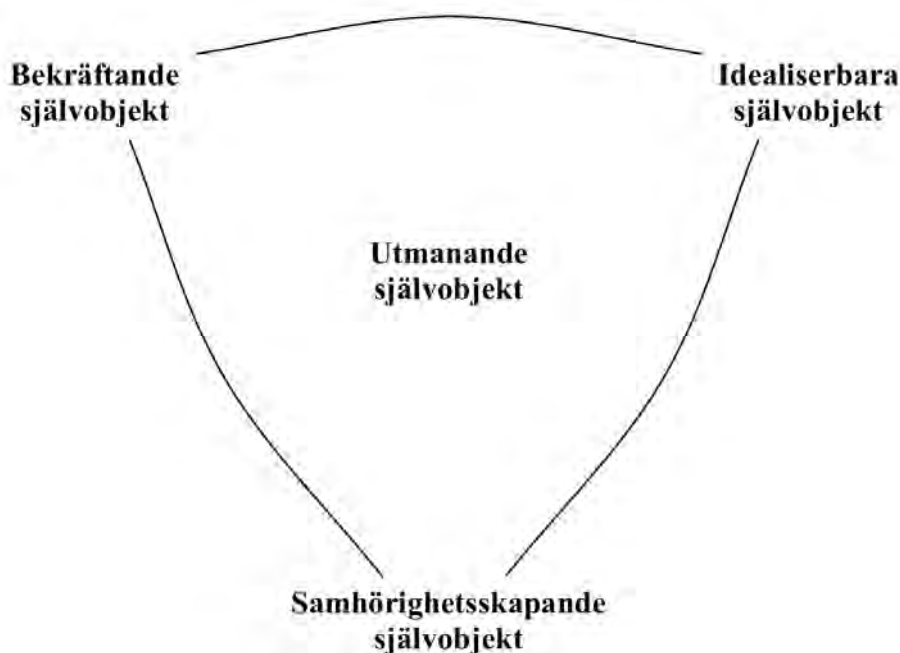
Människan behöver alla dessa tre typer av självobjekt för att kunna utveckla alla tre poler av sitt själv. Barnets behov av spegling tar sig framför allt uttryck i ett behov av någon som bekräftar dess grandiositet och exhibitionism. Behovet av ett idealiserbart självobjekt tar sig uttryck i ett behov av någon att se upp till, någon som fungerar som en förebild. Behovet av alter ego-självobjekt visar sig som behov av att ha någon att likna, någon att känna sig som.

Dessutom borde också en fjärde typ av självobjekt tilläggas, motsvarande det centrum av verksamhet, handling, kompetens som infogades i figur 5. Detta har Hansen (2001) också gjort i sin figur (se figur 4), och han kallar dessa självobjekt på danska för *utfordrende*. En svensk motsvarighet kunde vara *utmanande*⁴⁸ *självobjekt*. Figur 6 visar de fyra typerna av självobjekt i analogi med de tre polerna och dess centrum.

Eftersom barnet inte kan välja att inte ha självobjekt, eller välja bort självobjekten, blir det av störst vikt för barnets självutveckling att ha optimala självobjekt. Kohut skiljer mellan *arkaiska självobjekt*, som hör ihop med den grundläggande självutvecklingen hos det lilla barnet (eller med ett omoget själv hos en vuxen person, se vidare avsnitt 3.4.3), och *mogna självobjekt* som vi alla behöver (Kohut, 1988, s. 215).

Den struktur som självet får genom optimala arkaiska självobjekt under barndomen bidrar visserligen till att individen har en sund självkänsla och adekvata ambitioner och ideal. ”Men dessa resurser räcker aldrig i sig”, säger Kohut (1988, s. 93). ”Man måste ha en frisk biologisk apparat för att kunna tillgodogöra sig det syre som omger en, men man kan inte leva utan syre.” Med detta avser han att människans behov av självobjekt fortsätter hela livet och som vuxen har hon i varierande grad behov av både bekräftande, idealiserbara och alter ego- självobjekt. Detta betyder alltså att det inte går att dra den slutsatsen att en person som i vuxen ålder har behov av självobjekt är i någon mening ”störd”. Hos den vuxne kan spegling och idealisering ske på många olika sätt: förutom genom en empatisk andra också genom olika kulturformer som litteratur, film och konst, genom ting och genom naturen. Hos barnet utvecklas denna förmåga till alternativa självobjekt gradvis, inte minst genom leken. Natur- och kulturupplevelser av olika slag kan således också fungera som självobjekt för både (lite äldre) barn och vuxna (Kohut, 1988).

⁴⁸ Uljens (1998a) använder begreppet uppfordran i kombinationen *uppfordran till självverksamhet* för att beskriva pedagogikens mål att utveckla människan mot större mognad. Då begreppet uppfordran också innebär en uppmaning (Svenska Akademiens ordlista, 2006) och därmed ett tvingande moment som innefattar den vuxnes makt, föredrar jag begreppet *utmaning*, som bättre innefattar barnets egen aktivitet och tillika jämställer den vuxne och barnet. Jag uppfattar dock – i likhet med vad figur 6 visar – denna utmaning till verksamhet som endast en del – och inte ens den mest grundläggande – i människans självutveckling.



Figur 6. Självobjekt som motsvarar självetns tre dimensioner och dess centrum.

Att använda termen självobjekt för dessa mogna relationer och upplevelser i vuxen ålder har av vissa kritiker setts som en nackdel i Kohuts terminologi. För att understryka skillnaden mellan de arkaiska självobjekten och de mogna självobjekten har Hansen (1996) myntat begreppet självsubjekt för att svara mot de mogna självobjekten. Betydelsen av begreppet självobjekt skulle då snävas in så att det stod för omogna, arkaiska självobjekt, vare sig det gäller det lilla barnets självobjekt eller självobjekt hos en narcissistisk person. Införandet av denna skillnad mellan självobjekt och självsubjekt leder till en annan svårighet, nämligen att en vuxen person, enligt Kohut, kan växla mellan arkaiska och mogna självobjekt, dvs. att gränsen mellan sjukdom och hälsa är flytande och att individen på ett område kan ha mogna och på ett annat omogna självobjekt. I det följande kommer jag därför att hålla fast vid Kohuts ursprungliga självobjektbegrepp.

4.3 Självetns tillblivelse och utveckling

Vad händer när omsorgspersonen på ett adekvat sätt speglar ett barn? Och vad händer med ett barn vid bristfällig eller utebliven spegling? Innan dessa frågor

penetreras är det befogat att reda ut Kohuts syn på känslor och på hur begreppen empati och introspektion sammanhänger.

4.3.1 Känslor, introspektion och empati

Från en upplevelsemässig synvinkel är sex och aggressivitet affektiva upplevelser (Karterud, 1997d, s. 41).

Inom självpsykologin placerar man *känslorna* (emotionerna) i självet centrum (Karterud, 1997d, s. 42). Detta betyder att emotioner, så som aggressivitet och sexualitet, behandlas ur ett upplevelseperspektiv, och alltså inte som i traditionell psykoanalys ur ett driftsperspektiv⁴⁹. Drifter kan i och för sig finnas, men i individens subjektiva upplevelse finns de som emotioner.

För att få syn på sina känslor (liksom övrigt innehåll i medvetandet) och kunna göra dem till objekt för sitt medvetande behöver människan en ”spegel”. Ytterst är det endast genom någon form av *spegling* som människan kan få syn på sig själv (Bertelsen, 2002, s. 72–73). Som spegel fungerar först och främst en annan person (för det lilla barnet dess omsorgsperson) med förmåga att kommunicera. För att människans själv skall bekräftas och stärkas behöver hon således en empatiskt inkännande person som i sin kommunikation accepterar och bekräftar hennes känslor och upplevelser. Miller (1985a, 1985b) hävdar att varje människa har rätt att ha sina känslor, eftersom de är ett uttryck för det hon upplever just nu, den hon *är* just nu. Denna acceptans av känslor och känslouttryck är liktydig med att bli accepterad för ”den man är”, vilket är centralt för självkänslan, då människans *vara* i existentiell bemärkelse föregår hennes *göra*.

Men människan har inte direkt tillgång till och kan inte direkt uppleva någon annans medvetande eller inre värld av känslor och tankar. Hon kan direkt erfara en annan persons handlingar, men aldrig med säkerhet veta något om den andras inre värld, utan endast om vad den andra kommunicerar av sina känslor och sitt medvetande. Människan är härvidlag obönhörligen hänvisad till sin ”särskildhet” (Fromm, 1978, s. 18). Hur kan då människor överhuvudtaget förstå varandra? Kohuts svar är att det är möjligt genom *empati*. Empati handlar om att förstå, acceptera och bekräfta den inre verkligheten hos den andra personen. Det betyder att den andra personens uttryck utgående från självpsykologisk teori inte (som i traditionell psykoanalys) tolkas som tecken på någon annan, djupare verklighet, utan som direkta uttryck för att detta faktiskt är den andras verklighet.

Den enda möjliga vägen för en människa att få en inblick i andras känslor och upplevelser är genom slutledningar från henne själv, hennes egna känslor och egen inre verklighet. Metoden för att utveckla empati är således, enligt Kohut, att utveckla insikt i det egna självet genom *introspektion*⁵⁰. Genom sin egen introspektion, dvs. genom att bli uppmärksam på sina egna handlingar, känslor

⁴⁹ Också detta visar på Kohuts brytning med den traditionella psykoanalysen och hans förankring i den fenomenologisk-existentialistiska tanketraditionen.

⁵⁰ Van Manen (1990) påpekar att introspektionen alltid sker retrospektivt. Jag använder ändå i fortsättningen begreppet introspektion, väl medveten om denna begränsning.

och tankar får människan bättre möjlighet att sätta sig in i den andres värld. Detta innebär då att hon genom att utveckla sitt själv samtidigt utvecklar empatisk förmåga: självkänsla och empatisk förmåga blir två sidor av samma mynt. Empati kan också ses som en inre egenskap hos själva relationen: empatins vara eller icke-vara är ingenting som människan kan besluta över, utan den är beroende av självets utvecklingsgrad (mogenhetsnivå) hos de interagerande parterna.

Upplevelsens och känslans innebörd och betydelse i individens liv kan således avtäckas genom reflektion. Men eftersom det lilla barnet på grund av otillräcklig kommunikativ förmåga (avsaknad av språk) inte kan reflektera över sitt medvetandetillstånd (t.ex. sina känslor) eller innebörden av det är barnet hänvisat till omsorgspersonens svar på känslorna. Genom att den empatiska omsorgspersonen i sin kommunikation, verbal eller icke-verbal, speglar barnets känslotillstånd får barnet denna spegelbild tillbaka och kan därigenom ge känslan en innebörd. Spegling handlar alltså om att barnets medvetandetillstånd accepteras av omsorgspersonen som visar denna acceptans i form av något slag av kommunikation. Det är detta som Kohut kallar *ställföreträdande introspektion*. Kohut (1988, s. 97) definierar således begreppet empati som ställföreträdande introspektion, och som förmågan att tänka sig in i och förstå en annan persons inre liv.

Omsorgspersonens empati som ställföreträdande introspektion innebär alltså att barnets själv utvecklas. Bertelsen (1994, s. 295) uttrycker det så att empatin ”bliver til introspektion og altså til [barnets] selv”. Detta är helt överensstämmande med Millers (1985a, 1995) tankegångar om att ett barn som möter empatisk förståelse utvecklar ett sunt själv. Den empatiska förståelsen medverkar till en positiv värdering av den egna självbilden, just genom att den accepterar de grundläggande känslaspekterna av individens upplevelser, som utgör själva botten i hennes medvetande (jfr avsnitt 2.4.1). Kohuts ståndpunkt här visar på den grundläggande uppfattningen att intersubjektivitet och subjektivitet går hand i hand och att de är varandras förutsättningar.

Monsen (1997, s. 133–135) omtalar självobjektens betydelse för individens integrering av känslor i sin självupplevelse utifrån fyra olika aspekter:

1. Genom en affektinlevelse⁵¹ från en omsorgsperson får personen en upplevelse av sig själv som accepterad.
2. Genom att omsorgspersonen accepterar både ”goda” affekter och ”onda” kan motstridiga känslor syntetiseras och självet bevaras.
3. Genom att omsorgspersonen kan tåla intensiva känslor och skiftande känslotillstånd lär sig personen se dem som signaler på ett förändrat själtillstånd.
4. Genom att omsorgspersonen verbaliserar känslor kan det affektiva och det kognitiva integreras vilket medför en konsolidering av självet.

Omsorgspersonens empati tar sig uttryck i kommunikationen med barnet, både den icke-verbala och den verbala (Giddens, 1991). Genom denna kommunikation, som accepterar och på något sätt uttrycker och sätter ord på (eller ger

⁵¹ Jämför Sterns (1991) begrepp *affektintoning*.

andra signaler för) känslan, får barnet de nödvändiga redskapen för själv-reflektion och till att bygga upp ett själv. Men om speglingen är bristfällig eller uteblir helt och hållet får barnet ingen bekräftelse på att medvetandet (t.ex. känslan) tillhör honom eller henne själv. Han eller hon får heller inget redskap i form av gemensamma symboler för att kunna reflektera över sitt medvetandehåll.

Empati omfattar enligt Kohut (1986, s. 90) både *förståelse* och *förklaring*. Med *förståelse* menar han att den som förstår kommunicerar att han eller hon uppfattar vad den andra känner eller förstår den andras upplevelse (trots att man inte nödvändigtvis behöver dela den). *Förklaring* innebär kognitiv bearbetning, analys och tolkning, att känslan sätts in i ett sammanhang som förklarar den eller gör den begriplig, likaväl som dess ursprung och funktion. För att förklaringen skall medverka till en utveckling av självet måste det dock handla om en förklaring som den andra upplever som riktig. Självobjektets uppgift skulle då bestå av att hjälpa barnet att både förstå och förklara, på ett sätt som barnet kan begripa och ta till sig.

Förståelsen och förklaringen medverkar till att den andra tar ett steg från en emotionell intensitet mot en större förståelse av sig själv, av den andra eller av relationen mellan dem. Och detta innebär samtidigt ett steg från en arkaisk självobjektupplevelse mot en mera mogen (se vidare avsnitt 4.3.4). Men det handlar alltså inte om en uteslutande rationell förståelse; i stället omfattar förståelsen med nödvändighet också känslomässiga och kommunikativa, interaktiva aspekter. Här ser man igen hur Kohuts teori tar i betraktande både de emotionella och de kognitiva aspekterna av människans medvetande. Förståelsenivån handlar om förståelse för och känslomässig kommunikation av det unika i individens inre verklighet av känslor och upplevelser i nuflödet. Förklaringsnivån motsvarar den distansering till nuflödet som medveten reflektion åstadkommer.

Kohut använder således begreppet empati i en djup och innehållsrik betydelse. Detta skiljer sig från den användning som är vanlig inom vissa andra terapi-riktningar. Det verkar t.ex. inte som van Deurzen (1998) – trots sin existentiellistiska förankring – använder begreppet empati i samma omfattande betydelse som Kohut, utan hennes användning av empati motsvarar närmast ett slags sympati eller det som bl.a. Stern (1991) kallar affektintoning. Detta motsvarar visserligen en viktig del av, men inte hela innebörden i Kohuts empatibegrepp. Andra teoretiker har använt andra begrepp för att motsvara empatibegreppet hos Kohut. Ett exempel är Luhmann (Rasmussen, 1997, s. 72), enligt vilken individens identitetssträvan skulle uttrycka sig i behovet av *kärlek*. Begreppet kärlek används här i en annan betydelse än vi är vana vid i dagligt tal: det förklaras som den högsta grad av förståelse där känslor kan uttryckas. Uttryckt på så sätt motsvarar det detsamma som Kohut avser med begreppet empati.

Empati är en nödvändig men inte tillräcklig betingelse för en terapeut, menar Kohut (1982, s. 397). Men empati kan i sig själv vara terapeutisk, såvida individen tidigare i ringa eller inte tillräcklig utsträckning blivit bemött med empati. Empatisk förståelse innebär då att individen får bekräftelse på sina egna känslor och blir bekräftad som en värdig individ. Empatisk förklaring innebär att indi-

viden får en större förmåga till reflexiv medvetenhet om sitt själv. Kohut är också mån om att betona att den empati han talar om inte är av något annat slag än den vardagliga empati som är nödvändig i all mänsklig interaktion, även om den terapeutiska empatin har vissa speciella kännetecken. Empati ingår som en viktig beståndsdel i alla djupare relationer. Det betyder också att alla människor kan fungera som självobjekt för varandra.

Genom att först närmare beskriva den självpsykologiska uppfattningen om hur en optimal självutveckling kan komma till stånd (i avsnitt 4.3.2 nedan) är det möjligt att också analysera hur brister i självutvecklingen uppstår (i avsnitt 4.3.3). Båda dessa aspekter av självutveckling får anses synnerligen viktiga som grund för frågan hur pedagoger genom sin verksamhet skall kunna medverka till att stärka barns självutveckling och därmed förebygga uppkomsten av brister i självutvecklingen.

4.3.2 Optimal självutveckling

Hur försiggår då självutveckling hos det lilla barnet? Och hur kan omsorgspersonen medverka till barnets självutveckling? Kohuts svar på dessa frågor handlar om samspelet mellan barnet och omsorgspersonen, som fungerar som barnets självobjekt. Genom att på ett optimalt sätt svara mot de tre polerna i barnets själv (se figurerna 5 och 6) kan barnet uppnå den eftersträvansvärda balansen mellan polerna, som Kohut ser som en förutsättning för ett sunt själv⁵². Det kan redan här vara på sin plats att påpeka att enligt självpsykologisk teori har ingen vuxen människa ett i alla avseenden sunt själv, alltså ett själv helt utan narcissistiska störningar (se vidare nedan). I analogi med ovanstående begrepp kunde man därför tala om optimal självutveckling.

Den första polen, grandiositeten hos det lilla barnet, som innebär en förnimmelse av fullständig kompetens och förmåga att realisera behov och önskningsar, betyder i sin yttersta förlängning ett förnekande av de främsta orsakerna till människans ångest, nämligen döden och ensamheten. För att barnet skall klara av livet måste dess grandiositet försvagas och omvandlas till att motsvara en mera realistisk nivå, därför att en människa inte är allt och kan inte klara allt, och hon kan framför allt inte besegra vare sig döden eller ensamheten. Genom att reagera på ett optimalt sätt på barnet kommer omsorgspersonerna att gradvis tona ner barnets grandiositet och den kommer att utvecklas till en självkänsla som innebär upplevelsen att ”jag får vara den jag är – men jag är inte allt” och ”jag kan det jag kan – men jag kan inte allt”.

I och med en optimal spegling av barnet kommer barnets arkaiska självobjekt så småningom att utsättas för kritisk granskning och därmed försvagas. Nya inre strukturer uppstår som gör att de ursprungliga självobjekten hos barnet om-

⁵² Kohut använder begreppet ett *sunt själv*, medan t.ex. Miller (1985a) även använder begreppet *sant själv* som motsats till ”det *falska självet*”. Bertelsen (1994) använder begreppet *moget själv*, men eftersom risken finns att begreppet ”moget” kopplas till en biologisk grundsyn, så föredrar jag att använda begreppet *utvecklat själv* jämsides med Kohuts och Millers begrepp.

vandlas till mer mogna sådana. Det är detta som medför att grandiositeten utvecklas till mogen självkänsla. Ur en tillfredsställande, optimal, spegling uppstår drivkraften bakom individens handlingar. Den grandiosa polen utvecklas alltså så småningom till ett centrum för individens *ambitioner*, eller med andra ord viljan att göra något⁵³ (jfr *intentio*).

Att reagera på ett optimalt sätt på barnets grandiositet innebär att utsätta barnet för det som Kohut (1988, s. 86) kallar för *optimal frustration*. En fullständig, överväldigande empati från omsorgspersonernas sida är nämligen inte önskvärd – och knappast heller möjlig – utan det eftersträvarsvärda är en ”uttunnad” variant. Optimal frustration innebär att barnet behöver utsättas, och också alltid utsätts, för frustrationer från omsorgspersonens sida. Optimala frustrationer innebär brister och misslyckanden hos självobjekten, sådana som inte är traumatiska för barnet utan som i stället leder till ett mera utvecklat själv.

Vad ett barn behöver är varken en oupphörlig ström av perfekta svar från självobjektets sida eller att utsätta någon för orealistisk beundran. Vad som krävs för en sund utveckling av barnets själv är självobjektets förmåga att åtminstone ibland svara med riktig spegling [...] Som jag upprepade gånger påpekat är det den optimala frustreringen av barnets narcissistiska behov som, via omvandlande internalisering, leder till konsolidering av självet och förser barnet med det förråd av självförtroende och fundamental självkänsla som håller en människa uppe hela livet igenom. (Kohut, 1986, s. 261)

Ett annat uttryck som, vid sidan av optimal frustration, förekommit när det gäller att beskriva omsorgspersoners optimala förhållningssätt till barnet är *optimal empati*. Det uttryck som idag används mest är Bacals (Karterud, 1997d, s. 59) uttryck *optimalt responderande* som står för ”den type relation som man tänker sig fremmer utveckling av selvet”.

Miller tar i sin analys (1985a, 1985b) framför allt fasta på och utvecklar ett resonemang kring vad som händer barnet när det inte får adekvat respons från omsorgspersonernas sida i förhållande till den första polen, det grandiosa självet. En sund självkänsla i Millers tappning kan växa fram om föräldrarna accepterar barnets känslor, eftersom barnet då kan leva i ”förvissningen om att de känslor och önskningar barnet har tillhör det egna självet” (Miller 1985a, s. 37). Det som händer när omsorgspersonen speglar barnets olika känslotillstånd är bl.a. att barnet lär sig att skilja på goda och onda känslor, att tåla skiftande känslotillstånd och att verbalisera emotionella tillstånd, vilket bidrar till en integrerad självvidentitet.

Inte heller *den andra polen*, vilken innebär barnets idealisering av omsorgspersonerna i form av föreställningar om omsorgspersonernas omnipotens, motsvarar verkligheten, och därför måste också den omvandlas och nedtonas till en realistisk nivå. Om barnet har omsorgspersoner som kan fungera som realistiska, idealiserbara självobjekt kommer det att utmynna i en förmåga att utveckla mål och ideal att inrikta sitt liv mot. Den idealiserande polen i individens själv utvecklas därmed till centrum för mål och ideal som individen

⁵³ I och med att Kohut på detta sätt tar med människans ambitioner, hennes strävan och vilja, i teorin har han också integrerat de konativa aspekterna av människans väsen.

kan sträva mot, och till normer och värderingar som kan fungera riktning-
givande för individens handlingar. Denna pol kommer således att utgöra en
drivkraft framåt (jfr *intentum*). Föräldrarnas omnipotens kommer således att hos
barnet så småningom omformas till mera mogna jagideal.

Den tredje polen i självet utvecklas med hjälp av alter ego-självobjekt. Alter
ego-självobjekten visar barnet på likheten mellan barnet självt och andra
människor. Resultatet av optimala alter ego-självobjekt utgörs av en förmåga att
vara människa bland människor, en bland andra och uppleva likhet med andra,
att se sin och andras gemensamma mänskighet. Alter ego-självobjekten kan,
enligt min mening, därmed medverka till en balans mellan barnets grandiosa
själv och ideala själv.

Giddens (1991, s. 35–55) för ett resonemang som till sina väsentliga delar
överensstämmer med Kohuts. Han menar att varje människa, börjande med det
lilla barnet, balanserar på gränsen mellan ontologisk säkerhet och existentiell
ångest. Ångesten uppstår ur vår förmåga att tänka framåt och att förutse
kommande händelser, av vilka en är helt säker: vår förestående död. Men om
hon har en skyddande kokong, eller ontologisk säkerhet, så får hon en känsla av
”osårbarhet” som skyddar henne och ger hopp inför framtiden. Ontologisk
säkerhet innebär en förmåga att sätta osäkerheten inför framtiden ”inom
parentes”. Giddens menar att den härstammar ur den grundläggande tillit som
det lilla barnet förvärvar genom erfarenheter i mötet med andra människor i
omgivningen, bl.a. genom att den vuxne ser till att barnets behov tillfredsställs.
Kohut förklarar detta närmare så att de psykiska självstrukturer som barnet
bygger upp genom empatiska omsorgspersoner hjälper till att hålla ”stånd mot
ångesten”. Resultatet blir ”ett fungerande själv – en psykisk sektor där
ambitioner, färdigheter och ideal bildar ett obrutet helt som möjliggör en
tillfredsställande kreativ verksamhet” (Kohut, 1986, s. 73).

Självet kan befinna sig på olika nivåer som Bertelsen (1994, s. 303–305; 2002,
74–82) kallar själv av olika ordning. ”Självet av nollte ordningen” (motsvarande
det som Kohut kallar det arkaiska självet) är det lilla barnets gryende själv
medan ”självet av första ordningen” motsvarar det att människan lever i en
omedelbar, oreflektad bundenhet till något eller någon (t.ex. självobjekten).
Detta motsvaras av det som tidigare (i avsnitt 2.1.1) omtalades som ”att leva
oreflektat i nuflödet”. Så småningom utvecklas självet mot ”andra ordningens
själv”, då hon är självreflekterande och medveten om sig själv och sina hand-
lingar. ”Tredje ordningens själv” omfattar människans förmåga att reflektera
”hvad det kommer an på”, dvs. djupare analyser – t.ex. etiska, sociala,
psykologiska och politiska – av orsaker och samband och hur hon själv förhåller
sig till dem.

Med ett tredje ordningens själv är människans bunden till sina självobjekt av fri
vilja. Det högsta ordningens själv utmärks således av en frihet att välja
självobjekt och att vara inriktad mot mera mogna och komplexa självobjekt.
”Med modne selvobjekter mener Kohut selvobjektsaspekter ved vores omver-
denen, som vi selv har valgt at rette os mod og lade os rette af” (Bertelsen, 1994,
s. 283–284). Självutveckling syftar således enligt självpsykologisk teori till
frihet i betydelsen autonomi att kunna välja sina självobjekt (jfr Bertelsen, 1994,

s. 300). I begreppet självutveckling ligger alltså utveckling mot en inre frihet, en frihet i existentiell bemärkelse. Den grundläggande utvecklingen av denna frihet är därför beroende av de tidiga självobjekt som barnet har, och därmed av de relationer det lilla barnet har.

4.3.3 Brister i självutvecklingen

Det är självets förlust av kontrollen över självobjektet som leder till att den glädjefyllda självhävdelsen fragmenteras och längre fram till ett kroniskt narcissistiskt raseri uppstår och slår rot. Följderna av förälderns/självobjektets oförmåga att med glädje spegla barnets sunda självhävdelse kan bli ett liv fullt av retlighet, bitterhet och sadism som inte kan avreageras. (Kohut, 1986, s. 118)

Ett av människans problem är att hennes ursprungliga frihet ofta kommer att begränsas eller inte utvecklas genom den typ av relationer hon möter eller det slags fostran hon får. I vilken utsträckning en enskild individ kommer att kunna utnyttja sin möjlighet till frihet beror således i första hand av de fostransrelationer hon möter. Det finns många barn som haft (och har) omsorgspersoner som inte har fungerat som adekvata självobjekt för dem. Utebliven eller mycket bristfällig spegling, dvs. inga eller ofta förekommande icke-adekvata empatiska gensvar från omsorgspersonernas sida, kommer därmed att leda till störningar i självet (Kohut, 1988, s. 30). Defekter i självet ser Kohut (1986, s. 89; 1971, s. 301–307) som beroende av upprepade empatiska misslyckanden från självobjektets sida, vilket i sin tur beror på narcissistiska störningar hos självobjektet och de därmed sammanhängande begränsningarna i empatisk förmåga. En störning i självet kan uppkomma som följd av ”oförmågan hos föräldrarna att ge empatiska svar på barnets behov av spegling och av att finna någon att idealisera” (Kohut, 1986, s. 156).

Detta innebär också att ingen medveten reflektion av den ursprungliga upplevelsen förekommit eller förekommer och att personen därför får en annorlunda upplevelse och en annorlunda erfarenhet. De affektiva tillstånden kommer då att lagras i form av icke-reflekterade (reflexivt omedvetna) kroppsliga ”minnen” som senare kan aktiveras (Miller, 1985a, s. 16). Känslan tillåts att på ett icke-reflekterat sätt vara förbunden med situationen eller handlingen som utlöste den, eller som Bertelsen (1994, s. 304) uttrycker det, individen är ”oreflekterat förbunden” med sin självobjektmiljö.

Narcissistiska störningar och deras uppkomst

Kohut använder i sina första böcker termen *narcissistiska störningar* för att beskriva störningar i individens själv. Eftersom termen narcissism är förbunden med många olika definitioner och tolkningar överger han (mer eller mindre) den termen mot slutet av sitt författarskap (jfr Kohut, 1988). I allmänhet avser man inom självpsykologin med begreppet narcissistiskt behov detsamma som Kohut avser med individens behov av bekräftelse av sin grandiositet och med narcissistisk störning det som blir följden av att det narcissistiska behovet inte tillfredsställs (jfr Miller, 1985a, s. 7–10).

I ovan nämnda bemärkelse är de flesta människor i någon mån narcissistiskt störda, eftersom inget barn levt med föräldrar som till hundra procent förmått spegla hans känslor. Eller som Kohut (1986, s. 225) uttrycker det: ”narcissistisk sårbarhet är något varje människa lider av, en del av människans lott som ingen undgår”. Det finns alltså inga vattentäta skott mellan en sund narcissism och narcissistisk störning. Även en människa med ett sunt själv har enligt Kohut utvecklat kompensatoriska strukturer och till någon del försvarsstrukturer. Därför handlar frågan om narcissism inte om huruvida en person är psykiskt störd eller inte, utan i vilken utsträckning var och en har ett underskott av självkänsla (Dale, 1989, s. 90–91.) Ett annat sätt att uttrycka det är att se narcissism som kvaliteten i de förhållanden individen har till sig själv och sin omgivning (Hansen, 1994, s. 35–36).

En person som fått bristfälliga speglingar och otillräckliga empatiska gensvar av självobjekten kommer att ha olika grad och typ av störningar eller defekter i självet beroende på vilken typ av självobjekt (speglande, idealiserbara eller alter ego-självobjekt) som saknats eller brustit och vilken omfattning bristerna haft (jfr Kohut, 1986). Olika slag av narcissistiska störningar uppkommer således vid olika typer av självobjektsvikt.

Om omsorgspersonen misslyckats i den bekräftande (speglande) funktionen (se figur 6) kommer barnet att utveckla defekter i sitt grandiosa själv med allvarliga konsekvenser för självkänslan. Om grandiositeten inte tonas ner till en mera realistisk nivå kan den kvarstå och ta sig uttryck i omnipotensföreställningar, i vilka ofta ingår en önskan om makt och maktutlevelse som ett uttryck för den egna storheten. Men följderna kan också vara vrede och raseri som reaktion på att individen hindrats i dessa föreställningar. Hos en person som inte fått sin exhibitionism bekräftad, som alltså inte haft någon som bekräftat det unika och individuella barnet, kan olika exhibitionistiska tendenser och drag (t.ex. social eller sexuell exhibitionism) ses som försök till bekräftelse. Å andra sidan kan utebliven eller bristfällig spegling av barnets grandiositet ta sig uttryck i föreställningar om grandiositetens motsats: känslor av värdelöshet, svaghet och maktlöshet. Detta kan ske om barnet ständigt blir behandlat så att känslor av skam uppstår (Nathanson, 1992). I sin förlängning kan detta utmynna i depression och ytterst i en vilja att förinta det egna självet. Brister i speglingen av barnets grandiosa själv är de som anses medföra de allvarligaste och mest grundläggande störningarna för ett barn (jfr Miller, 1985a).

Om omsorgspersonen däremot misslyckas i idealiseringsfunktionen kommer barnet att utveckla brister i det idealsökande självet. Följden av dessa brister kan bli avsaknad av ideal, av något att sträva mot. De kan upplevas av individen som tomhetskänslor och känsla av att livet saknar mål och mening. En sådan upplevelse utgör också en del av det som vanligtvis kallas för depression. Men ett falskt själv som uppstått genom bristande idealiserbara självobjekt kan också leda till alltför höga ideal eller krav. Personen kan ställa orealistiska krav på sig själv eller sträva mot ouppnåeliga mål.

Inadekvata alter ego-självobjekt eller alter ego-miljöer leder till brister i det tvillingsökande självet. Följden kan vara en oförmåga att upprätta jämlika relationer till andra människor. Defekter i det tvillingsökande självet kan också

ses som antingen att individen drar sig undan kontakt med andra människor, eller att hon söker andra oavbrutet utan att för den skull veta hur hon relaterar till andra.

Bristande utveckling i själkets vara-aspekter leder till försök till kompensation genom göra-aspekterna. Detta betyder att individen genom prestationer försöker kompensera en bristande självkänsla, något som enligt t.ex. Johnsons forskning (1997) är en omöjlighet. Prestationer kan inte bygga upp och stärka en i grunden svag självkänsla, utan leder enbart till att stärka ett bräckligt självförtroende.

Det falska självet

När det självobjekt som motsvarar någon av själkets tre poler (jfr figur 6) sviktar så kommer individen, enligt Kohut, att kompensera den brist som uppstår genom att söka självobjekt som kan stärka någon av de andra polerna. Om således t.ex. en persons grandiosa själv inte bekräftas i tillräcklig utsträckning kommer individen att i större utsträckning söka antingen idealiserbara självobjekt eller alter ego-självobjekt. På detta sätt kan då brister i strukturen hos en pol av självet ersättas av förstärkning i andra poler. De strukturer som då uppstår kallar Kohut för *kompensatoriska strukturer*. Med hjälp av sådana kompensatoriska strukturer kan individen således behålla ett fungerande själv. Endast om individen inte får självobjektresponser inom någon av de tre polerna kommer självet att bli allvarligt försvagat. Det som då händer är att individen utvecklar *defensiva strukturer* (försvarsstrukturer). De är sådana strukturer som bildats främst eller enbart för att täcka över defekterna i självet.

Om barnets känslor inte blir speglade kan barnet inte integrera emotionerna i sin självupplevelse och måste därför skapa och upprätthålla försvar mot dem. Dessa icke-integrerade affektstillstånd är potentiellt aktiva, dvs. de kan i ett senare skede aktiveras och personen kan då överväldigas av affekten. Själva frånvaron av spegling är även det en känslomässig upplevelse som kan lagras. Om personen tillräckligt många gånger har förnekats en spegling av känslan så kommer han eller hon att tränga bort den tillsammans med minnet av att någon gång ha upplevt den. Miller (1985a) menar att barn som inte ens har möjlighet att minnas denna frånvaro av spegling eller de hinder barnet mött ifråga om sina egna upplevelser, t.ex. den oförrätt som barnet utsatts för, kommer att fara mest illa: försvaren måste bli i det närmaste vattentäta.

Men om ett barn ideligen möter en oförstående, narcissistisk omsorgsperson kommer det att utveckla en allvarligare narcissistisk störning i sitt själv, det som brukar kallas *ett falskt själv*. Begreppet falskt själv myntades (enligt Karterud, 1997d, s. 54) av Winnicott och har inom den psykodynamiska riktningen använts av många teoretiker förutom Kohut (t.ex. Laing, 1975; Miller, 1985a). Det används som ett övergripande begrepp för att täcka olika typer av självdefekter. Begreppet är också kongruent med den syn på det prereflexivt omedvetna som presenterades i avsnitt 2.1.3. Laing (1975, s. 124) kallar detta för att befinna sig i en falsk position. Alternativt till falskt själv används också begreppet arkaiskt, t.ex. av Bertelsen (1994). Att utveckla ett falskt själv innebär också att delar av barnets arkaiska själv kvarstår.

Ett falskt själv står för det faktum att barnet inte får tillgång till sina äkta känslor, utan måste förställa sig och känna annorlunda som en följd av omsorgspersonens krav, vilka bottnar i dennas narcissistiska behov. Det innebär att barnets själv anpassas till en omgivning som annars kunde upplevas som konfliktfylld eller hotande och leda till ångest. Den narcissistiska störningen hjälper på så sätt individen att bevara sin existens, sitt själv (May, 1986, s. 26), och undvika ångest, men på bekostnad av det sanna självet. Om omsorgspersonen alltid bekräftar det falska självet läggs en grund för att personen kommer att tro att det falska självet motsvarar personens verkliga, sanna själv. Det sanna självet är inte något transcendent fenomen utan ett uttryck för att personens sanna mänsklighet är tillgänglig för henne själv.

Bertelsen (1994, s. 304) kallar motsvarande defekt för ”självet av första ordningen”, vilket står för ett själv som äroreflekterat förbundet med sin självobjektmiljö. En människa med ett defekt själv är ständigt sysselsatt med speglingar och idealiseringar utifrån ett själv av lägre ordning (se också föregående avsnitt, 4.3.2).

Det falska självet innebär begränsningar för människans vara-i-världen, eftersom en person med ett falskt själv byggt upp försvar, defensiva strukturer, för att hålla stånd mot ångesten. Detta betyder att hennes handlingsutrymme minskar och relationerna till andra människor begränsas. Samtidigt innebär detta en vinst för det hotade självet: eftersom frihet innebär ångest så undviker man ångest genom att välja ofriheten, plikten eller tvånget. Men detta sker på bekostnad av öppenheten inför världen och andra människor, vilket innebär att individen krymper sin värld. Det falska självet blir ett försvar inte bara mot den negativa ångesten utan också mot den positiva möjlighetsångesten. Dessutom innebär ett ökat försvar mot ångest också en spärr mot andra typer av känsloupplevelser. En person med ett falskt själv saknar förmåga till empati, därför att hon, eftersom hon inte kan uppleva sina egna äkta känslor naturligtvis inte heller kan sätta sig in i en annan persons känslö- eller upplevelsevärld⁵⁴. Det är omöjligt, och eventuellt också onödigt, åtminstone i detta sammanhang, att på något exakt sätt fastslå när narcissistiska störningar blir så allvarliga att benämningen ett falskt själv är på sin plats. Benämningen narcissistiska störningar är hur som helst övergripande i förhållande till falskt själv.

Miller (1985a) diskuterar två typer av narcissistiska störningar, grandiositet och depression, som två sidor av samma mynt. Grandiositeten tar sig uttryck som bland annat innebär att personen övervärderar sig själv och överskattar sin egen förmåga, sin kompetens, samtidigt som hon nedvärderar andra och underskattar andras prestationer och förmågor. Den depressiva gör tvärtemot: nedvärderar sig själv och underskattar sin egen förmåga, men övervärderar andra och överskattar deras prestationer.

⁵⁴ I extrema fall, när det alltså handlar om att individen utvecklat extrema former av defensiva strukturer, kan det falska självet ta sig uttryck i multipla personligheter, alltså det man vanligtvis benämner schizofreni. Om detta fenomen skriver Spinelli (1989, s. 92–95) och samma tankegång finner vi hos Laing i titeln på ett av hans centrala verk *The divided self* (enligt Spinelli, 1989, s. 136).

4.3.4 Det arkaiska och det sunda självet – en sammanfattning

I tabell 1 åskådliggörs och uppsummeras vad som hittills sagts om det som kännetecknar dels det arkaiska, falska självet, dels det sunda, utvecklade självet i förhållande till självet tre poler.

Tabell 1. Kännetecknen för det arkaiska självet och det sunda självet i förhållande till självet tre poler.

	Det grandiosa självet	Det idealiserbara självet	Det tvillingsökande självet
Arkaiskt själv	<ul style="list-style-type: none"> - känsla av värdelöshet - skam - masochism - exhibitionistiska behov eller - känsla av grandiositet - sadistiska behov, maktlystnad 	<ul style="list-style-type: none"> - avsaknad av ideal, tomhets känslor eller - höga, orealistiska ideal - voyerism 	<ul style="list-style-type: none"> - känsla av utanförskap - oförmåga till jämlika relationer - oavbrutet sökande efter nya relationer
Sunt själv	<ul style="list-style-type: none"> - förmåga att glädja sig över sig själv - fortsatt behov av uppmuntran och bekräftelse 	<ul style="list-style-type: none"> - förmåga till realistiska mål och ideal - fortsatt behov av att utveckla ideal och mål 	<ul style="list-style-type: none"> - förmåga till jämbördiga relationer - fortsatt behov av samvaro med likasinnade andra

Det falska självet innebär ofta motstånd mot självutveckling, eftersom det innebär att personen byggt upp försvar mot den otrygghet, de risker och den ångest som förknippas med att ”se sanningen i vitögat”. Det skulle bli alltför ångestfyllt eller smärtsamt att uppmärksamma tidigare olösta konflikter eller negativa upplevelser i det förflutna. Det är när de tidigare känslorna och upplevelserna tillåts fungera på ettoreflekterat sätt som de kan ställa till med mycket trassel på en prereflexivt omedveten (obearbetad) nivå.

Miller (1995) använder begreppet iscensättning för den omedvetna utlevelse av de uppdämda känslorna och behoven som förekommer hos den narcissistiskt störda personen. Att förklara och exemplifiera alla olika kombinationer av störningar och vilka iscensättningar dessa föranleder skulle här ta alltför mycket utrymme i anspråk. Men ett exempel på en sådan iscensättning som Kohut själv anför är att ett grandios självt tillsammans med starka behov av idealisering kan leda till behov av starka alter ego-miljöer – det fenomen vi ser hos många ungdomar som ansluter sig till ungdomsgäng med starka normer och våldsinslag, t.ex. motorcykelgäng, nynazister eller fotbollshuliganer, eller hos personer som ansluter sig till religiösa eller politiska grupper med stränga normer och levnadsregler. När det egna självet inte är tydligt, utan flyter ut och är oskarpt, blir personens behov av yttre gränser starkt. Stränga regler och gruppnormer som begränsar den egna verksamheten medverkar till att personen kan bevara tryggheten och det falska självet, men på bekostnad av det sanna självet och därtill hörande empati.

I tabell 1 ingår också beskrivningar av hur det arkaiska respektive det sunda självets förhållningssätt till relationer till andra människor. Sartre (1992) beskriver två varianter av mänskliga jag–det-förhållanden: att vara sadist och att vara masochist. Dessa motsvarar i stora drag störningar i det grandiosa självet hos Kohut. Ett utslag av defekter i det grandiosa självet som innebär en över-skattning av den egna grandiositeten kan för individen innebära att han eller hon övertar en ”föräldrposition” som sin egen och därmed får ett maktbehov eller till och med *sadistiska drag*. Defekter i det grandiosa självet kan också innebära att individen upplever sig som värdelös och därmed maktlös. Individen kommer även i fortsättningen att uppleva sig i ”barnets position”, vilket har som konsekvens att han eller hon får *masochistiska drag* eller behov. Utifrån Kohuts tripolära modell (se figur 5) kan man tillfoga att defekter i alter ego-polen skulle innebära att personen med en defekt får behov av *flykt eller isolering* från andra, av att dra sig undan mänskliga relationer eller av att helt förneka betydelsen av sådana. Johansson (1998) menar att ett tecken på ett sunt själv är att individen tillfälligt kan förlora sig själv i mötet med den andre. Han eller hon kan samtidigt ge uttryck för delaktighet och individualitet, och för intersubjektivitet och subjektivitet.

4.4 Självutveckling i ett föränderligt samhälle

Hur sammanhänger människors självutveckling i dagens västerländska samhälle med samhällets utveckling och de modernitetsfenomen som kännetecknar det? Kohut ger i sina verk endast små antydningar, men knyter inte i någon större utsträckning sin teori vare sig till sociologisk teori eller till den aktuella samhällsdebatten. Det finns dock ett antal sociologer och socialpsykologer, bl.a. Thomas Ziehe (1986, 1993) och Anthony Giddens (1991), som gjort detta. I det följande presenteras först några av det västerländska, postmoderna samhällets karaktäristika, varefter konsekvenserna av dessa för självets utveckling diskuteras.

4.4.1 Det postmoderna samhällets kännetecken

Det västerländska, moderna samhället har karaktäriserats på många olika sätt och med olika benämningar. I samband med sina analyser av samhället och den inverkan de samhälleliga förändringarna har på människorna använder Lasch (1981) och Ziehe (1986) benämningen *det narcissistiska samhället*, Giddens (1991) kallar vårt samhälle för *högmodernt* ("high modernity"), medan andra, som t.ex. Lyotard (Rasmussen, 1997) har kallat samhället för *postmodernt* eller *postmodernistiskt*. Oberoende av med vilken term man föredrar att beskriva det västerländska samhället av idag har detta industrialiserade, urbaniserade och sekulariserade samhälle under de senaste femtio åren på många olika sätt blivit mera komplicerat än tidigare. Det har också blivit mera motsägelsefullt i betydelsen att det inom sig rymmer flera motsägelsefulla tendenser. Det är också uppenbart att de förändringsprocesser som samhället genomgått och genomgår har konsekvenser för människorna och för den enskilde individen.

Ett kännetecken på det västerländska samhället är *pluralism*. Samhället utmärks av mängd och mångfald. Detta gäller exempelvis mängden information (därav också karaktäristiken av samhället som ett *informationssamhälle*), det gäller utbildning (jfr karaktäristiken av samhället som ett *utbildningssamhälle*) och det gäller yrke och arbeten. Också de reella handlingsmöjligheterna för en individ har ökat oerhört: den teknologiska utvecklingen har bland annat medfört möjligheter att äga materiella ting, möjligheter att handla på olika sätt och göra olika saker, möjligheter att vara i olika miljöer och förflytta sig mellan olika platser. Framför allt har utvecklingen inom it och elektronik revolutionerat den enskilda människans vardag. Och även om de faktiska handlingsmöjligheterna för en enskild människa kanske inte alltid är så stora, så har hon genom det stora informationsflödet blivit medveten om existerande möjligheter och kan både tänka sig och drömma om dem.

Också möjligheterna att välja att tycka, tänka och handla utifrån olika normer och värderingar har ökat. I populärdebatten finns det många som hävdar att ett kännetecken hos det moderna samhället skulle vara "normlöshet". Ziehe (1986) har dock beskrivit förändringarna i samhället utifrån begreppet *kulturell friställning*, med vilket han avser en friställning från traditioner, gamla normer och värderingar i den betydelsen att den äldre generationens "rätt" och "fel" inte längre automatiskt gäller för den yngre generationen. Det handlar alltså inte om normlöshet, utan snarare om en värdepluralism, som för den enskilda individen innebär att det i samhället finns en mångfald av olika normer och värderingar som ter sig som möjliga alternativ. Barns och ungdomars värld idag är fylld av motsättningar. En av dessa motsättningar är att individualism betonas samtidigt med gamla värderingar om altruism och samarbete, en annan är att försöken att motivera ungdomar till kunskap och utbildning kan te sig verkningslösa eftersom arbetslöshet samtidigt hotar.

En grundläggande förändring i det moderna samhället är, enligt Giddens (1991, s. 80) att mångfalden betyder att dagliga göromål i allt större utsträckning föregås av valsituationer. Att välja mellan olika handlingsalternativ, speciellt val av livsstil, blir en del av den moderna människans vardag. Olika mellan

föräldrarnas livsstil och barnens ökar, och samtidigt erbjuder samhället lite hjälp vid detta val. Bristen på tydlighet i normer ställer individen inför omöjliga val. Barn och ungdomar är ofta "utslängda" i en tillvaro där de måste välja sina normer och värderingar själva.

Dessa val medför ofta betydande risker. Vår kultur är därför också en *risk-kultur* (Giddens, 1991). Objektivt sett har en stor del av de faktiska riskerna minskat (t.ex. risken att dö ung har minskat med ökad medicinsk kunskap), medan människans subjektiva upplevelse av riskerna och hennes tänkande (och prereflexivt omedvetna handlande) i banor av risker har ökat och lett till ett behov av att skydda sig. De subjektiva upplevelserna av risker har ökat bl.a. som en följd av det stora utbud av information som finns tillgängligt.

Samhället kännetecknas också av *föränderlighet*. Rasmussen (1997, s. 57) behandlar detta tema med begreppet *kontingens*: allt kan vara tillfälligt, allt kan förändra sig och ingenting kan tas för givet; allt kan vara som det är men allt kan också vara annorlunda. Förändringarna i samhället sker också i ett allt hastigare tempo (Thielst, 1989, s. 112). De allt snabbare förändringarna kan också medverka till en upplevelse av maktlöshet (May, 2001, s. 190). Trots att människans handlingsmöjligheter på ett sätt har ökat, eller kanske just därför, ökar också pressen på henne att handla. Men mångfalden av normer, mängden information och föränderligheten leder samtidigt till en känsla av maktlöshet. Känslan av maktlöshet sammanhänger också med en ökad byråkratisering och ett större förmynderi (Thielst, 1989, s. 107).

Samhället försöker å ena sidan ge ett positivt intryck av att alla har det bra och att ingen lider. Samtidigt hålls allt det som kan förmörka detta positiva intryck åt sidan: ålderdom, sjukdom, handikapp och förbrytelser. Å andra sidan överöses vi ständigt av information om livets mörka sidor genom den inträngande journalistiken – i så stora doser att människor för att inte överväldigas av ångest måste bygga upp försvar mot de äkta känslorna. Men samhället erbjuder också en slags tillfällig lindring i svårigheterna. Konsumtionskulturen kan ses som en kompensande kultur, där konsumtionen ersätter känslor (Thielst, 1989, s. 109). Den upprätthåller samtidigt också en annan motsägelse som består i att det å ena sidan genom reklamen lovas oss att våra önskningar kan bli uppfyllda, men å andra sidan också krävs en återhållsamhet beträffande önskningar (May, 2001, s. 277). Andra typer av lindringar erbjuds genom alla de slag av terapier, bantningskurer, plastikoperationer etc. som förefaller ge den enskilda individen makten över sin egen kropp och sitt eget liv (jfr Johansson, 2006).

Ett par andra konsekvenser, som också Thielst (1989, s. 105–115) nämner i sin karaktäristik av det moderna samhället i tio punkter, är *perspektivlöshet* och *ansvarsanonymisering*. De snabba förändringarna har lett till att människan idag har liten förmåga att förutsäga vad som kommer att hända: framtiden förefaller osäker och oviss. Samtidigt förefaller även det förgångna, historien, meningslös eftersom den inte alls ser ut att likna nutiden. Att varken ha en historia eller en framtid leder till att människans perspektiv förändras: ett perspektivlöst nu får en större betydelse. Ansvarsanonymiseringen har bl.a. att göra med det faktum att många funktioner som tidigare tillkom familjen och den enskildes ansvar (t.ex.

vården av barn och åldringar) nu har övertagits av samhället, med åtföljande oklarheter i ansvarsfördelningen.

Pahuus (1993) menar att vårt samhälle kännetecknas av *individualism*. Med individualism menar han ”den menneskeopfattelse, der ser mennesket som et selvberørende væsen, der kun lejlighedsvist og efter egen ønske optager kontakt med andre. [...] Derved opfattes virkeliggørelsen af den menneskelige personlighed som størst mulig tilfredsstillelse af individuelle behov” (Pahuus, 1993, s. 22). Dessutom menar han att de mellanmännskliga relationerna i vårt samhälle blir opersonliggjorda och kommer att kännetecknas av en tendentiell bortträngning av förståelseinriktad kommunikation och kärlek.

Följden för den enskilda människan i ett samhälle där den individuella friheten ökar och valmöjligheterna är stora är att hennes *ångest* ökar (Andersson, 1992, s. 197; Thielst, 1989, s. 114–115). Det är både den individuella valfriheten med åtföljande subjektiva upplevelse av risker och de reella ökningarna i risker (t.ex. aids, ökad kärnvapen användning och miljöhoten) som innebär en ökning av ångesten och därmed också ett ökat försvar mot ångesten. Strävan efter ontologisk säkerhet i samhället har lett till att man undviker existentiella frågor, som t.ex. moraliska dilemman (Giddens, 1991, s. 156) och frågor om döden. Enligt Giddens (1991, s. 40) är alla de risker människor möter i dagens samhälle så stora att varje individ i princip kunde överväldigas av existentiell ångest. Att kunna handskas med ångesten blir en av de uppgifter människan av idag ställs inför, vilket igen skulle förutsätta en sund självutveckling.

4.4.2 Konsekvenser för självets utveckling

Alla de ovan nämnda kännetecknen i det nya samhället innebär, enligt både Ziehe (1986) och Giddens (1991), att projektet ”själv” förändras. Vi har fått en ny förståelse av begreppet identitet. Identiteten kan inte längre som förut till största delen byggas på kön, släkt och social status, utan måste hela tiden förändras, växa eller omförhandlas (Rasmussen, 1997, s. 72). I självpsykologisk språkdräkt kan detta uttryckas som att *självets innehåll* inte längre är givet i samma utsträckning som för tidigare generationer. Även om människans grundläggande självstruktur är densamma och människans grundläggande existentiella frågor kvarstår, blir utvecklingen av självet försvagat och svaren på de existentiella frågorna annorlunda.

Den frihet att välja, som utgör ett av kännetecknen på människans vara, kan inte utnyttjas av ett arkaiskt själv. En människa med ett arkaiskt själv handlar i enlighet med icke-reflekterade, omedvetna impulser och hon söker arkaiska självobjekt. Icke desto mindre hålls hon ansvarig för sina val eftersom individens eget ansvar och den individuella friheten kraftigt betonas i vårt samhälle. Utifrån en sådan förståelse av den västerländska kulturen blir det desto viktigare att varje individs själv förändras mot mera utvecklade former, för att individen skall ha större förutsättningar till fria val, utan att överväldigas av ångest.

Att ångesten, den diffusa känslan av intighet, har ökat verkar vara ett tecken på att människor i dagens samhälle inte har ett utvecklat själv. Jaspers (May, 1986, s. 15) går så långt i sin uppfattning att han menar att människan i det västerländska samhället faktiskt håller på att förlora sitt självmedvetande. Även om denna uppfattning är överdriven och pessimistisk så förefaller det som om många människor idag har ett outvecklat själv eller, med Bertelsens (1994) språkbruk, ett lägre ordningens själv.

Det vanligaste neurotiska mönstret idag är inte, som på Freuds tid, situations- eller handlingsbetingat (t.ex. klaustrofobi eller kaffekoppsneuroser) (Alvesson, 1989, s. 66–68) utan en mera diffus störning som kännetecknas av bl.a. känslolöshet, apati och meningslöshet. De narcissistiska störningarna har ökat (Miller, 1985a). Enligt May (1986, s. 20) hänger detta samman med att dagens konformistiska och utifrånstyrda individ i sina relationer till andra människor så att säga går för långt och därmed riskerar att förlora sin identitet. Den främsta risken skulle, enligt May, utgöras av att inte uppleva sig som accepterad, av rädslan inför att stå övergiven av sin grupp eller uteslutas ur gemenskapen. Med självpsykologisk terminologi har dessa problem att göra med defekter i det tvillingsökande självet (se figur 5).

Rasmussen (1997) påstår att det nya samhället ställer krav på individen att inte leva oreflekterat, med bara ”förstagsupplevelser” – att följa med strömmen, att leva utgående från sina känslor för stunden (som då innebär att prereflexivt omedvetna känslor levs ut) – som i så fall kan innebära en oreflekterad egocentricitet och individualism i ordets negativa bemärkelse. Följderna kan bli rotlöshet och egocentrism. Rasmussen (ibid., s. 69) menar att det gäller att ompröva synen på barn och unga som rotlösa, egocentriska och snacksaliga och i stället se dem som selekterande, självrefererande och kommunicerande personer. Han har rätt att det i bästa fall kan vara så: om individen får möjlighet att utveckla sitt själv kan följden bli utveckling av en positiv narcissism som inkluderar dessa senare egenskaper.

Men många unga har idag problem med sitt identitetsskapande. Rasmussen (1997, s. 70) tangerar själv detta problem när han uttrycker att en individ kan bli alltför mycket självorienterad eller alltför lite självorienterad. Han analyserar däremot inte alls vad det innebär eller hur detta kan komma sig, utan nöjer sig med att säga att det är ”uhensigtsmessige reaktionsformer”. Utgående från självpsykologisk teori är problemen med identiteten alltså följdriktiga reaktioner på inadekvata speglings-, idealiserings- eller alter ego-processer (jfr avsnitt 3.3.4). Bertelsen (1994, s. 305) går så långt som att påstå följande:

I en kultur som vores, der ikke mere tilbyder et simpelt og entydigt udviklingsrum, og vori man ikke mere blot får sin personlighed og sin plads i tilværelsen givet, findes det heller ikke mere entydigt givne selvobjektmiljøer, og man befinder sig ikke uden videre i empatisk spejlende og idealiserbare alter ego miljøer.

Det förefaller som om många barn och ungdomar idag saknar en uppväxt som förser dem med optimala alter ego-självobjekt. Tidigare generationers barn fick i stor utsträckning delta i de vuxnas sysslor och därigenom kunde de identifiera sig med de vuxna, vara ”en av dem”. Många föräldrar har inte tid att umgås med sina barn därför att de arbetar borta och är trötta på kvällarna. Barnen deltar inte

naturligt i föräldrarnas sysslor utan föräldrarna deltar i stället i barnens lek och fritidssysselsättningar. Härigenom har många barn och ungdomar ett kompensatoriskt behov av alter-ego-miljöer. Ett exempel på en sådan miljö som vårt samhälle erbjuder barn och ungdomar är ”medievärlden”. Det blir i första hand den och kamraterna som får en alter ego-funktion. Men tyvärr är den medieunderhållning som de unga utsätts för och utsätter sig för av en icke-speglade karaktär och därför motsvarar kamratkretsen och den kommersiella medievärlden ofta det arkaiska självet behov och kommer då inte att medverka till en utveckling av självet mot mera mogna former (jfr avsnitt 4.3.2). Den innehåller i stället idealbilder och föreställningar om mål som för de allra flesta är ouppnåeliga och orealistiska, och som därför i stället troligtvis undergräver barns och ungas självkänsla.

Ett av människans grundläggande behov är att få empatisk bekräftelse. Avsaknaden av empatisk förmåga gör sig allt oftare påmind i vårt samhälle, och denna brist tolkas ibland som en följd av den långtgående individualiseringen. Båda kan ses som en följd av och en orsak till att narcissistiska störningar blir allt vanligare (jfr Ziehe, 1986). Utvecklingen kan uppfattas som en ond cirkel där omsorgspersonens narcissism tillsammans med de samhälleliga förändringarna medför att den unga ställs inför en omöjlig uppgift: utifrån ett narcissistiskt själv skall den unga klara av de val och de risker som samhället innebär. Det omogna, narcissistiska självet har dock inte möjligheter att klara av en sådan uppgift. Johansson (1998) menar att det i en kultur som vår, där det finns så många olika livsstilar som människan måste förhålla sig till, krävs att människan kan läsa av sin omgivning, anpassa sig till olika krav och presentera det egna självet. Risken är då, menar han, att individen för att skydda sig utvecklar ett falskt själv.

Konsekvenserna av ett omoget eller falskt själv blir flykt in i gruppens famn, in i passivitet, våld eller drogmisbruk (Miller, 1985b). En tolkning av detta är att en stor del av de beteenden vi idag ser hos barn och ungdomar – det som ofta kallas för psykiska störningar, beteendeproblem i förhållande till andra jämnåriga och vuxna etc. – handlar om barnets misslyckade försök att komma till rätta med sin egen identitet. Kohut säger också på ett ställe (1986, s. 119) att det beteende man kan se hos ”slumningdomar” handlar om ”självet brist på inre sammanhållning” och att den som vill göra något åt detta kan ”försöka åstadkomma bättring genom att stärka ungdomarnas självkänsla och förse dem med självobjekt som de kan idealisera”.

Ett annat tecken på det sviktande självet är den fixering på den mänskliga kroppen eller olika aspekter av den som vi ser i olika sammanhang. Detta fenomen har analyserats av bl.a. Johansson (2006). Synen på kroppen och dess betydelse har i västerländsk kultur genomgått stora förändringar (Andersson, 1992, s. 184). Testningar av den egna kroppen är vanligt förekommande som en dimension av provandet av det egna självet. Ungdomar testar kapaciteten (som i äventyrliga strapatser), gränserna (som vid piercing och tatuering) och prövar nya utseenden och nya ”identiteter”.

Idealen är inte avpassade till en rimlig nivå: alltför höga ideal (i fråga om t.ex. utseende, status och pengar) gör att individen ständigt tvingas erkänna sina tillkortakommanden. Det som händer i barngrupper och ungdomsgäng när det

inte finns realistiska ideal eller rimliga idealiserbara självobjekt (jfr Ziehe, 1986) är att barnen och ungdomarna försöker kompensera detta genom att söka sin tillflykt till gruppen som alter ego-självobjekt. Att tillhöra en grupp och få sin identitet bekräftad genom den likhet man finner där kompenserar den förlust självet i övrigt lidit. Men de speglingar den unga får i gruppen är exhibitionistiska speglingar som hör till första ordningens själv och som därför inte kan medverka till självets utveckling.

Oberoende av om barn och unga idag är mera narcissistiskt störda än förr – och mycket tyder på det – så är de flesta överens om att ”projektet själv” idag är betydligt svårare än förr, och att det finns flera risker att det går snett om barnet inte har haft och har utvecklat ”tillräckligt goda självobjekt” (jfr Winnicotts uttryck ”good-enough-mother”). Barnets självutveckling sker alltså i relationerna till andra människor, inte minst dem han eller hon möter inom dagvård och skola. Det blir således av största vikt hur relationerna, inte minst den pedagogiska relationen mellan lärare och barn, inom utbildnings- och uppfostringsinstitutioner gestaltar sig.

I vilken utsträckning har tidigare teori, forskning och diskussion kring lärares personliga professionskompetens omfattat frågeställningar kring den pedagogiska relationen? Hur har lärarutbildning och -fortbildning handskats med dessa frågor? Följande kapitel startar med en granskning av dessa och några närbesläktade frågor.

5 Lärarprofessionen – teori och forskning

Under de senaste årtiondena har lärares professionella kompetens livligt granskats och debatterats, och teorier och forskning kring lärares yrkeskunnande har avlöst varandra i en strid ström. Debatten och forskningen har inte varit fullt så livlig när det gäller pedagoger för de yngsta barnen, även om den forskning om lärarprofessionen som gjorts utanför Norden ofta täcker också lärare för åldrarna 4–7 år. Beträffande den personliga professionskompetens som är föremål för granskning i denna avhandling förefaller det dock som om likheterna mellan olika lärarkategorier är större än olikheterna, vilket medför att det första avsnittet i detta kapitel (5.1) även innehåller hänvisningar till lärarforskning i allmänhet. När det gäller forskning och teoribildning kring lärares inre, personliga professionalism kan en av de mest centrala frågorna uttryckas så här: Vad är det som på det personliga planet styr en enskild lärares verksamhet och pedagogiska handlingar? I detta kapitel granskas och diskuteras först teori och forskning kring lärares yrkespersonliga kompetens på ett mer allmängiltigt plan. Därefter granskas forskning kring specifikt barnträdgårdslärares profession och professionella utveckling (avsnitt 5.2).

5.1 Lärares yrkespersonliga kompetens

Lauvås och Handal (1993, s. 101–109) beskriver tre olika traditioner inom forskningen kring personlig yrkeskunskap: Polanyi-traditionen, Wittgenstein-traditionen och Schön-traditionen. Framför allt är det Schöns (1983) begrepp ”the reflective practitioner” och Polanyis ”tacit knowledge” som, enligt Rolf (1995), dominerar diskussionen. Goodson (1999, s. 9) beskriver å sin sida tre olika traditioner inom diskussionen om lärarprofessionalism, nämligen en akademisk, en praktisk och en moral- eller principstyrd. Den akademiska traditionen försöker, enligt Goodson, bygga på en vetenskaplig grund men löper risken att det skapas en klyfta till den praktiska verkligheten. Därför görs idag många försök att integrera praktiken i begreppet lärarprofessionalism, och den praktiska traditionen är den dominerande. I detta sammanhang finns det inte utrymme för någon ingående presentation eller jämförande analys av dessa olika traditioner, även om den mera kognitivt inriktade traditionen kommer att utgöra utgångspunkt för diskussionen nedan.

5.1.1 Tänkande och reflektion

En stor del av lärarutbildnings- och lärarforskningen har sedan 1980-talet dominerats av kognitivt inriktad teoribildning, den s.k. Teacher Thinking-traditionen, vilken utgår från att läraren i sitt handlande styrs av sitt tänkande (t.ex. Carlgren, Handal & Vaage, 1994). Inom Teacher Thinking-traditionen har lärartänkande för det mesta analyserats som rationellt beslutsfattande och som planering av undervisningen (t.ex. Kansanen, 1995, s. 150). Läraren uppfattas som en rationell beslutsfattare både före, under och efter själva undervisnings-situationen. Hon är planerare och hennes ämneskunskaper poängteras (t.ex. Berliner, 1994; Clark & Peterson, 1986; Westerman, 1991).

Uppfattningen inom Teacher Thinking-traditionen är att läraren efter en omedelbar uppfattning av problemet distanserar sig till det och genom reflektion tänker ut ett lämpligt tillvägagångssätt, som sedan genomförs i en omedelbar handling. Otvivelaktigt är det ju så att läraren varje dag i många olika situationer måste fungera som beslutsfattare, antingen ensam eller tillsammans med andra lärare och barn. Kansanen (1995, s. 33) menar att i samma stund som läraren fattar ett beslut, blir det i någon mening normativt, även om läraren inte nödvändigtvis behöver vara medveten om grunderna för sitt val. När man forskar i lärares pedagogiska tänkande blir det viktigt att ta reda på hur dessa val och beslut kommer till, och speciellt hur de motiveras. Lärare rättfärdigar ofta sitt handlande med hjälp av värderingar, mål och syften, men också utsagor om konsekvenserna och resultatet av handlingarna (Kansanen, 1993, s. 57–59).

Den forskning som fokuserat lärares tänkande har huvudsakligen utgått från begreppet reflektion, som varit på modet alltsedan Schön (1983) myntade begreppen "reflection-on-action", "reflection-in-action" och "reflection on reflection-in-action". Ett exempel på denna typ av tänkande utgörs av Uljens (1997b, s. 249) modell för pedagogisk reflektion. Tankegången i denna modell är att lärarens reflektion av erfarenheten (problemet) är det som ligger bakom hennes intentioner och handlingar. Det verkar som om Uljens anser att denna medvetna reflektion är det som styr lärarens handlande, och i så fall är jag oenig med honom på denna punkt, då lärares handlande i nuflödet även till stora delar kan styras av det prereflexivt omedvetna (se vidare nedan, avsnitt 5.1.2).

I sin analys av pedagogiskt tänkande använder t.ex. Kansanen (1991, s. 254–256) visserligen termen "personality" och säger att han fäster större vikt vid en emotionell och etisk eller moralisk ståndpunkt än vid en kognitiv. I flera artiklar (1991, 1993, 1995) utvecklar Kansanen också tankar kring det etiska eller moraliska perspektivet, men ett resonemang kring de emotionella aspekterna förefaller att saknas. Andra, såsom Tornberg (1994, s. 25), analyserar interaktionen med eleverna som en innehållsaspekt av lärarens tänkande, dvs. som ett objekt för lärarens reflektion.

Också Carlgren (1995) behandlar läraren som en teknisk-rationell problemlösare. Visserligen krävs dimensioner som närvaro, lyhördhet, flexibilitet och taktfullhet av en lärare i klassrummet men dessa dimensioner har enligt henne (ibid., s. 31) ingenting att göra med en lärares professionalism. Alexandersson (1995, s. 35) definierar lärarkompetens som "förmågan att på ett systematiskt

sätt kunna reflektera över det egna tänkandet och de egna handlingarna”. I detta synsätt dominerar återigen reflektionen medan de känslomässiga och upplevelsemässiga dimensionerna saknas, liksom även ett interaktionellt perspektiv där också eleven ingår.

Både lärares och lärarstuderandes personliga utveckling har visserligen analyserats med begrepp som självkunskap och självreflektion (t.ex. Ojanen, 1996b), men man har trots detta förbiset flera aspekter av denna självreflektion, även då det utgör innehåll i reflektionen. Detta gäller bl.a. känslornas och känslolivets betydelse vid utvecklingen av självförståelse. Och även om man inom pedagogisk teoribildning ägnat sig en hel del åt frågor om människans medvetande verkar det som om man i många fall likställer mänskligt medvetande med tänkande och medveten reflektion och därvid helst förbiser de emotionella aspekterna. Calderhead och Shorrock (1997, s. 196) går så långt som till att betrakta lärarstuderandes personliga, känslomässiga utveckling under lärarutbildningen som ett dilemma för lärarutbildningen. De påstår dessutom att den personliga utvecklingen, förutom att den är svår att genomföra, också är svår att rättfärdiga som en komponent i lärarutbildningen.

Andra har påpekat att lärartänkande handlar också om mycket annat och därför måste ses som betydligt bredare än enbart beslutsfattande (Buchman, 1990, s. 43). Denna brist inom forskningen kring lärartänkande har man försökt råda bot på genom att vidga begreppet tänkande. Så vill t.ex. Buchmann att begreppet tänkande även borde inkludera andra processer såsom omsorg och känslor. I linje med detta argumenterar Niemi och Kohonen (1995, s. 20) för att lärarens arbete förutom rationellt tänkande också innehåller vad de kallar intuitivt tänkande, vilket skulle innefatta fantasi, humor, känslomässig respons, tyst kunskap m.m. Dessa båda former av tänkande ser de som komplementära och nödvändiga för en professionell utveckling inom lärarutbildningen.

Det är inte svårt att hålla med Mogensen (1993, s. 44) när han säger att det är problematiskt att vår förståelse av verkligheten är uppsplittrad i förnuft och känsla. Ett försök att komma till rätta med problematiken med uppsplittring mellan förnuft och känsla har gjorts genom att begreppet *handlingskompetens* (Jensen & Schnack, 1993) har införts i diskussionen. Mogensen (1993, s. 44) menar att det behövs både mera affektiva och kognitiva element för en pedagogisk professionalism. Han definierar ”handlekompetence” (ibid., s. 36) som en personlig kapacitet som ”inndrager hele personen med dennes psykologiske prestasjonsmuligheder og dispositioner”. Handlingskompetens täcker ändå inte hela spektret: det är (vilket framgår av den tidigare framställningen) inte bara lärarens handlande utan i lika hög, om inte högre, grad hennes varande som är avgörande för hennes professionella förmåga (jfr Hansen, 1997b, s. 21). Också Spinelli (Jacobsen, 1998, s. 82) anser att det inte är en människas ”göra-kvaliteter” utan hennes ”vara-kvaliteter” som gör henne betydelsefull för andra människor. Mot bakgrund av detta blir det viktigt att analysera lärares yrkeskompetens med begrepp som täcker, inte bara tänka- och göra-aspekter, utan även dessa vara-aspekter (inklusive de emotionella aspekterna) av den sociala interaktionen.

5.1.2 Läraren i interaktion

In our pedagogical lives with young people we are actively and immediately involved in a manner of consciousness (with mind and body, head and heart) that only later is open to true reflection. [...] common experience is that we have already acted before we really know that we have acted. (Van Manen, 1991, s. 516)

Eftersom man inom pedagogisk teoribildning verkar vara överens om att social interaktion kan betraktas som en grundläggande dimension i en pedagogisk situation (Kansanen, 1993, s. 52) innebär detta att en av de främsta hörnpelarna i en lärares professionalism kan sägas utgöras av en välutvecklad förmåga till interaktion med andra människor. Detta är något som även Kiesiläinen (2001), Niikko (2003) och Happo (2006) utgår ifrån i sina analyser av finländska barnträdgårdslärares expertkunnande.

Att goda relationer till barnen⁵⁵ utgör viktiga grundvalar för lärarens arbete framhålls också ofta av lärarna själva (Birnik, 1998, s. 125–126; Hansén, 1997, s. 89; Happo, 2006) och av lärarstuderande och barnträdgårdslärostudierande (Rannström, 1995, s. 86; Calderhead & Shorrocks, 1997, s. 185; Jönsson, 1998, s. 186; Niikko, 2003). I Niikkos undersökning av barnträdgårdslärostudierande nämnde de studerande interaktion med barn som en viktig ingrediens i det pedagogiska arbetet, utan att dock närmare specificera vad de menade. Det förefaller som om det saknas en närmare reflektion över vad interaktionen betyder och innebär, eventuellt som en följd av bristfällig undervisning inom området under utbildningen.

Diskussionen och forskningen om pedagogiska relationer, social kompetens och emotionell intelligens i pedagogiska miljöer och om betydelsen av pedagogens känslomässiga mognad verkar ha tagit fart under slutet av 1990-talet och början av 2000-talet, vilket utgivningen av ett flertal olika doktorsavhandlingar och övriga böcker i dessa ämnen visar. En av dem som anlagt ett relationistiskt perspektiv på lärar–elevrelationen är Birnik (1998). Fokus i den studien ligger dock på elever på det svenska mellanstadiet och på lärarstuderande i handledningssituationer. Birnik påpekar att även om relationen mellan lärare och elev länge har betonats så har den mera specifika interpersonella relationen mellan lärare och elev inte uppmärksammats i vetenskapliga studier.

I sin bok *Social kompetens* diskuterar Persson (2003) social kompetens inom utbildning och verksamhet bland barn och unga som en ny trend. Ett exempel på denna nya trend är Folkmans bok *Utagerande och inåtvända barn*, med undertiteln *Det pedagogiska samspelets möjligheter i förskolan*, från år 1998. Där diskuteras bl.a. hur vuxna bör kommunicera med sådana barn som i allmänhet anses ”jobbiga”, dvs. å ena sidan barn som agerar ut sina behov och

⁵⁵ Lärare interagerar naturligtvis med andra än barnen: kolleger, andra vuxna i skol-samhället, föräldrar, myndighetspersoner osv. Det ligger dock utanför ramen för detta arbete att fokusera alla dessa relationer: det är den pedagogiska relationen mellan lärare och barn som i fortsättningen kommer att stå i centrum för uppmärksamheten, även om många av grundfrågeställningarna är likartade för alla mänskliga relationer.

känslor, å den andra sådana som är inbundna och tystlåtna. Ett annat exempel är Pape, som i *Social kompetens i förskolan* (2001⁵⁶) speciellt framhåller betydelsen av de vuxnas aktiva närvaro i barnens liv i syfte att medverka till barns sociala kompetens. Aspelin (1999) diskuterar lärar–elev-relationen i boken *Banden mellan oss* och förfäktar där det som han kallar ”relationsmedveten pedagogik”. I boken *Läraren i etikens motljus* (2000) diskuterar Bergem bl.a. begreppet social sensitivitet (som han jämför med empati) som en del av lärarens yrkesetiska kompetens. Samma år som det praktiska arbetet med detta projekt pågick utkom bl.a. Juuls och Jensens bok *Relationskompetens i pedagogernas värld* (2003) och Normells bok *Pedagogens inre rum – om betydelsen av känslomässig mognad* (2004). I båda verken framhålls betydelsen av pedagogens personliga utveckling och mognad, både den känslomässiga och den relationella.

5.1.3 Läraren i nuflödet

I en pedagogisk interaktion i nuflödet är det både föga troligt och icke önskvärt att lärares handlande hela tiden skulle vara reflekterat. Att se lärarens arbete som reflekterat, rationellt beslutsfattande kan lätt tolkas som att lärarens handlingar hela tiden tillkommer genom en medveten, intellektuell process. Det äger visserligen sin riktighet att människans handlingar styrs av hennes intentioner, men dessa är dock långtifrån alltid fullständigt medvetna eller reflekterade. Lärares beslut, liksom mänskliga handlingar överlag, tillkommer sällan genom medveten reflektion; största delen av vårt handlande sker omedelbart, i nuflödet, utan att – som Sartre (1990, s. 37) uttrycker det – ”subjektet lämnar det oreflekterade planet”. Denna vara-aspekt har också framhållits av Van Manen (1991, s. 508): ”Pedagogical moments usually consist of immediate actions”. När människan fungerar i nuflödet finns det inte – åtminstone inte alltid – plats för en medveten reflektion.

Uljens (1997b, s. 249–253) resonemang kring lärares pedagogiska reflektion stämmer för det mesta inte på vardaglig pedagogisk praxis, därför att i verkligheten är det ofta så att reflektionen saknas, upplevelsen som ligger till grund för handlandet är bortträngd och erfarenheten förvriden. Människans intention och aktivitet försiggår ibland (kanske t.o.m. ofta) i ett slags tomrum, vakuum, så att hon inte själv förstår varför hon handlar som hon gör. Ingen lärare kan alltså alltid fungera så reflekterat och rationellt som Uljens förutsätter. Människans tidigare upplevelser och känslor styr hennes handlande i långt större utsträckning än vad hon vanligtvis medger därför att de inte är reflekterade och därigenom att det ”kan [...] ske en oavbruten övergång från det oreflekterade medvetandet ’handlingsvärld’ (handling) till det oreflekterade medvetandet ’hatvärld’ (vrede)” (Sartre, 1992, s. 37). Enligt självpsykologisk teori är också det omvända möjligt: att från en oreflekterad känsla direkt övergå till en oreflekterad handling (Miller, 1995). I och med att människan i nuflödet handlar spontant kan prereflexivt omedvetna processer alltså göra sig gällande.

⁵⁶ Det norska originalet utkom 2000.

I det äkta pedagogiska mötet är läraren aktivt och oreflekterat involverad. Den som helhjärtat, utan att distansera sig, går in i en interaktion med en annan människa, i nuet eller nuflödet, kan inte vara enbart handlande och rationell, tänkande, utan är i lika hög grad en kännande och upplevande varelse. I detta spontana nuflöde befinner sig läraren i ett emotionellt tillstånd vare sig hon är medvetet inriktad på det eller inte, och därmed fattar hon inte beslut enbart utifrån sitt tänkande och sin reflektion, utan också utifrån sitt emotionella grundtillstånd eller de känslor som för närvarande dominerar i relationen till den andra. Med tanke på detta är det förvånansvärt att så få pedagogiska forskare studerat de emotionella aspekterna av interaktionen mellan lärare och barn.

Det är således inte möjligt – som t.ex. Kansanen (1995, s. 33) gör – att betrakta pedagogens arbete enbart i termer av ett rationellt beslutsfattande, därför att pedagogisk praxis inte alltid föregås av rationellt tänkande, på samma sätt som rationellt tänkande inte heller alltid beledsagar eller automatiskt följer efter en pedagogisk handling. Schöns ”reflection-in-action” fungerar således inte alltid. Eftersom lärares professionella handlande inte bara är rationellt kan man heller inte studera detta handlande endast genom att studera lärares medvetna och rationella tänkande. En utgångspunkt för detta arbete är därför att analysen av en pedagogisk interaktionssituation bör ske med en begreppsapparat som innefattar denna vara-aspekt, inklusive känslor och upplevelser.

Ständig reflektion är också icke-önskvärd därför att det spontana vara-i-nuflödet försvinner. Sartre (1991, s. 33) använder ett kraftigt uttryck för detta när han säger att reflektionen kan ”förgifta” begäret (känslan). Dessutom kräver lärares trovärdighet gentemot eleverna och hennes genuina samvaro med dem en närvaro i nuet (Buber, 1993). Att den psykiska närvaron är en förutsättning för ett fullödigt förhållande mellan barnträdgårdslärare och barn påpekas också bl.a. av Kivijärvi och Keskinen (1999). Så snart läraren i en interaktionssituation reflekterar över sig själv eller sin handling, över barnet, dess beteende och orsakerna till det eller över relationen mellan sig själv och barnet förändrar interaktionen med barnet karaktär: den är inte längre omedelbar och spontan utan blir distanserad och i värsta fall artificiell eller t.o.m. omöjlig. Därmed förlorar hon vara-aspekten och samtidigt också den djupa kontakten med barnet och vad det kan förmedla av känslor och upplevelser i nuet. Ett verkligt möte mellan pedagog och barn uteblir. En alltför hög grad av självreflektion i den pedagogiska situationen gör alltså att den känns oäkta och konstlad. Dessutom kan reflektion i mötet hindra något som, enligt Karlsen (2004), utgör mötets främsta energi, nämligen det oförutsägbara i själva mötet⁵⁷.

Schibbye (2002, s. 247) säger också om terapeutens förhållande till klienten som bekräftande att

Anerkjennelse er ikke forenlig med prestasjoner eller ambisjoner [...] eller om att ha et mål, om å bruke teknikk eller om å være instrumentell. Anerkjennelse favner samværsmåter eller samværsmodi, en levd måte å være sammen med andre på. For å si det helt enkelt: Anerkjennelse er ikke noe du har, men noe du *er*.

⁵⁷ Däremot utgör reflektion, så som tidigare (i avsnitt 3.2 och 3.3) påpekats, en central aspekt av en lärandeprocess. Reflektion anges också av Dreyfus och Dreyfus (1986) som en viktig komponent på lägre stadier i utvecklingen mot expertkunskap.

En teori om läraren som professionell ”interaktör” borde följaktligen också poängtera och analysera innebörden av omedelbarheten, dvs. ”varandet”, det icke-reflekterade, i en pedagogisk relation. Detta betyder att en utgångspunkt i denna studie är att lärares praktiska verksamhet och interaktionen mellan lärare och barn försiggår i ett spontant nuflöde. Denna nuflödesaspekt har emellertid varit åsidosatt inom lärarutbildningen och lärarutbildningsforskningen, kanske just därför att den inrymmer känslor, upplevelser och intuition och för att västerländskt tänkande under långa tider har separerat det kognitiva från det emotionella och värdesatt det intellektuella och rationella på bekostnad av det affektiva och intuitiva, något som också framhålls av bl.a. Knuuttila (2007).

Inom diskussionen om lärares professionalism och om lärarutbildning började det också under 1990-talet riktas en del allvarigare kritik mot en alltför ensidig betoning av lärares rationella tänkande (t.ex. Van Manen, 1991; Feldman, 1997; Orton, 1997). Diskussionen har kompletterats av synsätt som tar sin utgångspunkt i ett fenomenologisk-existentialistiskt tänkande. Ett exempel på detta är Feldman (1997, s. 757) som vill komplettera de traditionella sätten att se på lärare och lärarutbildning som ”lärarkunnande” och ”lärartänkande” med ett nytt perspektiv: ”undervisning som ett sätt att vara” (”teaching as a way of being”), som han menar är ett mera täckande begrepp för att beskriva lärares kunskande. Han introducerar därför också begreppet *wisdom-in-practice* för att beskriva att läraren förstår sitt eget och andras varande i situationen. Även Van Manen (1991) kritiserar tanken att allt lärarhandlande skulle ske utifrån reflexivt tänkande. För lärarens och föräldrarnas förmåga till ”mindful action” i ett icke-distanserat förhållande till barnet, utvecklar han ett begrepp som han kallar *pedagogical tact*.

Både Van Manens och Feldmans begrepp är intressanta och utvecklingsbara, men ingendera analyserar eller ger några fingervisningar om hur denna ”tact” eller ”wisdom” kunde utvecklas hos läraren eller den lärarstuderande. Artikeln av Van Manen (1991, s. 534) slutar visserligen med att vi ”come to embody tact by means of past experiences coupled with thoughtful reflection on these past experiences”, men han säger i det sammanhanget ingenting om hur denna reflektion går till i praktiken eller hur utvecklingen hos blivande eller yrkesverksamma lärare kunde befrämjas.

En annan gren av lärarforskningen har tagit fasta på att lärarkunskap i stor utsträckning baseras på yrkeserfarenhet. Den bygger därvid på en annan tradition inom professionsforskningen, den s.k. Polanyi-traditionen, uppkallad efter upphovsmannen till begreppet *tyst kunskap* (Rolf, 1995). Faran med denna tradition är att lärares erfarenhet i praktiken inte alltid utgör en grund att bygga på, eftersom erfarenheten kan leda till ett handlande som står i strid med grundläggande mål och värderingar för undervisningen och utbildningen. En av de positiva följderna av denna tradition har varit att den lett till en diskussion om att det kanske finns kunskap som inte kan beskrivas i de teknisk-rationella termer som hittills använts. Om man skall komma åt den ”tysta” kunskapen måste man ta sin utgångspunkt i det individuella, det personliga, det subjektiva. En av de negativa följderna har varit att begreppet ”tyst” tolkats som att det inte finns någon möjlighet att artikulera denna kunskap.

En central utgångspunkt för den fortsatta framställningen är således att den viktigaste beståndsdel i en lärares arbete utgörs av personliga kvalifikationer i fråga om att kunna interagera med andra människor, både barn och vuxna. Det är alltså denna sida av lärarens professionalism som är i fokus i föreliggande arbete, vilket inte betyder att inte andra aspekter av lärarprofessionalism skulle vara eller är betydelsefulla. Hur har då den tidigare teorin och forskningen om lärarprofessionalism tacklat frågorna om lärarens person och personlighet?

5.1.4 Läraren – personlighet, roll eller yrkesperson

Det är påfallande sällan, fram till de allra senaste åren, som diskussionen om lärarprofessionalism innehållit hänvisningar till lärarens egen person eller självutveckling. I sin definition av lärarkompetens som didaktisk kompetens menar t.ex. Kroksmark (1997, s. 84–89) att den didaktiska kompetensen innefattar kunskap om den lärande människan, kunskap om undervisnings- och inlärningsmetodernas villkor och kunskap om ämnesteorins och ämnesdidaktikens villkor. Här omnämns inte överhuvudtaget lärarens person eller egen utveckling, eller lärarens kunskap om sig själv som någon faktor att räkna med.

Det finns dock även uttalanden som innefattar tanken på att lärarens kompetens även handlar om lärarens personlighet. I en studie av Persson (1994, s. 219) framkom att föräldrarna till daghemsbarn anser att personalens personlighet är en viktig del av deras kompetens. Likaså ingår ofta föreställningar om lärarens personlighet i lärarstuderandes och barnträdgårdslärarstuderandes uppfattningar om vad som ingår i deras kommande yrkeskunskap (Rannström, 1995, s. 86–93; Niikko, 2003, s. 70–75). Bergem (2000, 107–109) talar om en helhet av tre lärarkompetenser: pedagogisk kompetens, ämneskompetens och yrkesetisk kompetens. I samband med den yrkesetiska kompetensen nämner han också lärarens personlighetsutveckling och personliga utveckling. Begreppet personlighet har dock, så som närmare beskrivits i avsnitt 1.4.3, inom psykologin stått för den uppsättning av kännetecknande karaktärsdrag och egenskaper som hos individen bevarats mer eller mindre oförändrade under hans eller hennes livstid. Det är dock knappast personlighet i denna betydelse som föräldrar, lärarstuderande och pedagogiska teoretiker efterlyser, utan vad uttalandena ovan torde röra sig om är en uppfattning om att läraren borde vara en mogen människa och kunna vara personlig och ha en förmåga till personlig kontakt med sina elever.

Buchmann (Handal, 1995, s. 90) menar att det är nödvändigt att skilja på läraren som person och roll. En lärare måste gå in i sin roll och ta på sig de rollförväntningar som finns, och först då kan läraren bli professionell, menar hon. Enligt Dale (1989, s. 92–108) måste man kyla ner de känslomässiga aspekterna av en konfliktsituation i skolan för att kunna bearbeta den genom ”didaktisk rasjonalitet”. Detta menar han är en aspekt av att inta en professionell roll, och på så sätt undgår läraren att bli nedvärderad personligen. På liknande sätt menar Granström (1996, s. 10) t.o.m. att det professionella jaget skall fungera som en buffert mot elevernas provokationer och därmed skydda det personliga jaget från angrepp. Underförstått ligger här förmodligen ett antagande om att det

professionella jaget har mera att göra med rationellt tänkande, medan det personliga jagets koppling till emotioner utgör ett problematiskt fält.

Hansén (1997, s. 71) skiljer också på roll och person, men i en något annorlunda bemärkelse. Han menar att den professionella utvecklingen går från att novisen har en osäkerhet i sin roll som lärare till att den erfarna läraren fungerar som person. Novisen är samtidigt inriktad på elevens prestationer och den erfarna läraren i större utsträckning på eleven själv. Kivijärvi och Keskinen (1999) menar visserligen att läraren måste integrera sina rollmodeller i sin personlighet, för att kunna vara psykiskt närvarande i det hon gör, men de separerar fortfarande rollen och personligheten.

Rollbegreppet kan ifrågasättas av flera olika skäl. Ett skäl, som även framhålls av Kiesiläinen (2001, s. 257), är att en lärarroll lätt förutsätter att läraren när hon går in i rollen förändras och blir någon annan. Om en lärare tar på sig en yrkesroll kan lätt innebära att hon inte i interaktionen fungerar med sin helgjutna person. En roll är alltid i någon bemärkelse ”ett falskt själv” även om man spelar rollen så väl att man nästan blir ett med den. Att spjälka upp självet i en professionell och en personlig roll kan inte heller vara i enlighet med tanken om helgjutna personligheter som fostrans mål. För att upprätthålla en äkta och naturlig kontakt med sina elever måste läraren vara närvarande med hela sitt själv. Buber (1995, s. 34) uttrycker detta på följande sätt: ”Det är på äktheten i det mellanmänniska det kommer an. Där denna ej finns, finns heller ingen sann mänsklighet.”

Samma inställning finns även hos Birnik (1998, s. 132) när han i diskussionen av sina forskningsresultat framhåller att det i ett genuint möte mellan lärare och elev krävs att individerna i mötet framträder mera som personer än som rollfigurer. Läraren bör, säger han, skaffa sig kunskap om egna reaktionsmönster för att på så sätt kunna förändra sina egna reaktioner ifall det är för elevens bästa. Juul och Jensen (2003, s. 138) myntar begreppet *yrkesperson* för att understryka en balans mellan det yrkesanknutna och det personliga i professionellt arbete med människor. De utgår från att ”yrkespersonens utstrålning, förhållningssätt och genomslagskraft [spelar] en viktig roll för kvaliteten i den professionella relationen” och påstår att det idag endast är ett fåtal som förespråkar en åtskillnad mellan en personlig och en professionell roll.

5.1.5 Lärarens självförståelse och professionella identitet

Självkänedom eller självkunskap har också inom forskning om lärare och lärarutbildning uppfattats som en viktig förmåga hos (den blivande) läraren. Erlandson (1997, s. 7) pekar på behovet av självkunskap under lärarutbildningen: ”Eftersom lärares övergripande arbetsredskap är *det egna subjektet i interaktion med andra subjekt*, är kunskap om det egna subjektet, väsentligt (sic!) för yrkets utövande” [kursivering tillfogad]. Självkunskap för praktiserande lärare förespråkas också av Carr (1986, s. 183) och av Laine (1996, s. 165) för att lärarna ska bli mera medvetna om sina föreställningar och sin förståelse, men också för att de skall ”frigöras” från irrationella föreställningar och missförstånd. Metoden för självkunskap är enligt Carr (1986, s. 183) själv-

reflektion. Också Bengtsson (1993, s. 208) använder begreppet självkunskap ("self-knowledge") för att beskriva den kunskap om sig själv som man etablerar på basis av självreflektion.

I en studie av blivande lärares uppfattningar om socialisationsprocessen till det kommande yrket uppgav 54 % av de undersökta lärarstuderandena att det viktigaste en lärare behöver kunna och veta är "självkänedom, medvetenhet om sitt eget sätt att tänka och handla" (von Wright, 1997, s. 41). Detta visar återigen att självkänedom inom lärarutbildningen ofta uppfattas ha att göra med tänkande och konkret handlande, medan det inte kopplas till känslö- och upplevelseaspekter av undervisningssituationen.

Det har dock också förekommit försök att integrera en självförståelse-dimension i lärarforskningen. Magnusson (1998) utgår i sin analys också från lärarens person och ser lärares självförståelse som en uttrycksform för lärarkunskap. Självförståelse blir för honom en integrerad, om än komplex, del av lärarkunskapen (ibid., s. 194) och handlar om lärarnas föreställningar om vad det innebär att vara lärare. För detta använder han begreppet *läraridentitet*. I en kvalitativ undersökning av utveckling av lärarprofessionalism fann Niemi och Kohonen (1995) en kategori som handlar om självförståelse och professionell identitet. Lärares professionella identitet eller yrkesidentitet handlar om i vilken utsträckning läraren upplever sin identitet utifrån sin lärarverksamhet eller som baserad på sitt yrke.

I en svensk intervjustudie med tolv lärarutbildare framkom att många uttalanden om vad lärande i lärarutbildningen står för berörde "lärarens personliga och känslomässiga förhållningssätt som en förutsättning för att lärande skall ske" (Hermansson & Nordblad, 2003, s. 111). Många av lärarutbildarna sade också att en trygg relation mellan lärare och elev är något centralt, medan åsikterna om hur denna trygghet skapas gick isär. Somliga menade att det sammanhänge med lärarens personlighet och sociala kompetens, medan andra betonade goda ämneskunskaper eller ett tydligt ledarskap. Rauste-vonWright (1998, s. 27–43), som har en klart konstruktivistisk utgångspunkt, diskuterar vilka utmaningar konstruktivismen medför för läraren och undervisningen. Där betonar hon också starkt känslornas betydelse.

Alexandersson (1994) har gjort en fenomenografisk studie av lärares medvetandeakt under pågående undervisning. Han rapporterar bland annat att ett återkommande tema hos några lärare är frågan om hur en djupare social gemenskap med eleverna skall kunna åstadkommas. Lärarna "strävar efter att etablera en djupare kommunikation och gemenskap med eleverna", säger han (ibid., s. 166), och fortsätter: "Det finns flera exempel på lärare som tar fasta på egna känslomässiga upplevelser av undervisningen".

Det är dock ett faktum att studier av lärares och lärarstuderandes utveckling ofta har särskilt personlig utveckling från professionell utveckling (se t.ex. Calderhead & Shorrock, 1997, s. 196). Bell och Gilbert (1994, s. 485) analyserar lärares utveckling i termer av professionell utveckling (som inkluderar kognitiv utveckling och utveckling av handlingar), personlig utveckling och social utveckling. Också Korpinen (1990) skiljer på en professionell och en icke-

professionell jaguppfattning när hon analyserar utvecklingen av jaguppfattning (fi. ”minäkäsitys”) hos lärarstuderande i samband med övningsundervisning. Analysen bygger på Shavelsons distinktion (Korpinen, 1990, s. 183) mellan en professionell jaguppfattning, som inkluderar internaliserade yrkesroller, och en icke-professionell, bestående av en social, en moralisk-etisk och en fysisk jaguppfattning. I Korpinens framställning saknas dock både en emotionell (i betydelsen uppfattning av känslor) och en kognitiv (uppfattning av bl.a. intellektuell förmåga) dimension av jaguppfattningen.

Det finns dock även i vårt land exempel på att man betraktar lärarstuderandes personliga utveckling som något centralt inom lärarutbildningen. Ojanen (1996a, s.139) diskuterar lärarstuderandes personliga utveckling i termer av ”self-study” och menar att självutvärdering och självreflektion kan åstadkommas genom att studerandes självmedvetenhet ökar. Laine (1996, s. 157) menar att lärarens användning av kunskap och färdigheter är relaterad till ”teacher personality, energy, moral and will”, och hon diskuterar också lärarens färdigheter i termer av interpersonlig förmåga och intrapersonlig förmåga. Det förblir dock oklart vilka teoretiska grundvalar dessa studier baseras på.

Det är inte heller möjligt att utan vidare sätta likhetstecken mellan humanistisk utbildning, inklusive lärarutbildning, och personlig utveckling. Det finns ingenting, enligt Kjörup (1999, s. 67), som tyder på att den humanistiska utbildningen har lagts upp för att befrämja personlig mognad. I analogi med det som Kjörup (ibid., s. 70–71) påstår, nämligen att studiet av humaniora inte medverkar till att förändra personens inre egenskaper utan förser personen med kunskap som utgör ett kulturellt och kanske socialt kapital, så vill jag påstå att ämneskunskaper och kunskap om pedagogik och didaktik inte i sig garanterar att den studerande under lärarutbildning eller lärarfortbildning utvecklas som person. Bae (2004, s. 245) påstår också i konklusionen av sin forskning att det finns skäl att tro att många som arbetar med barn är lärda att se mera begränsat på barn än vad nyare relationsforskning förutsätter. Därmed blir också pedagogernas självförståelse, när det gäller den egna funktionen som dialogpartner, mager.

Mot bakgrund av det som sagts ovan jag vill hävda att en uppdelning i en professionell och en personlig roll, eller en yrkesdel och en icke-yrkesdel av självet, inte kan betraktas som vare sig önskvärd eller möjlig när det gäller läraryrket. Dessutom kan det konstateras att lärarforskningen inte hittills i tillräcklig omfattning har penetrerat de allra mest grundläggande frågorna, nämligen frågorna om vad självkänsla och självförståelse är i ett pedagogisk-professionellt sammanhang. Även om begreppen självkänsla och självkänsla använts har begreppens relevans i samband med lärares fenomenologisk-existentialistiska professionskompetens inte diskuterats i någon nämnvärd utsträckning. Inte heller har det, enligt min mening, förts någon uttömmande eller tillräcklig diskussion om huruvida och hur självkänsla och självförståelse kan utvecklas och befrämmas inom ramen för lärarutbildning och lärarfortbildning.

5.2 Barntädgårdslärarens profession och kompetensutveckling

Barntädgårdsläraryrket (förskolläraryrket) och barntädgårdslärares kompetens och kompetensutveckling har undersökts ur olika synvinklar. I detta sammanhang redogör jag endast för studier utförda i de nordiska länderna, och enbart till de delar de har beröringspunkter med föreliggande studie. Först redogörs för några mera allmänna undersökningar om barntädgårdslärarens yrkeskunskap och vad barntädgårdsläraryrket innebär. Därefter behandlas undersökningar som mera specifikt riktat in sig på interaktionen mellan vuxna och barn. Slutligen diskuteras några fortbildningsprojekt och interventionsprogram som tillkommit i syfte att utveckla barntädgårdslärares yrkeskompetens.

5.2.1 Barntädgårdslärarens yrke och yrkeskunskap

En av de första som i Finland undersökte barntädgårdslärares expertkunnande (fi. "asiantuntijuus") är Karila (1998). Genom videoinspelade observationer, intervjuer och textmaterial från yrkesverksamma barntädgårdslärare och barntädgårdslärarstuderande studerade hon barntädgårdsläraryrkets karaktär och frågan om hur yrkeskompetensen utvecklas under grundutbildning och i yrkeslivet. Studien är kvalitativ och bygger metodologiskt på grundad teori. En av de många byggstenar hon finner betydelsefulla vid uppbyggandet av expertkunnande utgörs av en personlig dimension, som hon kallar "jag och min levnadsberättelse". En annan byggsten utgörs av lärarens vetande (kunskap, fi. "tietämys") inom områdena "barnet, fostran, didaktik och kontext". Någon fördjupad analys av vad den personliga dimensionen består i eller av hur den stärks innehåller avhandlingen inte, och inte heller av de olika kunskapsområdena i förhållande till den personliga utvecklingen.

Flera undersökningar har främst via yrkesverksamma barntädgårdslärares egna utsagor försökt kartlägga yrket, dess innebörd och krav. I Sverige studerade Kihlström (1996) förskollärarkyrkets pedagogiska innebörder i en fenomenografisk undersökning. De undersökta förskollärarna fokuserar, dvs. riktar sin uppmärksamhet mot, att ta hand om barnen, att utveckla barns personliga förmågor och att lära barn något. Inom dessa tre kategorier urskiljer Kihlström olika mål som förskollärarna uttrycker. När det gäller att utveckla barns personliga förmågor hittar hon mål som handlar om självförtroende, identitet, självständighet, samarbete och demokrati. Både när det gäller självförtroende och identitet – liksom även när det gäller att uppmuntra barn till självständighet och att utveckla barns samarbetsförmåga och deras demokratiska värderingar – beskriver förskollärarna att de gör detta genom att ge barnen uppgifter som de kan lyckas med. Förskollärarna menar att när barn klarar av uppgifter stärker detta självförtroendet och leder i sin tur vidare till tydligare identitetsuppfattning hos barnet. Lyhördhet och förståelse gentemot det enskilda barnet betraktas av förskollärarna som centralt i yrkesbeskrivningen.

I en undersökning av Diderichsen, Jacobi och Thyssen (Thyssen, 1991) framkom att kvaliteten på omsorgen i förskolan (för 2–6-åriga barn) var beroende på kvantiteten och kvaliteten i de vuxnas interaktion med barnen. Pedagogernas sätt att möta barnens behov av omsorg varierade starkt mellan olika institutioner, liksom även både omfånget och kvaliteten av kontakten mellan barn och vuxna.

Med en livsvärldsfenomenologisk ansats har Hensvold (2003) undersökt hur förskollärare erfar det pedagogiska arbetet med barn och lärarutbildningens spår i relation till arbetet med barnen. Via intervjuer med yrkesverksamma förskollärare har hon funnit sju teman som sammanförts till tre aspekter av fenomenet ”att erfara pedagogiskt arbete med barn”. I dessa aspekter ingår att läraren erfar sitt arbete utifrån sin barnsyn: genom att ”utgå från barns livsvärld” och sätta ”tilltron till barnen” (Hensvold, 2003, s. 60–64). Lärarna betonar en nära relation, där de lyssnar på barnen, samtalar med dem och i arbetet utgår från barnens erfarenhetsvärld. En annan aspekt utgörs av vad Hensvold (2003, s. 64–69) kallar ”förskollärares pedagogiska görande”. Här beskrivs pedagogen som en ”handledande stötta” och en ”närvarande pedagog”.

Fokus i Enös (2005) avhandling ligger på hur förskolepersonal reflekterar över och talar om sig själva, sin profession och sitt professionella uppdrag. Det treåriga projekt som studien baseras på innebar en omfattande samverkan (i form av konferenser, studiecirkelträffar, intervjuer och gemensam resa) mellan forskaren och de 11 deltagarna. Det hade som mål att våga diskutera, bryta in-vanda mönster och synliggöra verksamheten och den kunskap och professionella kompetens som finns hos deltagarna. Hon ville undersöka hur samtalen bidrar till konstruktionen av ett professionellt subjekt i ett kulturellt perspektiv, framför allt ett klass- och ett könsperspektiv. Den teoretiska grunden utgörs av Bourdieus teorier om habitus, kapital och fält. Trots att målet med projektet sägs vara att nå fördjupad reflektion, och trots rapporterna om att deltagarna nått fördjupad kunskap och förståelse, är det ändå inte fråga om någon pedagogisk utvärderingsstudie, och själva lärandet och förändringsprocesserna blir inte föremål för någon analys.

I en studie i Lappland (Finland) har Happo (2006) undersökt barnpedagogers (fi. ”varhaiskasvattaja”⁵⁸) arbete och expertkunskaper, liksom också vilka faktorer som kan befrämja utvecklingen mot expertkunskap. Materialet samlades in via formulär som bestod av öppna frågor kring nuvarande arbete och barngrupp, och kring temat ”Min historia om min utveckling till barnpedagog”. Härvidlag bygger hon vidare på Karilas utsagor (1998, s. 85–103) om den personliga dimension som hon kallar ”jag och min levnadsberättelse”. Resultatet i Happos studie visar på tre olika kunskapsområden som är viktiga för barnpedagoger, nämligen kontextkunnande, pedagogiskt kunnande och kunnande när det gäller samarbete och interaktion. Det pedagogiska kunnandet ”på en omedelbar nivå” handlar om vikten av pedagogisk interaktion, som syftar till att stöda barnet i

⁵⁸ Här har det finska begreppet ”varhaiskasvattaja” (på engelska liktydigt med ”early childhood educator”) i brist på en exakt motsvarighet översatts med det svenska begreppet *barnpedagog*.

dess tillväxt, utveckling och lärande. Den undersökta personalen betonade i detta sammanhang att det var viktigt med pedagogens närvaro, uppmärksamhet och omsorg. Det upplevdes som viktigt att få kontakt med barnen, lyssna på dem och stöda dem.

Rouvinen (2007) undersökte i en fenomenografisk studie hurdana uppfattningar barnträdgårdslärare har om sin verksamhet i daghem, inklusive om sig själva som pedagog. Barnträdgårdslärarna uppfattade sig själva som unika, med inlevelseförmåga (fi. ”myötäelävinä”) och självsäkerhet. Deras arbetsmetoder inkluderade, enligt dem själva, användning av humor och glädje, lugn, empati, flexibilitet, fasthet och stabilitet (fi. ”jämäkyys”). I en pedagogik som sätter fokus på barnen såg man som centralt att bygga upp en kommunikativ interaktion mellan barnen och vuxna och att uppmärksamma barnets unika personlighet.

5.2.2 Interaktionen barnträdgårdslärare – barn

Eftersom det i alla ovannämnda studier framkommit att interaktion och samspel med barnen utgör en viktig del av barnträdgårdslärarens yrke är det anmärkningsvärt att det finns endast ett fåtal undersökningar som på djupet analyserar samspelet mellan vuxna och barn i daghemsmiljö. En tidig kvalitativ observationsstudie som rapporteras av Dencik, Bäckström och Larsson (1988) visade att kontakten och interaktionen mellan daghemspersonal och barn varierade, men att den överlag var sällsynt. Personalen hade sällan kontakt med enskilda barn, och när den förekom var den kortvarig och handlade om rutinsituationer med instruktioner, tillrättavisningar och påminnelser till barnen. Även om det hela tiden pågår social interaktion i daghemsmiljön, är interaktionen med vuxna ur det enskilda barnets perspektiv begränsad och sporadisk. Personalens förhållningssätt gentemot barnen, liksom deras arbetsfunktioner, varierar under dagens lopp, i relation till olika situationer och aktiviteter. Författarna beskriver personalens kontakt med barnen som saklig och neutral, närmast mekanisk. Personalens förhållningssätt vid bemötandet av ett barn som slagit sig och gråter beskrivs såhär:

Snarare klappar de [personalen] barnet lite och säger: ”Såja, det går snart över”, ”Nu är det bra igen” och liknande, som syftar till att försöka få barnet att sluta gråta.

Genom sitt förhållningssätt till barnen förmedlar personalen till dem att de helst inte ska vara ledsna eller gråta. Det är som om *allt* som visar ett lite starkare ”barnsligt” känsloutlevande skall hållas nere! (Dencik, Bäckström & Larsson, 1988, s. 117)

Även om denna studie är omkring 20 år gammal och interaktionen mellan vuxna och barn säkerligen delvis ändrat karaktär sedan dess, så stämmer detta resultat rätt väl med de iakttagelser som många barnträdgårdslärarstuderande rapporterat till mig i samband med sina praktikperioder.

Ursberg (1996) har i den tidigare nämnda studien om fritidspedagoger i Sverige genom analys av videoobservationer hos pedagogerna funnit tre olika interaktionsstilar. Speciellt i den tredje av dessa stilar, den som hon kallar ”Social ordning med slutna och styrda strukturer” (ibid., s. 179), ger pedagogerna barnen lite utrymme att agera på egen hand och stimulerar dem inte heller till eget

ansvar eller eget tänkande. Den karaktäriseras av en maktstruktur där pedagogen är överordnad barnen, av gruppkontroll och hot om sanktioner. Pedagogens förhållningssätt kännetecknas av ”avvisande och nedmuntran” (ibid., s. 181).

En mera aktuell forskare som har studerat relationella aspekter inom det förskolepedagogiska området är Bae (2004)⁵⁹. Hon studerade dialoger mellan vuxna och barn i den dagliga samvaron i daghemsmiljö (barnehagen) för att få fram betydelsen av detta dagliga samspel, men säger dock att hon inte ser på dialogen som vare sig inriktad på barns utveckling eller lärande. Studiens avsikt var att beskriva olika varianter av dialogprocesser och identifiera både hämmande och befrämjande aspekter i samspelet mellan vuxna och barn. Det som är intressant med avseende på föreliggande studie är att Bae tar sin teoretiska utgångspunkt i en psykologisk teori med psykoterapeutiska förtecken, nämligen Schibbyes dialektiska relationsteori (Schibbye, 2002), som bygger på existencialistisk filosofi och på dialektik. Speciellt tar Bae fasta på Schibbyes beskrivning av olika sätt att bemöta barn, antingen med definitions-makt eller erkännande (no. ”anerkjennelse”), och hon koncentrerar sig på detta erkännande, dvs. på sådan interaktion som ger rum för barns upplevelser, så att barnen får erfara att deras upplevelser är berättigade. De studerade interaktionssekvenserna utmynnar i en beskrivning av rumsliga (no. ”romslige”) och trånga (no. ”trange”) interaktionsmönster.

5.2.3 Att befrämja barnträdgårdslärares kompetens

I sin bok om personal- och kompetensutveckling i förskolan framhåller Gotvassli (2002, s. 16) personalens samspelekompetens (sociala kompetens) som ett av de viktiga kompetensområdena för förskolepersonal. Han skriver att ”en kompetent personal arbetar i samarbete och dialog” med barn och vuxna och ”skapar ett demokratiskt klimat i förskolan och arbetar utifrån ett etiskt förhållningssätt”. Vidare framhåller han också att förskolläraren behöver en stark och trygg egen identitet. Gotvassli skriver dock ingenting om personalens kompetens i fråga om interaktion med barnen (men väl om samspel med andra vuxna) eller hur den egna identiteten skall stärkas.

I en experimentell observationsstudie undersökte Niikko (1988) effekterna av ett fortbildningsprogram för barnträdgårdslärare som arbetade med barn i åldern 3–6 år. Personalen (15 personer) vid ett daghem fick en 36 timmar lång träning, medan personalen vid ett annat, motsvarande daghem inte fick någon träning. Enligt de beskrivningar som den fortbildade personalen gav efter avslutat program hade programmet stärkt den egna identiteten och skapat nya möjligheter till samarbete. Resultatet av observationerna visade signifikanta skillnader mellan personalgrupperna vad beträffar personalens handlande när det gällde att befrämja barnens initiativ och nästan signifikanta när det gällde att befrämja barns samarbete. Däremot fann man inga signifikanta resultat beträffande

⁵⁹ Noteras kan att Baes studie utkom först efter att föreliggande interventionsprogram genomförts.

personalens förmåga att befrämja barns självförtroende eller deras koncentrationsförmåga.

Palmérus, Pramling och Lindahl (1994) har undersökt effekterna av ett pedagogiskt interventionsprogram, där syftet var att utveckla daghemspersonalens förmåga att stimulera småbarns utveckling och möta deras behov. Programmet byggde huvudsakligen på Kleins kriterier för förmedlat lärande (MLE)⁶⁰. Resultatet visar att personalen efter interventionsprogrammet uppfattar sig själva som mera kompetenta och mera medvetna om barns behov och intentioner. Dessutom samspelar de på ett annat sätt med barnen, dvs. de har ”blivit *bättre på att kommunicera och verbalisera, och pedagogerna gör detta på ett mer nyanserat och utvecklat sätt än tidigare*” (ibid., s. 84). Personalen sägs också arbeta mera medvetet med att utveckla barns kognitiva förmåga.

Rönnerman (2002) beskriver ett aktionsforskningsprojekt som utförts i samarbete mellan Göteborgs universitet och ett antal svenska förskolor, för att utveckla den professionella kompetensen hos pedagogerna. De verktyg (arbetsformer) som användes under projektet utgjordes av dagboksskrivande, olika former av dokumentation och pedagogisk handledning av arbetslag. Deltagarna ansåg att den egna yrkeskompetensen ökade genom projektet, speciellt genom handledningen och den återkommande återkopplingen till vardagspraktiken. Den aspekt som mest lyftes fram var att handledningen lett till ökad medvetenhet i arbetet och bidragit till en ökad självkänsla.

I en fenomenografisk studie undersökte Mårdsjö (2005) uppfattningar om lärande hos en grupp förskollärare i vidareutbildning. Studien fokuserade förskolläraernas uppfattningar om dels det egna lärandet och delaktigheten i barnens lärande, dels förändringarna i dessa uppfattningar under utbildningstiden. Resultatet visar bl.a. olika variationer av pedagogernas egen förändring i riktning mot att de reflekterar mera över sitt eget lärande och av att de utmanar barnen i deras lärande.

Aho och Heino (2000) undersökte, vid sidan av förändringar i barnens självkänsla, även förändringar hos personal som deltog i en studie som forskarna betecknar som en till hälften experimentell, kvantitativ studie, till hälften kvalitativ aktionsforskning. Studien baseras på en modell av självkänsla som utvecklats av Borba (ibid., s. 3–17). Resultaten visar att personalen förändrade sitt beteende mot att i större utsträckning än förut stödja barns självkänsla, speciellt den del av självkänslan som beskrivs med begreppet *uppgifts-medvetenhet* (fi. ”tehtävätietoisuus”). Denna omfattar bl.a. barnets förmåga att ställa upp mål, barnets motivation och barnets initiativförmåga. Även personalens egen självkänsla stärktes i viss mån, framför allt den generella självkänslan.

Lindahl (2002) har i Sverige genomfört ett pedagogiskt interventionsprogram med personal i daghem. Programmet inkluderar handledning i grupp utgående från videoinspelat material, som analyseras och diskuteras, delvis utgående från

⁶⁰ Se vidare i avsnitt 7.2.4.

en utvecklad modell av Kleins kriterier⁶¹. Resultatet visar på många förändringar både i pedagogernas förhållningssätt till små barn och i fråga om hur pedagogerna arbetar i samspelssituationer med småbarn. Hon beskriver i följande fem punkter de effekter som programmet hade på pedagogernas handlingsberedskap (ibid., s. 264):

- 1) Ändrad syn på småbarns utvecklings- och lärandepotential
- 2) Kvalificerad pedagogisk och didaktisk värdering av eget och andras handlande i små barns lärandemiljöer
- 3) Ökat pedagogiskt intresse för den egna yrkesrollen
- 4) Reviderat perspektiv på relationen mellan små barn och pedagoger
- 5) Tydligt intresse av ett demokratiskt handlande i förskolan.

5.3 Konklusioner

Alla de ovan nämnda studierna har tillfört värdefull kunskap om yrket som pedagog för de minsta barnen. De har dock inte i någon större utsträckning penetrerat frågan om barnträdgårdslärares självutveckling, vare sig i samband med grundstudier eller i det fortsatta yrkeslivet eller inom yrkesfortbildning.

Sammanfattningsvis kan den tidigare forskningen om pedagogers personliga professionalism sägas ha följande svagheter och brister, med hänsyn till mitt forskningsområde:

1. Det finns få studier om pedagogers yrkespersonliga utveckling och om innebörden av yrkespersonlig utveckling inom det pedagogiska området. Speciellt gäller detta pedagoger för de yngsta barnen.
2. Det finns få empiriska studier om yrkespersonlig utveckling genom pedagogiska och pedagogisk-psykologiska interventionsprogram.
3. Forskningen har sällan bedrivits med fenomenologisk-existentialistiska förtecken, dvs. den har inte i någon nämnvärd utsträckning inriktat sig på vare sig lärares vara i nuflödet eller emotionella och upplevelsemässiga aspekter av relationen och interaktionen mellan lärare och barn.
4. Det finns ingen empirisk forskning om lärarprofessionalism som utgått från självpsykologisk teoribildning. Forskningen har hittills därför inte på djupet penetrerat frågor om pedagogens själv, självkänsla och självutveckling som grund för yrkespersonlig utveckling.

⁶¹ Se vidare avsnitt 7.2.4.

6 Pedagogens professionella relationskompetens

Man må da sige, at opdragelse må bestå i en påvirkning av barnet, som sætter det i stand til at udvikle og danne sig en holdning, som sætter det i stand til at forholde sig, thi dette er kærnen i det at blive til en person (Pahuus, 1997, s. 30).

I detta kapitel fördjupas analysen av det pedagogiska mötet och den pedagogiska relationen och vilka krav den för med sig för lärarens vidkommande, speciellt när det gäller att stärka barns självkänsla. Kapitlet utmynnar i en diskussion om innebörden av en fenomenologisk-existentialistisk professionskompetens och vad som, utifrån en självpsykologisk referensram, behövs för att stärka lärares fenomenologisk-existentialistiska professionskompetens.

6.1 Den pedagogiska relationen

För att närmare kunna analysera vilka inre kvaliteter som krävs av en pedagog i relationen till barnen kan det vara motiverat att först skärskåda den pedagogiska *interaktionen*, den pedagogiska *relationen* eller det pedagogiska *mötet*. Dessa tre begrepp överlappar varandra delvis, men har även separata betydelser. En pedagogisk relation kan sägas vara mera bestående över tid, medan pedagogisk interaktion kan handla om kortare samspelssekvenser och därmed vara mera flyktig eller sporadisk. Pedagogisk interaktion och relationer mellan lärare och barn kan vara av olika kvalitet och är i den bemärkelsen neutrala begrepp, medan begreppet pedagogiskt möte har en klart positiv laddning, och innebär att båda parterna är psykiskt närvarande i nuflödet. Interaktion och relation kommer i det följande att användas som i stort sett parallella begrepp, då det i det föreliggande sammanhanget – när det gäller att åstadkomma ett pedagogiskt möte – inte kan anses speciellt nödvändigt att skilja dem åt.

Relationen mellan lärare och barn är varken problemfri eller enkel. Hur denna relation ser ut och bör se ut är något som ständigt är utsatt för diskussion och debatt (Sommer, 2005, s. 79–83). I följande avsnitt diskuteras därför, främst utifrån ett fenomenologisk-existentialistiskt perspektiv, några av de viktigaste kännetecknen för den pedagogiska relationen. Vad är det som specifikt karaktäriserar den pedagogiska relationen? Dessutom diskuteras vilka förutsättningarna är för att ett pedagogiskt möte mellan lärare och barn skall kunna äga rum.

6.1.1 Den pedagogiska relationens asymmetri

Enligt traditionellt socialpsykologiskt tänkande kan människors relationer och interaktionen dem emellan i princip anta två grundformer, det som man brukar kalla interaktionens två grunddimensioner. Det är en symmetrisk respektive en asymmetrisk relation som också kan uttryckas med begrepp som demokrati respektive makt (Eskola, 1971, s. 95). Inte heller teori om interaktionen i ett pedagogiskt samspel kan undgå att befatta sig med spørsmål om demokrati och makt och om förhållandet mellan dem. En viktig fråga i detta sammanhang blir således huruvida den pedagogiska relationen mellan vuxen och barn är eller kan vara symmetrisk respektive asymmetrisk.

Buber (1994, s. 169) beskriver det pedagogiska mötet som en speciell form av möte som kännetecknas av att ”den fulla ömsesidigheten är förvägrad den specifikt pedagogiska relationen som sådan”. Han säger vidare:

Bota likaväl som uppfostra kan bara den som lever i mötet och dock med distans. [...] Varje Jag-Du-förhållande inom en relation, som utformar sig som den ena partens målmedvetna påverkan av den andra, består i kraft av en ömsesidighet, vilken det är förelagt att inte bli fullständig. (Buber, 1994, s. 170)

En pedagogisk relation skiljer sig från t.ex. vänskap i och med att *omfattandet* (se närmare avsnitt 6.1.2) inte är ömsesidigt (Buber, 1994, s. 67–68). Läraren skall kunna uppfatta hur det är att vara barn, men barnet kan inte uppfatta hur det är att vara lärare. Om det senare sker, då kan ett vänskapsförhållande i stället för en pedagogisk relation uppstå. Detta betyder då att Buber, i likhet med många andra, ser den pedagogiska relationen som i grunden eller inifrån varande asymmetrisk, utan möjlighet till fullständig symmetri. Den pedagogiska relationen är asymmetrisk även i en yttre bemärkelse: dels i förhållande till lärarens respektive barnets kompetens (Dale, 1989, s. 48), dels i förhållande till de befogenheter som positionerna (funktionerna) medför (den formella maktpositionen).

Relationen mellan lärare och barn kan således a priori vara förbunden med *makt* och betyda möjligheter till makt och auktoritärt ledarskap för läraren (Kansanen, 1993, s. 54). Läraren kan inte undgå makt eftersom makt är inbyggd i positionen och formellt given. Detta är också något som många pedagoger är väl medvetna om. Deltagarna i projektet ”Att våga flyga” (Enö, 2005) uttrycker det bl.a. så här:

Vi har ju makt, vi har en oerhörd makt i vårt jobb. Sådan makt vi har över barnen. Det är *en* sorts makt, och den har vi, för hur det än är så är de helt beroende av oss. (Enö, 2005, s. 153)

Jag tror att vi har mer makt än vad vi egentligen tror, både makt att påverka och att förstöra. [...] Vi har väldigt stor makt, vi kan i princip göra vad vi vill. Vi kan påverka och forma och styra precis hur vi vill, för barnen litat ju på att det som den vuxne säger, det är det som gäller. (Enö, 2005, s. 152)

Makten kan, enligt Bergem (2000, s. 24), användas för att trycka ner eller för att lyfta upp den andre, vilket innebär att det föreligger en risk att läraren missbrukar den makt som positionen innebär. Att utöva makt för maktens skull eller att utöva en makt som innebär förnedring av barnet kan inte sägas stå i överensstämmelse med målen för fostran och kan därför sägas vara icke-önskvärd. Att

barnet skulle utöva makt över läraren kan inte heller anses vara någon pedagogiskt önskvärd situation. Men barnet kan i princip genom sitt beteende försätta läraren i en situation där hennes maktmedel inte fungerar. På så sätt kan läraren uppleva sig maktlös och det kan förefalla henne som om barnet har tagit makten. Inte heller detta kan sägas vara någon önskvärd situation.

Lévinas (1988, s. 114) går ett steg längre i frågan om symmetri – asymmetri när han anser att alla relationer i princip är asymmetriska, men ur den synvinkeln att människan alltid har ett större ansvar för andra än hon kan förvänta sig att andra har för henne. Men detta större ansvar innebär även samtidigt en möjlighet till makt. Den asymmetriska relationen mellan vuxen och barn skall inte heller betraktas som enbart problematisk. Asymmetrin är nämligen också förutsättningen för att barn kan utvecklas (Sommer, 2005) i och med att den vuxne som mera kompetent och erfaren kan ställa krav på och hjälpa barnet att sätta upp mål för sina handlingar och därmed utmana barnets ”gryende kompetens” (ibid., s. 83). Det skulle då gälla för läraren att förstå sin maktposition och kunna använda den på ett positivt sätt för att bidra till barnets mognad och utveckling. Detta kan ske i vad som kan kallas för en demokratisk relation.

6.1.2 En demokratisk och etisk relation

I stället för att tala om den pedagogiska relationen som en symmetrisk eller asymmetrisk relation kunde en optimal, fungerande pedagogisk relation beskrivas med begreppet *demokratisk*. En demokratisk relation mellan lärare och barn skulle då kännetecknas av att läraren visserligen skulle *kunna* utöva makt men *inte missbrukar* möjligheten till makt över någon annan. Lärarens formella makt kan och behöver därför omformas så att läraren blir en naturlig auktoritet och så att ledningen blir en demokratisk ledning med barnets människoblivande som högsta mål.

Buber (1993, s. 56) kallar en sådan relation för ”ett dialogiskt förhållande”. En central och nödvändig ingrediens i ett dialogiskt förhållande är *omfattandet*. För att makt skall bli ledning, säger Buber, måste den som blir ledd ”omfattas” av den som leder. Detta innebär att ”den övervägande passiva partnern” [barnet] skall bli helt och hållet närvarande för ”den övervägande aktiva” [pedagogen], och detta måste så att säga ske väsensaktivt och inte bara i fantasin” (ibid., s. 56). Sommer (2005, s. 84) använder också begreppet dialog för att beskriva denna relation mellan vuxna och barn. Han säger att ”det är i dialogen med de relativt sett mer erfarna vuxna som barnen kan gå vidare i sitt lärande av nya kompetenser”.

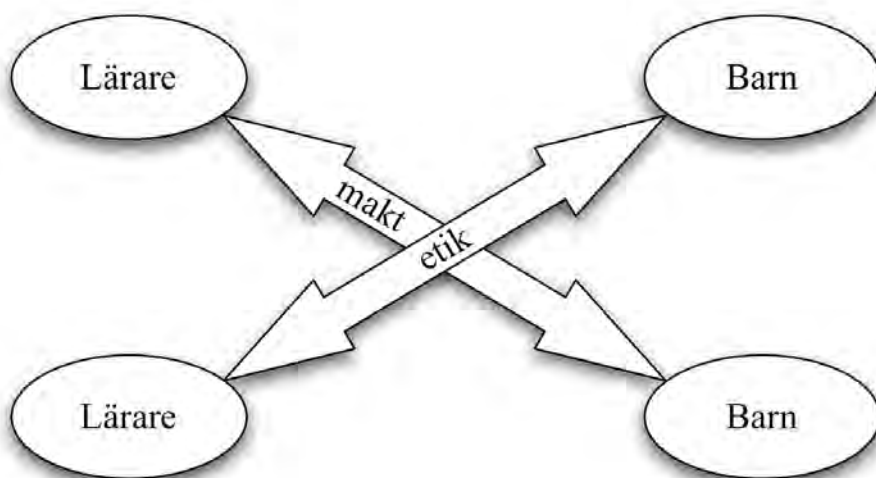
En sådan demokratisk eller dialogisk relation är nära förbunden med ett etiskt förhållningssätt. Pahuus (1993, s. 43) menar att makten motverkas av en etik som bygger på godhet och solidaritet. Överhuvudtaget är lärarens yrke ett etiskt eller moraliskt yrke (Goodson, 1999). En lärare fattar kontinuerligt beslut och väljer handlingar som i sista hand är att betrakta som värdebaserade, moraliska eller etiska ställningstaganden, vare sig de är medvetna eller inte. Om den professionella läraretiken har det både skrivits och forskats en hel del (t.ex. Colnerud, 1993; Dale, 1997; Bergem, 2000). Det skulle i detta sammanhang föra

för långt att gå in i en detaljerad diskussion om den professionella läraretiken i stort. Genom att i det följande citera några av de sju principer som Goodson (1999) beskriver karaktäriserar en ny etikstyrd lärarprofessionalism som har sin bas i omsorg och engagemang vill jag peka på ett par centrala etiska aspekter i lärarprofessionen som har anknytning till föreliggande studie.

1. Först och viktigast: möjligheter och egen vilja att arbeta med de *moraliska och sociala mål och värden* som ingår i lärares arbete med de centrala undervisningsfrågorna; [...]

5. Förpliktelse att *aktivt bry sig om elever* – och inte enbart ge dem lugnande service. I denna mening måste professionalism innebära en förståelse för *undervisningens emotionella såväl som dess kognitiva dimensioner*, liksom insikter om den inställning och de färdigheter som bildar grunden för *engagerad omtanke*; [...] [Kursiveringar tillfogade.] (Goodson, 1999, s. 11–12)

En visualisering av denna balans mellan makt och etik i förhållandet mellan pedagog och barn återfinns i figur 7. Figuren visar att för att pedagogens makt över barnet inte skall bli en auktoritär maktutövning utan kunna generera ett demokratiskt förhållande är det nödvändigt att pedagogen som motvikt har utvecklat ett etiskt förhållningssätt där hon sätter barnet framför sig själv.



Figur 7. Pedagogens etiska förhållningssätt som uppvägende dimension till makten över barnet.

Det existentiellistiska synsättet på möten och relationer mellan människor har konsekvenser för pedagogiska frågeställningar. För att uttrycka detsamma med Bubers (1994) terminologi måste en pedagogisk interaktionssituation, för att fungera väl, vara en jag–du-relation i stället för en jag–det-relation. En jag–det-relation är normativ: den bygger inte på demokrati, utan på den enes

överlägsenhet och rätt att påverka, medan en jag–du-relation är icke-normativ: den bygger på demokrati, på både subjektivitet och intersubjektivitet, och på frihet men också på respekt och ansvar. Ett äkta möte (Bubers jag–du) utgår från och innebär också ett behov att lära känna och förstå den andre, vilket samtidigt innebär att människan bättre förstår sig själv. Av detta följer alltså att om äkta möten mellan pedagog och barn i en pedagogisk situation kan åstadkommas så innebär det en utveckling hos dem båda. Men om endera parten – eller båda – av någon anledning inte vill eller kan möta den andra så blir det svårt att åstadkomma någon förändring. Detta är också orsaken till att åtminstone läraren i utgångsläget bör ha en öppenhet inför mötet och i sin verksamhet försöka medverka också till barnets öppenhet. Om denna öppenhet inför mötet skall kunna förverkligas måste vissa förutsättningar föreligga: två sidor av den pedagogiska interaktionen blir centrala, nämligen dels frågan om frihet som förutsättning och mål för fostran, dels frågan om tillit som grund i den pedagogiska relationen.

6.1.3 Frihet som förutsättning och mål

Frågan om människans existentiella frihet och ansvar diskuterades redan i avsnitt 2.3. I människans människoblivande ingår också människans frihet som en central ingrediens. Vilka konsekvenser får då denna människans frihet i förhållande till den pedagogiska relationen?

Å ena sidan kan man betrakta människans frihet både som en förutsättning för pedagogiskt handlande och som ett mål för fostran (Uljens, 1998a, s. 92), å andra sidan kan man fråga sig vad frihetens etiska aspekt innebär för ett pedagogiskt handlande. Om människan var fullständigt determinerad, dvs. utan frihet, skulle all fostran vara onödig eftersom ingenting ändå kunde förändras. Den antropologiska friheten, människans valmöjlighet, är därför en förutsättning för att fostran överhuvudtaget skall vara möjlig (Uljens, 1998a, s. 92). Men om å andra sidan syftet med undervisning och fostran är frihet betyder detta att alla människor i någon betydelse av begreppet inte är fria a priori. På det individuella planet är friheten inte given utan något som varje människa måste utveckla, eftersom det lilla barnets frihet är begränsad (vilket även diskuterades i avsnitt 2.3.2).

Det övergripande målet med undervisning och fostran borde därför vara en självförståelse som syftar till frihet. Men frihet i en absolut mening kan inte heller vara eftersträvansvärd (Buber, 1993). Vad det handlar om är en frihet som innefattar ansvar och förståelse för andra och för de gränser som samvaron med andra innebär. Friheten ses av Buber (ibid., s. 37–38) som en möjlighet till ”att vara förbunden och förenad med öde, natur och människor” och som förmågan att uppnå en sådan förbundenhet.

En viktig aspekt av fostran till frihet skulle därför innebära att ”avslöja”, eller snarare medverka till att avslöja, det prereflexivt omedvetna. Att avslöja det som i ens tidigare liv gått snett och att för sig själv avslöja det falska självet (Miller, 1985a; Jenson, 1996) innebär således en utveckling mot ett moget själv. Medvetenhet om betydelsen av ens egen livshistoria, barndomens och de tidiga

relationernas betydelse samt de yttre förhållandenas inverkan på ens egen självidentitet blir därför av största betydelse för att kunna utnyttja sin mänskliga frihetspotential. Att utveckla sitt själv innebär således att konfronteras med sin livshistoria och därigenom lära sig att leva med den på ett sätt som inte begränsar utan utvidgar ens frihet.

Den personliga friheten, ”att förverkliga sig själv”, kan ibland leda till moraliska avgöranden som förefaller oförenliga med de officiella etiska regler som professionen tillhandahåller (Handal, 1995, s. 90). Självutveckling i den betydelse som begreppet använts i denna studie är inte detsamma som ”att förverkliga sig själv” i en egoistisk mening, eftersom den självutveckling som här har behandlats också innefattar den etiska aspekten. Det handlar i stället om vad man kunde beskriva som frihet under ansvar, vilket innebär att även kunna reflektera över och se den problematik som finns i det spänningsfyllda förhållandet mellan den individuella friheten och ansvaret för den andre.

Till ett mötes innersta väsen hör också att det är oförutsägbart. Vad som exakt kommer att hända i ett möte kan inte i förväg bestämmas eller planeras. Bollnow (1976, s. 107) uttrycker detta på följande sätt: ”I møtet stilles jeg alltid overfor noe overraskende og tilfeldig som er uavhengig av min planlegging”. Det förefaller som om denna oförutsägbarhet kunde utgöra en förklaring till att mötet inom pedagogiken blir svårhanterligt. Oförutsägbarheten i mötet kan nämligen utgöra en skarp kontrast till den pedagogiska handlingen som en målinriktad och välplanerad handling. Mötet kan, i och med att vad som helst kan hända, i en handvändning omkullkasta lärarens planerade undervisning.

Den främsta förutsättningen för att i det pedagogiska mötet skapa förutsättningar för frihet är att det finns trygghet eller tillit. Om läraren skall kunna medverka till elevens frihet behöver hon alltså först åstadkomma trygghet. Av en pedagogisk relation krävs att den kännetecknas av det man kan kalla för pedagogisk tillit.

6.1.4 Pedagogisk tillit

Menneskelig utvikling [kan] bare... finne sted i et atmosfære av tillit (Bollnow, 1976, s. 159).

Interaktionen mellan pedagog och barn kan studeras i termer av det som Uljens (1997a, s. 8) kallar *det pedagogiska kontraktet*. Genom det pedagogiska kontraktet ger barnet tillfälligt upp sin frihet och tillerkänner pedagogen den tillfälliga makt som är nödvändig för att pedagogisk påverkan skall kunna ske. Hur kommer det sig att ett barn frivilligt låter sig påverkas, dvs. att han ger upp sin frihet till förmån för ”det pedagogiska kontraktet”? Varför låter sig ett annat barn inte påverkas utan vill behålla sin frihet och sin makt? Och vad betyder detta för pedagogen och hennes handlande?

Förutsättningen för att barnet tillfälligt skall ge upp sin frihet till förmån för pedagogisk påverkan (ett ”beslut” som i de flesta fall knappast tillkommer på rationell eller medveten väg) torde ligga i att en tillitsfull relation uppstår mellan barn och lärare. Ur barnets synvinkel är det viktiga att det litar på läraren och har

tilltro till läraren och till att läraren har kunskap, att hon vill barnets väl och att hon inte missbrukar sin makt. Att inte missbruka sin makt innebär att barnet kan lita på att läraren vill hans bästa och agerar för detta (Uljens, 1998a, s. 105). Enligt Buber (1993, s.111) är en förutsättning att

eleven accepterar läraren som person. Han känner att han får lov att lita på denna människa, att denna människa inte är inriktad på att exploatera honom utan engagerar sig i hans liv, att denna människa *bekräftar honom innan hon vill påverka honom.* [Kursivering tillfogad.]

Bubers begrepp för tillit på ett interaktivt plan är *förtroende* (Buber, 1993, s. 110). Uljens (1998a, s. 105) kallar denna barnets tillit till läraren för *pedagogisk tillit*. I fortsättningen kommer begreppen tillit, pedagogisk tillit och förtroende att användas synonymt.

Förutsättningarna för att en tillitsfull pedagogisk relation mellan lärare och barn skall kunna uppkomma ligger dels hos barnet, dels hos läraren. Båda parter måste först och främst kunna känna en grundläggande tillit i relationer till andra människor. Grunden för tilliten eller förtroendet ligger i att jag litar på mig själv, att jag litar på den andra (som litar på mig) och att jag litar på språket (Ricoeur, 1999).

Den uppfattning om tillit som Løgstrup (1992, s. 41) skriver om går ut på att människor naturligt bemöter varandra med tillit och att tilliten mellan människor således är given som en ontologisk utgångspunkt. Detta innebär att för det lilla barnet är tilliten det primära och misstron sekundär, dvs. endast om man har erfarenhet av upprepat svek förändras den naturliga inställningen av tillit. Hur grundtilliten upprätthålls eller utvecklas är således beroende av andra människors handlingar gentemot det lilla barnet. Om människor sviker försvinner grundtilliten, om människor motsvarar barnets behov och förväntningar består tilliten. Att visa tillit till någon eller lita på någon innebär nämligen att visa sig öppen och sårbar, vilket spontant sker i varje kommunikationssituation. Det äldre barnet och den vuxne har av erfarenheten – att man blivit sårad eller avvisad – lärt sig att inte visa oreserverad tillit till andra. Det lilla barnets tillit till den vuxne är dock utan förbehåll och det är därför som upprepad sviken tillit från omsorgspersonerna (eller med självpsykologisk terminologi självobjekten) får så allvarliga konsekvenser för barnet (Løgstrup, 1992, s. 41–53).

Förutsättningen för att överhuvudtaget kunna känna pedagogisk tillit blir då att barnet från tidigare har positiva erfarenheter av tidigare interaktion, dvs. av vuxnas handlande i förhållande till barnet. Pedagogisk tillit förutsätter en erfarenhet av att mänskliga relationer inte medför smärta utan välbefinnande. Med självpsykologisk terminologi skulle man kunna säga att om ett barn haft möjlighet till väl genomförda speglingar kan det i fortsättningen upprätthålla tillitsfulla relationer, vilket också innebär förmåga till pedagogisk tillit. Men om barnet däremot har haft eller har mer eller mindre negativa upplevelser av vuxnas handlande kan det pedagogiska kontraktet inte komma till stånd, då barnet inte är villigt att ge upp sin frihet eftersom det inte hyser någon tilltro till att den vuxne vill dess bästa.

Om ett barn möts med tillit och respekt kommer det att känna tillit och respektera. Den vuxna kan därför inte säga att barnet ”måste respektera” efter-

som ingen kan tvingas till äkta respekt (Miller, 1985b). Försöker läraren tvinga barnet till respekt handlar det om lärarens makt och inte om elevens frihet. Följden av maktbruket kan hos barnet i så fall bli en ytlig respekt som inte stämmer överens med dess inre känslor. Barnet anpassar sig till den vuxnes krav och blir tvungen att stänga inne sina känslor, med de störningar i självidentiteten som blir följderna av sådan bortträngning (se avsnitt 4.3.3).

Att ”den lärande accepterar pedagogens uppfordran” (Uljens, 1998a, s. 183–184) skulle i självpsykologisk språkdräkt innebära att den lärande accepterar pedagogen som idealt och utmanande självobjekt. Men detta kan inte ske om läraren inte samtidigt är bekräftande självobjekt och alter ego-självobjekt. Nödvändigheten av att läraren fungerar som bekräftande självobjekt påpekas också av Buber (1993, s. 111) då han påstår att ett led i elevens accepterande av läraren är ”att denna människa [läraren] bekräftar honom, innan hon vill påverka honom”⁶².

Att ett tillitsfullt förhållande är viktigt bekräftas också av det resultat som Birnik (1998) kom fram till i sin intervjustudie med grundskollärare. Enligt denna studie uppfattade lärarna utvecklingen av relationen mellan lärare och elev som en av sina mest angelägna uppgifter. För att få undervisningen att fungera gäller det att skapa en tillitsfull relation mellan sig själv och eleven, menade lärarna. Det handlar bland annat om att vara stödjande och hjälpsam och visa att eleven är accepterad sådan som han eller hon är. Samtidigt måste läraren också vara tydlig när det gäller ramarna för verksamheten.

Det finns också en annan sida av den pedagogiska tilliten, och den består i att även läraren bör känna tillit eller förtroende för barnet (Bollnow, 1976, s. 159). Denna tillit innebär att tillerkänna barnet frihet. För att verka trovärdig som auktoritet måste läraren sätta hela sin person bakom denna tillit. Bollnow, (1976, s. 158) beskriver detta med följande ord: ”Men det hører med til autoritetens vesen at den ikke tvinger i mekanisk-kausal forstand, men vender seg til *et fritt vesen som frivillig kan underkaste seg den autoritative fordring.*” [Kursivering tillfogad.]

Till tillitens väsen hör att den person som känner tillit inte i ögonblicket av tillit räknar med möjligheten att bli sviken utan förutsätter att den andra skall ta emot ens öppenhet (Lagerspetz, 1996, s. 3). Men av erfarenhet vet hon ändå att tilliten innehåller ett riskmoment eftersom hon kan bli sviken (Lagerspetz, 1994, s. 632; Kalman, 1999, s. 136). Det innebär att ”den som viser tillit [...] han setter sig selv på spill” (Bollnow, 1976, s. 161). Løgstrup (1992, s. 42) uttrycker detsamma i satsen: ”Men att visa tillit betyder att utlämna sig själv.”

I och med att läraren känner tillit till barnet och tillerkänner barnet frihet öppnas också möjligheten att barnet väljer att inte låta sig fostras, dvs. att lärarens försök att fostra blir maktlöst (Bollnow, 1976, s. 149). Då får också barnet möjlighet till makt över läraren. Relationen mellan lärare och barn blir således dubbelbottnad: å ena sidan innebär barnets tillit till läraren att barnet ger läraren demokratisk makt, å andra sidan innebär lärarens tillit till barnet att barnet får makt över

⁶² I avsnitt 6.2 följer en fördjupning av frågan om pedagogen som barnets självobjekt.

läraren. Den som litar på någon utgår således från att den andra inte skall svika (Kalman, 1999, s. 135), och att ha tillit betyder till och med att man inte uppfattar sveket som någon reell möjlighet (Lagerspetz, 1994).

Det ovanstående innebär också att tilliten i sig innehåller en etisk dimension. Att lita på någon innebär ett etiskt krav på att inte bli sviken. I varje möte mellan människor ligger därför, enligt Løgstrup (1992, s. 50) ett outtalat etiskt krav. Løgstrup menar att det är ett krav som finns som något elementärt mänskligt, något som är människan givet. Men i och med att det är outtalat så åligger det varje människa att komma underfund med vad detta krav går ut på. Det kan människan bli klar över utgående från sin egen livsförståelse.

Läraren måste alltså vara beredd att ta den makt som följer av det pedagogiska kontraktet – men inte missbruka den eftersom det innebär att barnets tillit försvinner. För lärarens vidkommande blir den pedagogiska relationen alltså en *balansgång mellan tillit och makt*. Ju äldre barnet blir desto mera ifrågasätts den pedagogiska ”makt” som omsorgspersonerna automatiskt haft sedan barnets födelse. Speciellt är puberteten och ungdomsåren en tid då omsorgspersonernas makt och auktoritet prövas och omvärderas. En pedagogisk utmaning för läraren blir därför att aktivt verka för att denna pedagogiska tillit kan åstadkommas och upprätthållas. En av grundförutsättningarna för lärarens förmåga syns även här: att inte medvetet eller omedvetet använda sig av sådan makt som inte har sin grund i ett pedagogiskt kontrakt baserat på att det existerar en tillitsfull relation mellan läraren och barnet.

6.2 Pedagogens funktion som självobjekt

I enlighet med den självpsykologiska teorin är utgångspunkten för detta avsnitt att läraren, liksom alla omsorgspersoner som interagerar med barn och oberoende av om hon själv vill det eller inte, kommer att fungera som antingen optimala (adekvata) eller bristfälliga självobjekt för barnen (Hansen, 1997b). Eftersom barnets optimala självutveckling kräver självobjekt som motsvarar alla polerna i självet innebär detta krav när det gäller lärarens förmåga att fungera som barnets självobjekt. Läraren behöver kunna svara mot barns olika behov av både bekräftande (speglade), idealiserbara och samhörighetsskapande (alter ego-) självobjekt, liksom även utmanande självobjekt. I analogi med Kohuts resonemang om föräldern som optimalt självobjekt (se avsnitt 4.2.5) kunde också läraren omtalas som optimalt självobjekt. Detta skulle då innebära att läraren inte alla gånger vare sig kan eller bör fungera som ett perfekt självobjekt, därför att barnet också för sin självutveckling behöver optimala frustrationer (jfr avsnitt 4.3.2). Man kunde kanske tala om läraren som en ”good-enough-teacher” (jfr termen ”good-enough-mother”, lanserad av Winnicott, 1975, s. 245).

Om inte omsorgspersonen – och alltså även läraren – fungerar som självobjekt kommer den funktionen att fyllas, övertas av någon eller något annat. I dagens samhälle blir det ofta populärkulturen, massmedieindustrin eller andra kommersiella krafter som får överta självobjektsfunktionerna. Men eftersom många av

dessa kulturella fenomen väddar till självet av första ordningen medverkar de inte till människans utveckling och bildning. Därför skulle det vara i enlighet med tidigare resonemang att läraren medverkar till att på ett optimalt sätt fylla självobjektsfunktioner för barnet.

6.2.1 Bekräftande självobjekt

Människans behov av att bli bekräftad (speglad) som den hon är, är enligt Kohut (1986) och Miller (1985a) den sida av självet som är den viktigaste och den absolut mest fundamentala byggstenen när det gäller den grundläggande självkänslan. Tønnesvang (2002) omtalar denna bekräftelse som ”psykologiskt syre”. Bristen på en sådan bekräftelse kan få förödande konsekvenser för individens själv. Och eftersom grunden i människans medvetande utgörs av känslorna (se avsnitt 2.4) utgör bekräftelse av barnets känslor den viktigaste formen för att bekräfta barnets själv. Bekräftelsen av barnets känslor sker via handlingar, men framför allt via kommunikation, både verbal och icke-verbal. Lärarens viktigaste funktion som bekräftande självobjekt blir alltså att för barnet synliggöra känslorna och framför allt därigenom bekräfta grunden för dess själv.

Den empatiska bekräftelsen behöver inte nödvändigtvis innebära ett accepterande av ett enskilt barns beteenden, värderingar, ideal eller mål. Men utifrån ett existentiellt perspektiv kan barnets känsla och upplevelse aldrig vara fel och behöver därför bekräftas. Läraren kan uppmärksamma och bekräfta att barnets perspektiv alltid i denna mening är riktigt, även om läraren samtidigt behöver behålla distansen och se det som en möjlighet att barnets upplevelse eller utsago inte ger hela bilden av dess vara. Dessutom kan läraren se att barnet kunde må bättre av att utveckla sitt själv genom att integrera tidigare prereflexivt omedvetna aspekter av sig själv och därigenom även till exempel omformulera sina mål eller ideal.

I en stor barngrupp har en lärare ansvar för många barn och i de allra flesta fall är det för läraren svårt och ibland en ren omöjlighet att varje dag upprätta en personlig kontakt med varje enskilt barn. Därför är det skäl att notera att lärarens bekräftande inställning inte alltid behöver vara personlig och ske i en ”face-to-face-relation” med alla barn. Lärarens empatiska förhållningssätt upptäcks av de övriga barnen vid hennes kontakt till något enskilt barn. Den bekräftande inställningen kan också ske indirekt på många olika sätt, t.ex. via gruppen eller via olika kulturella inslag, så som berättelser, bilder och sånger.

6.2.2 Idealiserbart självobjekt

Om läraren skall kunna fullfölja sin pedagogiska uppgift att medverka till barnets självutveckling bör hon även kunna fungera som idealiserbart självobjekt. Det behöver finnas någonting hos henne som barnet, åtminstone ur någon synvinkel, ser upp till och vill ta efter. Detta betyder att läraren också strävar efter att fungera som förebild och modell. Om man som lärare skall bevara trovärdigheten kan man alltså inte leva efter devisen: ”Gör som jag säger och inte som jag gör”. I sina egna handlingar och sitt eget förhållningssätt behöver

läraren sträva efter att kunna visa sig som en mogen person med ett utvecklat själv. Det handlar också om att läraren, vilket även påpekas av Tønnesvang (2002, s. 114), skapar struktur – ramar och normer – kring barnens aktiviteter och lärandeprocesser. Även när det gäller den pedagogiska verksamhetens innehåll kan läraren tillrättalägga undervisningen så att den visar på mål, ideal och normer. Läraren kan också initiera och leda samtal kring etiska och moraliska aspekter på människans tillvaro.

Läraren behöver även besitta en förmåga att uppmuntra barnets steg mot självständighet, dvs. bort från omogna självobjekt (t.ex. att våga ha åsikter som inte omfattas av kamraterna) mot mera mogna former av självobjekt (Kohut, 1988, s. 208). Detta kan innefatta att stödja barnets egen vilja och uppmuntra barnets egna initiativ. Om läraren har förmåga att fungera som idealiserbart självobjekt (på sätt som ovan beskrivits) leder det så småningom till att barnet i sitt själv kan internalisera värderingar och normer och kan utveckla sina egna mål och ett eget engagemang.

6.2.3 Samhörighetsskapande självobjekt

När det gäller lärarens möjligheter och skyldigheter att fungera som alter ego-självobjekt för barnet väcks frågan om det överhuvudtaget möjligt för läraren att fungera som barnets alter ego-självobjekt. Frågan förefaller relevant med tanke på det som sades i avsnitt 6.1.1 om den pedagogiska interaktionen som ett i grunden asymmetriskt förhållande. Lärarens och barnets olika utgångspunkter i fråga om t.ex. makt och Bubers synpunkter på att lärarens och barnets förhållande aldrig kan bli jämbördigt kunde kanske leda tankarna till att läraren inte kan fungera som barnets alter ego. Kohut (1988) avser dock inte nödvändigtvis förekomsten av ett i alla avseenden jämbördigt förhållande med sitt alter ego-begrepp. Därför kan Hansens (2001, s. 157) begrepp *samhörighetsskapande självobjekt* bättre förklara innebörden i denna typ av självobjekt.

Lärarens möjlighet att fungera som barnets samhörighetsskapande självobjekt handlar framför allt om att barnet skall få spegla sin mänsklighet, dvs. få känna sig som en människa bland andra människor och en bland gelikar. För det första kan läraren själv visa sig som en människa bland människor genom att också för barnet visa sin likhet med denne och med alla andra. Om läraren i sina handlingar och i sin kommunikation visar att hon är medveten om alla de grundläggande mänskliga dragen (existentialerna) och om läraren visar att också hon har känslor, att hon är medveten om sig själv och sin relation till andra, om tidens gång och rummets betydelse, om sin egen kropp och sin dödlighet, då visar hon sig som den människa hon är. Genom att kommunicera med barnen om dessa existentiella frågor på ett sådant sätt att läraren visar på alla människors gemensamma betingelser kan hon bidra till att förstärka barnets tvillingsökande själv.

För det andra kan läraren tillrättalägga verksamheten så att alter ego-miljöer och -grupper uppstår. På detta sätt kan barnet spegla sig, inte bara i läraren, utan även i de andra barnen och i andra vuxna, och därigenom beredas tillfälle till flera samhörighetsskapande självobjekt. För det tredje kan läraren också visavi

de innehållsliga aspekterna i undervisningen, t.ex. i valda läromedel, se till att alter ego-aspekter inryms.

6.2.4 Utmanande självobjekt

För att svara mot och stärka den del av självet som är riktat mot verksamhet, aktivitet och kompetens behöver barnet även *utmanande självobjekt*. Denna utmaning skall enligt Uljens (1998a, s. 95–103) vara en ”uppfordran⁶³ till självverksamhet”. Att som lärare vara utmanande självobjekt innebär bland annat att organisera verksamhet och undervisning så att dessa ligger på sådan lämplig nivå att barnet blir stimulerat att lära sig och därmed röra sig mot närmaste utvecklingszon (Tønnesvang, 2002, s. 120). Det innebär till exempel att välja undervisningsinnehåll som härrör från eller har direkt samband med barnens livsvärld.

Även om utmanande självobjekt naturligtvis är viktiga för barnets självutveckling kan inte barnets självkänsla grundas enbart eller ens i första hand i den spegling det får genom denna typ av självobjekt. Den bekräftelse barnet får genom utmanande självobjekt handlar nämligen om bekräftelse av vad barnet gör, presterar eller kan, vilket bekräftar barnet i dess göra-dimension och inte i dess vara-dimension (se även avsnitt 4.2.5). Att vara-dimensionen är den viktigare av de två dimensionerna påpekar också Bergem (2000, s. 117) när han säger att det är viktigt att ”läraren inser att den enskilda eleven måste respekteras för det han eller hon *är* och inte utifrån vad vederbörande kan *presterar*” .

6.2.5 Brister i självobjektsfunktionen

Om en blind leder en blind faller de båda i gropen⁶⁴.

Traditionellt har den pedagogiska verksamheten varit, och är fortfarande, inriktad på mål, resultat och prestationer och på den verksamhet, aktivitet, och de färdigheter som leder fram till dessa. Skolans, liksom även dagvårdens, verksamhet har under lång tid till stora delar huvudsakligen inriktats på ”att göra” och ”att kunna”, även om de fostrande aspekterna också i varierande utsträckning har betonats. Detta sammanhänger säkerligen med att prestationsprincipen dominerar i vårt västerländska samhälle (Ziehe, 1993). Den traditionella läraren har således ofta fokuserat barnets verksamma/kompetenta själv (se figur 5). Den traditionella lärarprofessionalismen har på motsvarande sätt dominerats av lärarens kunskaper och färdigheter, för att lärarens verksamhet skall kunna inriktas på barnens kompetensutveckling. Min uppfattning är att också lärarutbildning och -fortbildning ofta har fokuserat just dessa aspekter av lärarverksamhet, och att lärare oftare är införstådda med förmågan att fungera som utmanande självobjekt och i viss mån också idealiserbara självobjekt, än att fungera som framför allt bekräftande och samhörighetsskapande självobjekt.

⁶³ Uljens begrepp uppfordran diskuterades i avsnitt 4.2.5.

⁶⁴ Gammalt ordspråk.

Dessutom har synen på både skolans och dagvårdens verksamhet och lärar-professionalismen också influerats av den starka målinriktningen inom pedagogisk verksamhet. Målen – och speciellt de kognitiva och färdighetsmässiga målen – har traditionellt i stor utsträckning definierat pedagogisk verksamhet, som t.ex. hos Leino och Leino (1992, s. 7). Detta har också medfört en stark betoning av mål och ideal, dvs. det som motsvarar självet's idealsökande pol. Forna tiders lärare har ofta fungerat som idealiserbara självobjekt: de har ställt höga krav, varit förebilder, ställt normer, kontrollerat etc. Dagens pedagoger har ofta förbisett eller nedvärderat denna sida av lärarens vara. Orsakerna kan vara många. En orsak kan vara att många lärare tagit avstånd från ”svart pedagogik” (Miller, 1985b) med dess auktoritära bild av läraren som ideal och därmed så att säga har ”kastat ut barnet med badvattnet”. En annan orsak kan vara barnens förändrade förhållningssätt mot de vuxna som en följd av samhällsförändringar (Ziehe, 1986, 1993; se även avsnitt 4.4). Många barn och ungdomar har förlorat tilltron till de vuxna som ideal. Därför handlar det för läraren om att återupprätta förutsättningarna så att hon skall kunna återfå denna förlorade funktion.

Däremot menar jag alltså att många ”forna tiders” pedagoger ofta varit otillräckliga bekräftande (speglande) självobjekt. Detta överensstämmer med den svarta pedagogik som Miller (1985b) diskuterar: den har koncentrerat sig på verksamheten och självet's idealsökande pol, medan bekräftelsen av det grandiosa självet och den speglande processen av känslorna (vill-vara-unik; se figur 5) helt har förbisetts. Detta har inneburit en förträngning och ett förnekande av det mest grundläggande och övergripande i människors medvetande och alltså en av de mest mänskliga sidorna, nämligen känslolivet. Därför säger också Miller (1985b) att den svarta pedagogikens huvudmekanismer har varit bortträngning och projektion av känslor.

Pedagogisk verksamhet har traditionellt inte heller i någon större utsträckning präglats av gemenskap mellan pedagoger och barn eller av samhörighets-skapande självobjekt som motsvarar gemenskapspolen vill-vara-med (se figur 5). Den har sällan tillhandahållit samhörighetsskapande självobjekt eller alter-ego-miljöer. Visserligen har elevers arbete i små grupper förekommit sedan mitten av senaste sekel, men ännu i början av 1980-talet var grupparbeten och gruppdiskussioner sällsynta i undervisningen (Koskenniemi, 1982, s. 127–130). Den traditionella läraren har inte heller poängterat sin likhet med barnet. Tvärtom har olikheterna mellan lärare och elev ofta betonats, framför allt genom lärarens större kunskap och makt. Fortfarande sker största delen av undervisningen i grundskolan som lärarledd och lärarcentrerad undervisning i ett klassrum där eleverna fokuserar läraren (Bengtsson, 1998, s. 36).

Brister i lärarens själv kan också ses ut ett annat perspektiv. Det resonemang som fördes i avsnitt 4.4 om självutveckling i det postmoderna innebär naturligtvis också att även lärarens själv i dagens samhälle är utsatt för påfrestningar och risk för defekter. Att ingå i en jag–du-relation och att åstadkomma ett tillitsfullt förhållande mellan lärare och barn verkar idag vara svårare än någonsin. Många lärares erfarenhet är att en del av barnen och av de unga, speciellt under pubertetsåren, inte längre har tillit till läraren. Trots de bästa av föresatser känner läraren sig ofta maktlös och utan möjligheter att fostra. Barnen lyssnar ofta inte

eller bryr sig inte om lärarens uppmaningar och råd, dvs. litar inte på läraren. I dagens dagvård och skola fungerar inte den auktoritära makt som läraren för bara några årtionden sedan hade över barnen.

Ett flertal tecken tyder också på att dagens lärare och lärarstuderande själva är narcissistiska i större utsträckning än förr och att lärares och lärarstuderandes självutveckling har ett flertal brister. Om läraren själv saknar självförståelse och personlig integritet blir det naturligtvis svårt, för att inte säga omöjligt, för henne att medverka till att utveckla barnens själv och självförståelse.

Det finns också ett antal studier som bekräftar att pedagoger alltför ofta visar barnen bristande empati och respekt. Bristerna i lärarens själv syns i lärarens verksamhet och handlingar. De kommer till uttryck i hennes förhållningssätt till barnet, definierat som ”den vuxnes beteenden och attityder, såsom de kommer till uttryck i samspel med barnen” (Ursberg, 1996, s. 1). En av de interaktionsstilar som Ursberg (1996, s. 158) fann i sin undersökning av fritidspedagoger kallades ”social ordning med slutet och styrd struktur” och kännetecknades av ett ”nedmuntrande” förhållningssätt (se avsnitt 1.3). I detta förhållningssätt fanns en hierarkisk maktrelation med den vuxne som överordnad. Den vuxne eftersträvade kontroll genom växelvis auktoritära och undfallande förhållningssätt. Ofta användes också elevens rädsla för skuld och skam av lärare som en i undervisningssammanhang vanligt förekommande maktteknik. Men lika vanligt var också att läraren helt enkelt underlät att fungera uppmuntrande.

Thyssen (1991) rapporterar från sin undersökning tillsammans med Diderichsen och Jacobi att det fanns institutioner där relativt många av barnens uttryck och signaler ignorerades, missförstods eller avvisades av de vuxna. Speciellt handlade det om barnens behov av kommunikation och samarbete med de vuxna, och det resulterade i en tendens hos dessa barn att senare i mindre grad ta kontakt med de vuxna. Lindahls (1996, 2002) forskning ger också belägg för att pedagoger ofta i sitt samspel med barnen handlar oöverlagt, oreflekterat och på sätt som inte befrämjar barns lärandeprocesser.

Människan har inte omedelbar tillgång till det prereflexivt omedvetna (i form av känslor, tankar och vilja). När hon inte kan känna empati med den andre, eller när hon beter sig så att den andre inte känner sig förstådd, är det ofta så att hennes egna omedvetna behov, känslor och upplevelser står i vägen för en äkta empatisk förståelse. Utgående från de tankegångar som hittills framförts vill jag hävda att uppfostringssituationer är en arena där det ryms många möjligheter – eller snarare risker – att pedagogen ”iscensätter” sådana prereflexivt omedvetna behov (Miller, 1985a, 1985b). Hon kommer att prereflexivt omedvetet iscensätta antingen ett masochistiskt förhållningssätt av underlägsenhet och maktlöshet, ett ”ursäkta-att-jag-finns-till”, ett sadistiskt förhållningssätt av makt och dominans eller ett undflyende förhållningssätt som går ut på att dra sig undan eller att totalt fly från samvaro med andra. Dessa tre typer av förhållningssätt motsvarar olika defekter i självet (jfr tabell 1, avsnitt 4.3.4).

Den kanske största risken i lärares förhållningssätt handlar om ett prereflexivt omedvetet maktbehov, eftersom den pedagogiska situationen a priori är en asymmetrisk relation med inbyggda möjligheter till maktutövning. ”Det kränkta

barnet” hos en lärare som varit tvungen att stänga inne sina egna känslor – med åtföljande defekter i självet – har lett till ett maktbehov som sedan kan iscensättas vid uppfostran av barn genom att hon visar sin makt över barnet. Barnet måste därigenom stänga inne *sina* känslor, och på så sätt går den onda cirkeln vidare. För att det pedagogiska mötet skall fungera som ett äkta möte, utan att läraren hemfaller åt maktmissbruk, krävs därför att läraren inte har några pre-reflexivt omedvetna maktbegär. Ett välutvecklat, sunt själv är därför ett ”måste” för att en lärare skall kunna fungera som ett adekvat självobjekt.

Risken för att den pedagogiska interaktionen blir och förblir en jag–det-relation (Buber, 1994) är överhängande om läraren har obearbetade narcissistiska störningar eller ett falskt själv. Förmågan att gå in i en jag–du-relation och förmågan till empatisk inlevelse är ingenting som hon kan slå av och på, utan något som fungerar som en integrerad del av hennes själv.

I det pedagogisk-psykologiska interventionsprogram som presenteras i kapitel 7 och som den vetenskapliga studien baseras på koncentreras därför – av ovan nämnda anledningar – uppmärksamheten på lärarens funktion som bekräftande, idealiserbart och samhörighetsskapande självobjekt. Lärarens funktion som utmanande självobjekt kommer däremot att uppmärksammas endast marginellt.

6.3 Fenomenologisk-existentialistisk professionskompetens

Vad är det då som krävs av en lärare för att hon skall kunna fungera som optimala självobjekt för de barn hon ansvarar för? Vad krävs av läraren för att hon inte skall missbruka sina maktbefogenheter utan fungera demokratiskt eller dialogiskt? Vilka konsekvenser har det som sagts ovan för pedagogens själv och självutveckling? På basis av självpsykologisk teori kan den centrala tesen här uttryckas som att läraren för att kunna medverka till en elevs självutveckling själv bör ha ett utvecklat själv, vilket betyder ett sunt själv eller ett tredje ordningens själv. Lärarens självutveckling behöver naturligtvis motsvara de tre typerna av självobjekt hon förväntas vara för eleven (och som diskuterades ovan). Förutsättningen för att läraren skall kunna fungera som ett optimalt självobjekt, en ”good-enough-teacher”, är alltså att ha ett utvecklat själv-i-relation.

Ett möte med en annan människa innebär alltid att i någon mån utelämnas sig själv. Detta är fostrarens dilemma: när den vuxna visar fullständig tillit kan det mycket väl resultera i besvikelse eftersom barnet genom sin frihet kan välja att inte svara mot den vuxnas öppenhet. Att gå på gång utsätta sig själv för risken att personligen bli sviken tär på lärarens eget själv. Som den tidigare framställningen har visat så innebär en bristfällig självutveckling genom bristfälliga självobjekt att tilliten till andra människor minskar eller rentav försvinner. Läraren är ständigt utsatt för att möta, att ”träda i relation” till andra människor.

Kivijärvi och Keskinen (1999) menar i en artikel (som baseras på Kivijärvis forskning) att en person för att kunna vara psykiskt närvarande måste besitta

också vissa individuella egenskaper. Nära relationer till andra kan förorsaka ångest, eftersom individen blottar något av sig själv och därför blir sårbar. Psykisk närvaro kräver därför mod, speciellt i osäkra situationer. Detta är kopplat till ett utvecklat ego, en "vuxenhet" som kännetecknas av bl.a. förmåga till altruism och empati.

Förmågan att gå in i en pedagogisk jag–du-relation med barnet handlar till stora delar om att våga. Bollnow (1976, s. 149) beskriver pedagogisk interaktion som ett "vågspel" där läraren berörs i sitt innersta. För att hon skall kunna och våga utsätta sig för den risk det innebär att i de ständiga relationerna till barnen bli sviken måste hon därför, för att inte överväldigas av ångesten och dess följder, ha ett väl utvecklat själv. Läraren måste ha ett sådant själv att hon vågar kasta sig ut i det pedagogiska mötet, med alla de risker det innebär, av ångest och av möjlighet att bli sviken och besviken. Sist och slutligen är det så att den enda person i den pedagogiska relationen som läraren direkt kan påverka är sig själv. Genom att påverka sig själv kan hon så påverka relationen till en annan människa, och den vägen även påverka den andra.

Lärarens förmåga att svara mot de olika typerna av självobjekt som barnet behöver för sin självutveckling är beroende av lärarens egen självutveckling. Hon kan inte fungera som ett adekvat självobjekt med mindre än att hon själv har ett utvecklat själv eller med Bertelsens (2002) terminologi ett själv av tredje ordningen. Utan ett utvecklat själv kommer hon inte att vägledas av ett humanistiskt ideal så att det också får praktiska konsekvenser. Och vice versa: med ett utvecklat själv kommer hon att vägledas av humanistiska ideal, eftersom hon bejakat sin egen mänsklighet. Genom att bejakandet av hennes egen mänsklighet har skett via den andra kan hon nämligen inte undgå att bejaka barnet i dess mänsklighet. Tønnesvang (2002, s. 69) uttrycker detta på följande sätt:

Og da evnen til ved subjektivering at nå ned i sin egen dybde er en forudsætning for at forstå og forholde sig med objektivering till den fænomenologiske dybde i næstens eksistens, giver det vel nærmest sig selv, at en lærers indadrettede selvbestemmelse må få betydning for, om hun som person reelt vil være i stand til at muliggøre fuldvældige dobbeltsidige åbningsprocesser i elevens dannelsesprojekt.

Men vad innebär ett utvecklat, sunt eller ett tredje ordningens själv för en lärare? Finns det några aspekter eller sidor av en lärares själv som kan anses vara speciellt betydelsefulla? De aspekter av lärarens själv som här analyseras tar fasta på att det att utvecklas som lärare först och främst innebär att utvecklas som människa, dvs. att läraren utvecklar sitt själv-i-relation. I enlighet med det som ovan diskuterats kommer lärarens själv-i-relation i det följande att diskuteras utgående från tre nödvändiga "ingredienser": autenticitet, empatisk förmåga och ett etiskt förhållningssätt.

6.3.1 Autenticitet

The pedagogue [...] in acting with children, needs to be true to his or her own being (Van Manen, 1991, s. 535).

Varat i nuflödet kan ha två olika utfall, med två skilda förtecken, beroende på personens förmåga att "vara" (Pahuus, 1995, s. 72–74). Det icke-reflexivt

medvetna sättet att kasta sig ut i nuflödet, ett sätt som återfinns hos en person med ett lägre ordningens själv, kan kallas för ett *icke-autentiskt vara* och kan vara förenat med risker för omedvetna iscensättningar av tidigare konflikter. Det finns även ett mera medvetet, bearbetat sätt, som finns hos personer med ett själv av högre ordningen. Där är det totala engagemanget i nuflödet, t.ex. mötet med den andra personen, det centrala, i kombination med en förmåga att reflektera över detta nu. Detta sätt kunde kallas för *ett autentiskt vara*, och utgör en aspekt av det som i det följande kallas för en fenomenologisk-existentialistisk professionskompetens.

Enligt Jacobsen (1998, s. 202) innebär det att vara autentisk att leva i överensstämmelse med sig själv. Att vara autentisk betyder också det som ibland uttrycks som ”att vara sig själv” (Tønnesvang, 2002, s. 24) Autenticiteten gäller de handlingar jag utför, verksamheten, de relationer jag går in i, mina egna känslor och mitt förhållande till mig själv. ”Att vara autentisk” är att vara sann mot sig själv, att vara den man är, att vara ”äkta”, skriver Laing (1975, s. 120).

Jag upplever den handling som är äkta [...] Den är en handling som är jag: i denna handling är jag mig själv. Jag satsar mig ”i” den. I den mån jag satsar mig själv ”i” vad jag gör, blir jag mig själv genom detta handlande. (Laing, 1975, s. 121)

Autenticitet innefattar också, enligt Spinelli (1989, s. 108–110), en förmåga att erkänna sin individualitet som en uppsättning möjligheter, våga utnyttja dessa möjligheter och själv bestämma över dem. Den betyder alltså frihet att välja, vilket förutsätter en enhet av tanke, känsla och vilja. Att vara autentisk betyder då en förmåga att vara i nuflödet och att där vara ett med sin handling. Kivijärvi och Keskinen (1999) omtalar detta som *psykisk närvaro* (fi. ”psykkinen läsnäolo”), som de betraktar som en enhet av den professionelles tankar, känslor och föreställningar (fi. ”uskonus”). Om ”att vara sig själv” betyder att man är verksam på ett självförglömmande sätt (Pahuus, 1997, s. 108), kan det vid första anblicken verka ologiskt och motsägelsefullt att hävda denna förmåga som en egenskap hos ett utvecklat själv. Men det är just förmågan till *transcendens* – i betydelsen förmåga att gå utanför sig själv, överskrida sig själv (Sartre, 1964, s. 52–53)⁶⁵ – som är tecken på autenticiteten.

Autenticiteten kallas av Sartre (1964, s. 35, 40) också för *engagemang*. Sättet att förhålla sig till andra som Bauman (1995, s. 69) kallar vara-för kännetecknas av ett engagemang. ”Det finns en annan port [till moralen], en kärlekens, medkänslans och omsorgens port: engagemangets port” (Bauman, 1995, s. 76). Och att tänka sig ett engagemang utan känslor är svårt, för att inte säga omöjligt, eftersom det engagemang som innebär ett öppnande för den andre kännetecknas just av känslor. Ännu en gång leder alltså resonemanget fram till ett konstaterande av känslornas stora betydelse.

Autenticitet innebär att ha utvecklat det som i denna studie tidigare kallats ”det sanna självet” och vad Bertelsen (2002, s. 81) kallar ”självet av tredje ordningen”. Att vara autentisk kan därför också definieras genom en negation: att inte ha ett falskt själv eller att inte ha ett själv av lägre ordning. En autentisk

⁶⁵ Här används alltså begreppet transcendens i en annan betydelse än i diskussionen om det transcendentala jaget (som tidigare förts i bl.a. avsnitt 1.4.3).

lärare har genomskådat och förlorat sitt eventuella behov av ett falskt själv. Autenticitet betyder därigenom också att hon har format en bild av sig själv – ett sant själv. Därför innebär autenticitet också *ärlighet* – främst mot henne själv (Pahuus, 1995, s. 64). Att vara autentisk innebär framför allt att handla i enlighet med sina verkliga intentioner. Men för att kunna veta vilka intentioner är måste hon först erkänna och känna sina verkliga känslor. Först då kan hon bli fri att också se vilka hennes innersta mål och önskningsar är.

Att vara autentisk betyder också att vara *genomskinlig*. Utan att vara genomskinlig för mig själv (Pahuus, 1995, s. 74) kan jag inte utveckla ett själv. Dessutom är självets utveckling också beroende av min genomskinlighet för andra, vilket Sartre (1987, s. 19) uttrycker såhär: ”Jag försöker vara så genomskinlig som möjligt, eftersom jag anser att vi bara kan lysa upp hela den dunkla region vi har inom oss genom att vara genomskinliga inför andra”. Detta betyder att genomskinlighet, eller med ett vardagligare språk *öppenhet*, är en av de egenskaper som medverkar till att mitt eget själv utvecklas. Genomskinligheten eller öppenheten kan komma till stånd enbart med kommunikationens hjälp. Genom kommunikationen kan människan utveckla en förmåga även till reflektion och självreflektion – en analys av sig själv, sina handlingar, sina känslor, tankar och sin vilja. Här kan vi igen påminna oss det mänskliga medvetandets dubbelhet, i att det samtidigt både reflekterar och reflekteras, det speglar och speglas (Börjesson, 1986, s. 126).

Men att vara autentisk innebär också att tidvis vara icke-autentisk, eftersom ingen vuxen människa förmår vara alltigenom hel och äkta. Autenticiteten, äktheten, engagemanget kan därför uppfattas som mål för människan, något som ständigt skall återupprättas eller återuppnås. Pahuus (1997, s. 72) omtalar detta med begreppet *syntetisering*, och menar att en sådan ständigt krävs om den vuxne vill vara autentisk: ”Hos voksne er der tale om, at helheten bestendig skal genoprettes og nås. Hos børn er helheden givet.”

Att vara sig själv betyder för en lärare naturligtvis också att ha integrerat läraren i sitt själv, alltså att ha en bild av sig själv som lärare. Hur skulle jag kunna fungera adekvat som lärare om jag inte uppfattar mig som lärare? Men detta kan inte betraktas som detsamma som att gå in i en lärarroll som separeras från självet. För om en lärare går in i en relation utan att vara sig själv, i och med att hon tar en roll, kommer det äkta engagemanget att saknas. Hon är inte autentisk och blir inte trovärdig och kan därför heller inte få barnets tillit. Dessutom kommer hon själv visserligen att få bekräftelse, men inte på sig själv utan på rollen eller hur väl hon ”spelar” den eller agerat utifrån den, vilket betyder att hennes sanna själv inte blir bekräftat. Detta i sin tur utgör en psykisk påfrestning – att vara tvungen att splittra sitt själv i två (eller flera) delar – som till slut kan medverka till det tillstånd som idag vanligen kallas utbrändhet (Maslach, 1985) och som ofta även drabbar lärare.

Autenticitet är ett vittomfattande begrepp som delvis överlappar även de aspekter av lärarens vara som behandlas i de följande avsnitten. Men eftersom både empatisk förmåga och etiskt förhållningssätt är två ytterligare, centrala hörnstenar i lärarens förhållningssätt till eleven diskuteras de här utförligare i separata avsnitt.

6.3.2 Empatisk förmåga

Den pedagogiska blicken är direkt förbunden med förmågan till empati (Bergem, 2000, s. 116).

På liknande sätt som Kohut (1988, s. 193–213) hävdar att empati utgör grunden i den terapeutiska processen vill jag också hävda att empatisk förståelse utgör en av grundpelarna i den pedagogiska interaktionen. Förmåga till empati, till förståelse av den andres livsvärld, blir därför en nödvändig ingrediens i en personlig lärarprofessionalism. Kohut (1988, s. 97) menar att den bästa definitionen av empati ”är att det är förmågan att tänka och känna sig in i en persons inre liv. Det är vår livslånga förmåga att uppleva vad en annan upplever, fast vanligen och skäligen i en uttunnad variant.” Empatisk bekräftelse handlar, vilket tidigare beskrivits i avsnitt 4.3.1, enligt Kohut om både *förståelse* och *förklaring*. Den ”pedagogical tact” som Van Manen (1991, s. 531) menar bör genomsyra lärarens förhållningssätt till barnet förefaller i stor utsträckning stå för detsamma som Kohut avser med empati. ”A tactful person” beskrivs nämligen av Van Manen som ”governed by insight while relying on feelings”, vilket inkluderar både en förståelse- och en förklaringskomponent.

Buber (Aspelin, 2005) skiljer på empati och *omfattning*, i det han menar att lärarens empati innebär att hon förlorar sig själv, medan lärarens omfattning innebär att hon delar den andres verklighet samtidigt som hennes själv berikas. Kohuts empatibegrepp innebär dock inte att självet hos den som är empatisk minskar eller förloras. Karterud (1997b, s. 225) uttrycker detta så, att empatisk förmåga handlar om ”att tåla att förbli i det empatiskt lyssnande perspektivet tillräckligt länge, utan att mista sin egen självförankring”. Enligt Aspelin (2005) använde Buber också begreppet ”att uppleva från andra sidan” som synonym till omfattning, vilket även det pekar i riktning mot att omfattning ligger nära Kohuts empatibegrepp. Eftersom Kohuts empatibegrepp således i stort motsvarar det som Buber menar med begreppet omfattning föredrar jag att använda begreppet empati i Kohuts anda.

Schibbye (2002, s. 248) uttrycker kraven på lärarens själv på följande sätt:

Det krever et visst mot å kunne la den andre ha sin opplevelse. Når vi aksepterer den andres opplevelse, særlig når den er svært forskjellig fra vår, blir vi sårbare. Aksept av den andres opplevelse krever at vi tåler en angst for å måtte justere egen opplevelse og på den måten endre oss. Endring er truende dersom det vi skal endre, har overlevelsesverdi.

För att undgå denna ångest och motståndet mot förändring är det nödvändigt att lärarens eget själv är väl förankrat. Det är därför som lärarens (liksom terapeutens) egen grundtillit är så betydelsefull.

Kohut (1988, s. 196) beskriver terapeutens ”professionella” empati på följande sätt: ”att en person upplever eller försöker uppleva en annans inre liv samtidigt som han behåller sin ställning som objektiv iakttagare”. Professionell empati handlar inte om något nytt slags empati, men det som skiljer sig från vardaglig empati är ”[terapeutens] breddade teoretiska perspektiv, som visserligen inte har ändrat hans ursprungliga förmåga [till empati] men har utvidgat den potentiella räckvidden för tillämpningen av detta instrument för iakttagelse” (Kohut, 1988,

s. 99). Även för läraren kan *teorin*, t.ex. kunskapen om det adekvata i barnets beteende med hänsyn till barnets ålder eller barnets upplevelser, hjälpa läraren att hålla distansen. Denna förklarande distans är således inte något som hindrar läraren från fullständig empatisk inlevelse, utan tvärtom utvidgar empatins ”potentiella räckvidd”.

Om ett barn skall kunna utvecklas och lära sig något utgörs barnets utgångspunkt av nuläget, vilket för pedagogens del innebär att den första hörnstenen är en förmåga att kunna sätta sig in i och förstå barnets aktuella livsvärld. Detta är i överensstämmelse med den nya barnsynen sådan den beskrivs av Sommer (2003). Eftersom den pedagogiska handlingen syftar till barnets frihet att välja kan läraren inte, om hon inte känner till barnets livsvärld, stödja barnets val av riktning. Även om det är nödvändigt för en lärare att ”ta ett barnperspektiv” (i betydelsen att utgå från Barnkonventionen, lagar om barns rättigheter och barnskydd etc.) är detta inte tillräckligt, utan det är även nödvändigt att läraren kan ”ta barnets perspektiv” (Sommer, 2003). Därför gäller det för läraren att – även om det sker ”i en uttunnad variant” – kunna ta barns perspektiv, vilket innebär att fokusera och försöka förstå och förklara deras intentioner och deras känslor, upplevelser och föreställningar.

För att kunna förstå en annan persons känslor och upplevelser måste man själv ha tillgång till sitt eget känsloliv. Om läraren själv under sitt tidigare liv har tvingats försvara sig mot sina äkta känslor kan barnets känslor upplevas som ett hot och väcka lärarens försvar. Därför är det av vikt att läraren har bearbetat sin tidigare historia. Men det räcker inte med att läraren kan känna. En kännande lärare är en mänsklig lärare endast till den omfattning hon också kan förstå betydelsen av sina känslor och förklara uppkomsten av dem. Endast i den utsträckningen har hon möjlighet till empatisk förmåga.

Att vara empatiskt förstående innebär dock inte för läraren att hon behöver uppleva eller känna lika som barnet. Snarare handlar det om att kunna skilja på barnets och sina egna känslor, men kunna erkänna bådas lika rätt till sina känslor och upplevelser. Det handlar också om att kunna skilja på barnets upplevelser och handlingar. Upplevelsen kan alltid bekräftas empatiskt, medan däremot handlingen kan fördömas (Shibbye, 2002, s. 248).

Bertelsen (1994, s. 308) använder i stället för förståelse och förklaring begreppen *resonans* och *konfrontation*. Omsorgspersonens resonans kan variera från full resonans via dissonans (negativa reaktioner) till ingen resonans alls (uteblivna reaktioner). Men att omsorgspersonens reaktioner uteblir betyder inte att de saknar betydelse, utan tvärtom kan en utebliven reaktion, som betyder att barnet upplever sig icke-sedd, vara mycket destruktiv för barnets själv. Konfrontation betyder med Bertelsens (1994, s. 308) terminologi ”en persons rettedhed mod en annen persons måde at forholde sig på”. Konfrontationen kan antingen vara konstruktiv, destruktiv eller saknas helt. En konstruktiv konfrontation riktar sig mot självet utveckling, medan en destruktiv motsätter sig en sådan utveckling. Genom olika kombinationer av resonans och konfrontation kan då många olika typer av förhållningssätt hos omsorgspersonen uppkomma, med helt olika följder för självet utveckling hos barnet.

Ett ytterligare skäl till nödvändigheten av att läraren besitter empatisk förmåga utgörs av hennes funktion som idealsökande självobjekt. Undersökningar har visat att barns empati formas av att de ser hur människor reagerar på andras känslor (Goleman, 2001, s. 133), vilket innebär att om läraren reagerar avvisande lär sig barnen detta, om hon reagerar empatiskt kommer barnens empatiska förmåga att utvecklas.

Frågan är dock om empati nödvändigtvis alltid används i ”goda” syften eller om den också kan användas för egoistiska ändamål. Det är fortfarande oklart för mig om Kohut har rätt när han menar att man kan vara empatisk och samtidigt omoralisk. Eller har Bauman (1995, s. 76) rätt när han menar att omoral framför allt handlar om okänslighet, dvs. icke-empati? Frågan är alltså om inte en utveckling av empatisk förmåga i sig också innebär en utveckling av moralen så att de så småningom kommer att sammanfalla. Autenticitet och empati som hörnstenar i lärarens professionella grund kommer hur som helst här att kompletteras med en tredje: ett etiskt förhållningssätt.

6.3.3 Ett etiskt och demokratiskt förhållningssätt

Om den professionella läraretiken har det både skrivits och forskats en hel del (t.ex. Colnerud, 1993; Dale, 1997; Bergem, 2000). Det skulle i detta sammanhang föra för långt att gå in i en detaljerad diskussion om alla aspekter av den professionella läraretiken. Tankegångar om etikens betydelse har också framskymtat i texten i denna avhandling (bl.a. i avsnitt 6.1.2). Det som tidigare framkommit i denna studie har till stora delar redan implicerat att ett etiskt förhållningssätt är en grundläggande dimension i lärarens själv. Det har också konstaterats att pedagogisk interaktion handlar om en etisk relation, att den pedagogiska tilliten innehåller en etisk dimension och att omsorgen innehåller etiska komponenter. En lärare fattar beslut och väljer handlingar som i sista hand är att betrakta som värdebaserade, moraliska eller etiska ställningstaganden, vare sig de är medvetna eller inte. Det kan handla om till exempel de sätt på vilka undervisningens mål förverkligas och de normer, ideal och värderingar som läraren förmedlar.

En sida av lärarens etiska förhållningssätt har att göra med de etiska krav som yrket medför. En lärare, som har samhällsmandat att undervisa och fostra barn, bör i utövandet av sitt yrke i huvudsak följa de normer som samhället ställt upp för arbetet. Det är rimligt att det från samhället ställs krav på att läraren alltid i någon utsträckning kan redogöra för sina handlingsmotiv och för sina val av handlingar (Dreyfus & Dreyfus 1990, s. 244). Som Dreyfus och Dreyfus påpekar kan intuitiv och innovativ förmåga gå fel inom ett yrke om inte moraliskt och etiskt handlande blir föremål för reflektion.

Den personliga friheten, ”att förverkliga sig själv”, kan ibland leda till moraliska avgöranden som förefaller oförenliga med de officiella etiska regler som professionen tillhandahåller (Handal, 1995, s. 90). Självutveckling i den betydelse som begreppet använts i denna studie är inte detsamma som ”att förverkliga sig själv” i en egoistisk mening, eftersom den självutveckling som här har behandlats också innefattar den etiska aspekten. Det handlar i stället om vad som kunde

beskrivas som frihet under ansvar, vilket innebär att även kunna reflektera över och se den problematik som finns i det spänningsfyllda förhållandet mellan den individuella friheten och ansvaret för den andre.

Avslutningsvis kan detta kapitel så här långt sammanfattas med en definition av grunden i en lärares yrkespersonliga kompetens, som även kallats fenomenologisk-existentialistisk professionskompetens. I en pedagogisk kontext kan således *fenomenologisk-existentialistisk professionskompetens beskrivas som ett etiskt och demokratiskt förhållningssätt, kännetecknat av autenticitet och empatisk förmåga parad med en djuppsykologisk förståelse och en beredskap att fungera som barnets självobjekt i syfte att medverka till utveckling av barnets mänsklighet i riktning mot ett sunt själv.*

7 Det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet

At være empatisk spejlende selvobjekt er altså ikke blot et spørgsmål om at *ville* være det, men tillige om at *kunne* (Hansen, 2001, s. 122).

7.1 Syfte och upplägning

En mycket kort sammanfattning av det som hittills framförts ger för handen att yrkesverksamma pedagoger skildrar yrket som mycket mera krävande i dagens samhälle, speciellt när det gäller daghemmets och skolans mera socio-emotionella uppgifter. Barns själv behöver utvecklas och stärkas. För att klara av dessa uppgifter – genom att vara autentisk, kunna gå in i en empatisk interaktion med barnen och kunna fungera som barns självobjekt – behöver läraren själv ha ett sunt eller utvecklat själv. Eftersom självet är en pågående process kunde lärarfortbildning och lärarhandledning förhoppningsvis medverka till en nödvändig självutveckling hos yrkesverksamma lärare.

Juul och Jensen (2003, s. 137) använder för en sådan utveckling begreppet *yrkespersonlig utveckling*. Med yrkespersonlig utveckling avser de ”en fort-löpande strukturerad process där vi undersöker, erkänner och bearbetar de tanke- och handlingsmönster som hämmar eller hindrar oss att förverkliga vårt yrkesmässiga engagemang, våra mål och vår potential i professionella relationer”. De för fram bl.a. kollegial reflektion och handledning som tillvägagångssätt när det gäller yrkespersonlig utveckling hos yrkesverksamma pedagoger.

Både Hensvolds (2003) och Baes (2004) avhandlingar slutar med några implikationer för utbildning och fortbildning av förskollärare. I sin diskussion pekar Hensvold på nödvändigheten av att det i lärarutbildningen skapas mötesplatser för lärande som möjliggör fördjupade pedagogiska relationer mellan lärarutbildare och studerande, vilket ”knappast [är] möjligt i en föreläsningssal eller i den enskilda studiekammaren” (Hensvold, 2003, s. 145). Bae (2004, s. 246–247) ser en fara i att lära lärarstuderande kommunikationsmetoder som de sedan brukar som instrumentella verktyg, tekniker, för att uppnå andra mål, utan att de är integrerade i personen och kopplade till hennes grundläggande värderingar.

Som en väg mot en större processuell förståelse av dialog och samspel föreslår Bae (2004, s. 247–248) att studerande får observera samspelssituationer och exempel och reflektera över dem efteråt. Hon varnar för att ord som ”anerkjennelse” och empati kan bli ytliga ord och grund kunskap om de bara förmedlas via teoretiska föreläsningar och böcker. Hon menar att de kräver att

bli bearbetade i tidskrävande processer, där studerande och lärare diskuterar och reflekterar utgående från egna och andras observationer av samspel och utifrån många olika infallsvinklar. Då kan självreflektion öka förståelsen för ”hva det innebär å møte barn som likeverdige subjekter med rettigheter i forhold til egen opplevelsesverden”.

For å forstå mer hva som inngår i en anerkjennende dialog, må pedagoger være villig til å se på seg selv og reflektere over dialogingredienser på detaljplanet, samt undersøke om hun eller han ubevisst bærer på normer og tradisjoner som bidrar i retning av at barn blir devitalisert, både følelsesmessig og tankemessig. [...] Selverkjennelse inngår som sentralt i skikkethet i førskollæreryrket. (Bae, 2004, s. 247)

Mot bakgrund av vad som anförts hittills och för att svara mot syftet att medverka till att barnträdgårdslärare utvecklar sin fenomenologisk-existentialistiska professionskompetens beslöt jag att utforma ett pedagogisk-psykologiskt interventionsprogram⁶⁶. *Syftet med interventionsprogrammet var att medverka till att utveckla och stärka barnträdgårdslärares fenomenologisk-existentialistiska professionskompetens som en del i deras professionella förhållningssätt till barn, i avsikt att befrämja barns självutveckling.* Man kan också säga att syftet med interventionsprogrammet var att förändra barnträdgårdslärares förhållningssätt i riktning från ett mera oreflekterat vara-i-världen mot ett mera reflekterat, med avseende på hennes eget själv-i-relation.

Under läsåret 2003–2004 genomfördes programmet med yrkesverksamma barnträdgårdslärare. Genom undervisning och individuell handledning förväntades barnträdgårdslärarna bli mera medvetna, observerande och reflekterande kring barns självutveckling och sin egen betydelse för barns självutveckling. Syftet med att utveckla lärarnas förhållningssätt var i sin tur att bidra till att befrämja barns självutveckling⁶⁷.

Med andra ord hade interventionsprogrammet som delmål att utveckla och stärka barnträdgårdslärarnas

- förhållningssätt till sitt eget själv-i-relation
- förhållningssätt till barn och deras självutveckling
- förhållningssätt till relationen till och interaktionen med barn.

Utgående från vad som tidigare sagts om betydelsen av pedagogens fenomenologisk-existentialistiska professionskompetens och om självets utveckling (framför allt i kap. 4 och 6) riktades därför fokus i det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet mot:

- självets olika dimensioner
- emotioner och intentioner

⁶⁶ Det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet kommer i fortsättningen att också benämnas fortbildningsprojekt och omtalas även som programmet eller projektet.

⁶⁷ Detta är dock ett syfte som lämnas utanför den vetenskapliga studien. I Finland har effekterna på barns självkänsla av ett program avsett att stärka självkänslan studerats av Aho och Heino (2000). Daghemsbarns självvärderingar i jämförelse med föräldrars och barnträdgårdslärares skattningar av barnen har studerats av Pönkkö (1999).

- pedagogen som självobjekt
- relationer, interaktion och kommunikation.

Interventionsprogrammet bestod av två delar, dels en serie föreläsnings- och diskussionstillfällen i grupp, dels individuell handledning med utgångspunkt i filmade videosekvenser. Även den inledande intervjun och den avslutande intervjun kan ses som delar av interventionsprogrammet, såtillvida som de båda kan medverka till reflektionen kring de centrala teman som projektet fokuserar. Under intervjuerna kom deltagarna högst troligt, delvis som en följd av intervjuarens frågor, att se de fenomen som intervjun fokuserar ur ett annat perspektiv och därvid upptäcka nya förhållanden och se nya samband (Kvale, 1997, s. 171). En översikt över det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammets delmoment och dess tidsförlopp återfinns i tabell 3.

Tidsperiod	Projektets delmoment
Maj 2003	Projektintroduktion och information, i grupp
Sept. 2003	Inledande individuella intervjuer
Sept. – okt. 2003	Första videofilmning
Okt. – nov. 2003	Fem föreläsnings- och diskussionstillfällen
Nov. 2003 – apr. 2004	Fem handledningar och fyra videofilmningar
April – maj 2004	Avslutande intervjuer
Maj 2004	Avslutande gruppsammankomst

Tabell 2. Översikt över det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammets tidsförlopp och delmoment.

Åtta barnträdgårdslärare från två grannkommuner i Svenskfinland deltog i projektet. Hur valet av de deltagande barnträdgårdslärarna gick till och hur intervjuerna genomfördes beskrivs närmare i kap. 8 som en del av forskningsmetoderna, eftersom valet i första hand har betydelse för forskningens utfall och intervjuernas huvudsakliga syfte är forskningsrelaterat.

7.2 Interventionsprogrammets teoretiska grund

Före en beskrivning av hur det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet genomfördes i praktiken vill jag redogöra för de huvudsakliga teoretiska överväganden som legat till grund för programmets uppbyggnad och planering. Frågan om teori i förhållande till praxis är av grundläggande betydelse, liksom även de överväganden som ligger till grund för handledningen, för reflektionens betydelse i sammanhanget och för analyskriterierna för den interaktionsorienterade interventionen.

7.2.1 Teori möter praktik

Theory enlightens practice (Van Manen, 1990, s. 15).

Frågan om teori och praktik är ständigt aktuell i diskussionen om lärarutbildning och -fortbildning, vilket tyder på att den på något sätt är problematisk eller svårhanterlig. Ibland har teorin betraktats som överlägsen och som något som skall tillämpas i praxis, ibland har man sett den praktiska verksamheten och lärarens praktiska erfarenhet som vida överlägsen alla teorier. Gapet mellan teori och praktik kan bland annat handla om lärares ovilja att använda forskningsresultat eller i sitt tänkande integrera nya teorier, om klyftan mellan vad som undervisas i lärarutbildningen och vad som möter i praktiken och om klyftan mellan lärares tänkande och handlande (Carlgren, 1999). Goodson (1999) anser att det är viktigt med nya försök att förena professionella praktiker med teoretiska studier och undersökningsmodeller som är mera öppna mot praktiken. Han efterlyser en ny etikstyrd lärarprofessionalism som stöder sig på och inspireras av teori och forskning.

Lärares fokus borde, åtminstone enligt en humanistisk grundsyn, vara barnets *livspraxis* (Rothuizen, 2002) eller *livsutveckling* ("livsudfoldelse", Pahuus, 1997), vilken läraren har att möta med hela sin person. Detta innebär att lärarprofessionen inte är en profession där man direkt kan ta en teori och tillämpa den i praxis (så som man eventuellt kan göra i mera tekniskt orienterade yrken). Att ta en teori och direkt omsätta den i handling skulle betyda en alltför mekanistisk hållning till barnet. Å andra sidan finns det ingen praxis som inte bygger på någon form av vetande, eller om man så vill, teori. Frågan blir då, menar Bengtsson (1998), inte *om* de två kan förenas utan *hur* det sker.

Enligt Van Manen (1990) kommer praktiken alltid före teorin i och med att teori alltid är teori om något i praktiken. Detta betyder att det inte kan finnas någon teori utan en föregående praktik⁶⁸. Teorin kan därför sägas utgöra en reflektion av praktiken och den lyser upp praktiken (Van Manen, 1990, s. 15).

Callewaert (1999) diskuterar professionell kunskap inom bl.a. den pedagogiska arenan som praktisk kunskap utifrån ett Bourdieu-perspektiv. Han kritiserar den västerländska moderna rationalismen och menar att teoretisk kunskap eller intellektuell begreppsbildning inte räcker för att påverka någon till praktisk handling. För att teori skall omsättas i praxis krävs det både tänkande, vilja, sinnen och passion. Ren teori är något tidlöst, enbart tankar utan handling. Teori är inte heller samma sak som reflektion, menar Callewaert.

För att den vetenskapliga kunskapen inte skall förbli åtskild från praxis måste den

avlagra sig i den egna kroppen på ett sådant sätt att det kommer att sitta i händerna, i sättet att se och handla, och i lärarnas fall inte minst i tungan (Bengtsson, 1998, s. 97).

⁶⁸ Detta gäller inte direkt för metateori, som ju är teori om teorin, även om teorin i detta fall kan betraktas som den "praktik" som metateorin handlar om.

Avsikten med föreläsnings- och diskussionstillfällena var a) att skapa en gemensam teoretisk referensram för handledningssituationerna, inklusive att utveckla gemensamma begrepp att använda vid den individuella handledningen b) att igångsätta en reflektionsprocess kring de teman interventionsprogrammet fokuserar och c) att förbereda deltagarna på nya, annorlunda sätt att handla, det som Van Manen (1990, s. 15) beskriver som ”prepare our bodies or being to act”. Föreläsnings- och diskussionstillfällena planerades således för att vara plats och tid för möjliga möten mellan teori och praktik. Sådana möten blir möjliga genom att praktikern reflekterar över sin praktik. Även den individuella handledningen (se nedan) planerades för att möjliggöra sådana möten.

7.2.2 Pedagogisk handledning

Handledningens övergripande syfte är att bidra till yrkesmässig växt och utveckling, som visar sig i konkreta förändringar i den pedagogiska verksamheten och som i förlängningen kommer eleven till godo (Lendahls Rosendahl & Rönnerman 2002, s. 54).

Pedagogisk handledning kan ske i många olika sammanhang, med vitt skilda syften och kan naturligtvis också diskuteras utifrån många olika aspekter. Ett gemensamt drag för olika handledningssituationer är dock att de syftar till någon form av utveckling eller förändring hos den som blir handledd (Emsheimer & Göhl, 2002). Här uppehåller jag mig vid sådan handledning som är relaterad till yrkesmässig kompetensutveckling, vilken enligt Rönnerman (2004, s. 23) kan innebära en fördjupning av teorier och en utmaning av tänkande och reflektion kring den egna verksamheten. Hon ser handledning av yrkesverksamma pedagoger som just ett fält där den akademiska kunskapen kan möta den praktiska.

Också Normell (2004, s. 99–113) diskuterar handledningens betydelse i samband med utveckling av vad hon kallar ”pedagogens känslomässiga mognad”. Liksom även Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2002) utgår hon dock enbart från att professionell handledning utgörs av handledning i grupp. Individuell handledning medför emellertid att tryggheten i handledningssituationen ökar, eftersom handledningen försiggår i dyaden handledare – handledd. Detta medför att handledaren kan ge en mera personlig återkoppling till var och en och gå djupare in på det personliga förhållningssättet.

Det finns naturligtvis också många olika sätt att beskriva pedagogisk handledning. Jag vill ansluta mig till ett synsätt där man ser handledningen som en relationell process där handledare och handledd tillsammans skapar mening och sammanhang i förhållande till den handleddas yrkesverksamhet (Persson, 2005).

Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2002) räknar med tre aktörer i pedagogisk handledning: akademikern, pedagogen och skolläroaren. I det projekt som beskrivs i föreliggande studie inbjöds dagvårdscheferna i de två kommunerna till det första informationstillfället och den avslutande gruppsammankomsten, och deras medverkan begränsade sig till att en av dem hörsammade kallelsen. Även om båda förhöll sig positiva till projektet kan deras medverkan i övrigt betraktas som ytterst marginell. Därför kommer jag i fortsättningen att behandla hand-

ledning enbart som ett förehavande mellan forskaren som handledare och de yrkesverksamma barnträdgårdslärarna som de handledda.

Effekterna av ett handledningsprogram kan analyseras utifrån tre aspekter, *att* man gör något, *vad* man gör och *hur* man gör det. Själva det faktum att arbetstagare på en arbetsplats får handledning kan innebära att de känner sig utvalda och att de redan därigenom är positivt inställda till projektet. Hammarström-Lewenhagen och Ekström (1999) förliknar detta vid en placebo-effekt. Men, som de mycket riktigt påpekar, för att placebomedicinen skall ha någon verkan, krävs ju att patienten känner tilltro till läkaren och medicinen. På samma sätt krävs ett visst mått av tillit till handledaren för att handledningen ska ha någon effekt (se också avsnitt 6.1.4 om pedagogisk tillit).

Frågan om *hur* man gör sammanhänger i stor utsträckning med handledarens grundsyn, hennes sätt att interagera och kommunicera och med den handleddas förmåga att ta emot och reagera på handledningen. Detta fördjupas något nedan under rubriken "Handledningens aktörer". *Vad* man gör handlar om fokus för uppmärksamheten i den pedagogiska verkligheten, något som behandlas närmare i avsnitt 7.2.5 (om analyskriterier vid handledningen). Innan jag går över till frågan om handledningens aktörer vill jag emellertid beröra en central fråga som aktualiseras i ett pedagogisk-psykologiskt projekt som detta. Det gäller frågan om skiljelinjer mellan handledning och terapi. Detta spörsmål gäller vad man gör och hur man gör, liksom även handledarens funktion.

Pedagogisk handledning – existentiell terapi

Det finns inom psykologin många terapiriktningar som arbetat med problematiken kring att hjälpa individer att medvetandegöra och reflektera kring existentiella frågor. I en pedagogisk handledning av det slag som ingår i detta projekt finns det uppenbara beröringspunkter med existentiell terapi. Det är dock viktigt att skilja på terapi och pedagogisk handledning. Den främsta skillnaden ligger i att terapi och handledning har divergerande syften. Terapi handlar i de allra flesta fall om att en klient frivilligt söker sig till en terapeut för att få hjälp med eller synpunkter på någonting i sitt psykiska liv eller sin livssituation. Målet för en terapi är ofta att klienten skall komma till rätta med något i sitt liv som upplevs som svårt eller problematiskt. Det handlar också ofta om en förbättrad funktionsförmåga i sociala sammanhang. Syftet med pedagogisk handledning kan förstås variera, men när det gäller professionell handledning av yrkesverksamma syftar den, som ovan beskrivits, till yrkespersonlig utveckling.

Lauvås och Handal (1993) beskriver likheter och skillnader mellan terapi och handledning utifrån ett handledningsperspektiv. De menar att det rör sig om tre huvudsakliga skillnader, varav den första handlar om att terapi rör sig om något patologiskt, alltså att den som söker sig till terapi är störd eller fungerar icke-normalt. Terapin handlar om att återställa ett normaltillstånd. Handledning igen utgår från ett normaltillstånd, menar de. Den andra skillnaden handlar om den tonvikt man lägger vid känslor. Vid terapi står känslorna ofta i fokus, medan handledningen visserligen kan behandla känslor, men i så fall sekundärt. Den tredje skillnaden handlar om skillnaden mellan privat och offentligt.

När det gäller den första skillnaden är Lauvås och Handal (1993) inne på ett för modern psykologi förlegat sätt att se på relationen mellan friskt och patologiskt i det mänskliga psyket. Vad normalitet ifråga om det mänskliga psyket är, kan alltid diskuteras och ifrågasättas. Enligt till exempel existentiell terapi handlar terapi inte om att ”rätta till” något som är sjukt, utan om individens möte med sig själv, i syfte att komma till rätta med sig själv och sitt liv (van Deurzen, 1998, s. 247). I existentiell terapi står frågan om individens själv i fokus för reflektionen. Som jag ser det syftar pedagogisk handledning också till att den handledda *möter sig själv*, om än i en mera begränsad variant: med den pedagogiska situationen som ram och det pedagogiska mötet i fokus. Det är också att märka att ett sådant möte med en själv naturligtvis kan få konsekvenser även för individens själv i en mera utvidgad betydelse, och därmed också få terapeutiska konsekvenser, även om detta inte är det primära syftet. Det gäller kanske i mindre grad för handledning som är specifikt didaktiskt inriktad, men troligtvis mera i ett projekt som det som här beskrivs och undersöks, där deltagarnas självkänsla och utvecklingen av deras själv-i-relation står i fokus för handledningsprocessen.

Lauvås och Handal (1993) har således rätt i att fokus för reflektionen i en pedagogisk handledningssituation ligger på pedagogiska situationer och möten. Men i och med att dessa möten, liksom de relationer som ingår i dem, alltid inbegriper känslor – något som enligt vad som tidigare sagts ofta är avgörande för vår upplevelse av mötet – skulle det vara synnerligen fatalt att underskatta handledningens känslomässiga aspekter. Att förbise dessa i en handledningssituation vore att göra hela handledningen en björntjänst.

Vad beträffar den tredje aspekten, skillnaden mellan privat och offentligt, handlar visserligen en pedagogisk handledningssituation om en offentlig verksamhet, men själva handledningstillfället och handledningen kan vid individuell handledning vara ytterst personlig. Om inte den handledda vid ett fortbildningstillfälle kan känna sig fri att också diskutera personliga och till och med i viss utsträckning privata frågor, kan det lätt leda till en relation mellan handledare och handledd som präglas av misstro i stället för tillit. Om handledningen inte omfattade också personliga och privata aspekter skulle handledaren vid en handledning inte heller behöva omfattas av någon tystnadsplikt.

Det ovan anförda innebär att, även om det finns skillnader mellan terapi och handledning, är det motiverat att också poängtera många likheter. Både terapi-sessionen och handledningstillfället handlar om en interaktionssituation, där målet är att den ena av parterna (klienten respektive den handledda) i slutändan i något avseende skall förändras eller utvecklas, medan den andra parten (terapeuten respektive handledaren) antas vara den som stödjer och hjälper till för att en sådan utveckling skall komma till stånd⁶⁹. Både terapi och handledning arbetar också med ”normativa” förtecken: målet är förändring i en viss uttalad riktning. Den handleddas situation kan därvidlag förliknas vid klientens, medan handledarens har många likheter med terapeutens. Buber

⁶⁹ Naturligtvis kan också den senare parten förändras, men detta är inte det huvudsakliga målet med interaktionen.

(1994, s. 168–170) jämför den terapeutiska relationen med relationen mellan uppfostraren och eleven i det han konstaterar att båda relationerna saknar fullständig ömsesidighet (se vidare avsnitt 6.1). Handledare och terapeuter är dessutom två yrkesgrupper som hela tiden arbetar på att göra sig överflödiga (Uljen, 1998a, s. 98).

Också Kohut ser paralleller mellan terapeutens och lärarens (och därmed självfallet också handledarens) yrke när han uttrycker sig på följande sätt (1986, s. 117–118): ”De begreppsförändringar som självpsykologin inför påverkar inte bara vårt teoretiska betraktelsesätt utan också, och i synnerhet, vårt betraktelsesätt som terapeuter, lärare och samhällsförbättrare.” Sammanfattningsvis kan det således sägas att även om det finns avgörande skillnader mellan klinisk terapeutisk verksamhet och handledning (och undervisning) så överväger likheterna, vilket innebär att man kanske kan tala om gradskillnader i stället för artskillnader mellan pedagogisk och psykoterapeutisk verksamhet. Detta innebär att pedagogisk handledning har mycket att lära från den samlade terapeutiska erfarenheten, då ju terapeutisk interaktion har en längre historia än den pedagogiska yrkesrelaterade handledningen.

Handledningens aktörer

Vid en handledning har handledaren, liksom vid all undervisning, makt, beroende på att han eller hon förväntas ha kunskaper och erfarenheter som den handledda inte har eller har i mindre utsträckning. Det ankommer på handledaren att avgöra om och hur han eller hon använder denna makt. På samma sätt som vid all annan pedagogisk interaktion kan makten balanseras genom handledarens empatiska och etiska förhållningssätt och den första uppgiften en handledare har är därför att bygga upp ett tillitsfullt förhållande till den handledda (se också avsnitt 6.1.4). Genom den fenomenologiska samtalsmetoden där man så förutsättningslöst som möjligt utforskar en persons livsvärld (Jacobsen, 1998, s. 84) kan handledaren lära känna den som blir handledd, ta hans eller hennes perspektiv och stödja personen i förändringsprocessen. Detta beskrivs också av Lauvås och Handal (1993, s. 49) som ”*utgångspunkten för handledning*”.

I det föreliggande projektet betyder det ovanstående att jag försökte möta varje enskild deltagare på den nivå hon befann sig. Varje handledning skedde till stor del utifrån deltagarens egna behov och önskemål, även om jag som handledare naturligtvis också visade riktningen. Min funktion under den individuella handledningen var i första hand att vara lyssnare och bekräftare, men även medtolkare och i mindre utsträckning analytiker och teoretiker (jfr Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2005, s. 25). Till en del skedde tolkning, analys och reflektion genom att jag ställde frågor till den handledda.

Reaktionerna hos den handledda kan naturligtvis variera. I början av en handledningsprocess är det vanligt att det förekommer oro, ångslan och försvar (Selander & Selander, 1989). Hos vissa personer finns också ett större motstånd mot handledning, något som kan ha många varierande orsaker och ta sig uttryck på flera olika sätt. Selander och Selander (1989) nämner bland annat att den handledda kan ifrågasätta handledarens kompetens, hon förstår inte ens enkla

och tydliga budskap, hon förnekar handledningens betydelse eller hon beklagar sig över att handledningen verkar hämmande på hennes arbete. Som en yttersta konsekvens flyr den handledda från situationen eller så går handledningen inte att genomföra. Om och när ett tillitsfullt förhållande uppstår kan den handledda däremot tillsammans med handledaren reflektera över det som skett i praktiken och klä det i ord. Vad reflektion är och hur den bäst kan ske i ett handlednings-sammanhang är frågor som penetreras i följande avsnitt.

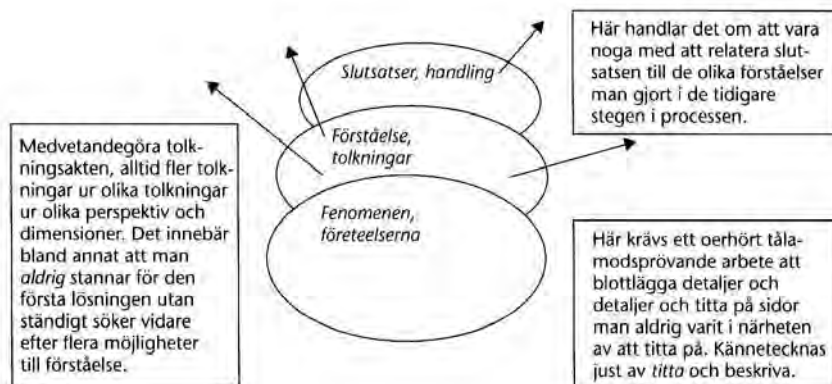
7.2.3 Reflektion – observation och dialog för tolkning, förståelse och handling

Vi må altså konkludere, at et grundbegrep i forståelsen af opdragelse må være den gensidige udveksling eller den forståelsesorienterede interaktion, hvis kærne er den sprogligt formidlede samtale (Pahuus, 1997, s. 31).

Begreppet reflektion är högst troligt ett av de mest frekventa orden i dagens pedagogiska litteratur. Att lärarstuderande och verksamma pedagoger ständigt skall reflektera betraktas som en självklarhet. Om begreppet skall ha någon relevans behöver det dock betyda något mera än att tänka eller fundera⁷⁰. En pragmatisk betydelse av begreppet reflektion skulle enligt Emsheimer (2005b, s. 40) i ett lärarutbildningssammanhang innebära ”att i någon mening åstadkomma förbättrad lärarkompetens”.

Moon (1999), som enligt Emsheimer (2005b, s. 44) också har en pragmatisk hållning i fråga om reflektion, betraktar reflektionen som en process som startar med någon form av varseblivning eller upplevelse, som hon kallar för *noticing*. Den tar sin början i individens erfarenheter, alltså det som individen sett, hört, känt eller upplevt, och innebär sedan en bearbetning i olika steg. Därefter följer att individen skall *förstå, skapa mening, bearbeta mening* och *transformera* något i ett lärande (Moon, 1999, s. 136–146). Emsheimer (2005a) uttrycker samma steg med begreppen *fenomen-förståelse-slutsats/handling*, och han åskådliggör detta i en figur (se fig. 8). Emsheimers tre steg får också delvis bilda stomme för min fortsatta framställning. I det följande vill jag framför allt framhålla observationens (iakttagandets) betydelse och även dialogens (samtalets) betydelse i reflektionsprocessen.

⁷⁰ I detta sammanhang kommer jag inte att närmare utreda på vilka sätt begreppet reflektion har använts (av olika teoretiker som t.ex. Schön [1983]), kan tänkas användas eller borde användas. Jag nöjer mig med att utgå från den pragmatiska betydelse som Emsheimer (2005b) förespråkar.



Figur 8. Modell över reflektionsprocessen enligt Emsheimer (2005a, s. 182).

Observation av fenomen och upplevelser

Rönnerman (2002, s. 73) menar att utveckling av en verksamhet handlar om att "iaktta och granska det bekanta, våga pröva något nytt och reflektera över det nya i förhållande till det beprövade". Det är också ett faktum att sinnesintryck som ideligen upprepas tenderar att medföra en adaptation, så att individen inte längre uppfattar alla ursprungliga kvaliteter i det som ger upphov till intrycket. Detta utgör då grunden för en tillvänjningsprocess, så att vanor, och rutiner kommer att styra vardagen och "man blir hemmablind". En medveten reflektionsprocess kan ändra på detta förhållande (Emsheimer & Göhl, 2002, s. 29–32). Dewey (1996) hävdar att man i det ögonblick man börjar reflektera, samtidigt också börjar observera. En del av dessa observationer har gjorts tidigare och dyker nu upp i vårt medvetande som minnen. "Det innebär", säger Dewey (1996, s. 14), "att våra observationer och minnen måste vara skarpa, så att vi inte missar eller missuppfattar viktiga drag. [...] Vi tenderar nämligen att ogilla det som är obehagligt och vi försöker undvika att lägga märke till det som är förargligt".

Ett pedagogiskt hjälpmedel när det gäller att iaktta och granska sin egen verksamhet är att göra det med hjälp av videoinspelat material (Palmérus, Pramling & Lindahl, 1991). Observation med videon ger utförligare och mera tillförlitliga data än en naturalistisk observation och videoinspelat material ger möjlighet till tolkningar ur flera synvinklar (Lindahl, 1993). Videokameran registrerar i allmänhet mera än vad människan förmår. Dels är den mänskliga perceptionen selektiv, dels är minnet selektivt. Händelsen kan därför med videofilmens hjälp återupplevas på ett kraftfullare sätt än genom att man enbart med minnets hjälp rekonstruerar händelseförloppet. Det som videokameran registrerat kan dessutom spelas upp på nytt och på nytt, vilket gör att materialet ständigt kan tolkas ur nya infallsvinklar. Genom att se på videoinspelat material

av sig själv får man en möjlighet att distansera sig till sig själv och sin egen verksamhet och det blir möjligt att, åtminstone delvis, se sig själv utifrån och med andras ögon.

En i detta sammanhang intressant studie utfördes i Tasmanien (Wilson, 1992). Det handlar om ett brett upplagt projekt med videokamera i klassrum med förskollärarstuderande och 5–7-åriga barn. En del av resultatet handlar om studerandenas upplevelser av användningen av video, och inkluderar utsagor om ökad medvetenhet om interaktionen med barnen, speciellt den studerandes eget kroppsspråk. Studerandenas utsagor stöddes också av uttalanden gjorda av deras handledare.

Tidigare interventionsstudier som utgått från videoinspelat material av pedagogiskt samspel har ofta (t.ex. Palméus, Pramling & Lindahl, 1994; Lindahl 2002) använt sig av handledning i grupp. I föreliggande program analyseras och diskuteras det videoinspelade materialet emellertid, som ovan nämnts, i individuella handledningssituationer.

Dialog och samtal

I enlighet med det som tidigare diskuterats kan självutveckling inte ske på annat sätt än genom andra (självobjekt), dvs. genom någon form av interaktion (jfr avsnitt 4.3). Självreflektion kan inte försiggå i ett socialt vakuum. Bruffee (1987, s. 45) påstår att man i allmänhet lär sig professionellt omdöme bäst i grupper. Bengtsson (1998) nämner att andra sätt att förändra självet utom självreflektion är dialog med kolleger och forskning. Om han därmed menar att självreflektion är något annat än dialog med kolleger eller forskning kan jag inte hålla med honom, eftersom självreflektion kan förekomma just i dialogen, eller bli en konsekvens av dialogen med andra människor, och i konfrontationen med forskning och forskningsresultat. Dialog genom kommunikation och samtal, liksom forskning, utgör således byggstenar i eller medel för den självreflexiva processen.

Det har skrivits och sagts mycket om det pedagogiska samtalet och om pedagogisk diskurs eller dialog (t.ex. Gustavsson, 1996, s. 59–81; Handal, 1994, s. 33; Løvlie, 1984, s. 33–35). Pahuus (1997, s. 31) talar om att ett grundbegrepp för förståelse av fostran utgörs av den förståelseorienterade interaktion vars kärna är det språkligt förmedlade samtalet. Ett pedagogiskt samtal möjliggör, enligt Pahuus (1997, s. 34) en förening av frihet och påverkan. Detta blir möjligt genom att dialogen (i Bubersk tappning) innebär att vi trots motstridiga åsikter respekterar varandra som personer och bekräftar varandra (Jacobsen, 1998, s. 133). Respekten innebär elevens frihet, bekräftelsen innebär en påverkan till självutveckling.

Men för att en äkta dialog skall kunna utvecklas krävs den sociala modalitet som Bauman (1995, s. 69) kallar *vara-för*. Interaktionen i det som kallas *vara-med* är begränsad till vad Bauman (ibid., s. 68) omnämner som ad hoc-intresset, alltså det innehåll som för närvarande är aktuellt, och självet engageras endast till den del det aktuella ämnet kräver. För att ett äkta engagemang och ansvar skall uppstå behöver modaliteten *vara-för* utvecklas och förekomma åtminstone

ibland. Modaliteten vara-för eller mötet kan dock aldrig tvingas fram (Bollnow, 1976, s. 138) men det går att tillrättalägga förutsättningarna så att ett möte blir en möjlighet. En nödvändig (men knappast tillräcklig) förutsättning för detta är att sträva efter interaktion i en liten grupp där relationerna sker "face-to-face". Också studier i en liten grupp kan försiggå i enlighet med den sociala modalitet som Bauman (ibid., s. 68) kallar *vara-vid-sidan-om*.

Eftersom "et fælles samvær kan have karakter af både intentionsresonans og inholdsresonans" (Bertelsen, 1994, s. 311) kan också den lilla gruppen användas i det pedagogiska sammanhanget till att åstadkomma resonans. Där kan deltagarna spegla sig i varandra och ge varandra empatisk bekräftelse. Den allra viktigaste förutsättningen för vara-för, för att kunna öppna sig för den andre, är enligt Bauman (1995, s. 72) "känsla/emotion/affekt/passion". Att tillåta känslor blir därför en av de viktigaste hörnstenarna i handledning, liksom överhuvudtaget i all utbildning.

Att i grupp reflektera över praxis kan ge flera associationer, alternativa synsätt och tolkningar och många olika infallsvinklar på problemen. Deltagarna får utveckla en gemensam terminologi och pröva de professionella begreppen. Alla (inklusive ledaren) kan medverka vid verbaliseringen. I den lilla gruppen finns det större möjligheter att kommunicera: att både träna uttrycksförmåga och lyssnande. Gruppsituationer kan också ge deltagarna många möjligheter till träning i att verbalt uttrycka sina känslor och samtidigt flera olika exempel på och tolkningar av de känsloreaktioner som förekommer. I den lilla gruppen finns också möjligheter att konfronteras med och utveckla och reflektera över ansvar och moral, inklusive yrkesetik. Men gruppen kan också, om gruppdynamiken inte fungerar väl, lägga sordin på gruppdeltagarnas vilja och förmåga att uttrycka sig.

Reflektionen i det interventionsprogram som rapporteras i denna studie försiggick i sociala situationer. Föreläsnings- och diskussionstillfällena (se närmare avsnitt 7.3.1) genomfördes i en liten grupp, bestående av åtta deltagare plus jag själv i egenskap av projektledare. Förutsättningarna för diskussion och dialog torde finnas i en sådan grupp, även om de snäva tidsramarna och gruppens storlek självklart begränsar deltagarnas möjligheter att klä sina reflektioner i ord.

Samtal i Bubersk anda kan visserligen försiggå i dialog mellan flera personer, men har störst förutsättningar att ske i dyader (Buber, 1995, s. 69; Aspelin 2005, s. 97). Under de individuella handledningstillfällena (se närmare avsnitt 7.3.4) bereddes således på ett annat sätt tid och möjlighet till reflektion och verbaliseringar. För att detta skulle kunna ske lades stor vikt från min sida vid att utveckla tillitsfulla relationer till deltagarna, så att de kunde känna sig trygga. Jag som handledare strävade efter att kunna fungera som den empatiskt bekräftande person som möjliggör spegling av självet.

Syftet med den individuella handledningen i detta projekt var således att *bereda deltagarna tillfälle att på basis av videoinspelat material samt med stöd av projektledarens handledning analysera och reflektera över sina egna handlingar och förhållningssätt i syfte att utveckla och stärka sitt själv-i-relation*. Det handlade alltså både om att den handledda skulle kunna stärka befintliga,

fungerande förhållningssätt och handlingar och pröva nya, allt i syfte att utveckla sitt eget själv-i-relation för att kunna stärka barnens självutveckling.

7.2.4 Interaktionsorienterad intervention

För att handledning med stöd av videomaterial skall kunna föra dialogen mellan handledare och handledd vidare behövs någon form av kriterier för analysen. Under de senaste decennierna har flera olika metoder utvecklats för att med hjälp av videoinspelat material analysera och befrämja samspelet mellan vuxna och barn. De utgår från något olika teorier och tar därför fasta på olika aspekter i samspelet. En av de mest kända är den s.k. *Marte Meo-metoden*, utarbetad från början av 1980-talet framåt av Maria Aarts i Holland (Sørensen, 1999, s. 14). Senare har den s.k. ORION-gruppen under Maria Aarts ledning vidareutvecklat interventionsprogrammet (Rye, 1995; Aarts, 2000). En annan metod är *MISC-programmet* som utarbetats av Pnina Klein (Klein, 1989). I det följande beskrivs dessa två program kortfattat, för att sedan åtföljas av en beskrivning av den analysmetod och de analyskriterier som användes i det här beskrivna interventionsprogrammet.

Marte Meo-metoden

Ursprungligen utarbetades och utvecklades Marte Meo-metoden som ett redskap vid behandlingen av multiproblemfamiljer för att stödja föräldrarna i deras samspel med små barn, men den har därefter fått stor utbredning även inom andra områden och institutioner över hela världen (Aarts, 2000, s. 37–40). Metoden har också använts när det gäller större barn i förskola och skola⁷¹ liksom även inom äldreboende (Hedenbro & Wirtberg, 2000, s. 9) och när det gällt psykiskt utvecklingshämmande (Fejne, Gustavsson & Skarin, 2002). Under senare år har även specifika Marte Meo-program utarbetats för olika användargrupper (Aarts, 2000, s. 49).

Marte Meo-metoden består av två delar, nämligen analys och intervention (Hedenbro & Wirtberg, 2000, s. 10). Syftet med analyserna av det videoinspelade materialet är att utgå från barnets behov och se hur föräldrarna genom sin kommunikation stödjer eller inte stödjer dessa behov (Hedenbro & Wirtberg, 2000, s. 98). Analysverktyget i Marte Meo består av ett antal principer, vilka enligt Hedenbro och Wirtberg (ibid., s. 98–110) är följande åtta:

1. Den vuxne söker information om barnet och var barnet har sitt uppmärksamhetsfokus och/eller vilket initiativ barnet tar.
2. Den vuxne bekräftar barnet/barnets uppmärksamhetsfokus, initiativ och lägger sedan till sin tur och sin reaktion.
3. Den vuxne inväntar barnets svar/reaktion på det egna agerandet.

⁷¹ I Sverige, Norge och Danmark (men inte i Finland) har metoden fått stor utbredning inom förskolans ram. En Google-sökning på Internet gav 20.10.2008 över 1000 träffar på sökorden *Marte Meo* och *förskola*, enbart i Sverige. Flera förskolor med s.k. Marte Meo-inriktning rapporterades.

4. Den vuxne benämner barnets initiativ, agerande, svar och känslor på ett sätt som blir bekräftande för barnet.
5. Den vuxne tar ansvar för interaktionen så att den formas till en kommunikation med flera turtagningar och en rytm som gör det möjligt för barnet att aktivt vara med i denna interaktion.
6. Den vuxne bekräftar barnet då det visar önskat beteende.
7. Den vuxne triangulerar barnet mot omvärlden genom att benämna personer, objekt och fenomen.
8. Den vuxne ger tydliga start- och slutsignaler.

Marte Meo använder sig således av videoinspelningar som grund för en intervention, dvs. en behandling av samspelet mellan föräldrar och barn. Behandlaren får via det videoinspelade materialet en grund för sin förståelse av barnets behov av stöd och kan genom återkoppling till föräldrarna stödja dem i deras samspel med barnet (Hedenbro & Wirtberg, 2000, s. 11).

Marte Meo-metoden har ibland karaktäriserats som en metod som fokuserar enbart det positiva i interaktionen (Rye, 1995). Hedenbro och Wirtberg (2000) menar att detta inte stämmer. Visserligen är metoden, i motsats till många andra terapeutiska metoder, i första hand resursorienterad och problemlösning-inriktad, men detta betyder inte att man inte också kan beröra smärtsamma och svåra aspekter av samspelet.

Tyvärr är antalet utvärderingsstudier av Marte Meo-program tillsvidare få. En av de mera seriösa studierna i Norden utgörs av Axbergs (2007), som handlar om vägledning av lärare till barn som upplevts som störande. Lärarna kunde via programmet förändra sitt eget förhållningssätt till barnen, och därigenom hjälpa barnen att fungera bättre både i skolan och hemma.

MISC-programmet

Klein (1989, s. 96–97) utgår i huvudsak från kognitiv teori och från Feuersteins begrepp ”Mediated Learning Experience” (MLE, på svenska *förmedlat lärande*) när hon beskriver sin metod för att arbeta med strukturerade observationer av samspelet mellan vuxen och barn. Hon beskriver fem principer eller kriterier som är nödvändiga betingelser för MLE och som utgör stammen i hennes interventionsprogram, kallat MISC (”More Intelligent and Sensitive Child”). Dessa fem principer⁷² är:

1. *avsikt och ömsesidighet*, med vilket avses handlingar från den vuxnes sida som uttrycker en avsikt att åstadkomma en förändring hos barnet, och som blir ömsesidiga när barnet responderar på den vuxnes handling
2. *förmedling av mening och innebörd*, som innebär att den vuxne uttrycker värderingar eller känslor inför föremål, djur, begrepp eller värderingar

⁷² Dessa fem principer är enligt Pramling Samuelsson och Lindahl (1999) i någon mån, men inte fullständigt, hierarkiska. Vissa av dem, som princip 1 och 2, är grundläggande för de andra, medan t.ex. princip 3 inte är grundläggande för 4 och 5.

3. *transcendens* (enligt Lindahl [2002] *utvidgade erfarenheter*), vilket innebär att den vuxnes beteende utvidgar området för barnets kognitiva uppmärksamhet
4. *förmedling av känsla av kompetens*, med vilket avses sådant beteende hos den vuxne som uttrycker att hon är tillfreds med barnets beteende
5. *förmedling av beteendereglering*, som innebär att den vuxne med ord eller handlingar visar att barnet bör reglera eller ändra sitt beteende.

Enligt Rye (1995, s. 79) har MISC-programmet inga fastslagna övningar eller färdigt utarbetat material, och därför kan det lätt anpassas till olika uppfostringsmiljöer och -kulturer. Han menar att MISC därför lättare än många andra program kan förstärka den vuxnes självkänsla och tillit till den egna förmågan. Även om MISC-programmet också sägs vara ägnat att utveckla barns emotionella och sociala sidor (Rye, 1995, s. 80), så dominerar fokuseringen på den kognitiva sidan av barnets utveckling. Detta syns tydligt hos Klein (1989), som i ett sammanhang nämner *förmedling av känslor* som en av grundprinciperna för förmedlat lärande, men som sedan begränsar det emotionella till att ingå som en del i ett av de fem kriterierna, nämligen förmedling av mening. Också Rye (1995, s. 96) menar att det ursprungliga MISC-programmet inte i tillräcklig utsträckning tagit hänsyn till det känslomässiga i det kommunikativa samspelet.

Lindhals undersökning (2002) av effekterna av ett interventionsprogram i förskolemiljö är klart influerad av Kleins metod. Hon använder ett verktyg för bedömning av kvaliteter i samspelesituationer som omfattar en modifierad form av Kleins ovannämnda fem principer. Därutöver har hon också andra kriterier för analys och tolkning, bl.a. ett värderingsschema före bedömningar av läromiljöns utmaningar när det gäller barns personlighetsfaktorer och ett analyschema för läroprocessernas kännetecken (ibid., s. 128). I värderingsschemat som gäller barns personlighet ingår som delmoment frågor om barn får sociala utmaningar och känslomässig stimulans. Dessa analyskriterier utgör dock endast en smärre del av hela analysinstrumentet.

7.2.5 Analys och analyskriterier vid handledningen

Det sätt som används i det föreliggande interventionsprogrammet, att under handledningen av barnträdgårdslärarna arbeta med videospelade observationer, är influerat både av Marte Meo-metoden och av Kleins metod. Liksom i det interventionsprogram som beskrivs av Lindahl (2002) och i Marte Meo-metoden (Sørensen, 1998; Hedenbro & Wirtberg, 2000) har jag arbetat med videoobservationer av samspelet mellan vuxna och barn.

Liksom i Marte Meo har jag också i en individuell handledningssession med pedagogen analyserat och evaluerat samspelet och därvidlag främst fokuserat och bekräftat det positiva i relationen och det som fungerar i interaktionen. Hammarström-Lewenhagen och Ekström (1999) är skeptiska till att i handledningssituationen ge beröm och uppmuntran, eftersom det bl.a. kan uppfattas som ett uttryck för maktförhållandet eller som dold kritik av tidigare beteende. Detta kan naturligtvis vara fallet, speciellt om handledningen görs i grupp och

berömmet riktas mot hela gruppen. Dessutom menar de att den handledda kan bli för beroende av berömmet. Min uppfattning är att detta i en finlandssvensk kontext inte utgör något reellt hot, i alla fall inte om berömmet inte överdrivs. Min intention var även att hela tiden, i samband med fokuseringen på det beteende som jag bedömde som positivt, visa på de positiva följderna främst för barnet.

Enligt Hedenbro och Wirtberg (2000, s. 111) är det viktigt att inom Marte Meo-metoden ha ett tydligt barnfokus vid analysen, alltså att det är barnets utveckling som är grunden för arbetet. Detta synsätt sammanfaller också med det synsätt som förespråkades i detta projekt: även om fokus för analysen förefaller att ligga på barnträdgårdslärares upplevelser och handlingar så ställs dessa alltid i relation till utvecklingen av barnets självkänsla. Vid analysen av videoobservationerna innebar detta också att vi blev tvungna att analysera och tolka det enskilda barnets behov och känslor, och utgå från dess temperament, dess situation och verklighet.

Handledningen med hjälp av de videospelade observationerna försiggick alltså individuellt, vilket naturligtvis medför ännu större utrymme för deltagarnas möjlighet till observation av sitt eget och barnens beteende och till verbalisering av sina reflektioner. Enligt Sørensen (1999, s. 30) gör användningen av videoinspelade observationer det möjligt att konkretisera och tydliggöra abstrakta begrepp. Människan befinner sig i en viss situation som är biografiskt bestämd (Schütz, 1999, s. 34), dvs. definierad av hennes erfarenheter, kunskaper, vanor etc. Denna biografiska position bestämmer det föreliggande syftet ("purpose at hand"). Målet med handledningen var att med videons hjälp utmana barnträdgårdslärares vardagsförståelse och -teorier och föra in ett vetenskapligt förhållningssätt och vetenskapligt tänkande, som förhoppningsvis kan göra verkligheten mera begriplig och hanterbar. Min uppgift som handledare var bland annat att med hjälp av de videospelade observationerna av deltagarnas handlingar visa på och ifrågasätta "det föreliggande syftet".

I Marte Meo är tanken också att terapeuten skall fungera som en kommunikationsmodell för föräldrarna bland annat genom att han eller hon följer föräldrarnas initiativ, bekräftar dem positivt och sätter ord på deras handlingar och initiativ (Hedenbro & Wirtberg, 2000). Min avsikt under handledningen i detta projekt var att också fungera som en sådan modell för barnträdgårdslärarna, dvs. att – med självpsykologisk terminologi – fungera som självobjekt för deltagarna.

De kriterier för analys av videoobservationerna som används i detta interventionsprogram kommer däremot inte direkt att motsvara de interaktionsprinciper som förespråkas inom Marte Meo-metoden (Sørensen, 1998, s. 22), även om det finns flera likheter och beröringspunkter. Inte heller kommer de aspekter av lärande som Lindahl (2002) tar fasta på att utgöra kriterier för handledningen. Det är nämligen i tolkningsfasen som teoriernas betydelse för reflektionen aktualiseras (Emsheimer, 2005b, s. 45). För att därför kunna gå mera på djupet när det gäller samspelsrelationernas socio-emotionella innebörd och deras inverkan på utvecklingen av självet fokuserar handledningen i föreliggande interventionsprogram huvudsakligen två aspekter, nämligen *empati* och *autenticitet*. Dessa aspekter av ett fenomenologisk-existentialistiskt själv-i-

relation som jag utgående från fenomenologisk-existentialistisk och självpsykologisk teori utvecklat i kapitel 6.

I fråga om *empati* togs som utgångspunkt den modell av Kohuts tripolära själv inklusive ”det verksamma/kompetenta självet” som presenterades i kap. 4 (se fig. 5) och den motsvarande modellen av bekräftande, idealiserbart, samhörighetsskapande och utmanande självobjekt (se fig. 6). Pedagogens funktion som självobjekt behandlades också i avsnitt 6.2.

Empatisk bekräftelse handlar enligt Kohut (1982) både om att förstå och förklara den andras känslor, upplevelser och reaktioner. Fokus för analysen i handledningssituationen var därför barnträdgårdslärares beteende som självobjekt, dvs. hennes beteende när det gäller att varsebli, och genom att sätta ord på (eller på annat sätt kommunicera), bekräfta och förklara

1. barnets känslor och känslouttryck (motsvarande barnets grandiosa själv)
2. barnets vilja, initiativ, mål och värderingar (motsvarande barnets idealiserande själv)
3. barnets gemenskap med och likhet med andra, inklusive sig själv (motsvarande barnets tvillingsökande själv)
4. barnets handlingar, aktiviteter, egenskaper och förmågor (motsvarande barnets verksamma eller kompetenta själv).

Framför allt poängterades de tre första punkterna eftersom de alla berör självets vara-dimension. Angående den fjärde punkten – självets göra-dimension – betonades inte så mycket själva bekräftelsen, men likväl fördes en diskussion om sättet på vilket bekräftelsen sker och de följder den kan få och fick för barnet.

Utgående från den diskussion som fördes i kap. 6 om *pedagogens autenticitet* lades fokus för analysen på

1. barnträdgårdslärares förhållningssätt, engagemang och närvaro i nuet
2. det känslomässiga klimatet mellan pedagog och barn
3. uttryck för barnträdgårdslärares egna känslor och upplevelser, egna mål och ideal, uttryck för sin egen gemenskap med och likhet till barnet och andra människor, egna handlingar, egenskaper och förmågor, dvs. hennes eget själv.

Tolkningarna utgår från det observerbara i filmerna. Även om jag som handledare tolkade de fenomen vi under handledningstillfällena riktade vår uppmärksamhet mot och deltagarnas upplevelser så var min intention hela tiden att ge deltagarna tolkningsföreträde. Detta utföll knappast alltid så, eftersom jag i många fall upplevdes som ”experten” och förväntningarna var att jag skulle säga ”hur det är”. I många fall gav jag också uttryck för min tolkning, och i de flesta fall överensstämde min tolkning med pedagogens. I flera fall upplevde barnträdgårdslärares min tolkning som ett nytt sätt att se på vad som försiggick. Eftersom en av deltagarna, Greta⁷³, visade ett så uppenbart försvar mot mina

⁷³ Alla namn på deltagarna i studien är fingerade.

beskrivningar gjorde jag i hennes fall vid det enda handledningstillfället mycket försiktiga tolkningar av vad jag såg på filmen⁷⁴.

I så gott som alla handledningssituationer förekommer också en ganska grundlig analys av barnet eller barnen och av deras beteende, problem och svårigheter. Detta ser jag som en nödvändighet, med tanke på att barnträdgårdslärares uppgift är att stödja barnets självutveckling. För att på bästa sätt kunna göra detta måste man först ha någon form av ”diagnos” eller med andra ord en slags kartläggning av barnets situation, status och svårigheter eller problem. Detta framgår även av avsnitten om handledningsprocessen i de enskilda fallbeskrivningarna.

7.3 Interventionsprogrammets praktiska genomförande

Pedagogernas lärande stimuleras om det sker i den egna praktiken och inte förläggs skilt från den till exempel som en kurs inom en institution (Rönnerman, 2002, s. 72).

7.3.1 Föreläsnings- och diskussionstillfällena

De fem föreläsnings- och diskussionstillfällena var upplagda kring olika teman med anknytning till den teori som här presenterats, främst i kapitel 3 och 4. Det första tillfället innehöll också en introduktion till hela projektet, och det sista tillfället ägnades åt att beskriva och diskutera den efterföljande handledningsprocessen. De fem tillfällena ägnades således åt följande teman:

1. Introduktion

- a. Projektet
 - i. Utgångspunkt i målen för daghemsverksamheten
 - ii. Projektets teoretiska och ontologiska förankring
 - iii. Projektets mål och värderingar
- b. Självpsykologisk teori
 - i. Definitioner och begrepp
 - ii. Självets och självets utveckling, enligt Heinz Kohut

2. Självpsykologisk teori, fortsättning

- a. Sund självutveckling och brister i självutvecklingen, enligt Heinz Kohut och Alice Miller
- b. Känslornas betydelse för självets, enligt Kohut, Miller och Donald L. Nathanson

3. Självets utveckling

enligt Daniel Stern

⁷⁴ Se vidare i avsnitt 7.3.4 och 9.8.

4. Pedagogen som självobjekt – en del av professionalismen

Förutsättningar:

- a. Att känna sig själv
- b. Att känna det enskilda barnet
- c. Att kunna kommunicera – lyssna och ge budskap

5. Den förestående handledningsprocessen

- a. Mål och tillvägagångssätt
- b. Videoinspelningar
 - i. Hur sekvenser väljs ut
 - ii. Analyskriterier
- c. Handledarens funktion

Under tidsperioden 7.10–4.11.2003 genomfördes med de deltagande barnträdgårdslärarna de planerade fem föreläsning- och diskussionstillfällena under eftermiddagstid, varannan gång i vardera kommunen. I samband med föreläsningstillfällena fick deltagarna var sitt exemplar av boken *Att bli sig själv. Daniel Sterns teori i förskolans vardag*, skriven av Marianne Brodin och Ingrid Hylander (2002). Deltagarna uppmanades läsa boken under föreläsningsseriens gång, men eftersom projektet karaktäriserades av frivillighetsprincipen gjordes ingen uppföljning av ifall deltagarna läste eller inte. Deltagarna fick också för självstudier några kopierade artiklar om självutveckling, känslor och relationer, författade av Nathanson (1998), Risholm-Mothander (1995) och Zamore (2003).

Utifrån de uppsummerande anteckningar jag gjorde efter föreläsningarna vill jag påstå att dessa föreläsning- och diskussionstillfällen avlöpte väl och att de flesta av de deltagande barnträdgårdslärarna var mycket uppmärksamma, engagerade och intresserade. De var också i sådan utsträckning diskussionsbenägna att jag som föreläsare ibland fick avkorta de föreläsningsspass jag förberett, då tiden inte räckte till. En av deltagarna visade dock vid ett flertal tillfällen sitt ointresse och sin uppenbara brist på engagemang genom att bland annat nästan somna.

7.3.2 Videoobservationer

Syftet med videoobservationerna⁷⁵ var i första hand att få ett underlag för den individuella handledningen. Endast i andra hand skulle observationerna komma att användas för att förstärka och komplettera de övriga data som undersökningen omfattar (se vidare avsnitt 8.3.3 och 8.5.3).

⁷⁵ Jag benämner dessa i fortsättningen ömsom videoobservationer, ömsom videoinspelningar eller videofilmningar. Benämningarna videoinspelning, videofilmning och videoinspelat material används i förbindelse med de konkreta inspelningarna och den konkreta genomgången av det videoinspelade materialet under handledningstillfällena. Ett videoinspelat material kan bestå av flera olika observationer (av olika situationer), varför "observationer" ingår som en del i "videoinspelning" och "videoinspelat material". Inom Marte Meo används också benämningen videoinspelning (Hedenbro & Wirtberg, 2000) och på danska "videoptagelse" (Sørensen, 1999).

Innan videoinspelningarna påbörjades införskaffades skriftliga tillstånd för filmning av barnen från samtliga föräldrar till barnen på de daghemsavdelningar som berördes. En förälder som uttryckte tveksamhet kontaktades per telefon, och efter förklaring om vad videoinspelningen skulle användas till gav även denna förälder sitt tillstånd. Inför videoinspelningarna besökte jag också varje daghemsavdelning för att bekanta mig med den miljö i vilken de skulle göras. Dessutom presenterade jag mig för barnen och förklarade anledningen till att jag kommer att finnas där och videofilma. Dessutom berättade jag hur jag gör när jag filmar och att jag inte kommer att prata med dem eller svara på frågor under tiden filmningen pågår.

Alla åtta barnträdgårdslärare videofilmades därefter under cirka 60 minuter i sin normala daghemsmiljö. Var och en kunde själv välja i vilken situation eller vilka situationer hon ville bli filmad, utifrån kriteriet att det skulle vara fråga om situationer där hon samspelar med ett eller fler barn. För flera av barnträdgårdslärarna blev filmen ett resultat av ett par eller några olika situationer. Flera av barnträdgårdslärarna uttryckte vid flera olika tillfällen, både före, under och efter den första filmningen, att de inte tyckte om att ha kameran riktad mot sig själva.

Filmningen skedde med en rörlig handhållen kamera, vilket kan sägas ha klara fördelar när det gäller att kunna följa med ifall barnträdgårdsläraren och barnen rör på sig i rummet (Heikkilä & Sahlström, 2003, s. 37). Att kunna göra detta var av stor betydelse eftersom jag hela tiden ville följa med och helst filma barnträdgårdsläraren framifrån så att det klart gick att se ansiktsuttryck, miner och blickens riktning.

Efter att den första individuella handledningen genomförts med alla deltagare gjordes under tidsperioden november 2003 – maj 2004 med de sju deltagare som fullföljde projektet ytterligare fyra videoinspelningar per person, där varje inspelning omfattade ca 30 minuter. För den deltagare, Greta, som avbröt sin medverkan (se vidare i avsnitt 7.3.4) gjordes endast en ytterligare inspelning. För en av deltagarna, Disa, kom videoinspelningarna och handledningstillfällena av olika orsaker (se närmare i avsnitt 9.6.2) att bli totalt sex. Inför den andra videoinspelningen uppmanades deltagarna att helst välja situationer där de kunde samspela med något eller några barn som de upplevde att behövde förstärkning i sin självutveckling. Med varje deltagare kom vi sedan överens om de följande videoinspelningarna utifrån hennes speciella behov och önskemål i kombination med mina överväganden.

För var och en av de sju deltagare som fullföljde projektet videofilmades även ett handledningstillfälle, det tredje, i dess helhet. Avsikten med att dokumentera ett handledningstillfälle var i första hand att i större detalj kunna beskriva hur handledningen försiggick och exemplifiera olika moment i handledningsprocessen. Efter de övriga handledningstillfällena gjorde jag noggranna fältanteckningar.

7.3.3 Föräldraträffar

För att informera föräldrarna om projektet, barnträdgårdslärarnas medverkan och betydelsen av videoinspelningarna kallades föräldrarna vid daghemmen till

föräldrträffar. Dessa hölls kvällstid under oktober månad 2003, en vid varje daghem. I avsikt att ge också föräldrarna en inblick i det tänkande som ligger bakom projektet och dess genomförande höll jag under träffen ett föredrag under temat "Hur kan man som förälder stärka sitt barns självkänsla?", följt av diskussion. Antalet föräldrar som kom till föräldrträffarna varierade från daghem till daghem, och långtifrån alla barns föräldrar fick denna närmare information om projektet. Mottagandet av mitt föredrag var dock positivt och flera av de närvarande uttalade sig också i positiva ordalag om att ett projekt kring detta tema kommer till stånd på det daghem där deras barn vistas. Inga data från föräldrträffarna samlades in och de utgör därför inte någon del av forskningen i denna avhandling.

7.3.4 Individuell handledning

Efter att föreläsning- och diskussionstillfällena var genomförda vidtog den individuella handledningen i november 2003. Jag gick i förväg igenom varje videoobservation och valde ut några sekvenser som jag tyckte var speciellt intressanta med tanke på de kriterier för handledningen som beskrivits i avsnitt 7.2.5. Sekvenserna valdes så att jag, när vi tillsammans tittade på varje sekvens, kunde kommentera det som jag upplevde som positivt. I första hand valdes sekvenser där jag kunde se att interaktionen lett till positiva reaktioner hos barnet, eller att barnträdgårdsläraren reagerat på ett adekvat sätt som självobjekt. Om sekvensen även innehöll sådan "problematisk" interaktion som jag kunde förvänta mig att barnträdgårdsläraren själv skulle kunna uppmärksamma och kommentera så förstärktes mitt val. Då såg jag nämligen detta som en möjlig utgångspunkt för en diskussion, initierad av henne själv, där vi gemensamt kunde fundera över möjliga alternativa handlingssätt och förändringar.

Vid det första handledningstillfället såg vi först alla utvalda sekvenser. Tanken bakom detta var att det är bättre för en som är ovan att se sig själv på film att först få en helhetsbild av sig själv, i stället för att kanske se en enskild sekvens som skulle kunna uppfattas som negativ. Efter att vi sett sekvenserna fick deltagarna ett kort skriftligt frågeformulär att besvara, med öppna frågor om vad de hade sett och hur de hade upplevt det de sett på videofilmen (se bilaga 1). Dessa frågor upplevdes av många som svåra att besvara och svaren är därför mycket fåordiga och relativt intetsägande, men frågorna visade sig ändå fungera som en inkörsport till den första handledningsdiskussion som fördes. Även vid det andra handledningstillfället såg vi i några fall först utvalda filmsekvenser och först därefter kommenterade vi det vi sett, medan vi vid de därpå följande handledningstillfällena stannade bandet för kommentarer vartefter behov uppkom.

Flera av deltagarna beskrev före, under eller efter det första handledningstillfället att de känt sig nervösa inför vad som skulle komma, men efter tillfället uttryckte de att det gått bättre än de föreställt sig. Min uppfattning är också att handledningen kom bra igång och att vi inte hade några större initialsvårigheter, vilket kan förklaras med att deltagarna och jag i de flesta fall redan i samband med intervjuer och föreläsningar hade utvecklat en trygg relation.

I slutet av det första handledningstillfället meddelade dock en av de deltagande barnträdgårdslärarna, Greta, att hon ville avbryta sin medverkan i projektet. De motiveringar som hon angav vid detta tillfälle var att hon inte såg någon mening med att fortsätta, att hon inte upplever att hon lär sig något av det här och att hon bara blir frustrerad av att känna sig som "på semi", dvs. som en studerande under grundutbildningen. Jag försökte uppmuntra till fortsatt medverkan, fick tillstånd till en andra videoinspelning och bad att hon skulle ta det slutliga beslutet om att eventuellt avbryta först därefter. En andra videoobservation genomfördes och genast efter den meddelade hon att hon stod fast vid sitt beslut. Jag fick dock löfte om en slutintervju i syfte att höra hennes motiveringar till att avbryta sin medverkan. Denna slutintervju genomfördes i min husbil utanför daghemmet i februari 2004. Jag rapporterar vidare om Greta och intervjuerna med henne i avsnitt 9.8.

Del II

8 Undersökningens metodologi och metoder

Syftet med den vetenskapliga studien är att analysera, tolka och beskriva förändringar i den fenomenologisk-existentialistiska professionskompetensen liksom även utmärkande drag i denna förändringsprocess. Följande två huvudsakliga forskningsfrågor utkristalliserades:

- 1) Vilka kvalitativa förändringar i pedagogernas fenomenologisk-existentialistiska professionskompetens framkommer genom det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet?
- 2) Vilka karaktäristiska drag för förändringsprocessen när det gäller den fenomenologisk-existentialistiska professionskompetensen framträder under det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet?

Den första forskningsfrågan handlar om att analysera, tolka och beskriva de deltagande barnträdgårdslärares upplevelser och erfarenheter av förändringar i sin fenomenologisk-existentialistiska professionskompetens i samband med det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet. Den andra forskningsfrågan handlar om att finna en karaktäriserande beskrivning av den förändringsprocess som de deltagande barnträdgårdslärarna genomgick.

Det gällde då att finna en forskningsansats och lämpliga forskningsmetoder som kunde medverka till att forskaren fick tillgång till deltagarnas erfarenhetsvärld. I det följande kommer jag först (i avsnitt 8.1) att synliggöra de överväganden och motiveringar som ligger till grund för valet av forskningsansats, en forskningsansats som till sin karaktär är kvalitativ och som innehåller drag och kännetecken från både fenomenologi och hermeneutik. Studien kan också karaktäriseras som interaktiv forskning och den har också gemensamma drag med fallstudier. För dessa studiens karaktäristika redogörs i avsnitt 8.2. En redogörelse för och kommentarer kring valet av datainsamlingsmetoder återfinns i avsnitt 8.3, varefter några metodologiska problem diskuteras i avsnitt 8.4. Avsnitt 8.5 redogör sedan för undersökningens praktiska genomförande, datainsamling och databearbetning.

8.1 Metodologiska överväganden

En forskningsansats handlar om de ontologiska och epistemologiska grundantaganden som kunskapsbildningen vilar på (Bengtsson, 1999). Ett av kraven på en god kvalitativ undersökning är att forskarens egen ontologi och epistemo-

logi synliggörs (Olsen, 2003, s. 13). De följande avsnitten har för avsikt att synliggöra grunderna för val av metodologi för undersökningen.

8.1.1 Kvalitativ forskningsansats

Genom kvalitativ forskning försöker forskaren nå en djupare förståelse av det fenomen som undersökningen fokuserar (Stake, 1995, s. 38; Bengtsson, 1999, s. 42), till skillnad från kvantitativ forskning som oftast söker en förklaring i termer av orsak – verkan. Även om den kvalitativa förståelsen också innefattar en förklaring är de båda forskningsmetodologiska angreppssätten epistemologiskt ändå helt olika.

Det föreligger en grundläggande skillnad beträffande den ontologiska grunden för kvalitativ och kvantitativ forskning. En kvalitativ forskningsansats innebär enligt Denzin och Lincoln (2000, s. 3) ett tolkande, naturalistiskt förhållningssätt till världen. Den innebär att forskaren studerar fenomenen i deras naturliga omgivning och därigenom försöker tolka och förstå fenomenen genom den inre värld människor ger dem. Således innefattar kvalitativ forskning ett empatiskt förhållningssätt (Stake, 1995), i betydelsen att forskaren försöker sätta sig in i och förstå fenomenet genom att studera det via andra människors uttrycksformer. Dessutom framhåller Stake (1995, s. 12) att den kvalitativa forskaren, i stället för att söka det allmänna och det gemensamma, försöker förstå mångfalden av olika och till och med motstridiga synsätt, dvs. ”multiple realities”.

Merriam (1998, s. 6–9) beskriver fem specifika karaktäristika för kvalitativ forskning. Det första kännetecknet utgörs av att kvalitativa forskare är intresserade av ”understanding the meaning people have constructed, that is, how they make sense of their world and the experiences they have in the world”. Med upplevelser (”experiences”) menar hon det som människor har levt, känt eller gått igenom. Forskaren studerar alltså fenomenet utgående från deltagarnas perspektiv. Detta brukar kallas för ett *emiskt perspektiv*. Det andra och det tredje karaktäristiska kännetecknet för kvalitativa studier enligt Merriam är att forskaren är det huvudsakliga instrumentet för datainsamling och analys och att studien innefattar fältarbete. Det fjärde karaktäristiska draget hos kvalitativ forskning är att studien snarare är *induktiv* än deduktiv, dvs. snarare utmynnar i begrepp och teorier än att den testar existerande teori. Det femte kännetecknet utgörs av det faktum att en kvalitativ studie utmynnar i något deskriptivt.

I fokus för föreliggande studie står som bekant det yrkespersonliga självet och dess utveckling, insatt i en självpsykologisk referensram. Detta innebär att det undersökta fenomenets art i denna studie uppfattas som människans upplevelse av sitt yrkespersonliga själv. Om forskaren då vill förstå den process som självets utveckling innebär handlar det om att lyssna till och tolka den berättelse deltagarna själva ger, det vill säga anta ett emiskt perspektiv. Med en kvantitativ metodologisk ansats skulle denna upplevelse, förmedlad via berättelsen om det egna yrkespersonliga självet, kraftigt reduceras, med följden att största delen av de kvalitativa upplevelseaspekterna förlorades. Av denna anledning är ett kvalitativt metodologiskt angreppssätt att föredra i denna studie. Både det andra

och det tredje av ovanstående karaktäristika är också kännetecknande för denna studie.

Enligt Silverman (1993, s. 29) skall kvalitativ forskning vara "theoretically driven rather than determined by technical considerations". Trots att föreliggande studie grundar sig på självpsykologisk teoribildning handlar den inte direkt om att testa denna teori, utan snarare om att bidra med kunskap som kan medverka till utveckling av denna teori i en pedagogisk kontext. Detta betyder då att studien både är "theoretically driven" och induktiv, och alltså förväntas denna studie också uppfylla det fjärde av Merriams kriterier. Analysen av materialet i denna studie förväntas också utmynna i en beskrivande redogörelse, och därför kan den sägas uppfylla det femte och sista kriteriet för kvalitativa studier.

8.1.2 Fenomenologisk forskningsansats

Fenomenologin kan sägas vara dels ett filosofiskt tänkesätt, ett synsätt, dels ett arbets- eller tillvägagångssätt vid forskning (Bjurwill, 1995). Efter Edmund Husserl (1859–1938) har fenomenologin utvecklats av många olika teoretiker och i många olika riktningar. Så beskriver t.ex. Van Manen (2002) sex olika riktningar inom fenomenologin. En av de första som vidareutvecklat fenomenologin i en psykologisk riktning är Amadeo Giorgi (1985). Det ligger dock utanför denna avhandlings område att beskriva och analysera alla dessa riktningar mera utförligt. Här uppehåller jag mig mest vid fenomenologins hurfråga, dvs. frågan om "den fenomenologiska metoden" eller fenomenologin som forskningsansats.

Husserl (1995) själv ger dock inga egentliga forskningsmetodiska anvisningar även om han lägger grunden till det fenomenologiska tänkandet. Fenomenologin beskriver han (ibid., s. 71) som vetenskapen om "upplevande psykiska individers upplevelser". En sådan vetenskap blir möjlig genom vad han kallar "ett rent skådande" av de undersökta fenomenen. Kvale (1997, s. 54) ger följande beskrivning av den empiriska fenomenologins intresseområde:

Fenomenologin intresserar sig för att klargöra både det som framträder och det sätt på vilket det framträder. Den studerar individernas perspektiv på sin värld, försöker i detalj att beskriva innehåll och struktur hos individernas medvetanden, förstå den kvalitativa mångfalden hos deras upplevelser och göra deras väsentliga mening explicit.

Ett av de uttryck som Husserl (1995) blivit mest känd för och som troligtvis är det mest citerade och använda är "zu den Sachen", vilket betyder ungefär "tillbaka till sakerna själva". När Husserl talar om att gå tillbaka till sakerna (fenomenen) själva, så vill han visserligen göra detta genom människans medvetande, men så förutsättningslöst som möjligt. För att kunna göra detta vill han sätta alla förutfattade meningar om fenomenet inom parentes. Han vill således samtidigt rena människans medvetande, och därigenom alltså åstadkomma ett transcendentalt medvetande.

Husserls transcendentala jag kritiserats av bl.a. Sartre (1991) i skriften *Egots transcendens*. Bjurwill (1995, s. 45) beskriver den centrala kritiken på följande sätt: "Problemet är alltså att Husserl både vill ha subjektet och inte ha det. Han

vill ha subjektet som ett intentionalt jag men samtidigt vill han reducera det till ett transcendentalt jag”. Begreppet *fenomen* betyder ”det som visar sig”. Detta medför, enligt Bengtsson (1999), att man inte inom fenomenologin kan bortse från den som fenomenet visar sig för (människan), eftersom man inte kan komma åt fenomenet annat än genom människans medvetande. Ett transcendentalt jag blir således omöjligt att acceptera.

Det sistnämnda får också metodologiska konsekvenser. Enligt traditionell fenomenologisk teori (t.ex. Husserl, se Van Manen, 1990, s. 47) har det hävdats att forskaren bör sätta sin förförståelse inom parentes och försöka bortse från förutfattade meningar (Larsson, 2005, s. 18–19; Olsen, 2003, s. 11). I metodologiskt avseende kan uttrycket ”zu den Sachen” tolkas som att forskaren vid studiet av ett fenomen bör ha ambitionen att bortse från tidigare och ovidkommande betraktelsesätt. Kvaless (1997, s. 42) uppfattning är att med ett fenomenologiskt perspektiv ”följer koncentration på livsvärlden, öppenhet för den intervjuades upplevelser, prioritering av exakta beskrivningar, *försök att sätta förkunskapen inom parentes* och sökande efter oföränderliga väsensmeningar i beskrivningarna” [kursivering tillfogad].

Detta – att forskaren bör sätta sin förförståelse inom parentes – har betraktats som ett problem med den husserlska fenomenologin (Olsen, 2003, s. 11). Inom den s.k. *livsvärlds fenomenologin* (Schütz, 1999; Bengtsson, 1999) däremot menar man att ”det som visar sig”, fenomenet, alltid tolkas av människan. Karaktäristiskt för fenomenologisk livsvärldsforskning är att den handlar om att undersöka hur människor upplever sin livsvärld. Enligt Schütz (Bengtsson, 1999) ska samhällsvetenskaperna grunda sin kunskap på en tolkning av människors förståelse av världen, en tolkning av den subjektiva meningen. Härvidlag blir förförståelsen inte ett egentligt problem för livsvärlds fenomenologin.

Ett av de kvalitetskriterier som Larsson (2005, s. 18) framhåller för kvalitativa studier handlar om forskarens perspektivmedvetenhet. Att forskaren – liksom alla andra – alltid tolkar tillvaron är enligt både fenomenologisk och hermeneutisk tradition en självklarhet. Karlsson (1995, s. 96) menar att även om den fenomenologiska forskaren alltid utgår från sin förförståelse och all forskning är teoretiskt baserad, så syftar forskning inom fenomenologisk psykologi inte till prövning av någon speciell teori. Den fenomenologiska forskaren är i stället öppen för nya tolkningar och synsätt. Hermeneutiska fenomenologer som t.ex. Van Manen (1990, s. 47) menar att forskaren även i fenomenologiska studier bör explicitgöra sin förståelse, sina förgivettaganden och sina teorier. Skillnaden utgörs dock, enligt Van Manen, av att fenomenologen förväntas medvetandegöra förförståelsen för att kunna hålla stand mot teorierna medan den hermeneutiska forskaren däremot använder förförståelsen på ett medvetet sätt för att fördjupa denna teoretiska förståelse.

Vid tolkningen av ett forskningsmaterial existerar enligt Giorgi (1985) meningsbärande enheter endast i relation till forskarens perspektiv eller fokus. Han påstår att ”what stands out depends very much upon the researchers perspective” (ibid., s. 15). Forskarens perspektiv kommer alltså att vara avgörande för vad som framträder i datamaterialet. I detta avseende ligger således analysen inom nyare fenomenologisk-psykologisk forskning närmare (eller i linje med) en

hermeneutisk tolkningsförståelse (se vidare avsnitt 8.1.3). Dessutom är en psykologisk realitet, enligt Giorgi, inte något en gång för alla givet, utan konstitueras ständigt av psykologer genom de begrepp och teorier som skapas och används. Han framhåller att ”ett speciellt perspektiv på verkligheten är nödvändigt för att konstituera den psykologiska verkligheten” (ibid., s. 11).⁷⁶ I föreliggande studie utgörs detta perspektiv således av den självpsykologiska teorin, som samtidigt utgör studiens tolkningshorisont.

Karlsson (1999, s. 350) påstår att poängen med fenomenologisk forskning är att påvisa de möjligheter som finns för ett fenomenens existens. Det behöver inte handla om tvingande möjlighet utan det kan också handla om icke-tvingande möjligheter. Han menar att detta ”fångar fenomenologins syn på tillvaron, i den meningen att människans vara-i-världen handlar om möjliga sätt att vara på”. En livsvärldsfenomenologisk forskningsansats kan både söka efter det unika hos ett fenomen och variationerna hos detsamma (Bengtsson, 1999, s. 43).

För denna studies vidkommande är kopplingarna till fenomenologin många. De fenomenologiska dragen kommer fram i syftet med studien: att analysera och beskriva essensen i deltagarnas erfarenhet av förändringarna i sitt professionella själv-i-relation i samband med det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet. Självets ontologi (inom självpsykologin) är fenomenologisk, vilket framför allt innebär att självet definieras som ett upplevt fenomen (jfr Giorgi, 1985, s. 1) och att det ses som intentionellt. Deltagarnas egna inre upplevelser av sitt själv-i-relation och förändringen i detta själv i samband med det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet ligger i fokus för studien. Det fenomen som studien fokuserar är således, i enlighet med det som Van Manen (1990, s. 40) säger, ett sant fenomen, eftersom det handlar om en erfarenhet som ”human beings live through”.

Studien sysslar med frågor som kan sägas höra till den existentiella hermeneutikens domän (jfr Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 132–139). Att gränsen mellan hermeneutik och fenomenologi och existentialism är flytande kommenteras på många ställen i den vetenskapsteoretiska litteraturen (bl.a. av Erikson, 1999, s. 289). Enligt såväl ett hermeneutiskt som ett livsvärldsfenomenologiskt och ett existentialistiskt synsätt handlar forskningen om att man *tolkar människors upplevelser*. Det flytande gränsen mellan dessa synsätt bekräftas också av att många forskare idag kallar sig *fenomenologiska hermeneutiker* eller *hermeneutiska fenomenologer*⁷⁷. En av dem som karakteriserar sig som hermeneutisk fenomenolog är Van Manen (1990, 2002), en av de huvudsakliga inspiratörerna till forskningsansatsen i denna studie.

⁷⁶ Därför har den vetenskapliga pedagogiska psykologin och verksamma psykologer och pedagoger ett stort ansvar vid val av teorier och begrepp, eftersom dessa teorier och begrepp sprids och påverkar hur gemene man ser på pedagogisk-psykologiska fenomen.

⁷⁷ Det förefaller inte vara någon skillnad mellan de riktningar som går under namnen hermeneutisk fenomenologi och fenomenologisk hermeneutik.

8.1.3 Hermeneutisk tolkning

Enligt Bengtsson (1999, s. 34) kan hermeneutikens roll vid fenomenologiska livsvärldsstudier ses som en metod att samla in data och bearbeta dem. Hermeneutiken blir alltså ”en insamlings- och bearbetningsmetod för att få kunskap om andra människors livsvärldar”. Forskningsansatsen i denna studie är således också hermeneutisk i den betydelsen att jag vill samla in data så att jag kan analysera, tolka och förstå deltagarnas upplevelser – innan jag kan beskriva dem.

Tolkning handlar om att försöka *förklara* och *förstå* ett fenomen. Ricoeur (1988) ifrågasätter distinktionen mellan förklaring och förståelse och föreslår i stället en dialektisk uppfattning av dessa fenomen. Om vi inte förstår behöver vi förklaringar för att förstå bättre. Men när det gäller skriven text är det ”också nödvändigt att förståelsen förmedlas via förklaringen”, säger Ricoeur (1988, s. 75). Å andra sidan finns det ingen förklaring som inte fullbordas genom förståelsen. Enligt From och Holmgren (2000, s. 223) syftar filosofisk hermeneutik till ”en förklarande förståelse, eller en förstående förklaring”. Detta synsätt verkar också överensstämma med det som Kohut (1986, s. 90) ger uttryck för i sin analys av förståelse och förklaring som nödvändiga delar av empati.

From och Holmgren (2000) skiljer mellan tre olika inriktningar inom hermeneutiken. Den första, klassisk hermeneutik, riktar in sig på att avslöja textens inneboende sanning. Den humanvetenskapliga hermeneutiken försöker å sin sida förklara och förstå den individualitet (författaren) som finns bakom texten. Den tredje inriktningen, filosofisk hermeneutik⁷⁸, riktar in sig mot det som texten handlar om, textens sakinnehåll. ”Det som skall förstås i en text”, skriver Ricoeur (1988, s. 77), ”är inte först och främst den som talar *bakom* texten utan det som texten talar om – *textens ”sak”*, dvs. den värld som texten på något sätt utvecklar *framför* texten”. ”Det är inte intervjupersonen som ska förstås, utan den *sak* intervjupersonen talar om”, skriver From och Holmgren (2000, s. 227). När den sak som intervjupersonen talar om och som är föremål för tolkningen i denna studie utgörs av individens själv kan gränsen mellan humanvetenskaplig och filosofisk hermeneutik vid en första anblick förefalla oklar. Här är det dock inte individen i sig som är föremål för analys, utan sakinnehållet är just självet och dess struktur, det vill säga det sätt på vilket individen förstår sig själv och strukturerar upplevelserna av sig själv. Därför kan studien sägas höra till den filosofiska hermeneutikens domän.

Också Gadamer (1997) hävdar att ingen förståelse kan börja från ”noll”, eftersom den alltid förutsätter en tidigare förståelse, något som han kallar *förförståelse* eller *fördom*. Forskaren bär alltid med sig sin egen förförståelse. Enligt Ödman (1979, s. 81, s. 102) är en förförståelse alltid given vid all tolkning och han förespråkar en redovisning för läsaren av forskarens förförståelse. Å andra sidan kan förförståelsen sägas vara omöjlig att helt redovisa, eftersom den är införlivad i den egna kroppen, och människan inte helt kan distansera sig till sin egen kropp (From & Holmgren, 2000).

⁷⁸ From och Holmgren placerar bl.a. Gadamer och Ricoeur inom denna tredje riktning.

Att sätta min egen förförståelse inom parentes i samband med genomförandet av det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet har överhuvudtaget inte varit möjligt, eller ens önskvärt, i och med att hela programmet, undervisningen och handledningen, skett utgående huvudsakligen från en självpsykologisk teoribildning. Därför förefaller det mig mera försvarbart att öppet deklarerat mina ontologiska och teoretiska utgångspunkter. Jag har således valt att i denna studie så långt möjligt försöka explicitgöra min förförståelse, framför allt genom presentationen av den ontologiska grunden i kap. 2, den epistemologiska förankringen i kap. 3 och den mera explicita teoretiska förankringen i kap. 4.

Om den hermeneutiska ”grundcirkel” som Alvesson och Sköldberg (1994, s. 174) beskriver får utgöra en utgångspunkt, handlar forskarens tolkningar och dialog med texten om en dialektik mellan del och helhet samt mellan förförståelse och förståelse. Helheten är inte given innan delarna är på plats och delarnas betydelse anges av helheten. Ett mål för denna studie är också att åstadkomma en i något avseende ny och förståelig teoretisk helhetsbeskrivning (om självutveckling som grund för personlig lärarprofessionalism).

De tre kriterier för hermeneutiskt tolkningsarbete som Ödman (1979, s. 101) anför har fått ange en ram och därmed också utgöra mål – i metodiskt hänseende – för denna studie. Kriterierna är följande:

- 1) att bygga upp ett tolkningssystem som hänger ihop på ett logiskt sätt
- 2) att se till att tolkningarna och tolkningssystemet har ett sammanhang med tolkningsobjektet och
- 3) att förmedla det man kommer fram till på ett godtagbart sätt.

Den sistnämnda punkten sammanhänger med det som man inom hermeneutisk tolkning ofta betonar, nämligen språkets grundläggande betydelse (t.ex. Alvesson & Sköldberg, 1994). Enligt Gadamer (Andersson, 1986) är det genom språket som människan ser världen, reflekterar över den, förstår den. Språket kan därför sägas göra världen begriplig. Att reda ut och diskutera betydelsen av centrala begrepp och föreslå en begreppsapparat blir därför en viktig uppgift för forskaren. Språket har således en avgörande betydelse när det gäller presentationen av tolkningen, varför ett mål för denna studie även handlar om att vid presentationen eftersträva klarhet och stringens. Hermeneutisk fenomenologisk forskning är i grunden skrivaktivitet (”writing activity”), menar Van Manen (1990, s. 7).

Redovisningen av förförståelsen kan också ske genom en öppen deklaration av sådana personliga erfarenheter som ligger till grund för forskarens förförståelse (Larsson, 2005, s. 18). Den förförståelse som ligger till grund för denna studie bottnar i min utbildning, först psykologutbildning och senare lärarutbildning och vidare studier i pedagogik. Därutöver har jag under cirka trettio år varit yrkesverksam som lärarutbildare av framför allt klasslärare och barnträdgårdslärare och därvid undervisat inom ämnesområdena pedagogisk psykologi och psykologi.

Den teoretiska och filosofiska grundsyn som jag redogjort för i kapitlen 2 och 4 är förankrad i ett långvarigt intresse för humanistisk psykologi och existentiella frågor, ett intresse som går tillbaka ända till mina första möten med teoretisk

psykologi på 1970-talet. Mötet med Alice Millers böcker i mitten av 1980-talet innebar förändringar i min egen självutveckling liksom också i mitt teoretiska tänkande kring självet, vilket även återspeglade sig i en integrering av Millers teorier i min egen undervisning. Genom Millers hänvisningar till Kohut blev nästa steg att fördjupa förståelsen för dennes tankegångar. Kohuts fenomenologisk-existentialistiska förankring slöt sedan cirkeln genom att leda vidare mot en fördjupning av existentialistisk litteratur, främst Sartre och Buber.

När det gäller den praktiska lärarutbildningen har frågor som rör lärarstuderaandes personliga utveckling och interaktion i smågrupper intresserat mig speciellt. I och med undervisningen i psykologi och pedagogisk psykologi har jag under både grundutbildning och lärarfortbildning mött olika grupper av lärarstuderaande och yrkesverksamma lärare. Därvidlag har jag, både när det gäller undervisningsinnehåll och i relationerna till de studeraande, vid olika tillfällen och på många sätt berört frågor om både barns, ungdomars och vuxnas självvidentitet, självkänsla och självutveckling. Detta innebär att jag kommit att utveckla min teoretiska och praktiska förståelse för problematiken. Därutöver har jag också intresserat mig för frågor om handledning – både teoretiskt och i kontakten till studeraande och i samband med pedagogisk fortbildning. En erfarenhetsbaserad förståelse av pedagogisk interaktion, inklusive handledning, och av fenomen som själv och självkänsla har i en dialektisk växelverkan med vidare studier av framför allt fenomenologisk-existentialistiska teorier och självpsykologiska teorier fått leda framåt mot en djupare förståelse av fältet.

8.2 Studiens karaktär

8.2.1 Praxisnära forskning

Till universitetens uppgifter hör enligt lagen (L 556/2005) det som har blivit omtalat som ”den tredje uppgiften” (se t.ex. Björkstrand, 2004), vilken innebär att utveckla kontakterna till det omgivande samhället och att medverka till att forskningsresultaten sprids för att komma samhället till godo. Ett sätt att förverkliga denna tredje uppgift handlar om att universitetets personal i forskningsprojekt samarbetar med praktiker på olika områden i samhället för att förändra verksamheten. Det fortbildningsprojekt som ligger till grund för denna avhandling handlar om ett möte mellan forskare och praktiker i syfte att förändra den praktiska verksamheten. Forskningen kring sådana projekt kan karaktäriseras som utvecklingsinriktad forskning och har beskrivits till exempel med hjälp av begrepp som *aktionsforskning* och *interaktiv forskning*⁷⁹. Här har jag valt att som övergripande begrepp för denna forskning använda termen *praxisnära forskning*. Detta begrepp används också av flera svenska forskare som ett övergripande begrepp, och diskuteras av t.ex. Gustavsson (2006).

⁷⁹ Svensson (2002) nämner ytterligare ett femtontal benämningar på denna typ av forskning.

Detta slag av forskning anses ha sin början i och med Kurt Lewin och hans aktionsforskningsmodell (Høie, 2001; Rönnerman, 2004). Enligt Rönnerman (2004, s. 13–20) handlar aktionsforskning om att

utveckla och förändra verksamheten men också om att skaffa sig kunskap om hur denna förändring går till och vad som sker under arbetets gång, vilket då kan relateras till den vuxnes lärande. [...] Aktionsforskning innebär att man prövar något nytt med syftet att förändra verksamheten i önskvärd riktning. Det handlar om att man sätter igång en process som griper in i praktiken. Genom samarbetet med en forskare kan nya upptäckter göras genom en tolkning utifrån såväl teorier som erfarenheter.

Enligt Møller (1996, s. 72) tar aktionsforskning sin utgångspunkt i en konstruktiv problemställning som syftar till att ”omforme en social praxis till en bedre praksis”. Hon beskriver två faser i forskningsprocessen, där den första handlar om intervention i praxisfältet, den andra om rekonstruktion av texter och konstruktion av teori. I den första fasen produceras och registreras data som blir basen för samarbetet med praktikern och här är forskaren bunden av de avtal man ingått med praktikern. Det empiriska materialet från den första fasen utgör sedan grunden för den vetenskapliga analysen i fas två. Den andra fasen medför större frihet för forskaren, även om han eller hon naturligtvis är underställd vetenskapssamfundets regelverk.

I den utsträckning aktionsforskning beskrivs på ovanstående sätt har denna studie inslag av och många gemensamma drag med aktionsforskning. Också om man med aktionsforskning avser ett studium av en aktion som forskaren själv har satt igång påminner denna studie om aktionsforskning. Den skiljer sig dock från regelrätt aktionsforskning på en central punkt. Ursprunget till det pedagogiska utvecklingsarbetet sägs vanligtvis inom aktionsforskning härstamma från deltagarna själva, vilket inte är fallet i föreliggande studie. I stället är det jag som forskare som har formulerat intressefokus och som har gått ut med önskemål om ett samarbete med intresserade barnträdgårdslärare. Det som i första hand styr projektets inriktning på självet och självutvecklingen är mina reflektioner kring detta tema och vad jag upplevt som problematiskt när jag observerat barnträdgårdslärare i samspel med barn på daghem. Visserligen är temat också valt med tanke på att många barnträdgårdslärare beskrivit temat som intressant, svårt och problematiskt, och utifrån min erfarenhet av att yrkesverksamma barnträdgårdslärare uttryckt ett behov av att fördjupa sig i tematiken. Detta innebär att projektet, enligt vissa aktionsforskare (t.ex. Rönnerman, 2004), inte kan betraktas som ett renodlat aktionsforskningsprojekt.

Ett annat begrepp för denna typ av forskning är deltagande aktionsforskning (”participatory action research”), använt av t.ex. Kemmis och McTaggart (2000). Enligt deras uppdelning av olika sätt att angripa studiet av praktiken faller föreliggande studie inom ramen för det som de kallar ”practice as individual action, to be studied from the perspective of the subjective” (ibid., s. 576). Detta angreppssätt handlar om att försöka förstå praktiken utifrån den individuella praktikerns perspektiv, något som Kemmis och McTaggart menar kan ske med hjälp av kvalitativa forskningsmetoder som t.ex. fenomenologi.

Termen interaktiv forskning används av Svensson (2002, s. 1) för att beskriva den typ av forskning som fungerar ”utvecklingsinriktat i ett nära samspel med berörda ’praktiker’, men som samtidigt kan behålla ett kritiskt perspektiv och ambitionen att bidra till en långsiktig teoriutveckling”. Svensson förespråkar att den interaktiva forskarens relation till praktikern skulle utgå från ett jämlikt och interaktivt synsätt, där forskarens roll blir att forska *med* i stället för att forska *på, för* eller *åt* praktikern. Att forska *med* skulle då innebära att forskaren och praktikern lär och utvecklas tillsammans i en ömsesidig ”subjektsrelation” och att båda aktivt medverkar i kunskapsbildningen. I en viss utsträckning har den föreliggande studien också inslag av interaktiv forskning, även om ”med”-perspektivet begränsas till att gälla det praktiska projektet. I själva projektet, under handledningen, vannade jag mig om ett subjekt–subjektförhållande där även jag var en lärande part.

Enligt Møller (1996) bör aktionsforskning vara både handlingsorienterad och inriktad på teoriutveckling. Jag ansluter mig till det synsätt som hon argumenterar för, nämligen att det bör föreligga en gräns mellan pedagogik som vetenskap och som professionell utövning. När det gäller den forskningsrelaterade delen har jag således antagit ett mera distanserat förhållningssätt, där det i större utsträckning handlat om att forska *på* det fenomen undersökningen gäller, för att kunna beskriva det i teoriutvecklande syfte.

8.2.2 Fallstudie – fallbeskrivningar

Inom pedagogisk forskning har fallstudiers popularitet ökat under de senaste decennierna i takt med ökningen av kvalitativt inriktad forskning. Även om fallstudier kan vara kvantitativa anser Merriam (1998, s. 19) att de inom pedagogisk forskning tenderar att vara kvalitativa. Hon menar också (ibid., s. 12) att fallstudier inte i sig utgör någon forskningsansats, utan kan kombineras med t.ex. fenomenologi eller någon annan typ av kvalitativt angreppssätt. Stake (2000) utgår i sin beskrivning av fallstudier från en kvalitativ forskningsansats och menar också att fallstudier hursomhelst befinner sig innanför ett tolkningsparadigm.

Det är synnerligen svårt att finna konsensus om vad en fallstudie är. I Yins (2003, s. 13) definition av fallstudien ingår att fallstudien undersöker ett samtida fenomen i dess reella kontext, speciellt när gränserna mellan fenomenet och kontexten inte är klart framträdande. Detta överensstämmer i stort med Basseys förklaring (1999, s. 47) att fallstudien är ”a study of a singularity conducted in depth in natural settings”. Hammersley och Gomm (2000, s. 4) tillägger att fallstudier också kan utföras inom t.ex. aktionsforskning, där ”det naturliga” skapas av aktionsforskaren, utan att man kontrollerar variablerna för att mäta deras effekter.

Ett fall inom social- och humanvetenskaperna utgörs, enligt Stake (1995) av ett integrerat system med ett klart mål och ibland till och med ett ”själv”. Han beskriver också fallstudier på följande sätt (ibid., s. xi): ”Case study is the study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances”. Merriam (1998, s. 27) argumenterar för att det mest framträdande draget hos fallstudier är att objektet för studiet är

väl avgränsat och definierbart, t.ex. att det utgörs av en människa, en skolklass, ett program eller en hel skola. Om det finns en gräns för antalet individer som är involverade i ett fenomen, så kan det således definieras som ett fall. Inom pedagogiken kan därför enskilda människor eller innovativa program studeras som fall. I sin tekniska definition av fallstudier inkluderar Yin (2003, s. 13–14) dessutom en serie andra karaktäristika, såsom att de grundar sig på multipla metoder och att de utnyttjar tidigare teoretiska ståndpunkter för att vägleda datainsamling och -analys.

Även om fallstudier sägs undersöka singularitet kan de antingen omfatta ett fall eller inkludera flera fall (Yin, 2003). Dessutom kan en fallstudie inom sig ha flera ”underfall” (Merriam, 1998, s. 40). En studie där forskaren samordnar information från flera fall kallar Stake (1995, s. 4) för *kollektiv fallstudie*. Ju flera fall som inkluderas i en sådan fallstudie desto större blir variationen mellan fallen (Merriam, 1998, s. 40) och desto större blir generaliserbarheten.

Fallstudier lämpar sig väl när den fråga forskaren vill ha svar på är ”hur?” eller ”varför?” liksom när fokus ligger på fenomen i ett verklighetsnära sammanhang (Yin, 2003). Ett av kapitlen i Basseys (1999) bok om pedagogiska fallstudier bär titeln ”pedagogiska fallstudier som en primär strategi för utveckling av pedagogisk teori som belyser pedagogisk policy och befrämjar pedagogisk praxis” [min övers.]. Detta indikerar att en fallstudie kan ses som en lämplig forskningsstrategi i fråga om praxisnära forskning – forskning som försöker förena teori och praxis. Bassey (1999) listar de fördelar Adelman nämner med fallstudier, och bland dem hittar man utsagan att fallstudier kan ses som ett ”steg mot handling”. Fallstudier börjar i handling och de insikter som nås genom sådana kan medverka till vidare, och eventuellt förändrad, handling.

Det finns också ett flertal olika sätt att typologisera fallstudier. Bassey (1999, s. 62–63) särskiljer tre olika typer av fallstudier, nämligen den teoriskapande eller teoritestande, den narrativa (historieberättande eller bildberättande) och den utvärderande fallstudien. Också Stake (1995) nämner tre slags fallstudier. Den första, som han kallar ”intrinsic case study”, kännetecknas av att just detta fall är av intresse för forskaren som bättre vill förstå just detta specifika fall. Den andra typen kallar Stake för ”instrumental case study”. Den företas därför att intressefokus ligger på insikt i eller förståelse av ett visst fenomen eller en viss fråga. Fallen underlättar förståelsen av något annat, något underliggande. Den kollektiva fallstudien (”collective case study”) som omtalades ovan utgör den tredje typen. Den är egentligen en instrumentell fallstudie som utgörs av flera fall.

Frågan om fallstudiers generaliserbarhet har diskuterats ingående, utifrån många olika perspektiv och med olika utfall (se t.ex. Gomm, Hammersley & Foster, 2000b). Även om det förekommer fallstudier där resultatets generaliserbarhet inte är något problem (t.ex. där beskrivningen av fallet i sig är så intressant att jämförelser inte är nödvändiga) så vill ändå många forskare att resultatet av deras studier skall ha relevans i ett vidare perspektiv (Gomm, Hammersley & Foster, 2000a, s. 111). En av dem som anser att det ofta finns möjligheter för generaliseringar även om huvudsyftet vid en fallstudie inte är generalisering utan partikularisering, är Stakes (1995, s. 8). Bland annat för han fram uppfattningen att tidigare generaliseringar kan modifieras genom att fallstudier kan visa på

dittills negligerad variation. Särskilt vid kollektiva fallstudier kan forskaren genom att göra jämförelser, kontrastera fallen mot varandra och visa på variationen mellan dem bidra till en djupare förståelse av det undersökta fenomenet. House (1980, s. 23) framför också som en aspekt av fallstudier just detta att utfallet vid fallstudier kan handla om att förstå mångfald.

Denna studie kan sägas vara en fallstudie i den bemärkelsen att hela det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet utgör ett speciellt fall som beskrivs, tolkas och evalueras holistiskt. Fokus för forskningsintresset är självutveckling – en synnerligen individuell process i betydelsen att den är unik för varje enskild individ. Genom att betrakta deltagarna som enskilda fall och undersöka dem noggrant kan man förhoppningsvis komma åt, förstå och beskriva denna process. Genom att beskriva fall kan en djupare inblick nås i fråga om den subjektiva upplevelsen av ett fenomen, i och med att forskaren försöker komma åt och skärskåda personens tankar, känslor, upplevelser, erfarenheter och önskningar. Den subjektiva upplevelsen kan ju inte bedömas som sann eller falsk, utan endast bedömas utifrån ett trovärdighetsperspektiv (Merriam, 1994, s. 43). Resultatet kommer därför först att redovisas i form av åtta olika *fallbeskrivningar* av de deltagande barnträdgårdslärarna. Utgångspunkten är att beskrivningarna av självutveckling i samband med ett pedagogisk-psykologiskt interventionsprogram kan tänkas innehålla för alla deltagare unika men också gemensamma komponenter eller utvecklingslinjer. Därför kommer deltagarnas upplevelser att tolkas och analyseras, både med hänsyn till det unika (det partikulära) och till det generella (det generaliserbara). Genom att även fokusera det generella kan teori om professionell självutveckling eventuellt modifieras eller utvecklas med hänsyn till pedagogisk-psykologiska sammanhang.

8.2.3 Utvärderingsforskning

En utvärderingsstudie kan sägas vara en studie som undersöker och värderar något, en produkt eller en process, på ett systematiskt och kontrollerat sätt (Karlsson, O., 1999). Det handlar således om att bedöma kvaliteten hos det som undersöks. Ett gemensamt kännetecken för utvärderingsstudier är också att de syftar till någon form av fortsatt, eventuellt förändrad, handling.

Inom flera olika slag av forskning förekommer evaluering som ett delmoment eller som en sida av forskningen. Detta gäller till exempel både för aktionsforskning och för fallstudier. Enligt Lewins ursprungliga beskrivning (Høie, 2001) av aktionsforskning avslutas arbetet med en evaluering av aktionen. Lundgren (2004) pekar på likheterna mellan fallstudier och utvärderingsstudier. Enligt Merriam (1994, s. 44) är fallstudier synnerligen lämpliga vid pedagogiska utvärderingsstudier. Detta gäller speciellt om målet är att få ”en bättre förståelse av den dynamik som ligger bakom ett program”. House (1980, s. 23) betraktar fallstudier som en ”approach” vid evalueringsstudier, medan Stake (1995, s. 95) till och med menar att alla evalueringsstudier utgör en typ av fallstudier.

Utvärdering av pedagogisk verksamhet kan beskrivas och analyseras utgående från en mängd olika synvinklar. Ett sätt att beskriva utvärdering tar sin

utgångspunkt i *syftet* med utvärderingen. Ekholm och Hedin (1995) beskriver tre olika syften med utvärdering i daghemsmiljö: *utvärdering som kontroll*, *utvärdering för att utveckla eller förändra* och *utvärdering för att bli mer professionell*. Eftersom det sistnämnda syftet också handlar om en utveckling och förändring, och därför ryms in under det andra syftet, förefaller O. Karlssons uppdelning (1999, s. 33) av syftena med utvärdering rimligare. Förutom de två förstnämnda tillägger han som ett tredje syfte ett som handlar om att *utveckla och kritiskt granska mer teoretiskt och vetenskapligt beprövad kunskap*.

Kontrollsyftet innebär att se efter ifall beslutade mål har uppfyllts, och den kan också omfatta legitimering av tidigare beslut eller av organisatoriska förändringar (Holmlund & Rönnerman, 1995). När begreppet kvalitetsssäkring används i utvärderingssammanhang handlar det ofta om att utvärdera just i kontrollerande och legitimerande syfte. Att utvärdera i syfte att förändra den pedagogiska verksamheten och utveckla professionalismen sammanhänger nära med en kritisk belysning och granskning av det inre arbetet.

En annan synvinkel på utvärdering handlar om *vem som styr* utvärderingen. Dels kan utvärdering vara en inifrån (av deltagarna, pedagogerna, praktikerna själva) styrd verksamhet, oftast med fokus på utveckling, dels kan den vara utifrån styrd (av någon utomstående beställare, finansiär eller avnämare), och då kommer den kontrollerande funktionen ofta att dominera (Karlsson, 1998). Dessutom finns det också en forskarstyrd utvärderingsansats där fokus ligger på teoriförståelse och teoriutveckling. Karlsson kallar den typ av utvärdering som utförs av praktikern själv för *praktikutvärdering* och den som utförs i forskningssyfte för *teoriinriktad utvärdering*.

Ett ytterligare sätt att kategorisera utvärderingsstudier tar avstamp i vad utvärderingen fokuserar. Ett vanligt sätt att kategorisera har varit att härvidlag skilja mellan *individ- och programutvärderingar* (t.ex. Holmlund & Rönnerman, 1995). Karlsson (1998) nämner tre olika slags utvärderingsstudier, nämligen *individutvärdering*, *programutvärdering* och *systemutvärdering*, beroende på om utvärderingen gäller enskilda individer, pedagogiska kurser, program eller projekt, eller hela utbildningssystem. Ett tredje sätt att kategorisera utvärderingsstudier är att skilja mellan *produkt- och processinriktade utvärderingar* (jfr Lundgren, 2004). De produktinriktade studierna, som avser att mäta effekterna i form av förändrade produkter, har numera till stor del fått ge vika för mera processinriktade studier, där syftet är att utvärdera den process som ledde fram till det nya resultatet.

Karlsson (1999, s. 46) presenterar vad han kallar ”fyra referenspunkter av subjektiv karaktär”. Den första referenspunkten handlar om egenutvärdering, där den som utför verksamheten själv bedömer utfallet. Den andra vidgar bedömningen till att omfatta också användarnas synpunkter, att ta reda på om de är nöjda eller missnöjda. En ytterligare utvidgning skulle innebära ett tredje perspektiv, nämligen om verksamheten motsvarar de krav intressenterna (t.ex. samhället) ställer, och ett fjärde perspektiv skulle innebära att involvera experter eller andra professionella i utvärderingen.

Vid utvärderingsstudier är det också viktigt att utgå från vilka *kriterier* som blir referenspunkt vid bedömningen. Den vanligaste referenspunkten är att använda målen för verksamheten. Franke-Wikberg och Lundgren (1980) vill komplettera en målrelaterad utvärdering med en processutvärdering, på så sätt att mål, process och resultat bildar de tre delarna i en helhet.

Två alternativa bedömningsgrunder, som Karlsson (1999) diskuterar, är att formulera teoretiska utgångspunkter för bedömningen eller att använda sig av professionella kriterier. Varje pedagogisk utvärdering bör självfallet på något sätt ställa process och resultat i förhållande till de mål som uppställdes och de förväntningar som deltagarna gett uttryck för, men Lundgren (2004) menar att en alltför stark inriktning på måluppfyllelse kan leda till bristfällig teori-anknytning. Om forskaren endast utgår från de uppställda målen kanske dessa begränsar synfältet så att nya resultat förbises. Det finns dock också inom ramarna för utvärderingsforskning, menar han, möjligheter att skapa ny kunskap, både sådan som kan vara kontextuellt användbar, men också teoretiskt generaliserbar. En kombination av flera olika bedömningsgrunder är naturligtvis också fullt möjlig (se också Karlsson, 1999).

Haug (1991) beskriver, utgående från en definition av evaluering som presenterats av Wolfe, fyra delprocesser i pedagogisk utvärdering. Den första handlar om en systematisk datainsamling, som – för det andra – skall tolkas, eftersom data i sig inte säger något. Därefter sker en värdering i förhållande till de mål som uppställts, och slutligen skall evalueringen skapa en grund för handling så att en positiv utveckling sker. Evalueringen kan således inte vara värdefri. Enligt Karlsson (1999, s. 44) ställs det ofta krav på att utvärderingen skall göras utan subjektivt godtycke, men frågan är ändå om det överhuvudtaget är möjligt att göra en helt objektiv bedömning. Utifrån en ståndpunkt att vi alltid tolkar verkligheten kommer frågan om objektivitet/subjektivitet att få en annan innebörd. Subjektivitet behöver då inte betraktas som något negativt, utan som en ingrediens i vad Karlsson, med ett begrepp lånat av Kvale (1997) kallar för *dialogisk intersubjektivitet*. Dialogisk intersubjektivitet i detta sammanhang skulle då betyda att utvärderingen sker i en öppen och ömsesidig, kritisk dialog med de olika parter som är involverade i processen och intresserade av utfallet.

Ett praxisnära forskningsprojekt som det föreliggande, vilket också kan karaktäriseras som en fallstudie, kan således också sägas ha drag av evaluerings- eller utvärderingsforskning. En intention med utvärderingen är i detta fall att utveckla det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet, liksom även att utvärderingen skall fungera som inspiration för att utveckla fortbildnings- och handledningsverksamheten både när det gäller grundutbildning av lärare och inom lärarfortbildning. Detta innebär att studien faller under den typ av utvärderingsstudier som syftar till förändring (jfr Franke-Wikberg & Lundgren, 1980). Evalueringen i denna studie är tänkt att utgå från huvudsakligen teori-relaterade kriterier. Utvärderingen handlar dels om effekterna av interventionsprogrammet, dvs. produkten, dels om den process som leder till dessa effekter (Lundgren, 2004). Utvärderingen baseras i huvudsak på de deltagande barnträdgårdslärares upplevelser av projektet, så som de kommer till uttryck i deras intervjuutsagor.

8.3 Metoder för datainsamling

Kvalitativ forskning kan utföras med hjälp av många olika slag av undersöknings- och datainsamlingsmetoder. När det gäller fenomenologiska studier föreslår Bengtsson (1999) att man tillämpar vad han kallar ”en metodologisk kreativitet”⁸⁰. Det enda krav som han därvid ställer på metoderna är att de skall vara adekvata med tanke på den verklighet som undersöks, vilket innebär att de skall göra rättvisa åt det undersökta fenomenet. Metoderna måste därför skapa möten med andra människor, för att forskaren skall kunna få tillgång till deras livsvärldar. *Intervjun* blir således en möjlig metod för insamling av data. Andra lämpliga metoder är, enligt Bengtsson, en del av dem som används inom etnografiska studier, t.ex. *samtal* och *observationer* i en naturlig kontext.

Ett metodiskt tillvägagångssätt som förespråkas av många företrädare för fallstudier, t.ex. Stake (1995, 2000) och Merriam (1998), är metodtriangulering eller *multimetodansats*, alltså en kombination av flera olika metoder för att samla in olika typer av data (t.ex. intervjusvar och videobandade observationer) angående samma fenomen.

8.3.1 Multimetodansats

Att kombinera flera än en datainsamlingsmetod, det vill säga att använda multipla metoder, har blivit allt vanligare i kvalitativa studier. Detta förfarings-sätt har fått många olika benämningar (Kruise, 1998), bland andra *metod-triangulering*⁸¹ (t.ex. Stake, 2000; Merriam, 1998), *multimetodansats* (t.ex. Brewer & Hunter, 1989) eller *tekniktriangulering* (t.ex. Larsson, 2005, s. 29). Richardson (2000, s. 934) föreslår i stället för metodtriangulering benämningen *kristallisering* (”crystallization”), eftersom fenomenet inom humanvetenskaplig forskning inte är fixerat och inte kan bestämmas i någon absolut mening utifrån tre olika vinklar (som begreppet triangulering förutsätter), utan snarare kan betraktas utifrån olika schatteringar av fenomenet, på samma sätt som i en kristall eller prisma. Det finns också de som föreslår att begreppet triangulering överges till förmån för en holistisk förståelse av forskningsfenomenet (Merriam, 1998, s. 204). Här har jag valt att jämsides med metodtriangulering använda det mera neutrala begreppet *multimetodansats*, som då omfattar flera än ett metodiskt angreppssätt (jfr Brewer & Hunter, 1989).

Forskare som rekommenderar en multimetodansats gör det oftast med hänvisning till att det ökar forskningens validitet⁸². Metodtriangulering föreslås av Kvale (1997, s. 198) som ett sätt att verifiera eller falsifiera deltagarnas

⁸⁰ Trots epitetet *metodologisk kreativitet* handlar avsnittet i Bengtssons framställning om de datainsamlingsmetoder som kan vara tillämplbara i fenomenologisk livsvärldsforskning.

⁸¹ De andra former av triangulering som t.ex. Stake (1995, s. 112–115) beskriver kommer inte att behandlas närmare i detta sammanhang.

⁸² Frågan om forskningens validitet behandlas närmare i avsnitt 8.4.1.

påståenden. Genom att jämföra t.ex. intervjusvar med videoobservationer kan man se om deltagarnas svar förefaller rimliga. Denzin och Lincoln (2000, s. 5) menar dock att metodtriangulering inte innebär ett sätt att säkra undersökningens validitet, utan att den snarare utgör ett alternativ till validering. Forskaren kan, menar de, genom metodtriangulering visa på resultatens trovärdighet. De menar också att användningen av multipla metoder utgör ett försök att försäkra sig om en djupare förståelse av fenomenet i fråga. Eftersom den objektiva realiteten inte så lätt låter sig fångas skulle användningen av flera datainsamlingsmetoder innebära att flera aspekter av fenomenet kunde beskrivas och förstås.

Enligt Brewer och Hunter (1989, s. 11) kan en multimetodansats som innebär en kombination av flera olika metoder överbygga svagheter och svårigheter med en enskild metod. Genom att jämföra olika metoder och kombinera dem kan svagheter i en metod kompenseras genom överlappning med en annan, i förhållande till forskningsproblemet komplementär metod, vilket kan öka hela undersökningens tillförlitlighet. Om information som kommer via två olika kanaler överensstämmer är sannolikheten större att den är korrekt, även om den naturligtvis också då kan ifrågasättas. Bengtsson (1999, s. 31) menar dock att metodtriangulering inte alltid är oproblematiske. Det gäller att se till att de metoder forskaren använder utgår från samma ontologiska och epistemologiska grunder, så att resultaten kan integreras med varandra. Om de inte kan göra det så uppkommer ingen kunskapsvinst, anser han.

Traditionellt har de multipla metoder som använts inom fallstudier varit intervju, observation och skriftliga dokument (Stake, 1995, s. 114). Registreringen av både intervjuer och observationen kan ske på flera olika sätt, varav permanenta registreringar (såsom bandade intervjuer och filmade observationer) är att föredra, framför allt på grund av möjligheten att när som helst kunna återgå till och studera observationen på nytt. Inom fältstudier utgörs oftast en stor del av det insamlade materialet av forskarens fältanteckningar (Hammersley & Atkinson, 1995, s. 175). Även om fältanteckningar innebär förlust av en hel del information som kunde ha erhållits med hjälp av videoinspelat material, så föredrog jag att föra anteckningar efter handledningsillfällena, huvudsakligen för att deltagarna i handledningen skulle kunna känna sig mera avslappnade och fria. I denna studie utgörs de huvudsakliga datainsamlingsmetoderna av bandade intervjuer och videobandade observationer, kompletterade med mina fältanteckningar.

8.3.2 Kvalitativa intervjuer

En kvalitativ forskningsintervju harmonierar enligt Kvale (1997, s. 56) med en fenomenologisk förståelse av livsvärlden. Om syftet är en förståelse av livsvärlden, i detta fall av deltagarnas upplevelser av den egna självutvecklingen, förefaller en intervjumetod som den klart mest ändamålsenliga.

Målet för intervjuforskaren är att återvända från sin kvalitativa undersökningsfärd med en berättelse som ger rättvisa åt intervjupersonernas historier om sin livsvärld och som förmedlar ny och giltig kunskap och insikt åt dem som lyssnar till eller läser berättelsen (Kvale, 1997, s. 78).

Detta synsätt lånar också inspiration från den narrativa traditionen (se t.ex. Svare & Herrestad, 2006, s. 91) och överensstämmer också med den självpsykologiska traditionen och framför allt med Giddens (1991) syn på självet som en berättelse. Syftet i denna studie är, uttryckt i enlighet med det ovanstående, att se om och hur deltagarnas berättelse om sig själva har förändrats.

Enligt Van Manen (1990, s. 66) tjänar intervjun i huvudsak två syften i hermeneutisk-fenomenologiska studier. Det första syftet är att samla in material, baserat på upplevelser, som kan fungera som en källa till en djupare förståelse av ett mänskligt fenomen. Det andra syftet handlar om att använda intervjun som ett medel att etablera en relation med den intervjuade om innebörden i en upplevelse. Han kallar den senare typen av intervju för ”conversational interviews”. I ett projekt som det som ligger till grund för föreliggande studie kan intervjuerna ha ännu en tredje funktion, nämligen att medverka till den lärandeprocess som projektet syftar till, genom att sätta igång en reflektionsprocess kring projektets centrala teman. Intervjuerna i denna studie utfördes med ett dubbelt syfte. Det första syftet var att genom att intervjua deltagarna före och efter interventionsprogrammet kunna jämföra deras förståelse och upplevelser – om sig själva och om processen under interventionsprogrammet – och se om någon förändring sker. För det andra hade intervjuerna också som syfte att medverka till en reflektionsprocess kring de frågor projektet fokuserar. Den inledande intervjun syftade till att starta och den avslutande intervjun att fortsätta denna reflektionsprocess.

Det kan förefalla självklart att en lång, ingående kvalitativ intervju troligen inte går intervjupersonen spårlöst förbi, utan kan få konsekvenser, även av ett djupare slag och på längre sikt (Merriam, 1998, s. 190). Ibland kallas ju också de kvalitativa intervjuerna för *djupintervjuer* (Kvale, 1997). Genom att intervjuaren aktualiserar teman som intervjupersonen till och med aldrig har reflekterat över förut sätts en reflektionsprocess igång. Intervjupersonen mer eller mindre tvingas att uttala sig om och formulera någon uppfattning i frågor som han eller hon kanske inte någonsin förut klätt i ord. En kvalitativ intervju kan således medverka till att intervjupersonens upplevelse av och syn på sig själv förändras, vilket harmonierar med Van Manens (1990) uppfattning om konsekvenserna av hermeneutisk-fenomenologisk forskning.

In bringing to reflective awareness the nature of the events experienced in our natural attitude, we are able to transform or remake ourselves in the true sense of *Bildung*” (education). Hermeneutic phenomenological research edifies the personal insight, contributing to one’s thoughtfulness and one’s ability to act toward others, children or adults, with tact or tactfulness. (Van Manen, 1990, s. 7)

Kvale (1997, s. 74–78) gör också en jämförelse mellan forskningsintervjun och den psykoanalytiska intervjun. Även om han påstår att den psykoanalytiska intervjuens huvudsyfte ”inte är att förvärva kunskap” vill jag dock betona att den i högsta grad syftar till någon form av förändring, utveckling eller – varför inte – lärande. Eftersom de forskningsintervjuer som i föreliggande studie utfördes även som en del av det pedagogisk-psykologiska programmet i förändringssyfte är det här till en viss del mera fråga om en gradskillnad än en artskillnad mellan de båda intervjuformerna. I denna studie förväntades forskningsintervjun även

bidra till självutvecklingen, vilket innebär att den också kan låna flera drag av den terapeutiska intervjun, även om den också måste skilja sig från denna.

Fontana och Frey (2000, s. 653) kopplar ihop en semistrukturerad intervju, där intervjuaren delvis styr intervjun, med ett fenomenologiskt forskningssyfte. Med en semistrukturerad intervju (även kallad temaintervju, se Hirsjärvi & Hurme, 1982) avses en intervju som utgår från specifika teman kring vilka intervjun kretsar, men där intervjuaren kan modifiera frågorna, ställa följdfrågor och till och med kommentera svaren. Sådana kommentarer kan ges till exempel i situationer där intervjuaren vill skapa en tryggare eller mera avslappnad situation för intervjupersonen (Kvale, 1997). Den bör också ge tillräckligt med utrymme för deltagarnas egna tankar och initiativ till att berätta. Ett råd som Van Manen (1990, s. 67) ger är att, när man frågar om personens upplevelser, vara så specifik som möjligt, att t.ex. fråga om speciella tillfällen, situationer eller händelser. Detta kan intervjuaren göra genom att be deltagarna berätta om specifika händelser eller ge exempel som belyser deras påståenden. En i förväg sammanställd intervjuguide, med centrala teman, frågor och möjliga följdfrågor, kan vara ett gott hjälpmedel vid intervjun (Kvale, 1997; Olsen, 2003). Semistrukturerade temaintervjuer föreföll vara den bästa formen för de intervjuer som utfördes i denna studie. En intervjuguide konstruerades utgående från teman som har med självet och självets utveckling att göra (se bilaga 2 och 3).

Inom fenomenologin har intervjuer beskrivits som *konstruktioner av tredje graden* (Bengtsson, 1999, s. 36). Den första konstruktionen eller distanseringen till fenomenet sker när den levda erfarenheten av intervjupersonen konstrueras till en reflekterad och tolkad upplevelse. När denna tolkning skall ges en språklig dräkt sker den andra konstruktionen. Den tredje distanseringen sker när forskaren analyserar och tolkar intervjupersonens utsagor. Därtill lägger Bengtsson ytterligare distanseringar i form av forskarens bearbetning av tolkningen och presentationen av resultatet i språklig form.

Ett kvalitetskriterium som Olsen (2003) pekar på är vikten av att utföra en eller flera provintervjuer. En provintervju kan ha flera olika funktioner, varav de viktigaste är att intervjuaren får tillfälle att testa om frågorna i intervjuguiden och de praktiska arrangemangen fungerar. Olsen anbefaller också att intervjuerna skrivs ut in extenso innan analysarbetet vidtar.

8.3.3 Observationer

När det gäller fenomenologiska studier är observation en mera indirekt metod, i och med att den inte omedelbart ger tillgång till de observerade personernas upplevelsevärld, vilket intervjuer däremot kan ge. Observationsmetoden innehåller visserligen både svårigheter och problem, men har ändå också klara fördelar i samband med fenomenologisk-existentialistisk forskning.

Observationer inom hermeneutisk forskning problematiseras av From och Holmgren (2000) i och med att de menar att själva observerandet innehåller en tolkningsakt på grund av forskarens förförståelse. I denna studie, med videospelat material, kom tolkningsakten att förläggas huvudsakligen till den efter-

följande genomgången av materialet, även om forskarens förförståelse i någon mån under själva observerandet påverkar vad kameran riktas mot. Den efterföljande tolkningen ”utförs på de ontologiska, epistemologiska, teoretiska och metodologiska grunder” (From & Holmgren, 2000, s. 225) som studien bygger på, vilket i och med en grundlig redogörelse av dessa grunder torde utgöra en tillräcklig garanti för observationer som en användbar metod i denna studie. Dessutom säger From och Holmgren (2000, s. 226): ”Då en hermeneutisk ansats fokuserar en social nivå kan observation bidra till tolkningar av utbildningsprocessen i en specifik edukativ praktik”.

En observatör är intonad på den han eller hon observerar, medan den observerade inte är intonad på observatören (Schütz, 1999). Detta konstituerar, menar Schütz, observatörens opartiskhet eller distans. Samtidigt måste man komma ihåg att det bara är handlingsfragment som är tillgängliga för iakttagelse, och ”för att kunna förstå dem måste observatören utnyttja sin kunskap om typiskt liknande interaktionsmönster i typiskt liknande situationer och konstruera aktörernas motiv utifrån den sektor av handlingsförloppet som är tillgänglig för hans observation” (ibid., s. 54).

Van Manen (1990, s. 68–69) talar om ”close observation” som en metod som den humanvetenskapliga forskaren kan använda sig av. Sådan observation handlar om att forskaren deltar i den observerades livsvärld och samtidigt håller en distanserad och reflekterande attityd. Van Manen kallar detta för ”att samla på anekdoter” (”collecting anecdotes”), med vilket han menar att forskaren observerar och registrerar meningsbärande situationer medan de pågår.

Bland de tekniker som finns för att registrera observationer har *videoinspelade observationer* klart många fördelar framom andra. Med videons hjälp registreras hela händelseförloppet och ger således mera omfattande och heltäckande data än vad någon annan registreringsteknik kan ge. Dessutom finns observationen sparad i oförändrad form, vilket ger möjlighet till att upprepade gånger återuppleva händelserna. Något som Van Manen (1990) inte nämner i samband med fördelarna med ”close observations” är att med hjälp av videoinspelat material kan forskaren leta fram dess meningsbärande moment i efterhand. En annan fördel med videoobservation kopplat till handledning, som i detta projekt, är att handledaren (forskaren) kan samtala med den observerade och även få dennas tankar kring och tolkning av det observerade.

Pramling Samuelson och Lindahl (1999) omtalar videoobservationer som ett sätt att få tillgång till det lilla barnets perspektiv, eventuellt det enda, då det lilla barnet oftast saknar verbal förmåga. När det gäller vuxna personer är videoobservationer måhända inte lika nödvändiga om det är möjligt att använda intervjuer som datainsamlingsmetod. Därför bygger denna studie i första hand på bandade intervjuer.

Men videon kan inte registrera allt: lukt, smak och känsel faller utanför, liksom också själva sammanhanget där observationen utförs. Därför kan videoobservationerna gärna kompletteras med s.k. *fältanteckningar* (Silverman, 1993). Fältanteckningar utgör ett traditionellt sätt att registrera data vid observationsstudier (Merriam, 1998, s. 104), antingen genom att forskaren skriver under eller efter

observationen. Ibland kallas dessa anteckningar för loggbok (Gillham, 2001, s. 22). De kan innehålla allt från direkta återgivningar av samtal och av observationer till kommentarer och tolkningar forskaren gjort i samband med dem. Dessutom kan de innehålla anteckningar om sådant som forskaren bör minnas inför framtiden. Att skriva efter observationen är att föredra, eftersom skrivandet annars kan störa själva observerandet. För att bli så användbara som möjligt borde fältanteckningarna göras så omedelbart som möjligt efter att händelserna ägt rum.

Fältanteckningar torde heller inte överhuvudtaget påverka den observerade. Däremot inverkar filmning på den observerade oberoende av hur forskaren beter sig, även om reaktionerna inför filmarens närvaro hos vuxna kan variera i hög grad. Oftast är vuxna medvetna om filmningen och några kan bli stressade, främst som ett resultat av ovana eller vana. Därför menar Pramling Samuelsson och Lindahl (1999, s. 40) att det gäller för filmaren att tona ner sin närvaro och åtminstone i början inta en försiktig hållning. Redan filmarens blotta närvaro ändrar hela den sociala situationen. Pramling Samuelsson och Lindahl menar att vissa personer i förväg kan vara rädda och osäkra, och kanske i efterhand skämmas för någon situation som kameran fångat.

I denna studie fanns videoinspelade observationer som ett självklart datamaterial för forskningen i och med det videobandade materialet som fungerade som underlag för den individuella handledningen. Ett av de många sätt att använda sig av observation som Gillham (2001, s. 48–50) omtalar handlar om observation som en kompletterande teknik för att ge materialet en mera illustrativ dimension. Eftersom hela idén med handledning utgående från filmade interaktionssituationer bygger på videoinspelat material kom det insamlade videomaterialet att vara synnerligen omfattande och kunde i sig utgöra material för en separat studie. I föreliggande studie kommer därför observationerna, både de som registrerats med video och de som kommit till genom mina fältanteckningar, att användas mer eller mindre just som en komplettering till intervju-materialet.

8.3.4 Analys, tolkning och presentation av data

I attempt to grasp the pedagogical essence of a certain experience (Van Manen, 1990, s. 78).

Det finns numera en uppsjö av olika förslag på tillvägagångssätt när det gäller praktisk analys och tolkning av kvalitativa data. Många forskare har beskrivit analysprocessen vid en kvalitativ studie som en serie steg eller faser som bör följa på varandra. Så använder sig till exempel Bjurwill (1995) av den fenomenologiska trappa i sju steg som Spiegelberg beskrivit som de essentiella stegen i den fenomenologiska metoden. Andra, som t.ex. Van Manen (1990), har ägnat ett helt kapitel i sin bok *Researching lived experience* åt att förklara och diskutera den hermeneutisk-fenomenologiska reflektionsprocessen ur olika synvinklar.

En av de mest kända beskrivningarna av en metod för att utföra en psykologisk fenomenologisk studie återfinns hos Giorgi (1985, s. 8–22). Karlsson (1995) har

vidareutvecklat Giorgis metod och presenterar fem steg. Eftersom det inte är möjligt att i detta sammanhang redovisa alla dessa eller diskutera deras för- och nackdelar har jag valt att huvudsakligen och mycket kortfattat koncentrera mig på Giorgis metod och komplettera den med Karlssons vidareutveckling. Giorgi (1985) beskriver fyra på varandra följande steg att utföras av forskaren:

- 1) att läsa allt för att få en känsla för helheten
- 2) att identifiera meningsbärande enheter ("meaning units") i förhållande till det studerade fenomenet
- 3) att transformera detta till ett vetenskapligt språk
- 4) att skapa en syntes av de meningsbärande enheterna, en beskrivning av fenomenet.

Karlssons (1995) empirisk fenomenologisk metod (kallad EPP-metoden – Empirical Phenomenological Psychological Method) utgår från och motsvarar till stora delar Giorgis metod. Det första av de fem stegen i EPP-metoden sammanfaller helt med det första av Giorgis steg. När den fenomenologiska forskaren skall ge sig i kast med att analysera sitt material gäller det att först skapa sig en helhetsbild av materialet, att få "ett bra grepp" om innehållet. Därefter handlar det om att identifiera sådana sekvenser, meningsbärande enheter (kallas av Karlsson för "meaning units", MU), som på något sätt kan kasta ljus över det undersökta fenomenet. Inom den hermeneutiska fenomenologin (t.ex. hos Van Manen, 1990) talar man här hellre om analys av teman (i text eller i observationsmaterial). Det forskaren söker ut är tematiska enheter eller helheter ("thematic units"), alltså textavsnitt som återspeglar ett visst tema (Ryan & Russell Bernard, 2000, s. 780). Van Manen (1990, s. 87–88) beskriver utförligt vad han menar med ett tema. Bland annat menar han att ett tema är upplevelsen av fokus, meningen eller poängen i materialet och att det beskriver en aspekt av strukturen i den levda upplevelsen. Som bäst är ett tema en förenkling som öppnar för en insiktsfull förståelse av fenomenet, som ger form åt det formlösa och som gör att forskaren kan närma sig fenomenets essens.

Det tredje steget i EPP-metoden består i den egentliga analysen. Detta innebär enligt Karlsson (1995) att forskaren tar steget från ett faktum till dess psykologiska innebörd. Det handlar alltså om att söka både den explicita och den implicita innebörd som ett visst faktum har för de studerade personerna. Det är detta som brukar kallas för *eidetisk induktion*. Under detta skede förvandlas det vardagsspråk som den studerade personen använder till forskarens vetenskapliga språk. Detta steg motsvaras delvis också av Giorgis tredje steg. Giorgis fjärde steg motsvaras i Karlssons modell av två steg. I det fjärde steget sammanställs meningsenheterna till "situerade strukturer" och här kan forskaren känna sig fri i förhållande till de studerade personerna att strukturera materialet på ett fenomenologiskt meningsfullt sätt. I det femte och sista steget sker en generaliserande strukturering, en framställning i till exempel typologier.

Bjurwill (1995, s. 87) beskriver forskarens upplevelse av det studerade fenomenet – utgående från all mänsklig upplevelse – som bestående av tre delar, nämligen observation, analys och beskrivning. Han menar att "fenomenologen arbetar med den egna *erfarenheten* i observationen, med *tanken* i analysen och

med *språket* i beskrivningen”. Även om tankearbetet kan sägas vara synnerligen viktigt under analysarbetet spelar, enligt ett fenomenologiskt betraktelsesätt, forskarens *intuition* under hela analysprocessen en framträdande roll för den fenomenologiska förståelsen. Fenomenets väsen kommer att visa sig genom att forskarens använder sin intuitiva förmåga. Firestone och Dawson (1988, s. 210–212) menar att intuition används som hjälpmedel i all kvalitativ forskning. Men eftersom forskarens intuition är så personlig och därför svår att beskriva blir det desto viktigare för forskaren att öka forskningens validitet på andra tänkbara sätt (se vidare avsnitt 8.4.1).

Det praktiska fenomenologiska tolkningsarbetet beskrivs av G. Karlsson (1999, s. 348–350) i tre olika nivåer. Först handlar det om att uppdaga meningen, innebörden, i informantens utsagor. Därefter gäller det att jämföra de olika utsagorna med varandra i avsikt att söka meningslikheter. Under den tredje nivån, som han kallar ”den ontologiska nivån”, använder forskaren sin frihet och fantasi för att finna ut om den funna meningen är ett nödvändigt villkor för fenomenet i fråga.

Kvale (1997) urskiljer fem olika huvudmetoder när det gäller att analysera intervjuer, nämligen meningskoncentrering, meningskategorisering, narrativ strukturering, meningstolkning och skapande av mening ad hoc. Den sistnämnda metoden, som innebär att forskaren växlar mellan olika tekniker, anses vara den vanligast förekommande. Dessa olika metoder resulterar också i olika typer av resultatpresentationer, där meningskoncentrering och meningskategorisering innebär att det undersökta materialets omfång kraftigt reduceras, medan både en narrativ och en tolkande metod snarare utökar materialets omfång. Vid resultatredovisningen gäller det också att hitta den rätta balansen mellan beskrivning och analys (Merriam, 1994, s. 210). Det som forskaren förmedlar till läsaren blir en avvägning mellan empirisk information och teoretisk analys.

Resultaten i en fenomenologisk undersökning kommer, enligt G. Karlsson (1999, s. 350), att redovisas i termer av möjligheter, både tänkbara ”icke-tvingande” möjligheter och absoluta ”tvingande” möjligheter, för ett fenomenens existens. Det kommer således inte att handla om människans varande, utan om ”möjliga sätt att vara på”.

8.4 Kvaliteten hos kvalitativa studier

Frågan om kvaliteten hos kvalitativa studier kan diskuteras och har diskuterats ur många olika synvinklar. Kvalitetsfrågor handlar om allt från forskarens perspektivmedvetenhet till resultatens generaliserbarhet. Här har jag valt att begränsa framställningen och se på kvaliteten ur två perspektiv, dels ur ett perspektiv som fokuserar resultatens trovärdighet, tillförlitlighet och generaliserbarhet, dels ur ett etiskt perspektiv.

8.4.1 Resultatens tillförlitlighet, trovärdighet och generaliserbarhet

Kvaliteten hos kvalitativa studier har ofta avgjorts med hjälp av begreppen validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. *Reliabilitet* i en kvantitativ undersökning har fått stå för en hög tillförlitlighet i mätresultaten, dvs. om samma undersökning upprepas fås samma resultat. I en kvalitativ studie kan reliabilitetsbegreppet inte ges denna innebörd, utan har i stället fått stå som uttryck för den precision och noggrannhet med vilken undersökningen utförts. Kvale (1997) använder begreppet reliabilitet i denna bemärkelse, och nämner begreppet bland annat i samband med intervjuarens sätt att ställa frågor och med hur utskriften och analysen utförs. Han anför dock också att en stark betoning av reliabilitet i intervjuundersökningar kan motverka kreativitet och föränderlighet. Merriam (1998) menar att om forskaren är intresserad av hur människor upplever sin omvärld, och eftersom det finns många beskrivningar och tolkningar (konstruktioner) av denna värld, så finns det inga riktmärken enligt vilka man exakt kan upprepa en undersökning. Om man dessutom ser världen som föränderlig så blir en upprepning omöjlig. Utifrån det ovanstående blir bedömningen av reliabiliteten i en kvalitativ studie därför kopplad till forskarens sätt att redogöra för forskningsprocessen och dess olika procedurer.

Begreppet *validitet* är också en term som härstammar från kvantitativ forskning, och som där anger hur väl forskaren (och den metod som används) mäter det som avses att mätas. Det finns många kvalitativa forskare som, av olika anledningar, inte vill använda validitetsbegreppet i kvalitativa sammanhang (Silverman, 1993; Svensson, 1996; Bassegy, 1999), utan i stället vill tala om till exempel *trovärdighet* ("trustworthiness", t.ex. Bassegy, 1999; Gillham, 2001), eller *autenticitet* ("authenticity", t.ex. Lincoln & Guba, 2000). Men det finns också många forskare som menar att begreppet validitet kan användas i kvalitativ forskning, även om begreppet då måste omdefinieras och tillämpas på ett annorlunda sätt (Silverman, 1993; Kvale, 1997). Giorgi (1988) diskuterar validitetsbegreppet inom fenomenologisk forskning, och menar att det minsta man kan göra om man vill använda begreppet är att förse det med epitetet "fenomenologisk".

Validitet i kvalitativa intervjuundersökningar har, enligt Kvale (1997), att göra med giltigheten och hållbarheten i en utsaga, och han hävdar att validitetsfrågan bör uppmärksammas under hela forskningsprocessen. För föreliggande studies vidkommande handlar det framför allt om att uppmärksamma dels validiteten i intervjupersonernas utsagor eller uttalanden, dels validiteten i forskarens tolkningar och sammanfattningar av dessa utsagor (Kvale, 1997, s. 197). Eftersom det i föreliggande studie är deltagarnas upplevelser av sig själva, relation till sig själv, som är det centrala så blir det på sätt och vis meningslöst att ifrågasätta denna upplevelse. När det gäller validiteten i intervjupersonernas utsagor bör forskaren ändå fråga sig hur troligt är det att deltagarna i intervjuerna ger en rättvis bild av sig själva och inte svarar det som de tror att forskaren vill höra, och huruvida deltagarna verkligen ger uttryck för sin egen bild av sig själva.

Larsson (2005, s. 26–33) beskriver fem validitetskriterier för kvalitativa studier. Det första, s.k. *diskurskriteriet*, handlar om "huruvida påståenden, argument

klarar sig vid en prövning mot alla andra alternativa påståenden och argument, som kan anföras” (ibid., s. 27). Även Kvale (1997) anför att argumentering mellan deltagarna i en viss diskurs avgör vad som kan kallas för valid kunskap. Det andra kriteriet kallar Larsson (2005, s. 28) för det *heuristiska kriteriet*, vilket innebär att tolkningen genom själva systematiserandet bör tillföra vetenskapen någon ny kunskap. Om läsaren får ”nya kategorier för tänkandet” eller ser ”någon aspekt av verkligheten på ett nytt sätt”, då är detta kriterium uppfyllt.

Empirisk förankring, som är det tredje validitetskriteriet enligt Larsson (2005), handlar om överensstämmelsen mellan verklighet och tolkning. Detta har också inom filosofin kallats för korrespondenskriteriet, och det har betonats inom en positivistisk vetenskapstradition (Kvale, 1997, s. 215). Det är därför som de flesta kritiska rösterna till validitetsbegreppet inom kvalitativ forskning återfinns i förhållande till just den empiriska förankringen och korrespondenskriteriet, beroende på den ontologiska grundsynen beträffande möjligheterna till överensstämmelse mellan verklighet och tolkning. Inställningen till validitetsbegreppet har således nära samband med den ontologiska grundförståelsen. Så argumenterar till exempel Johnsson (2003, s. 18) att frågor om validitet och reliabilitet ur ett relationistiskt perspektiv är ointressanta, eftersom de bygger på föreställningen att det finns en oberoende verklighet som människan kan beskriva så som den verkligen ser ut. Inom fenomenologin har kriteriet om empirisk förankring uttryckts i termer av att beskrivningen skall fånga essensen i fenomenet.

När det gäller den empiriska förankringen har metodtriangulering ofta, speciellt i etnografiska studier och fallstudier, använts som ett sätt att kontrollera att olika typer av data inte motsäger varandra. Många textböcker som handlar om kvalitativa metoder anger metodtriangulering som ett sätt att försäkra sig om tillräcklig inre validitet (t.ex. Silverman, 1993). Speciellt har validiteten i intervjupersonernas utsagor prövats genom att intervjumetoden kompletterats med exempelvis observationer. Denzin och Lincoln (2000, s. 5) menar dock att metodtriangulering inte är ett valideringsinstrument utan ett alternativ till validering (se också avsnitt 8.3.1). Begreppet *kristallisering* används av Richardson (2000, s. 934) i stället för triangulering (se också avsnitt 8.3.1) och han menar att detta begrepp

deconstructs the traditional idea of ”validity” (we feel how there is no single truth, we see how texts validate themselves), and crystallization provides us with a deepened, complex, thoroughly partial, understanding of the topic. Paradoxically, we know more and doubt what we know. Ingeniously, we know there is always more to know.

Merriam (1994, s. 177) talar i detta sammanhang om *inre validitet*, som i hennes tappning handlar om hur väl forskningsresultaten överensstämmer med verkligheten. Men eftersom verkligheten alltid tolkas måste validiteten ”alltså bedömas via tolkningar av forskarens erfarenheter i stället för i termer av verkligheten”.

Det fjärde av Larssons (2005) validitetskriterier handlar om *konsistens* och innebär att det bör föreligga ett logiskt samband mellan delarna och helheten i en tolkning. Detta kriterium omtalas av Kvale som *koherens-kriteriet*, det vill säga kravet på motsägelsefrihet och inre logik. Det femte och sista kriteriet, enligt Larsson, är *det pragmatiska kriteriet*. Det handlar om forskningens praktiska

konsekvenser, om det värde som den kunskap forskningen genererar har för praktikerna. Även Kvale (1997, s. 224) diskuterar det pragmatiska kriteriet, och särskiljer därvidlag två olika typer av pragmatisk validering. Den ena är när utsagan hos intervjupersonen åtföljs av en praktisk handling som stödjer yttrandet, den andra är när kunskapen som forskningen genererar verkligen leder till faktiska förändringar.

Olsen (2003, s. 16–17) tar däremot avstånd från pragmatiska kvalitetskriterier och menar att användbarhet bör avvisas som ett självständigt kvalitetskriterium, eftersom han menar att kunskapen lätt i så fall kan evalueras av icke-sakkunniga och komma att stå enbart i politikens tjänst. Han menar att det varken är möjligt eller önskvärt att finna konsensus kring sådana handlingsvägledande kvalitetskriterier. Däremot är det naturligtvis möjligt, menar han, att forskningsresultat blir praktiskt användbara.

Det blir således viktigt vid all kvalitativ forskning att läsaren kan lita på forskarens tolkning. Kvale (1997) anger två praktiska metoder för att åstadkomma en sådan tillit: att antingen använda sig av flera uttolkare och redogöra för samstämmigheten dem emellan eller för de olika innebörder som tolkarna kommer fram till, eller att förklara tillvägagångssättet och exemplifiera tolkningarna med utdrag ur analysmaterialet.

I analogi med begreppet inre validitet använder Merriam (1994) också begreppet extern validitet. Med extern validitet menar hon i vilken utsträckning resultatet är tillämpligt i andra situationer, dvs. det som i allmänhet diskuteras under begreppet *generaliserbarhet*. När det gäller fallstudier har frågan uppstått om det överhuvudtaget går att generalisera utifrån ett eller några få enstaka fall (se också avsnitt 8.3.1). Den frågan diskuterar Kvale (1997, s. 212) utifrån målet med generaliseringen. Målet kan vara att visa på vad som *finns*, vad som *kanske kommer att finnas* och vad som *kan finnas*. I en studie som vill visa på vad som verkligen föreligger blir behovet av statistisk generaliserbarhet viktig. I en fenomenologisk studie som denna är syftet dock inte att visa på det typiska, det mest vanliga, och inte heller att visa på hur det kan komma att gå i framtida projekt (vad som kommer att finnas). Däremot skulle syftet med att här generalisera vara att visa på vad som *kan finnas*, dvs. i detta fall vilka upplevelser av förändringar i sitt själv-i-relation deltagarna i ett pedagogisk-psykologiskt interventionsprogram *kan* ge uttryck för.

8.4.2 Etiska frågor

Basse (1999, s. 73–74) diskuterar etiska frågeställningar i samband med forskning utifrån tre olika aspekter: respekt för demokrati, respekt för sanning och respekt för personer. Att vara forskare i ett demokratiskt samhälle innebär en rättighet och frihet att utföra undersökningar och rapportera forskningsresultat, men medför samtidigt de skyldigheter som finns i de båda andra aspekterna, respekten för sanning och för de personer som forskningen berör.

Etiska frågeställningar gör sig gällande under hela forskningsförloppet och bör därmed finnas med i forskarens planering och i alla överväganden under

samtliga stadier av undersökningens genomförande. Den första och övergripande frågan som forskaren har att ta ställning till gäller forskningens syfte och tilltänkta konsekvenser. Om undersökningen syftar till att öka den vetenskapliga kunskapen och befrämja människans situation så anses den av många vara befogad. Så skriver t.ex. Kvale (1997, s. 105) att ”syftet med en intervjuundersökning bör inte bara gälla det vetenskapliga värdet av den eftersträfvade kunskapen utan också vara att förbättra den undersökta mänskliga situationen”⁸³. Men, vilket också Kvale påpekar, det kan dock vara mycket svårt att förutspå vilka konsekvenser publiceringen av en undersökning kan få på längre sikt.

De flesta etiska regler inom kvalitativ forskningstradition handlar om att skydda de individer som deltar i forskningen. Detta ses dock inte som ett absolut krav, utan måste hela tiden avvägas mot intresset av ny kunskap (Larsson, 2005, s. 22). Enligt Kvale (1997) kan etiska och moraliska frågor i samband med intervjuundersökningar beskrivas under tre rubriker: den första handlar om att den intervjuade skall informeras och ge sitt *samtycke* till att delta, den andra handlar om rätten till *konfidentialitet* (att intervjupersonens identitet inte avslöjas) och den tredje om vilka *konsekvenser* undersökningen får för intervjupersonerna. Även Fontana och Frey (2000, s. 662) anför samma tre etiska huvudfrågor.

Innan deltagarna ger sitt samtycke till att delta i undersökningen bör de informeras om så mycket som möjligt av undersökningens syfte och omfattning, om vad deras deltagande innebär i fråga om skyldigheter och rättigheter och om vilka konsekvenser undersökningen kan tänkas medföra för deras del. Konfidentialiteten betyder att forskaren måste vara noggrann med förvaring av data-materialet och i samband med rapporteringen använda fingerade namn och ibland förändra personernas egenskaper så att de blir oigenkännliga. Detta är speciellt viktigt i samband med fallstudier, där risken för igenkänning är större än vid kvantitativa studier (Merriam, 1998, s. 217). Också konsekvenserna för den enskilda deltagaren, t.ex. av intervjuer och videoupptagningar, bör uppmärksammas. Detta handlar om att se till att deltagaren inte utsätts för fysisk eller psykisk skada och att minimera riskerna för ofördelaktiga följder.

En etisk fråga som ytterligare dyker upp är hur forskaren påverkar respektive låter bli att påverka undersökningen och dess resultat (Kvale, 1997, s. 113). Lindahl (2002, s. 143) belyser problemet genom att visa på den växelverkan som i all kvalitativ forskning föreligger mellan forskaren och föremålet för forskningen, särskilt när föremålet för forskningen är en annan människa. Det går således inte att undvika detta samspel, utan det måste i stället medvetandegöras och göras till föremål för kritisk granskning. Att forska i egen praxis kan dock medföra en uppenbar risk att förlora perspektivet eller att det egna analysarbetet påverkas av forskarens egna ambitioner (Høie, 2001, s. 271), om forskaren inte medvetet går in för att medvetandegöra problematiken.

Den största utmaningen för forskaren i etiskt hänseende handlar ändå, enligt Larsson (2005, s. 22) om att vara sanningsenlig, det vill säga att forskaren så

⁸³ Detta kan också jämföras med det som anfördes om pragmatisk validitet i avsnitt 8.4.1.

långt som möjligt står för det som han eller hon *bedömer som sant*. Sanningen är, menar Larsson, i vetenskapliga sammanhang ett överordnat värde som forskaren har att leva efter så långt det bara är möjligt. Med respekt för sanningen avser Bassey (1999, s. 74) att forskaren förväntas vara sanningsenlig vid datainsamling, analys och rapportering. Det förväntas att forskaren inte medvetet bedrar andra, och att han eller hon skall försöka att inte heller omedvetet bedra någon. Eftersom sanningsbegreppet i vetenskapliga sammanhang är ett mycket omdiskuterat begrepp och långtifrån entydigt kommer redogörelsen i detta sammanhang att avstanna här.

8.5 Undersökningens genomförande och datainsamling

8.5.1 Val av deltagare

En viktig aspekt att beakta vid val av deltagare för ett projekt av denna karaktär är det lämpliga antalet deltagare. Enligt Ryan och Russell Bernard (2000, s. 780) föreslår Morse åtminstone sex deltagare i studier där man försöker förstå essensen i upplevelser ("the essence of experience"). Därför bör undersökningsgruppen således vara tillräckligt stor, framför allt med tanke på att materialet skall ligga till grund för en tolkande analys av deltagarnas upplevelser, som sedan utgör grunden även för någon typ av generaliserande sammanfattning.

Enligt Bassey (1999, s. 60) bör man i samband med fallstudier samla in "tillräckligt med data", vilket innebär "inte för lite, inte för mycket". Det viktigaste att tänka på därvidlag är att man är kapabel att hantera mängden information. Att arbeta med individuell handledning utgående från videoinspelade och analyserade interaktionssekvenser, att utföra två djupintervjuer med varje deltagande pedagog och att därutöver analysera dem och det videoinspelade materialet är både arbets- och tidskrävande. Med tanke på resurser, både i tid och pengar, kunde antalet deltagare därför inte vara alltför stort. Också med tanke på att optimera gruppdynamiken i samband med föreläsningarna och därigenom skapa så mångsidiga diskussioner som möjligt krävs att gruppens storlek optimeras. En grupp på 7–8 personer kan fungera som en sammanhållen grupp samtidigt som den optimerar deltagarnas möjligheter till en givande kommunikation (Svedberg, 2007, s. 115). En pedagogisk grupp på 8–10 deltagare innebär att distansen mellan lärare och gruppdeltagare inte blir oöverkomlig när det gäller att skapa äkta samtal (Aspelin, 2005, s. 96). En lämplig gruppstorlek för ett projekt av denna typ kunde därför vara 7–10 barnträdgårdslärare.

Det föreföll omöjligt att i förväg kunna avgöra huruvida ett visst sätt att välja deltagare skulle komma att påverka projektets utfall i någon speciell riktning. Men tanke på att ändå försöka få maximal variation vad beträffar deltagarna (ålder, utbildning, arbetserfarenhet etc.) föreföll det rimligt att tillfråga samtliga barnträdgårdslärare inom en viss region. Dessutom gjordes urvalet i enlighet med vad Merriam (1998, s. 63) kallar "convenience sampling", dvs. det

baserades på vad som kunde tänkas vara bekvämt samt tids- och kostnadsbesparande både för projektledaren och för deltagarna. Det bästa föreföll därför också på denna grund att vara om deltagarna kunde finnas i samma geografiska område, med tanke på projektets uppläggnings med gemensamma träffar (se avsnitt 7.3.1).

Ett erbjudande gick därför ut till dagvårdsledningen i två grannkommuner i Svenskfinland. Efter att ha fått klartecken från respektive socialnämnd, vilket också innebar löften om att barnträdgårdslärarna kunde delta i projektet under arbetstid och få ekonomiska ersättningar (vikarie i daghemmen och ersättning för deltagarnas resor till de gemensamma träffarna), kontaktade jag åtta barnträdgårdslärare, fyra i vardera kommunen. Dessa sammankallades till ett gemensamt informationstillfälle i början av juni 2003.

Förutom den muntliga information som gavs till barnträdgårdslärarna vid den inledande träffen utdelades även en skriftlig version av projektets huvudmoment tillsammans med mina kontaktuppgifter. Den muntliga informationen innehöll information om undersökningens konfidentialitet, bl.a. om min och deltagarnas tystnadsplikt inom gruppen och gentemot omgivningen, och om hur materialet skulle komma att användas. Vidare redogjorde jag för vad som förväntades av deltagarna. Dessutom innehöll informationen påpekanden om att min roll och funktion under de olika momenten i projektet skulle komma att variera. Därvidlag påpekade jag att jag under videofilmningarna skulle komma att sträva efter att vara enbart observatör och avbryta filmningen för att ingripa endast om jag t.ex. såg att någon "olycka" var på väg att inträffa. Under gruppträffarna skulle jag däremot komma att ta en mycket aktivare roll som föreläsare och diskussionsledare och under den individuella handledningen också vara en aktiv part i samtalet. Under intervjuerna däremot, både den inledande och den avslutande intervjun, skulle jag komma att ställa frågor och följdfrågor, men endast i undantagsfall kommentera deltagarnas svar.

Vid detta informationstillfälle fick jag också veta att det fanns ytterligare två utbildade barnträdgårdslärare som arbetade som barnskötare på daghem i kommunerna. Dessa kontaktades senare per telefon med förfrågan om de ville delta. Av dessa totalt tio barnträdgårdslärare tackade sex ja, antingen genast vid det första informationstillfället eller senare per telefon. Då en grupp på sex föreföll vara i minsta laget utvidgades min förfrågan åt ytterligare två håll. Ungefär samtidigt höll jag en provintervju med en barnträdgårdslärare i en tredje kommun (se avsnitt 8.5.2). Eftersom intervjun utföll väl gick en förfrågan till denna person om hon ville delta, men svaret blev nej. I augusti tillfrågades också de två specialbarnträdgårdslärarna i kommunerna, och båda ställde sig genast positiva till medverkan. Detta innebar att gruppen medverkande barnträdgårdslärare uppgick till totalt åtta.

Totalt fem barnträdgårdslärare tackade således nej till medverkan. Den vanligaste motiveringen som gavs till att avstå kan beskrivas med följande citat: "Det där är nog ingenting för mig och jag tror inte att jag skulle klara av det". En annan motivering till att inte delta belyses med följande uttalanden: "Jag är så ny i det här jobbet och har alldeles för mycket att göra just nu". Trots mina ytterligare förklaringar och försäkringar om att projektet också skulle innebära en

professionsutveckling och att vikarie utlovats valde alltså några att inte medverka. Min tolkning av detta är att det troligtvis är så att de som är frivilliga att medverka i ett projekt av denna typ redan i förväg har ett visst mått av självkänsla och vilja till förändring, medan de allra mest osäkra och förändringsobenägna till största delen väljer att inte delta.

Alla barntädgårdslärare som deltog i projektet är kvinnor. Åldern varierar mellan 29 och 60 år, och arbetserfarenheten mellan 7 och 37 år. En av deltagarna är utbildad i Sverige, de övriga i Jakobstad. Endast en har fått sin grundutbildning efter överföringen av barntädgårdslärarytbildningen till Åbo Akademi⁸⁴. De övriga har antingen 2- eller 3-årig utbildning vid Barntädgårdslärarseminariet eller Barntädgårdslärarytstitutet i Jakobstad. Två av dessa har kompletterat sin utbildning med tanke på en PeK-examen⁸⁵. Två har en specialbarntädgårdslärarexamen.

Före projektstarten var jag bekant med några av deltagarna. Fyra av dem har jag haft som studerande, två i grundutbildningen och två i den kompletterande utbildningen. Ytterligare en är bekant från ett privat sammanhang och en har jag kommit i kontakt med genom yrkeslivet. Två av deltagarna hade jag ingen som helst relation till före projektstarten.

8.5.2 Inledande och avslutande djupintervjuer

För att kunna beskriva barntädgårdslärarnas syn på vissa centrala begrepp och teorier, deras egna upplevelser av sig själva, av eventuella förändringar och deras erfarenheter av projektet utkristalliserades, utgående från den ovan beskrivna teorin, vissa mera specifika temaområden. Av de följande huvudsakliga temaområdena för intervjufrågorna gäller temana 1–6 båda intervjuerna, medan tema 7 gäller enbart för den avslutande intervjun.

- 1) Hur beskriver barntädgårdsläraren
 - a. självkänsla?
 - b. barns själv (självkänsla)?
 - c. sin egen självkänsla?
- 2) Hur beskriver barntädgårdsläraren
 - a. känslor?
 - b. känslornas betydelse för barnen?
 - c. känslornas betydelse för henne själv?
- 3) Hur beskriver barntädgårdsläraren sitt förhållningssätt till och sina handlingar gentemot barnen?
 - a. sin interaktion och kommunikation med barnen?
 - b. sin kommunikativa förmåga?

⁸⁴ Barntädgårdslärarytutbildning har skett i Jakobstad sedan 1958, först i ett seminarium, sedan på institutnivå. År 1995 överfördes barntädgårdslärarytutbildningen till universitetsnivå, varvid utbildningen i Jakobstad blev en del av Åbo Akademis Pedagogiska fakultet.

⁸⁵ Pedagogie kandidat, motsvarande en Bachelor's degree.

- 4) Hur beskriver barnträdgårdsläraren sitt förhållningssätt till sina arbetskamrater och barnens föräldrar?
- 5) Hur beskriver barnträdgårdsläraren målet eller målen med sin verksamhet?
- 6) Hur beskriver barnträdgårdsläraren
 - a. sitt engagemang i arbetet
 - b. sin egen kompetens?
 - c. sin yrkesidentitet?
- 7) Hur upplever barnträdgårdsläraren
 - a. interventionsprogrammets genomförande?
 - b. interventionsprogrammets positiva respektive negativa effekter?

Dessa temaområden omsattes i mera preciserade intervjufrågor som sammanställdes i två intervjuguider, en för den inledande intervjun (bilaga 2) och en för den avslutande intervjun (bilaga 3). Jag valde att börja den avslutande intervjun med frågor som handlar om evaluering av hela projektet, då redan denna projekt-evaluering i en del fall gav svar på någon eller några av de frågor som jag hade planerat att ställa under intervjuens gång.

En provintervju gjordes i slutet av augusti 2003 med en frivillig barnträdgårdslärare från en närbelägen kommun. Avsikten med intervjun var i första hand att testa intervjufrågorna, min egen förmåga att använda dem flexibelt och tidsåtgången. Dessutom ville jag också undersöka om och hur det fungerade att rent praktiskt utföra intervjuerna i en husbil och med den tilltänkta bandspelaren. Intervjun genomfördes till belåtenhet vad beträffar utrustning och yttre ramar. Efter denna provintervju gjordes några smärre justeringar beträffande intervjufrågornas utformning.

Under september månad genomfördes så de inledande intervjuerna med alla åtta barnträdgårdslärare. Detta skedde i min husbil utanför respektive daghem, utom en, som på grund av barnträdgårdslärarens långa sjukfrånvaro gjordes i husbilen utanför hennes hem. Att intervjuerna utfördes i husbilen medförde att de kunde genomföras i en för alla likadan, neutral miljö utan störande avbrott (i form av t.ex. telefonsamtal eller samtal med personal, barn eller föräldrar) och i en avslappnad stämning (med kaffe och tilltugg). Alla intervjuer bandades, och det enda som störde intervjuens förlopp var att ljudbandet måste vändas eller bytas var trettonde minut. Vid en intervju förekom det, trots den markerade avskildheten i husbilen, att annan personal på daghemmet tillfälligt avbröt intervjun för praktiska frågor. Detta avbrott torde inte ha påverkat intervjun i någon nämnvärd grad.

Den första avslutande intervjun med den barnträdgårdslärare som avbröt medverkan i projektet (se avsnitt 9.8) gjordes i februari 2004. Den andra avslutande intervjun gjordes så tidigt som i slutet av mars eftersom en av deltagarna påbörjade sin föräldraledighet då, och vi hade forcerat hela handledningsprocessen för att hinna med alla fem handledningstillfällen och den avslutande intervjun dessförinnan. De övriga slutintervjuerna gjordes under tidsperioden 26.4–24.5.2003. Alla intervjuer gjordes i min husbil utanför respektive daghem och bandades i helhet.

8.5.3 Observationer

Det observationsmaterial som samlades under projektets gång var av två slag: videoinspelat material och fältanteckningar. Det videoinspelade materialet är detsamma som användes under den individuella handledningen tillsammans med de enskilda barnträdgårdslärarna, alltså inspelade observationer av barnträdgårdslärarnas samspel med ett eller flera barn i både strukturerade och mindre strukturerade sammanhang. Dessutom ingår en videobandad handledningssituation i observationsmaterialet. Hur det videobandade observationsmaterialet insamlades har redan beskrivits i avsnitt 7.3.2.

Under hela projektets förlopp gjorde jag fältanteckningar för hand, dvs. efter varje föreläsning- och diskussionstillfälle, liksom efter varje handledningssituation. Även efter videofilmningarna gjordes anteckningar såvida det i samband med dem framkommit sådant som var värt att nedtecknas. Anteckningarna berörde sådant som deltagarna kommenterade eller på annat sätt uttryckte verbalt eller nonverbalt, sådant beteende jag hade lagt märke till, mina egna spontana kommentarer liksom analys och tolkning av det jag hört och sett. Det handlade också om sådant som jag borde minnas inför nästa föreläsning- eller handledningstillfälle.

8.5.4 Bearbetning och analys av data

Transkribering och analys av intervjuer

Att skriva ut en intervju innebär att från en muntlig diskurs konstruera en skriftlig (Kvale, 1997), vilket medför en räkna problem. Man måste välja något sätt att handskas med de muntliga utsagorna och översätta dem till läsbar svenska. Jag har till exempel valt att skriva ut intervjuerna på standardsvenska, dvs. transkribera de flesta dialektala ord och uttryck till någon form av finlandssvensk standardsvenska. En av orsakerna till detta är av etisk karaktär, nämligen att undvika att deltagarens identitet röjs. En annan orsak är mera stilistisk och har som avsikt att underlätta läsningen av texten. Däremot har vissa typiska finlandssvenska kortformer av ord fått stå kvar (t.ex. ”sku” i stället för skulle och ”ren” i stället för redan) och ibland har något dialektalt ord fått kvarstå (med en förklaring för läsaren) för att bibehålla en viss genuin känsla. Utfyllnadsord och -uttryck som ”liksom”, ”vad heter det” etc. har bortlämnats, då de inte fyller någon funktion för innehållet och försvårar läsningen. Detsamma gäller uppenbara felsägningar som deltagaren själv korrigerat. Någon enstaka gång har tydliga språkfel, så som t.ex. felaktig ordföljd, förändrats för att underlätta läsningen. Jag har valt att inte återge kortare pauser, medan längre pauser noterats. Skratt, fniss och suckar har också angetts, medan speciella betoningar inte noterats.

Transkriberingen av intervjuerna har jag själv gjort. En fördel med att själv transkribera var att jag vid utskriften också hade tillgång till mina minnen av intervjun, vilket torde höja reliabiliteten (Kvale, 1997, s. 150). En annan fördel

är att jag under utskrivandet lyssnade till intervjuerna och därmed redan då kunde starta analysprocessen genom att få en känsla för helheten.

Den kortaste intervjun omfattar 15 utskrivna A4-sidor och den längsta 33 sidor, förutom den avslutande intervjun med Greta (som avbröt) där den avslutande intervjun är ca 8 sidor lång. I medeltal är den inledande intervjun 25 sidor och den avslutande intervjun 26 sidor lång. Det totala intervjumaterialet består av ca 385 utskrivna A4-sidor.

Analysen av intervjumaterialet från den inledande och den avslutande intervjun följde i stort sett de steg som anvisats av Giorgi (1985) och Karlsson (1995) (se även avsnitt 8.3.4), kompletterat med Kvales (1997, s. 173) beskrivning av analysens steg. Detta innebär att den del av analysen som förde fram till fallbeskrivningarna (i kap. 9) genomfördes enligt följande steg:

- 1) Genomgång av varje intervju (genom att lyssna och transkribera samt genom upprepad genomläsning) för att förstå helheten
- 2) Urval av tematiska sekvenser (meningsbärande enheter) utifrån centrala teman
- 3) Bearbetning av sekvenserna genom meningskoncentrering och en slags narrativ strukturering.

De temaområden som var de centrala för analysen anges i bilaga 4, separat för den inledande och den avslutande intervjun. För båda intervjuerna fokuserades utsagor som visar på begrepps innebörder, barnträdgårdslärares upplevelse av sig själv och interaktionen med barnen⁸⁶ och hennes förhållningssätt till det pedagogiska arbetet. Dessutom tillkom i den avslutande intervjun upplevelsen av projektet och dess olika delar liksom även upplevelser av hur projektet påverkat dem själva. Flera av utsagorna i intervjuerna har också tolkats ur olika aspekter och kan därför återfinnas som exempel i olika sammanhang.

Det jag har försökt göra vid analysen är att genom empatisk inlevelse sätta mig in i vad deltagarna känner och upplever. Jag har således försökt både förstå och förklara deltagarnas uttalanden. De frågor jag ställde till den utskrivna texten inriktade sig på personen, för att få svar på vad uttalandet säger om deltagarens upplevelse av sig själv (jfr Kvale, 1997, s. 194).

Det tredje steget i analysprocessen gjorde att datamaterialet till sitt omfång kraftigt reducerades och resulterade i fallbeskrivningarna i kap. 9. I den sammanfattande analys som avslutar varje fallbeskrivning har jag tolkat och lyft fram meningen, innebörden, i det sagda. Utgående från fallbeskrivningarna utfördes sedan det sista steget i analysprocessen:

- 4) Skapandet av en syntes.

Under detta sista steg framträdde de beskrivningskategorier som finns i kapitel 10, och som där presenteras under olika teman. Dessa innebörder analyseras och diskuteras sedan (i kap. 11) i förhållande till den tidigare presenterade teorin och forskningen.

⁸⁶ Av utrymmesskäl uteslöts i denna studie en noggrannare analys och rapportering av barnträdgårdslärares förhållningssätt till kolleger och föräldrar.

Analys av videoobservationer och fältanteckningar

Videoobservationerna av barnträdgårdslärarna i samspel med barnen gjordes i främsta hand för handledningstillfällena och har sedan i samband med undersökningen endast använts för att styrka och bekräfta (respektive försvaga eller motsäga) de uttalanden som deltagarna gjorde under de båda intervjuerna. Med hänsyn till detta syfte tedde sig arbetet med en transkribering av det digra materialet alltför omfattande. Men eftersom jag gått igenom materialet noggrant inför och sedan under varje handledningstillfälle så har likväl detta material påverkat och bidragit till min tolkning och analys av de förändringar som rapporteras i resultatkapitlen (kap. 9 och 10).

Fältanteckningarna som gjordes i samband med videoinspelningarna och efter varje handledningstillfälle har som sådana legat som grund för den beskrivning av handledningsprocessen som finns i varje fallbeskrivning (i kap. 9). De har också utgjort en del av grunden för de tolkningar jag gjort i den sammanfattande delen av varje fallbeskrivning.

9 Fallbeskrivningar

Den första delen av resultatredovisningen presenteras i form av fallbeskrivningar. Alla namn på barnträdgårdslärarna är fingerade. Var och en av de åtta fallbeskrivningarna inleds med en kort presentation av den deltagande barnträdgårdsläraren. Därefter följer en sammanfattande beskrivning av hennes svar på mina frågor i förhållande till de centrala temaområden som den inledande intervjun fokuserade. Sedan beskrivs handledningsprocessen, inklusive huvudragen i min feedback till barnträdgårdsläraren, min fortgående tolkning av hennes reaktioner och mina strategier inför fortsatt handledning. För den barnträdgårdslärare, Greta, som avbröt handledningsprocessen och därmed hela projektet redovisas händelseförloppet som ledde till avbrottet. Slutligen redovisas barnträdgårdslärarens upplevelser och reflektioner på basis av den avslutande intervjun, även här utgående från de centrala temaområden som intervjuerna fokuserade. Varje fallbeskrivning avslutas med en sammanfattande analys där jag lyfter fram centrala innebörder i det som dittills framkommit.

Vid presentationen av resultaten beläggs mina sammanfattningar med citat ur respektive intervju. I citaten markeras mina (intervjuarens) repliker med *kursiv stil*. Om en sekvens i citatet utelämnats (på grund av att det i sammanhanget saknar relevans) har det betecknats med [...], och ett förståelseförklarande ord har skrivits inom en hakparentes [].

Syftet med de utförliga fallbeskrivningarna är att genom en sammanfattande beskrivning redogöra för det empiriska underlaget till de tolkningar av innebörd som framkommer i den efterföljande sammanfattande analysen och i den resultatanalys och -diskussion som finns i kapitel 10.

9.1 Fallbeskrivning Siv

Siv är vid första intervjutillfället 30 år gammal. Efter sin barnträdgårdsläraryxamen för ungefär åtta år sedan arbetade hon det första året som barnskötare och de två följande åren som barnträdgårdslärare, för att året därpå utbildas till specialbarnträdgårdslärare. Den utbildningen ledde henne till en projektanställning inom specialomsorgen, där hon arbetade två och ett halvt år. Efter en moderskapsledighet har hon nu arbetat deltid ett halvt år som specialbarnträdgårdslärare. För tillfället deltar hon också i kurser i logopedi.

9.1.1 Den inledande intervjun

Förhållningssätt till arbetet

Siv upplever sitt arbete just nu som väldigt roligt, eftersom hon vill göra just det hon nu gör. Det vill säga hon arbetar enskilt med barn som behöver särskilt stöd, och så är hon handledare för assistenterna till de barn som har personlig assistent och till den övriga personalen på daghemmen. Hon upplever att hon fungerar som ”spindeln i nätet”, med kontakter åt alla håll: föräldrar, personal, psykolog och terapeuter av olika slag.

Till fördelarna i arbetet räknar hon att det är inspirerande att arbeta med människor och att det innebär att man också själv utvecklas hela tiden. Man lär sig förstå människor, inklusive sig själv, bättre.

Ja (skratt), jag är nog en sån som trivs att ha med människor att göra. På något vis, jag är nog så pass social att jag sku inte klara av det att sitta nånstans med kontorsjobb och inte ha kontakt med människor. Jag sku nog få för tråkigt då. När man jobbar med människor så händer det ju hela tiden nånting och det är liksom inspirerande. Man utvecklas ju själv också hela tiden när man har med människor att göra. Det inspirerar nog det, olika sorts människor, att få, på något vis att kunna ta olika människor och.

Utvecklas som människa, sa du. Vad tänker du på då? Eller hur tänker du dig att det går till?

På något vis att man börjar förstå sig på olika slags människor och olika sorts folk och kanske komma underfund med lite hurudan man är själv och fundera på såna saker att varför man kommer överens med vissa människor bättre än med andra. Den där interaktionen som på något vis är lite spännande.

Dessutom tycker hon om att ha regelbundna arbetstider och att jobba deltid. Till nackdelarna hör att hon inte alltid tycker att hon räcker till, att tre dagar i veckan är för lite, och att hon inte alltid kan stänga av arbetet när hon slutar för dagen.

Ibland när det är nånting som man håller på med, nåt barn som man funderar på, så kan det vara svårt att lämna jobbet på jobbet. Att man kanske tar det med sig hem. Jag försöker nog att jag inte funderar på arbetet där hemma, men ibland så kan man ju inte låta bli, när det är nånting som är på hälft och man funderar på hur man ska lösa det.

Målet för sitt arbete med barnen formulerar Siv på följande sätt:

Kanske att de barn som jag speciellt har ansvar för, eller de barn som har särskilda behov, vilka som helst, att de ska göra framsteg med det som de behöver och att de ska börja må bättre. Det tror jag är det viktigaste. Det är ju därför jag jobbar egentligen, för att det ska vara till nytta för dem.

Sitt engagemang i arbetet beskriver Siv som lagom. Hon tycker att hon är engagerad i arbetet, men vill inte ta med sig arbetet hem utan vill skilja på arbete och fritid. Hon har inte heller ställt upp för att arbeta under sina lediga dagar trots att behov av detta funnits. Men hon säger sig engagera sig i barnen och deras föräldrar. Även om det ibland skulle vara lättare att förbise föräldrarna så tycker hon att det är mycket viktigt att informera och engagera föräldrarna. Och är det något barn som verkligen behöver mycket hjälp så engagerar hon sig för att också få hjälp utifrån, från t.ex. läkare och fysioterapeuter. Någon enstaka

gång kan hon känna att hon kanske borde ha engagerat sig bättre även om hon inser att tiden inte räcker till allt.

Hon säger också att hon orkar bra i arbetet, kanske tack vare att hon arbetar deltid men också tack vare sina samarbetsvilliga kolleger. Hon skulle gärna i framtiden hålla kvar sitt tredagars jobb och kunna komplettera det med att jobba med en av sina hobbyer som en terapiform.

Självkänsla och känslor – begreppsförståelse

Att projektet skulle handla om självkänsla tyckte Siv vid starten var bra och jätteintressant, eftersom hon mycket funderat på hur man skall stärka barns självkänsla så att de blir modigare och tror på sig själva. Barns självkänsla hänger också ihop med trygghet, menar hon. Med klara gränser, regler och rutiner blir barn trygga och får ”ordning på sig själva också”. Barn med god självkänsla beskriver hon på följande sätt:

De ger ett tryggt intryck, de är säkra på sig själva och de vågar säga ifrån och de säger vad de vill och vad de tycker. [...] De är trygga i sig själva och behöver inte hela tiden ha en vuxen där bredvid, utan de klarar sig själva och tar initiativ och hittar på.

Barn med svag självkänsla beskriver Siv som antingen osäkra, försiktiga och tillbakadragna, sådana som inte tror att de klarar av någonting, eller sådana som ”lever ut sitt kaos”, som är gränslösa eller aggressiva. För barn med låg självkänsla försöker Siv förklara att det inte är prestationerna som räknas och att allt inte behöver vara perfekt, men också uppmuntra barnen att pröva och träna sig för att till slut lyckas. Hon ger ett exempel på detta:

Jag har ett så bra exempel, en pojke som har stora problem med motoriken och balansen och koordinationen. Jag har ett sånt där som vi kallar spindelnät här på gården, en sån där klätterställning med ett nät där uppe. Man måste vara fem år för att få använda det, och han blev fem år och han blev sex år och han vågade inte gå dit. Man klättrar upp och det är lite vingligt och svajigt att vara där uppe i nätet. Men sen en dag när han hade kommit sig dit, när han stod och ropade på oss som var ute på gården att ”se var jag är”. Han var nog så lycklig när det gick då, det som han trodde att han aldrig sku kunna klara av och som han dessutom... När de började här så hade de frågat vad de vill lära sig på dagis, och han hade velat lära sig att klättra upp i spindelnätet för han visste att han hade åldern inne men han vågade inte. Han var så glad då när det gick.

Hur barns och vuxnas självkänsla skiljer sig åt förklarar Siv på följande sätt:

Vuxna har ju ändå haft många år på sig att lära känna sig själv och kanske, förstås är mera medvetna om vad självkänsla är och förstås har funderat på sig själva. För barn så är det, jag tror inte att det är något som barn tänker på. Det är mera nånting som de har mera eller mindre. För barn tror jag det mera handlar om trygghet, att de är trygga och för vuxna kanske det är mera hur de känner sig själva.

Att beskriva en känsla tycker Siv är svårt, likaså att säga var känslorna finns.

Ja, det var svårt (skratt), en känsla, det kanske är hur man reagerar på en situation, eller nånting, hur man upplever den. En upplevelse kanske. En upplevelse, en reaktion hos den person som är med i en situation.

Som positiva känslor nämner hon glädje och trygghet, att man känner sig omtyckt, sånt som är roligt, lycka och inspiration. Negativa känslor är misslyckande, rädsla, att bli missförstådd, osäkerhet och ångest. Hon vet inte om det finns neutrala känslor, utan tycker att känslor alltid är lite positiva eller lite negativa.

Förhållningssätt till sig själv

Siv beskriver sin egen självkänsla som god. Hon känner sig trygg i de flesta situationer och säger att hon lärt känna sig själv genom det arbete hon gjort med psykiskt utvecklingshämmande och att hon vet att hon klarar av en hel del. Som goda sidor hos sig själv nämner Siv långt tålamod och förmåga att se barnen som individer och att lyssna på vad de faktiskt tycker. Hon beskriver sig själv också som lugn, hon blir sällan ”blixtag” och säger att hon tar det mesta ”ganska coolt”. Hon hänger inte upp sig på misslyckanden, utan försöker se framåt. Om hon har brister i självkänslan hänger det ihop med sånt hon upplever att hon inte behärskar och därför drar sig för att pröva. I övrigt upplever hon inte några brister nu som vuxen, och har inte tänkt i de banorna att hon skulle behöva utveckla något speciellt när det gäller sin egen självkänsla.

Siv säger att hon funderar över sina egna känslor och hon tycker sig för det mesta direkt förstå varför hon känner som hon gör. Om hon inte gör det så analyserar hon situationen och kommer oftast fram till en orsak. Positiva känslor är lättare att förstå sig på, medan en del negativa känslor kan vara svårare att analysera orsaken till. En av de känslor hos sig själv som hon har svårast att komma till rätta med är besvikelse. Orsaken till detta förklarar hon såhär:

Kanske att det inte blir som man har tänkt sig. Kanske om man har haft förväntningar på att nånting ska bli bra och så blev det inte som man hade tänkt sig och så funderar man kanske att ”vad det på grund av mig eller var det på grund av nånting annat att det blev sådär nu då?” Och kommer man till att det inte var på grund av mig så är man sur på den andra orsaken då. Hur det sku bli sådär nu då.

Så då blir man sur?

Jo. Nu blir det kanske att man blir mera arg sen, liksom när besvikelsen har lagt sig så blir man arg då i stället.

I arbetet överväger de positiva känslorna, men hon tycker inte att hon tänker så mycket på känslor när hon arbetar. Åtminstone positiva känslor tycker hon att hon förmedlar spontant via kroppsspråk och genom att säga det direkt till barnen. De negativa känslorna håller hon delvis tillbaka, kanske för att det är svårt att just då i situationen analysera orsaken till känslan. Det är också i anslutning till detta som hon förklarar vad hon gärna skulle vilja förändra hos sig själv.

Kanske att man sku kunna säga då, om det är till exempel en sån situation att nån föreslår nånting hur man sku kunna göra, på ett personalmöte eller nånting, och tycker eller säger att ”men sku vi kunna göra såhär och såhär?” Om man tycker att man inte vill det, att man sku kunna säga det då, i stället för att säga att ”ja, ja, nog går det” och sen när jag då till exempel pratar med den personen säger ”men de sku ju ha kunnat fråga av mig först, inte vill jag ha det här sådär”. Att man i stället sku kunna säga det då genast, eller säga åtminstone att ”jag vill fundera över det”. Att man sku kunna inte bara tycka att man måste göra så som nån annan föreslår.

Samspel och kommunikation med barnen

Siv menar att hon försöker möta barnen på den nivå och sådana som de är. Hon vill ta i beaktande hurdana barnen är till sin personlighet och inte till exempel pressa dem som är tysta och tillbakadragna, utan försöka möta dem i ett lugnare tempo. Det som är svårt i relationen till barnen kan vara att få de barn som är lite försiktiga eller motvilliga med på noterna. Då brukar hon försöka komma fram till vad det barnet tycker är speciellt roligt och utnyttja det för att finna lämpliga arbetsuppgifter.

Att tillåta och acceptera barns alla känslor och prata om dem tycker Siv är viktigt och hon tycker också att i den utsträckning hon stöter på olika känslor gör hon det.

Jag tycker det är viktigt att man ser dem, att man tillåter känslor. Just att alla slags känslor är tillåtna, att man låter barn ha dem och visar barnen att man accepterar dem, att man får känna sådär, men att man, att man kan prata om det också och fundera att varför kände man sådär och hur blev det sådär. Det kanske är mest just om negativa känslor det då. [...] Om jag tänker på när jag jobbade i grupp så nog tycker jag att jag kunde låta barnen känna det som de faktiskt kände. Jag tycker på något vis att det inte finns någon annan möjlighet heller. Det blir ju fel och bakvänt för ett barn om barnet kommer och är lesset över nånting och man "pajar"⁸⁷ och säger "nä inte var det så farligt, nu gör vi det här i stället, det här är roligt". Det är ju liksom fel mot barnet det. Att känner ett barn nånting så det finns ju en orsak till varför det känner som det gör.

Barns olika känslouttryck säger sig Siv reagera olika på beroende på känslan ifråga. Hon kan vara empatisk utan att överta barnets känsla. Hon tycker också att hon oftast förstår barns känslor, men har svårast att handskas med barns aggressivitet.

På något vis så tar jag nog till mig känslan [barns känsla] och lever mig in i hur barnet känner. Att man kanske, om ett barn är jätteslet över nånting, så nog känner jag ju det, liksom förstår hur det känns. Men inte tar jag över barnets känslor på det viset att jag också blir lika ledsen. Men jag ser ju förstås den där saken på ett annat sätt än barnet. Och nog blir jag glad om ett barn är jättelyckligt över nånting. [...] Just det att ett barn är aggressivt, det är en sån känsla som jag tycker är lite jobbig. Men man kan ju inte bara lämna barnet där och strunta i det och låta det vara aggressivt utan man måste ju ta itu med situationen i alla fall.

9.1.2 Handledningsprocessen

Den första videofilmningen med Siv sker tillsammans med dels en flicka N, dels en pojke J. I dessa situationer är Siv mycket tystlåten, och hon säger under den efterföljande handledningen att hon upplever att hon inte var sig själv utan mycket spänd, vilket kanske berodde på en kombination av att hon inte kände flickan så bra och att hon var ovan vid filmningen. Utgående från frågeformuläret (bilaga 1) diskuterar vi under handledningen hur Siv fungerar som

⁸⁷ Smeker, stryker över håret e.dyl.

*självobjekt*⁸⁸, och jag uppmärksammar de gånger hon *bekräftar* barnen. Men på grund av Sivs tystnad finns det inte så mycket att kommentera förutom just detta faktum. Vi koncentrerar oss därför på barnens reaktioner och hur man kunde uppmärksamma dem, t.ex. att N blev glad. Vi funderar länge över orsakerna till J:s ovilja att härma Sivs minspel och hur man kunde få honom mera samarbetsvillig. Till följande filmning kommer vi överens om att Siv skall koncentrera sig på att uppmärksamma barnens känslor och känslouttryck.

Den andra filmen består av två situationer, dels med två barn, flickan J och pojken S, dels med pojken J. Under båda situationerna är Siv mycket mera aktiv än under de tidigare filmningarna, något som hon själv också kommenterar vid handledningstillfället. Hon är också mera engagerad och *bekräftande* gentemot barnen, vilket jag visar på. Hon fungerar också vid ett par tillfällen som god modell för det *idealsökande självet* och hon fungerar även som *tvillingsökande självobjekt*. Vi diskuterar också hur man med pojken J ännu kunde förstärka hans *idealsökande själv*. Vid slutet av det andra handledningstillfället säger Siv att allt är okej, och tillägger spontant: "Handledningen gav nog mycket mera idag än förra gången".

Det tredje handledningstillfället filmades, och byggde på en situation med en flicka A. Flickan har enligt Siv vissa svårigheter med kommunikationen. Hon är gärna på tumanhand med Siv, pratar gärna med har ett svagt ordförråd och svårigheter att ta andras perspektiv. Hon tar för givet att andra ska förstå och förklarar inte tillräckligt. Hon är inte riktigt med i barngruppen eller i andra barns lek, utan leker helst för sig själv. Under handledningen diskuterar vi att det kanske inte är så bra för henne att den vuxna är förstående hela tiden. Siv borde säga till när hon inte förstår, eftersom hon annars lätt gör flickan en björntjänst. Vi diskuterar också att A har svårigheter med tidsperspektivet, speciellt framåt, och hur man kunde träna henne i detta. Jag uppmuntrar också Siv i hennes *bekräftande* kommunikation, speciellt den nonverbala. Mot slutet av handledningen kommenterar Siv spontant hur bra det är att arbeta med videoinspelat material.

Det är jättebra att se. Man sku behöva ta [filma] allt emellanåt det man jobbar med, för man ser ju sånt som går förbi där i ögonblicket.

Jo, man gör det. Och det är ju det som är meningen, och så kanske man sen så småningom lär sig att där i ögonblicket sen fundera att jaha, nu säger hon det, att det kan jag använda till det och det.

Ja, man kunde ju använda det [filmning] riktigt som ett arbetsredskap. Kanske inte varenda gång, men nån gång emellanåt.

Den fjärde filmningen sker med samma pojke J som var tillsammans med två andra barn i den första filmningen, och på tumanhand med Siv i den andra. Vid denna filmning är J helt med på att utan spegel göra de tungövningar som han inte ville göra tidigare, och vi diskuterar möjliga orsaker till detta. Jag bekräftar Sivs *bekräftande* kommunikation, och hur väl deras samspel fungerar, vilket

⁸⁸ I fortsättningen markerar jag de centrala teoretiska begrepp som använts under handledningen med kursiv stil. Dessa begrepp går tillbaka på den begreppsapparat som utförligt diskuterades i kapitel 4.

stärker hans *tvillingsökande själv*. J visar ett intresse för de uppgifter som ligger framme och väntar. Siv kunde ha stärkt *hans idealsökande själv* genom att förklara uppgifterna och sedan låtit honom välja uppgifter vartefter.

Den sista handledningen bygger på en film med flickan J. Hon verkar till att börja med vara medveten om och spänd inför mig, men glömmer bort mig mot slutet. Vi diskuterar hur man kunde ha fått henne att slappna av genast från början, t.ex. genom att låta henne börja med den för henne mest intressanta uppgiften, kulramen. Siv *bekräftar* henne med positiva omdömen, och de har god nonverbal kontakt. Detta, i tillägg till att hon i en spelsituation får vinna ”på riktigt” över Siv, stärker både hennes *grandiosa själv* och *tvillingsökande själv*. Efter detta sista handledningstillfälle säger Siv att hon tycker att handledningen varit jättebra och att hon lärt sig mera och mera för varje gång vi tittat på filmerna. Spontant avslutar hon med: ”Det skulle bra kunna fortsätta med tio gånger till”.

9.1.3 Den avslutande intervjun

Projektets genomförande

Siv tycker att projektet kom lägligt för hennes del, eftersom hon själv funderat över vad man kunde göra för att stärka barns självkänsla. Hon hade inte i förväg tänkt sig att det i så hög grad skulle handla om att förverkliga projektet genom sådan verksamhet som man även annars sysslar med, utan hon hade trott att det skulle vara mera som ett program för att jobba med känslor. Men det sätt vi har jobbat på upplever hon som vettigt och i stort har projektet motsvarat hennes förväntningar.

Under den första filmningen tycker Siv att hon var spänd, men spänningen släppte sedan vartefter filmningarna fortsatte. Hon säger att det hon minns av den inledande intervjun var att den handlade om sådant som hon tycker att man inte reflekterar över till vardags. Speciellt gäller detta för känslorna.

Minns du hur du reagerade på hela intervjun och intervjusituationen?

Jo, jag tyckte att den var helt, liksom, det var intressant att börja tänka på de där sakerna som du frågade om. Det är sånt som man kanske inte reflekterar över sådär till vardags.

Är det nånting speciellt som du tänker på eller kan du nämna nånting som... [...]

Ja, liksom att de där känslorna finns ju alltid med i allt man gör. Man reagerar ju på allting mer eller mindre, men man tänker inte på det och sätter inte ord på det.

Siv tycker att föreläsnings- och diskussionstillfällena var givande. Även om en del teorier var nya så fanns det också en del självklara saker för henne och för dem som likt henne själv gått i grundutbildning ganska nyligen. Men hon tycker att det är bra att repetera och påminna sig om dem på nytt. Det hon minns speciellt var de tre ”punkterna” i självet, men riktigt vad de handlade om minns hon inte. Ibland hade hon velat gå fortare framåt då det var något som de andra i gruppen inte riktigt förstod och ville diskutera.

Angående handledningstillfällena säger Siv att det tog ett par gånger innan hon riktigt förstod vad de skulle gå ut på, men vartefter så kunde hon ta till sig mera av handledningen. Därför tycker hon att det gärna kunde ha fortsatt med några handledningar till. När vi såg på filmerna hakade hon först upp sig på det yttre, t.ex. på hur hon pratar, men senare kunde hon se förbi detta.

Förhållningssätt till arbetet

Siv upplever fortfarande att hon trivs med sitt arbete. Hon tycker också att hon är engagerad i arbetet när hon är där, men att hon är noggrann med att inte ta arbetet med sig hem. Hon tror att om hon gjorde det så skulle hon inte länge orka vara engagerad till hundra procent.

I fråga om målen för arbetet säger Siv att det viktigaste nu är att arbeta vidare med barns självkänsla och känslor för att öka barnens medvetenhet. Dessutom nämner hon språkträning och barns språkliga medvetenhet som något hon gärna vill fokusera i arbetet.

Nå, kanske just nog att man medvetet i grupperna sku jobba med det här med barnens självkänsla och liksom med känslor, så att barnen också sku få bli medvetna om det. Och liksom riktigt att de tänker på, medvetet tänker på det. Det tror jag nog inte man gör så mycket sådär i gruppen. Det sku nog vara viktigt.

Självkänsla och känslor - begreppsförståelse

När jag ber Siv berätta vad hon tänker på när man talar om en känsla beskriver hon att allt man är med om leder till någon slags känsla. Den utlöses av en händelse, av någonting, så att det känns positivt eller negativt. Känslan finns i huvudet och i kroppen. Hon nämner positiva känslor som glädje och tillfredsställelse, och negativa som sorg, ledsamhet och avundsjuka. Någon neutral känsla kommer hon inte på. Dessutom säger hon att alla negativa känslor också har något positivt i sig.

När Siv i intervjun reflekterar över begreppet självkänsla beskriver hon hur hennes förståelse av det har förändrats:

Innan det här projektet så tänkte jag kanske att självkänsla var lika med självförtroende. Men nu tycker jag inte att det är, inte liksom lika med. Självförtroende är ju kanske en del av självkänslan, men nu tycker jag att man kan ju ha en bra självkänsla fast man kanske inte har bra självförtroende och tvärtom. Eller kanske, ja, kanske mera tvärtom, att man kan nog ha ett gott självförtroende fastän man kanske inte har så bra självkänsla.

Enligt Siv utvecklas självkänslan om man funderar på den och funderar på sig själv. Barns självkänsla utvecklas i samspel med andra människor.

Nog tror jag att den utvecklas mycket genom vuxnas förhållningssätt till barnen. Och föräldrarna förstås har ju en viktig roll där, men andra, dagispersonal och lärare och vem nu som barnen kommer i kontakt med. Just det där att de speglar barnen minns jag att vi pratade om. Att det är ju på det viset som barnen ser sig själva.

Förhållningssätt till sig själv

Sin egen självkänsla beskriver Siv som god. I det sammanhanget nämner hon att hon tycker hon har lärt sig mera om sig själv under projektets gång, speciellt i relation till arbetet.

Nog tror att jag att jag då [vid första intervjutillfället] också tyckte att jag hade relativt bra självkänsla, nog tycker jag det ännu. Men att jag tycker ju att jag har lärt mig mycket, i alla fall nånting om mig själv nog under det här projektet. Så säkert, kanske förhoppningsvis har den blivit ännu bättre. Eller att man har, åtminstone nån sida av mig själv har jag kanske lärt känna ännu bättre.

Kan du sätta fingret på nånting som du tycker att...?

(Paus). Det var svårt. Nej, jag vet nog inte riktigt liksom vad, på vilket vis. Men förstås nog det där, nog är det ju det som har med mitt jobb att göra. Det är ju det som vi har jobbat med nu. Att nog är det ju där kanske jag då, att jag har sett på mig själv och jag har analyserat mig själv och vet mera hur jag gör och hur jag är.

Siv upplever sig som känslomässigt ganska stabil och säger sig förstå sina egna känslor i arbetet rätt så bra. De känslor hon säger sig själv haft svårt att hantera är barns aggressioner. Men genom projektet har barns känslor blivit mera gripbara för henne, säger hon.

...men att man mera medvetet tänker på barn och deras känslor. Kanske just det här med aggressioner och såna känslor, att det där barnet har just den där stora, starka känslan nu. På något sätt har det blivit mera gripbart att det där upplever det där barnet just nu och sådär är det för honom eller henne. Och man kan inte säga åt det där barnet att "sluta känna sådär". Man kan liksom inte vara arg på det för att det känner, för att det har ju nån orsak. På något vis har det blivit mera gripbart för mig att man behöver inte vara rädd för de starka känslor som barnen visar. Att det är just så som det känns då och då måste det få kännas så.

När jag i slutet av intervjun ber Siv sammanfatta hur projektet har påverkat henne svarar hon såhär:

Nog tycker jag på något vis att det har stärkt mig i mitt sätt att arbeta, hur jag jobbar med barnen. Och kanske på något vis också, nog har gett mig i min yrkesidentitet också. Nå, det har det ju förstås i och med att jag har jobbat sådär kort tid med just det här jobbet. Så jag minns att jag tänkte nog först att jag har ju inte hunnit komma igång med det här arbetet, att jag vet ju inte vad jag håller på med ännu, att ska man börja med något sånt där då. Men att nog har det varit, inte har det ju gjort nån skada, att nog har det ju varit till nytta, nog tror jag att jag kanske har kommit längre i min yrkesidentitet med hjälp av det här projektet än om jag inte sku ha varit med.

Samspel och kommunikation med barnen

I fråga om samspelet med barnen säger Siv att hon tycker att hon har förändrat detta som ett resultat av projektet. Hon har blivit mera medveten om bland annat kommunikationen och vikten av att ta fasta på barnens initiativ.

[...] att jag mera medvetet tänker på vad jag gör och hur jag kommunicerar. Jo, nog på det viset.

Nog på det sättet, jo. Vad tycker du att är dina starka sidor när det gäller det här samspelet med barnen?

Jag tycker kanske att jag försöker nog se vad barnen faktiskt tycker och tänker, fast de kanske inte säger ut det, men jag försöker ändå vara lyhörd mot dem. Hur det lyckas är nu en annan sak. Ja, men nog tror jag att det kanske gör det.

Finns det något annat som du tycker? Just i kommunikationen, tänker jag då, och samspelet som du tycker att är väldigt positivt eller där du tycker att du lyckas bra?

Om man tänker på de där filmningarna, de där gångerna när man tyckte att det faktiskt funkade jättebra, det där samspelet så tycker jag att där kunde jag nog vara sådär uppmuntrande och få de där barnen att se att de tyckte själva att de var, att de gjorde nånting bra, att de var duktiga.

Precis. Finns det nånting i den här kommunikationen eller samspelet som du tycker är mindre bra?

(Paus). Kanske ibland nån gång under de där filmningarna så var det att ta vara på... Barnen kanske gav en liten vink om att det där sku de vilja göra eller det där sku de vilja, att jag ännu mera sku kunna vara lyhörd för det, att i vilken ordning man tar saker och vad de faktiskt ville göra då.

Mera liksom nappa på barnens...

Ja, på barnets initiativ.

...initiativ. Ja, just det.

Fastän jag var väldigt sådär ”i det”, så man knappt, och jag kanske inte märkte initiativen som de tog då där, i den situationen. Det är sånt som jag kanske sku tänka mera på nu framöver.

Gång på gång under den avslutande intervjun återkommer Siv till att hon börjat reflektera och fått ett mera medvetet förhållningssätt som också innebär att sätta ord på olika fenomen. När hon tänker tillbaka på den inledande intervjun säger hon att hon redan då började reflektera över saker som hon inte tänkt på tidigare. Hon säger sig ha fått ett mera medvetet förhållningssätt både till barnen och deras föräldrar när det gäller att ta hänsyn till deras självkänsla, och också känslor och upplevelser. Detsamma gäller också vad hon säger till barnen, och vilken feedback hon ger.

Det där förhållningssättet som man har mot barnen, nog har jag ju tänkt det förr också, att hur man förhåller sig till barnen så är antingen bra för dem eller så är det mindre bra hur man är och vad man säger och vad man gör. Men på något vis ännu mera, liksom ännu viktigare, har jag börjat tycka att det är.

Just det här med förhållningssättet?

Hm, förhållningssättet, jo.

Vad är det speciellt i förhållningssättet som du tänker på?

Kanske det att man medvetet tänker på vad man säger åt barnen och vad man ger för feedback åt dem på det som de gör. Både verbalt och med sitt kroppsspråk.

[...]

Så om du idag nu stöter på barn som du tycker att har dålig självkänsla, så hur tänker du att du ska på något sätt tackla det eller bemöta det?

(Paus). Nå, kanske jag mera medvetet tänker på det, att med det här barnet så är det kanske, det här och det här behöver man jobba med, men att man medvetet också tänker på hur man gör för att stärka den där självkänslan. Att inte bara de andra sakerna som det kanske, att man medvetet sku tänka på det att behöver det nånting riktigt extra med tanke på det eller tar jag in det bara såhär. Det är ju förstås med alla barn, men just att är det nån som man tycker att är väldigt svag och sådär så sku man

ännu mera medvetet tänka på vad man sätter upp i sitt arbete med det barnet, med tanke på självkänslan då.

Även om hon också tidigare förstått betydelsen av känslor, så tänker hon nu mera medvetet på orsaker till barnets känslor och vilken betydelse de har för barnet just i situationen.

Jag tycker att på något vis så kan jag bättre se bakom känslorna, att vad är det som, varför känner barnet som det gör. Alltid kan man ju inte veta förstås, men man kan ändå se att det kan finnas, att det finns som en orsak nog där. Man tänker mera medvetet på det och kanske efteråt sen funderar att vad kunde det riktigt vara som gjorde det där att känslorna kom.

Det medvetna förhållningssättet kommer också fram när Siv talar om sitt förhållande till de övriga i personalen och till föräldrarna.

Nå, på det viset att när jag har börjat tänka, så som jag har börjat tänka på det, så kan jag ju använda det i mitt jobb när jag handleder assistenter. Och när jag på det viset har blivit mera medveten om det så kan jag ta upp det medvetet också med till exempel assistenterna. Så att de i sin tur, när de jobbar med de barn som de jobbar med, kan tänka på det.

[...]

Jo, nog tycker jag att man medvetet kan tänka på det i föräldrakontakten också hur man säger och hur man vänder saker och att man medvetet tänker på hur det är ur deras synvinkel.

I flera olika sammanhang under intervjuens lopp återkommer Siv till att hon lärt sig nya sätt att arbeta med barnen och hantera olika situationer. Hon beskriver till exempel hur hon nu tycker att hon fått redskap för att stärka barns självkänsla.

Ja, jag tänkte nog kanske såhär konkret på vissa barn som man upplever att inte har så bra självkänsla som sku behöva kanske få en starkare självkänsla. På något vis så ligger de barnen mig ganska nära hjärtat, att de...hm.

Jo, så du funderade mera på enskilda barn?

Jo, och liksom tänkte att det där är ju sånt som alltid finns, det finns ju alltid de där barnen i barngrupperna som behöver att nån sku kunna jobba med det.

Precis. Just det. Vad tänker du idag nu då om barns självkänsla?

Nå, nog förstås likadant att nog finns de ju fortfarande i grupperna (fniss), inte har de ju försvunnit nånstans inte. Men på något vis så, så känns det sådär att det går, man kan göra nånting i allt det där som man jobbar med till vardags, att man kan ta in i det på olika sätt och stöda barnets självkänsla. Att på något vis så har jag fått någon slags redskap för det, eller, ja det känns inte som något omöjligt att, jo, att det går nog att göra. Och faktiskt i det som man gör bara, vanliga saker, utan att man behöver planera något stort projekt om självkänsla, att det går att ta in i allting egentligen.

Projektet har också hjälpt henne att mera medvetet hjälpa barnen att benämna känslor och upplevelser.

Barnen kan inte sätta ord själv på, eller många gånger är det ju så att de kan ju inte sätta ord på vad det är, för sig själva. Att man tolkar det där barnets känslor åt barnet.

Hade du den här uppfattningen då projektet startade?

Jo, nog tror jag det, men kanske, men att det har blivit liksom ännu tydligare för mig. Och att man ännu mera medvetet sku behöva göra det.

Det som hon tidigare haft svårigheter med, framför allt aggressiva känslor och vredesutbrott hos barnen, känner hon nu att hon kan hantera på ett annorlunda sätt.

Jag tyckte nog att det som var jobbigt så kanske är de här barnen som får såna här raserianfall och sånt, att hur man hanterar det. Men på något vis så har jag nog, fast jag inte har råkat ha när vi har filmat något sånt inte, men jag har jobbat med såna barn liksom parallellt när vi filmade, så på något vis av det här, fastän jag inte har haft dem då under filmningarna, så har den här handledningen nog stärkt mig i hur jag ska hantera de situationerna. Att det är sånt som jag tidigare har varit osäker på, att det har jag nog liksom blivit säkrare på.

9.1.4 Sammanfattande analys

Siv förefaller redan vid första intervjutillfället vara en person med god självkänsla och stark integritet. Även om hon verkar lite försiktig är hon lugn, balanserad och verklighetsförankrad. Detta intryck håller i sig under projektets gång. Hon beskriver också sig själv som trygg och stabil och tycker att hon förstår sina egna känslor, men ser också sina brister och svårigheter.

Beskrivningen av vad självkänsla och känslor är för Siv motsvarar redan i början av projektet i ganska stor utsträckning det synsätt som jag förespråkar under projektets gång. Under slutintervjun säger hon dock att hon förut likställde självkänsla och självförtroende, vilket hon numera inte gör. Sivs minneskunskaper av de teorier eller begrepp om självkänsla och känslor som föreläsning- och diskussionstillfällena fokuserade är ganska vaga. Däremot kan man säga att hennes *förståelse av de centrala begreppen och av sambanden mellan dem har utvecklats och fördjupats*.

Vid den inledande intervjun innehåller hennes pedagogiska mål en önskan om att barnen skall må bra genom att de gör framsteg och klarar av nya uppgifter, vilket är lite motsägelsefullt i förhållande till hennes uttalanden om att det inte är prestationerna som räknas och att allt inte behöver vara perfekt. Vid den avslutande intervjun framhåller hon *självkänsla och känslor som det viktigaste målet att arbeta mot*, och hon talar också om att *medvetandegöra barn om dem*.

Även om Siv under den inledande intervjun nämner att självkänsla hos barn har att göra med deras förmåga att ta initiativ, så märks det inte under de första filmningarna att hon skulle ha uppmuntrat barnens initiativförmåga. Därför arbetar vi en del med detta under handledningarna, och under slutintervjun tar Siv självmant upp detta tema och säger att hon nu försöker och i fortsättningen vill vara *mera lyhörd inför barnens initiativ*. Det framkommer också tydligt under de senare filmningarna att Siv tagit detta ad notam, och i större utsträckning tar fasta på barnens egna förslag och lyssnar till deras vilja.

Redan under den inledande intervjun visar Siv ett sunt förhållningssätt till både sina egna och barnens känslor, även om hon förhåller sig lite kontrollerande till negativa känslor hos sig själv och säger sig ha svårigheter också med barns aggressivitet. Efter projektet säger hon att barns känslor har blivit mera gripbara och att hon också utstår barns aggressioner på ett annat sätt än förut. För hennes del kan man således tala om en upplevelse av *ökad tolerans att utstå och ökad*

säkerhet i att handskas med barnens negativa känslor. Hon framhåller också i den avslutande intervjun att hon nu förstår betydelsen av att benämna och tolka barnets känslor. Hon framhåller också att hon börjat reflektera mera över känslors orsaker.

Under den inledande intervjun använder Siv flera gånger som svar på mina frågor uttrycket ”inte tänkt på det”. I den avslutande intervjun använder hon däremot vid ett flertal tillfällen begrepp som ”medvetet”, ”mera medveten om det”, ”tänka mera på”, ”reflektera” och ”sätta ord på”. Detta tyder på att Siv menar sig överlag ha fått *ett mera medvetet och reflekterande förhållningssätt* till barnen och deras självkänsla, och överhuvudtaget till de fenomen som projektet fokuserat.

Siv nämner också vid flera tillfällen att hon genom projektet och genom handledningen upplever att hon fått *nya arbetsredskap i sin kontakt till barnen. Projektet har också inverkat på hennes förhållningssätt till övrig personal och till barnens föräldrar. Självt sammanfattar Siv den förändring som skett genom att, både i den avslutande intervjun och vid den avslutande gruppsammankomsten, uttrycka att hon blivit starkt i sitt sätt att arbeta och starkt i sin yrkesidentitet.*

9.2 Fallbeskrivning Berit

Berit är vid det första intervjutillfället 45 år gammal. Efter utbildningen till barnträdgårdslärare har hon arbetat först som vikarie i en lågstadieskola i två år och sedan under flera år som familjedagvårdare i sitt eget hem. Därefter har hon verkat som barnträdgårdslärare under tolv år. Under denna tid har hon också fortbildat sig till PeK, och i övrigt varje år deltagit i olika slags fortbildningskurser, bl.a. arbetsplatspsykologi och specialpedagogik. För närvarande planerar hon att söka in till specialbarnträdgårdslärodbildning. Hon har nyligen varit sjukskriven en längre period och under projektets gång är hon också sjukskriven under flera veckor. En stor del av handledningen koncentreras därför till våren under en ganska kort och intensiv period, då Berit samtidigt vikarierar som specialbarnträdgårdslärare. Under projektperioden sköter hon också föreståndaruppgifter.

9.2.1 Den inledande intervjun

Förhållningssätt till arbetet

Det första som Berit säger om sitt arbete är att hon upplever det som väldigt ansvarsfullt i och med att hon i allt som hon gör är en förebild för barnen. Sina centrala arbetsuppgifter beskriver hon med följande ord:

Det centrala är att jag fungerar som en människa som står med fötterna på jorden och som kan se barnen. Att oberoende av vad vi har för tema eller vad vi gör, att jag fortfarande tänker att, har jag gjort en fin planering, att det inte är planeringen jag

genomför, utan att det är den situationen där vi befinner oss, att jag faktiskt är närvarande. Och att barnen, jag sku vilja att barnen sku känna att det här är viktigt för dem, att vi ger och tar åt varandra, oberoende av vad det innehåller. Och oberoende av om vi har mycket tid eller lite tid att barnen, det är det viktigaste, att jag inte råkar vara bara en, att jag har kommit dit för att jag råkar att få min lön. Utan då sku jag vilja att nån sku säga att nu ska du börja göra nånting annat.

Eftersom hon nu har föreståndaruppgifter tillika med sina arbetsuppgifter i barngruppen känner hon ibland att hon står med ett ben i vardera arbetsuppgiften och att hon får känslan av att det hon gör blir ytligt. Till de mindre viktiga arbetsuppgifterna räknar hon praktiska göromål som att duka borden och städa undan efter maten.

Till fördelarna med arbetet räknar Berit det att få vara tillsammans med barnen och få göra olika aktiviteter med dem, som att vara ute, ha gymnastik och simning, sjunga och samtala med dem. En annan fördel är påverkningsmöjligheterna, som samtidigt innebär ett stort ansvar. Till nackdelarna hör att hon ibland känner att hon inte räcker till och inte kan ge tillräckligt stöd till de barn som behöver det, och detta leder till att hon blir "trött i själen". Andra nackdelar är den dåliga lönen och för stora grupper. Det som hon upplever som jobbigt är att behandla religiösa frågeställningar. Något som hon också tycker är problematiskt är att de vuxna på daghemmet inte kan vara sams och respektera varandra.

Det som Berit vill ha som mål med sitt arbete beskriver hon i termer av att acceptera varje barns individualitet.

Målet sku vara det att varje barn sku få känna att jag är bra som jag är, och jag får gå i de kläder jag vill och jag får ha de åsikter jag vill och så ska jag bli accepterad för det. Och att om jag ser att Pelle kan ta i pennan si och så, att jag sku utgå från hans sätt att ta i pennan, jag sku inte utgå från nån boks sätt, utan att var och en sku få möjligheten utgående från där de är, att utvecklas vidare, jo. Det sku vara, det är mitt högsta mål. Att de inte ska behöva bli stöpta i nån sorts form, att alla ska gå si eller så och schasas hit och dit, utan att de sku känna den där inre friden med sig själv. Och då tror jag att sku de få det, och det inre lugnet. Så att så småningom så sku de bara blomma ut. Än att de ska bli schasade och alla tanter mardrömmars elände (fniss) och så blir de så rastlösa och olyckliga. Att de sku ges den möjligheten att tänka en tanke till slut innan nästa kommer. Det är nog...

Det är ett viktigt mål?

Ja, ett väldigt viktigt mål som jag ser.

Det som får henne att orka med arbetet är dels samvaron med barnen, dels fortbildning när hon får träffa andra som arbetar i samma jobb. Det som tar hennes energi är konflikterna mellan arbetskamraterna. När jag ber henne beskriva sitt engagemang säger hon först att hon är väldigt lite engagerad.

Är du inte engagerad alltså?

Nej. Jag tycker inte jag är, alltså, ja nå, jag har tänkt på det många gånger att. Men egentligen så är jag nog ganska mycket också (fniss). Du hör ju det, hur "romso"⁸⁹ jag är! Bara vad som dyker upp i huvudet! Egentligen är det ganska mycket jag engagerar mig. För att då vi börjar på hösten så då tänker jag ren ut nästan hela året,

⁸⁹ Ungefär kaotisk, vimsig.

och då ska vi göra det, alltså då tänker jag bara bland vuxna först, och så ska vi fara ut och äta då och så får vi har roligt. Och vet du, alla såna där projekt vi ska göra. Och så blir jag så slut innan maj (fniss) så jag vet inte vart jag ska böja mig. Jo. Och nog engagerar jag mig med barnen också, jo, jag gör nog det. Jag engagerar nog mig. Jo.

Senare under intervjun säger hon också följande:

Jag vet inte, det känns inte som jag sku engagera mig, inte i nånting egentligen. Det känns inte så inte.

Det arbete som hon nu har vill hon absolut inte ha i framtiden, beroende på personalkonflikterna. Det är hennes fasa, säger hon, att ännu efter tio år ha samma jobb. Hennes dröm inför framtiden är att få utbilda sig till och sedan arbeta som specialbarntädgårdslärare. Men hon har också funderat på helt andra arbeten, som t.ex. att köra lastbil.

Självkänsla och känslor – begreppsförståelse

När Berit fick höra om projektets tema ”självkänsla” tänkte hon att hon gärna ville delta, och även om det skulle bli jobbigt ville hon utsätta sig själv för det, därför att självkänslan är så viktig. Har man god självkänsla så håller man på sin åsikt tills man blir överbevisad, men man måste inte alltid köra fram sin egen vilja om den andras förslag är lika gott. I begreppet självkänsla lägger hon in följande:

Ja, då tänker jag på att hur jag, alltså hur jag tycker i alla frågor. Känner jag att jag är bekväm där jag sitter och kan jag tycka att jag accepterar mig själv, att sådär är jag med mina fel och brister. Och kan jag tycka att jag får gå ut tillsammans med andra och de måste ta mig till sig på något sätt, eller att jag måste få finnas där tillsammans med dem, om jag så säger. Inte behöver de ta mig till sig, men att de kan inte, de får också säga att du får inte vara här, men jag har också lika stor rätt att vara där. Att jag ska som finna den inre friden med mig själv, att det här går nog, att jag är nog bra jag. Det tänker jag med självkänsla.

Barns självkänsla skiljer sig från vuxnas i och med att barn är mera mottagliga för vuxnas påverkan. Hon tycker att det skulle vara ”viktigt att medvetandegöra för föräldrar, vi som ska jobba med barnen, hur viktigt självet är för barnen”. Många barn har alltför låg självkänsla, vilket tar sig uttryck i att de är tysta eller att de ”springer uppefter väggarna” eller är ”kaxiga”. Barn med god självkänsla har ”frid med sig själva” och är avslappnade. Att många barn har så dålig självkänsla förklarar hon med att föräldrarna hamnar i en tidspress med arbete, daghem och fritidssysselsättningar. De glömmer bort att bara vara tillsammans med barnen.

När jag ber Berit vad hon menar med en känsla svarar hon att det är något som berör och känns i kroppen. Positiva känslor för hennes tankar till glädje och skratt, liksom beröring, men också gråt kan vara positiv och befriande. Som negativa känslor betraktar hon besvikelse, ilska, sorg och fysisk smärta. Kränkande behandling upplever hon som obehaglig. Vid min fråga om neutrala känslor associerar hon till släktkalas när det uppstår en pinsam tystnad.

Enligt Berit har barn rätt att ha sina känslor och visa dem, oberoende av vad det är, såvida man inte med till exempel sin ilska stör andra. Men man måste också

lära sig att hantera känslorna och som vuxen kunna reda ut varifrån ilskan kommer.

Förhållningssätt till sig själv

Sin egen självkänsla beskriver Berit i ett utvecklingsperspektiv. Från att ha varit en mycket blyg och tystlåten 17-åring så har hon medvetet arbetat med att få bättre självkänsla. Ett steg togs i samband med grundutbildningen till barnträdgårdslärare, och därefter har hennes man stärkt henne i många avseenden. Idag accepterar hon nog sig själv till någon del. Men hon säger sig ha ”mycket att jobba med ännu”. Hon tycker att hon är för beroende av andra och att hon har för svårt att i ord uttrycka vad hon menar, så att hon gör allting för invecklat.

Till sina starka sidor i arbetet räknar Berit att hon ”står med båda fötterna på jorden”, är lugn, hetsar inte upp sig och stressar inte.

Och då vi är mycket folk i tamburen och de andra i personalen ibland kan vara helt att ”ah, här är nog så mycket ljud så jag får något fel”, att jag kan sitta på en stol mitt på golvet och jag hör inte nåt heller. Utan jag kan ta hand om, fast jag tar hand om tambursituationen hela året. Jag känner inte att jag blir utnyttjad heller utan jag tycker det är roligt. Och nån annan kan gå ut på gården och ta hand om dem, som behöver mera luft. Jo. Att jag blir inte stressad. Och jag känner aldrig att jag har mycket att göra, att jag sku börja säga åt de andra att ”oj, jag har så mycket, oj, jag har så mycket, alltså vi har jämt så mycket”. Jag ser aldrig att vi har mycket. Nej. Utan det kommer och det jag inte har hunnit så var kanske inte meningen att jag sku göra heller inte. Att jag blir inte som på det viset stressad.

Hon säger också att hon har en helhetssyn och kan hålla ordning på praktiska saker. Däremot säger hon att hon har många svagheter, och nämner först att hon tycker att hon inte kan någonting, vilket är en orsak till att hon jämt måste gå på utbildning. En annan svaghet är oförmågan att planera och spontaniteten som gör att det blir stökigt. Något som hon upplever som både en svaghet och en styrka är att hon med nya arbetskamrater vill berätta hur hon fungerar i arbetet, för att hon ska få vara sådan som hon är.

Något hon gärna vill förändra hos sig själv är att kunna lyssna ännu bättre och ibland tänka efter innan hon säger något. Hon skulle också behöva stå på sig mera i vissa situationer. Närt jag frågar hur förändringen kunde gå till berättar hon att de till daghemmet inköpt en videokamera som de ännu inte använt, och att hon har väntat på att någon utomstående skulle komma och hjälpa till med detta och att hon nu förväntar sig detta av projektet.

Och för att vi ska som kunna, och vi har ju ingen kunskap heller att analysera nånting, men vi sku ju helst få se oss själva och kunna tänka att vad pratar vi om. För att jag har ju en uppfattning på något sätt, som växlar från våldans... Och en annan har ju, vi har ju, var och en har ju sin uppfattning om mig. Jo. Och genom att få det medvetandegjort för mig själv, att är det nånting som stör omgivningen, eller sku jag kunna genom att göra nånting, så sku jag ju utvecklas som människa och få utfört arbetet med barnen på ett annat sätt.

Berit beskriver att hon lätt dras med i positiva känslor, men även om hon känner med andra som har det svårt så har hon själv svårare att gråta, vilket hon upplever som en brist. Längre fram under intervjun berättar hon dock att hon kan

gråta framför TV och att hon grät flera dagar i sträck när hennes far dog. Hon menar också att andra lätt kan se på henne hur hon reagerar, och hon skulle ibland önska sig mera av ett ”pokerface”. De känslor hos andra som hon har svårt att handskas med är ilska eller om någon använder kränkande ord. Lite senare i intervjun säger hon dock såhär:

För att jag tycker att jag kan ta folks ilska, andras ilska. Alltså jag känner inte att jag blir som sådär obekvämt att jag måste gå och gömma mig inte. Nej. Och jag vågar, fast de sku bli hur arga hur stora karlar som helst, så jag flyttar mig inte, för jag har rätt att stå här. Och jag tycker jag kan ta det, men att sällan blir jag arg själv, som jag kanske sku behöva, kanske jag sku behöva få väckt en sån, på något sätt.

Positiva känslor i daghemmet har Berit haft i samband med att hon har lett avslappningsövningar och kompismassage, när hon sett att barnen njuter. Negativa känslor får hon när något barn blir så argt att det enda man kan göra är att hålla barnet hårt. Såhär beskriver hon känslan:

Det känns som så, jag känner mig som så utelämnad åt, jag vet inte. Jag känner att jag är ensamast i hela världen och nån kan inte hjälpa mig, för vi kan ju bara vara en person om en. Och fast vi sku vara tre så sku inte nånting ändra, jag har samma den där känslan, att det här är nånting fruktansvärt och vad kan jag göra åt det här och hur får vi rätt upp det? Och, vet du, det är riktigt sådär så det klumpar sig, inte vill jag börja gråta, jag vill inte det, men jag sku kunna ropa ända ut av ilska.

Hon berättar också om en negativ upplevelse i samband med att ett barn föll och fick något i ögat så att man måste uppsöka hälsovårdscentralen. Barnet var så oroligt att läkaren måste ge en lugnande spruta, och Berit fick en känsla av att man våldförde sig på barnet. I allmänhet tänker hon inte medvetet på de känslor hon har i daghemmet, utan hon är som hon är. Den enda gång hon medvetet försöker kontrollera sina känslor är när hon leder personalmöten, då hon försöker vara så neutral som möjligt.

Samspel och kommunikation med barnen

För att stärka barns självkänsla försöker hon vara lyhörd så att hon inte utsätter dem för något de behöver vara ängsliga inför. Och så tar hon sig tid att sitta bredvid dessa barn, prata med dem och lära känna dem.

När jag frågar om någon situation där hon tycker att hon har lyckats riktigt bra svarar hon med ett par exempel. Det ena handlar om en situation när en farfar hade dött, och hur hon hade handskats med detta genom att tända ljus, låta barnen prata och gå till graven med dem. Ett annat exempel handlar om när de dansade ringlekar.

Alltså då vi dansade ringlekar, senast nu då det var lillajul⁹⁰ då vi övade ringlekar. De hade så roligt, vi hade så roligt. [...] Vi dansade karusellen och allihopa flög och vi låg och skrattade och vi skrattade, och så opp tillbaka bara. Alltså det var inget ”buckas”⁹¹ och vi var ju ändå 23 stycken. Och allihopa bara ”yeh, vad roligt” och så bara dansade vi vidare. Och det bara satt och allihopa var med på det.

Vad var det som gjorde att det blev så?

⁹⁰ Lillajul firas i Finland i samband med första advent.

⁹¹ Dialektalt, betyder ungefär ”skuffande”.

Ja, jag undrar! [...] Om det var i våra ögon då vi såg på varandra, att vi gav järnet också. Att vi vågade släppa lös lite, att vi behövde inte ha allt sådär kontrollerat. Och nog har jag sett, just i jumppa och sånt, då vi vuxna är med och bjuder på oss själva så blir det nog så roligt, så roligt, i alla situationer. Att strax vi vågar släppa det där, eller jag vågar släppa den där kontrollen över att vart far det.

När det gäller samspelet med barnen kommer hon inte på något som skulle vara problematiskt förutom kontakten till och kommunikationen med barn som har annat modersmål, där hon inte till att börja med vet hur hon skall bemöta dem. Dessa barn kan ibland få aggressiva utbrott och det enda som då hjälper är att hålla barnen, och det tycker Berit är jobbigt. Det som hon flera gånger återkommer till som problematiskt är samspelet i personalgruppen. Man har ständigt återkommande konflikter mellan personalen inom de olika daghemsgруппerna, med missförstånd och ovilja att respektera varandra. Dessa problem tillskriver hon till största delen en av medarbetarna, och samtidigt oförmågan hos förmännen och arbetsgivaren att handskas med detta.

Vi sku ju behöva börja med att ha nån värdegrundsdiskussion. Så vi sku som komma, på något vis så, jag vet inte riktigt var det är, men det sitter inte som det ska sitta i väggarna, inte. Jag har bara den känslan. Nånstans så är det så att vi, vi har glömt att vi är där för barnen. Utan det att vi ska prestera så blir så, prestera i stil med att det är fint i fönstren, att det är fint. Vet du, vi har gått bort från kärnan barnen och så går vi till det där estetiska runt om. Och glömmar att det är vi som är där med barnen och att det är vi som är förebilden som ska ge utav oss, för vi är redskapet med barnen. Och att det är vårt bemötande av varandra som avspeglar sig också i barngruppen. Så som jag tycker, jag kan ha helt fel, men den upplevelsen har jag.

9.2.2 Handledningsprocessen

Den första filmningen av Berit sker under en morgon på daghemmet och omfattar en tambursekvens, en samling och en situation där Berit hjälper några barn att göra farsdagskort. Efter att vi sett på utvalda delar av filmen säger Berit att hon tycker det är för mycket nojs i gruppen. Berit besvarar frågeformuläret (bilaga 1) och vi tar Berits svar på frågorna som utgångspunkt för vår diskussion. När det gäller barnens *idealsökande själv* tycker jag att Berit lyckas väldigt väl. Jag visar på en situation där Berit bekräftar barnets förslag och när Berit väntar tålmodigt på att två flickor ska besluta vad de ska måla på sina kort. Berit säger att hon medvetet gått in för att stärka barn att ta egna initiativ och välja själva. Berit tycker att hon ibland kör över barnen, och vi diskuterar hur man kunde ha gjort i en situation där hon inte lyssnar till de förslag som ett par pojkar kommer med. Jag visar också hur Berit fungerar som *tvillingsökande självobjekt* genom att sjunga sången ”Du och jag”, och genom att använda sitt kroppsspråk och sin humor locka fram gemensamma blickar och skratt.

Vid ett par tillfällen tar Berit också fasta på barnens känslor, och till Berits starka sidor hör att kunna lyssna på barnen. Hon fungerar alltså väl som ett *bekräftande självobjekt*. Vid ett tillfälle visar Berit dock tydligt sin egen känsla av att vara uttråkad, något som hon under handledningen märker och som vi diskuterar alternativa handlingsförslag till. Hon märker också själv vissa svårigheter vid övergången från en aktivitet till en annan, och hon vill gärna fokusera på att

avsluta en aktivitet innan nästa vidtar.Handledningstillfället avslutas med att Berit säger sig vilja arbeta vidare med att bli mera medveten om sina egna känslor och kunna uttrycka dem inför barnen.

Inför det andra handledningstillfället filmas tre olika samspelssituationer. De två första situationerna, en sagoläsning med en flicka och en spelsituation med en flicka och en pojke, innehåller inte enligt mitt förmenande tillräckligt med stoff av intresse, varför jag filmar även en tredje situation omfattande en träningsstund med två barn, flickan J och pojken R. Vid handledningen berättar Berit först att R häromdagen fått ett aggressivt utbrott, då hon spenderat 45 minuter på att få honom att lugna ner sig. Detta hade avslutats med att R frågat om han får komma till Berit nästa måndag också. Berit vill gärna diskutera pojken R lite närmare, och eftersom han finns med på filmen beslutar vi att koncentrera oss på denna tredje situation.

Vid diskussionen tar vi mest fasta på R:s beteende och Berits svar på detta. R har tydliga behov av att synas och vara dominerande. Däremot klarar han inte av att vara i underläge, t.ex. när han förlorar. Vi diskuterar hur man kunde bekräfta hans *grandiosa själv* genom att benämna och bekräfta hans känslor. Vid ett tillfälle säger R ”Stackars Berit och jag”, vilket vi tolkar som *tvillingsökande* beteende, en sida hos R som Berit kunde ha stärkt. Vi diskuterar också ”synliga pojkar – osynliga flickor” utifrån det faktum att Berit under så gott som hela filmningen är koncentrerad på R. Vid ett tillfälle söker flickan J kontakt med mig som filmar, och första gången hon överhuvudtaget säger något är efter femton minuter, andra gången tio minuter därefter. Däremot pratar R hela tiden och tar Berits hela uppmärksamhet.

Det tredje handledningstillfället, som bygger på en filmad träningsituation med två pojkar R och J, bandades. Största delen av tiden upptas av diskussioner kring barnens uttryck för sin egen vilja och hur man kunde stärka deras *idealsökande själv* genom att bekräfta deras önskemål och ge dem valmöjligheter. Jag visar på en situation där Berit på ett positivt sätt tar fasta på vad J vill, och en situation där hon visar på likheten i pojkarnas förslag. Detta stärker också deras *tvilling-sökande själv*, något som är viktigt för R. Samtidigt diskuterar vi också bemötandet av pojken R och hur man kan stärka hans självkänsla genom att berömma hans kunskaper, utan att han uppfattar det som att han är ”bättre” än J och att det av J uppfattas som att han är ”sämre”. Ett utdrag ur vårt samtal visar detta.

Nu fick ju R glänsa. Och vill man stärka hans självkänsla på det sättet så är det ju bra. Men det kanske inte är rätt sätt med honom...

Nej, så vill jag inte. Jag tror inte att det är rätt sätt med honom. För nu fick han ju glänsa och då kan han ju tänka att ”J, du är ju ändå lite sämre än mig”.

Och då blir det ju igen den där prestationen som blir det viktiga.

Och i hans fall så är det inte så.

Och i hans fall är det ju inte det som behöver poängteras.

Nej, därför att vi har ju sett nu då han har påpekat allt möjligt, så. Nej.

Så man sku kanske ha kunnat säga det själv.

Jo, bara börjat skriva.

Eller kanske säga att ”jo, det är en dag, men idag är det onsdag”.

Och så sku jag inte alls ha frågat honom nånting. Nej.

För det kan bli lite knepigt med honom.

För han ska ju inte glänsa på det sättet, han inte. För det är ju hans svaga....

Lite så resonerar jag ju också.

Den fjärde handledningen baseras på en filmad situation med tre barn, pojkarna R och K och flickan I. Vi se på vissa sekvenser där Berit, genom att uppmana barnen att välja, genom att ta fasta på barnens egna val och genom att försöka motivera dem att utföra de arbetsuppgifter de har, stärker deras *idealsökande själv*. En av arbetsuppgifterna som barnen utför handlar om känslor, och den leder till både konflikter mellan barnen och diskussioner om de känslor som uppstår hos framför allt K och R. Därför diskuterar vi också de situationer där hon bekräftar barnens känslor (fungerar som *bekräftande självobjekt*) och hur man kunde ha handlat i de konfliktsituationer som uppstod. I den spelsituation som förekommer bekräftar Berit vid ett tillfälle barnens olikheter, vilket också stärker deras *grandiosa själv*. Vi diskuterar också det faktum att I blir lämnad på sidan om (som snäll flicka), eftersom pojkarna stjal Berits uppmärksamhet, och hur detta påverkar K:s *självkänsla* överlag.

Eftersom K i den fjärde filmade situationen hade blivit verkligt uppretad och arg och vägrat samarbeta, väljer Berit för den sista filmningen en situation där hon arbetar enskilt med K. Vi ser på en sekvens där Berit låter K välja spel, vilket stärker hans *idealsökande själv*. Vi ser också att Berit flera gånger bekräftar Ks känslor genom kommentarer som ”jag ser att du tycker om...”, vilket stärker hans *grandiosa själv*. Vid ett tillfälle uppstår en *alter ego-situation*, då K svarar på Berits replik om att hon tyckte om spelet med ett ”jag också tyckte!” Jag kommenterar också Berits sätt att uppmuntra K och att erkänna sina egna misstag genom ”förlåt, det var inte min mening”. Vi diskuterar också Ks sätt att vända blicken upp i taket i stället för att se på Berit, och hur man kunde stärka ögonkontakten dem emellan.

9.2.3 Den avslutande intervjun

Projektets genomförande

Det som gjorde att Berit ville gå med i projektet var att hon tyckte att det skulle vara bra att en utomstående kommer och filmar personal och barn. Kanske skulle man därigenom komma igång med den plan man haft när man införskaffat en videokamera i syfte att utveckla arbetet och sig själva genom att filma personal och barn och diskutera arbetet utgående från filmerna. För sin egen del ville hon gärna se sig själv när hon jobbar med barnen och få upp ögonen för sig själv och hur hon kan vara tillsammans med barnen.

Att jag ville analysera mig själv. Då jag har arbetat så många år och jag tänkte att nej, att det sku vara intressant att våga ta del av sig själv.

Hon minns att hon var ganska nervös före den första intervjun, då hon var rädd att behöva svara på kunskapsfrågor om teorier som hon inte kände till, men under intervjuns gång var hon inte alls nervös, eftersom hon märkte att det bara handlade om vad hon tänkte och tyckte. I övrigt minns hon inte så mycket från

den första intervjun. Inför den första filmningen hade hon funderat om hon borde planera att göra något speciellt med barnen, men hon beslöt att göra precis som vanligt för annars "blir det ju så fel mot mig själv". Under själva filmningen var hon inte alls nervös.

Om föreläsning- och diskussionstillfällena säger hon att teorin var bra och intressant, speciellt den om det grandiosa självet. Däremot hade hon förväntat sig lite mera diskussion från deltagarnas sida. Själv var hon inte heller så aktiv, mycket beroende på att hon var trött efter sin långa sjukdomsperiod. Hon upplevde också att deltagarna var lite avvaktande mot varandra i gruppen, vilket hon menar att jag kanske kunde ha avhjälpt vid första tillfället genom placeringen eller genom att deltagarna skulle ha berättat mera om sig själva. Hon säger att hon läst både boken och det övriga material de fick, men att hon inte minns så mycket av boken och att hon ska läsa om den med nya ögon nu efter projektet.

Inför den första handledningen var Berit nervös. Hon trodde att hon kunde bli besviken eller bekymrad över sin egen situation, men det blev i stället väldigt intressant. Hon säger att hon hade haft negativa tankar om sig själv och en fel bild av sig själv, men den "svängde till det positiva" under handledningstillfället.

Dels så hade jag fantiserat att rösten, då jag pratar, sku låta på ett annat sätt. Jo. Och jag hade tänkt, ibland så har vi också sagt med varandra att "oj, då barnen går och ligga så hör de bara våra gälla stämmor". Jo.

Vad hon skrev i formuläret minns hon inte, men hon minns att hon tänkte att det inte är så enkelt att analysera vad man ser på en film. De senare filmningarna har hon inte heller bekymrat sig för i förväg, och de senare handledningstillfällena tycker hon har varit väldigt intressanta och givande.

Förhållningssätt till arbetet

Berit upplever det svårt att förena de två helt olika arbetsuppgifter och därmed olika roller som hon för tillfället har. Hon känner att hon inte räcker till och att hon blir splittrad. Hon skulle vilja jobba med utveckling av daghemmet, men säger att hon inte alls hinner med detta. Uppgiften som specialbarnträdgårdslärare är ny för henne och kräver tid att sätta sig in i, samtidigt som de kommunikationsproblem som finns inom personalen skulle kräva mycket av henne som föreståndare. Ändå ser hon arbetet med barnen som det viktigaste. Men för att få det att fungera måste samarbetet i personalgruppen löpa.

Just de där barnen då som behöver speciell träning och som behöver komma till, som behöver få det, så det kan jag inte pruta på. Eller vill inte pruta på. Plus att då, då jag har tränat nånting och försökt att vi sku kunna tillsammans i gruppen då fundera att sådär gjorde vi, och att vad har ni för uppgift, eller tankar runt det här barnet i gruppen. Att det är nog det viktigaste.

[...]

Fungerar inte personalen så fungerar inte barngruppen, inte. För barnen läser av all personal, och de ser precis att det här fungerar inte. Att är stämningen då man kommer in så laddad att om man sku kasta in en tändsticka så sku det börja brinna (fniss) fast man inte säger nånting. Alltså den där atmosfären är, alltså jag sku önska att den sku vara bästa möjliga. Och att det sku vara struktur på arbetet och att var och en sku kunna känna sig trygg i sin situation och kunna lita på den andra och att lagt ord ligger och det inte blir nån ändring.

Hon säger att hon önskar att alla i arbetsteamet skulle få arbetshandledning, både individuellt och i grupp, genom filmning så att man faktiskt ser vad som hänt, för att kunna utvecklas och gå framåt i arbetet. Personalgruppen borde få tid att lägga upp sitt arbete pedagogiskt, att fundera över målen för arbetet och utvärdera sitt arbete. När jag frågar om hennes egna mål med barngruppen svarar hon följande:

Det är ju att barnen ska fungera i vardagen. Där kommer ju självkänslan in i bilden, att utan det så fungerar ju inte nånting. Så det är ju basen, det är det allra viktigaste. Sen så ska vi plocka på med motorik och såna saker. Och det är ju viktigt, nummer två då, motoriken, för mig. Och musiken och så. För att just det där pysslandet och det där, om vi lagar blå kycklingar eller gula kycklingar eller lagar vi det eller det, nog är det viktigt, men alltså, det kommer. Vi har jobbat så länge och fast du är ny så nog hittar du nånting att få träna finmotoriken. Alltså det viktigaste är att du tränar finmotoriken, vad du sedan gör det är en annan sak. Men många gånger nu så upplever jag att oj, vi lagar Alfons Åberg, yeh, yeh, yeh, i stället för att man sku utgå från att nu behöver vi träna finmotoriken och hur gör vi då. Men Alfons Åberg har vi läst, då klipper vi ut honom, om du förstår hur jag menar.

Berit säger att hon inte orkar så bra med sitt arbete just nu, beroende på den sjukdom hon haft, men också på personalsituationen som "suger" och som gör att hennes återhämtning går långsammare. Att hon ändå orkar beror på att hon trivs med barnen. Hon ser fram emot den kommande specialbarntädgårdsläro-utbildningen där hon "får fyllt på mig själv tillsammans med studiekamraterna". Hon känner att hon inte för närvarande orkar engagera sig så mycket i arbetet som hon skulle vilja.

Självkänsla och känslor – begreppsförståelse

När jag frågar om barns självkänsla svarar Berit med att hänvisa till de vuxnas viktiga roll i bemötandet av barnen. Hon säger också att hennes syn på självkänsla har ändrat och att hon nu har ord för att beskriva det hon tänker.

Alltså, jag tänker att, för det första så tänker jag hur viktigt att vi vuxna runt omkring dem sku vara medvetna om hur viktig roll vi har. Alltså, vi vet ju att vi har en viktig roll, men att just runt den där självkänslan, och vad det innebär om vi svänger det fel, det där bemötandet av barnet, så lägger vi onödig... Alltså omedvetet gör vi ju det så att barnen får det svårt, i onödan. Att sku vi veta och kunna hantera det så sku det vara positivt. Och jo, för det finns ju alldeles för många i gruppen som har en svag självkänsla och som sku behöva oss, vår kunskap.

Beträffande känslor säger Berit att hon tänker på ett helt register av känslor som vrede, aggressivitet, ilska, besvikelse. Hon säger att hon inte vet om det finns några neutrala känslor men att alla känslor kan vara både positiva och negativa, vilket hon förklarar såhär:

Nå, jag tänkte så att, vet du, om jag är riktigt glad, alltså om det är hjärtligt glad, så är det ju en positiv, men om jag är skadeglad så då är det ju en negativ känsla. Och är jag sorgsen, så beror det ju på att jag är ledsen därför att jag har, att det har hänt nånting som jag gråter åt, eller är jag glad så jag gråter. Det var så jag tänkte.

Att det finns liksom olika...

Jo, beroende på sammanhanget.

Precis.

Jo, och är jag arg så kan det ju, riktigt ilsken, så kan det ju också vara positivt eller negativt.

På vilket sätt tänker du då?

Jo, för om jag är riktigt, riktigt, riktigt arg så jag ropar ut min ilska, så kan det ju vara positivt för mig själv för jag får ut det. Och är det till och med befogat så då är det ju positivt (fniss).

Förhållningssätt till sig själv

Om sina egna känslor säger Berit att hon förstår dem. Hon har svårt för att gråta, men hon har börjat acceptera detta faktum. I arbetet tänker hon i allmänhet inte på sina egna känslor, men hon har en känsla som dominerar, och det är att hon är bekymrad. Detta har samband med den roll hon har nu, och den personalsituation som finns på daghemmet. Hon tycker ändå att hon kan lämna dessa bekymmer när hon är tillsammans med barnen.

Flera gånger under intervjuens lopp återkommer Berit till att tala om sin egen självkänsla. Hon säger att den var det första hon tänkte på när hon hörde att projektet skulle handla om självkänsla. Hennes självkänsla har stärkts och hon har blivit tryggare i sig själv under projektets gång.

Hm. Alltså, först så tänkte jag ju på min egen självkänsla. Och jag tänkte att jag har upplevt att den har varit så svag så att kanske jag genom projektet kan få stärkt mig själv och på det viset ge, överfört det då till barnen. Att genom att jag känner mig själv kanske jag kan känna barnen bättre.

Andra också, hm. Precis, jo. Vad tänker du om det idag nu då?

Inte, ja nu idag tänker jag, idag har jag inte nån svag självkänsla (skratt). Nej, att jag har inte nån svag självkänsla idag inte.

Vad är det som har gjort att det har ändrat då?

Alltså jag vet inte, alltså jag vet inte riktigt hur jag ska säga. På något vis så är det bara som det sku ha kommit en aha-upplevelse, att det här är jag och sådär tänker jag och jag har rum där jag ska vara, så måste det ges rum för mig och jag får ta plats.

Vad är det som har gjort att du har börjat tänka så då?

Alltså, ja det måste ju vara nånting i projektet som har gjort det, som har stärkt min tanke på det viset. För jag tänkte att om jag har en åsikt eller att jag är arg eller att jag är si eller så, så har jag rätt att vara det därför att jag är så. Och det har ju barnen rätt att vara där, där de finns i sin grupp. Och att det är vår skyldighet som vuxna att kunna hantera det utan att trycka ner dem. Och så har jag ju överfört det då på vuxna också, att det är ju likadant bland vuxna.

[...]

För på något sätt så känner jag att jag är mycket tryggare i mig själv, på något sätt, både gentemot barnen och mot personalen, eller övriga i personalen.

Berit tycker att hennes förmåga att samspela med andra, också kolleger och föräldrar, har förstärkts och förbättrats under projektets gång. När jag frågar efter vad det är som gjort detta svarar hon såhär:

Alltså jag tror att det är nog synen på mig själv som kanske gör det. Att jag har kanske accepterat, eller hur ska jag säga, att sådär är jag och jag försöker mitt bästa varenda dag och mera kan jag inte göra. Medan jag förr hade kanske en känsla sådär att, aj, det här kan inte jag riktigt, att det här sku jag ännu måst se om jag hittar några fakta om, eller, jag vet inte riktigt. Att den där osäkerheten. Och det har känts på

något sätt [...] att jag sku bara ha behövt ha mera kunnande, så att det sku vara befast i nånting teoretiskt det jag säger. Nå, inte behöver det ju alls vara så inte, egentligen. För inte frågar ju föräldrarna efter nån författare (skratt).

Nej, det gör de väl knappast (fniss).

Nej, nej. Utan det är ju nog mitt sätt att vara nog mig själv, att den där tryggheten i att jag kan vara som jag är.

[...]

För på något sätt så känner jag att jag är mycket tryggare i mig själv på något sätt, både gentemot barnen och mot övriga i personalen. Jo.

Samspel och kommunikation med barnen

Det mest framträdande i hela intervjun med Berit är de återkommande uttalandena om att hon tycker sig ha fått nya verktyg när det gäller förhållandet till barnen. Hon tycker att hon nu kan hantera barnen och deras känslor på ett annat sätt än förut, utan att bli rädd eller nervös, vilket har att göra med att hon vågar lita på sig själv.

Och jag tycker att jag behärskar situationen på något sätt, att jag behöver som inte bli nervös eller fara hit eller dit och tror att det går mig ur händerna. Inte för att jag har trott att det har gått mig ur händerna, för nog har jag rett opp det på något sätt nog (fniss). Men jag tycker att, på något sätt så tycker jag nog att de där verktygen har jag fått befästa hos mig, att jag kan tackla barnen som har det ena eller det andra bekymret.

[...]

Så jag ser som nog ljust framåt på det viset att, att jag, beroende på hur du lägger upp verksamheten, hur jag kan stöda det där barnet. Att jag känner att jag har lite verktyg. Ja.

Tycker du att det har med projektet att göra...

Ja.

...det då, att du har fått de verktygen?

Jo, jag tycker det. Fast jag har varit medveten om det, de där verktygen, men jag har som inte sådär konkret som då jag har fått se det nu också, att sådär ändras det om man gör si eller så.

Är det något speciellt verktyg som du tycker att du har fått?

Jo, just det där att jag ska som vara klar. Klar, och bekräfta barnen. Det har varit som sådär lite tvekande förr, för jag har varit rädd att jag ska trampa på barnen på något sätt, så det har inte velat blir till något. Jo. Att jag ska vara klar i mitt sätt mot barnen så barnen vet var jag är, var de har mig, så att säga. Att de kan vara trygga då när vi är tillsammans. Och att jag ska läsa av barnen, vad de vill.

Om sin egen förmåga att handskas med känslor hos andra, inklusive barnen, säger hon att hon nu kan hantera dem på ett sätt som hon inte kunde före projektet. Nu har hon fått en ”beredskap att ta emot” och bekräfta andras känslor, något som hon säger sig också ha praktiserat på sina ”nära och kära”.

Alltså jag tycker att jag kan bemöta dem idag, mycket bättre än före projektet. För före var jag som sådär osäker, jag ville inte riktigt, ja, alltså som jag sa förr, att jag var rädd att jag sku trampa på barnen och kränka barnen på något sätt. Så jag valde kanske att ta ett steg bakåt, och låta det bara vara och hoppades kanske att världen ordnar upp sig på något sätt.

Just det. Och idag tycker du att man ska bemöta barnen...

Jo, där, där de är.

Där, där de är?

Jo. Oberoende sedan om de är glada eller arga eller hysteriska eller vad de är.

Andra aspekter av nya verktyg kommer också fram på flera ställen under intervjuens gång, nämligen förmågan att se barnet som individ och att med språkets hjälp tolka barnets känslor och vilja.

Och att jag ser dem, inte för att jag har sett dem som en grupp förr heller inte, men att jag ser dem mera som individer och ser de flesta, sku jag säga. Nog försöker jag ju se alla, men hur det nu är så vet jag inte.

[...]

Det här att jag pratar med dem och försöker uppmuntra eller se att i vilket känsloläge de är. Och att jag försöker som bekräfta dem, att jag ser att det är si eller så, att är det nånting vi kan göra åt det eller på det sättet.

Om just detta hur hon genom att benämna barnets känslor lyckas bekräfta dem berättar hon flera exempel, varav ett följer här:

Och så var det en annan gång också just med honom [R] då han, det var en morgon också, och jag gick in till avdelningen och de höll på och, ja, han åt frukosten och så var han på dåligt humör och sådär knarrig då och det ville inte bli till nånting. Och så sa jag åt honom sådär att ja ”god morgon, att jag ser”, så satte jag mig bredvid och han ville nu inte se på mig, så sa jag att ”jag ser att är du ledsen i morn, eller på dåligt humör. Jag ser att du är det”. Och så sa han nånting då runt att han måste stiga upp tidigt och vad det nu var, och så var det som borta sedan, och så började vi prata bara att han sku komma och jobba in till mig då efteråt. Jo, och jag tänkte, alltså hade jag sagt att ”inte behöver du vara ledsen inte, för, ät nu och så kommer du” så kanske allting hade ”strittat i golvet”.

9.2.4 Sammanfattande analys

Ända från de första mötena med Berit förefaller hon lugn och sansad, med båda fötterna på jorden, vilket hon också själv framhåller. Samtidigt är hon också en glad, humoristisk och sprallig person som gärna skrattar. I sina utsagor i den inledande intervjun är hon dock ibland motsägelsefull, och har också vissa svårigheter att riktigt klart uttrycka vad hon menar. Denna motsägelsefullhet märks inte på samma sätt i den andra intervjun, där jag upplever hennes budskap som mera tydliga och raka.

Berits beskrivning av sin arbetssituation eller av arbetet i stort skiljer sig inte nämnvärt mellan den inledande och den avslutande intervjun. Detta innebär för Berits del att upplevelsen av arbetssituationen inte förändrats under projektets gång. Berit är redan från början av projektet medveten om vikten av att möta varje barn individuellt. Till hennes mål hör också att varje barn skall känna sig accepterat och utvecklas utifrån sina egna möjligheter. Vid den avslutande intervjun framhåller hon att självkänslan är grunden som allt annat utgår ifrån. Några större grundläggande skillnader i Berits formuleringar av målen för verksamheten vid de båda intervjutillfällena kan dock inte spåras.

Redan i den inledande intervjun presenterar Berit en beskrivning av självkänsla som ligger i analogi med den som jag för fram under projektets gång. Vid den avslutande intervjun beskriver hon självkänsla genom att hänvisa till vuxnas viktiga roll för barnens självkänsla, vilket jag tolkar som ett sätt för henne att beskriva den *nya förståelse av vuxnas betydelse för barns självkänsla* som projektet inneburit. Hennes syn på känslor har också utvecklats, bland annat till att inbegripa en *förståelse för att en känsla som upplevs som negativ även kan ha positiva konsekvenser och vice versa*.

Även om Berit vid projektets start säger att hon har bättre självkänsla än när hon var yngre så nämner hon ändå sin osäkerhet och svagheten att hon ofta tycker att hon inte kan någonting. Vid den avslutande intervjun framhåller hon att *hennes egen självkänsla har stärkts* i och med att hon nu kan *acceptera att hon gör sitt bästa och att hon är den hon är*. Hon har alltså fått en *större trygghet i sig själv*. Mera än förut *vågar hon nu lita på sig själv och sin egen förmåga*. Vidare kan hon nu se *sambandet mellan sitt förhållningssätt till andra och sin egen självkänsla*.

Den största förändringen hos Berit ligger i hennes förändrade sätt att möta barnen, deras känslor och deras konflikter. Hon säger själv att hon *fått nya verktyg i samspelet med barnen*. Ett av dessa verktyg har att göra med att hon *lärt sig ta fasta på barnens egen vilja*. Ett annat handlar om att hon insett *betydelsen av att bekräfta och benämna barnens känslor*. Hon upplever sig ha en *större säkerhet i relationen till barnen*.

9.3 Fallbeskrivning Agneta

Agneta har arbetat som barnträdgårdslärare i 25 år, undantaget moderskapsledigheter, nästan hela tiden på samma daghem. Under denna tid har hon även utbildat sig, både genom olika kortare kurser och med en kompletterande utbildning till PeK-examen. Hon har under sina arbetsår haft olika arbetsuppgifter och arbetat både med förskola och med småbarn. Under det pågående läsåret arbetar hon halva dagen med enskilda barn som behöver extra träning och andra halva dagen med skolbarn i eftermiddagsvård. När projektet startar är hon 50 år.

9.3.1 Den inledande intervjun

Förhållningssätt till arbetet

Agneta tycker att hennes arbete för närvarande är intressant. Hon beskriver sina upplevelser av att ha fått byta arbetsuppgifter i enbart positiva ordalag. Det positiva med att jobba enskilt med vissa barn består i att kunna iakttä ett enskilt barn, se barnets kroppsspråk när det klarar av en uppgift och också upptäcka när barnet inte klarar av något. Skolbarnen tycker hon är intressanta för att man kan diskutera mera ingående med dem och vara mera kompis med dem. Dessutom

säger hon sig inte efter så många års arbete riktigt orka med de mindre barnens trots.

De [skolbarnen] förstår då man säger, man behöver inte säga tio gånger, och de tjarar inte utan de kommer eller så. Det är inte så mycket jämkande med dem utan de förstår på ett annat sätt än de här yngre barnen.

Till det mest positiva med arbetet räknar Agneta kontakten till barnen, ”mötet mellan vuxen och barn”. Hon nämner också möjligheterna till frisk luft och till att få röra på sig. Hon säger också att hon i arbetet har en stor frihet med oanade möjligheter till alla typer av aktiviteter.

Och så upplever man att de tycker om en och man finns till för dem, och det är också, att man är till nytta. Man får ju lika mycket tillbaka. Det du ger ut av dig, fast du skulle ge 110 procent så får du lika mycket tillbaka. Ju mera du öser ur dig desto mera får du tillbaka. Och just det att de kommer och kramar en eller så tar de en i hand, och allt det här ”goa” som barn har, det är roligt.

Agneta tycker inte så mycket om de administrativa delarna av arbetet, allt pappersarbete. Det som hon upplever som svårt eller problematiskt i arbetet handlar om de andra vuxna i personalen, något som hon återkommer till vid flera tillfällen under intervjuens lopp. I det sammanhanget ger hon flera gånger uttryck för att man måste kunna vara ärlig och uppriktig och kunna visa varandra hänsyn och respekt. Dessutom talar hon också upprepade gånger om vikten av att vara flexibel.

Som det viktigaste med sina arbetsuppgifter just nu ser Agneta att få barnen att trivas med det de gör tillsammans så att de känner sig glada och vill komma igen. Målet med sitt arbete beskriver hon såhär:

Låta alla barn vara de individer de är. Men att man måste ändå kunna fungera i ett större sammanhang och vara lyhörd för de här olika mänskotyperna, barn typerna. Och inge trygghet, att jobbar man med nånting så skall alla klara av det. Alltså att de ska känna den tryggheten att de nog klarar av det, att det inte är för höga krav på dem. Utan att alla kan vara med och ingen känner sig utanför. Och att de utvecklas i den takt de behöver. Just det här att man respekterar alla olika individer.

Det tycker du är väldigt viktigt?

Ja, att alla ska inte vara lika, alla ska inte ha samma svar då du frågar. Att det här att man kan tänka på olika sätt och man kan göra på olika sätt för att komma till det där slutmålet. Och vara lite flexibel. Mera flexibilitet. Att fast man har planerat att så och så gör vi, men för att nå det där målet så kan det gå såhär (visar) och inte såhär (visar).

Agneta säger att hon nu orkar bra med sitt arbete när hon fått nya arbetsuppgifter, och hon vill, om det bara är möjligt, gärna fortsätta att arbeta individuellt med barn. Hon säger sig vara engagerad i barnen till 110 procent, vilket också leder till att hon ofta är trött när arbetsdagen är över.

Självkänsla och känslor – begreppsförståelse

När jag ber Agneta beskriva vad hon menar med begreppet självkänsla beskriver hon att det innebär hur barnet uppfattar henne som vuxen och hur hon som vuxen betar sig gentemot barnet.

Alltså hur fungerar jag med ett barn, och hur uppfattar det där barnet mig som vuxen. Blir det på gott humör, eller tar det illa upp eller uppfattar barnet mig som en positiv vuxen som finns där för det. Och kan jag ge det bästa jag har åt det här barnet, så att det här barnet känner sig som en fullvärdig individ. Alltså det är inte nån som jag kör över utan nån som jag kan jobba och ha roligt tillsammans med. Alltså att jag plockar fram det här positiva hos det här barnet i samspelet.

Barn med låg självkänsla beskriver Agneta som blyga, osäkra barn, och den låga självkänslan syns i kroppsspråket. De barn som har god självkänsla är frimodiga och avslappnade, de ler och möter de vuxnas blick.

På min begäran beskriver Agneta en känsla såhär:

Det känns i hela kroppen. Det pirrar och hjärtat bultar och ögonen tindrar och. Det är en härlig upplevelse.

När jag ber henne beskriva positiva känslor räknar hon upp en mängd situationer som är behagliga och när jag ber henne berätta om en positiv känsla hon själv nyligen haft på dagis så berättar hon om en positiv situation. Upprepade gånger försöker jag få henne att nämna positiva respektive negativa känslor och varje gång får jag beskrivningar av situationer som uppväcker känslor till svar. Detsamma gäller neutrala känslor. Det enda hon nämner som kan betraktas som känslor är trygghet – otrygghet och ilska.

Ja, när ett barn går hem och tar en i hand och säger hej då. Så känner man den där värmen i handen. Och barnet tittar på en och man tycker att oj vad skönt. Barnet ler då det går hem, det är roligt för mig, och så går det hem och så ses vi imorgon. Hej då! Det känns jättebra. Riktigt så håret reser... stiger upp på armen... Bara det! Är väldigt skönt. Och då man träffar dem på morgonen då de kommer in, och man sitter med dem och sitter nära och samtalar. Och den här ögonkontakten är väldigt skön, att se på ett barn.

Kommer du ännu att tänka på några andra negativa känslor?

Då barn sitter tysta och du inte får något svar av dem. Om det är nånting som har hänt hemma eller...

Vad kan det vara för känslor barnen har då?

Det kan hända att mamman glömde att, att mamma hade så bråttom så hon skyndade på dem och inte hann säga adjö ordentligt dom de brukar göra. Så det kan sitta i en stund. Och då finns det såna barn som inte accepterar nån annan, att man kommer och sitter bredvid dem utan de ska bara vara där en stund och sen kommer de bort därifrån då. Så det måste man respektera då att om de inte vill att man kommer dit och tröstar dem så får de vara.

Förhållningssätt till sig själv

Sin egen självkänsla beskriver Agneta såhär:

Ja, ibland så är det bättre och ibland är det sämre. Men jag vet vad jag vill och jag vågar göra det jag vill. Och jag gör inte någon annan illa för det. Och jag tycker om utmaningar och jag är inte rädd för det, så nog tror jag att jag har ganska stadig självkänsla. Men jag behöver inte skryta för det jag gör, utan det får andra göra. Utan jag tyckte att det var roligt att vi gjorde det, att vi hittade på det, inte behöver jag ha något beröm för det. Det sköter nån annan om, inte behöver jag skryta för vad jag gör inte.

Som sina positiva sidor nämner hon kreativiteten, en aldrig sinande ström av nya idéer till nya projekt. Hon tycker dessutom att allt är möjligt och ger inte upp och drar sig inte för det arbete det medför. Hon försöker också vara positiv till det mesta, eftersom livet är för kort för att man inte skulle ta till vara alla möjligheter.

De brister och svagheter Agneta nämner när det gäller hennes egen självkänsla är dels att hon "tror att allt är möjligt, om det är en brist", dels att hon får för många idéer. Nackdelen med det är att de andra i personalen inte orkar hänga med och att de tycker att det blir för mycket arbete. Själv tycker hon sig se bara fördelarna med sina projekt och hon vill inte alls tänka på nackdelarna. Det som hon ser som sin största brist och som hon därför skulle vilja ändra på hos sig själv är att hon inte är det minsta teknisk när det gäller t.ex. tv och datorer.

I slutet av den inledande intervjun säger Agneta att hon med tanke på projektet är nyfiken på vilken bild jag får av henne och att hon vill att jag ska kommentera hennes beteende där jag tycker att det behövs.

Jag vill att du ska säga till där det är befogat. Och justera där det behövs. Jag for med i det här, så jag kan nog sätta mig själv i blöt, det gör inte något. Jag är inte rädd för det inte, utan man får nog säga att där sku man kunna justera, och så justerar vi då. Och hoppas jag inser var det ska justeras (skratt). Men jag tycker att det är väldigt intressant att veta vem jag är, att hur ser andra på mig.

Också när jag frågar om hennes egna känslor, positiva och negativa, under den senaste tiden i arbetet, svara hon med liknande situationsbeskrivningar som när det gäller att beskriva känslor mera generellt (se ovan), utan att benämna någon specifik känsla.

Samspel och kommunikation med barnen

I samspelet och kommunikationen med barnen säger hon att hon är bra på att lyssna och ta till vara barnens initiativ och ge dem "små puffar" i deras lösningar på problem. Dessutom säger hon sig ha humor.

För att stärka barns självkänsla berömmar hon och understöder deras egna val.

Jag vill jobba mera enskilt med dem, så att inte så många ska vara runt omkring. Och att jag får via dialogen nysta fram olika saker och vi jobbar vidare på det som vi då har att göra. Och man sitter nära och man ger positivt beröm så att de fortsätter så att man ser att man får igång dem och de håller på en stund och inte ger upp så fort. Och puffar på, och så att de får gjort, åtminstone en del av det de skulle göra. Och sen: "voj, ser du vad det blev bra det här!" Att man ger det här positiva berömmet sen då vi har jobbat färdigt. Men man måste berömma hela tiden nästan för att få dem igång och för att få dem att fortsätta jobba och få dem att avsluta det. Och visst fortsätter vi sen igen.

Så det här med beröm tycker du att är viktigt? Finns det några andra sätt, eller finns det något annat du tänker på när du tänker på att du jobbar med de här barnen med låg självkänsla?

Just att det som de beslutar sig för, att det var bra. Att deras val var bra. Och fråga vad de önskar. För en uppgift behöver ju inte se lika ut som den andras. I färgval eller materialval. Och ge dem liksom det där att välja själv mera. Och att man stöttar det som de har bestämt sig för och hur de jobbar med den där uppgiften. Kanske man kan göra det på olika sätt. Jag ger liksom mera det där väljandet åt barnet, att det är

viktigt att du får välja själv och det som du väljer är bra. Men man berömmar inte bara för att berömma, utan försöker se det positiva, det som de gjort bra i uppgiften. Att "tänk att det där kunde du göra sådär bra!" Man berömmar inte bara för att det ska kännas bra för barnet utan faktiskt för att det har gjort bra. För att de märker nog, barn ser nog om inte du berömmar arbetet, om det inte var bra så ser de nog om du är ärlig eller inte ärlig, de ser nog det. Jo, det går inte.

När barn visar positiva känslor blir hon glad, och när barn visar negativa känslor är det viktigt att man låter barnet känna känslan, men att man också reder ut och tröstar:

Då försöker vi fundera att vad är det. Och jag tycker att barn ska inte behöva vara ledsna, barn ska inte behöva suras inte. Men vi funderar att vad är det som gör att man känner så, att vad har hänt. Och gråter de så får de nog gråta färdigt. Berätta om känslan din, att hur och varför och så kommer vi oss igenom. Jag tycker om att reda ut.

Hur tycker du sådär överlag att vuxna skall bemöta barns känslor på dagis?

De skall inte säga åt dem, om de har stött sig, att inte var det så farligt. Alltså de ska inte skyla över utan fråga upp att gör det ont och ska vi sätta ett plåster på. Liksom låta det där barnet känna att det gjorde ont och så är det över sen. Att man inte säger att inte var det så farligt. Hur sku du veta det, som vuxen? De måste få känna att det gör ont om det gör ont, men det behöver ju inte sitta kvar, de behöver ju inte sitta och gråta över sitt knä hela dagen. Men man sitter och tröstar det då, och gråter det så får det gråta färdigt.

Som ett exempel på när samspelet lyckats bra berättar Agneta om en blyg och tystlåten flicka som hon tränade inför en vårfest, där temat var cirkus, så att hon skulle våga uppträda genom att balansera på en smal bänk.

Och förrän hon lärde sig det där så fick jag gå med henne, hålla henne i hand. Och vi gick och tränade, av och an, av och an. Just då hon kände det där att jag stöttade henne, hon var så jätteblyg och hon visste att hon sku visa upp det, för vi sku alla visa upp de här små korta snuttarna. Och just det då hon kände att jag, jag fanns där bredvid henne och hon kunde göra det där lilla, enkla. Men det var så viktigt för henne.

Ja, det var en sån där gång då du tyckte att nu...

Jo, det är flera år sen nu, men det är mycket just i det här, då man möter det lilla barnet och då man jobbar ihop och man jobbar fram en grej och man ser att oj, nu glimmar det till i ögonen, nu känns det bra för det här barnet. Det känns bra. Det är lottovinst!

När jag ber Agneta berätta om någon situation där det kanske inte fungerat eller varit problematiskt kommer hon in på en aggressiv pojke, som hon tog med i ett sagoprojekt, men där hon berättar att det till slut lyckades i alla fall.

Och förrän jag fick med honom i det där så fick jag lirka och lirka. Och han var arg och han svor och ibland slog han till, och jag sku bara vänta ut att när sku han kunna acceptera det där jag föreslog för honom. Det tog länge. Men till sist gick det nog, men ändå intressant att få se om han kommer med. Fast han slog, och fast han sparkade och fast han svor så tänkte jag att där bakom finns nog nånting annat. Om jag orkar vänta ut. Det var lite jobbigt. [...] Jag var rädd att få se nu om han spolierar alltihop, och vi filmade ju det. Men han vågade inte, för han blev så trolldunden av sagan så han liksom glömde bort att vara arg hela tiden. Annars var han arg för det mesta.

Agneta kan inte komma på någonting hos sig själv som hon skulle vilja förändra eller förbättra när det gäller relationerna till andra. På mina frågor om hur hon själv fungerar svarar hon genomgående med hur hon tycker att det *borde* fungera.

Att de ska känna att det här är ett bra ställe att vara på. Och vi är där för dem tills mamma och pappa kommer och hämtar dem. Så mera kan jag inte göra då. Men jag vill uppnå det att de ska ha det bra. Och har de det bra, då mår ju vi bra också. Att de ska ha en bra uppväxttid.

9.3.2 Handledningsprocessen

Videoinspelningen för den första handledningen är gjord med två pojkar, T och D. När vi tittar på de sekvenser jag valt ut kommenterar Agneta ingenting förrän efteråt, då hon säger att hon sett sig själv på video så många gånger att hon nu koncentrerade sig att se mera på barnen, vilket var intressant. Agneta svarar på formuläret (bilaga 1) och vi tar det som utgångspunkt för vår diskussion. Jag tar fasta på de gånger hon tolkar och därmed *bekräftat* barnens känslor och vi ser på avsnitt som visar detta. När vi diskuterar vilka känslor Agneta själv hade under filmningen berättar hon att hon tappade intresset för T:s bok och såg att T också var ointresserad. Vi diskuterar varför, och hur man då kunde ha gjort i stället.

I ett skede, när vi ser på D, säger Agneta att hon är så fokuserad och har sitt eget mål så klart framför sig att hon kanske inte tänker på barnets initiativ, något som hon också skrivit som svar på fråga 5 i formuläret om vad hon vill arbeta på att förändra hos sig själv. Jag framhåller att hon till en viss grad lyssnade på att han ville sjunga. Vi diskuterar vad som hände sen, och hur man i ännu större utsträckning kunde ha tagit fasta på vad D ville, alltså fungera som *idealsökande självobjekt*. Vi kommer överens om att det är detta Agneta skall fokusera inför nästa videofilmning.

Den andra videoinspelningen sker med Agneta tillsammans med pojken D. Under det andra handledningstillfället har jag valt ut och kan jag peka på flera tillfällen där Agneta tar fasta på Ds initiativ, och därmed stödjer hans *idealsökande själv*. Ibland glömmer hon dock fortfarande bort att lyssna till Ds önskemål. Jag visar i handledningen på att hon vid ett par tillfällen i den filmade situationen tar fasta på Ds känslor, och vi diskuterar att det finns flera tillfällen när Agneta kunde ha fungerat som *bekräftande självobjekt* inför Ds känslor och på så sätt stärkt hans *grandiosa själv*. Jag framhåller också att hon är mycket uppmuntrande och stödjande när D utför sina uppgifter, alltså fungerar som *utmanande självobjekt*. Positivt är också att hon går med på Ds beskrivning av henne som glömsk, när hon ber honom berätta samma sak som han berättat föregående dag. Vi kommenterar också övergångarna mellan arbetsmomenten, där Agneta raskt går vidare utan att på något sätt avrunda eller kommentera den utförda uppgiften. Vid detta andra handledningstillfälle kommer vi överens om att Agneta inför nästa filmning ska försöka fokusera dels på att ta fasta på och spegla barnets känslor, dels på hur hon avslutar olika arbetsmoment.

Inför de tre följande handledningstillfällena filmas Agneta i samspel med pojken T, som hon har för att träna framför allt språk och matematik. Det tredje

handledningstillfället filmas. I huvudsak tar jag vid denna handledning utgångspunkt i två aspekter. Det ena är Ts mål och intentioner, alltså hans *idealsökande själv*. Där kan jag bekräfta Agneta i hennes agerande, att hon frångår sina egna planer och tar fasta på hans i stället. Agneta säger också att hon har blivit mycket mera medveten om det nu sen hon fått handledning av mig. Det andra ämnet som jag initierar handlar om Ts känslor, eftersom han mycket tydligt visar vad han känner. Vi för en lång diskussion om hur man kunde bekräfta honom i och stärka hans medvetenhet om de egna känslorna. Jag kan också visa på en filmsekvens där det syns att Agneta fungerade som *bekräftande självobjekt* i förhållande till T:s känslor, något som vi kan bygga vidare på i samtalet.

Men jag tycker att du gjorde det på flera ställen. I början där när han funderade på ormar så var det ju alldeles tydligt att det var nog lite besvärligt det där med ormar. Och då sa du att man blir nog jätterädd för ormar, och det tyckte jag var jättebra. Att det bekräftade hans känsla, att så kan man nog bli. Men han var ju inte rädd där i situationen, så det är ännu viktigare i de situationer där han verkligen själv visar sina känslor. Och han var lite irriterad på dig där många gånger. Också i de situationerna sku man bra kunna säga att nu ser jag att du blir lite irriterad på mig.

Att han får ha den där känslan.

Han får ha den där känslan." Nu ser jag att du blir lite irriterad, men jag funderar att sku vi ändå kunna göra såhär." Om du vill köra din idé. Men ändå bekräfta honom.

Så känner han sig bättre till mods, trots att han är led och förstår mig nog att jag tycker att det här inte är roligt, att hon vet det men vi kämpar och gör det här färdigt. Att den här uthålligheten.

Och det tror jag han klarar av om han får den där bekräftelsen.

Och så får ju jag också säga att jag är lika irriterad.

Dessutom visar jag en sekvens där det syns hur T reagerar positivt på att han får bekräftelse av att Agneta säger "Jag jobbar bara med dig". Detta stärker hans *tvillingsökande själv*. Vi diskuterar också hur man kan hjälpa T att uttrycka sig och vad man kunde göra för att stärka hans ordförråd.

Alldeles i slutet av handledningstillfället uttrycker Agneta spontant : "Det är nog bra med den här kursen, bra, bra. Vi fortsätter." Efter att handledningen är över och filmkameran avstängd, rådfrågar hon mig om en mycket aggressiv och utagerande pojke som hon har uppenbara svårigheter med. Jag ger henne rådet att varje gång i första hand koncentrera sig på att tolka och benämna hans känslor (alltså fungera som *bekräftande självobjekt*) samtidigt som hon nog också bör vara bestämd när det gäller normer om vad man får och inte får göra (alltså fungera som *idealsökande självobjekt*).

Under det fjärde handledningstillfället, som baseras på videoinspelning av en träningsstund med pojken T, ser vi sekvenser som bekräftar att Agneta nu uppenbart tar hänsyn till Ts vilja och initiativ, alltså fungerar som *idealsökande självobjekt*, och också med hjälp av böckerna samtalar mera om känslor. "Ja, se det har jag åtminstone lärt mig", säger Agneta spontant. Vi diskuterar det faktum att T i början av träningsstunden ser bekymrad ut, med rynka i pannan, men att han senare ser ut att slappna av, och på vilka sätt man kunde ha hjälpt honom att slappna av redan från början. Vid ett par tillfällen tröttnar T och vi diskuterar hur man kunde ha gjort för att motivera honom att fortsätta.

I slutet av det fjärde handledningstillfället berättar Agneta att hon handlat enligt mina råd med den utagerande pojken som hon rådfrågade om efter senaste handledning, att hon ansträngt sig att varje gång tolka hans känslor, och att det gått bra och att hans aggressivitet har avtagit i stunden. Hon berättar vidare om en situation där hon själv blev väldigt förvånad över utgången. Pojken hade stöjat så att han störde och den planerade sagoläsningen inte kunde komma igång. Agneta sade då att han fick sitta för sig själv i ett annat rum och sen komma in tillbaka när han lugnat sig. Han gjorde som han blev tillsagd, och Agneta menar att det skulle han aldrig ha gjort tidigare. Efter en stund kom han in och satt lugnt och lyssnade på sagan. Min kommentar till Agnetas förvåning är att pojken hade blivit bemött med respekt och därför också respekterade henne. Också i den avslutande intervjun (se avsnitt 9.3.3) återkommer hon till detta exempel.

Den femte handledningen förefaller upprepa mycket av det som förekommit under de två föregående handledningstillfällena. Det handlar alltså om att vi ser på avsnitt av en videofilmad träningsstund med pojken T. Agneta förstärker T i initiativförmåga och förmåga att välja och hon är *bekräftande* i förhållande till hans prestationer. Dessutom kommenterar vi det faktum att de hittar varandra i humorn, dvs. här fungerar hon som *tvillingsökande självobjekt*.

Efter handledningen säger Agneta spontant att det har varit bra med handledning, att hon har börjat tänka mera efter vad hon gör och att hon blivit mera medveten att arbetsmaterialet tidigare har styrt henne. Nu ser hon att det kanske skulle vara bättre att slopa en del och kanske ta fem moment i stället för tio för att uppehålla barnets motivation. ”För det viktigaste är ju att det är roligt att lära sig och att han gärna kommer.”

9.3.3 Den avslutande intervjun

Projektets genomförande

När Agneta ser tillbaka på projektstarten säger hon att hon tyckte att det skulle bli intressant att få ”bearbeta sig själv lite” och se vem hon ”egentligen är” och få mera kunskap om sig själv som yrkesmänniska. Dessutom säger hon att hon såg fram emot att arbeta med enskilda barn och ”stanna upp med bara ett barn”⁹². Från den första intervjun minns hon mest att det var svåra frågor som man måste fundera över och att hon blev trött. Hon säger att hon var spänd inför den första filmningen, men att den spänningen har släppt mera och mera efter hand.

Föreläsnings- och diskussionstillfällena tycker hon innehöll en hel del krångliga termer, men att det gick eftersom jag hade förklarat termerna bra. Det var intressant att vi satte fokus på barnet. Det som hon minns bäst är en bildserie jag visade över hur barns olika känslor syns i deras ansiktsuttryck. I övrigt verkar hon ha mycket diffusa minnesbilder av tillfällena. Hon har läst en del av kurs-

⁹² Där vet jag inte om och i vilken utsträckning hon eventuellt blandar samman sina nya arbetsuppgifter med handledningsprocessen.

boken, men planerar att läsa den noggrannare nu då projektet är över och hon får mera tid.

Nå, de här barnen som vi, alltså hur minen, alltså mimiken avslöjar ett barn, det var intressant här, då vi var här i vårt dagis, de här bilderna på de här barnen, hur de avslöjar barnet, hur ärligt ett barn är till den vuxne eller till omvärlden, att de har inte någon fasad ännu, mindre barn, så man kan läsa av dem ganska synligt. Men överlag så var det... Och de här större barnen då de kommer upp i... Diskuterade vi de här större barnen nå, eller var det bara upp till sex år? Problematiken med de här ungdomarna och det här, diskuterade vi det? Det var intressant.

När vi kommer in på handledningstillfällena säger Agneta att hon genom dem och filmerna såg saker om sig själv som hon inte skulle ha sett annars.

Nog är det ju lite spännande först i början. Och vad ska jag se och vad ska jag vara uppmärksam på, då man inte vet. Men efter hand så såg man ju att just så, och så såg man lite mera, och så såg man lite mera av sig själv, att jaha, just så.

Just så, du tyckte att du för varje gång såg lite mera av hur du själv fungerade?

Jo, jo. Och att det där och det där kan man tänka på. Men det gör man inte om man inte ser sig själv, man gör inte det. För en annan säger inte så åt en att "hördu om du sku", utan det är nog bästa att man ser själv att jaha, just så, där hade vi det (fniss).

Du menar att det fungerar bättre om man se det själv än om nån annan kommer och säger åt en?

Jo. Ingen behöver linda in det i några vackra ord, utan jaha, nu såg jag det här.

När jag ber Agneta sammanfatta hela projektet så svarar hon såhär:

Jag har hittat mig själv bättre och jag har hittat barnen. Att det här med känslor, att det är så viktigt, att man måste räkna med dem. Att det är ju det som är överst. Och att man får acceptera dem, och accepterar du dem så kan du fortsätta med det som du håller på med. Men att du måste godkänna dem, du måste godkänna dem. Och det är inte något fel fast du tycker så och så och så, det är inte något fel, du får göra det. Men när du säger om dem så lättar det ju och så kan du fortsätta.

Så kan du, jo.

Jo. Det är a och o det.

Har det på något sätt skilt sig det här projektet från dina förväntningar?

Jag trodde inte att jag sku lära mig sådär mycket som jag har lärt mig. Hm.

Hon tror också att förändringarna är bestående eftersom hon upplever att det är lättare såhär när hon inte behöver vara rädd för olika situationer längre. Hon vill inte mista den kunskapen, säger hon.

Förhållningssätt till arbetet

Agneta tycker att hon haft ett intressant läsår med sina nya arbetsuppgifter. Det har varit spännande att få arbeta enskilt med olika barn, även om hon ibland saknat kollegerna att dagligen kunna "bolla sina idéer mot". Hennes arbets-situation inför nästa läsår är fortfarande oklara, men hon hoppas få fortsätta arbeta enskilt eller med en liten grupp. Hon vill helst inte gå tillbaka till ett ordinarie barnträdgårdsläraryrke med årsplanering och traditionella arbets-former som julfest och vårfest. De arbetsuppgifter som hon nu har gjort att hon tycker sig orka bättre i arbetet, liksom det faktum att hon lärt sig att kunna

vara flexibel i förhållande till sin planering (se också avsnitt 9.3.4.). Tyvärr, säger hon, engagerar hon sig lite för mycket i arbetet så att hon blir trött.

När jag ber Agneta formulera ett mål för sitt arbete så betonar hon både den enskilda som unik individ och gruppgemenskapen. Hon framhåller också både individens prestationer och rätt till att inte prestera.

Att de sku känna sig värdefulla och viktiga. Och är man viktig så har man det bra. Och att de ska vara unika, var och en får vara den de är. Men tillsammans så försöker vi respektera varandra och stödja varandra så att gruppgemenskapen sku vara så positiv som möjligt. Och att alla har nånting jättebra, nånting som de är duktiga på. [...] Och att man minns att man ska leva också. Man ska få sitta och drömma och fantisera och ta vara på dagen.

Självkänsla och känslor – begreppsförståelse

Agneta säger att när projektet om självkänsla startade tänkte hon att det skulle handla om huruvida barn har svag eller stark självkänsla och hur barnet reagerar i olika situationer, i grupp och enskilt. Dessutom skulle det handla om hur vi som vuxna förstärker barns självkänsla eller vad vi gör för att ett barn ska få bra självkänsla. Hon säger att projektet har förändrat hennes syn på hur vi bemöter barn.

Tycker du att din syn på det här med självkänsla på något sätt har förändrats eller är det ungefär lika?

Nej, det har nog förändrats. Det är nog viktigt det här mötet med barnet, hur bemöter du ett barn, på vilket sätt. För att [...] alltså bara att du tittar på ett barn och du pratar [?] till ett barn, så känner ju det här barnet att "jag är viktig". Och för varje dag, hur många gånger gör vi det varje dag? Hur många gånger ser vi ett barn i ögonen varje dag? Och pratar vi vänligt med alla barn, eller pratar vi bara med vissa? Behöver också det stojiga barnet den här påminnelsen att du är viktig för mig? Så det har nog liksom riktigt skakat om mig, att jaha, att precis som det känns skönt för en vuxen också att man säger att "hej, hördu, vad roligt att se dej idag", hur det värmer. Och det måste ju vara precis likadant för barnen.

På frågan om vad känslor är svarar hon med att säga att det är "då man känner sig på ett visst sätt i en viss situation". Hon lokaliserar känslorna till området under halsen. Fortfarande beskriver Agneta positiva känslor genom att räkna upp en hel mängd situationer som kan framkalla ett sådant känslotillstånd. När det gäller negativa känslor nämner hon otrygghet och rädsla.

Förhållningssätt till sig själv

När jag ber Agneta beskriva sin egen självkänsla idag börjar hon med att säga att hon "har vuxit i den", och att hon tycker att när det gäller arbetet med barnen så är den bra. Den kan vara lite sämre bland många vuxna, och då förvandlas hon mera till den som iakttar. Hon säger sig också ha blivit mera medveten om och förstå orsakerna till sina egna känslor bättre, till exempel när hon blir irriterad.

I vilken utsträckning tycker du att du förstår dina egna känslor?

För varje dag så förstår jag dem bättre. Och jag erkänner för mig själv att där känner jag mig så och där känner jag mig så. Nog har jag blivit mera ärlig mot mig själv. Att jag kan ha såna här känslor i en sån här situation, men varför har jag det då? Så jag har nog blivit mera sparsam mot mig själv, tar mera hand om mig själv.

Vad tror du det beror på?

Just den här insikten också att det känns bra om jag får känna mig bra. Alltså om jag erkänner mina känslor i den och den situationen så är jag ärligare som människa. Och om jag frågar mig själv "varför känner jag mig så och så i den här situationen?" och funderar att "jaha, det beror på det där" så accepterar jag mina känslor. Men om jag känner mig ledsen så behöver jag ju inte vara ilsken, förstås. Och erkänner jag min känsla så då klarar jag av situationen. Att det och det stressade opp mig och så blev jag sådär irriterad nu.

Varifrån har den här insikten kommit?

Det är nog det här med självkänslan. Det är nog det. Hur viktigt det är.

Det låter ju bra.

Ja, jag har hittat mig själv, tror jag, och det var nog det jag menade (skratt). Det var nog det jag var ute efter också (skratt).

Agneta säger vidare att hon vågar känna mera nu för att hon förstår att det är tillåtet. Han har också blivit ärligare när det gäller att visa sina känslor och säga vad hon tror att de beror på.

Jag tror nog att jag har lärt mig att känna mera, ännu mera än vad jag har gjort. Jag tror det, jo.

Finns det... ja vad tänkte du säga?

Vad det känns skönt att få känna efter hur det känns! Det känns skönt. Alltså du behöver ju inte spänna dig, du kan vara dig själv då. Att det är acceptabelt att känna på olika sätt i olika situationer. Det är som det sku vara skönare att leva. Du behöver inte spänna dig för nånting som eventuellt kommer, utan kommer det så "jaha, nu var det så" och så är man där då.

I ett annat sammanhang under intervjun säger Agneta följande:

Så jag har nog lärt mig hurdan jag är, hur ett barn ser mig och kanske en vuxen också, men i första hand hur ett barn ser mig.

Samspel och kommunikation med barnen

Det mest framträdande under den avslutande intervjun är att Agneta gång på gång återkommer till att hon lärt sig att inte bara "köra sitt race" utan att kunna frånga sin planering och i stället lyssna på barnens reaktioner och till barnens initiativ och fråga vad de vill.

Det är intressant att se på en själv hur man agerar. För det där visste jag inte, att jag gjorde sådär, det visste jag inte.

Att du gjorde hur, tänkte du?

Liksom, jag avslutade väldigt snabbt ett tillfälle. Och de här små, alltså hur barnet reagerar i de här situationerna med ansiktsuttryck och kroppshållning. Och att tillmötesgå barnet och vänta ut det och inte ha så bråttom med det där som ska göras, som man tror att man måste göra. Det har jag fått lära mig. Att man inte kör på utan man stannar upp och väntar ut barnet lite mera än vad jag har gjort.

Så det tycker du att du har fått ut av det, eller förstått av det.

Jo, jo. Och just att man mera frågar opp vad barnet vill.

[...]

Jag lyssnar mera på barnen nu, och väntar ut deras svar mera, och inte kör på själv utan stannar upp lite mera. Jo, det är det som jag har liksom lärt mig. Och väntar ut deras svar och reaktion på det som jag kommer med.

[...]

Du har ju sagt lite ren om att du tycker att du har lärt dig vissa saker under det här projektet. Har du lärt dig nånting om dig själv?

Ja, att fast man planerar en undervisningsstund med ett barn eller med en grupp, att man inte behöver köra igenom hela programmet, utan man kan stanna upp och iaktta mera hur barnen eller barnet reagerar. Det har jag lärt mig, att fast jag har planerat en halv timmes program så behöver jag inte köra halvtimmes program. Det behöver jag inte. Att det är inte det som är viktigt. Jag har trott i många år att det som jag har planerat sku vara så viktigt, att jag måste slutföra det. Men nu har jag lärt mig att nej, det är inte det som är viktigt, utan hur reagerar det här barnet eller de här barnen som är med i det här. Hur reagerar de, tycker de att det här är kul? Det har jag blivit mera medveten om, mera än vad jag har varit, jo. Att nog kan man planera, och det ska man göra, men jag behöver inte komma ända till slutet, utan jag kan stanna på halva, eller köra bara lite och se, jaha, vart far det. Men då måste du vara ganska trygg i din situation, som person.

Hon beskriver också hur hennes eget förhållningssätt till barn som stöjar, trotsar eller är aggressiva har förändrats, och i det sammanhanget berättar hon vidare om det barn som hon rådfrågade mig om i samband med handledningen.

Jag har nog haft lite av det här förut. Jag har nog det här, men jag har blivit mera medveten om att just dessa barn behöver bli sedda så som de är och inte det här stöjiga som de visar upp. Att det finns nånting där bakom också, att det finns ett härligt barn bakom den där fasaden. Och jag är inte rädd att konfronteras med de här barnen nå nu inte. Nää!

Nej. Menar du att du har varit det förut?

Ja nå, ett barn så fick jag nu i höstas, eller efter julen, som jag inte visste att hur ska jag bemöta detta barn. För att bara tycka synd om, det hjälper ju inte. Man kan inte tycka synd om nån, utan man måste ju göra nånting. Och hur gör jag, hur tar jag itu med detta barn? För det här barnet hade svårigheter. Och hur bemöter jag det här barnet? Och just att också säga åt detta barn att ”jo, nu känns det sådär på grund av det här”.

Vad var det för svårigheter barnet hade?

Väldiga aggressioner och väldigt våldsamt. Och kom inte ur den här ilskan, utan stannade i det och trotsade genom att vägra samarbeta. Och det här gick nästan över min horisont, att vad gör jag.

Hur tog du dig ur det då?

Jag pratade ju med dig om att vad gör jag med det här.

Ja, det var just den som du pratade med mig om, jo.

Jo, det var just den, jo.

Men du kan gärna berätta det en gång till.

Nå jag frågade av dig då att så och så reagerar det här barnet. Då man tillrättavisar det så reagerar det med ilska och blir våldsamt, slår emot en vuxen. Väldigt fult prat, och när man ändå försökte tillrättavisa honom att ”det där och det där får du inte göra” så reagerade han med trots och satte sig och vägrade samarbeta. Kunde sätta sig på en stol och satt där i tio minuter, femton minuter. Och det här går inte, man är för lite personal om man ska ha det sådär. Så då tänkte jag att det här går inte, för att jag kan inte ha honom att sitta en dag på grund av att han inte får göra så som han vill när det här beteendet var fel. Till exempel om nån kommer för nära och knuffar så reagerar han så. Men så sa du att ”erkänn den här känslan då i den situationen”. Och

så gjorde jag det och så kom han ur det. Så då hade vi inte den här sitsen efteråt, det här trotset efteråt.

Minns du vad du sa åt honom eller, lite ditåt?

Då han blev arg, det kunde vara att nån... Där barnen klär av sig är det väldigt trångt och så satt han på golvet och så var det nån som trampade på hans händer. [...] Och det var i misstag. Och så blev han arg. Men då sa jag att "det gör ont det där, och du blev arg på grund av att det där barnet steg på dig, men det var i misstag. Men man blir lessen då det gör ont och så kanske man blir arg för att nån kommer och trampar på en. Men nu säger vi förlåt och så fortsätter vi med det här som vi håller på med. För sånt där kan hända när man är många barn". Och att säga åt honom det där att "jag förstår att det gör ont för dig om nån kommer och trampar på det där viset, det gör det för mig också, men hon menade det inte, utan det var för att det var så trångt och hon sku och hämta sina kläder och du satt där på golvet".

Och det löste opp?

Och det löste opp, att säga åt honom hur det känns i den situationen.

Hon säger att hon nu har "hittat nyckeln" till dessa barn.

Finns det nånting i samspelet med barnen som du tycker är svårt eller problematiskt?

Ja, före vi hade den här fortbildningen så tyckte jag att trots är jobbigt, när barn trotsar. Men nu så tycker jag att man kan fråga upp att "vad är det som gör att du håller på såhär". Nu vågar jag nysta i det här. "Hur känns det för dig nu då du måste göra det sådär?" Så det är som jag sku ha hittat en nyckel till trotset också. "Då du gör sådär, hur känns det för dig då?" och inte bara liksom få bort det här beteendet. Det är ju det som man kanske har gjort mera, att "nu få du sluta av med det här, nu går vi ut". För ofta så är det tidsbrist också, att "nej, nu får ni sluta av, nu får ni bli lite tystare, varför håller ni på sådär, vad är det som ni diskuterar och pratar när ni har sådär mycket ljud?" Just att gå dit och in i den situationen och fråga upp att vad är det som ni håller på med, att hur känns det. Just den här självkänslan igen! Där har du ju nyckeln till beteendet. Så inte behöver du ju vara rädd egentligen i nån situation då inte. Om du går på den där känslan "berätta hur du känner dig när du gör sådär!" så då får du ju en vänlig och en positiv öppning till det här beteendet. Och så vinner du barns förtroende och så vågar de säga åt dig varför de känner sig såhär. Och så pratar man igenom det och så får man det upprett.

Så på det sättet tycker du att det här projektet har inverkat också på ditt samspel med barnen?

Hm. Att jag säger inte åt dem att sluta av med det där, utan försöker nu att "vad är det frågan om?" Och så om man reder upp situationen så är det ju en situation mindre, ett problem mindre som de har att tampas med, tror jag.

9.3.4 Sammanfattande analys

Så gott som allt som Agneta under den första intervjun säger har positiva förtecken. Detta ger ett intryck av att hon har anammat en hel del information om "positivt tänkande". Detta gäller speciellt det hon säger om sig själv och sin relation till barnen. Det är svårt att avgöra om dessa positiva uttalanden handlar om att hon förtränger negativa och svåra känslor och upplevelser, eller om det handlar om en vilja att visa upp en positiv sida gentemot mig. Hursomhelst så har detta till synes positiva förhållningssätt förändrats under handledningens

lopp, och i samband med den senare intervjun visar hon *ett mera nyanserat förhållningssätt både när det gäller henne själv och relationen till barnen.*

Agnetas uttalanden under den inledande intervjun handlar i stor utsträckning om hur hon upplever att hon *skall* vara och *borde* vara, både i fråga om mål, arbetssätt och relationer till andra. I teorin vet hon hur hon borde vara och hur det borde fungera, men det som jag ser av henne i samband med de första filmningarna är dock att hon inte har kunnat integrera dessa ”skall” och ”borde” i sitt eget förhållningssätt. Agnetas beskrivning av sig själv som den lyssnande, som tar till vara barnens idéer och initiativ stämmer inte heller överens med andra uttalanden i intervjun (se nedan) eller med den tolkning jag gör när jag ser på de första filmerna, t.ex. den med pojken D.

Och förrän jag fick med honom i det där så fick jag lirka och lirka. Och han var arg och han svor och ibland slog han till, och jag sku bara vänta ut att när sku *han kunna acceptera det där jag föreslog för honom*. [Min kursivering]

Agneta förefaller mig vid projektstarten som en person som är duktig på att ta ett barnperspektiv utan att ta barnets perspektiv. De första filmerna med henne visar på en vuxen som helt utgår från sin egen planering och genomdriver den genom att helt förbise barnets önskemål och mål. De senare uttalandena från Agneta visar däremot att hon upplever en förändrad förmåga när det gäller att *kunna frångå sin egen planering* om barnens reaktioner kräver det, och att hon själv upplever att hon genom sitt tidigare förhållningssätt ”körde sitt eget race” och ”körde över” barnen. Detta styrks också av det som framkommer i de senare filmerna. Från att slaviskt följa sin planering har hon alltså *ökat sin förmåga att lyssna och tillvarata barnens vilja och initiativ* och kunna *vara didaktiskt flexibel.*

Agnetas formulering av målen för arbetet förefaller i stor utsträckning vara lika i den inledande och i den avslutande intervjun. Det förefaller inte heller som om Agnetas begreppsförståelse av vad en känsla respektive självkänsla är har förändrats i någon nämnvärd utsträckning under projektets gång. Däremot ger hon uttryck för att hon nu bättre än förut *förstår kopplingen mellan känslor och självkänsla* och att hon *förstår betydelsen av att acceptera och bekräfta både sina egna och barnens känslor.*

I den första intervjun med Agneta, liksom i samband med hennes rådfrågning av mig angående den aggressiva pojken, framkommer en rädsla inför negativa känslor hos barnen liksom för hur hon ska handskas med stöj och bråk. I den avslutande intervjun ger hon uttryck för att *rädslan för att konfronteras med barns negativa känslor försvunnit*, samtidigt som hon erkänner att det inte är så enkelt detta med att bemöta barns känslor. Det hon speciellt framhåller är att hon *hittat nyckeln till att handskas med barns aggressioner och trots*, den nyckel som handlar om att erkänna barnets känsla.

Flera gånger under den avslutande intervjun påpekar Agneta att hon under projektets gång blivit ”mera medveten” om de frågor projektet handlat om. Hon menar att hon nog tänkt på dess frågor tidigare men att *hennes medvetenhet nu ökat*. Dessutom säger hon att hon numera kan *se sig själv med barnens ögon* och att hon har *hittat sig själv bättre än förut.*

9.4 Fallbeskrivning Carina

Carina är 35 år och jobbar som barnträdgårdslärare sen två och ett halvt år tillbaka, för närvarande på en avdelning med sexåringar. Dessförinnan har hon ”ströjobbat” och läst 15 studieveckor specialpedagogik. Sin grundutbildning har hon fått utomlands, där hon efter sin examen arbetade fem år innan hon återvände till Finland. Hon har nu bott i Finland i nästan fem år. Förutom kurserna i specialpedagogik har hon deltagit i några kortare fortbildningskurser och enskilda fortbildningsdagar. Hon har nu planer på att söka in till specialbarnträdgårdsläraryt utbildning.

9.4.1 Den inledande intervjun

Förhållningssätt till arbetet

I inledningsintervjun beskriver Carina sitt jobb som i första hand tungt och stressigt. Hon nämner flera gånger problemen med att ha ständiga vikarier, vilket gör att hon själv får ”dra tyngsta lasset” och flera gånger återkommer hon också till tidsbristen.

Det är ganska intensivt tempo i förskolan, för det är ju mellan nio och ett och mycket som ska hinnas, mycket som de ska lära sig innan skolan börjar. Så det kan ju upplevas stressigt ibland om man själv inte är på hugget och orkar riktigt och sådär. Så det är ju en nackdel att man måste vara pigg. Det kan ju vara stressigt om man jobbar med feber som jag gör lite nu också, har lite stegring och är förkyld, så då är det inte lika kul. Det är ju nackdelen då man jobbar ändå.

Också den dåliga ekonomin, som medför brist på material, och den höga ljudnivån, nämns som nackdelar i jobbet. Det positiva med jobbet är att få undervisa, väcka barnens intresse och själv upptäcka världen på nytt med sexåringarnas ögon. Men för- och nackdelar med arbetet har hon egentligen aldrig tänkt över, säger hon, utan hon bara trivs med jobbet.

Lite svårt. Jag har aldrig tänkt egentligen i dom banorna. Utan det är ju det här, just med barn och att få lära mig undervisa, det har ju alltid stått nära mitt hjärta. Så jag har ju aldrig tänkt på vad som är fördelar eller nackdelar på det sättet, utan det här har ju varit, inte kan jag säga ett kall heller, men att jag har alltid tyckt om barn och djur och så, och natur. Och då får jag ju undervisa dehär barnen, så får jag ju ta upp naturen, får ta upp djuren, får kombinera allt det här. Och väcka deras intresse, ett samspel egentligen. Jag har nog aldrig tänkt fördelar och nackdelar på det viset, jag har aldrig tänkt egentligen, utan det är ett jobb som jag tycker om.

När jag ber Carina formulera något mål som hon tycker är viktigt i arbetet utspinner sig följande dialog:

Menar du den här sociala delen eller den pedagogiska delen?

Ja, du får precis nämna vad du tycker är viktigt.

Ja. Den här sociala delen tycker jag är väldigt viktig. Att dom ska kunna visa hänsyn till varandra, att alla ska få leka med alla, att det är inga såna där skällsord till varandra, utan att alla ska kunna känna sig trygga att komma till förskolan och veta att här är det ingen mobbning på gång eller några fula ord, att alla får leka med varandra. Det tycker jag är väldigt viktigt att de vet att de kan vara öppna till en som

pedagog, att de inte är rädda att våga säga att det här vill jag inte göra, eller så att man kan diskutera igenom det. Att dom inte känner sig överkörda och tvingade att göra olika arbetsuppgifter, och att dom inte är rädda för kamraterna på det sättet. Då tycker jag det är den viktigaste delen egentligen, att dom är harmoniska, helt enkelt. Och vågar vara sig själva, med sina intressen och olikheter. Att alla barn är accepterade på sina villkor. Men sen finns det ju förstås det pedagogiska också, att dom får det lättare i skolan, att man kämpar på med de saker dom har svårt med så att dom inte behöver ha svårt i skolan med de här uppgifterna.

Så det är också viktigt då?

Jo, det är också viktigt att de kan fara till skolan och känna att dom är lika som de andra, att dom inte kommer till skolan och "jag kan inte skriva mitt namn", typ, så det är då att det blir som en knut i magen då de måste börja skolan. "Mina vänner kan det här". Att de får extra träning i det här då, att de känner att det är okej att börja skolan.

När jag ber Carina beskriva sitt eget engagemang i arbetet återkommer hon ännu en gång till tidsbristen:

Jo, jag tycker väl nog att jag är engagerad och vill hjälpa dom och så. Men då är det också det att tidsbristen kommer också, man har inte alla tider att läsa igenom olika böcker och få fram jättebra ramsor och rim och arbetsmaterial. Det finns inte den här tiden och planeringstiden. Nu känner jag mig ganska frustrerad på den här situationen som är att jag inte får planera, utan det blir ett jumpappass här, ett mullepass här och att man går till skogen och har en samling. Men det blir som ingen helhet i det hela, jag har aldrig tid.

Speciellt samlingarna, tycker Carina, har inte blivit så engagerande som hon hade velat. Som ett exempel på ett tillfälle när hon var engagerad nämner hon en skogsutflykt med svamplockning och -examinering.

Inför det förestående projektet uttrycker Carina att även om hon vid anmälan tyckte projektet lät intressant så förstår hon ändå inte riktigt "poängen".

Så det är, när du pratar om det så det låter intressant och att man ska utveckla sig själv för barnens del och det här. Men jag förstod som inte riktigt poängen ändå, eller jag förstod ju egentligen poängen, men jag förstod inte riktigt ändå. Just det här, självkänslan alltså...

Vad tänker du att det sku kunna handla om?

Ja, kanske om personligheten. Eller är det fel? Jag vet inte. Eller hur man uppfattar sig själv som person. Ja, jag vet inte.

Självkänsla och känslor – begreppsförståelse

När vi kommer in på frågor om självkänsla uttrycker Carina flera gånger att självkänsla är ett svårt begrepp och att hon har svårt att sätta ord på vad det betyder.

Självkänslan, alltså det är ett lite svårt ord det där självkänslan, att det är lite svårt att riktigt tänka att vad är det här riktigt. Självkänslan, att nu har jag som inte riktigt begrepp om den här självkänslan, att vad det är riktigt egentligen. [...] Jag vet faktiskt inte. Det är ett lite flummigt ord det där, lite sådär svårtolkat och att förklara det då. Fast det är ett vanligt svenskt ord som man använder, självkänsla, barnets självkänsla. Alltså det är ett ord som man använder, men att förklara så det är otroligt svårt.

Hon nämner ändå att självkänsla har att göra med personligheten, med självförtroende och hur man uppfattar sig själv som person och med trygghet kontra osäkerhet. Barns självkänsla beskriver hon i termer av trygghet – otrygghet och säkerhet – osäkerhet. Att barn har dålig självkänsla beskriver hon som oförmåga att tåla kritik, medan god självkänsla hos barn omtalas i termer av duktighet och popularitet. Carina beskriver också sin egen självkänsla i termer av vad hon är duktig på, behärskar, vad hon klarar av eller inte.

Ja, i vissa situationer så har man kanske bra självkänsla och i vissa har man sämre. Det är liksom med barn då, att vissa saker är man ju duktig på då och har bra självkänsla och man kan undervisa bra och man vet det. Och i vissa situationer då, som man kanske inte är så duktig på, så då har man ju som inte heller lika bra självkänsla heller inte som det man är duktig på.

Känslor är, enligt Carina, något som kommer inifrån kroppen och som kommer till uttryck t.ex. genom gråt och skratt. Känslorna finns i trakten av bröstkorgen och hjärtat. Som positiva känslor nämner hon glädje, att bli älskad och älska, ljuset. Negativa känslor är mörka och dystra, sorg och besvikelser, hopplöshet, någon som far illa, krig och elände, aggressioner, avundsjuka, missnöje med sin situation. En neutral känsla kunde vara den då man vaknar.

Barns och vuxnas känslor skiljer sig inte åt, menar hon, utan hurdana känslor man har beror på ”vilken personlighetstyp dom är”. Som vuxen får man lite mera kontroll över sina känslor. Barns känslor tycker hon sig förstå, eftersom en hel del är lika som hon själv har. Men vissa känslor kan hon inte sätta sig in i på grund av bristande erfarenhet av just den situationen. När barn i daghemmet visar känslor försöker hon trösta eftersom hon vill att barnen skall må bra. Hon tycker att man skall ta barns känslor på allvar.

Man ska, vad heter det, hur säger man, man ska ta det på allvar, barns känslor. För det är ju deras uttryckssätt, de innersta känslorna, hur dom mår. Med munnen så kan vi säga en sak och sådär, men att känslorna så är oftast hur dom verkligen känner, att dom ljuger inte med det, utan det är ju hur dom mår. Att man ska bemöta det seriöst.

Förhållningssätt till sig själv

Carina beskriver sin egen självkänsla är varierande, ibland bra, ibland dålig. Som en brist i självkänslan upplever hon sin osäkerhet inför att klara av nya uppgifter, nya grupper av barn och arbetsuppgifter som hon inte är intresserad av. Som en stark sida i självkänslan nämner hon sin förmåga att visa för barnen att man inte behöver kunna allt. Hennes självkänsla stärks när hon klarar av uppgifter som hon upplever som svåra. Att förbättra sin självkänsla skulle för Carina innebära att hon behärskade flera arbetsmoment eller -områden, t.ex. att hon kunde baka. Men samtidigt tycker hon att det inte fungerar med barn att låtsas tycka om något man inte kan.

Carina säger att hon är en stor humor- och känslomänniska, som reagerar väldigt lätt på känslor hos andra. Hon beskriver att hon lätt ändrar humör efter andra människors humör och att hon anpassar sig väldigt efter andra människor.

Jag reagerar väldigt starkt på sinnesstämningar hos folk. Är jag på bra humör och kommer hem och min mamma är på dåligt humör, inom en minut eller två så är jag på dåligt humör också. Om det kommer ett visst, eller två ord så, fast det har varit hur

bra som helst hela dagen så kan det komma nånting då så är hela dagen förstörd. Jag reagerar väldigt starkt på det.

Hennes stressnivå är också beroende av vem hon samarbetar med: om den andra är stressig så går hon upp i varv, om den andra är lugn blir hon också lugnare. Carina menar att hon inte tänker på eller analyserar sina känslor i arbetet utan de bara kommer, men att hon har svårt att handskas med besvikelser, sorg och orättvisor.

Carina kan inte berätta om någon positiv känsla hon haft i jobbet den senaste tiden, på grund av att hon varit för trött för att känna glädje. Hon säger sig vara nöjd om hon gjort ett bra jobb. Carina skulle gärna förbättra sitt humör så att hon inte reagerar så snabbt och får mera tålamod, men hon vet samtidigt inte hur det skulle gå till.

Samspel och kommunikation med barnen

Carina tycker att hon försöker lyssna på barnen och deras önskemål. Hon har regler som hon diskuterar med barnen och hon försöker också diskutera fram lösningar på konflikter. Hon upplever det som frustrerande att inte kunna lyssna färdigt på ett barn, eftersom tiden inte räcker till.

Men att det är ju också det att när det är mycket barn, vi har 23 barn, och flera barn vill prata med en så räcker man tyvärr inte till. Så tyvärr så kan man inte bemöta varje barn som man sku vilja, ha tid att lyssna på varje barn. Och det är den här tidspressen, så det kan ju vara lite frustrerande ibland, men jag försöker ju så gott jag har tid och ork, att på det sättet.

[...]

Och det där med lyssna, det upplever du som en av dina starka sidor?

Jag försöker så, men ibland är det kanske svårt att lyssna på ett barn som pratar med mig, så står en annan och gråter och så har det hänt nånting, att tyvärr så måste man avbryta lite det här då, kommunikationen. Att man inte kanske har tid och barnet kanske inte får berätta allt det här som det sku vilja prata genom att det står nån annan och kanske har slagit sig eller, på det sättet, och pockar på då.

Speciellt problematiskt tycker Carina att det är ibland med kommunikationen i samband med samlingarna, att få barnen att lyssna och att man inte hinner reda ut, eftersom det händer så mycket. En annan svårighet är att hon ibland inte, trots ansträngning, når fram till vissa barn. Att det finns sånt som blir problematiskt förklarar Carina med tidspressen, att det inte finns tillräckligt med tid att förklara och reda ut.

Carina berättar om en konflikt som hon rett upp tillsammans med fyra pojkar, och som ledde till en bra kommunikation med speciellt en av dem. Som förklaring till att det blev så bra nämner hon att de kom till ett slags samförstånd och att hon genom samtalet fick en annan syn på honom som person, vilket pojken troligtvis också kände på sig. Denna pojke visade senare större förtroende för henne än han gjort förut.

Så att vi fick som en bra kommunikation när vi diskuterade det här och han var glad då och vi gick till maten då att då var han på bra humör igen att vi hade fått diskutera igenom det där då sen. Så det känns ju bra då att han var som glad igen då, fastän jag

hade varit arg på honom. Men han förstod att jag inte var arg på honom som person utan på det han hade gjort.

Just det. Vad var det tror du i den där situationen som gjorde att den blev så lyckad?

Jag vet inte, jag tyckte att vi fick ett samförstånd mellan varandra på det sättet att jag fick som en annan, vad ska vi säga, när jag har sett honom förut så har jag tyckt att han har varit kanske lite väl bråkstake, lite sådär bråkstake och sparkat dom andra och varit lite besvärlig och sådär. Men när jag fick det här samtalet så fick jag som en annan syn på honom som person. Och jag tror också att han kanske kände att jag såg nåt annat än just det där att jag fick som, att han kanske också kände det att jag fick bättre känsla för honom också, att jag började förstå hur han funkar.

Om barn har dålig självkänsla försöker hon tackla det genom att uppmana barnen att inte ge upp inför svåra uppgifter. Hon beskriver detta på följande sätt:

Nå, speciellt nu idag så sku dom ju ha förskoleuppgifter, dom tyckte de var jobbiga, ”jag kan inte det här, jag kan inte det här jag”. Så försökte jag förklara att det är alltid svårt i början och vi har just börjat med de här uppgifterna och att jag kräver inte att ni ska kunna skriva en tvåa nu och inte en trea, utan jag hjälper er nu [...] och innan det blir sommar så går det här jättegalant för er för då har ni tränat och ni har övat och ni har kommit över det här motiga. Att ge inte upp nu fast det är motigt för att det är jobbigt för alla i början och att jag kräver inte att ni ska kunna det här, att jag vet att ni tycker att det är jobbigt och jag finns här för att hjälpa er att komma över den här tröskeln. [...] Att jag är inte här och tittar vem som kan och inte kan, utan jag är här för att hjälpa er, att alla så småningom i sin takt ska lära sig det här.

9.4.2 Handledningsprocessen

Den första videofilmningen av Carina innehåller scener från flera olika rum i daghemmet, där hon är involverad med många barn i olika typer av aktiviteter, allt från situationer vid matbordet till samling och fri aktivitet. Till det första handledningstillfället har jag valt ut filmsekvenser där jag kan uppmärksamma och ge positiv feedback på Carinas förmåga att fungera som *självmotiv* för barnen. Det handlar om hur hon ger bekräftelse på barnens känslor (*bekräftande självmotiv*), hur hon frågar vad barnen vill (speglar barnets *idealsökande själv*) och hur hon visar sitt samförstånd med en flicka (*alter ego-självmotiv*). Hon verkar förstå mina positiva omdömen men har tydliga svårigheter att ta dem till sig och försöker därför bortförklara och ringakta sitt eget beteende. Hon säger också att hon bara ser det negativa hos sig själv, t.ex. att hon så ofta säger ”schhh...”. Det är uppenbart att Carina till att börja med har mycket svårt för att se sig själv på video. Trots att jag försöker fästa hennes uppmärksamhet vid barnens positiva reaktioner på hennes beteende, är hon helt fokuserad på sitt eget, som hon upplever det, negativa beteende. Mycket tid ägnas därför åt att, på hennes eget initiativ, diskutera utseendefrågor, kroppsuppfattning och viktproblem.

Det förefaller mig, av vad jag såg på den första videofilmningen och vid detta första handledningstillfälle, som om Carina också i sitt pedagogiska handlande är så inriktad på sig själv och på att få sitt program genomfört, att hon inte i någon nämnvärd utsträckning ser hur barnens reagerar. För att få bättre möjlighet att fokusera barnens reaktioner och arbeta vidare med dem, föreslår jag

därför att den andra filmningen skall ske tillsammans med ett färre antal barn. Carina väljer att bli filmad tillsammans med en flicka M (6 år) som Carina tycker är blyg och tillbakadragen och därför behöver extra uppmuntran och stöd i sin självutveckling.

Med Carina försöker jag från och med det andra handledningstillfället fokusera det positiva i hennes relationer till barnen, eftersom hon själv tydligt ser och kommenterar det negativa i sitt beteende. Dessutom vänder jag hennes blickar mot barnens positiva reaktioner på dessa självstärkande beteenden. Carina aktualiserar själv igen det som hon upplever som problematiskt: sin egen kommunikation. ”Jag pratar på jag bara och låter henne inte få tid att fundera. Jag bara upprepar mig.” Vi diskuterar hur hon kunde göra i stället för att få M att prata mera. Dessutom diskuterar vi hur Carina kunde göra i de situationer där hon visserligen fokuserar känslor, men lägger orden i munnen på barnet i stället för att fråga. Jag ger positiv feedback på Carinas humor och hur hon använder den för att skapa kontakt, och också på hur hon via sin humor fungerar som *alter ego-självobjekt*.

Eftersom Carina själv fokuserat kommunikationen dristar jag mig att påpeka att hon vid ett tillfälle pratar babyspråk med M, och vi ser den filmsekvensen på nytt. Först säger Carina att hon bara försöker prata ”mjukt” med M för att inte skrämma henne (vilket jag tolkar som en försvarstendens) men i samma veva säger hon:

Men inte sku jag ju prata med pojkar på det viset. Vi talade om det i utbildningen. Inte har jag tänkt på det men nu ser jag ju att jag gör så, pratar olika med pojkar och flickor. Så blir det ju bara. [...] Det är nog bra att du säger, för jag har nog också tänkt att ibland kanske jag pratar lite barnsligt med dem.

Hennes reaktion visar att hon ändå tog vara på min kommentar. Därefter diskuterar vi hur babyspråket kan tänkas påverka Ms *självkänsla* i negativ riktning.

För den tredje handledningen har Carina själv valt att bli filmad med en pojke J, som hon upplever som väldigt kvick och vild, och som hon tycker behöver lite extra uppmärksamhet och språklig träning. Det förefaller som om Carina från och med det tredje handledningstillfället själv ser barnens reaktioner med nya ögon i och med att hon under filmgenomgången själv vid flera tillfällen kommenterar barnets min eller uttryck.

Det är kul att se hans min. [...] Han ser glad ut. [...] Han har så goa miner.

Medan vi ser på filmen kommenterar Carina också sin egen strävan att låta honom prata till punkt, något som jag uppmuntrar. I handledningen i övrigt lyfter jag igen fram Carinas humor, hennes förmåga att fungera som *alter ego-självobjekt* och hennes uppriktiga sätt att uttrycka sina känslor, vilket leder till att J också vågar uttrycka sina. Jag kommenterar också att Carinas småbarnspråk nu är borta. Dessutom för vi en lång diskussion kring hur Js brist på *självkänsla* eventuellt hänger samman med hans svårigheter att uttrycka sig och hur man kunde fråga för att få honom att prata mera och själv hitta lämpliga ord och uttryck. Carina uttrycker igen hur bra det är att få se på film och hur mycket av barnens reaktioner hon upplever att hon missar i vardagen.

Eftersom vi nu vid två handledningstillfällen fokuserat Carinas förmåga till samspel med ett enskilt barn, föreslår jag att följande filmning skall ske av en situation med något flera barn. Carina väljer tre pojkar (H, R och T) för att en av pojkarna, T, är mycket ensam och har få kamrater. Han är lugn och intellektuell, men blir lite utfrusen, en outsider. Carina vill pröva huruvida en spelsituation tillsammans med ett par andra pojkar kunde bidra till någon förändring. En sådan situation arrangeras och filmas.

Min positiva feedback vid handledningen går igen ut på att visa Carina på hennes förnämliga *alter ego-spegling*. Hon är också *bekräftande* i förhållande till pojkarnas känslor och diskuterar och tolkar dem på ett adekvat sätt. Dessutom avstyr hon också på lämpligt sätt ett par incidenter som kunde ha utvecklats i negativ riktning. Vi diskuterar också att det var bra att T och R kom att bli ”ett par” under spelsituationen och att Carina visade på detta. Det hade också lett till, berättade Carina, att T och R efter filmningen pratade med varandra i tamburen. Carina uttrycker också spontant att hon är glad att hon gick med i projektet. Hon tycker att man ser och lär sig så mycket, ”åtminstone jag, jag vet ju inte hur det är för de andra”.

För den sista handledningen filmas först en situation där Carina spelar spel med tre flickor. Eftersom jag bedömer det så att denna filmade situation inte egentligen tillför handledningsprocessen något nytt kommer vi överens om att filma ett tillfälle till, av lite annan karaktär. Den sista filmningen sker därför av en situation med hela gruppen förskolebarn, som utför förskoleuppgifter.

När vi börjar handledningen säger Carina att hon hade glömt bort att jag skulle komma och filma förskolesituationen, och att hon tycker att det blev lite stökigt. Hon säger halvt urskuldande att hon inte brukar göra så som hon gjorde nu, gå till borden och prata med barnen. Min positiva feedback koncentrerar jag på att Carina använder sin humor och uppmuntrar och visar tilltro till barnen, dvs. förstärker deras *grandiosa själv*. Jag uppmuntrar också detta att hon går fram till barnens bord och pratar med och intresserar sig för enskilda barn – just det som hon säger att hon inte brukar – för det syns att barnen tycker om det och mår bra av det. Carina kunde även berömma eller uppmärksamma tystnaden i gruppen, när den infann sig.

Under detta sista samtal faller hon igen in i gamla attityder, i och med att hon flera gånger försvarar sig genom att säga ”man hinner inte” och ”det är så lätt att man glömmet”. Jag frågar hur hon har det i arbetet just nu, och därefter följer en lång stunds samtal om att hon känner sig stressad, om stressen på daghemmet och om en mängd svårigheter som personalen har, ekonomiska, samarbetsmässiga, i relation till vissa föräldrar etc.

På den avslutande frågan hur det känns nu, när handledningsperioden är över, svarar Carina att det känns både bra och dåligt. Hon tänker mycket på att hon så ofta säger ”schhh...” i gruppen, men att det är bra att bli påmind om vad man gör fel så att man kan ändra på det. Igen hemfaller hon alltså till att koncentrera sig på vad hon upplever som sitt eget negativa beteende. Jag framhåller därför att hon i stället skall försöka koncentrera sig på det hon är bra på, använda det och förstärka det, i stället för att haka upp sig på det hon inte kan eller det hon

gör fel. Vi för ett långt samtal kring detta tema och Carina säger flera gånger att hon inte tänkt så förut, utan att hon alltid försökt koncentrera sig på att inte göra fel.

9.4.3 Den avslutande intervjun

Projektets genomförande

Carina säger att hon inte hade några speciella förväntningar på projektet, annat än att det skulle bli intressant och att man säkert skulle lära sig något. Hon säger också att hon inte tror att hon förstod riktigt vad det handlade om. Av föreläsningarna förstod hon inte allt, det var en del ”fina” ord som hon inte kommer ihåg. Men hon tycker att hon förstod poängen och helheten som var viktig för att man skulle ta till sig handledningen, eftersom hon när hon såg filmerna och under handledningen kunde göra återkopplingar till det som sagts under föreläsningarna.

Ja, alltså föreläsningarna så vet jag inte, alltså där var ju den här faktadelen bra, men det var inte den som jag egentligen tänkte på, de här föreläsningarna, utan det kom kanske mera sen när vi tittade på de här filmerna om en. Som att man såg det här bra, och man reagerade på det mindre bra och vad man gjorde och sådär. Men för att förstå det så bygger ju på de här föreläsningarna också. Så om man inte hade haft föreläsningarna och grunden där så sku man ju inte ha sett det vad man gjorde fel.

Boken som deltagarna fick har hon läst ungefär halva och planerar att läsa vidare under semestern då hon har bättre tid. Hon nämner också flera teman som hon kommer ihåg från boken, bl.a. om att använda sin humor och att bekräfta både blyga och framfusiga barn.

Carina menar att videofilmningarna var av stor betydelse för hur hon betedde sig. Även om hon inte upplevde sig så väldigt spänd inför filmningarna var det bra att hon ändå var lite spänd, eftersom hon då var mera alert och tänkte efter hur hon pratade med barnen, ställde frågor och lyssnade. Detta har gjort att hon blivit mera medveten om hur hon gör.

Genom att du filmade så var man mera alert hur man ställer frågan och förhoppningsvis då så börjar det mala det här i huvudet, alltså den här frågan, hur man ställer den på ett annat sätt. Att man blir medveten om det. För sku du inte filma det så är det kanske lättare att det sku gå tillbaka till de här frågorna, det här...

Till det gamla alltså?

Ja, men att det var som inte lika lätt att falla tillbaka (fniss) när du stod och filmade inte. Så då var man mera skärpt och så har man fortsatt med den här skärpningen efteråt. Så man fick den där grunden. Jag tror att det kanske var lättare att man sku ha fuskat tillbaka om du inte sku ha suttit där med kameran. Att man var mera alert då och tänkte lite först och ställde frågorna till barnen och lyssnade mera också.

Carina säger att hon varit nöjd med handledningen. Genom handledningen har hon blivit bekräftad i det som hon gjort bra och blivit stärkt i sin yrkesroll.

Kanske det här om man själv har varit lite osäker, eller kanske ibland osäker lite i sin yrkesroll lite sådär [...] när du har bekräftat en som är lite osäker, då bekräftat en i att där gjorde du bra. Alltså alla behöver den bekräftelsen också, att om man är i en ny situation som man är i nu, så är man ju osäker att är jag på rätt spår eller inte, och så

får man den här bekräftelsen då [...] och man får bekräftelse att det där gjorde jag bra ”att såg du att det här barnet hängde med och tyckte det här var roligt?” [...] Och på det sättet, även om man ser saker att där man har klintat till sig lite sådär, och så har man ju sett att du har tagit det bra och att det är naturligt att man gör det. Så att du har som inte förstorat upp det, att man har inte känt sig så dålig inte, det har känts jättebra. [...] Att även om du har sett lite sådär, att du har sagt det på ett bra och mjukt sätt så man har inte tagit illa vid, utan man har förstått det bra. Att kanske sådär att ”hur har du tänkt det?”, så då vet man att ”jaha”, att man får lite sådär aha-upplevelser. Lite så. Och det har ju varit jättebra, tycker jag. Så jag har varit nöjd, måste jag säga.

Förhållningssätt till arbetet

När det gäller Carinas arbetsituation ser den ungefär likadan ut som på hösten. Hon berättar fortfarande om stora barngrupper med många ”specialbarn”, för lite personal, för lite material och stressen som allt detta medför. Hon tycker att hon ger ut mycket av sig själv på jobbet och engagerar sig ”till 110 procent” och är därför väldigt trött när hon kommer hem, men tillägger:

Ändå fast det har varit tröttsamt och stressigt och man har varit sjukskriven, att dom fortfarande, fast det är sommartrötthet nu och allt det här, att dom vågar komma till en med tindrande ögon och vill berätta åt en och sådär. Så det känns som skönt. Då känner man när man ser barnens glädje, att man ser att man har valt rätt yrke ändå. Så det känns bra.

Vid den avslutande intervjun framkommer att Carina prioriterar de sociala målen, t.ex. att barnen är trygga i sig själva, framför de mera kognitiva kunskaperna, så som matematik, skrivning och läsning. Hon vill framför allt ”ge dem en så bra start som möjligt i livet”. Nu betonar Carina att det viktigaste målet med den pedagogiska verksamheten är att barnen vet vad de vill och inte vill, dvs. har sina egna mål, och att de vågar stå för sina åsikter och uttrycka sina känslor. Sådär formulerar hon sig:

Jag sku säga på det sättet att barnen sku vara så trygga med sig själva, i sig själva ... att dom vågar säga sin åsikt och stå för sin åsikt och visa sig att ”nej, det här vill jag inte eller tycker är kul”, att dom vågar uttrycka sig. Det tycker jag är målet. Att dom vågar säga ”nej, det här vill jag inte göra” och ”det här vill jag inte leka, för det här tycker jag inte är roligt”. [...] Och sen då utöver det, att man ger dom kunskaper som dom behöver i livet. Olika saker då och sådär. Hur man tar besvikelser och såna saker. Men just det där är viktigast tycker jag, att dom ska kunna, våga uttrycka sina känslor, att dom inte ska vara rädda hur dom blir bemötta.

Självkänsla och känslor – begreppsförståelse

Carina säger att hon i början av projektet tänkte på självkänsla som trygghet och att våga vara sig själv, vilket hon fortfarande tycker att det handlar om. Hon uttrycker att barns självkänsla hänger ihop med vad barn upplever, hur barn tänker och känner och att stark eller svag självkänsla hänger ihop med om barnen får bekräftelse eller inte. Carina beskriver känslor som uttryck för hur man mår, och man visar det i ord och handling. Hon säger att hon under projektets gång lärt sig hur viktigt det är att för sitt välbefinnandes skull i ord uttrycka vad man känner. Hon upplever själv att hennes förståelse av begreppen

självkänsla och känslor har utvidgats och att hon fått större beredskap att arbeta med barns självkänsla.

Att jag har blivit mera lyhörd hur dom är, tycker jag också. Att hur dom upplever saker och ting, att jag kan mera gå på deras nivå och tänka också hur dom upplever det här, samtidigt som jag behåller min roll. Sådär att förut har jag kanske inte förstått egentligen hur dom har tyckt och tänkt och känt. Att jag kanske inte har gått ner på deras nivå på djupet på det sättet och funderat vad känslor betyder för dom, vad en känsla är för nånting. [...] Att barn upplever det på olika sätt, att alla barn är ju olika individer på det sättet, och hur dom uttrycker sina känslor, vissa gör det och vissa inte, att man har som bara sopat över det förut lite, att sådär är barn ungefär, utan att gå på djupet.

Förhållningssätt till sig själv

I den avslutande intervjun ger hon också uttryck för att det skett en förändring i vad hon fokuserar när hon ser sig själv:

Men först så hakade du opp dig lite på...

Ja, på mitt utseende, hur jag såg ut och sådär. Jag tyckte det var dags att börja banta (fniss). Men sen när man tittade så började man se det där andra egentligen, och det var ju det väsentligen som man sku titta på då.

Att hon nu också i filmerna sett det positiva hos sig själv bekräftas när jag frågar vad hon kommer ihåg från det första handledningstillfället när vi såg på den första filmningen. Hon säger då att hon minns det som varit genomgående i alla filmer, nämligen att hon haft ögonkontakt med barnen och att hon lyssnar på dem.

Carina uttrycker att hon nu förstår att hon inte behöver vara bra på allt och att hon inte skall grunda sin självkänsla i det hon *inte* kan. Hon återkommer gång på gång till detta att hon lärt sig att inte haka upp sig på det som är dåligt, utan på det som är bra och det hon kan. Hon upplever att hon nu tar fasta på sina egna intressen och det positiva, det hon kan och det som hon och barnen tycker är roligt.

Men det är ju lättare att hitta dom här skavankerna, om man säger så då, än det här bra. Och det som jag har diskuterat med dig också, det att man ska ju fortsätta med det här positiva och inte lämna det och försöka förbättra det som är dåligt utan fortsätta med det som är bra. Och jag har ju som tänkt tvärtom jag hela tiden, att man ska försöka få upp det andra som är dåligt så att man blir bra i det också, att man vill ju vara så duktig i allt. [Jag har] inte tänkt på att man ska fortsätta på det som är bra, för det har jag tänkt att det kan man ju redan, så då kan man fortsätta med det som är dåligt då i stället. Men i stället så ska man fortsätta med det som är bra, ännu mer. Så det är egentligen till största delen en av de viktigaste delarna som jag har lärt mig, tycker jag, just det att jag ska jobba mera på det som jag är bra på, och inte det som jag är dålig på.

[...]

Alltså jag har ju alltid upplevt mig gladlynt, men kanske lätt sett de här negativa sakerna. Att jag kanske börjar lära mig mera att se det positiva. Och kanske blivit mer lyhörd till andras åsikt, och lyssnar och diskuterar att det kanske inte är som jag har trott. Jag kanske brusade upp i onödan och kunde diskutera och kanske ta åt mig utan att ta det som negativt. Och på det sättet att min självkänsla kanske blivit starkare.

[...]

Och då gäller det ju som sagt att fokusera på det som man är bra på och inte det som är dåligt. Och det har jag som sagt lärt mig lite och det har jag ju tagit opp många gånger här [i intervjun] också.

Hon tycker också att hon har en styrka som består i att hon är medveten om sina starka och svaga sidor och kan erkänna sina brister och visa dem för barnen. Dessutom kan hon nu bättre än förut tåla motgångar och kritik. Hon säger också att hon också i fortsättningen behöver lära sig att inte se det negativa i allt och ta det som personlig kritik.

Carina beskriver sig själv fortfarande som en riktigt "känslomänniska" som lätt påverkas av andras känslor. Ibland skulle hon också kanske behöva behärska sina känslor bättre. Hon tycker att hon behöver jobba vidare med att behärska sitt häftiga humör, dvs. att inte brusa upp så fort, att inte bli så arg genast eller döma strax.

Jag är medveten om det, men det är lättare sagt än gjort att jobba med såna där saker, men att jag brukar tänka att är jag medveten om det så, så småningom så blir det kanske att man jobbar mera med det här när man vet om den där grejen. Och jag tycker ändå lite att jag är på väg.

Hon tycker ändå att hon blivit bättre på att ta emot kritik.

Och på det sättet att min självkänsla kanske blivit starkare på det sättet att det inte, att människorna, fast de säger åt mig att du kanske inte är sådär, att jag har inte tagit illa vid mig, tänkt att "vad klankar du på mig för?" utan att man har fått som kanske andra synsätt, att det finns kanske inte bara, att inte bara sådär som jag ser det, att jag kanske har missförstått det här.

Samspel och kommunikation med barnen

Carina uttrycker att hon i och med projektet lärt sig att ta det lugnare i relationen till barnen, att hon nu bekräftar barnen mera och tar fasta på deras känslor. Hon försöker också diskutera mera med barnen, förklara orsaker och på det sättet lugna ner barnen när de är upprörda eller arga. Hon nämner även att hon har börjat jobba med barns självkänsla. Hon vågar nu prata om känslor med barnen och försöker förstå barns tankar, upplevelser och känslor mera på djupet. Hon säger sig också prata med och ställa frågor till barnen på ett annat sätt nu.

Du frågade ju vad jag lärde mig också, och vad jag tänkte på mycket, så har jag tänkt mycket på hur jag ställer frågor. Och hur jag använder orden, att använder jag för svårt eller för lätt ord, eller hur pratar jag med barnen, pratar jag babyspråk som jag gjorde (fniss) en gång där. Så det tror jag att jag aldrig gjort efter det. [...] Att man kanske frågar på ett annat sätt nu, så inte man svarar på sin egen fråga. Och det har jag i alla fall, tycker jag, lärt mig bra, att man, i och för sig gör man ju alltid något fel ändå men förhoppningsvis mindre, att man ställer en fråga med ett eget svar på. Att "visst tycker du det här var kul?" ungefär, i stället för att "hur upplevde du det här?" Alltså det är sånt som har fått en att tänka...

[...]

Så det sorgliga kanske är att man sku ha behövt göra det här från början av året redan, ha haft den här kontakten med enskilda, men att då förstod man ju inte bättre. Det har jag ju lärt mig nu på den här kursen och det får jag fortsätta med och det gör jag ju dagligen nu på ett annat sätt, diskuterar med barnet. En annan sak bara: när

man paketerade in morsdagsblomman, när vi diskuterade ”vad fint kort ni har gjort till mamma” och ”vad hon ska bli glad nu”, att man tar den diskussionen i stället för att bara ”schhh, schhh, schhh” och ”så är det klart, nästa”. Att man har som börjat se på ett annat sätt, att man diskuterar med det här barnet enskilt. Men om man tänker bakåt så är det ju synd att det har gått sådär länge. Men när man tänker att det kommer nya barn, och dom här barnen behöver en nu, dom har ju inte slutat ännu, så man får ju ändå ge en lite skön slutspurt åt dom i stället. Men man önskar ju bara att den här gruppen sku ha fått från början, att man sku ha varit medveten om det.

Att Carina gått från fokusering på det negativa till det positiva syns även i hennes uttalanden om hur hon nu bemöter barnen. Följande citat får exemplifiera detta.

Att till exempel idag så kunde jag säga åt två pojkar som var på trappan: ”Men se vad fint ni satt och väntade här på trappan nu, och förr så kanske ni hade sparkat omkull den här blomkrukan, men nu satt ni så fint och väntade på trappan. Ni var jätteduktiga, vad bra! Då får ni gå från trappan.” Som sådär, att jag berömde det bra dom har gjort, i stället. Förut har man kanske bara kommit och sagt att ”nu är jag ute, nu får ni gå”, ungefär. Att man har börjat mera kanske se och ögonen har vaknat, att man kan mera se det positiva dom gör i stället för att ta bara det som givet och klanka på det dom har gjort dåligt. Och kanske då i stället, då dom gör nånting dåligt, att man kan diskutera på ett annat sätt och att ”det var som inte kanske riktigt bra det där som hände”, att man diskuterar mera sådär då. Att man inte klankar ner dem att ”hu, vad gör du sådär och sådär?”, utan diskuterar mera att ”varför hände det sådär?” och ”hur var det tänkt?” och ”vad var det som hände?”

Flera gånger under intervjun nämner hon att hon nu insett betydelsen av ögonkontakt med barnen.

Jag tycker att jag har den här ögonkontakten med barnen och att vi kan som le åt varandra och att vi förstår. ... Så det är jag glad över i alla fall och det här och på det sättet att man tittar dem i ögonen och bekräftar det dom säger.

En episod som Carina berättar får illustrera det faktum att hon tycker att hon på ett annat sätt än tidigare börjat reflektera över sin kommunikation med barnen.

Det var ganska lustigt idag... Vi sku gå till maten, så sa jag att nu ska allihopa in i samlingsrummet, både flickor och pojkar. Så var det en av pojkarna som sa: ”Ja, men vad har vi gjort nu, vad har flickorna varit och skvallrat nu att vi har gjort? Inte har vi gjort nånting, det är ju flickorna”. Så sa jag ”Nu måste vi sitta och diskutera igen”. Nu trodde han att dom sku få skäll igen, de här pojkarna. Dom förväntade sig att jag sku komma och skälla på dem, för ofta så har de ju hittat på rackartyg och man har fått dra in dom och man har fått diskutera med dom. Så tänkte man ”men vad har man gjort, vad har jag hållit på med?” tänkte jag då. ”Nu väntar dom sig att dom ska få skäll igen när jag drar in hela gruppen”. Så man får såna där tankeställningar... Men jag tänkte att vad har jag hållit på med då de sa att nu ska hon skälla igen. Så tänkte jag: ”Vad har jag hållit på med under de här åren?” Att det här har jag helt tacklat fel förut, tänkte jag då. Men att det är ju bara en sån där tankeställning man får då. Oj, je (fniss). Inte var man så bra som man trodde, att diskutera.

Carina återkommer i den avslutande intervjun flera gånger till tiden och tidsanvändningen. Hon säger att projektet lärt henne detta, att ge varje barn mera tid, att enskilt lyssna på och samtala med varje barn och att därigenom bekräfta varje barn individuellt.

Många av de här barnen som jag valde [för videofilmningarna] är ju såna barn också som kanske har varit lite jobbiga eller lite blyga på ett sätt. Att man fick som lära känna det här barnet på ett annat sätt och barnet fick kanske den här kontakten med mig på ett annat... Det har jag ju lärt mig nu då på den här kursen och det får jag fortsätta med och det gör jag ju dagligen nu på ett annat sätt, diskuterar med barnet. Att man har börjat se på ett helt nytt sätt, att man diskuterar med det här barnet enskilt.

[...]

Tycker du att det här sättet då att jobba, att tackla det här med barnens självkänsla, att det har förändrats?

Jo. Jo. [...] Jag tycker att jag kanske har mera tid att lyssna på de här barnen och sätta dom mera kanske i främsta rummet, på det sättet att jag nu ger det här tid här, att då får dom andra vänta, att nu är det jag och det här barnet. Och förut så har jag kanske blivit mera stressad, att jag har varit mycket här och där och så har de som ropat på mig och sådär att jag kanske [har sagt] ”du får vänta, du får vänta, du får vänta” och sådär, att man kanske har fräst till mera, stressad lite, i stället för att säga att ”nu sitter jag och pratar här med Kalle” och ”sen när jag är färdig med Kalle så kommer jag och pratar med dig då, då söker jag upp dig”. Då vet barnet det och så har man gjort det också.

Ett exempel på att Carina förhåller sig annorlunda till tiden ger hon när hon berättar om en situation med två pojkar som haft hyss för sig, och hur hon pratar med den ena för att reda upp situationen och få honom att förstå att hon tycker om honom även om hon tycker att det han gjorde var fel.

Tänker du att det sku ha varit annorlunda tidigare? Att du sku ha handlat annorlunda i den här situationen tidigare, eller sku du ha gjort på samma sätt?

Jag kanske inte sku ha gett den här pojken lika mycket tid. [...] Men att nu gav jag mera tid, fast jag såg att taxin⁹³ hade kommit så tänkte jag att dom andra får ta hand om taxibilen, nog ser dom till att nån kommer, att jag kanske inte behöver, utan nu håller jag på med det här barnet och nu reder vi opp det här, nu är det han och jag. Att nu ska jag inte lämna det här bara så där vind för våg när vi håller på och reder opp nånting. Förut så har man [...] känt hela tiden av den här pressen att nu ska man se till att dom kommer på taxin, att man kanske inte har haft tid med den där diskussionen. Jag tänkte att nu får dom göra det, att nu ska jag diskutera klart med den här pojken, så att det känns bra för honom och det känns bra för mig att vi har det här klart. Det kanske jag inte sku ha gjort [förr], tror jag.

När Carina beskriver hur hon numera försöker utveckla det som hon är bra på, så ger hon samtidigt en lång beskrivning av en situation där hon med barnen dramatiserat myrornas liv och arbete. Hon menar att hennes förändrade synsätt också har inverkat på hennes sätt att arbeta didaktiskt.

Så dom fick som myrans liv, men på ett kul sätt, för dom var myrorna. Som sådär att man började som jobba på ett annat sätt.

Ja, menar du att det här också har ändrat?

Ja! Att det är som, jag har kanske berättat förut kanske om att myran gör si och så och sådär. [...] Jo, men att som just att man, och det är ett sånt där arbetssätt som man har, som kommer delvis, jag kan som inte poängtera på vilket sätt, men delvis genom dina föreläsningar, delvis det här också bekräftar barnet på ett helt annat sätt. Att man har som börjat jobba på ett annat sätt, hur man ska få med det här barnet

⁹³ Med taxin avses skoltaxin som vissa av barnen åker hem med.

också, det här barnet som suckar och stånkar och är försiktigt och allt det här. Att man får dom mer delaktiga och dom tycker att det är kul.

9.4.4 Sammanfattande analys

Under den första intervjun och de första handledningstillfällena förefaller Carina som en person med en mycket stark självkritik. Sin egen självkänsla omtalar hon i termer av prestationer eller brist på prestationer och hon är väldigt fokuserad på att inte göra fel. Framför allt under de första handledningstillfällena hakar hon upp sig på det negativa i sitt utseende och i det yttre beteendet. Under handledningen gång, och speciellt under det sista handledningstillfället, förefaller hennes inställning att markant förändras. Under den avslutande intervjun ger hon uttryck för att *hennes självkänsla har stärkts* och att hon nu förstår flera saker hon inte tidigare förstått. Hon visar en *mera nyanserad bild av sin egen självkänsla*, i och med att hon också bygger den på positiva känslor och positiv respons från barnen. Hon ger flera gånger uttryck för det faktum att hon nu lärt sig att *ta fasta på det positiva hos sig själv i stället för det negativa*. Hon säger sig också ha fått *bättre tålighet för motgångar och kritik*. Också vid den avslutande gruppsammankomsten är hon en av dem som tydligast ger uttryck för de stora förändringar hon tycker sig ha genomgått i och med projektet. Det främsta hon också då nämner är att hon numera ser mera positivt på sig själv, och att hon lärt sig att utgå från det positiva hos sig själv och det hon kan, och utveckla detta i stället för att haka upp sig på det negativa.

En av de mest centrala förändringarna som jag kan se har att göra med Carinas förändrade förhållningssätt till tidsanvändningen. De första gångerna jag träffar Carina verkar hon väldigt trött och stressad, och återkommer ständigt till bristen på tid i förhållande till barnen. Hon säger visserligen att hon kan lyssna till barnen, men tillägger att hon inte har tid. Visserligen framhåller hon också vid slutintervjun tidsbristen, men uttrycker samtidigt flera gånger att hon nu tar sig tid till kommunikation med enskilda barn. Hon har alltså gått *från upplevelse av tidsbrist till ett mera avslappnat förhållande till tiden*.

När det gäller målen för det pedagogiska arbetet förefaller det inte ha skett några stora förändringar. Både i den inledande och i den avslutande intervjun nämner hon socioemotionella mål som de viktigaste: att våga vara sig själv och att kunna umgås med andra. Däremot har projektet inverkat på hennes sätt att arbeta didaktiskt, så att hon numera i större utsträckning *vid planeringen av verksamheten utgår från barnen och deras förståelse och genom sättet att arbeta ser till att barn blir mera delaktiga*.

Carinas förståelse för vad självkänsla är och för känslornas betydelse för självkänslan har däremot helt klart ökat under projektets gång. I den första intervjun har hon svårt att säga något alls om begreppet självkänsla. Då likställer hon i hög grad självkänsla med självförtroende, även om hon också tangerar begreppen trygghet och otrygghet. Hon beskriver både sin egen och barns självkänsla i stor utsträckning i termer av prestationer, vad man gör eller inte gör, kan eller inte kan. Vid slutintervjun beskriver hon däremot ganska självklart självkänsla mera i socioemotionella termer: att vara trygg och våga vara sig själv, våga prata om

känslor och upplevelser. Hon har alltså gått från att se självkänsla som prestationer till att se självkänsla som att våga vara sig själv.

Även Carinas sätt att tackla barns dåliga självkänsla handlar, vid den inledande intervjun, om att förstärka barn i samband med deras prestationer. I slutet av projektet har hon också vidgat sin förståelse av vad det innebär att stärka barns självkänsla så att den innefattar barns upplevelser och känslor. Hon säger själv att hon blivit mera lyhörd för barnens känslor, tankar och upplevelser. Därmed har hennes beredskap att ta barns perspektiv också blivit märkbart större.

Carinas upplevelse i slutet av projektet, att hon ägnar enskilda barn mera uppmärksamhet, stöds också av vad som framkommer i den första filmen, där hon vid samlingsstunden inte egentligen ägnar någon tid alls åt enskilda barn, och den sista filmen (av situationen med förskoleuppgifter), där hon nu vid ett flertal tillfällen riktar uppmärksamheten mot och samtalar med enskilda barn. Att hon ändå ursäktar sitt beteende och säger att hon inte brukar gå fram enskilt till barnen tolkar jag som ett utslag av hennes långvariga fokusering på gruppen som helhet. Hennes förhållningssätt har alltså ändrat från att vara mest gruppfokuserat till att vara mera individfokuserat.

En annan märkbar förändring har att göra både med innehållet i och formen för kommunikationen. Flera gånger under intervjun framhåller hon att hon har blivit mera lyhörd, både för barnen och för kollegerna. Numera riktar hon uppmärksamheten mot barnens känslor som hon försöker tolka och sätta ord på. Hon pratar och diskuterar mera med barnen och söker också medvetet ögonkontakt med dem. Dessutom har hon frångått att tala babyspråk med barnen och börjat ställa frågor till barnen på ett annat sätt. Hennes kommunikativa förhållningssätt till barnen har alltså utvecklats.

Under den inledande intervjun förekommer hos Carina flera uttryck som "inte analyserat", "aldrig tänkt i dom banorna" och "jag bara är". Genomgående i hela den avslutande intervjun, liksom också i Carinas uttalande på den avslutande gruppträffen, är att hon använder uttryck som "tänka på annat sätt", "blivit medveten om" och "har blivit uppruskad". Detta tyder på att hennes självreflektion har ökat, och att hon själv är medveten om det.

Både under den avslutande intervjun och i samband med den avslutande gruppsammankomsten ger Carina själv också uttryck för att videofilmningarna och de efterföljande handledningstillfällena har medverkat till en större medvetenhet om hennes eget beteende och hur det påverkar barnen. Hon menar också att en förutsättning för detta var förståelsen för teorin under föreläsningarna, vilket innebär att hon förstått kopplingen mellan teori och praxis. Hon säger också att hon genom allt detta har fått en ökad säkerhet i sin yrkesroll.

9.5 Fallbeskrivning Lisen

När projektet startar är Lisen 56 år. Hon har arbetat som barnträdgårdslärare sedan hon blev klar med sina studier i Jakobstad, dvs. under cirka 33 års tid, med undantag för moderskapsledigheter och en ettårig tjänstledighet. På 1980-talet gick hon en utbildning för och ledde sedan under flera års tid föräldrakurser som anordnades av Folkhälsan. Kurserna baserade sig på bl.a. Haim Ginotts bok "Lyckligare barn" och Thomas Gordons bok "Aktivt föräldraskap". Förutom denna längre utbildning har hon deltagit i kortare fortbildningskurser och enstaka fortbildningsdagar. Hon har ungefär 5 år kvar till pensioneringen och planerar att arbeta heltid fram till dess.

9.5.1 Den inledande intervjun

Förhållningssätt till arbetet

Lisen upplever sitt arbete som övervägande positivt. Till fördelarna räknar hon friheten i arbetet, de flexibla arbetstiderna, arbetet i team och det faktum att hon får syssla med så många olika saker på en dag och göra sådant som hon själv tycker om.

Det här är ett sånt här fritt jobb, om jag får säga det på det sättet. Vi har ju en målsättning, och den ska man ju försöka nå upp till. Men vägen att förverkliga det, det finns ju så många olika sätt. Så på det sättet är det ju jättebra. Och så har man två medhjälpare och vi försöker ju i stort sett att jobba som team. Att det är inte bara jag som hittar på och planerar, utan vi försöker fundera tillsammans då, och gärna över den här morgonkaffekoppen.

Det viktigaste och roligaste i arbetet är kontakten med barnen. Däremot är Lisen inte speciellt förtjust i det administrativa arbetet, som att svara i telefon, fylla i blanketter och underteckna räkningar. Till nackdelarna hör också den låga lönen och den höga ljudvolymen på daghemmet. Dessutom tycker hon att föräldrarna idag kan vara ganska besvärliga i och med att de ställer höga och ofta orealistiska krav på dagvården och ibland kommer med obefogad kritik som man på grund av sin ställning inte kan bemöta.

På min fråga till Lisen angående hennes mål för verksamheten och kontakten med barnen svarar hon tveklöst:

Att barnen blir självständiga, det tycker jag är viktigt. Och att de är harmoniska, att de vågar stå för sånt som de har gjort och inte försöker dölja det eller skylla det på någon annan. Ärlighet och sånt, det tycker jag är väldigt viktigt, för att ju äldre de blir desto svårare blir det ju för dem om de inte behärskar den här biten. Att det tycker jag är en väldigt viktig sak.

Senare under intervjun ger hon flera gånger uttryck för uppgiften att lära barn normer och värderingar. Dessutom återkommer hon till sina försök att träna barnen att ha ansvar, både för sina egna saker och för sina handlingar, delvis som en träning inför skolstarten.

Sitt eget engagemang i arbetet beskriver Lisen som att det är på ”mellannivå”, sällan ”nere” och sällan ”här uppe”. Hon förbereder sig redan tidigt på vårterminen för att ta emot nästa barngrupp, och försöker åstadkomma bra verksamhet och ett så rikt material som möjligt, och försöker undvika att det blir slentrian.

Självkänsla och känslor – begreppsförståelse

En bra självkänsla hänger ihop med trygghet och en dålig med otrygghet, menar Lisen. Dessutom lägger hon också in självkännedom i begreppet. Hon hänvisar också till ett uttalande av Kierkegaard:

Kierkegaard har väl sagt väldigt fint att man kan väl aldrig riktigt veta sitt allra innersta, på helt, att då kanske man inte är människa mera. Jag minns inte hur det där citatet lyder, men det är ganska sådär, tycker jag.

Hon för också in begreppen skam och skuld i och med att hon berättar om en predikan hon nyligen hörde.

Och prästen [...] pratade om skam, om skuld och skam. [...] Men jag tyckte att han var ganska bra när han la ut det här. Och jag tror att man i den här självkänslan också måste lägga in något av det här att man, om man gör något som är fel, så ska man nog också skämmas lite. Om man har varit dum mot någon annan, nog ska ju samvetet säga att nu har jag inte gjort rätt. Så nog måste det väl ingå i självkänslan det också.

Lisen menar att barn med god självkänsla har frimodighet och fungerar självständigt, medan barn med låg självkänsla är sådana som alltid ska hävda sig.

De [med god självkänsla] bara finns. De liksom...när de sätter sig ner och jobbar så de frågar aldrig ”hur ska jag göra nu?” utan de har lyssnat på och de liksom, de fungerar. Så sku jag nu säga det att det är aldrig liksom något ”sjäs” med de här barnen. De behöver inte vara kaxiga.

[...]

Det är ju de här [med låg självkänsla] som alltid ska hävda sig. Men jag tror att det är liksom det här att de inte tycker att de duger som de är, utan de måste spela en annan person eller göra något för att... Jag vet inte. Jag tror att det är utslag av dålig självkänsla.

Barns och vuxnas självkänsla skiljer sig åt, menar Lisen, för självkänsla är ”nånting som ligger i en människas natur, men också nånting som kan vara inlärt eller förvärvat”. Detta innebär då att ju mera kunskap och livserfarenhet man får desto bättre självkänsla, menar hon.

På min uppmaning att beskriva en känsla svarar Lisen:

En känsla? Ja, det är lite abstrakt det. Det är ganska svårt, sist och slutligen. Jag kan ta ett exempel idag. När vi läste en saga om ”Lasse Liten i trädgården” och, oj, det var nånting spännande i den där boken, och så var det en kille som sa, jag frågade hur han känner sig, och så sa han ”han är rädd” och det var liksom en spännande situation. Men den där killen hade fattat att Lasse i trädgården var rädd. Så är det vi människor som, jag menar, jag tyckte att den här situationen var självklar, men för den här killen då, så hade han en helt annan benämning på den här känslan än vad jag hade. Så upplevde han faktiskt den här situationen att han skulle ha varit rädd? Jag har inte tänkt på det förrän nu, när du frågar att hur beskriver man en känsla. Jag snuddade vid den och tänkte att det är en sån här väldigt livlig kille, som föräldrarna nog frågar att hur går det. Och som nog har nånting som psykologen ska titta på. Jag

vet inte om han har tittat på honom hittills inte, men han är ju förskolbarn och det är nånting. Klyftig kille, men har inga gränser, har inget minne, är destruktiv, har inget tålmod och så. Att hur är hans känsloliv, att är det som spegelvänt, eller? Men en känsla för mig är nånting som känns inombords, alltså, man känner ju glädjen inombords, när den pirrar upp och när man är ”synkkig”⁹⁴ så då sjunker man ju ihop och då far luften ur en och sånt .

Hon menar att känslan absolut är kopplad till kroppen, men kan inte säga exakt var den finns:

Men om det är hjärtat eller om det är hjärnan, eller om det är den här själen som ska finnas nånstans. [...] Nånstans måste den ju finnas. Eller det är väl kanske en holistisk grej.

Att benämna positiva och negativa känslor tycker Lisen är svårt, bl.a. för att det som för en är negativt för en annan kan vara positivt. Som positiva känslor nämner hon ändå glädje, kärlek och samhörighet, och som negativa nedstämdhet, dystyret och sorg. Som neutrala känslor nämner hon flera, t.ex. när man är likgiltig och oengagerad, men förkastar dem genast, eftersom de i alla fall är mera negativa.

Förhållningssätt till sig själv

Sin egen självkänsla beskriver Lisen genom att berätta om hur den har förändrats med tiden. Som liten var hon väldigt oblyg, ett ”naturbarn”. När hon sen kom till barnträdgårdsläroutbildningen hade hon dålig självkänsla och kände sig underlägsen, vilket hon tror tog sig uttryck i att hon gärna ville synas och därför uppfattades som kaxig. Med tiden har hon dock blivit mera reserverad. Ibland är självkänslan hög, ibland låg, men för det mesta mitemellan.

Lisen vill inte gärna prata om sina starka sidor och säger bl.a. att hon ”fuskar i allting”. Hon säger dock att hon under utbildningen fick positiv feedback för sin förmåga att ”samla gruppen”, men att hon med åren blivit bättre också på ”det individuella”, och att hon är kreativ.

Och så tror jag att jag är ganska påhittig. Att jag kan se sen sak, att jaha, att det där kan bli det och det. Och just att jag har en grundmodell och så om jag inte har det som jag ska ha för att förverkliga det, så då gör vi det på vårt sätt. Att vi ändrar om lite och så förenklar vi ganska mycket också, för fem-sexårsbarn klarar ju inte av så mycket finmotorik, så man får förenkla ganska mycket. Så kreativ är jag nog, ganska.

En sak som Lisen säger sig ha svårigheter med är att få oerättigad kritik.

Att man tycker att man gör sitt bästa och sen då så får man ovet. Oftast är det ju oerättigat, eller man upplever det ju själv som oerättigat. Inte är det ofta som det kommer men det är kanske desto värre då när det är så sällan (skratt). Så det kan vara jobbiga situationer att handskas med.

Det där att få oerättigad kritik?

Ja, och ... Jag vet inte hur jag ska säga det här nu. Det att man... När det gäller konfliktlösning, det finns ju så många sätt att lösa dem på sist och slutligen. Och jag försöker ju lyssna på den här och sen då när jag känner att... Jag är dålig på att ge jag-budskap. Du vet vad jag-budskap är?

⁹⁴ Kommer från finskans *synkkä*, som betyder nedstämd, dystyret.

Jo.

Att det är kanske min svagaste sida, att hävda mig, eller liksom att stå på mig. Så det är kanske därför man tycker att man får för mycket orättvist också. Jag vet inte.

På frågan vilka svaga sidor hon skulle behöva förändra eller förstärka svarar hon att hon vill förbättra sin förmåga att spela något instrument och att bli mera observant på relationerna mellan föräldrar och barn – något som hon märkt att andra kan bättre än hon själv. Dessutom borde hon lära sig att vara lite mera tolerant, speciellt mot föräldrarna.

Lisen tycker att hon reflekterar över sina egna känslor och förstår dem ganska bra, i och med att hon har fått träning när hon gått föräldrakurserna.

Tycker du att du förstår dina egna känslor?

Ja, nå, inte till hundra procent kanske.

Men i hur stor utsträckning?

Ganska stor utsträckning. Jag har ju blivit mera medveten om mitt känsloliv i och med att jag har gått de här föräldrakurserna, faktiskt.

På daghemmet reagerar hon för det mesta spontant, och tycker inte att hon i förhållande till barnen kontrollerar sina känslor speciellt mycket. Hon blir glad av att se när barnen blir glada, t.ex. när man berömmar dem eller när man lyckas få barnen att förstå någonting och de lyser upp. Det händer, även om det är sällan, att hon blir "helilsken", framför allt om barnen gör något tokigt "med berätt mod". Hon försöker hålla sig i det längsta och menar att barnen säkert ser när hon menar allvar.

Samspel och kommunikation med barnen

När det gäller samspelet med barnen återkommer Lisen gång på gång till hur viktigt det är att lyssna och att just lyhördheten och förmågan att lyssna är hennes starka sidor i samspelet med barnen. Hon menar att hon är ärlig och har ett kroppsspråk som inte ljuger. De svårigheter i samspelet som hon nämner handlar i huvudsak om att lära barn normer och värderingar. Att å ena sidan föra fram det hon själv tror på utan att påtvinga barnen sina egna normer. Speciellt svårt tycker hon att det är om barnens eller föräldrarnas värderingar går tväremot hennes egna.

Hur tycker du att samspelet mellan dig och barnen fungerar?

Det är klart att det är på mina villkor. Men jag försöker ju vara väldigt lyhörd för när de kommer fram, och jag har ju via Gordon lärt mig att försöka lyssna vad som finns där bakom, men inte tror jag nånsin jag blir en fullvärdig lyssnare på det sättet att (suck)... Men att jag gör ju mitt bästa förstås för att...

Men det där med att lyssna tycker du är viktigt?

Jag tycker att det är viktigt, samtidigt som jag tycker också att det är viktigt att liksom försöka styra över det i mina tankegångar. Men det har jag nog svårt att ... Så där är nog en sak att förbättra också (skratt).

Kan du förklara lite mer vad du menar?

Nå, till exempel det här med rätt och fel. Alltså vi har ju allihopa... Det som är rätt för en kan ju vara helt galet för en annan liksom. Men jag försöker ju få barnen att fungera på ett sånt sätt att om inte du vill att nån ska sparka dig så ska du inte sparka nån annan. Att det är liksom ett av de viktigaste rättesnörena att du ska uppföra dig

mot den andra som du vill att den ska behandla dig. Utan att sätta in liksom vare sig religiöst eller nån annan aspekt på det, för att det tycker jag liksom är alla människors rätt att bli behandlade på det sättet som man själv vill bli behandlad.

Barn med låg självkänsla försöker Lisen bemöta på följande sätt:

Nå, alltid när jag kommer åt att skryta på dem så skryter jag på dem, för jag vet att då växer de. För då vet de att åtminstone det här gör jag bra. Och så när jag då har nånting att ”anmärka” – ser du mina citations? – så försöker jag ju att inte – det har ju Gordon lärt mig – att inte gå på person, utan det som de har gjort. För det är ju ganska stor skillnad på det.

När det gäller att hantera barns känslor är det viktigaste som Lisen ser det att acceptera de känslor barnet har. Alla känslor är tillåtna, men hon försöker leda in barnen på att uttrycka dem på ett acceptabelt sätt.

Att de sku få känna att de är acceptabla, vilka känslor de än har, men att det är... Alltså alla känslor är ju tillåtna, men det är sen vad man gör av den här känslan som man kan gå in på och fundera på.

Hon tycker dock att detta inte är något som allmänt praktiseras i deras daghem, men att barnen rent intuitivt väljer att ta kontakt med de personer ”som de får mera känslor av”.

9.5.2Handledningsprocessen

Den första videofilmen med Lisen innehåller dels en samling med alla barn, dels en situation där Lisen instruerar barn i samband med att de skall göra farsdagskort. Handledningen sker utifrån det som Lisen svarar på frågeformuläret (se bilaga 1). Under det att vi tittar på de utvalda sekvenserna säger Lisen att man borde få se sig själv på video oftare. I min feedback till Lisen utgår jag från det som jag sett av henne som självobjekt. Hon fungerar som *bekräftande självobjekt* genom sin bekräftande kommunikationsstil, och detta syns också i hennes kroppsspråk, t.ex. när hon går ner på huk för att samtala med barnen. Det finns en situation med en pojke J, som ”inte vill”, men genom Lisens positiva modellbeteende slutar det med att han ”vill”. Här fungerar hon alltså som *idealsökande självobjekt*, liksom även i en situation där hon berättar för en pojke A hur glad hon blir över hans beteende, något som stärker hans självbild.

Vi diskuterar också att det framkom få situationer med känslor som kunde ha bekräftats, liksom få tillfällen till *tvillingsökande bekräftelse*, eftersom hon i situationen med farsdagskort i huvudsak var instruerande. En situation med en flicka T som tydligt blir glad när hon får ett klistermärke, men som Lisen inte uppmärksammar, kommenteras av Lisen med orden ”Tänk att det syns så tydligt på videon, jag märkte det inte alls”. Vi kommer överens om att nästa filmning skall ske med ett färre antal barn, och att Lisen skall koncentrera sig på att lyfta fram och benämna känslor, något som hon själv skrev i formuläret att hon vill arbeta vidare med. Handledningen slutar med att Lisen säger att hon inte trott att hon skulle få så mycket positiv feedback.

Följande filmning sker med tre barn i snickarboden. Min feedback handlar igen om att visa Lisen på hur hon fungerar som självobjekt. Hennes sätt att fokusera

barnens mål och vilja (som *idealsökande självobjekt*) fungerar väl, även om den verbala bekräftelsen ibland saknas. Lisen fungerar också allt som oftast som *tvillingsökande självobjekt*, något hon själv kommenterar med: ”Det tänkte jag inte på, det kom nog bara spontant”. Även bekräftelserna av verksamheten och barnens egenskaper är många (*utmanande självobjekt*), medan däremot barnens känslor inte bekräftas i lika stor utsträckning (*bekräftande självobjekt*) – kanske för att situationen i snickarboden är så koncentrerad på själva verksamheten och inte framkallar så stora känslor. Därför kommer vi överens om att spela in en friare situation med någon form av spel eller lek nästa gång.

Den tredje filmade situationen handlar således om att Lisen spelar ett spel med först fyra barn och sedan med fyra andra barn. Handledningen utgående från dessa situationer filmades, men tillför inte handledningsprocessen så mycket nytt utöver det vi redan diskuterat under de två första handledningstillfällena. Lisen återkommer hela tiden till analyser av enskilda barns beteende och personlighet, även sådana som inte syns på filmen. Trots att jag kommenterar det positiva jag ser av t.ex. hennes kommunikation med barnen har hon svårt att uppehålla sig vid detta, utan för gång på gång in samtalet på barnen, och också på deras föräldrar.

Den fjärde filmningen sker med fem barn ur förskolegruppen som Lisen valt för att det är dessa barn hon tycker är ”svagast med tanke på skolstarten”. Med dessa barn har hon i grupp s.k. förskoleuppgifter med anknytning till matematik. Efter filmningen säger Lisen att hon diskuterat med en av de andra deltagarna i projektet om att det känns lite onaturligt att man ska vara så positiv i förhållande till barnen, eftersom man i vår kultur inte är van vid det, utan att det här ofta är viktigast att ”få bort allt det negativa”. Jag frågar då om hon märkte hur bra barnen fungerade nu och att de var så positiva till verksamheten. Bl.a. uppmärksammar jag henne på pojken Ds kommentar om att ”det här var den roligaste gången” och säger att vi under handledningen skall återkomma till frågan om huruvida det positiva är onaturligt. När jag sedan vid handledningen tar upp frågan igen säger Lisen att hon nog ändå upplever att hon själv är ”ganska naturlig” under filmningarna.

Vid den fjärde, liksom vid den femte handledningen med Lisen frångår jag delvis det utstakade mönstret med att visa på positiva självobjektssituationer, eftersom jag upplever att det inte tillför processen något nytt. Jag kommenterar visserligen under det fjärde handledningstillfället flera situationer där Lisen bekräftar barnen, ger dem beröm och tonar ner betydelsen av deras misstag. Men huvudsakligen koncentrerar vi oss i stället på att tolka vissa enskilda sekvenser och fundera på hur man kunde utveckla kommunikationen. Ett exempel utgörs av en sekvens där Lisen räknar fel, med påföljd att flickan J blir bekymrad och ritar fel. Det syns att J är inriktad på att göra rätt och att lyda, medan pojkarna i situationen är mera inriktade på produkten och också gör rätt. När jag förklarar detta säger Lisen:

Jag får riktigt ”ståpås”! Jag tänkte inte på det, men när du säger det är det ju helt klart!

Detta leder till att vi för en diskussion om hur vi kan befrämja jämställdhet mellan könen. Vid slutet av filmningen frågar Lisen barnen vad de tyckte om

den här förskolan⁹⁵. Alla barn svarar ”bra” och pojken D säger: ”Det här var den bästa förskolan”, vilket vi tolkar som ett resultat av att de fått vara tillsammans i en liten grupp och fått mycket direkt kommunikation med och bekräftelse av Lisen.

Till den sista filmningen har Lisen valt ut sex barn, delvis sådana som visat intresse för att bli men inte ännu blivit filmade. Verksamheten går också denna gång ut på ”förskola”, vilket innebär att Lisen instruerar och barnen skall utföra uppgifter genom att rita, lägga mönster etc. Förskolan avslutas med en rörelsestund med bl.a. koordinationsövningar. Vid den sista handledningen kommenterar jag Lisens förmåga att ge positiva instruktioner (som t.ex. ”Vi låter den som kastar hämta tärningen”) liksom hennes ansatser att lyfta fram barnens känslor (”Var det här roligt?”). Liksom under den fjärde handledningen kommer vi att mera i detalj diskutera vissa situationer. En sådan situation är när barnen får tärningar i en burk och börjar skramla med dem, vilket de tycker är skoj. Lisen avslutar detta abrupt genom att säga: ”Nu är det här inga instrument. Sätt ner dem på golvet!” Vi diskuterar hur man kunde ha gjort för att här uppmärksamma barnens initiativ (stärka deras *idealsökande själv*) och känslor (stärka deras *grandiosa själv*).

Efter denna sista handledning säger Lisen spontant att projektet har varit bra.

Jag sa ju tidigare att man inte får så mycket positiv feedback [i jobbet], men av dig har jag nog fått det. Så jag har nog vuxit lite under den här tiden.

9.5.3 Den avslutande intervjun

Projektets genomförande

Det som Lisen minns av sina förväntningar på projektet handlar om att hon trodde att hon och de andra barnträdgårdslärarna skulle bli ”utnyttjade” för min avhandling, men att den närmare information hon fick i början gjorde att hon ändrade uppfattning.

Jag minns när vi var på [det andra daghemmet] och du framlade dina tankar och såhär. Och jag ska vara ärlig, jag tänkte ”nu blir vi utnyttjade”. Det var liksom min första tanke, att nu har hon oss som sina försökskaniner, eller vi är ett led i den här ringen. [...] Men ganska hastigt fick jag ju nog kasta om och tänka om ”ja, men det är ju för vår skull”.

Precis. När svängde det?

Ganska genast, på kvällen liksom, när du berättade mera att...

Berättade mera vad det handlade om?

Ja, och att det är ju fortbildning och skolning också och att medvetandegöra oss.

Lisen säger att hon tycker att hon var ganska bra förberedd på vad projektet skulle gå ut på. Att bli filmad tyckte hon inte skulle bli så trevligt, men det har gått bättre än hon föreställde sig. Den första filmningen var en tröskel att ta sig över, och hon

⁹⁵ I detta sammanhang liktydigt med förskoletillfälle eller förskolelektion.

tänkte på att ”ja, nå, nu ser hon alla fel och brister” (skratt) som man ju är ganska rädd för sist och slutligen, fast man inte vill erkänna det.

Men vartefter filmningarna framskred kände hon sig alltmera trygg och tänkte inte ens på att jag filmade.

Lisen tyckte bra om föreläsnings- och diskussionstillfällena, bl.a. för att hon fick den ”fina boken”, som hon genast läste. Hon berättar att också flera föräldrar lånat den av henne. Hon tycker att hon hade nytta under föreläsningarna av att ha läst boken genast. Det som behandlades under dessa tillfällen handlade om eller tangerade sådant som hon var förtrogen med från föräldrakurserna. Hon upplevde dock att det fanns sådana i gruppen som inte förstod, eller som inte tog till sig innehållet på grund av att det var för känsligt. Själv försökte hon dämpa sig för att ge utrymme också åt de andra i gruppen. Hon minns inte något speciellt, vilket hon säger beror på att hon sällan kommer ihåg några detaljer. Det som hon minns bäst var min entusiasm, som hon tycker har betytt mycket för hur hon upplevde tillfällena.

Men det som jag minns var ju din entusiasm och det att du gick med så liv och rörelse in för din uppgift och att du var så angelägen om att få oss (skratt) att fatta vad det rörde sig om. Så det minns jag ju.

Jo (fniss), det var jag ju säkert också, det tror jag.

Så jag menar att sånt betyder. Sku det ha varit nån som hade suttit där och liksom ”ja, och här är nu en sån, och det var den och den gubben som har hittat på det här och nu...” Så jag menar, det kan ju bli platt fall också.

Från det första handledningstillfället minns Lisen hur jag uppmärksamgjorde henne på flickan Ts glada min när hon kom med sin klisterbild och Lisen lade den upp på skåpet utan att reagera desto mera.

Jag minns hur jobbigt jag tyckte det var att jag inte alls uppmärksammade T då hon kom med sin klisterbild eller vad hon nu hade, och jag bara stoppade den upp på skåpet och sen återgick till sånt här att... Jag minns att jag tyckte det var så jobbigt själv (skratt).

Att se dig?

Ja, att se mig då och tycka att jamen, hemska saker, hur bar jag mig åt på det där sättet.

Aj, ja.

Jo. Så det är väl det som det går ut på, att bli medveten om att man ska ta till vara de här små tillfällena.

Jo. Minns du om jag kommenterade det på något sätt?

Du frågade väl kanske ungefär vad jag kunde göra i stället. Jo. Att ”så du hennes ögon?” liksom, men det hade jag ju inte gjort. Att ”så du hur glad hon blev?” när hon gav mig den där. Och hon blev glad i alla fall och jag uppmärksammade det inte desto mera utan bara stoppade det på [hyllan], så det minns jag.

Jo, just det. Tycker du att du lärde dig något av det då?

Jo, jo! Alltså nu tänker jag ju mera efter när de kommer, att jag inte ska gå så hastigt förbi dem, utan ägna det där barnet lite längre tid än vad jag kanske mitt i brådskan annars sku göra. Så att visst var det en läropunkt.

När det gäller de övriga handledningstillfällena minns Lisen flera tillfällen när jag kommenterar något på ett positivt sätt. Projektet som helhet har Lisen

upplevt som positivt, även om det för hennes egen del inte inneburit några stora förändringar. Det som varit mest positivt är all den positiva feedback hon fått av mig i samband med handledningstillfällena.

Och de här handledningstillfällena så tycker jag har fått så mycket positiv feedback (fniss) så det har varit roligt att komma.

Förhållningssätt till arbetet

Det viktigaste i jobbet är enligt Lisen arbetet med barnen. Hon skulle gärna sätta ner mera tid på att dokumentera och göra individuella läroplaner. Målen för sitt arbete beskriver hon med ord om barnens självständighet, till vilken hon nu kopplar också god självkänsla. Hon återkommer sedan flera gånger under intervjuens lopp till detta med självständighet, ansvarstagande och förmåga att reda ut konflikter och hur det sammanhänger med självkänslan.

Alltså jag tycker att min uppgift som barnträdgårdslärare är att försöka få barnen att bli så pass självständiga att de liksom ska klara sig och reda upp olika konflikt-situationer och olika samspel med varandra i stort sett utan några vuxna inslag. Och det där, det försöker jag att de ska kunna klara av. [...] Jag tycker att det är en viktig uppgift i vårt arbete att, och det är ju förstås om man stärker självkänslan så fungerar ju det här. Alltså de går ju hand i handske de här två sakerna, att klara sig på egen hand och... Men har man ett dåligt självförtroende och en dålig självkänsla så då tar man nog lätt till en vuxen hjälp.

[...]

Ja, jag har ju en paroll, och det är det att de ska bli så pass självständiga att de ska klara sig och få en så lyckad start som möjligt. Och där ingår ju den här goda självkänslan då, det är ju nästan a och o för att de ska fungera och bli samhällsdugliga medborgare (fniss), om man säger på det sättet. Det, och att försöka rasera så lite som möjligt för dem.

Självkänsla och känslor – begreppsförståelse

På min fråga till Lisen vad hon tänkte när projektet skulle handla om självkänsla svarar hon såhär:

Jag tänkte såhär att äntligen får vi liksom utrett de här begreppen, självkänslan som begrepp. För ganska många bollar med ordet, och det är ett diffust ord, eller sånt här som förväxlas ibland.

Tycker du att du har fått det utrett?

Jo.

[...]

Jag tyckte personligen att man kanske använder fel begrepp själv också i hastigheten och man hittar inte ord eller sånt att man... (Paus)

På vilket sätt tänker du att man använder det fel?

(Paus). Nå, jag vet att jag använde fel begrepp när vi hade "mina" föräldrar här och en förälder rättade mig. Men jag minns inte nu vilket uttryck jag använde i stället. Skulle det ha varit självkänedom? Nå, det är ju lite samma sak det.

Självkänslan har också att göra med känslan av att vara bra, menar Lisen. Den stärks genom att man lyckas när man fått kämpa sig fram till något värdefullt. Om man i arbetet utgår från vad barnet kan i stället för vad det inte kan så stärks självkänslan.

Som det nu har varit hittills så är det väl kanske mera [...] att det har varit fokuserat på vad barnet inte kan, att nu svänger man ju på det då, att vad det kan. Och det är det här positiva, det är ju den nya synen på barnet. Och alltså nog har den kanske alltid funnits där, men det har varit mera fokuserat vad det ska lära sig. Att det är ju mycket trevligare att utgå från vad barnet kan, ja. För det är ju ett led att stärka självkänslan det också.

[...]

Och på något sätt är jag lite, när det har talats om den här studentsvenskan⁹⁶ och allt det här nu då, och allt ska bli så lätt. Alltså varför ska inte folk kämpa? Jag kan inte förstå att de ska inte behöva göra nånting utan det ska flyga färdiga stekta sparvar i munnen på dem. Vart ska det gå i samhället om ingen börjar göra nånting? Då blir det ju såhär att estländarna kommer hit och gör allt det här som inte våra finländska ungdomar, de som växer upp idag, som inte vet vad ett ordentligt handtag vill säga. (Skratt). Lite moralpredikningar. Men det har nog med självkänslan att göra också, tror jag.

Jo. På vilket sätt tänker du?

Jag bara tänker på de här nu som har all världens understöd och sånt, att hurdan självkänsla kan de ha som inte har behövt kämpa sig till det här. För om man har kämpat och sen lyckats, då vet man ju hur glad man blir och hur man växer, att jag klarade den här uppgiften. Det här får de ju inte uppleva idag, utan de får färdigt serverat allting.

Också i den avslutande intervjun inlemmar Lisen normer och värderingar i det som hon benämner självkänsla, vilket kommer till uttryck när hon beskriver barns självkänsla idag.

Ja, många har nog väldigt dålig självkänsla, men i stället har de ett väldigt stort jag. Och jag tror att det är ett resultat av att de här föräldrarna, som är föräldrar idag, de levde ju under den här fria uppfostrans tidevarv, så de har dåliga modeller, så de vågar helt enkelt inte sätta gränser.

Efter detta berättar hon om en pojke D, vars pappa inte sätter några gränser alls för pojken, och vilka konsekvenser hon tror att det har för D.

Alltså han [pojken D] är inte intelligensmässigt dum, men socialt och emotionellt så är han liten, han är ju det. Så han kommer nog att få stora svårigheter. Jag menar att det är ju den björntjänsten föräldrarna gör dem. För det blir ju de där, åh, rakt på sak: att ett barn som inte har gränser blir jobbiga i skolan och så blir de besvärliga vuxna.

[...]

Och han har nog en bra självkänsla, på sätt och vis. Till exempel, han kommenterar ofta det han är bra på. Han säger ”jag är jättebra på att rita de här Turtles-gubbarna” och han har nog en bra självkänsla. Men oftast så slår det över till clowneri. När han vet att han inte behärskar situationen så då svänger det om och så blir han clown. Så att där är det nog hans dåliga självkänsla som tar sig ett sånt uttryck då, en som man ska skratta åt i stället då.

Lisen menar att vissa känslor upplevs som förbjudna också av barnen. Och vissa känslor som barnen får när man som pedagog tillrättavisar ”på fel sätt” medverkar inte till att barnens självkänsla stärks.

⁹⁶ Vid tiden för intervjun hade det just i pressen pågått en debatt om svenska i studentexamen för finskspråkiga.

Då ser man nog att när de blir skamsna då sätter de sig och tittar neråt och så, medan andra att ”ja” (glatt) och liksom slår det tillbaka, ”vad är det med det?” och kan till och med kasta bollen över tillbaka till en själv då. [...] Båda sätten är väl kanske ett sätt att komma ifrån det på något sätt, att det inte går in, att den som är skamsen så växer ju inte på något sätt. Men inte heller den som ska vi säga är ”stor i truten” (fniss), om vi nu använder det uttrycket.

Lisen tycker att det är problematiskt att nutidens barn ofta saknar empatisk förmåga, vilket hon kopplar ihop med föräldrarnas avsaknad av tid att diskutera med sina barn och ge dem normer.

Jag tycker de har så svårt att förstå och sätta sig in i andra människors situation, att det var mycket enklare förr. Att fast jag sku förklara att ”när du gör sådär så blir jag ledsen” eller. De struntar totalt i det. Att förr kunde jag säga att ”jaha, idag har jag lite sjukt i magen” eller ”jag är trött i huvudet” eller nåt sånt, att ”idag ska ni nog tänka på att...”. Utan det struntar de helt enkelt i. Just de här empatiska yttringarna, barn förstod på ett annat sätt förr. Eller är det det att föräldrarna till barn idag daltar med ungarna och ger dem de här sakerna i stället för tid? Och just att det är så väldigt få föräldrar som diskuterar med sina barn överhuvudtaget. Och ”jag får nog göra jag, men du får inte göra mot mig”, alltså just det här. De hade nog lättare att fatta och leva efter det tidigare. Att nu är det nog svårare. Och fast de själva har kommit till det då att man kan ju inte springa och jaga varann med käppar och förklarat varför man inte kan göra det, så följande sekund så gör de det ändå. Och just det här att de testar en oftare än tidigare. Kanske jag berättade om A som rutschade och for med huvudet före och jag stod och förklarade, med hög röst säkert också, att ”det där är farligt”, att ”du får inte göra sådär följande gång”, och förklarade för honom att ”om du krockar med träd eller stenen så då är ditt huvud främst” och så. Så kommer O och så gör han precis samma sak, under den tiden, precis som han inte sku ha hört heller. Och det kan hända att han inte hörde, alltså de är inte vana heller idag att lyssna.

Förhållningssätt till sig själv

När jag frågar om Lisens egen självkänsla svarar hon med att ingående berätta om negativ feedback som hon fått via socialnämndens ordförande från föräldrar som inte har kunnat tackla den information hon gett till föräldrarna om de svårigheter deras barn har. Hon menar dock att den positiva feedback hon fått av mig under projektets gång stärkt henne så att hon inte känt sig så nertryckt.

Men att jag tror nog ändå att med allt det här positiva som jag har fått av dig så tror jag att jag inte är så omöjlig i alla fall (skratt).

Samspel och kommunikation med barnen

Sitt samspel med barnen beskriver Lisen utgående från att hon upplever att barnen har förtroende för henne och vågar säga vad de tycker och att hon tycker om barnen och att hon tror att det är ömsesidigt, att de tycker om henne också. På min fråga vad det är i samspelet som gör att barnen tycker om henne svarar hon följande:

Ja, det var nog en svår fråga det. Kanske att jag är jag (fniss), att jag inte försöker spela någon roll eller vara nån slags ovanifrån dem, utan jag kan vara på deras nivå i många fall. Man måste ju förstås vara den auktoritära personen och ge det här, som man nu själv har, hur man tycker att människor ska möta varandra. Att jag är den modellen som jag ger åt dem, att så.

Hur man ska vara mot varandra?

Hm. Att inte vara nån här (visar med handen högt upp).

Nån liksom som står över dem på något sätt?

Hm.

Enligt Lisen har hennes sätt att förstå självkänsla och bemöta barn med låg självkänsla förändrats under projektets gång.

Nog tycker jag det har trappat några trappsteg opp (fniss) i alla fall. Att åtminstone så har jag kanske mera blivit medvetandegjord om det här att hur lätt man raserar.

Vad tänker du på då?

Nå, just det här att, jag har ju lärt mig nog att man inte bedömer ”du är dum” utan ”det där var dumt gjort”, men att det liksom är, det har kanske blivit mera iscensatt.

Ja. På vilket vis, tänker du?

Nå, att jag mera, när jag liksom har på tungan att bedöma barnet, så bedömer jag handlingen i stället. Att det är ju ett hjulspår som man ju lätt trillar i, men som är kanske mera upp[...] (skratt).

Om du nu idag har barn med dålig självkänsla då, som du säger att du har, hur tacklar du det?

Ja, i all synnerhet just med det här att inte få nån dålig eller negativ bedömning, utan försöka fokusera på den där handlingen när man då får lov att ta itu med de här. Och förstås sätta in beröm i befogade och till och med i obefogade situationer när man bara ser den där gnutta lilla som man kan... (Paus)

Som man kan ta fasta på.

...sätta in. Hm. Och då tycker jag nog, alltså de här barnen har nog blivit jättemycket, jätteöppna. Och det var en mamma som sa att [hennes pojke] har blivit så öppen och han vågar så mycket mera nu än vad han gjorde tidigare.

Lisen berättar vidare om en pojke E, som varit tillbakadragen och underordnat sig sin starkare tvillingbror. Hon menar att genom att hon mera under projektets gång fokuserat hans reaktioner och uppmuntrat honom har han blivit frimodigare. T.ex. hade han en gång i samband med sagoläsning sett frånvarande ut och på hennes fråga ”E, det här tycker inte du är nån intressant saga?” svarat ”Nä”, varpå hon frågat vilken saga som är hans favorit och vad han tycker att de skulle läsa i stället. Hon hade fått ett svar, ”Alfons”, något som hon menar att han aldrig skulle ha kommit fram med tidigare. Hon tror att det också kan ha samband med att hon uppmärksammat honom i samband med att han gjort bra ifrån sig.

En dag då när vi hade förskola här, det är nu inte så länge sen, så var han en av de, eller han var den som hade först klart sina förskoleuppgifter och det är klart att jag ju har berömt honom när han har gjort det klart och liksom. Och den dan kommenterade jag väl att han var först färdig (fniss), och det är ju förstås med modifikation det då, men i alla fall att jag har haft tillfälle faktiskt att uppmuntra honom och ge honom beröm.

Lisen tycker att hon nu lättare kan fånga upp barns negativa känslor, som t.ex. sorg eller ledsenhet, och spegla dem. Då försöker hon ta barnet i famnen eller reda ut på något sätt.

⁹⁷ Slutet av meningen hörs inte på bandet, utan dränks i skrattet.

Nå, en sak som jag ju vet är att jag försöker få en benämning på den känslan som de har. Att ”nu känner du så och så, nu har det hänt det och det och då känns det såhär inne hos dig.”

Däremot har hon svårare att se de positiva känslorna och bemöta dem, även om det skulle vara lika viktigt. När hon inte förstår barnets känslor försöker hon så ärligt som möjligt uttrycka också detta för barnen.

Genomgående i både handledningsprocessen och vid den avslutande intervjun är Lisens upptagenhet med att reflektera över och analysera enskilda barn och eventuella orsaker till deras beteende.

Och det är ju det där att hur mycket tid ska man ge åt ett barn. Ska man dela upp det såhär då (visar), eller ska man ge såhär och såhär och såhär, att kanske såhär (visar). Att den här tids..., det är ju alltid ett dilemma, alltid. Att hur mycket tid ska man ge varje individuellt barn. Och som nu den här [nämner ett namn] så när hon var här på föreläsning nu då, att det går mera mot det här barncentrerade, att man ska inte ha dem som grupp utan det ska vara mera på ett barns villkor.

Att man ska mera se liksom till det enskilda barnet?

Jo. Och med den här personliga läroplanen och allt det här som man ska. Så det slår nog en lite för huvudet att hur ska man hinna och orka och mäktat. Då man är van att jobba nu då med att det är mera en grupp. [...] På en sån där halvtimmes, eller på en fyratimmars session så har man ju i princip åtta, tio minuter för varje enskilt barn om man delar upp tiden, jämnt fördelat.

Lisen återkommer under både handledningen och slutintervjun flera gånger till sina erfarenheter av föräldrakurserna och den kunskap hon fått i och med Thomas Gordons böcker. Hon menar att det är denna kunskap som gjort att hon betett sig så att hon fått positiva kommentarer av mig. Det som hon lärt sig om självkänsla och känslor under detta projekt har förstärkt och stött det som hon kunnat från tidigare, men att delta i projektet har inte varit onödigt i och med att det har fungerat som en hälsosam repetition.

Så där tycker jag åtminstone att jag har förmedlat en sån här förmåga att man ska lita på sig själv och att det är viktigt att man samspekar eller är kompis med sina (suck).

Är det här på något sätt annorlunda än du har gjort förr då?

Nå, egentligen inte. Att nog följer det ju i stort sett ganska likadana mönster som tidigare nog.

[...]

Tycker du att det här projektet på något sätt har gjort att du har börjat tänka eller fått några nya tankar kring det här med känslor? Eller hade du samma tankar innan du började?

I ganska stor utsträckning hade jag nog det. Men alltså, det har varit kul att vara med, det har varit kul att få din positiva feedback, det sa jag ju ren. Och just det här att veta att man är nog bara människa också. Vi är inte hundra procentiga som klarar av alla situationer och vi får ju räkna med gropar och toppar och allt annat däremellan, alla jämna plåtar.

9.5.4 Sammanfattande analys

Min upplevelse av Lisen är att hon är en varm, sympatisk och engagerad barnträdgårdslärare, som ser arbetet med barn som ”mitt liv, min arbetsuppgift”.

Hon vet vad hon vill och vad hon gör, och för det mesta uttrycker hon också detta klart och redigt.

Redan i den inledande intervjun visar Lisen att hon har en omfattande syn på vad självkänsla är, i och med att hon t.ex. inlemmar normer, värderingar och skuld-känslor i sitt resonemang kring begreppet självkänsla. Likaså är hennes syn på känslor och hur man bemöter dem hos barn redan från projektets början i analogi med den syn som jag förespråkar i projektet. Detta sammanhänger säkerligen med det faktum att hon har en gedigen utbildning och erfarenhet av föräldrakurserna som baseras på humanistisk psykologi. I samband med handledningen berättar Lisen också om att hon redan före projektstarten till daghemmet beställt ett omfattande undervisningsmaterial om just känslor. Att hon genast läste den bok som deltagarna fick visar också på ett intresse för de frågor som projektet aktualiserar.

Det syns också i de första filmerna med Lisen att hon redan före projektstarten införlivat många av de förhållningssätt till barnen som utgör stommen i det självpsykologiska program som projektet innebär. Hon återkommer också flera gånger i den avslutande intervjun till att hon upplevt projektet som ”en hälsosam repetition”. Det förefaller mig därför som om projektet inte har någon större inverkan på Lisens grundläggande sätt att förhålla sig till eller kommunicera med barnen. Också detta kan ses som en konsekvens av de tidigare omtalade föräldrakurserna.

Trots detta ger Lisen i den avslutande intervjun uttryck för att hon på flera punkter förändrat sin förståelse och sitt förhållningssätt. Beträffande förståelsen av begreppet självkänsla säger hon att hon i och med projektet ”trappat några trappsteg upp” och således *utökat sin förståelse av vad självkänsla innebär*. När det gäller bemötandet av barnen säger hon bl.a. att hon nu undviker negativ bedömning och *utgår från vad barn kan i stället för från vad de inte kan*. Om hon ger *negativ feedback ska det vara i förhållande till sak/handling och inte till person*. I fråga om känslor menar hon att hon numera vinnlägger sig om att *benämna barnens känslor*.

Under båda intervjuerna och också medan vi under handledningstillfällena tittar på filmerna ger Lisen ofta spontana kommentarer om barnen och deras beteenden och eventuella förklaringar till att barnen beter sig som de gör. I stor utsträckning förklarar Lisen barnens negativa beteenden, många av deras svårigheter och deras brist på normer med att hänvisa till ”curlingföräldrar” och föräldrarnas bristande kunskaper, tid och krafter. I den senare intervjun uttrycker hon att hon numera tänker efter och försöker *ägna varje enskilt barn mera tid*. Hon ger också uttryck för att projektet, i kombination med andra fortbildningstillfällen, bidragit till en ökad förståelse för att daghemmet i större utsträckning borde frångå det tidigare gruppcenterade arbetssättet till förmån för att *se barnet som en enskild individ*.

Under processens gång faller Lisen också många spontana kommentarer om den positiva feedback hon fått. Hon minns också väldigt väl vid den avslutande intervjun – trots att hon säger sig ha svårt för att minnas detaljer – vilken positiv feedback hon fått av mig, ända från det första handledningstillfället framåt. Detta

tyder på att hon i alla fall fäst sig vid och tagit till sig den positiva feedbacken vilket innebär att hennes upplevelse är att den *stärkt hennes egen självkänsla*.

9.6 Fallbeskrivning Disa

Disa är utbildad barnträdgårdslärare och arbetar som barnskötare. Hon är 48 år gammal och har under de cirka 25 år som gått efter examen arbetat på flera olika ställen och med varierande arbetsuppgifter. De längsta perioderna har hon arbetat som kommunal dagvårdare hemma (sju år) och på ett gruppfamiljedaghem (nio år). Sitt nuvarande arbete som barnskötare på en förskoleavdelning har hon haft i ett par år. Hennes arbetsuppgifter bestäms och kontrolleras mycket noggrant av barnträdgårdsläraren som är hennes närmaste chef. Mot slutet av handledningsperioden vikarierar hon under en kortare period för sin chef som barnträdgårdslärare. Hon har fortbildat sig genom kortare kurser, bl.a. inom Skogsmulleverksamhet och så att hon är barnledare inom gymnastik.

9.6.1 Den inledande intervjun

Förhållningssätt till arbetet

Disa upplever sitt arbete som intressant just nu. Hon trivs med att jobba med barn, och hon säger att det är roligt att få vara tillsammans med dessa barn som är lite äldre i jämförelse med dem hon haft hand om tidigare. Varje dag händer det något nytt, och hon gillar att vara mycket ute. Hon trivs med sina kolleger, och känner att hon är med i arbetet även om hon tycker om att inte behöva ha huvudansvaret. Disa beskriver det som "ett lyft" när hon fick börja arbetet på daghemmet eftersom hon kände att hon var utarbetad på gruppfamiljedaghemmet.

Just nu trivs jag riktigt bra. Jag tycker om det jag jobbar med nu. Jag tycker det är inte så ansvarsfullt, men ändå så är jag som där mitt i nog och får ett litet finger med i spelet, men ändå behöver jag inte ha huvudansvaret i gruppen. Och jag trivs riktigt bra med det nu, tycker jag. Och så trivs jag bra med mina kolleger, jag tycker det. Det funkar bra.

Den här hösten får Disa vara med i förskolearbetet, vilket hon tycker om. Dessutom får hon ha hand om "Mulleskogen" och ett par gånger varje höst och vår ta med barnen ut i skogen, något hon tycker är både viktigt och roligt. Till de trista arbetsuppgifterna hör "husmorsuppgifter" som att tvätta och mangla. Till nackdelarna med jobbet räknar hon att man kan ta barnens och familjernas problem för personligt och upplever att man inte räcker till. Dessutom kan man känna sig personligt ansvarig när något inte går som man tänkt sig.

Det som Disa framhåller som det viktigaste i jobbet är fostran och att barnen skall utvecklas. Som det viktigaste målet framhåller hon att barnen ska lära sig saker som de har nytta av sen i skolan.

Med gruppen där jag jobbar, så det är nog det att de ska klara sig i skolan, att de ska vara så väl förberedda att de klarar skolan, med både praktiska saker, både att rita och

skriva och sånt men också att fungera i grupp. Och sen att de, som med kläderna, klarar sig själva och det är nu många som är väldigt handikappade med kläder och klä på och klä av och sånt. Det tycker jag, att de ska lära sig nånting här som de har nytta av sen.

Sitt engagemang i arbetet beskriver hon som en sju på en tiogradig skala, och säger att hon kanske borde vara lite mera engagerad. De gånger hon är med barnen i Mullleskogen är hon som mest engagerad.

Självkänsla och känslor – begreppsförståelse

När vi kommer in på begreppet självkänsla säger Disa att hon tycker det handlar om att vara trygg och säker på sig själv och ”veta svaren på frågorna”, liksom också att våga erkänna att man inte vet. Till barns självkänsla hör, förutom trygghet, också det att våga prova på nya saker och att lära känna sig själv och sina gränser. Barn med låg självkänsla säger ofta ”jag vill inte för jag kan inte” och så försöker de inte ens. Barn med stark självkänsla beskriver Disa såhär:

Det tar ju sig mer uttryck att det är de som pratar mest i gruppen och det är de som vet allting, fastän de kanske inte vet, och ”det här kan nog jag, det här har jag gjort hundra gånger” kan de säga, och så kan de inte det då sen heller inte. Och får de inte som de har tänkt för att det är de som bestämmer, så då blir de ju jättesura. Att det far som direkt till botten, humöret på dem.

Om känslor säger Disa att hon inte kan beskriva dem annat än att det är sånt som berör en inombords. Hon har inte tänkt på var de finns, men nämner att de finns inne i kroppen och i tankarna, i huvudet. Som positiva känslor nämner hon värme, glädje, kärlek och vänskap, och som negativa ilska, missnöje och svart-sjuka. Hon kan tänka sig neutrala känslor, men kan inte benämna någon utan beskriver dem bara som ”lite positiva, inte överväldigande, men ändå inte negativa”. En vuxen kan behärska sina känslor, som t.ex. ilska, bättre än vad barn kan. Annars är det inga skillnader mellan vuxnas och barns känslor, menar hon.

Förhållningssätt till sig själv

Disa säger först om sin egen självkänsla att den är låg, men ändrar sig sedan till medelmåttig. Hon har för inte så länge sen lärt sig att erkänna för sig själv när hon inte klarar av något och med åren blivit säkrare i kontakten till andra människor. Men samtidigt är hon en person som inte vill synas eller höras. När hon fick höra om projektet tänkte hon att det skall handla om att bygga upp självkänslan hos henne själv, och hon hoppas på förändringar.

Kanske det att jag känner att nog klarar jag av det här, som just att om jag sku få jobb som barnträdgårdslärare. För det är så länge sen jag har jobbat precis som barnträdgårdslärare. Att jag sku känna att nog kan jag det här också, att det här går bra, att vara den som styr en hel grupp och styr några i personalen. Att jag känner att det här kan jag nog.

Som starka sidor i arbetet nämner Disa vid ett par tillfällen sin diplomatiska förmåga som kommer väl till pass i samspelet med kolleger. Hon säger sig också vara den praktiska som i förhållande till barnen är den som kontrollerar deras klädsel och som t.ex. har reda på vilka kläder varje barn har.

Själv tycker jag, alltså det är ju förstås, att jag har lärt mig att vara ganska diplomatisk, tycker jag själv. För att jag kan ganska bra, känner människor och jag kan anpassa mig efter människor, att jag är inte den här som ”här är jag och nu bestämmer jag”, utan jag kan lite sådär kryssa mellan och se, se att här ska jag inte säga nånting nu, att nu ska jag ta det lugnt, ungefär. Och så med barnen så tycker jag att jag är den som kanske ser mycket efter vad de har på sig när de går ut och pysslar om dem på det viset. Kollar upp att de är klädda som de ska vara och såna där praktiska saker, tycker jag.

Det som Disa säger sig ha svårt med är att sjunga. Hon är inte heller någon ”stor-pratare”, utan mera tystlåten av sig. Dessutom menar hon att det att planera verksamheten långt framåt skulle vara en svårighet ifall det var hon som ledde verksamheten.

Disa säger sig reagera lätt på andra människors känslor. Hon blir lätt rörd, och gråter lätt, men kan också bli fort arg om något är orättvist. I daghemmet tycker hon att hon för det mesta har jämnt humör och långt tålamod. Hon tycker inte att hon kontrollerar sina känslor i så väldigt stor utsträckning och tänker inte heller så mycket på sina känslor i jobbet.

Utom om jag nån gång blir jättearg, då är jag led mig själv när jag blir för arg. För nog händer det sig nån gång nog just att jag kan bli jättearg.

Ibland kunde hon kanske visa mera engagerade känslor inför barnen och deras positiva upplevelser. Den känsla som hon säger sig ha svårast med är barns ilska. Överlag säger hon sig ha svårt med att bemöta och klara av andra personers ilska, vilket hon förklarar med att berätta om sin dominerande mamma.

Jag tror jag har nog svårt med det när de [barnen] visar sig riktigt arga eller riktigt elaka.

[...]

Ja, jag har ju svårt just med ilska och när folk blir arga, riktigt sådär arga. Det har jag nog svårt att klara av.

Samspel och kommunikation med barnen

Disa tycker att hon fungerar bra i sina relationer till barnen och upplever inga större problem. Hon tycker om att göra något, som att spela spel, tillsammans med barnen, men säger att hon inte är den spontana människan som kramar och pussar. På min förfrågan om någon händelse där det fungerat riktigt bra berättar hon följande:

Jag vet att jag upplevde väldigt starkt ifjol när vi hade en vietnamesisk pojke som var ett år kvar i dagis för att han var sen. Han var sen socialt, kan man säga. Och där kände jag många gånger att när jag satt med honom med nån bok och visade och så, så kände jag riktigt hur han söp in det som jag berättade, om djuren eller nån gång var det en bok om rymden eller nånting. Och han frågade riktigt såna där kloka frågor då och så fick jag förklara. Det var flera gånger just med honom som jag kände att det här var roligt.

Vad tror du att det var som gjorde det att det blev sådär bra?

Ja, det vet jag inte. Nej. Alltså jag tror ju att det berodde på honom att han var faktiskt intresserad av det som jag berättade om.

När jag frågar om någon svår eller mindre bra situation berättar hon om fjolåret när de hade en så ”jättejobbig grupp” som varken hon eller de andra i personalen fick någon ordning på. Barnen lyssnade inte och lydde inte. Och fastän personalen försökte hitta på intressant verksamhet så kunde det gå bra en stund, men sen var det samma bråk igen. Orsaken till detta menar Disa var just att gruppen var så jobbig, med många oroliga barn med starka viljor. Barnen jagade upp varandra och så blev alla oroliga.

När Disa möter barn med låg självkänsla, alltså sådana som tycker att de inte kan eller vågar pröva något nytt, försöker hon bemöta det såhär:

Jag brukar nog alltid försöka att få dem att prova på, åtminstone en liten bit, att de provar på. Och försöker sen då uppmuntra och säga att ”men det där gick ju jättebra”, fast det kanske var bara en liten del av det som jag hade tänkt att de sku göra.

I förhållande till barns känslor och känslouttryck säger Disa att barnen nog skall få visa sina känslor, men att de behöver behärska sina negativa känslor.

Jag försöker nog att de ska behärska sig, jag försöker få dem nerlugnade och varva ner.

[...]

Nog tycker jag att barnen ska få, nog ska de få visa sin ilska och nog ska de få visa sin glädje nog. Men just den här ilskan har jag ju svårare med, att jag tycker att den ska man dämpa, det tycker jag. Att de ska inte få, man ska försöka prata bort det lite när de är jättearga på något och sku kunna göra vad som helst. Att jag sku, jag försöker ju lite styra.

På frågan om det finns något hon skulle vilja förändra eller utveckla i samspelet svarar Disa att det i så fall skulle vara att våga säga svåra saker rakt på sak, framför allt i förhållande till föräldrarna.

9.6.2 Handledningsprocessen

De första filmningarna av Disa sker vid tre olika tillfällen. Den första dagens filmning innehåller sekvenser av arbete med förskoleuppgifter, vid utdelning av matportioner och vid matbordet. Efter att jag sett igenom denna filmning kunde jag konstatera att den visar mycket knäpphändigt samspel mellan Disa och barnen, på grund av att Disas arbetsuppgifter i barngruppen regleras så hårt av hennes chef. Mitt förslag är därför att vi skall filma igen, och försöka hitta sådana situationer där Disa är mera fri att samspela med barnen. Den andra filmningen av en spelsituation är innehållsmässigt rikare, men kort. Därför sker en tredje filmning under barnens fria lek. Sammantaget bedömer jag att materialet nu är tillräckligt för en första handledningssituation.

Under den första filmgenomgången säger Disa ”Oj, man är nog ovan att se sig själv på tv”. För handledningen utgår vi till en del från frågeformuläret (bilaga 1). När Disa fyller i det säger hon upprepade gånger att det är svårt, men jag ber henne ändå skriva ner det hon tycker sig kunna besvara. Hon säger att hon tycker hon är mycket bättre på filmen än vad hon förväntat sig, vilket innebär att hon kommer fram mycket mera. Hon hade trott att hon var mera passiv. Vi samtalar också om hennes önskan att vara ”mera livfull”, i termer av skillnaden mellan

lugn, inaktiv och att ha pokeransikte. Det negativa hon ser på filmen är att hon "borde gå ner några kilo".

Under handledningens gång förstärker jag de situationer när hon frågar vad pojkarna vill göra, dvs. fungerar som *idealsökande själv*. Vi diskuterar också barnens känslor, och Disa tycker att de inte alls syns på filmen. Vi ser om ett avsnitt där en flicka tydligt visar att hon blir glad, och vi diskuterar hur man kunde ha uppmärksammat detta. Disas kommentar "Jag borde väl ha sagt 'vad bra' eller 'vad duktig du är'..." följs av mina kommentarer om skillnaden mellan att förstärka prestation och känsla. Där Disa samtalar med barnen, bl.a. vid matbordet, syns det tydligt att hon förstärker barnens *tvillingsökande själv* med intonande nickningar och huvudskakningar. Vid ett tillfälle har också en pojke kroppskontakt med henne, och vi diskuterar detta utifrån två aspekter, dels det faktum att hon i intervjun framhållit sina svårigheter med just kroppskontakt med barnen, dels utifrån att pojken visar sin tillit till henne genom detta.

Det andra handledningstillfället bygger på en filmad sekvens när Disa hjälper barnen i en "pyseluppgift". Diskussionen upptas till en början av att Greta efter den andra filmningen (se avsnitt 9.8.2) på förmiddagen i daghemmet haft ett utbrott när hon hårt kritiserat projektet och bland annat sagt att "man känner sig som elev". Disa säger att hon nog tycker lika som Greta i det avseendet. Min kommentar till detta går ut på att det är klart att hon gör, eftersom man i en fortbildning försätter sig i en annan position i förhållande till den som handleder, som förväntas vara den som leder och "vet mera". Disas kommentar till detta är att det är hälsosamt att se sig själv på video och att hon märker att hon redan nu förändrat vissa saker. Hon berättar om en situation när hon var stolt över sig själv hur hon bemötte en pojke, "och sådär sku jag ju inte ha gjort före det här, så nog har det inverkat".

I övrigt ger den filmade situationen inte stoff för så många kommentarer om relationen mellan Disa och barnen, då den är så strukturerad. Vi diskuterar dock det faktum att den uppgift barnen utför ger dem något större handlingsfrihet än de uppgifter de vanligtvis möter i daghemmet. Disa tycker inte om att allt på daghemmet är så styrt, och säger att det är annorlunda då hon själv får ta ansvaret när chefen är borta. Vi kommer överens om att försöka koncentrera filmningarna till de tillfällen när Disa vet att hon har ansvaret för gruppen. Handledningen avslutas med att jag frågar hur det känns nu då. Disa svarar såhär:

Den här gången var det nog bättre. Jag visste hur det var och det var inte så farligt. Första gången var jag nog nervös.

Filmningen inför det tredje handledningstillfället sker i en spelsituation tillsammans med två flickor, N och J, och en pojke, K. Under spelets gång uppkommer det valsituationer, där Disa uppmanar barnen att välja, vilket medverkar till förstärkning av deras *idealsökande själv*. I slutet av spelet visar sig Disa i sämre dager än barnen, vilket kan fungera som modell för barnen (man behöver inte alltid vara bäst och vinna) men också stärka deras *grandiosa själv*. Vi diskuterar också hur man kunde ha visat på och benämnt barnen känslor för att på så sätt stärka deras *grandiosa själv*. Jag uppmärksammar också sekvenser där Disa stärker barnen *tvillingsökande själv* genom att säga "vi håller sällskap vi nu" och skratta tillsammans med barnen.

Den fjärde handledningen bygger på filmning av en samling som Disa leder. Eftersom jag missade att filma den tredje handledningen med Disa blev det i stället denna fjärde som filmades⁹⁸. Diskussionen under handledningen handlar bl.a. om ett par av barnen. Ett av barnen är tvåspråkigt och vi diskuterar hans tydliga koncentrationssvårigheter utifrån hypotesen att han kanske har svårt att förstå sagan. Speciellt mycket diskuterar vi en pojke, J, som är livlig och uppmärksamhetssökande. Jag visar på de situationer där Disa på ett positivt och förtjänstfullt sätt ”dämpar” honom. Samtidigt diskuterar vi hur J kunde få visa sina kunskaper och färdigheter så att man kunde ge honom positiv förstärkning och därigenom *stärka hans kompetenta själv*.

J är ju den här som hakar på och så skrattar han åt allting. Han är hela tiden huvudpersonen och så har han ju varit. Men [chefens namn] har dämpat honom och fått honom nästan för underdånig. Men nu när det är [kollegans namn] och jag som han tycker om så spelar han ut hela registret. Det har han gjort hela veckan, spelat ut hela registret. Han är inte elak, men han är så glad, han kan inte hålla sig. Det där tror jag att jag tog som ett sånt uttryck. Han sku göra sig rolig nu så alla sku se på honom.

Det förklarar också att du gör lite saker med honom där bredvid dig, och jag funderade just att vad är det...

Jag försöker dämpa honom, sådär försiktigt.

[...]

Men han vet ju väldigt mycket och kan väldigt mycket, men han släpper inte fram det.

Då borde han ju få visa det också, att han kan mycket. Så att man sku uppmuntra den sidan hos honom.

Och vi brukar ju nog [kollegans namn] och jag, och vädja till hans, för han är ju mycket för beröm. Så jag brukar nog försöka berömma honom. Och då är han nog så stolt.

Det är ju nog den vägen man ska gå och inte trycka ner det där vad han gör.

Jo, det är ju det.

Vid flera tillfällen stoppar jag filmen och påpekar hur väl Disa genom sitt sätt att kommunicera och samtala med barnen lyckas med att hålla gruppen samlad och intresserad utan att det uppstår något kaos eller bråk. Disa säger att hon är förvånad över att de är så pratsamma, eftersom de så sällan får prata när chefen har hand om gruppen. Vi har också en lång diskussion om huruvida det skulle vara möjligt för Disa att få mera inflytande över verksamheten och därmed i större utsträckning kunna fungera som modell och positivt *självobjekt* för barnen.

Det femte handledningstillfället med Disa baseras på en film som tagits utomhus i samband med en utfärd till Mulleskogen. Vid diskussionen framhåller jag hur Disa inspirerar barnen genom fantasi och hur hon genom sin kommunikation, både verbal och nonverbal, förstärker barnens *initiativ* och deras *verksamhet*. Det syns så uppenbart på barnen att de trivs och är engagerade. Vid en leksituation, där man i tur och ordning ska gissa för att komma fram till rätt svar,

⁹⁸ Denna miss berodde på en felräkning från min sida, men det torde knappast på något avgörande sätt ha inverkat på handledningen eller på resultatet om det tredje eller fjärde tillfället filmades.

är det ett par barn som missar, varpå de andra skrattar åt dem. Barnen ser uppenbart olyckliga ut och vi diskuterar vad Disa kunde ha gjort för att fungera som *bekräftande självobjekt*, dels när de andra barnen skrattade, dels när de äntligen klarade uppgiften, så att det inte skulle bli ett negativt minne för dem. På grund av att filmtagningarna inför det första handledningstillfället blev så splittrade och för att det blev det fjärde handledningstillfället som filmades, beslutar vi att utöka handledningen för Disa med ännu en sista filmning och ett efterföljande handledningstillfälle.

Den sjätte och sista filmningen sker när Disa leder en barngrupp i en gymnastikstund. Under den efterföljande handledningen diskuterar vi ett par situationer där Disa kunde ha bekräftat barnets känslor (fungerat som *bekräftande självobjekt*). I övrigt tillför denna handledning inte processen någonting väsentligt nytt, utan jag kommer att upprepa mycket av det som sagts tidigare om Disas goda förmåga att leda barngruppen och uppmuntra barnens engagemang.

9.6.3 Den avslutande intervjun

Projektets genomförande

Disa beskriver att det som påverkade henne att gå med i projektet var att de andra barnträdgårdslärarna på hennes daghem var så entusiastiska och tyckte projektet verkade så intressant. Det som hon minns bäst från början av projektet är att hon tyckte att det skulle bli många filmningar. Hon säger också att hon varit spänd inför filmningarna, eftersom hon inte tycker om att vara huvudperson, men att det allteftersom projektet framskred gick bättre. Efter föreläsningarna hade hon en känsla av att hon inte kommer att klara av det, därför att allt lät så invecklat, men efter hand har hon förstått allt bättre och bättre. Hon tyckte i och för sig att föreläsningstillfällena var förstaeliga och intressanta, även om hon själv inte var så aktiv i diskussionerna.

Jo, ett problem blev [...] att det sku vara så många gånger som vi sku vara på det där. Men nu efteråt så tycker jag nog det var bara positivt, att det var nog nyttigt med de där föreläsningarna först, för att få något grepp om vad det är vi håller på med, tyckte jag. Så jag tyckte nog de var absolut nödvändiga, såhär efteråt. Och inte vet jag om jag tyckte att det var något, att jag kände att oj, nu måste vi fara igen på en föreläsning, det gjorde jag inte. Utan jag tyckte nog att det var intressant, för att det är så pass länge sen jag har varit på nån riktig skolning, så på det viset tyckte jag det var intressant att få lite nya tankar och idéer.

Hon tycker att alla deltagare var intresserade, alla utom en. Hon framhåller som positivt också att få träffa andra barnträdgårdslärare från andra daghem och höra deras synpunkter. Artiklarna som deltagarna fick har hon läst, men boken tyckte hon var svår, och har därför inte läst den.

Disa hade föreställt sig att det att titta på filmerna och bli handledd skulle vara jobbigare än det var.

Det var inte så farligt som jag hade tänkt, att kanske det blir jobbigt det här. Men det var inte det inte.

Du hade tänkt dig att det sku kunna bli jobbigt?

Ja, jag hade tänkt det att kanske det kan bli jobbigt.

På vilket sätt?

Att jag sku känna att, att jag ser mig själv, att oj, nej, hur gör jag sådär och hur kan jag tänka sådär, och ungefär.

Att det som sku bli negativt på något sätt?

Ja, ja.

Men du tycker inte att det blev det?

Nej, jag tycker inte det.

Vad var det, tror du, som gjorde att det inte blev så då?

Jag var kanske bättre än jag trodde (skratt).

Du var bättre än du trodde, ja.

Ja. Att jag jobbade på ett sånt sätt som jag ändå själv accepterade, att det där var ett bra sätt att jobba på, tycker jag.

Det som Disa speciellt kommer ihåg var handledningarna med utgångspunkt i filmerna av morgonsamlingen och Mulleskogen. Hon menar att hennes självförtroende stärktes och att hon lärde sig att se situationer på nya sätt.

Och jag tyckte själv just den där morgonsamlingen gick bra. Jag var ganska nöjd med den, tyckte jag. Det gick över förväntan nästan. Att jag kände nog att jag hade blivit van att du stod där med kameran och inte brydde mig i den något. Och annars också, att jag fick med barnen, tyckte jag.

Minns du något om vad vi diskuterade sen då när vi tittade på den filmningen [Mulleskogen]?

Jag minns ju att du var väldigt positiv, så det upplevde ju jag som bra. Det stärkte ju nog mitt självförtroende att du var väldigt positiv. Så att jag tyckte ju att det var roligt att höra. Och så tyckte jag själv att det var roligt att se mig själv, för man får en sån där tankeställare då, att sådär kan man ju göra, och så kanske man sku ha kunnat gjort sådär i stället, som jag tog till mig.

Hon upplever det således som positivt att jag i handledningen tagit fasta på det som varit positivt. Något negativt att säga om handledningarna hittar hon inte. Projektet som helhet har blivit mera personligt än hon hade föreställt sig, säger hon. Flera gånger under den avslutande intervjun kommer hon också självmant in på projektets positiva inverkan och följder.

Jag tycker nog överlag att det har varit bra. Det tycker jag nog. Små tankeställare har jag fått hela vägen.

Förhållningssätt till arbetet

Disa säger sig trivas bra i arbetet och orka bra med sitt arbete just nu. Hon framhåller gemenskapen på arbetsplatsen, glädjen hon får från samvaron med barnen och det omväxlande i att få vara både inne och ute som positiva sidor i arbetet. Det som hon ser som det negativa är praktiska arbetsuppgifter som tvätt och mangling. Hennes engagemang i arbetet begränsas av hinder utanför henne själv, sådant hon inte kan påverka.

Jag är väl så mycket som jag får vara (fniss), tror jag lite.

(Fniss) Ja, jo, precis.

Och då tycker jag som just när jag hjälper barnen med kläderna och såna saker så tycker jag att jag försöker engagera mig mera där, där jag vet att här får jag bestämma hur mycket jag gör med barnen.

Målet för sitt arbete beskriver Disa nu med följande ord:

Att de [barnen] ska kunna jobba tillsammans, att de ska kunna umgås med varandra och visa hänsyn till varandra, kanske. Att det kanske är nästan det viktigaste. Och sen att de ska lära sig praktiska saker, sånt som de nuförtiden inte lär sig hemma, att klippa med sax och knyta skosnören och allt sånt här smått, knäppa knappar och att de ska lära sig sånt här praktiskt. Men jag sku ju nog tycka det viktigaste är det där att kunna samarbeta, att kunna umgås med andra.

Självkänsla och känslor – begreppsförståelse

Disa minns inte vad hon tänkte om självkänsla när projektet startade. På frågan hur hon ser på självkänsla idag svarar hon följande:

Det jag tänker som, det är nog en större bit än vad jag kanske tänkte då förr. Att det berör barnen mycket mera än vad jag nu har tänkt. Att det är inte bara det där att stärka självförtroendet, alltså att de ska bli bra att säga ifrån och bra att säga till, utan att de ska må bra i sin situation som barn. Så att jag har fått som en vidare syn på det, tror jag, än vad jag har haft.

Barns självkänsla beskriver hon i termer av trygghet, att de känner sig säkra med sina kamrater och får vara med i gruppen.

Under hela vårt samtal om känslor uppehåller sig Disa vid känslor i arbetet. Hon beskriver en känsla i termer av vad hon känner inför barn och hur hon kan sätta sig in i barnets känslor. Hon tycker det är viktigt att få visa sina känslor, också om man är arg, och att man i arbetet vädjar till barnens känslor. När jag frågar om positiva känslor beskriver hon hur hon visar sina känslor för barnen, och när jag frågar om negativa beskriver hon hur det att hon visar negativa känslor påverkar barnet.

Det är ju mest ilska som jag tänker på, och frustration, att man blir förargad. Och förstås lite om man kanske, nog händer det ju att man nedvärderar nån nån gång, att man säger sånt som man ju inte sku borda säga, men det slinker ut ändå när man blir arg eller sådär, tappar tålamodet.

Jo. Och då tänker du på, tänker du då på din egen känsla eller på...?

Nej, oftast, när jag har sagt det så tänker jag på att det där var ju inte så bra inte, för barnet.

Jo, för barnet. Så då tänker du på barnets känsla?

Ja, nog gör jag det nog.

Förhållningssätt till sig själv

När jag frågar om Disas egen självkänsla säger hon att den inte i övrigt har förändrats så mycket under projektets gång, men väl när det gäller yrkesrollen. Hon har blivit stärkt i tron att det hon håller på med är rätt och att hon klarar av att vara barnträdgårdslärare. Vid flera tillfällen återkommer hon till detta tema och hon framhåller också att hon nu kan tänka sig att arbeta som barnträdgårdslärare och att hon hoppas få göra det i framtiden.

Inte vet jag nu om det har ändrats nå mycket inte, men åtminstone det har jag nog blivit stärkt i min tro att jag klarar av att vara barnträdgårdslärare, när jag inte har jobbat på så jättelänge. Och stärkt i den tron att jag håller på med det som är rätt, tycker jag nog. Så jag upplever det nog positivt hela det här projektet.

Alltså, du säger att, vad jag hör nu, att det har påverkat nog så att du har stärkts på något sätt i din självkänsla.

Ja.

När det gäller just det här jobbet då?

Ja.

Har det påverkat några andra sidor eller områden i ditt liv?

Inte tror jag det inte. Jag tror nog det är som den här yrkesrollen som, som...

[...]

Jag har nog ändrat mig på den punkten. Så det ser jag nog fram emot att få jobba med mera.

Mera liksom?

Mera den rollen, ja, att jag sku få ett sånt jobb. Som jag tidigare har tyckt att det är ganska skönt att vara den här andra personen. Men nu när jag som har fått mera insikt nu också, med den här filmningen, tycker jag att nog sku det vara roligt nog.

Att du sku kunna tänka dig den möjligheten?

Ja.

Du menar att det är liksom en följd av det här projektet eller att...

Jag tror nog det. I och med att det är så länge sen jag har jobbat riktigt som barnträdgårdslärare så har jag ju kanske känt mig osäker. Men i och med det här projektet nu så har jag tänkt att nej, nog sku det säkert gå bra det här nog.

Och när jag ber Disa att avslutningsvis sammanfatta något om projektet så säger hon följande:

Nå, det har nog varit positivt för min självkänsla. Den har nog, jag har blivit säkrare, att nog klarar jag av det här nog, tycker jag.

När jag mot slutet av den avslutande intervjun frågar Disa om hon tror att min bild av henne har förändrats under projektets gång svarar hon jakande.

Du kanske har sett att jag är nog en person där, att jag är inte där bara bakom [chefens] skugga inte, utan jag har nog egna idéer och funderingar där, fast det inte kommer fram. Att jag är en person där.

Disa beskriver sina egna känslor genom att säga att hon är känslös och lätt tar till tårarna. Den känsla som är svårast att handskas med är ilska. För det mesta är hennes ilska motiverad, men hon tycker att hon inte borde bli så arg över sånt som ibland är småsaker utan kunna vara mera behärskad. Sin ilska försöker hon kontrollera genom att bit ihop tänderna och pressa ner den, och, säger hon, ”då far den ner i axlarna”, där hon ibland får väldigt ont.

Samspel och kommunikation

Flera gånger under den avslutande intervjun återkommer Disa till det att hon genom projektet börjat tänka mera på att bemöta de enskilda barnen och inte bara hela gruppen. En norm i den daghemsgrupp där hon arbetar är nämligen att som vuxen inte ägna sig åt enskilda barn genom att beröra dem, ta dem i famnen, eller prata för mycket med var och en, utan att i huvudsak bemöta hela gruppen.

Vi måste alltid se hela gruppen. Så det har jag upplevt som negativt i gruppen, att man inte får bara titta på ett barn, utan man måste alltid se på allihopa.

Detta är något som hon försöker kompensera de gånger hon får tillfälle till det, t.ex. på eftermiddagarna när gruppen är mindre eller när chefen av olika orsaker inte är närvarande.

Att det inte är bara de som ropar ut svaren hela tiden, utan att också de här andra får säga sitt. Och att kanske mera försöka prata med det enskilda barnet. Att man söker såna situationer som man sku kunna på det viset stärka dem, att man ser dem och man bryr sig i dem. Att lite mera kanske söka dem, de här ”en och en”-barnen. Att inte så mycket den där gruppen och hela det där, den biten. Utan att man sku försöka få fram och hjälpa opp om de har dåligt självförtroende och är rädda och försiktiga.

Tycker du att det här sättet att jobba just nu med barn med dålig självkänsla, har det på något sätt förändrats under det här året, eller?

Jag har kanske blivit mera medveten om det. Nog har jag ju alltid vetat om det nog, men kanske mera medveten, mera tittar efter, tror jag. [...] Jag har tänkt på det mera. Försöker se barnen mera som de är, och inte bara den där gruppen. Och inte vet jag om jag nu har sett bara gruppen heller, men ofta så blir det att man har gruppen och så tänker man gruppen. [...] Jag tycker att det är fel, det tycker jag. Så vi försöker ju alltid, som på eftermiddagarna, att vi tar igen det med heldagsbarnen åtminstone. Att då kan vi sitta med ett barn och pyssla eller göra något, eller bara sitta och prata eller nånting, så åtminstone de som är hela dan så får nån stund.

Jo, det är nog rätt och helt riktigt.

Men man blir nog lätt påverkad av den där synen. Men blir nog så lätt påverkad. Och så vet man att man inte får göra det, så gör man inte det (fniss). Men det är ganska hemskt egentligen.

Det som Disa säger sig vara bra på i samspelet med barnen är förmågan att lyssna. Hon säger sig vara bra på att förstå hur barn tänker, vad de menar och hur de reagerar. Hon berättar också vilka konsekvenser detta fått under den period hon fungerat som vikarierande barnträdgårdslärare i daghemsgruppen.

Jag tycker att jag försöker lyssna på barnen när de har nånting att säga och när de kommer. Och jag tycker nog att det är flera av de här tysta barnen som vågar komma och ”picka i mig” och säga nånting. Och prata, som de inte annars gör, inte. Att jag tycker nog det.

Har de gjort det under alla år som du har jobbat här?

Det har väl varit olika kanske på åren. Det är lite olika vad det är för barn förstås. Men just i år har det varit flera såna här tysta och försiktiga. Och de tycker jag har vågat komma och prata. Och just när jag har varit barnträdgårdslärare så har vi sett flera som har blivit så alldeles pratsamma, som inte har sagt nånting tidigare, men som nu då de här veckorna har pratat mycket och berättat saker för oss som de nu annars inte alls brukar göra.

Det låter ju väldigt positivt det, tycker jag.

Jo, vi hade nog nån vid matbordet som både [kollegan] och jag tittade långt att ”ser du nu, han pratar”. Munnen gick i ett på en som inte brukar säga nånting vid matbordet. Så pratade han och berättade, riktigt såna där saker som han pratade om, att inte var det något svammel inte, utan det var...

Utän han hade behov av att prata om det?

Ja, han hade det, jo. Och kände säkert att vi lyssnade. Att nu var det hans tur, nu fick nog han prata också.

Å ena sidan säger Disa att hon i stort sett har samma förhållningssätt till barn nu som hon hade innan projektet startade. Å andra sidan tillägger hon genast att hon nu försöker att inte vara någon "curlingförälder" och vid flera tillfällen under intervjun beskriver hon förändringar i sitt eget sätt att bemöta barnen.

Fast nog kan det hända att jag lite funderar att man kanske ska stå bakom mera, och inte vara, jag är nog väldigt gärna den här som hjälper till och plockar och ställer och ordnar. Jag är nog den där (fniss), kan vara den där curlingföräldern där emellan. Men det har jag som funderat mera på att man inte som... Och så har jag ofta förr varit väldigt kvick att sätta svar i mun på barnen. När jag själv har frågat nånting och när jag ser att de tvekar så då har jag sagt nånting och så har de sagt "jo". Fast det kanske inte alls är det som de har tänkt inte. Att lite kanske det har jag funderat på, att jag inte ska styra dem så mycket.

Disa beskriver också att hon blivit mera medveten om detta att arbeta med barns självkänsla. Hon beskriver också hur hon nu mera än förut funderar över att hon i större utsträckning ska prata och diskutera med barnen, och reda ut när något inträffat.

9.6.4 Sammanfattande analys

Mitt första intryck av Disa är att hon är en vänlig, trevlig och ganska tystlåten och tillbakadragen person. Hennes position som barnskötare i en daghemsgroup med en mycket dominerande barnträdgårdslärare som närmaste chef gör att hon förefaller mera timid och initiativlös än vad hon säkerligen annars skulle vara. Detta understöds också av hennes eget uttalande om att hon i förhållande till den ansvariga barnträdgårdsläraren är diplomatisk (eftersom "det är bäst så"), vilket hon dock är mycket väl medveten om. En konsekvens av det kan också vara att hon i arbetsituationen förefaller undfallande och medgörlig, på gränsen till att osynliggöra sig själv.

Vid den inledande intervjun handlar Disas syn på självkänsla, både barnens och hennes egen, mycket om prestationer och vad man vet eller kan och inte vet eller kan. Hennes beskrivning av barn med bra självkänsla, som sådana barn som vet och kan och vill bestämma allt, överensstämmer inte heller med den synsätt som jag senare för fram i samband med projektet. Hennes förståelse av begreppet självkänsla förändras och utvidgas dock betydligt under projektets gång och vid den avslutande intervjun påpekar Disa själv att hon nu ser *självkänsla som något mera än självförtroende*, och hon gör flera uttalanden som belägger detta.

Vid den inledande intervjun beskriver Disa sitt mål för arbetet i termer av skolförberedelse. Vid den avslutande intervjun har målet förändrats till att i första hand handla om samarbete och samarbetsförmåga. I och med att hon också beskriver barns självkänsla i termer av att de upplever trygghet i sina relationer blir också starkt självkänsla ett mål för verksamheten. Hennes målbeskrivning har alltså förändrats *från skolförberedelse till samarbetsförmåga och stärkt självkänsla*.

I fråga om förhållningssätt till barnen säger Disa i den avslutande intervjun att hon numera försöker avstå från att vara "curlingförälder" och *ge barnen mera eget ansvar*. Det som Disa själv framhåller som en av de viktigaste följderna av

projektet är att hon börjat tänka mycket mera på *bemöta enskilda barn i stället för hela gruppen*. Hon försöker således *kommunicera mera med varje enskilt barn*. Min uppfattning är att Disa nog har varit inställd på barnet som individ, men i grupsituationen hindrats till detta av sin chef, och i och med projektet fått *stärkt tilltro till sitt eget intuitiva förhållningssätt*.

Den största förändringen hos Disa handlar om hennes förhållningssätt till sig själv som barnträdgårdslärare. Vid den inledande intervjun säger hon tydligt att hon trivs med sitt jobb som barnskötare och med att inte behöva ha det huvudansvar som en barnträdgårdslärare har. Hon har i början av projekttiden heller inga direkta planer på att söka arbete som barnträdgårdslärare och även om hon funderat på hur det skulle vara känner hon sig osäker inför att ta det steget. Ändå förklarar hon att hon trivs bäst och är mest engagerad när hon får ha ansvar för t.ex. Mulleskogen. Samtidigt hoppas hon också att projektet skall hjälpa henne att känna att hon klarar av ett arbete som barnträdgårdslärare. Det förefaller som om hennes förväntningar på projektet därvidlag har infriats. Både i den avslutande intervjun och vid den avslutande gruppsammankomsten säger hon nämligen att projektet *stärkt hennes självförtroende* och därmed hjälpt henne så att hon nu känner att hon klarar av att jobba som barnträdgårdslärare och att hon också siktar på ett sådant jobb i framtiden. Hennes *förhållningssätt till den egna professionella förmågan har således stärkts*.

Även om Disa inte själv pekar på några stora förändringar i sitt förhållningssätt till barn, och jag inte heller ur videomaterialet kan utläsa några sådana, så säger hon själv under den avslutande intervjun flera gånger att hon blivit ”mera medveten” om och började ”fundera på” eller ”tänka på” vissa saker och att hon fått ”en vidare syn” på saker och ting. Överlag har hon *börjat se situationer på nya sätt*, säger hon. Detta syns också tydligt i intervjumaterialet av hennes mera nyanserade och reflekterande svar i den avslutande intervjun. Överhuvudtaget visar också hennes svar på *ett mera medvetet och reflekterande förhållningssätt*.

9.7 Fallbeskrivning Petra

Petra är 29 år och blev klar med sin utbildning till barnträdgårdslärare för sju år sedan. För fyra år sedan fick hon sin examen som specialbarnträdgårdslärare. Däremellan hann hon jobba som barnträdgårdslärare på två olika orter i Svenskfinland, ett år på varje ort. Efter det att hon blivit specialbarnträdgårdslärare har hon jobbat som vikarierande specialbarnträdgårdslärare, först på två olika orter (3 ½ år), och senare inom specialomsorgen (½ år). Hon har vid den inledande intervjun bara för en månad sedan tillträtt tjänsten som specialbarnträdgårdslärare. Medan projektet pågår byter Petra jobb igen i och med att hon får en fast tjänst inom specialomsorgen på en annan ort. De två sista filmningarna sker därför med ett barn inom omsorgen, och de därpå följande handledningarna liksom slutintervjun sker på denna ort.

9.7.1 Den inledande intervjun

Förhållningssätt till arbetet

I inledningsintervjun säger Petra att största delen av tiden och energin för närvarande går åt till att bygga upp personkontakter i det nya jobbet och att kartlägga barnens behov av stödinsatser. Hon upplever redan att arbetet är stressigt i och med att hon ambulerar och därför kommer att arbeta i många olika personalgrupper. En svårighet som hon upplever är att lära sig att definiera och begränsa sitt eget arbete i förhållande till den övriga personalens arbetsuppgifter. Hon nämner som de viktigaste arbetsuppgifterna kontakten till barnen, deras föräldrar och personalen. De många mötena och mängden ”pappersarbete” i samband med uppgörandet av individuella läroplaner upplever hon som tidskrävande och mindre engagerande. Det som hon upplever som svårast och mest problematiskt är dels kontakten till vissa barnträdgårdslärare som har svårigheter med förändringar, dels kontakten till föräldrar som har svårigheter att inse att deras barn behöver extra stöd. Det trevligaste med jobbet är kontakten med barnen och att se glädjen i deras ögon när de lyckas med sina uppgifter.

Petra tycker att min fråga om målen för arbetet är svår, men efter en stunds funderande nämner hon att det är viktigt för henne att i arbetet utgå från den nivå barnen befinner sig på.

Ja, nå, för mig är det ju ändå det att de barn som är i behov av något extra, att man hittar dem på den nivå där de är och kan tillgodose det som de behöver hjälp med. Är det bara en liten bit och vi hittar den biten då, men ändå att man nog ser helheten i barnet, men att man hittar dem på den nivå där de är och att man på något sätt kan utgå från det och börja jobba där. Att man inte jobbar här för högt upp om de är på en lägre nivå eller tvärtom. Och det kanske inte alltid är så lätt heller, att man vet att man är på rätt spår.

Dessutom nämner hon som ett viktigt mål samarbetet med de parter som har kontakt med barnet. Som ett tredje mål nämner hon sin strävan att försöka skapa en miljö som är ändamålsenlig för barnet.

Självkänsla och känslor – begreppsförståelse

När det gäller innebörden i begreppet *självkänsla* betonar Petra bland annat trygghet och tro på sig själv:

Trygghet och tro på sig själv, i den bemärkelsen alltså, inte att du blir överlägsen, men att du ändå är trygg i dig själv och att du vet att du har. Att du är den du är och det får, eller att jag är den jag är och det får jag vara, både på gott och ont. Att man är inte bra på allt men det som man är duktig på så är man duktig på. Man är trygg i sig själv, trygghet tycker jag är ett ganska centralt, eller i alla fall i min tolkning.

Beträffande barns självkänsla säger Petra att hon snabbt ser vilka barn som har bra självkänsla och att det inte alltid är de som syns mest som har den bästa självkänslan.

Ja, eller som jag sa att de där som man kanske till synes ser att har hög självkänsla, eller som man lätt tror att har det, som då är stora på sig och utåt såhär kaxiga, om vi nu använder ett sånt uttryck, så de tror jag ju inte att de har den här självkänslan, eller

de har inte så bra självkänsla. Däremot då kanske de som inte gör så mycket väsen av sig, inte heller de som är tillbakadragna och man ser som socialt inte vågar sticka fram, men de som ändå på något vis i gruppen är ganska lugna, eller som, jag vet inte hur man ska sätta ord på det, men ändå på något vis visar en form av stabilitet, eller att de ändå är ganska lugna och förstås vågar ge ut av sig själva och vad de tänker och tycker. Och fast de tycker nånting som kanske inte gruppens ledare tycker eller nån som skrattar ut det, så kanske de ändå inte tar så stor stress av det.

Hon menar att hon själv mestadels har att göra med barn som har låg självkänsla, kanske för att de barn som kommer till henne har svårigheter.

Ja, kanske då förstås på grund av att de har såna svårigheter och kanske upplever att de inte lyckas och så. Det tar ju ner på självkänslan. Men de kan ju ändå på det viset förstås ha den här grundtryggheten att de har fått det hemifrån och med modersmjölken, att de vet att de är omtyckta nog och så, fast det är jobbigt. Men ändå, så har du svårigheter så nog präglar det ju dig också nog.

När jag frågar om innebörden i *känslor* svarar hon att en känsla är något man reagerar på som påverkar en i negativ eller positiv riktning. Hon nämner som positiva och negativa känslor glädje och sorg, men också samvaro, relationer som kan vara antingen positiva eller negativa. Någon neutral känsla kan hon inte komma på.

Förhållningssätt till sig själv

Sin egen självkänsla beskriver Petra som att hon är ganska trygg i sig själv. Hon menar ändå att hon har saker hon behöver stärka, och speciellt när det gäller arbetsprestationer och kunnande sätter hon stor press på sig själv.

När man tänker arbetsmässigt och det man presterar och så, som sen gör att man har pressen på att man ska prestera, man ska ta reda på och man ska vara, det ska gå framåt hela tiden. Där vet jag nog att i såna situationer när man kanske känner att man inte riktigt alla gånger, ingen kan ju allting, men där känner jag nog att det kommer på något vis fram då att jag, ja, att man blir sådär osäker och så. Men vad det nu då har med, eller är det självkänslan det eller vad är det. Ja, nå, nog är det ju självkänslan, att man borde ju också kunna vara så, att det som man inte kan så kan man inte, och det accepterar jag nog också, och det måste man ju kunna säga att ”nu kan jag inte det här att det tar jag reda på det”. Men ibland kanske man ändå sätter mera press på sig att man borde kunna så mycket, och kan man inte det då så tycker man kanske inte alltid att man är så bra.

Hon berättar också att hon ibland funderar över vad de säger eller tänker om henne när hon gått från ett daghem, och att på den punkten känner hon ”att självkänslan får en törn” eller att hon inte alltid är riktigt trygg.

Petra säger sig vara ganska känslig för andras känslor, men försöker ”upprätthålla en viss distans” i arbetet så att man inte involverar sig alltför känslomässigt, eftersom arbetet blir lidande av detta. Men ibland funderar hon på om detta är rätta sättet.

Och det kanske jag har funderat på ibland, att om jag mera i såna situationer när jag faktiskt tycker att det är nånting som är galet, att jag på något sätt mera tydligt sku kunna visa den känslan, eller ska jag inte göra det. Ska jag lyssna in då och höra att vad säger den här människan åt mig och så tycker jag själv vad jag tycker om situationen och väntar till en annan gång när jag kan ta fram det på ett annat sätt, så

att de då inte känner sig direkt på-, att man på något sätt kritiserar dem då eller så. Så att det har jag nog funderat på, att hur gör man i såna situationer, att vad är bra och vad är inte bra. Och det är ju förstås olika från situation till situation också.

Samspel och kommunikation med barnen

Petra upplever att hon har lätt att få kontakt med barn och säger att hon försöker bygga upp kontakten bl.a. genom att skapa ögonkontakt med barnen och skoja med dem. Ibland upplever hon att hon själv kan vara lite reserverad tillsammans med vissa barn, men speciellt med vissa vuxna, men hon kan inte säga vad det beror på. Hon säger sig ha vissa svårigheter när det gäller den muntliga kommunikationen:

Alltså på något vis ändå mina kommunikationsfärdigheter, att sätta ord, eller jag tycker nog att jag får fram det som jag vill ha sagt. Men ibland kanske jag tycker att jag på något vis kanske gör, eller inte vet jag heller direkt gör det invecklat inte, men att man kanske sku kunna vara mera rak, eller som så. Nog tycker jag att jag är rak, men ändå på något vis, ibland tycker jag nog att jag känner att jag brister på något vis i kommunikationen, att jag sku vilja vara ännu mera tydlig. Men också, diplomatisk måste man ju vara och det övar man ju sig på hela tiden, men det är ju också ett sätt, att hur förmedlar jag det jag vill ha sagt på bästa sätt till en annan människa? Att är det personal då eller förälder eller vem det är, så att de förstår vad jag menar utan att de behöver ta det negativt eller så. Där tror jag nog att jag på något sätt, eller den färdigheten sku jag vilja kunna utveckla. Och jag vet att jag kanske annars också är som person att jag pratar, men att jag kanske ändå, ja, jag är nog social, men ändå är jag kanske inte alltid så social. Eller det är nog en färdighet som jag känner att jag sku vilja ha eller vilja bli starkare på.

Även om barnen inte kommer till henne för att deras svårigheter ligger i låg självkänsla, så försöker hon stärka deras självkänsla genom att uppmuntra dem och hitta en lämplig nivå att starta från så att de känner att de klarar av det de skall göra, och då ger hon beröm. Också om det inte går så bra så försöker hon lyfta fram något positivt, ha ögonkontakt med barnet eller ge en klapp eller omfamning, så att barnet känner sig omtyckt i alla fall. Hon tycker inte att detta är fallet på alla avdelningar eller hos alla barnträdgårdslärare hon ser i arbetet. Ibland tycker hon att vissa pedagoger bara ger negativa kommentarer och glömmer bort att ge barnen uppmuntran och beröm.

Petra tycker att man också i daghemsmiljön skall tillåta barns alla känslor och att man i större utsträckning kunde diskutera dem tillsammans.

Jag tycker ju att, eller så som alla människor har och även barn, att alla har ju positiva och negativa känslor, och det tycker jag att det måste man få ha, att det har man ju som människa. Och jag tycker ju att man ska acceptera också att nån är ledsen och att nån är arg, att man tillåter den känslan också, men att man i en daghemsgrupp så har man ju kanske möjlighet att man diskuterar kring det. Man kan ju diskutera det i gruppen med de andra barnen, att vad var det som hände nu och varför blev det, varför reagerade Kalle på det här sättet och varför reagerade nån annan. Eller så att man diskuterar känslorna, och ofta så kanske känslor ändå är nånting som är svårt för barn att sätta ord på eller så, att varför man reagerar som man gör. Så jag tror att man ska nog både diskutera positiva och negativa känslor, att vad känns positivt och vad känns negativt och varför gör det det i olika situationer.

När hon möter aggressivitet hos andra, vilket hon tycker är den svåraste känslan hos andra att handskas med, går hon undan om det inte direkt gäller henne själv. Hur Petra bemöter barns aggressivitet beskriver hon såhär:

Då har jag gjort så att jag försöker som ta barnet på det viset att vi går på tu man hand fast utanför rummet eller nånstans där vi får sitta i lugn och ro en stund och lugna ner oss. Och man kanske tar barnet i famnen eller håller om dem, man försöker lugna ner dem, att man själv pratar lugnt och kanske inte först säger så mycket utan man låter barnet besinna sig först och sådär. Och då är det ju olika på att är det som ett trots, att de faktiskt inte vill, att man ändå på något sätt visar åt dem att man kan förstå att de är upprörda om det är på det sättet. Men att man också förmedlar sitt, att nu är det på det här viset i den här situationen, att vi kanske måste göra såhär, men att man ändå inte tvingar barnet.

9.7.2 Handledningsprocessen

Den första videofilmen av Petra baseras dels på en grupsituation med fyra barn (tre pojkar, A, B och P, och en flicka, F), som alla behöver någon form av träning av r-ljudet, dels på en filmning av en finskspråkig flicka J, som behöver språkträning. Barnen i grupsituationen kommer från två olika avdelningar, och för ett par av barnen sker träningen i ett så gott som nytt, obekant rum. Petra säger till barnen att sätta sig ner på golvet i en ring, och därefter introducerar hon och leder olika spel och lekar i syfte att träna r-ljudet. Barnen är okoncentrerade och ett par av dem har svårt att sitta stilla. Speciellt pojken P rör sig runt hela rummet och sätter sig vid ett tillfälle bakom Petras rygg.

För den första handledningen väljer jag att vi ska koncentrera oss på grupsituationen, eftersom den innehåller alldeles tillräckligt med stoff för en handledning och jag bedömer att den är intressantare än filmningen med flickan J. Vi utgår därvidlag främst från det som Petra svarar på frågeformuläret (se bilaga 1), eftersom hon där själv tar fasta på och reflekterar över flera viktiga aspekter av samspelet med barnen, men också från hennes egna kommentarer i samband med att vi ser på filmsekvenserna. Då kommenterar Petra bl.a. sin egen röst: "Det är alltid märkligt att höra sin egen röst." När hon ser hur hon reagerar på barnens orolighet säger hon: "Oj, vad man dirigerar! Oj, vad jag jamsar! Jag tycker jag har dem att vara yngre än vad de är."

Vi uppehåller oss länge vid det som Petra upplever som att hon dirigerar barnen och att hon pratar för mycket. Varför gör hon det, hur påverkar det barnen och hur kunde hon få barnen mera motiverade och intresserade? Här introducerar jag valmöjligheter för barnen som en alternativ handlingsmodell som skulle stärka deras *idealsökande själv*. När barnen visar tecken på trötthet och leda kunde man också spegla barnens känslor (*bekräftande själv*). När hon själv känner leda kunde hon uttala detta och kanske helt enkelt avsluta den övningen och gå till följande, och när hon känner irritation speciellt över Ps "utflykter" kunde hon också uttala detta, vilket skulle bekräfta det *tvillingsökande själv*. Vi diskuterar också situationen när P gömmer sig bakom ryggen och hur Petra kunde ha bekräftat hans känsla och samtidigt uttalat sin egen vilja eller intention. Jag bekräftar också Petras sätt att förklara för A och B varför P och F försvinner,

med hänvisning till barnens känsla av nyfikenhet och av att det nya rummet är spännande.

Både den andra och den tredje filmningen sker med en pojke, E, som behöver språklig träning av vissa ljud och ljudkombinationer. Vid den andra handledningen säger Petra att det känns bättre att se sig själv denna gång, men hon undrar fortfarande "Låter jag verkligen sådär?", något som jag bara kan bekräfta. Mina kommentarer handlar mycket om hur väl hon lyckats bekräfta Es *idealsökande själv* genom att låta honom själv välja övningar (bland ett givet antal framlagda, som lämpar sig för det mål hon har). Likaså uppmärksammar jag de tillfällen då hon berömmar hans prestationer, vilket jag ser som adekvat med tanke på orsaken till att han överhuvudtaget gör övningarna. Vi diskuterar dock hur man kunde precisera och specificera berömmet för att inte göra det alltför urvattnat. I filmen syns också att E är helt engagerad och tycker det är roligt, vilket kunde bekräftas genom att man benämner Es känslor (*bekräftande spegling*). Samtidigt skulle detta också ge tillfälle för Petra att benämna sina egna likadana känslor (*spegling av det tvillingsökande själv*). "Det är väl detta [med känslor] jag borde tänka på till nästa filmning då", blir Petras avslutande kommentar.

Vid handledningen som baseras på den tredje filmen finns det flera anledningar att uppmärksamma Petra på att hon bekräftar de olika sidorna i själv

hos E. Petra fungerar som *bekräftande självobjekt* genom att tillåta E att ha sina egna bildtolkningar, men samtidigt berätta vad hon själv tycker. Detsamma gäller igen det *idealsökande själv*, i och med att hon vid ett flertal tillfällen låter E välja, något som han behöver träning i. Hon fungerar också som god modell i och med att hon flera gånger ger uttryck för sina egna känslor. Petra säger själv att hon vid ett tillfälle försökte bekräfta det *tvillingsökande själv*, men att det inte lyckades (en situation som ändå utvecklades i positiv riktning). Jag kan dock visa henne på ett par situationer där det fungerar bra, bl.a. en situation där E lyckas "lura" Petra och de tillsammans skrattar åt detta. Det som vi diskuterar länge är ett par sekvenser som visar att E inte kan eller vill ge uttryck för vad han känner, och hur man i dessa fall kunde ha hjälpt honom att uttrycka sig adekvat.

Det tredje handledningstillfället avslutas med att jag frågar hur det nu känns och Petra svarar med bl.a. följande:

Det är nog intressant. Jag minns det från förra handledningssituationen också, så man lämnar nog och fundera på de saker som vi diskuterar. Ätminstone för mig, så jag försöker nog komma ihåg det också. Och speciellt nu med E då det är honom som vi har filmat. Och faktiskt så har jag märkt att i förbifarten, i vardagen, så har de kommit för mig de här sakerna. Och jag märker att jag reflekterar på andra också, att, ja, där sku man ha kunnat göra sådär. Så det sätter nog igång tankeverksamheten.

De två sista filminspelningarna görs med en flicka L som behöver språkträning. När vi vid det fjärde handledningstillfället tittar på filmen frågar Petra spontant om det blir för mycket av hennes positiva kommentarer och utrop ("bra", "finemang" och "jättefint") när det går bra för L. Vi diskuterar kring detta tema, och jag bekräftar värdet av att man ger positiv feedback för att bekräfta det *grandiosa själv*, och vi diskuterar att man för att höja självkännetdomen även kunde nyansera och förtydliga den positiva feedbacken. Därefter visar jag på ett

par sekvenser där Petra gör detta helt förträffligt genom att t.ex. säga ”Det går bra när du tar tecknen till hjälp”. Man behöver också påpeka vilka svårigheterna är och vad som behöver tränas. Vi kommenterar också att Petra nu lärt sig detta med att låta barnen välja inom vissa givna ramar, något som stärker deras *idealsökande själv*. Jag uppmärksammar också ett par sekvenser som visar att Petra bekräftar det *tvillingsökande självet*. Liksom under de tidigare filmnings-tillfällena har Petra ett mycket väl fungerande samspel och god nonverbal kontakt också med detta barn.

Den femte handledningssituationen medför egentligen inte några nya aspekter. Vi ser på några sekvenser där Petra på ett fint sätt tolkar och därmed bekräftar Ls känslor och ett par där hon ställer frågor om hur L känner eller upplever det (*grandiosa självet*). Vi konstaterar att Petra berömmar L mycket, och att hon bör tänka på balansgången så att det inte blir urvattnade beröm.

9.7.3 Den avslutande intervjun

Projektets genomförande

Vid den avslutande intervjun säger Petra att hon varit positivt inställd till projektet från första början och hon tyckte det lät väldigt intressant. Av den första intervjun kommer hon ihåg att hon tyckte det var svåra frågor och att hon var lite osäker.

Föreläsningarna innehöll enligt Petra många svåra ord och begrepp men de var samtidigt intressanta. Det material de fick läste hon från gång till gång, men boken har hon tillsvidare bara bläddrat i och läst delar av. Hon säger att hennes uppfattning om barns självkänsla och hur vi bemöter den har fördjupats under projektets gång, och speciellt under teoridelen. Dessutom var teoridelen viktig som grund för handledningstillfällena.

De här handledningssituationerna så tror jag inte att sku ha blivit lika värdefulla heller om man inte sku ha haft den där teoribiten där med.

Att du menar att teorin liksom på något sätt var grunden för, för den här...

Jo.

...handledningen, eller?

Att det är lite som, jo, på det viset att det också kompletterar, för att där gick vi ju igenom de där olika, vad heter det, eller just det här med de här självnen som förstås då sedan kom upp i handledningen. Du relaterade ju också flera gånger till de där, på det sättet så var det. Att sku vi inte ha haft det så sku det ju också ha varit svårt för dig att få mig att förstå, att vad menas, eller på det viset. Jag tyckte att det var nog mycket sånt där matnyttigt där.

Hon säger vidare att hon inte tycker att hon spände sig inför filmningarna i sig, eftersom hon blivit filmad flera gånger förr, både under utbildning och i arbets-situationer inför arbetshandledning. Hon berättar att hon däremot nog var spänd inför det första handledningstillfället, speciellt i förhållande till vad jag skulle kommentera och med tanke på att den första filmningen var gjord av en grupp-situation och innan vi hade haft vår föreläsnings- och diskussionsserie, men att utgången blev positiv.

Nå, den upplevde jag nog positivt på det sättet, att fast det ändå fanns saker där nog som du poängte... eller kommenterade också och sånt där också då, liksom hur jag sku ha kunnat göra i stället och sådär. Men jag tror att det var just det också som på något vis, som jag tycker har varit så lärorikt, att få en annan persons syn på det.

De senare filmningarna och handledningarna var inte lika stressande, eftersom hon då visste vad vi hade diskuterat vid det första tillfället och de senare filmningarna hade gjorts med bara ett barn åt gången. Hon säger också att ju flera filmningar vi gjort, desto har hon kunnat koppla bort mig och kameran och agera ännu mera naturligt, och desto mindre nervös har hon varit vid handledningstillfällena.

Förstås att ju fler tillfällen vi har haft och ju fler gånger vi har träffats så har man ju blivit mera bekant med varandra också. Och det tror jag ju också är en bidragande orsak, att där i början var man väl nog mera nervös, eller man visste inte riktigt heller var man hade dig. Man liksom pejlade av lite an efter då också. När man inte heller i början visste hur saker och ting sku bli så var man ju också sådär att man kände sig för kanske lite.

Om handledningen säger hon vidare:

Nej, inte vet jag, jag tycker att det har ju som å det viset kommit opp både liksom positivt och negativt, eller att det har ju som varit båda delarna. Jag tycker att du ändå har som kunnat lyfta fram på ett sånt sätt och fått en kanske själv också att lite tänka på saker och ting. Just det här att du har ju inte heller sagt att "sådär ska du göra" eller på det sättet. Att man har kanske mera bollat det och förstås också en del då av, eller kanske så som, du har mera som frågat hur man själv tänkte på det eller ser på det eller, att sku jag ha kunnat göra det på något annat vis. Det har ju blivit mera i den formen, och det har ju förstås varit bra och sådär, men ändå tycker jag nog att de gånger då du också har gett feedback eller hur du tycker att man sku ha, kan göra, att det har också varit bra, och att det inte är bara mina egna tankar som kommer. Att ändå liksom din syn på saken har nog kommit fram. Och ja, så inte vet jag, inte tycker jag på det sättet att jag har något sånt där negativt där heller inte.

När jag ber Petra sammanfatta vad hon tänker om hela projektförloppet svarar hon på följande sätt:

Nå, fort har det ju gått, om man tänker på det att jag tycker att vi just började. Men ja, jag tycker att det ändå har varit upplyftande. Man har nog sett fram emot de här tillfällena på något sätt. Fast det har varit mycket annat också, men ändå har det nog varit som en drivkraft eller som så att man tycker att det har varit roligt att få vara med.

Förhållningssätt till arbetet

När jag ber Petra formulera mål för sitt arbete så svarar hon att det viktigaste för att kunna arbeta är att bygga upp en bra kontakt till barnets familj och skapa ett gott förtroende mellan sig själv och dem. När det gäller kommunikationsträningen med barnen säger hon att målet med träningen ju är individuell.

Men att sen då, med själva kommunikationsträningen att man faktiskt hittar den nivån där barnen är, på det sättet att man inte sådär slentrianmässigt tänker att nu kör man det här och det här. "Det där hade jag igår med Kalle, nu kan jag ta det idag med Lisa" och sådär. Att man faktiskt som sätter tid och energi på det att man försöker. Om inte man alltid lyckas så det är en sak, men då får man ju med försök och

misstag, men att man i alla fall sätter engagemang på det, att det är nog också en av de där grunddelarna.

Ett viktigt mål som Petra uppehåller sig länge vid är att få träningen mera integrerad i barnens vardag. Dessutom framhåller Petra kontakterna med andra personer ”ute på fältet” som mycket betydelsefulla. Hon nämner också som ett mål att följa med förändringar inom pedagogiken och att utifrån den nya barnsynen också förändra specialpedagogiken och ifrågasätta det individuella arbetssätt man nu oftast jobbar med.

Självkänsla och känslor – begreppsförståelse

Ett återkommande inslag under intervjun med Petra är hennes fokusering på vad hon lärt sig ifråga om teorier och nya begrepp och hur hon fördjupat sin förståelse av tidigare lärda begrepp. Redan alldeles under början av den avslutande intervjun, i och med en av de första frågorna som gällde förväntningar på projektet, svarar Petra med att hänvisa till sin förändrade teoretiska förståelse.

Ja, det var väl ganska svårt nog att föreställa sig det. Jag visste ju att det handlade om barns självkänsla och hur vi bemöter det, men att själva innehållet konstaterade jag ändå sen när vi började med teorierna att var liksom, att min uppfattning om de där begreppen, som före vi hade haft nån teori, så var ju nog nånting helt annat då än vad som kom fram då. Att det var ju liksom ett större djup i det, eller på det viset, jo.

Petra säger att hennes syn på vad självkänsla och känslornas betydelse har fördjupats och förändrats under projektets gång.

Då [vid projektets början] tror jag att jag tänkte mera att självkänsla det var liksom, då tror jag att jag fokuserade mera på personen eller på mig själv, att min självkänsla är det då hur jag upplever mig själv eller sådär. Men att nu då, om jag har förstått det rätt, så är ju den där självkänslan liksom nånting som växer fram i relation med andra och att det krävs andra personer för att utveckla ens självkänsla. Och att man utsätts då också både för positiva, eller att man får det där positiva bekräftat, men också att man ska utsättas för motgångar och vissa frustrationer, men att inte då i för hög grad utan att det ändå, att man ska få den där balansen på något sätt. Och sånt där, att ja, där tror jag nog att jag kanske, nog har jag säkert många saker ännu som jag inte har greppat, men att jag tror att jag fokuserar väldigt. Jag tänkte nog på ett helt annat sätt då i höstas, att nu är det nog liksom mera den där helheten. Och just då också utgående från de där olika känslorna som man har, att det är viktigt att vi alla på något vis får komma fram också sådär. Att det finns inte nånting som är förbjudet och att man har rätt att känna olika känslor, att det är också viktigt för självkänslan och självförtroendet och sådär. Nej, inte tänkte jag alls så då i höstas inte. Eller jag förstod inte det där då inte. Nej.

Hon säger också att hon nu förstår att ett barn som har ett handikapp inte nödvändigtvis behöver ha låg självkänsla, även om många barn både med och utan handikapp har det.

Det som speciellt har stannat kvar i hennes minne är *de tre polerna i självet* och framför allt *det tvillingsökande självet*. Dessutom faller Petra gång på gång under loppet av intervjun uttalanden om att hennes förståelse av känslorna har förändrats bland annat i och med att hon fått ord för olika känslor och att hon i sitt språk införlivat nya begrepp och att hon fått en ny teoretisk förståelse. T.ex.

när jag frågar om hon kommer ihåg något speciellt från föreläsningstillfällena svarar hon följande:

Nå, det som på något sätt lämnat där, det där begreppet *tvillingsökande självet*, det är tror jag det begreppet som på något sätt har etsat sig fast mest hos mig. Eller som just den där triaden, så den bilden har jag ganska som sådär visuellt synlig framför mig. Ja, och sen då de där olika känslorna som var indelade då i positiva och negativa och de där neutrala. Att just att de där negativa var sådär många, många fler på något sätt. Och på något vis så stämmer det ju, eller stämmer överens med verkligheten vet jag inte om jag ska säga, men att ofta är det ju kanske sådär att det är lättare att fokusera på det där negativa, eller som sådär på något vis. Men det var intressant att få ord för de där olika känslorna, att nog har man ju varit medveten om dem, men att ändå se dem sådär indelade och också, ja, att den där förvåningen, visst var det eller jo, som var en sån där neutral då, att det tror jag nog inte att jag sku som ha tänkt på som sådär annars heller inte. Att det är väl nog kanske de där sakerna och den där bilden då som jag minns bäst. Och så kommer jag ihåg den där [bilden] också som hade de där två polerna. Men det är nog den där triangeln, eller triaden, som ändå blev som tydligare. Jag tror du poängterade den ändå mera på något sätt. Och där kom ju också det där tvillingsökande självet då som den tredje dit, så det var i och med att jag minns det begreppet också som jag kanske minns den där då.

Förhållningssätt till sig själv

Om sin egen självkänsla säger Petra att den i det stora hela är bra. Även om hon ibland sätter stor press på sig själv så är hon nog trygg i sig själv och vågar tro på sig själv. Petra upplever inte att hennes egen självkänsla på något märkbart sätt har förändrats från hösten, även om hon har fått mera kunskap och reflekterar mera över dessa frågor. Under intervjuens gång ger Petra också vid ett flertal tillfällen uttryck för att hon blivit mera medveten om och fått en djupare förståelse för det som vi diskuterat och att hon nu reflekterar mera över sig själv, sina egna reaktioner och sina egna känslor.

I och med att vi har benat i det här så har man ju som blivit mera medveten om det och liksom fått en djupare förståelse. Och det kanske då också är i såna situationer som jag upplever att ”men varför reagerade jag sådär nu?” eller ”varför gjorde jag sånt?” Så kanske ändå, liksom att där på något vis har den där förståelsen också, att man kanske tänker att ”jaha, att det kanske beror då på”, eller vad det beror på kanske man inte vet, men man ändå liksom har haft som de där kopplingarna på något annat sätt.

[...]

De där positiva känslorna är ju lättare att förstå och man har lättare att, man vet kanske vad det beror på och sådär. Och förvåning, eller just den neutrala också, så är väl kanske inte heller sådär svår. För ofta så är det kanske situationsbundet eller så att man tänker att ”jaha, att ja, det blev såhär!” Att det är ju ändå ganska konkret. Men förstås negativa känslor, så där tror jag ju inte att man alltid heller själv vet varför man reagerar i en situation. Det kan nog vara nånting som kanske sitter mera djupt inne och som har präglat en redan långt tidigare, som man inte alltid direkt kommer åt, men att det finns där inom en. Och såna saker är väl svårare att komma åt den där egentliga kärnan. Man kan ju kanske ha teorier om, eller tänka att varför man nu reagerar såhär, men att inte tror jag att alla reaktioner alltid går så lätt att förklara, att det var nu därför och därför. Jag tror att det finns kanske också många gånger djupare saker som man har varit med om själv och som har funnits med genom livet och sådär.

Ett annat exempel på det är när hon beskriver hur hon vissa gånger fokuserar andras reaktioner lite för mycket.

Men att jag är väl kanske ändå, att där är det väl en viss osäkerhet också, att man funderar ibland kanske för mycket vad andra tänker och tycker och sådär. Att det vet jag väl att är en svag sida då hos mig.

På vilket vis tänker du då att det är en svag sida?

Nå, kanske i den bemärkelsen att fast jag tycker själv att jag ändå är trygg, relativt trygg i mig själv och sådär, och ändå litat på mycket av mina bedömningar eller det som jag gör, men i alla fall att sen då vissa människor, om de inte alltid säger eller man ser nån min eller gest eller något sånt där, att man kanske ändå börjar tänka att "vad tyckte hon nu om det här?", att "var det nu bra det här?", som sådär då. Att där kommer i alla fall in ett tvivel fast jag kanske tycker själv att "hur sku jag annars ha gjort det?" eller "vad sku jag annars ha sagt?" och sådär. Men jag märker nog att jag alltid nu som då kan fokusera på sånt. Men också det att nog tänker jag "men att det där tyckte hon säkert nog om, när jag sa det på det sättet, det där märkte man att var positivt". Att inte är det bara det där negativa inte, men att det är ju som jag sa, kanske oftare man på något vis reflekterar över det och speciellt om det gäller en själv.

Detta att Petra säger sig tänka mycket på andra människors uppfattningar om henne stämmer också med det hon minns av sina reaktioner från det första handledningstillfället, då hon säger sig ha varit nervös.

Det var ju nog delvis intressant, men också nervöst, i och med att det var första situationen också med handledning, att ställas inför det där att hur sku det gå till, själva handledningssituationen, och sen också att "ja, nå, vad tar du fasta på nu?" och "vad ska du säga, vad säger du nu då?" och sådär. Så att det var väl nog på det viset, man var väl kanske lite nervös.

Petra beskriver att hon reagerar snabbt på andras känslor. Den känsla hon kanske har svårast att handskas med hos andra är den sorgsenhet som är förknippad med ensamhet. Denna känsla väcker hos henne ångest, men samtidigt också sympati.

Och då, man sku vilja gå dit på något sätt och lyfta, ta bort det där onda från dem. Eller som att "men att nu blir det bra", ja. Det har jag tänkt på. Det kan också vara på stan jag ser en äldre människa som kommer ensam eller sådär, att fast de kan vara hur lyckliga som helst, men om de ser ledsna ut eller sådär, så tycker jag jättesynd om dem (fniss).

Jo. Tycker du att det är knepigt, en knepig känsla hos dig själv det då, att...

Jo, jag har funderat på det där faktiskt vad det beror på då. Är det det att jag tycker liksom, har jag själv nån rädsla för att vara ensam eller bli ensam eller sådär? Men å andra sidan så är jag ju en sån person som också trivs ganska bra för mig själv, eller ensam, inte liksom helt utan på det sättet. Men att jag vet inte riktigt, men jag tror ju nog att alltså den där känslan, eftersom jag reagerar på den sådär starkt ändå, så tror jag den kommer ju från mig själv. Men att vad den då egentligen beror på, eller har det varit det då att jag på något vis själv i något läge i livet eller något stadium i livet har upplevt det där själv då eller sådär. Att ja, jag vet inte, men att det är nog ändå något sånt som jag känner, att det känns inte så bra det inte.

Samspel och kommunikation med barnen

Petra tycker att hon har lätt att få kontakt med barnen och hitta någon form av jämlikhet med dem.

Ja, jag tycker nog själv att jag har ganska lätt liksom att ta de här barnen på något vis, eller att ta dem till mig också, att hitta nån form av jämlikhet och sådär. Att det tror jag, att om inte alltid det är det där perfekta, men jag tror ändå att det är en av mina starka sidor ändå liksom att ganska snabbt få kontakt med ett barn, eller som sådär. Att det tror jag att ändå är nånting av det som jag har lättare för.

Hon tycker fortfarande att hon ibland och med vissa människor kan ha svårt med den verbala kommunikationen. Den nonverbala kontakten till barnen tycker hon är lättare. På min förfrågan om hon kan exemplifiera någon situation som fungerat bra berättar hon om ett barn som hon haft uppehåll med på grund av förändringar i familjesituationen.

När man har pratat med föräldrarna eller med mamman då, och hon har sagt att pojken väntar att man ska komma, att han ser som fram emot det och sen då man kommer dit, och har varit där hemma då, att man ser den där glädjen och iveren att få komma och sätta sig till bordet och börja på... Där tror jag att det är viktigt att man ibland har också såna där uppehåll, både för en själv och för barnens del. Då får man den där bekräftelsen själv att okej, barnen tycker nog om det här och att man är en person som de kanske gärna träffar och ser fram emot och sådär.

Sitt eget nuvarande agerande i förhållande till barn som har brister i självkänslan beskriver hon dels som ett accepterande av barnet som det är, dels som bekräftelse av likhet. Samtidigt har hon blivit mera återhållsam när det gäller bekräftelse av prestationer.

Nå, det som jag tycker att jag har som lärt mig nu då, det är ju att det där berömmet och den där uppmuntran och att man ser dem, ser den som de är eller som individer, att man liksom försöker förstärka det, att det är viktigt, inom rimliga proportioner förstås. Inte ska det ju heller vara så att det kommer beröm bara för att det ska komma. Det har ju jag verkligen haft lätt för, att man säger "bra" och sådär i kanske onödiga situationer också. Men ändå att det är viktigt att de får den där positiva feedbacken. Och också att de på något vis får en bekräftelse, alltså dels då att de är bra som de är, att man som vuxen runt omkring dem accepterar det och tar fram det positiva hos dem, men också det att de kan spegla sig i mig [...] och att de också känner att det här tvillingsökande, att man är liksom lika, att man då lyfter dem på det sättet också. Att det har fastnat så kanske är också att jag har inte tänkt på det, tror jag, på det viset tidigare. Man har nog kanske sagt säkert sådär spontant att "men se", att "nu har vi lika", att "oj vad roligt". Men jag har som inte haft den där tanken bakom det att vad det har för effekt egentligen eller sådär. Och det tror jag då att är en ganska viktig bit ändå. Att ja, hm.

På tal om känslor förklarar Petra sitt eget förhållningssätt till barns känslor på följande sätt:

Vi ska acceptera de här barnens olika känslor också och inte heller ge dem en sån bild att man trycker undan eller inte tillåter en känsla. För gör man det då också så blir det ofta återkommande [...] så tar man ju bort delar av det här barnets självförtroende, som det kanske måste kompensera på ett annat vis. Men just att man tillåter det och att man också, det är ju lättare att tillåta positiva känslor och så, men också de här negativa känslorna, att man tar fram dem och också kanske kan diskutera en känsla och hur man känner det och sådär. Att det kanske inte är så lätt heller att förklara känslor för barn, men i alla fall, jag tror ju att man som uppmärksammar det, att det är viktigt.

Hon beskriver också ett flertal gånger under intervjun vikten av att acceptera känslor och diskutera och benämna också negativa känslor med barnen.

Att de där negativa är ju på något vis svårare att komma åt. Och där tror jag också att man själv måste sätta sig in i det där och att man faktiskt, och de där olika negativa känslorna, jag kommer ju inte alls ihåg alla nu, men att man också sku repetera dem för sig själv, att man själv faktiskt har ord för olika känslor, och att man kan ta fram det och försöka lära sig att beskriva en sån känsla också och på det sättet få fram det med barnen. För de har ju inte ett sånt ordförråd så att de alltid kan ta fram det.

Efter att hon beskriver hur hon idag tacklar barns brister i självkänslan frågar jag om detta är någonting som hon tycker har förändrats under det här året.

Jo, jag tror nog det. Jag tror nog att jag på det viset har blivit mera medveten. Inte tror jag väl att jag har varit ett hopplöst fall förr heller inte, men att jag har blivit mera medveten om det. Och jag märker att jag tänker faktiskt på det här, inte då bara enbart i de här situationerna då du har varit och filmat, utan jag har nog märkt att jag reflekterar över det ganska naturligt nu i bemötandet. Och just det också att jag reagerar, nog har jag reagerat förut också, men jag reagerar mera också på hur andra, liksom när andra vuxna också pratar med barn och vad de säger och sånt där. Och så ibland så bara skär det genom kroppen och ibland så tänker man att ”nä, men, oj, se vilket bra sätt” eller som sådär. Jo, det har nog på något vis blivit mera en del av en själv. Eller jag tycker nog att jag har kunnat ta det till mig.

När Petra beskriver hur hon tror att projektet påverkat henne kommer hon självmant in på hur det påverkar henne på lång sikt.

Ja, nå, det tycker jag har liksom påverkat positivt. Att jag tycker att jag har ändå fått lära mig mycket om mig själv eller som sådär också, att hur jag själv agerar och sådär. Ja, jag tycker nog ändå som att jag har fått mycket matnyttigt med mig nog på det här. Och hoppas att man liksom på det sättet fortsättningsvis också tänker på det. Men jag tror, det tror jag att jag gör, för det känns ändå liksom på något sätt som att det har som, det har nog rotat sig på det sättet. Att det är nu inte nånting nu då som har varit löst där och haft det där så länge vi håller på, utan det har nog som satt sig där. Och det märker jag ju i och med att jag, det liksom kommer fram ofta, på det sättet.

9.7.4 Sammanfattande analys

Petra förefaller vara en kunnig specialbarnträdgårdslärare. Hon är glad, lugn och vänlig. Det som dock slår mig vid de första kontakterna är att hon verkar lite spänd eller osäker, vilket jag tolkar som nervositet inför träffarna med mig. Detta stämmer också överens med hennes egna uttalanden vid den avslutande intervjun om att hon var nervös inför handledningen. Under de följande filmningarna och handledningstillfällena blir hon sedan alltmer avspänd.

Vid båda intervjutillfällena framhåller Petra att det viktiga är barnets trygghet och att hos barnen hitta rätt utgångsnivå inför träningarna. Hon framhåller också kontakten med övrig personal och föräldrarna. Petras grundsyn i fråga om målen för arbetet har således inte egentligen förändrats.

När det gäller synen på självkänsla och känslornas betydelse säger Petra själv att det skett en stor förändring. Hon säger sig ha fått en *fördjupad förståelse för vad självkänsla är, för känslornas betydelse för självkänslan och för kopplingen*

mellan självkänsla och relationer. Detta stämmer också överens med att hon i den avslutande intervjun flera gånger relaterar känslorna till barns självkänsla eller självförtroende och omnämner kompensation av självkänslan som följd av undertryckta känslor. Hon säger också att hon *fått ord och begrepp för känslor* och för mycket sådant som varit diffust tidigare. Att Petra nu också kan sätta ord på känslor framgår bland annat när hon analyserar sina egna känslor i termer av positiva, neutrala och negativa.

Det mest uppenbara vid genomgången av den avslutande intervjun med Petra är att hon ständigt återkommer till teorins och begreppens betydelse. Petra har verkligen tagit fasta på teorin om självet och självet utveckling och betydelsen av självobjekt och lärt sig dessa begrepp. Hon använder de självpsykologiska begreppen spontant både under handledningen och i slutintervjun. I sina analyser av sin egen och barns självkänsla visar hon tydligt att hon har fått *en fördjupad förståelse av teorier och begrepp* och dessutom *införlivat teorin och begreppsapparaten i sitt eget tänkande*. Hon är till exempel den enda av deltagarna som vid den avslutande intervjun minns att vi under föreläsningstillfällena diskuterade förvåning som den enda neutrala känslan (enligt Nathansons uppdelning, se avsnitt 7.3.1). Speciellt nämner hon sin nya *förståelse av begreppet det tvillingsökande självet*.

Ur de båda intervjuerna kan man utläsa att Petras synsätt beträffande barns känslor inte i någon nämnvärd utsträckning har förändrats. Hon framhåller vid båda intervjuerna betydelsen av att tillåta alla typer av känslor, liksom också betydelsen av att med barnen benämna känslorna och utöka deras ordförråd härvidlag. Hon säger dock själv att hon fått en *mera nyanserad inställning till bekräftelse och beröm* och att hon gått *från bekräftelse av prestationer till att bekräfta personen* sådan som denne är.

Under den avslutande intervjun återkommer hon ändå gång på gång till att hennes *förhållningssätt till barnen blivit mera medvetet* och att hon nu *reflekterar på ett annat sätt än förut*. Petra ger under intervjun uttryck för att detta förändrade förhållningssätt också spridit sig till andra situationer och sektorer i livet och hon tror själv att förändringarna kommer att vara bestående. Bland annat säger hon att hon fått en *större benägenhet att reflektera över sig själv* och sitt beteende.

Både vid den inledande och vid den avslutande intervjun framhåller Petra att hon har svårigheter med den verbala kommunikationen och att hon känner att hon inte alla gånger får sagt vad hon vill säga. Detta uttalande om svårigheter med verbal kommunikation styrks under intervjuns gång av att Petra flera gånger säger att mina frågor är svåra, och att hon har svårt att riktigt uttrycka vad hon menar. Min upplevelse av hennes kommunikation under intervjuerna är att den är ordrik och att hon ofta tvekar hur hon skall uttrycka sig, men att hennes kunskaper är goda och förmågan till reflektion och medveten analys det oaktat är avancerad.

9.8 Fallbeskrivning Greta

Greta är en 60-årig barnträdgårdslärare som arbetat i 37 år. Hon har fått sin utbildning i Jakobstad, i dåvarande seminariet. De första åren efter utbildningen hade hon ett par tjänster på olika håll i landet, och under en senare period har hon också varit kommunal dagvårdsledare. I övrigt har hon arbetat med barngrupper i samma kommun, största delen av tiden i samma daghem. Hon räknar med att gå i pension om ca tre år. Hon har deltagit i några fortbildningsdagar och kortare kurser, varav den längsta varade en vecka.

9.8.1 Den inledande intervjun

Förhållningssätt till arbetet

Greta upplever sitt arbete som positivt just nu. Detta förklarar hon med att hon har en så trevlig barngrupp. Hon berättar att hon förra året hade en barngrupp som var vild och att hon hela tiden fick vara på sin vakt och vara arg, men att årets grupp är harmonisk och positiv och sitter stilla och leker eller pysslar. Det här innebär att hon nu orkar bra med sitt arbete och gärna går till arbetet. Hon tycker också att hon är engagerad i arbetet och planerar verksamheten till och med på väg till jobbet och på fritiden. Hennes effektivitet leder emellanåt till irritation hos andra, tror hon.

Dom blir väl mer irriterade, dom blir väl irriterade på mig för att jag är för effektiv ibland. Det märkte jag nog i morse när jag kom och medsamma satte igång, då jag kom så pass sent. Så då märkte jag nog att det skapade lite irritation när jag medsamma började plocka fram vad vi sku börja göra. För då hade jag tänkt ut på vägen vad vi sku göra. Ofta planerar jag då. [...] Dom blir väl nog ofta irriterade på mig, kan jag tänka, men att det struntar jag i. Det får du fråga dom om. [...] Jo, jag tycker nämligen att jag är så pass starkt engagerad jag nu i mitt jobb att det kan nog skapa sådär ibland lite irritation om jag går på för effektivt.

Att Greta trivs så bra med arbetsmiljön och arbetskamraterna är orsaken till att hon stannat så länge på en och samma arbetsplats. Till arbetets fördelar räknar hon kontakten med folk och att vara tillsammans med barn.

Och att vara med barn, så det är roligt. Varje dag är olika. Man vet inte på morgon vad som väntar.

Vad är det med barnen tycker du som är så speciellt?

De är spontana och de är såhär hjärtliga och. De är positiva till det man gör och har dom att göra.

Den enda nackdel nu som hon kan komma på är om något barn har problem som måste lösas. Hon berättar om att hon tidigare under en period blev mobbad av en arbetskamrat, som bara vände ryggen till och ville ha bort henne från arbetsplatsen, något som det tagit henne tio år att repa sig ifrån.

Men att det var ju en person, så var hon än var så ställde hon till bråk. Det var inte bara här. Så att det har varit liksom det värsta jag har varit med om under de här åren.

Som främsta mål för arbetet nämner Greta en positiv skolstart för barnen, men tillägger sedan också att det är viktigt att ge barnen en grund både inför skolan och inför livet.

När man nu tänker på barnen så ska de ju få en positiv skolstart, lära sig det här sista förskoleåret ska det ju nog vara så att de är kapabla att börja skolan, och att de klarar av vissa situationer i skolan. I synnerhet en positiv inställning, överlag till livet. Vi försöker ju ge en grund, tycker jag är ett viktigt mål att man ger dem en grund inför skolan och en grund inför livet. Som är harmonisk och positiv.

Självkänsla och känslor – begreppsförståelse

När Greta fick höra att projektet skulle handla om självkänsla tänkte hon att det är bra, eftersom det är något som hon själv skulle behöva få mera av. Begreppet förklarar hon på följande sätt:

Nå, är det inte att man ska liksom ha förtroende för sig, eller känsla för vad man gör. Det är nu det, självkänsla är självkänsla (fniss) och inte kan jag definiera det något närmare inte.

Barns självkänsla kan hon inte säga något om, men tycker att de flesta barn nuförtiden har hög självkänsla. Det är, menar hon, sådana barn som tror att de kan allting och tycker att de är bäst. Det finns också barn med låg självkänsla, och dem beskriver hon genom ett exempel med en pojke som säger att han inte kan.

Nå, senast idag sku jag ha en pojke att rita. ”Jag kan inte.” Så sa jag ”nog kan du bara du sätter igång, om du tror att du kan”. Jo, han ritade vad han sku rita, småningom. Och inte var det några större saker sen, men att han trodde inte, han kände att ”jag kan inte det här”.

Så det är en sak det där att barnen upplever att de inte kan saker och ting?

Jo, men att då stiger nog självkänslan sen när de märker att det går.

När jag frågar om det är någon skillnad mellan barns och vuxnas självkänsla svarar hon följande:

Inte vet jag. Jag har aldrig tänkt på det så inte kan jag säga. Det är nånting som jag aldrig har tänkt på.

När jag ber Greta beskriva en känsla säger hon att hon inte kan det.

Och om du tänker på känslor, hur sku du beskriva en känsla?

Nå, det här klarar inte jag (fniss).

Men det är inget förhör.

Nej, men jag kan inte.

Du tänker inte...

Nej, jag kan helt enkelt inte beskriva det. Inte kan jag säga vad en känsla är. Det är väl som man är, man känner och, inte kan jag ge nån definition.

[...]

Det här med känslor har jag aldrig tänkt på. Nej. Helt enkelt jag har aldrig analyserat det, jag har aldrig tänkt på det så jag kan nog inte säga något om det inte. Det är ett så helt främmande område. Jag tycker det är som det är bara, inte har jag tänkt något närmare på det (fniss).

Känslan finns i hela kroppen, menar hon. Som positiva känslor betraktar hon när man blir glad över något, och som negativa när man blir ledsen eller besviken över något. Neutrala känslor, säger hon, är något ”sånt som jag aldrig tänker på, helt enkelt”.

Förhållningssätt till sig själv

Om sin egen självkänsla just nu säger Greta att den har stigit. Efter mobbningen var självförtroendet totalt på nollpunkt, men tack vare en fritidssysselsättning som hon ägnat sig åt tycker hon att den är på ”normal” nivå igen, eller kanske till och med bättre än den varit förut. Till sina starka sidor i arbetet räknar Greta musik och rytmik, som hon gärna jobbar med. Hon tycker också om att pyssla och hon läser gärna sagor med barnen. Som sina svagheter nämner hon konst och gymnastik, liksom ”allt som har med skogen att göra”, och aktiviteter som berör dessa områden överlämnar hon åt sina medarbetare.

Några speciella tillfällen i daghemmet när hon har haft positiva känslor kommer hon inte på, men hon berättar om en stor sorg när en arbetskamrat dog för några år sen. Om andra är glada blir hon glad, och om andra är ledsna funderar hon över orsakerna till att de är det. Hon tycker nog att hon kontrollerar sina känslor på jobbet i stor utsträckning.

Jo, nog måste man ju göra det, anser jag åtminstone.

Av vilken orsak, eller...

Nå, inte kan man ju vara hur som helst inte, tillsammans med andra människor.

Visar du dina känslor alls?

Mycket lite. Jag har ingen orsak till det.

Märker du att de andra i, om de andra reagerar på något sätt när du visar nånting?

Nej, inte har det varit något sånt.

Det har inte varit något av den typen?

Nej. Jo, nog har jag kunnat bli arg nån gång, men att, det får de ta med jämnmod.

Greta säger att hon inte alls reflekterar över sina egna känslor när hon jobbar. Det finns heller ingenting i fråga om hennes sätt att tänka över känslor eller fungera känslomässigt som hon skulle vilja förändra eller utveckla.

Tänker du på dina egna känslor när du jobbar?

Nej.

Inte alls? Du reflekterar inte över att vad...?

Nej.

Hur reagerar du inför dina egna känslor då?

Inte kan jag svara på sånt där inte. Absolut inte. Det går inte. Jag vet inte.

Du vet inte?

Nej, jag har aldrig tänkt på det och inte är jag nå intresserad och inte är jag...

Nej, du har aldrig tänkt på det?

Nej, jag har aldrig tänkt på det. Man är som man är och inte har jag tänkt på något närmare sen, analyser av det inte.

Samspel och kommunikation med barnen

När jag ber Greta berätta om hur hon fungerar i sitt samspel med barnen utspinner sig följande dialog:

Herreje! Nej, det kan jag inte... Hur jag fungerar?

Hm. Hur fungerar samspelet?

Nå, men, jag är mig själv (fniss), inte kan jag säga något annat inte. Inte är det något speciellt, utan man är som man är. Bemöter alla på ett, på samma sätt, och. Inte kan jag säga något annat hur jag fungerar. Det faller sig helt naturligt hur man är.

Det kommer liksom av sig självt?

Ja. Inte tänker jag på det egentligen.

Tänker du på hur kommunikationen mellan dig och barnen fungerar?

Nej, inte något desto mera. Nej. Det bara är.

Jo, just det. Har du tänkt på att nånting sku vara speciellt svårt eller problematiskt i kontakten till barnen?

Nej. Har det varit något så har jag glömt det och som det är nu så är det inte något.

Som det är nu så är det inte nånting?

Nej, nu är det inte något problem inte.

På följande fråga där jag ber Greta beskriva någon situation när hon tycker hon har lyckats bra i kontakten till barnen så svarar hon med att säga att hon tycker att allt fungerar och att det alltid är positivt när barnen säger någonting, men att hon i övrigt inte kan säga något speciellt. Hon kommer inte heller ihåg någon situation när det lyckats mindre bra, men säger att det förekommit. Det kan då bero på att barnen inte hemifrån är vana att lyda, vilket kan leda till konflikter, som ändå brukar reda upp sig.

När jag frågar om hennes sätt att bemöta barns känslor svarar hon att de måste bemötas individuellt och beroende på vad det är. Barnen ska få visa sina känslor, det är "a och o". För det mesta förstår hon sig på barns känslor, men det kan vara problematiskt med sådana barn som är inbundna.

Det beror på vad det är. Man måste ju prata med barnet och reda upp, fråga vad det är och sådär och om det är något negativt så måste man ju reda ut det. Är det positivt så kommer det nog spontant. Då behöver man inte göra nånting till det. [...] Nå, problemet är nog att med såna som är inbundna, som inte kommer fram med vad det är som trycker dem, då kan det nog vara svårt. Man vill ju inte heller fråga alltför mycket av ett barn, man vet ju inte hur det tas.

Det finns ingenting i kontakten till andra, varken barn, personal eller föräldrar, som Greta upplever att hon skulle vilja förändra.

9.8.2 Handledningsprocessen

Den första filmningen av Greta görs under en samlingsstund med sagoläsning och en pysselstund då barnen tillverkar små träd av bl.a. hushållspappersrullar. Inför den första handledningen har jag valt ut sekvenser som visar på situationer där Greta bemöter barnen på ett positivt sätt. När Greta till att börja med skall fylla i frågeformuläret (bilaga 1) säger hon spontant: "Jag kan inte skriva ner sånt här, analysera sånt här psykologiskt". Och när vi går igenom hennes svar

och jag frågar hur hon reagerar på att se sig själv på film så säger hon: ”Inte reagerar jag på något speciellt sätt. Det är ju som det är, det är helt naturligt.” Vid den sista frågan vad hon skulle vilja ändra på hos sig själv utspinner sig följande dialog mellan oss:

Jag kan inte ändra på mig mera.

Du kan nog ändra på dig, men jag tror inte att du vill ändra på dig.

Nej, jag är inte intresserad.

När vi ser på de filmsekvenser där jag kommenterar det positiva bemötande som Greta visar barnen faller hon spontana omdömen som ”Men det där är ju helt naturligt!”, ”Det är ju sådär det är”, ”Sådär gör man ju”, ”Det tänkte jag inte alls på. Gör inte alla så?”. Och när jag visar på barnens reaktioner på det som Greta gör eller säger så svarar hon: ”Det där är ju så vanligt” eller ”Han säger alltid sådär”.

Efter handledningstillfället när jag frågar hur det känns så svarar Greta att hon vill gå ur projektet eftersom detta bara trycker ner hennes självkänsla.

Jag känner mig som jag går första terminen i ”semi”⁹⁹. Jag är som jag är och det går inte att ändra på. Jag har jobbat i över 30 år och kommer nog att hålla på såhär de år jag har fram till pensioneringen.

Har jag sagt något negativt, något som fått dig att bli nertryckt?

Nej, inte du. Utan det är nog jag, i min personlighet. Jag är sån. Jag vill inte analysera och fundera utan låta saker vara vad de är. [...] Du behöver kanske ha med nån som är avvikande så att inte alla bara säger att det är bra och håller med.

Efter en utdragen diskussion går hon till slut med på att jag får komma och filma en gång till och att hon ännu ska tänka över sin medverkan i projektet. Jag vill också under tiden få möjlighet att fundera över fortsättningen och diskutera den med min handledare. En andra filmning sker, men efter denna meddelar hon att hennes beslut står fast: hon tänker inte delta mera. På min förfrågan om hon kan ställa upp för en slutintervju för att bland annat redogöra för sina motiveringar till att gå ur projektet svarar hon genast ja. Denna intervju genomförs också och resultatet presenteras här nedan.

9.8.3 Den avslutande intervjun

Projektets genomförande

Greta säger att när projektet startade var hon väldigt positiv och ville gärna gå med. Hon hade en föreställning om att det skulle ge henne något positivt, en självsäkerhet eller självkänsla, men i stället har det blivit negativt, säger hon. I synnerhet är det filmningarna som hon upplevt som negativa. När jag framhåller att jag inte tyckte att det verkade som det var så besvärligt vid den första filmningen svarar hon att det inte var det, men att det var den andra filmningen som var besvärlig.

⁹⁹ Hon använder här det gamla smeknamnet ”semi”, förkortning av Barnträdgårdslärarseminariet, som var den första benämningen på utbildningen.

Nå, det har tagit bort hela arbetsglädjen och hela alltihopa positivt, det har varit negativt i högsta grad.

Jo, just det.

Det har stört mitt arbete.

Det har stört ditt arbete?

Ja, verkligen.

På vilket sätt, kan du beskriva något mera om på vilket sätt du tycker det har stört?

Det är irritationsmoment, i synnerhet den här filmningen, så den har verkligen varit irritationsmoment. Allt annat har jag kunnat tänka mig, men den. Det är den som har tagit bort, som har tagit knäcken på mig.

[...]

Men det som tog riktigt, satte mig helt med taggarna ut, var den här andra gången när jag, när du liksom förföljde mig med kameran. Steg jag upp från stolen så var du efter med kameran, hela tiden vad jag än gjorde. Då liksom blev jag irriterad.

Föreläsnings- och diskussionstillfällena fick Greta inte ut någonting av eftersom de inte innehöll något nytt, säger hon. De var bara ett "tjafsande" av gamla teorier. Samtidigt säger hon att det gick över huvudet eftersom det var nya teoretiker. När jag påpekar det inkonsekventa i detta framhåller hon att namnen är nya men teorierna gamla.

Nå, det där var ju sånt som jag har hört på oräkneliga kurser och föreläsningar, så det gav mig ingenting nytt. När man har jobbat just 40 år och varit på oräkneliga kurser så då ger inte det här nånting nytt.

Nej, just så. Att du tycker att du har hört de här sakerna, de här teorierna som jag har pratat om.

Absolut, jo, jag höll på och somnade varenda gång. Det gav mig ingenting nytt. Det var helt, allt sånt här gammal skåpmat. Det där har jag hört så många gånger just om alla de där olika situationerna. Och sen är den här nutida, det som ni nu behandlar i "semi", så alla de här namnen var ju totalt okända för mig. Jag har ingen aning om vem de här psykologerna var, ingenting, det gav mig ingenting det där. Jag har aldrig hört de där namnen över huvud taget.

Nej just det. Då kan det ju inte ha varit gammalt.

Nej, men teorierna var gamla. Så jag fick ingenting ut av det. Och just det, så det var inte gammalt med de där psykologerna, men det gav mig ingenting för det gick över mitt huvud, när inte jag alls hänger med i det där nutida.

Ja, det var så, på det viset, tänkte du.

De där namnen sa mig ingenting och det...

Du visste liksom inte vad det handlade om?

...men vad de hade sagt så var ju en omarbetning av allt som har tjatats om förut. Inte vad det något sånt här som, det gav mig helt enkelt ingenting nytt det där.

Just det. Okej.

Jag har hört sånt här så himmelens många gånger så att det där.

Hon säger att detsamma gäller alla kurser hon går på nuförtiden. Den bok som projektdeltagarna fick har hon inte öppnat eftersom hon inte längre läser facklitteratur på fritiden, och under arbetstid hinner hon inte.

När jag ber Greta beskriva hur hon reagerade vid handledningstillfället säger hon såhär:

Jag vill inte se mig själv.

Du vill inte se dig?

Nej.

Är det det som tror du är liksom kruxet i...

Nej, det är allt sammantaget, men varför sjutton ska man sitta och se på sig själv för? Det är ju bara vardagliga vanliga situationer det där, inte är det ju nånting annat. Men jag sa ju åt dig då ren att jag kände mig som jag sku ha gått första året i "semi" och fått bedömning efter en självständig dag.

Hon fortsätter med att beskriva att hon tycker att jag tog fasta på vardagliga saker där jag inte kände till bakgrunden, saker som var helt onödiga och att jag fick det att bli negativt. Och så berättar hon att det handlade framför allt om en situation med pojken M, som fällde ett yttrande som jag tog fasta på och kommenterade. Hon hade diskuterat detta med en annan i personalen och de tyckte det var helt onödigt av mig att kommentera det.

Den filmsekvens med pojken M som jag kommenterade handlade om följande. Vid ett bord i daghemmet får barnen i tur och ordning, tre åt gången, komma för att måla en hushållspappersrulle brun. Rullen står på en platta och ska bli stammen i ett träd. Pojken M sitter och målar, han småler och nynnar för sig själv. Plötsligt säger han: "Det här är riktigt roligt", och Greta svarar: "Javisst" samtidigt som hon förbereder materialet för följande barn. Sju minuter senare säger Greta i förbifarten till kollegan: "Det var roligt jobb, sa M". Detta tar jag fasta på vid handledningen. Vi ser först sekvensen där M fäller uttalandet att det var roligt, och jag kommenterar att det var fint att Greta noterade detta och gav M feedback på kommentaren. Vidare ser vi sekvensen där Greta kommenterar Ms uttalande till kollegan, och jag säger något i stil med att Greta tydligen tyckte Ms kommentar var positiv eftersom hon tänkte på det och kommenterade det så länge efteråt. I intervjun utspinner sig följande dialog:

För det var ett barn som inte hade sagt nånting knappt tidigare i höst och det är ju klart att man fäster sig vid när han då kommenterar nånting.

Jo, och det var ju, och det tog jag ju bara positivt, det tog jag upp som ett positivt exempel.

Jo, men det är onödigt att kommentera det. För att du förstod inte det där sammanhanget riktigt. Det hade ett vidare sammanhang det där.

Jaha, ja, ja det förklarade du inte för mig då heller när vi diskuterade det. Att sku du ha förklarat det så...

Nej, jag tänkte inte på det, men jag pratade om det med [kollegans namn] efteråt och hon, det var ju åt henne jag sa det.

Precis, jo.

Så att vi tycker att du, det var helt missförstått från din sida.

Jaha. Men det sku ju vara bra för mig att få veta det i situationen...

Jo, men att situationen var den att...

...så sku jag ha kunnat...

...man var ju glad över att ungen uttryckte sig en gång när han inte hade sagt nånting på...

Jo, och det tog jag som nånting väldigt positivt.

Jo, men det var onödigt att kommentera det.

Aj, ja, du tyckte att det var onödigt. Okej. Nå men, det har du ju rätt att tycka förstås.

Jo.

Jo, det menar jag inte på något sätt (fniss). Men jag såg det inte...

Jo, nej, alltså, som jag sa, när man inte förstår sammanhanget så tycker jag det är onödigt att kommentera.

Jag såg ju inte det på det sättet förstås.

Nej, det förstår jag.

Så jag menade det aldrig som nånting negativt.

Nej, men jag såg det på det sättet.

Du såg det som nånting negativt?

Jo.

Under intervjuens gång omnämner hon projektet som ”irritationsmoment”, ”gammal skåpmat” och ”extra gyckel”.

Motiveringar till att gå ur projektet

Gretas främsta motiveringar till att gå ur projektet har redan framkommit. Hela processen har stört hennes arbetsro och hon har känt att hennes självkänsla har dalat. Hon har känt det som om hon hade förflyttats tillbaka till att få bedömning under utbildningen, något som hon anser sig för gammal för.

Men jag tycker att efter såhär många tjänsteår så ställer jag inte upp på det där att få bedömning och sådär för sånt som ändå inte hade nån fog.

Tyckte du att jag sa såna saker som det inte fanns fog för?

Det var onödigt. Det var såna vardagliga saker och du kände inte till bakgrunden alla gånger i det som du sa, så att. Mera vill jag inte gå in på det. Så att det var det som jag blev sur över.

Hon beskriver också sin irritation över att bli filmad, en irritation som hon menar går ut över barnen.

Jo, sku du ha suttit på en stol och liksom filmat såhär i stort, då sku jag ha kunnat ännu acceptera det, men inte att bli förföljd som [av] en paparazzi.

Aj, ja, att det var det som var besvärligt?

Då blev jag irriterad på barnen, jag blev irriterad på allt annat.

Jo, men det sku vi ju bra kunna förändra, det är ju inget problem.

[...]

Jo, men det har tagit knäcken på allting. Inte går jag med på det. Jag kände mig som en kändis som jagas av kameror hela tiden. Jag förstår hur dom känner det. Så det är liksom, det irriterade mig verkligen.

[...]

Och det är onödigt att fortsätta då för då kan det ställa till med något bekymmer. Inte vill jag att det ska gå ut över barnen.

Självkänsla och känslor - begreppsförståelse

När jag ber Greta beskriva vad självkänsla är svarar hon:

Nog vet jag vad det är men inte kan jag definiera det, nej.

Kan du säga nånting om det eller beskriva det på något sätt? Eller vad tänker du när du hör...

Nå, självkänsla, det är självkänsla. Inte kan jag ge någon definition. Nog kan det ju hända det finns nån förklaring nånstans men, jag har inte alls läst, jag har inte öppnat den där boken.

Projektet har inte heller på något sätt förändrat hennes sätt att se på vare sig barns självkänsla eller på känslor och deras betydelse.

Förhållningssätt till arbetet

I övrigt säger hon att hon för närvarande ser positivt på sitt arbete. Hon orkar bra just nu och hoppas att hon får vara frisk så att hon orkar med de två år som är kvar till pensionering.

Jag har en underbar grupp just nu och allting är så bra, så positivt och jag kan göra vad som helst med de här barnen och. [...] Jag kan ha musik och jag kan ha lek och jag kan ha allt, utan att nån saboterar. Därför är jobbet så roligt just nu.

Också samarbetet i personalen säger hon att går bra och konfliktfritt.

Bara inte nån kommer dit och stör oss och ingen orm kommer in i paradiset (fniss) så går det bra.

När jag konfronterar henne med frågan om det är mig hon syftar på svarar hon att hon tänkte på andra situationer som kan uppstå, och säger ”du hör ju inte till personalen”. Min upplevelse är dock att benämningen ”orm i paradiset” syftade på mig, men att hon retirerade när jag konfronterade henne med den syftningen. Likaså var det mig hon syftade på när hon jämförde mitt filmande med en ”paparazzi”.

Att avsluta processen kommer för hennes del att bara vara positivt, för då får hon arbetsro. Hon säger avslutningsvis att det att hon avbryter projektet inte är någonting personligt mot mig och att hon inte kommer att hysa något agg mot mig i framtiden.

9.8.4 Sammanfattande analys

Det går högst sannolikt inte att komma fram till någon fullständig analys av orsakerna till att Greta så abrupt vill avsluta sin medverkan i projektet efter det första handledningstillfället. Det kan naturligtvis här bara bli fråga om mer eller mindre troliga förklaringar, ibland kanske enbart spekulationer.

Eftersom hon inte själv ens antyder några praktiska orsaker till avbrottet kan sådana uteslutas. Att Greta överhuvudtaget gav sig in i detta projekt kan handla om att hon av någon anledning inte förstod vad projektet skulle innebära. Ett av de dilemman som Rönnerman (2002, s. 79) omtalar i samband med pedagogisk handledning kallas för förväntningsdilemmat. Det är svårt att uttala sig om huruvida och i vilken omfattning Gretas faktiska förväntningar på vad denna slags handledning går ut på eller på vad som skulle komma att hända vid handledningen skiljde sig från mina (och från de andra deltagarnas) förväntningar.

Rent teoretiskt kan orsakerna röra sig om reaktioner på tre olika plan eller en kombination av dessa: 1) något hos mig eller min handledning 2) något i vår relation 3) något hos henne själv. Det kan knappast vara min handledningsstil i

sig som är orsaken, eftersom den verkar ha fungerat bra i förhållande till alla de övriga sju deltagarna. Naturligtvis kan det vara mitt sätt att handleda som av någon anledning inte passar för Greta, vilket då innebär att det är något hos henne och i hennes reaktioner som avviker väldigt mycket från de övriga deltagarna. Detta hade jag ingen som helst möjlighet att förutse. Ett exempel på något som jag omöjligt kunde förutse är att hon tolkade mycket av det som jag sade i positiv anda och med goda intentioner som något negativt. Förmedlade jag ändå omedvetet en kritisk hållning, även om mina föresatser var att tolkningarna under den första handledningen enbart skulle vara positiva? Det är ju naturligtvis också möjligt att jag på något sätt var okänslig för just hennes specifika behov och situation, och kanske jag därför borde ha väntat lite med benämning och tolkningarna. Också detta var emellertid något som jag vid projektstarten inte hade någon reell möjlighet att vare sig känna till eller kunna hantera.

Det Greta själv anger som orsaker till avbrottet har främst att göra med hennes egna reaktioner, och därför kommer i första hand dessa att vara föremål för analysen. Avbrottet kom i samband med det första handledningstillfället. Detta betyder att jag inte sätter så stor tilltro till den orsak hon anger om att hon blir irriterad över att bli filmad. I den inledande intervjun säger hon uttryckligen att det att bli filmad inte är något problem, och den första filmningen avlöper också helt planerligt och smärtfritt. Inte heller ger hon uttryck för några tveksamheter genast efter den första filmningen. Hon medger också i den avslutande intervjun att det är den andra filmningen som hon blir irriterad på, men denna sker *efter* hennes meddelande till mig om att hon vill avbryta, varför hennes irritation över den knappast kan vara en primär orsak till hennes önskan om att gå ur projektet.

Konstateras kan åtminstone att hon under större delen av den tid hon deltog saknade pedagogisk tillit till mig och till vår relation. Hon ville eller kunde inte sätta sig i den position i förhållande till mig som en handledningssituation kräver, nämligen ge mig en maktposition. Att ge upp sin makt, helt eller delvis, innebär att erkänna sin egen maktlöshet och försätta sig själv i en beroendeställning. Detta kan för en person med ett svagt själv innebära ett bortfall av försvar, med följd att självet blir sårbart och den egna självkänslan sjunker. Enligt denna tolkning skulle således maktlöshet för Greta innebära att hennes hårt tillkämpade självkänsla (t.ex. efter den omtalade mobbningen) sjunker. Känslan av maktlöshet kan ha aktualiserats redan i samband med föreläsningstillfällena, då hon kände sig underlägsen bl.a. när hon inte kunde "namnen på de nya psykologerna" och teorierna "gick över huvudet" på henne.

I den inledande intervjun visar Greta också en synnerligen bristfällig förmåga att reflektera över sitt samspel med barnen och sin egen förmåga att kommunicera med dem. Enligt egen utsago har hon inga problem med sina relationer till andra, varken barn eller vuxna. När jag pressar henne med frågan om det aldrig strulat till sig med något barn nämner hon det att personkemin någon gång inte fungerar eller att barnen inte lyder. En analys av de båda filmerna med Greta visar dock inte mycket kommunikation överhuvudtaget mellan henne och barnen, annat än enstaka uppmaningar och råd.

Den första intervjun ger vid handen att Greta likställer självkänsla och självförtroende, dvs. att det är något som stärks av goda prestationer och försvagas av

dåliga. När jag ber henne reflektera över självkänsla och över känslor, både egna och andras, kan hon enligt egen utsago inte göra det, och hon säger att hon inte är intresserad av det heller. Vid den avslutande intervjun ger hon inte heller uttryck för att hon skulle ha börjat reflektera över eller ökat sin förståelse för dessa begrepp. Enligt Greta själv har hon alltså *inte lärt sig något under detta projekt*, utan det har tvärtom irriterat henne, tagit bort hennes arbetsglädje och varit nära att "ta knäcken på" henne. Projektet har således *inte överhuvudtaget inverkat på hennes synsätt på vad självkänsla är eller förändrat hur hon ser på känslorna och känslornas betydelse*.

Greta säger själv att hon inte har något intresse för denna typ av psykologiska frågor eller analys av sig själv. Det kan hos många människor vara förenat med en mycket stark motvilja (inom traditionell psykoanalys talar man om motstånd) att ägna sig åt existentiella frågor, som man därför så långt som möjligt undviker. Eller som van Deurzen (2003, s. 307) skriver:

Undvikande är en förnuftig taktik som alla människor använder sig av, med större framgång vid vissa tillfällen än vid andra. Om jag kan slippa se mina egna tillkortakommanden – och ännu bättre, om jag kan njuta av dem – varför skulle jag då se dem? [...] Mina överlevnadsinstinkter säger mig att det är bäst att följa minsta motståndets väg och så länge jag kan komma undan med det, gör jag det. Mitt själv expanderar åt alla håll så länge det finns plats för mig att växa och onödigt motstånd saknas. Det finns inget gott adaptivt skäl till att jag skulle ifrågasätta mina egna vanor och attityder så länge dessa tycks fungera för mig.

En analys av de båda filmerna av Gretas samspel med barnen ger för handen att hon är en barnträdgårdslärare som håller alla trådar i sin hand och i stor utsträckning kontrollerar barnen och deras beteende, dvs. i stor utsträckning behåller en auktoritär makt. Hennes eget beteende sådant jag ser det på filmerna visar tydligt att hon inte tagit till sig något av den nya barnsynen. Det finns mycket lite utrymme för barnens egna initiativ. Kommunikation och socialt samspel sker under kontrollerade former och långt utifrån de vuxnas, främst Gretas, regler och föreskrifter. Verksamheten sker inte med hänsyn till barnets perspektiv utan det handlar om att den vuxnes, Gretas, projekt skall genomföras. Var det att se detta på film och bli medveten om det som hon inte klarade av? I den avslutande intervjun framhåller hon ju också att projektet har stört detta hennes arbete.

Det förefaller som om Gretas emotionella medvetenhet (Goleman, 1999, s. 64) är svagt utvecklad. Om man inte har någon förståelse alls för sina egna känslor eller en mycket svagt utvecklad sådan, d.v.s. om känslolivet är så gott som oreflekterat, kommer en handledningssituation där man fokuserar just känslor och den egna personen att upplevas som ett hot, och alltså negativt. Detta är ju också vad Greta säger i den avslutande intervjun. En handledningssituation av denna typ blir ett slag under bältet eftersom den personliga reflektion som ingår upplevs som ett intrång i den personliga sfären, som ett hot mot självet, och är förenad med stor motvilja.

För att upprätthålla ett svagt själv blir det nödvändigt med någon slags defensiva strukturer (se avsnitt 3.5 och 4.3.3), varav intellektualisering och rationalisering hör till de vanligaste. De till synes rationella förklaringar till avbrottet som Greta framhåller i den avslutande intervjun håller inte för en logisk granskning. Ett

genomgående drag i intervjuerna med Greta är också många motsägelsefulla uttalanden. Ett exempel på detta är att hon turvis säger att avhoppet från projektet beror på henne själv och hennes personlighet, turvis skyller det på mig och mitt sätt att filma och handleda. Ett annat genomgående kännetecken för Gretas sätt att förhålla sig till omgivningen är att hon bortförklarar sina problem och svårigheter och förlägger dem utanför sig själv: om hon lyckas mindre bra beror det på att personkemin inte fungerar (något som finns där a priori och alltså inte har med henne att göra) eller att barnen inte lyder.

När det gäller människans reflektiva förmåga menar Emsheimer (2000b, s. 50) bland annat att man för att kunna gå in i en genuin reflektionsprocess måste vara van vid att stå utan förklaringsmodeller. Om ångest inför det okända och otrygga har gjort att människan byggt upp försvar som innebär att hon redan i förväg har färdiga förklaringar till det mesta är det svårt att ompröva det välbekanta och beprövade.

Naturligtvis skulle jag, rent teoretiskt, i handledningssituationen och ännu vid den avslutande intervjun ha kunnat konfrontera Greta med hennes svårigheter och gett henne nödvändigt motstånd för att blottlägga hennes tillkortakommanden. Då skulle vi förmodligen rätt snabbt ha övergått från en handledningssituation till en terapeutisk situation, med risk även för den typ av psykisk kollaps som kan bli ett resultat när de defensiva strukturerna i självet bryts ner. Eftersom detta inte var syftet och jag hade vare sig intresse för eller mandat till långvarig terapi, avstod jag från vidare konfrontationer. Det ligger ju också i den fenomenologiskt-existentiella grundsynen att så långt som möjligt ge den andra valfrihet och att acceptera den andras val. Detta anser jag att jag gjorde i och med att handledningen avbröts.

10 Professionell självutveckling – resultat

I detta kapitel görs en sammanfattande redovisning av undersökningsresultatet, framför allt så som det kommer till uttryck i fallbeskrivningarna i kapitel 9. I avsnitt 10.1 redovisas förändringarnas *vad*-aspekt, dvs. de kvalitativa förändringar i barnträdgårdslärares fenomenologisk-existentialistiska professionskompetens som framträder i datamaterialet, medan frågan om *hur* förändringarna skett, dvs. förändringsprocessen, redovisas i avsnitt 10.2. Avsnitt 10.1 korresponderar således mot forskningsfråga 1 och avsnitt 10.2 mot forskningsfråga 2 (se kapitel 8).

10.1 Kvalitativa förändringar i den fenomenologisk-existentialistiska professionskompetensen

Vilka är då sammantaget de kvalitativa förändringar i den fenomenologisk-existentialistiska professionskompetensen som framträder hos de sju¹⁰⁰ barnträdgårdslärarna som ett resultat av det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet? Det handlar alltså i detta avsnitt om att sammanfatta förändringarna i barnträdgårdslärares fenomenologisk-existentialistiska professionskompetens, så som de kommit till uttryck i framför allt deras beskrivna upplevelser som ett resultat av det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet. Utifrån de ovan redovisade fallbeskrivningarna och innebörden av de förändringar som barnträdgårdslärarna säger sig ha upplevt har ett antal *beskrivningskategorier* utkristalliserats. Beskrivningskategorierna representerar således karaktäristiska förändringar som har skett, och som därför *kan* ske, som ett resultat av ett dylikt interventionsprogram. De har sammanförts under följande sju övergripande teman:

1. Teoretisk förståelse
2. Förmåga att ta barns perspektiv
3. Handlingsberedskap
4. Självkänsla

¹⁰⁰ I denna summering av resultaten utelämnas den åttonde barnträdgårdsläraren, Greta, eftersom hon avbröt sin medverkan i projektet och konklusionen av både den avslutande intervjun och mina fältanteckningar är att inga förändringar skett.

5. Professionellt självförtroende
6. Didaktiska kringeffekter
7. Relationella kringeffekter

Redovisningen av de beskrivningskategorier som utkristalliserats under respektive tema presenteras i sju avsnitt (10.1.1–10.1.7). Redovisningen här inkluderar också en kortfattad analys av hur resultatet är relaterat till programmets intention och genomförande. I slutet av varje avsnitt görs en konklusion angående detta tema. Resultatet diskuteras sedan i kapitel 11 i förhållande till den teoretiska bakgrunden och beskrivningen av fenomenologisk-existentialistisk professionskompetens.

10.1.1 Teoretisk förståelse

En av de förändringar som framkom i datamaterialet gäller barnträdgårdslärares förståelse av de teorier, begrepp och samband som interventionsprogrammet fokuserade. Förändringarna kategoriserades, och de handlar om deltagarnas ökade förståelse för:

- A. Skillnaden mellan självförtroende och självkänsla
- B. Känslor och deras betydelse
- C. Sambandet mellan självkänsla, känslor och relationer
- D. Betydelsen av vuxna som självobjekt
- E. Betydelsen av bekräftelse

A. Skillnaden mellan självförtroende och självkänsla

Ett återkommande inslag hos alla deltagarna är att de vid projektets början inte särskiljer på begrepp som självförtroende och självkänsla, i och med att de flesta vid projektets början kopplar ihop självkänsla med prestationer och beröm för prestationer. Vid projektets slut ger flera däremot uttryck för att de nu ser en *skillnad mellan självkänsla och självförtroende*. Så säger t.ex. Siv (avsnitt 9.1.3): ”Innan det här projektet så tänkte jag kanske att självkänsla var lika med självförtroende. Men nu tycker jag inte att det är det, inte lika med. Självförtroende är ju kanske en del av självkänslan...”. Flera av deltagarna ser nu självkänsla som något mera och dessutom mera grundläggande än självförtroende. Självkänsla handlar också om att våga vara sig själv. Självförtroendet däremot bygger på prestationer. Att flera av barnträdgårdslärarna således har lärt sig att särskilja självförtroende från självkänsla har sin direkta motsvarighet i det som undervisades i samband med programmet och som också poängterades många gånger under den individuella handledningen. Det är således inte speciellt förvånansvärt att deltagarna poängterar detta vid projektets slut, men visar likväl på att deltagarna utvecklat sin förståelse av skillnaden mellan begreppen och integrerat den i sitt eget tänkande.

B. Känslor och deras betydelse

Enligt de resultat som framkommer i den avslutande intervjun har flera av projektdeltagarna *förändrat sin syn på människans känslor och den betydelse*

dessa har. En av de aspekter det handlar om här är att deltagarna fått ord och begrepp för olika känslor, vilket Petra (avsnitt 9.7.3) ger uttryck för: ”Men det var intressant att få ord för de där olika känslorna...”. Även en större förståelse för känslornas orsaker liksom också för deras konsekvenser har utvecklats:

Jag tycker att på något vis så kan jag bättre se bakom känslorna, att vad är det som, varför känner barnet som det gör. Alltid kan man ju inte veta förstås, men man kan ändå se att det kan finnas, att det finns som en orsak nog där. Man tänker mera medvetet på det och kanske efteråt sen funderar att vad kunde det riktigt vara som gjorde det där att känslorna kom. (Siv, avsnitt 9.1.3)

Dessutom handlar det om en förståelse för att negativa känslor är lika viktiga som positiva. Dessa förändringar är helt i analogi med undervisningens stora fokus på känslornas grundläggande betydelse för människans vara. Att förstå känslornas betydelse är av helt avgörande betydelse för att överhuvudtaget kunna tillgodogöra sig något av undervisningen i övrigt och handledningen i projektet¹⁰¹.

C. Sambandet mellan självkänsla, känslor och relationer

I den avslutande intervjun talar många barnträdgårdslärare om en ökad förståelse för *sambanden mellan olika begrepp*. Det gäller i första hand sambandet mellan känslor och självkänsla, dvs. känslornas betydelse för självkänslan men också relationernas betydelse för självkänslan och sambandet mellan känslor och relationer. Petra (avsnitt 9.7.3) uttrycker att ”självkänslan [är] liksom nånting som växer fram i relation med andra och att det krävs andra personer för att utveckla ens självkänsla”. Ett av målen med den teoretiska undervisningen var också att öka förståelsen för hur den självpsykologiska teorin ser på sambanden mellan just känslor, relationer och självkänsla. Att så har skett verkar i varje fall vara fallet hos flera av deltagarna.

D. Betydelsen av vuxna som självobjekt

Även en ökad förståelse för de vuxnas betydelse för barn och barns utveckling och självkänsla framkommer tydligt i datamaterialet som ett resultat av projektet. Det handlar om en större förståelse för *att* vuxnas förhållningssätt och handlingar har konsekvenser för barnens utveckling och deras självkänsla. Berits uttalande (avsnitt 9.2.3) får exemplifiera detta:

...tänker jag hur viktigt att vi vuxna runt omkring dem [barnen] sku vara medvetna om hur viktig roll vi har. Alltså, vi vet ju att vi har en viktig roll, men att just runt den där självkänslan, och vad det innebär om vi svänger det fel.

Kategorin innefattar även en ökad förståelse för att det egna beteendet och den egna relationen till barnen påverkar dem och deras självkänsla. Den ökade förståelsen för betydelsen av den egna relationen till barnen innebär också den en *ökad förståelse av vuxnas betydelse som självobjekt*, även om deltagarna inte

¹⁰¹ Detta styrks också genom Gretas uttalanden (avsnitt 9.8.3) om att hon inte har reflekterat över eller analyserat känslor och inte är intresserad av att göra det heller, vilket fick den följderna att hon drog sig ur hela fortbildningsprojektet.

nödvändigtvis använder den självpsykologiska terminologin för detta i sina egna utsagor.

E. Betydelsen av bekräftelse

En tydlig förändring hos flera av barnträdgårdslärarna är en ökad förståelse för *hur* man stärker barns självkänsla och *vilken betydelse bekräftelse av barns känslor har* i sammanhanget. Här handlar det också om en förståelse för att acceptera barnet sådant det är. Förändringen kan även gälla en mera nyanserad inställning till bekräftelse och beröm, som när Petra (avsnitt 9.7.3) på tal om uppmuntran och beröm säger att ”man liksom försöker förstärka det [barnet], att det är viktigt, inom rimliga proportioner förstås. Inte ska det ju heller vara så att det kommer beröm bara för att det ska komma”. En del i denna nya förståelse utgörs också av att gå från bekräftelse av prestationer till bekräftelse av personen och från negativ feedback till sak och inte till person, som t.ex. hos Lisen (avsnitt 9.5.3):

Jag har ju lärt mig nog att man inte bedömer ”du är dum” utan ”det där var dumt gjort”. [...] Nå, att jag mera, när jag liksom har på tungan att bedöma barnet, så bedömer jag handlingen i stället.

Ett av målen med det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet var att befrämja en förståelse för en av de grundläggande teserna inom självpsykologin, nämligen att bekräftelse av barns känslor är av avgörande betydelse när det gäller att befrämja barns självkänsla. Det handlar om att stärka *det grandiosa självet* (figur 5), och denna kunskap verkar barnträdgårdslärarna ha gjort till sin egen.

Konklusion

Alla dessa ovan nämnda förändringar i förståelsen av teoretiska begrepp, samband och teorier har direkt koppling till innehållet i det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet, både innehållet i de föreläsnings- och diskussionsträffar som hölls och det som fokuserats under de individuella handledningstillfällena. Resultatet visar också att utfallet av interventionsprogrammet till stora delar motsvarar målet för detsamma.

Barnträdgårdslärarna visar på en uppenbart *större förståelse av självpsykologiska begrepp och den självpsykologiska teorin* som helhet. De ger uttryck för att de förstår begreppen, sambanden och teorierna på ett annat sätt än de gjorde tidigare, dvs. de har lärt sig något. Några av dem kan till och med sägas ha införlivat teorin och begreppsapparaten i sitt eget tänkande och språk på ett mera djupgående sätt. Det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet kan således sägas kunna medföra *förändringar i den abstrakta begreppsbildningen om djuppsykologi*.

10.1.2 Förmåga att ta barns perspektiv

På flera olika sätt ger barnträdgårdslärarna i materialet uttryck för en förändrad syn på och ett förändrat förhållningssätt till barn som ett resultat av inter-

ventionsprogrammet. Överlag kan man säga att många av deltagarna i sitt förhållningssätt har gått från att ha ett barnperspektiv till att ta barns perspektiv. Förändringarna gäller barns upplevelser och känslor, barns vilja och initiativ, barns kapacitet, alltså vad de kan och inte kan, och barns behov av bekräftelse av likhet. Följande beskrivningskategorier gäller förändrade förhållningssätt till:

- A. Barns känslor och upplevelser
- B. Barns vilja och initiativ
- C. Barns behov av bekräftelse av likhet
- D. Barns kapacitet

A. Barns känslor och upplevelser

En förändrad syn på och ett förändrat förhållningssätt till barns känslor och upplevelser förekommer hos flera av deltagarna. Flera av dem ger uttryck för en större lyhördhet inför barnens känslor, upplevelser och tankar. Siv (avsnitt 9.1.3) uttrycker detta såhär: ”Jag tycker kanske att jag försöker nog se vad barnen faktiskt tycker och tänker, fast de kanske inte säger ut det, men jag försöker ändå vara lyhörd mot dem.” När Petra (i avsnitt 9.7.3) beskriver hur hon reagerar på andra vuxnas förhållningssätt till barn, pekar detta samtidigt på att hon sätter sig in i barnets situation och ser situationen ur barnets synvinkel. Dessa förändringar har i allra högsta grad att göra med den pol i självet, *det grandiosa självet* (se figur 5), som allra mest poängterats, både i den teoretiska undervisningen och vid handledningen.

B. Barns vilja och initiativ

En av de förändringar som tydligt syns i barnträdgårdslärarnas berättelser är ett förändrat synsätt på barnens vilja, initiativ och intentioner. Ett exempel på detta är Agneta (avsnitt 9.3.3) som återkommande omtalar att hon numera kan frånga sin planering och ta fasta på barnens initiativ och

tillmötesgå barnet och vänta ut det och inte ha så bråttom med det där som ska göras, som man tror att man måste göra. Det har jag fått lära mig. Att man inte kör på utan man stannar upp och väntar ut barnet lite mera än vad jag har gjort.

Även denna förändring har sin motsvarighet i en av självet's poler, nämligen *det idealsökande självet* (se figur 5). Denna dimension av självet har också varit i fokus vid undervisning och handledning, och därför är det knappast förvånande, men ändå anmärkningsvärt, att en sådan förändring lyfts fram av barnträdgårdslärarna.

C. Barns behov av bekräftelse av likhet

Flera, men speciellt en av deltagarna, nämligen Petra (avsnitt 9.7.3), ger uttryck för en förändrad syn på betydelsen för barnet av att bekräfta likheter mellan sig själv och barnet och barns likhet med andra. Hon säger t.ex.:

[...] och att de också känner att det här tvillingsökande, att man är liksom lika, att man då lyfter dem på det sättet också. Att det har fastnat så kanske är också att jag har inte tänkt på det, tror jag, på det viset tidigare. Man har nog kanske sagt säkert sådär spontant att ”men se”, att ”nu har vi lika”, att ”oj vad roligt”. Men jag har som inte haft den där tanken bakom det att vad det har för effekt egentligen eller sådär.

Här handlar det om en förändrad syn på *det tvillingsökande självet* (figur 5). Även det tvillingsökande självet poängterades under undervisning och handledning, vilket innebär att flera av barnträdgårdslärarna förefaller ha lärt sig något av detta.

D. Barns kapacitet

I datamaterialet syns också en förändring som handlar om att deltagarna säger sig tidigare ha utgått från det som barn inte kan men numera utgår från det som barn kan.

Som det nu har varit hittills så är det väl kanske mera [...] att det har varit fokuserat på vad barnet inte kan, att nu svänger man ju på det då, att vad det kan. Och det är det här positiva, det är ju den nya synen på barnet. (Lisen, avsnitt 9.5.3)

Denna kategori handlar om barns kapacitet, dvs. om den del i självet, *det verksamma, kompetenta självet* (se figur 5), som under handledningen i detta projekt fokuserats minst. Denna förändring, att deltagarna förändrats till att fokusera vad barn kan i stället för vad barn inte kan, kan eventuellt förklaras som ett resultat av att handledningen överlag utgått från det positiva i stället för det negativa, både hos barnen på videofilmerna och hos deltagarna. Det är också möjligt att förändringen kan ses som en följd av att jag som handledare i första hand pekat på vad barnträdgårdslärarna själva kan, och på detta sätt fungerat som självobjekt och modell för dem.

Konklusion

De flesta av deltagarna ger redan i början av projektet uttryck för att de har ett barnperspektiv i sin verksamhet: att de försöker planlägga och genomföra verksamheten så att den befrämjar barnens välmående och utveckling. I slutet av projektet har förhållningssättet hos de flesta dock förändrats så att de även försöker se verkligheten med barnens ögon, dvs. utgå från barnens perspektiv.

En förändrad syn på barnet är helt i linje med projektets grundläggande idéer, då jag ständigt under handledningen vid genomgången av videoobservationerna visat på barnens känslor, reaktioner, intentioner och handlingar. Även om barnträdgårdslärarnas utsagor i den avslutande intervjun inte i så stor utsträckning innehåller just de begrepp som ingår i Kohuts tripolära modell och min bearbetade version av den (figur 5), så ingår i alla fall i många av dessa utsagor beskrivningar av *förändringar i synsättet på någon eller flera av de tre "vara-dimensionerna"* (*det grandiosa, det idealsökande och det tvillingsökande självet*) och *"göra-dimensionen"* (*det verksamma/kompetenta självet*). Detta visar således också samtidigt på *förändringar i den teoretiska förståelsen av barns självutveckling*.

Det är ändå anmärkningsvärt att en förändring från att så gott som enbart ha ett barnperspektiv till att också ta barnens perspektiv framträder på dessa ovan nämnda sätt och i så stor utsträckning hos så många av barnträdgårdslärarna. I de fall barnträdgårdsläraren inte förändrade sitt förhållningssätt kan det förklaras med att hon (framför allt Lisen, avsnitt 9.5) redan vid projektstarten hade en syn

på barnet som motsvarar den som programmet bygger på och som jag som undervisare och handledare poängterade.

10.1.3 Handlingsberedskap

Även när det gäller handlingsberedskapen och konkreta handlingar i förhållande till barnen omnämner barnträdgårdslärarna många förändringar. Flera av barnträdgårdslärarna ger också i den avslutande intervjun konkreta exempel på hur de numera handlar på ett sätt som de inte gjorde förut¹⁰². Följande beskrivningskategorier sammanfattar de områden där deltagarna menar att positiva förändringsprocesser ägt rum:

- A. Förståelse, benämning, förklaring och tolerans av känslor
- B. Lyhördhet för barnens initiativ och vilja
- C. Överlåtelse av ansvar till barnen
- D. Bekräftelse av likhet
- E. Fokusering på individen
- F. Fokusering på det positiva
- G. Kommunikativ beredskap

A. Förståelse, benämning, förklaring och tolerans av känslor

För flera av deltagarna har betydelsen av att förstå, benämna och förklara barnets känslor framstått med större tydlighet än förut. Förändringen gäller en ökad beredskap att såväl registrera som förstå barnets känslor. Förändringen i förhållande till barns känslor handlar också om en ökad beredskap att bekräfta barnets känslor genom att visa att man som vuxen accepterar känslan och att man tolererar även en stark och negativ känsla fastän man inte accepterar allt beteende. Dessa förändringar hänger också samman med en minskad rädsla för barnens starka känslouttryck. Det handlar i stor utsträckning om en större förmåga att tolka känslorna för barnet och att med barnet finna ord för att beskriva dem.

Jag tycker att på något vis så kan jag bättre se bakom känslorna, att vad är det som, varför känner barnet som det gör. [...] Barnen kan inte sätta ord själv på, eller många gånger är det ju så att de kan ju inte sätta ord på vad det är, för sig själva. Att man tolkar det där barnets känslor åt barnet. (Siv, avsnitt 9.1.3)

Förändringarna i denna kategori visar på en större beredskap att fungera som *bekräftande självobjekt* för barnen (se figur 6), helt i enlighet med den undervisning och handledning som bedrivits.

¹⁰² Att jag valt att här tala om handlingsberedskap och inte handlingar motiveras med att det inte utgående från denna studie kan sägas något absolut om deltagarnas verkliga handlingar. Däremot har jag tolkat materialet så att jag genom deras utsagor och de exempel de berättar drar slutsatser om deras *beredskap* att handla på de sätt som beskrivs.

B. Lyhördhet för barnens initiativ och vilja

Flera av deltagarna säger sig ha blivit mera lyhörda inför barnens initiativ (t.ex. Siv, avsnitt 9.1) och utvecklat en större förmåga att tillvarata barnens vilja och initiativ. Agneta (avsnitt 9.3.3) säger såhär: ”Jag lyssnar mera på barnen nu, och väntar ut deras svar mera, och inte kör på själv utan stannar upp lite mera”. Här handlar det om en förändring mot ökad beredskap att fungera som *idealsökande självobjekt* (se figur 6). Detta var också något som fokuserades under både den teoretiska undervisningen och den individuella handledningen.

C. Överlåtelse av ansvar till barnen

Att låta bli att vara ”curlingförälder” och ge barnen mera ansvar är också en av de förändringar som deltagarna ger uttryck för i den avslutande intervjun.

Och så har jag ofta förr varit väldigt kvick att sätta svar i mun på barnen. När jag själv har frågat nånting och när jag ser att de tvekar så då har jag sagt nånting och så har de sagt ”jo”. Fast det kanske inte alls är det som de har tänkt inte. Att lite kanske det har jag funderat på, att jag inte ska styra dem så mycket. (Disa, avsnitt 9.6.3)

Detta kan också ses som en sida av att stärka barns *idealsökande själv*, och även om detta inte explicit poängterades under projektets gång går det hand i hand med de grundläggande synsätt som projektet vilar på, t.ex. den nya barnsynen och de etiska grundvärderingarna.

D. Bekräftelse av likhet

Interventionsprogrammet har också medfört en förändring som handlar om en ökad beredskap att uppmärksamma sin egen funktion när det gäller att bekräfta sin egen och barnets likheter och barns likhet med andra.

... att de också känner att det här tvillingsökande, att man är liksom lika, att man då lyfter dem på det sättet också. Att det har fastnat så kanske är också att jag har inte tänkt på det, tror jag, på det viset tidigare. Man har nog kanske sagt säkert sådär spontant att ”men se”, att ”nu har vi lika”, att ”oj vad roligt”. Men jag har som inte haft den där tanken bakom det att vad det har för effekt egentligen eller sådär. Och det tror jag då att är en ganska viktig bit ändå (Petra, avsnitt 9.7.3).

Detta sker också genom användningen av humor (t.ex. Carina, avsnitt 9.4.3). Dessa kvalitativa förändringar visar på en ökad förmåga att fungera som *samhörighetsskapande självobjekt* för barnen (se figur 6). Under undervisning och handledning har också denna funktion som självobjekt poängterats.

E. Fokusering på individen

En av de mera markanta förändringarna hos flera av barnträdgårdslärarna är att de genom projektet fått ett annorlunda förhållande till de enskilda barnen. Från att förut i första hand ha haft sitt fokus på hela gruppen har man nu börjat ta större hänsyn till och *vända sig till barnen individuellt*. Barnträdgårdslärarna ger uttryck för att de i och med projektet i större utsträckning än förut tar sig tid med enskilda barn och inte har så bråttom. Carina (avsnitt 9.4.3) uttrycker sig såhär:

Så det sorgliga kanske är att man sku ha behövt göra det här från början av året redan, ha haft den här kontakten med enskilda, men att då förstod man ju inte bättre.

Det har jag ju lärt mig nu på den här kursen och det får jag fortsätta med och det gör jag ju dagligen nu på ett annat sätt, diskuterar med barnet. [...] Att man har som börjat se på ett annat sätt, att man diskuterar med det här barnet enskilt. [...] Jag tycker att jag kanske har mera tid att lyssna på de här barnen och sätta dom mera kanske i främsta rummet, på det sättet att jag nu ger det här tid här, att då får dom andra vänta, att nu är det jag och det här barnet.

Att man efter projektet mera lyssnar på barnen och väntar ut deras reaktioner och svar är också något som framkommer i materialet. I det sammanhanget framhålls också att det är viktigt att varje enskilt barn blir synligt och att man som vuxen söker upp och tilltalar barn som inte syns så tydligt i gruppen (t.ex. Disa, avsnitt 9.6.3). Här handlar det också om att ta tillvara alla tillfällen till kommunikation med enskilda barn (t.ex. Lisen, avsnitt 9.5.3). Vikten av att se enskilda barn poängterades ständigt under projektet, eftersom den dualistiska relationen mellan vuxen och barn står i centrum när det gäller möjligheten att stärka ett enskilt barns självkänsla.

F. Fokusering på det positiva

En förändring som kan urskiljas i materialet är en minskad fokusering på negativt beteende hos barn till förmån för en mera neutral diskussion och *fokus på det positiva*.

Att jag berömde det bra dom har gjort, i stället. Förut har man kanske bara kommit och sagt att ”nu är jag ute, nu får ni gå”, ungefär. Att man har börjat mera kanske se och ögonen har vaknat, att man kan mera se det positiva dom gör i stället för att ta bara det som givet och klanka på det dom har gjort dåligt. (Carina, avsnitt 9.4.3).

Att utgå från vad barn kan, i stället för vad de inte kan, visar också på en aspekt av denna kategori (t.ex. Carina, 9.4.3). Eftersom handledningen och mitt förhållningssätt till de handledda är inspirerade av Marte Meo och Klein¹⁰³, där fokus hela tiden ligger på det positiva i samspelet, har detta synbarligen också färgat av sig på deltagarna.

G. Kommunikativ beredskap

Några av de förändringar barnträdgårdslärarna berättar om gäller deras kommunikativa beredskap, både den nonverbala och den verbala. Beträffande den verbala kommunikationen handlar uttalandena om att man blivit mera observant på sin egen kommunikation (Siv, avsnitt 9.1.3) och att man lärt sig att samtala på ett annat sätt, t.ex. genom att undvika för barnsligt språk och för svåra ord (Carina, avsnitt 9.4.3). Lisen (avsnitt 9.5.3) säger såhär när det gäller att använda kommunikationen för att berömma det positiva och bedöma handlingen i stället för personen: ”... när jag liksom har på tungan att bedöma barnet, så bedömer jag handlingen i stället”. Dessutom har förändringarna handlat om att inte styra samtalet för mycket utan låta det ske mera på barnens villkor (Disa, avsnitt 9.6.3) och att ställa frågor på ett annorlunda sätt (bl.a. undvika frågor som kan ge ja- och nej-svar; Carina, avsnitt 9.4.3). En annan aspekt av förändrad kommunikation handlar om att med språkets hjälp kunna tolka barnets känslor

¹⁰³ Se även avsnitt 7.2.5.

och vilja (Berit, avsnitt 9.2.3; Petra, avsnitt 9.7.3). Förändringen kan också handla om att i större utsträckning än förut samtala och diskutera med barnen och reda ut när något speciellt eller problematiskt inträffat (Carina, avsnitt 9.4.3). I fråga om den nonverbala kommunikationen poängteras insikten om ögonkontaktens betydelse (Carina, avsnitt 9.4.3).

Att fungera som självobjekt för barnen handlar om att *genom sin kommunikation (verbal och nonverbal) stärka barnets själv i självets alla dimensioner*. Genom att det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet fokuserat kommunikationens betydelse härvidlag förefaller det som om även andra aspekter av kommunikationen har uppmärksammats. Delvis handlar det om sådana aspekter som uppmärksammats av mig under handledningen (t.ex. det barnliga språket hos Carina, avsnitt 9.4.3) men även om sådant som inte fokuserats under programmet, men som uppmärksammats av barnträdgårdsläraren själv, som en sidosideffekt av programmet (t.ex. att samtala för att reda ut problematiska situationer).

Konklusion

Överlag har projektet medverkat till en *förändrad handlingsberedskap när det gäller att fungera som självobjekt* för barnen och därmed stärka utvecklingen av självets vara-dimensioner. Av de ovanstående kategorierna korresponderar kategori A mot ett bekräftande självobjekt, kategori B och C mot ett ideal-sökande självobjekt och kategori D mot ett samhörighetsskapande självobjekt.

De många olika förändringarna när det gäller kommunikation innebär att programmet kan sägas ha medverkat till *en förändrad kommunikativ beredskap i förhållande till barnen*. Denna förändring skall naturligtvis ses mot bakgrund av att hela handledningsprocessen genomförts just med kommunikationen, både den verbala och den nonverbala, som medel.

Många av barnträdgårdslärarna beskriver de förändringar som de upplevt att projektet medfört när det gäller deras handlingsberedskap genom uttryck som att de fått "nya arbetsredskap" (Siv, avsnitt 9.1.3) eller "verktyg" i samspelet med barnen (Berit, avsnitt 9.2.3), att de hittat "nyckeln" (Agneta, avsnitt 9.3.3) när det gäller att komma till rätta med problem och svårigheter i kontakten till barnen. Handlingsberedskapen har således förändrats mot en större säkerhet i relationen till barnen. Detta kunde, sammantaget med barnträdgårdslärarnas förändrade fokus till förmån för de enskilda barnen, beskrivas som *en förändrad relationsberedskap i förhållande till barnen*.

Att förändringen gått i riktning mot större fokus på enskilda barn är anmärkningsvärt, även om det också förefaller som en logisk följd av programmets genomförande. Även om jag aldrig explicit under programmets gång poängterat individen på bekostnad av gruppen kretsade dock analysen under handledningstillfällena kring barnträdgårdslärarens förhållningssätt huvudsakligen mot enskilda barn.

10.1.4 Självkänsla

Många av de förändringar som barnträdgårdslärarna uppvisar och ger uttryck för har samband med deras egen självkänsla och bild av sig själva. De förändringar som framkommer i materialet gäller följande aspekter med anknytning till deltagarens eget själv:

- A. Förståelse för och acceptans av egna känslor
- B. Fokusering på det positiva
- C. Tålighet beträffande motgångar och kritik
- D. Självinsikt
- E. Självacceptans

A. Förståelse för och acceptans av egna känslor

Förutom när det gäller barnens känslor ger flera av deltagarna också uttryck för en större medvetenhet om och en djupare förståelse för sina egna känslor (t.ex. Carina, avsnitt 9.4.3; Petra, avsnitt 9.7.3). Det handlar också om en större acceptans av sina egna känslor, det vill säga att få känna det man känner.

För varje dag så förstår jag dem bättre. Och jag erkänner för mig själv att där känner jag mig så och där känner jag mig så. Nog har jag blivit mera ärlig mot mig själv. [...] Just den här insikten också att det känns bra om jag får känna mig bra. Alltså om jag erkänner mina känslor i den och den situationen så är jag ärligare som mänska. Och om jag frågar mig själv ”varför känner jag mig så och så i den här situationen?” och funderar att ”jaha, det beror på det där” så accepterar jag mina känslor. (Agneta, avsnitt 9.3.3).

B. Fokusering på det positiva

Hos speciellt en av deltagarna har en förändring gällt att hos sig själv numera *fokusera och ta fasta på det positiva* hos sig själv, i stället för att enbart se det negativa och försöka förändra det.

Men det är ju lättare att hitta dom här skavankerna, om man säger så då, än det här bra. Och det som jag har diskuterat med dig också, det att man ska ju fortsätta med det här positiva och inte lämna det och försöka förbättra det som är dåligt utan fortsätta med det som är bra. [...] Alltså jag har ju alltid upplevt mig gladlynt, men kanske lätt sett de här negativa sakerna. Att jag kanske börjar lära mig mera att se det positiva. [...] Och på det sättet att min självkänsla kanske blivit starkare. (Carina, avsnitt 9.4.3)

C. Tålighet för motgångar och kritik

Det finns också deltagare som säger sig ha fått en *större tålighet för motgångar och kritik* genom projektet. Ett exempel på detta utgörs av Carina (avsnitt 9.4.3):

Och på det sättet att min självkänsla kanske blivit starkare på det sättet att det inte, att mänskorna, fast de säger åt mig att du kanske inte är sådär, att jag har inte tagit illa vid mig, tänkt att ”vad klankar du på mig för?” utan att man har fått som kanske andra synsätt, att det finns kanske inte bara, att inte bara sådär som jag ser det, att jag kanske har missförstått det här.

D. Självisikt

Att säga sig ha lärt sig mycket om sig själv eller att ha lärt känna sig själv bättre innebär att ha fått en större självinsikt, vilket också är en aspekt av en bättre självkänsla. Agneta (avsnitt 9.3.3) uttrycker sig på följande sätt: "Så jag har nog lärt mig hurdan jag är, hur ett barn ser mig och kanske en vuxen också, men i första hand hur ett barn ser mig." Också en mera nyanserad bild av sig själv och sin egen självkänsla, som t.ex. Carina (avsnitt 9.4.3) ger uttryck för, betyder ett steg mot en ökad självkänsla. Genom sitt sätt att reflektera kring sina egna känslor och reaktioner visar också flera av deltagarna på en ökad självinsikt (t.ex. Petra, avsnitt 9.7.3). Det man lärt sig har också "rotat sig" så att man tycker att *förändringarna blivit en del av en själv* och tror att de kommer att vara bestående.

Och [jag] hoppas att man liksom på det sättet fortsättningsvis också tänker på det. Men jag tror, det tror jag att jag gör, för det känns ändå liksom på något sätt som att det har som, det har nog rotat sig på det sättet. Att det är nu inte nånting nu då som har varit löst där och haft det där så länge vi håller på, utan det har nog som satt sig där. (Petra, avsnitt 9.7.3)

E. Självacceptans

Att säga att man numera accepterar sig själv sådan man är och accepterar att man får ta plats, liksom också att ha fått en större trygghet i att vara den man är, utgör uttryck för en förändrad syn på en själv.

På något vis så är det bara som det sku ha kommit en aha-upplevelse, att det här är jag och sådär tänker jag och jag har rum där jag ska vara, så måste det ges rum för mig och jag får ta plats. [...]Alltså jag tror att det är nog synen på mig själv som kanske gör det. Att jag har kanske accepterat, eller hur ska jag säga, att sådär är jag och jag försöker mitt bästa varenda dag och mera kan jag inte göra. Medan jag förr hade kanske en känsla sådär att, aj, det här kan inte jag riktigt, att det här sku jag ännu måst se om jag hittar några fakta om, eller, jag vet inte riktigt. Att den där osäkerheten. (Berit, avsnitt 9.2.3)

Förändringen uttrycktes också som att man har vuxit i sig själv eller sin egen självkänsla (Lisen, avsnitt 9.5.3; Agneta, avsnitt 9.3.3).

Konklusion

Även om fokus under både undervisning och handledning låg på barnet och dess självutveckling och relationen mellan pedagog och barn, innebär de förändringar som beskrivits i detta avsnitt också att programmet innebär möjligheter att *stärka pedagogens egen självkänsla*. Att flera av deltagarna beskriver en ökad förståelse för och acceptans av egna känslor är kanske inte så svårförståeligt mot bakgrund av den överlag stora satsning på förståelse av känslor som programmet innehöll. Men att flera av dem ger uttryck för en ökad självinsikt och acceptans av sig själv sådan hon är, är däremot mera anmärkningsvärt, då dessa fenomen knappast kläs i ord som ett resultat av projektet om det inte föreligger en genuin upplevelse bakom. Detta innebär att även om projektet byggde på pedagogisk handledning kan det ändå sägas ha *fungerat till en viss grad terapeutiskt*.

Den ökade tåligheten för negativ kritik kunde kanske tolkas som ett resultat av mina kritiska kommentarer, vilka skulle ha medfört att deltagarna fått övning i att ”stå ut” – om man inte betänker att några negativa kommentarer knappast förekom från min sida. I stället kan förändringen troligtvis förklaras med den ökade självkänslan överlag, alltså som en generaliserad effekt av programmets i övrigt positiva inverkan.

10.1.5 Professionellt självförtroende

Också när det gäller det professionella självförtroendet beskriver deltagarna några förändringar. Här handlar det således mera om barnträdgårdslärares egen förmåga och kompetens, alltså självet ”göra”-dimensioner. De förändringar som här har kunnat urskiljas återfinns i följande två separata kategorier:

- A. Tillit till den egna förmågan
- B. Säkerhet i den professionella identiteten

A. Tillit till den egna förmågan

Att genom projektet ha fått en ökad *tillit till sin egen förmåga att hantera olika situationer med barnen* är en central förändring som beskrivs av flera av deltagarna (t.ex. Berit, avsnitt 9.2.3; Carina, 9.4.3). Speciellt gäller det en ökad säkerhet gällande förmågan att hantera barns negativa känslor, såsom aggressioner, trots och raserianfall. Även om videoobservationerna och handledningen inte omfattade några känsloutbrott så är upplevelsen ändå att handledningen har stärkt förmågan att handskas med sådana.

Ja, före vi hade den här fortbildningen så tyckte jag att trots är jobbigt, när barn trotsar. Men nu så tycker jag att man kan fråga upp att ”vad är det som gör att du håller på så här”. Nu vågar jag nysta i det här. ”Hur känns det för dig nu då du måste göra det så där?” Så det är som jag sku ha hittat en nyckel till trotset också. (Agneta, avsnitt 9.3.3)

Dessutom utgörs en aspekt av en förändring i den egna förmågan också om en stärkt tilltro till den egna *intuitiva* förmågan (Disa, avsnitt 9.6.3).

B. Säkerhet i den professionella identiteten

Handledningen handlade aldrig explicit om att bli stärkt i sin yrkesidentitet. Trots detta ger flera av deltagarna tydligt uttryck för att de har blivit *stärkta i sin professionella identitet* som ett resultat av detta program. Förändringarna är av varierande slag och handlar om att ha blivit stärkt i sitt sätt att arbeta pedagogiskt och att det man gör i förhållande till barnen är ”det rätta”, att ha ”kommit längre” och hittat en större säkerhet i sin yrkesidentitet (t.ex. Siv, avsnitt 9.1.3). En deltagare säger till och med att hon genom detta projekt blivit stärkt i sin tro att hon kan fungera som barnträdgårdslärare, vilket hon tidigare känt sig osäker på.

Åtminstone det har jag nog blivit stärkt i min tro att jag klarar av att vara barnträdgårdslärare, när jag inte har jobbat på så jättelänge. Och stärkt i den tron att jag håller på med det som är rätt, tycker jag nog. [...] I och med att det är så länge sen jag har jobbat riktigt som barnträdgårdslärare så har jag ju kanske känt mig osäker. Men i

och med det här projektet nu så har jag tänkt att nej, nog sku det säkert gå bra det här nog. (Disa, avsnitt 9.6.3)

Konklusion

De ovan beskrivna förändringarna handlar om det professionella självets göra-dimensioner och således om vad som här kan beskrivas som *ett ökat professionellt självförtroende*. Deltagarna var självfallet medvetna om att programmet som helhet hade deras professionella självutveckling som mål. Varken under undervisningens eller handledningens gång betonades dock detta, utan fokus låg hela tiden på relationen mellan pedagog och barn och på barnens självkänsla. De uttalanden som ovanstående beskrivningar baseras på är också av den typ och kvalitet att de understöder tolkningen att de inte beror på deltagarnas önskan att imponera på handledaren, utan att de utgör en verklig och möjlig effekt av det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet.

10.1.6 Didaktiska kringeffekter

Det pedagogisk-psykologiska interventionsprogram som barnträdgårdslärarna deltog i innehöll inga direkta kopplingar till didaktiska spörsmål eller problem. Under föreläsningar och handledning tangerades knappast ens frågor om mål och syften, planering, verksamhet eller arbetssätt i daghemmen. Den enda fråga som under både den inledande och den avslutande intervjun ställdes i anslutning till dessa teman berörde barnträdgårdslärares individuella mål för verksamheten (se intervjuguiden, bilaga 2 och 3). Trots detta tar flera av deltagarna spontant och självmant i den avslutande intervjun upp även flera didaktiska konsekvenser av projektet. Dessa förändringar i synsätt som berör didaktiska spörsmål har jag kallat didaktiska kringeffekter och samlat under följande kategorier:

- A. "Att vara"-mål
- B. Planering med utgångspunkt i barnen
- C. Didaktisk flexibilitet
- D. Arbetssätt med barnen
- E. Arbetssätt vid handledning

A. "Att vara"-mål

De förändringar när det gäller målen för verksamheten med barnen som kan urskiljas i materialet har alla det gemensamma kännetecknet att de beskriver en rörelse från "göra"-modaliteter mot "vara"-modaliteter. Det handlar om en förändring från mera uppgifts- och prestationsorienterade mål i den inledande intervjun till att självkänsla och "arbete med känslor" i den avslutande intervjun ses som det viktigaste målet för verksamheten (Siv, avsnitt 9.1; Berit, avsnitt 9.2; Agneta, avsnitt 9.3). Att medvetandegöra barn om känslor och självkänsla nämns också som mål, liksom också att vädja till barnens känslor och empati.

Nå, kanske just nog att man medvetet i grupperna sku jobba med det här med barnens självkänsla och liksom med känslor, så att barnen också sku få bli medvetna om det. Och liksom riktigt att de tänker på, medvetet tänker på det. (Siv, avsnitt 9.1.3)

Att barnen skall veta vad de vill och inte vill nämns också som ett mål (Carina, avsnitt 9.4.3). En annan förändrad syn på målen för verksamheten handlar om en förändring från fokus på skolförberedelse till fokus på social träning (Disa, avsnitt 9.6). Även om denna sistnämnda förändring knappast direkt kan tolkas som en förändring från ”göra” till ”vara”, så innebär den ändå en förändring mot ”mjukare”, mera relationsinriktade värden.

B. Planering med utgångspunkt i barnen

En central förändring som omtalas gäller planering av daghemsverksamheten. Som ett nytt sätt att tänka vid planeringen omnämns att man efter projektet på ett annat sätt än förut *utgår från barnen* och deras förståelse (Carina, avsnitt 9.4.3) och från vad barn kan i stället för vad de inte kan. Lisen (avsnitt 9.5.3) säger: ”... det har varit fokuserat på vad barnet inte kan, att nu svänger man ju på det då, att vad det kan. Och det är det här positiva, det är ju den nya synen på barnet.” Denna förändring förefaller vara en direkt konsekvens av den förändrade barnsynen (se avsnitt 10.1.2).

C. Didaktisk flexibilitet

Att i den dagliga verksamheten kunna frånga sin egen planering till förmån för barnens initiativ och önskemål framkommer också som ett resultat av projektet. Det handlar alltså här om en förändring mot *en större didaktisk flexibilitet*. Även denna förändring har en direkt koppling till den förändrade barnsynen och det nya förhållningssättet att ta tillvara barnens initiativ och önsknings.

Ja, att fast man planerar en undervisningsstund med ett barn eller med en grupp, att man inte behöver köra igenom hela programmet, utan man kan stanna upp och iaktta mera hur barnen eller barnet reagerar. Det har jag lärt mig, att fast jag har planerat en halv timmes program så behöver jag inte köra halvtimmes program. Det behöver jag inte. Att det är inte det som är viktigt. Jag har trott i många år att det som jag har planerat sku vara så viktigt, att jag måste slutföra det. Men nu har jag lärt mig att nej, det är inte det som är viktigt, utan hur reagerar det här barnet eller de här barnen som är med i det här. Hur reagerar de, tycker de att det här är kul? Det har jag blivit mera medveten om, mera än vad jag har varit, jo. (Agneta, avsnitt 9.3.3).

D. Arbetssätt med barnen

Ur fallbeskrivningarna kan också utläsas förändringar som handlar om sättet att arbeta med barnen i praktisk verksamhet. De handlar bl.a. om ett mera medvetet arbetssätt som gör *barnen mera delaktiga* i den dagliga verksamheten.

Som sådär att man började som jobba på ett annat sätt. [...] Jo, men att som just att man, och det är ett sånt där arbetssätt som man har, som kommer delvis, jag kan som inte poängtera på vilket sätt, men delvis genom dina föreläsningar, delvis det här också bekräftar barnet på ett helt annat sätt. Att man har som börjat jobba på ett annat sätt, hur man ska få med det här barnet också, det här barnet som suckar och stånkar och är försiktigt och allt det här. Att man får dom mer delaktiga och dom tycker att det är kul. (Carina, avsnitt 9.4.3)

E. Arbetssätt vid handledning

En av deltagarna omnämner också som ett resultat av projektet förändringar i sitt arbetssätt med dem som hon själv handleder. Hon rapporterar om att ett mera medvetet förhållningssätt från handledarens sida leder till större medvetenhet hos den handledda, vilket sedan också kommer barnen till godo.

Nå, på det viset att när jag har börjat tänka, så som jag har börjat tänka på det, så kan jag ju använda det i mitt jobb när jag handleder assistenter. Och när jag på det viset har blivit mera medveten om det så kan jag ta upp det medvetet också med till exempel assistenterna. Så att de i sin tur, när de jobbar med de barn som de jobbar med, kan tänka på det. (Siv, avsnitt 9.1.3)

Konklusion

Genom att programmet har ställt individen och hennes självutveckling i fokus har det uppenbarligen hos några av deltagarna väckt många tankar och frågor som gäller också andra aspekter av daghemsverksamheten, så som de didaktiska. Kanske kan det uttryckas så att effekterna av programmet har spritt sig som ringar på vattnet, eller att *effekterna hos den enskilda deltagaren har generaliserats även till andra områden på den pedagogiska arenan*, exempelvis förhållningssätt till pedagogiska mål, arbetssätt och planering.

10.1.7 Relationella kringeffekter

Det finns också barnträdgårdslärare som spontant, som effekter av programmet, nämner förändringar i sina relationer till andra än barnen och även barnens förändrade förhållningssätt gentemot dem själva och andra. Dessa två kategorier har här kallats för relationella kringeffekter och är alltså följande:

- A. Förhållningssätt till andra
- B. Barns förhållningssätt

A. Förhållningssätt till andra

Många av deltagarna ger också i den avslutande intervjun uttryck för att de, som ett resultat av projektet, *förändrat sitt förhållningssätt och kontaktmönster* till andra än barnen. Det handlar om att känna sig tryggare i kontakten både till barnens föräldrar och till personalen.

För på något sätt så känner jag att jag är mycket tryggare i mig själv, på något sätt, både gentemot barnen och mot personalen, eller övriga i personalen. (Berit, avsnitt 9.2.3)

Tryggheten kan också handla om en större medvetenhet om hur man kommunicerar med kolleger, barnens föräldrar, egna barn och övriga familjemedlemmar (Siv, avsnitt 9.1.3). En aspekt av denna förändring är att man tänker på hur saker och ting ter sig ur den andres perspektiv (Siv, avsnitt 9.1.3).

B. Barns förhållningssätt

Ett par av barnträdgårdslärarna berättar också i slutintervjun om sin upplevelse av att *barnen förändrat sitt förhållningssätt* gentemot dem själva och andra barn. Det handlar om att barnen blivit mera pratsamma än förut, att de i större utsträckning vågar komma och prata (Disa, avsnitt 9.6.3) och att barnen nu är öppnare än förut (Lisen, avsnitt 9.5.3).

Och jag tycker nog att det är flera av de här tysta barnen som vågar komma och ”picka i mig” och säga nånting. Och prata, som de inte annars gör, inte. Att jag tycker nog det. [...] Och just när jag har varit barnträdgårdslärare så har vi sett flera som har blivit så alldeles pratsamma, som inte har sagt nånting tidigare, men som nu då de här veckorna har pratat mycket och berättat saker för oss som de nu annars inte alls brukar göra. (Disa, avsnitt 9.6.3)

Konklusion

Barnträdgårdslärarnas upplevelse av att förhållningssättet och relationerna till andra än barnen också har påverkats av programmet, är anmärkningsvärd. Programmet har lett till *ett förändrat förhållningssätt till kolleger, barnens föräldrar och egna familjemedlemmar*. Programmet har i huvudsak fokuserat relationen till barnen, även om frågor om relationer till kolleger och föräldrar ingick i de båda intervjuerna. Detta innebär då att deltagaren själv kunnat generalisera sin kunskap till andra relationer.

Upplevelsen att *barnen förändrat sitt förhållningssätt till pedagogen och andra barn* antyder att programmet också haft den inverkan på barnen som det syftade till. En sådan inverkan hade knappast kunnat registreras av barnträdgårdslärarna om inte deras eget förhållningssätt och beteende hade förändrats.

10.2 Förändringsprocessen

Hur har då de kvalitativa förändringar som beskrivits i avsnitt 10.1 tillkommit, dvs. hur har förändringsprocessen skett? I detta avsnitt beskrivs vilka utmärkande drag som framträder för förändringsprocessen under det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet när det gäller den fenomenologisk-existentialistiska professionskompetensen. Detta avsnitt svarar således mot den andra forskningsfrågan (se avsnitt 6.4). Förändringsprocessen beskrivs i detta kapitel dels som *en inre process* hos den enskilda barnträdgårdsläraren, dels som *en yttre process* som beskriver betydelsen av programmet, dess olika delmoment och genomförande. Den inre förändringsprocessen hos de enskilda barnträdgårdslärarna beskrivs i avsnitt 10.2.1 och den yttre processen beskrivs i avsnitt 10.2.2.

10.2.1 Den inre processen

Den inre förändringsprocessen hos de enskilda barnträdgårdslärarna ser naturligtvis olika ut för var och en av dem. Sammantaget kan dock följande karaktär-

istiska drag i den inre förändringsprocessen urskiljas, så som de kommer till uttryck hos deltagarna på basen av det insamlade forskningsmaterialet:

- A. Möjlighetsångest
- B. Konfrontation
- C. Perspektivbyte
- D. Förvåning
- E. Metatänkande
- F. Verbalisering
- G. Förändrad perception
- H. Utprovning av nya handlingar och beteenden
- I. Belåtenhet

A. Möjlighetsångest

Tillika med ett första intresse var nervositet och spänning de vanligaste känslorna som många av deltagarna (t.ex. Berit, avsnitt 9.2.3; Petra, avsnitt 9.7.3) gav uttryck för, speciellt inför filmningarna och den första handledningen. Detta uttrycks också, t.ex. av Disa (avsnitt 9.6.3) såhär: ”Ja, jag hade tänkt det att kanske det kan bli jobbigt”. Lisen (avsnitt 9.5.3) igen uttrycker nervositeten som en rädsla inför mina reaktioner, när hon säger att hon ”tänkte på att ’ja, nå, nu ser hon alla fel och brister’ (skratt) som man ju är ganska rädd för sist och slutligen, fast man inte vill erkänna det”.

Nervositet och anspänning kan också tolkas som rädsla eller ångest inför det nya och obekanta. De flesta hade samtidigt ett intresse och en positiv förväntan inför projektet (t.ex. Agneta, avsnitt 9.3.3; Carina, avsnitt 9.4.3), och ångesten var heller inte så stor att den hindrade dem från att ta del av programmet. Därför kan det emotionella tillståndet bäst beskrivas som en *möjlighetsångest*.

B. Konfrontation

Både teoriundervisningen och handledningen har för de flesta av deltagarna inneburit en *konfrontation med nya synsätt* på barn och relationen till barn. Konfrontationen under föreläsnings- och diskussionstillfällena handlade om ett möte med nya begrepp och teorier, ”nya tankar och idéer” (Disa, avsnitt 9.6.3). Genom att se sig själv på film konfronteras man med en annan bild av sig själv än den man tidigare haft (jfr Agneta, avsnitt 9.3.3).

Jag minns hur jobbigt jag tyckte det var att jag inte alls uppmärksammade T då hon kom med sin klisterbild eller vad hon nu hade, och jag bara stoppade den upp på skåpet och sen återgick till sånt här att... Jag minns att jag tyckte det var så jobbigt själv [...] Ja, att se mig då och tycka att jamen, hemska saker, hur bar jag mig åt på det där sättet. (Lisen, avsnitt 9.5.3)

Konfrontationen kan också innebära att man lägger märke till sådant hos barnen som man inte observerat i det vardagliga (jfr Lisen, avsnitt 9.5).

C. Perspektivbyte

Användningen av videoinspelade observationer under handledningen innebär ett *byte av perspektiv*, att se sig själv med "utomstående ögon". Att också mina kommentarer till och tolkningar av vad som skedde på filmduken innebär ett perspektivbyte för deltagarna framkommer av de många kommentarerna i stil med: "Det har jag inte tänkt på förut" eller "Ja, så kan man också se det" (t.ex. Carina, avsnitt 9.4). Perspektivbytet kan till och med innebära att man ser sig själv med barnens ögon (jfr Agneta, avsnitt 9.3.3). Agnetas (avsnitt 9.3.3) uttalande "så det har nog liksom riktigt skakat om mig" kan också illustrera vad som sker i och med ett perspektivbyte.

D. Förvåning

Deltagarna uttrycker gång på gång under handledningstillfällena sin *förvåning eller förundran* över olika aspekter av vad de ser på filmen. De förundras över sig själva (t.ex. Petra, avsnitt 9.7), över sina egna handlingar och beteenden och över hur barnen reagerade på dessa (t.ex. Agneta, avsnitt 9.3.2; Lisen, avsnitt 9.5), men också över mina förslag till tolkningar, både av deltagarnas och barnens beteenden. Ett par av deltagarna beskriver upplevelserna till och med som "aha-upplevelser". Berit (avsnitt 9.2.3) säger att "på något vis så är det bara som det sku ha kommit en aha-upplevelse".

E. Metatänkande

Genom alla de sju avslutande intervjuerna löper också en röd tråd som handlar om att barnträdgårdslärarna på ett annat sätt än före projektstarten reflekterat kring de frågor som interventionsprogrammet handlade om. Deltagarna säger sig under projektet ha börjat *tänka och reflektera på ett annat sätt än förut*, tänka över sådant man inte tidigare tänkt på och sådant man inte "normalt" reflekterat över. Det handlar om reflektion över olika fenomen, både hos deltagarna själva, hos barnen och i deras relation till barnen och till andra människor. En större benägenhet att överhuvudtaget reflektera över sig själv rapporteras också. "Små tankeställare har jag fått hela vägen", säger Disa (avsnitt 9.6.3).

Otaliga gånger under de avslutande intervjuerna säger de flesta av barnträdgårdslärarna i olika sammanhang att de blivit mera medvetna om och fått en djupare förståelse av olika fenomen. En av de vanligaste utsagorna under de avslutande intervjuerna är "Jag har blivit mera medveten...". Så säger t.ex. Siv (avsnitt 9.1.3): "Man tänker mera medvetet på det och kanske efteråt sen funderar att vad kunde det riktigt vara som gjorde det där att känslorna kom." Deltagarna rapporterar således också en förhöjd medvetenhetsnivå: att de på många olika sätt fått en *ökad medvetenhet* om olika fenomen och företeelser.

Det medvetna tänkandet, den ökade reflektionsnivån och den ökade medvetenheten om de olika fenomen som projektet fokuserat innebär sammantaget att en

viktig del i förändringsprocessen hos de deltagande barnträdgårdslärarna är att de har *utvecklat sitt metatänkande*¹⁰⁴.

F. Verbalisering

En del i förändringsprocessen beskrivs av barnträdgårdslärarna som att kunna sätta ord på och få begrepp för olika fenomen, t.ex. olika känslor (Berit, avsnitt 9.2.3). Petra (avsnitt 9.7.3) uttrycker detsamma på följande sätt:

Men det var intressant att få ord för de där olika känslorna, att nog har man ju varit medveten om dem, men att ändå se dem sådär indelade och också, ja, att den där förvåningen, visst var det eller jo, som var en sån där neutral då, att det tror jag nog inte att jag sku som ha tänkt på som sådär annars heller inte.

Deltagarna visar också prov på att de *utökat sitt ordförråd och verbaliserar* fenomen och företeelser som de tidigare saknat ord och begrepp för. Så t.ex. använder Petra (avsnitt 9.7.3) självmant begreppet ”det tvillingsökande självet” i sina svar på mina intervjufrågor.

G. Förändrad perception

Genom hela materialet löper en tråd av att barnträdgårdslärarna säger sig genom handledningen ha börjat se vardagliga situationer på ett annorlunda sätt än förut och att man har börjat observera på nya sätt. Vidare säger man sig ha fått upp ögonen för sådant som tidigare förefallit självklart, vilket således handlar om ett förändrat uppmärksamhetsfokus. Carina (avsnitt 9.4.3) uttrycker det såhär: ”Att man har börjat mera kanske se, och ögonen har vaknat”. Man ser också barnen mera som individer och inte som hel grupp (Berit, avsnitt 9.2.3). Dessutom säger man sig nu kunna se på sig själv med barnens ögon (Agneta, avsnitt 9.3.3). Dessa förändringar handlar om en ökad benägenhet att observera omvärlden, inklusive sig själv, på nya sätt. Med andra ord handlar det om en *förändrad perception* som ett resultat av den process som programmet, inklusive handledningen, inneburit.

H. Utprövning av nya handlingar och beteenden

Under handledningsförloppet beskriver flera av deltagarna också hur de i sin dagliga verksamhet och i sina relationer till andra omprövar sina tidigare beteenden. De beskriver hur de *prövar nya handlingssätt och kommunikationsmönster* i relationerna till barnen. Så berättar t.ex. Agneta (avsnitt 9.3.3) om hur hon nu på ett annat sätt än förut kan tackla aggressivitet och trots hos ett barn. Carina (avsnitt 9.4.3) berättar om hur hon bemöter två pojkar på trappan på ett positivt, i stället för som tidigare mera neutralt, sätt, och om hur hon på flera sätt har förändrat sitt sätt att kommunicera med barnen. Deltagarna berättar också om hur de reflekterar över de nya förhållningssätten i förhållande till de gamla (Disa, avsnitt 9.6.3).

¹⁰⁴ Jag använder här begreppet *metatänkande* som ett samlingsbegrepp i stället för begreppen metakognition och metakognitivt tänkande. En närmare utredning och diskussion av dessa begrepp ligger utanför syftet med denna avhandling.

I. Glädje

Under programmets gång, och speciellt i slutskedet av handledningsprocessen och under den avslutande gruppsammankomsten, uttryckte alla de sju deltagarna som fullföljde projektet en *glädje eller belåtenhet* över sitt deltagande. De var nöjda över att de hade anmält sig till projektet, och uttryckte en belåtenhet med de förändringar som projektet för deras del hade medfört. Disa (avsnitt 9.6.3) säger såhär: ”Så jag upplever det nog positivt hela det här projektet”. Vissa deltagare (t.ex. Carina, avsnitt 9.4.3) ger till och med genom mycket positiva omdömen. Petra (avsnitt 9.7.3) ger följande omdöme om projektet:

Nå, fort har det ju gått, om man tänker på det att jag tycker att vi just började. Men ja, jag tycker att det ändå har varit upplyftande. Man har nog sett fram emot de här tillfällena på något sätt. Fast det har varit mycket annat också, men ändå har det nog varit som en drivkraft eller som så att man tycker att det har varit roligt att få vara med.

Konklusion

De karaktäristiska drag som framträtt i materialet och som presenterats ovan utgör några centrala moment i den inre förändringsprocess som ägt rum i samband med projektets genomförande. De kan sammanfattas på följande sätt:

Den inre processen tar sin början med att deltagaren konfronteras med projektets olika delmoment. Inför projektstarten och vid denna konfrontation förekommer hos deltagarna det som här har kallats möjlighetsångest. Konfrontationen och det perspektivbyte som denna innebär åtföljs ofta av en förvåning eller förundran och leder till ett metatänkande och en verbalisering av upplevelse och tanke. Det som slutligen sker är en förändrad perception och utprövning av nya beteenden och handlingar. I slutet av processen uttrycker deltagarna ofta en belåtenhet eller glädje över processen och dess resultat.

10.2.2 Den yttre processen

I detta avsnitt beskrivs vilken betydelse det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet och dess olika moment har haft för de kvalitativa förändringar som beskrivits i avsnitt 10.1 och den inre processen som beskrivits i avsnitt 10.2.1. Det som beskrivs och diskuteras i de två följande avsnitten baseras på barnträdgårdslärares egna utsagor, men också på mina observationer under programmets gång och på de tolkningar jag gjort utgående från det tillgängliga materialet i övrigt. De olika moment i programmets genomförande som kan sägas ha lett till förändringarna utgör tillsammans det som här kallas för *den yttre processen* och de är följande:

- A. Den inledande intervjun
- B. Teoriundervisningen
- C. Videofilmningen
- D.Handledningens delmoment
- E.Handledarens förhållningssätt
- F. Projektet som helhet

A. Den inledande intervjun

Den inledande intervjun innebar att flera av deltagarna på ett annat sätt än tidigare börjar reflektera över de fenomen som programmet handlar om. En av deltagarna (Berit, avsnitt 9.2) säger till och med följande när hon uttrycker att hon borde lära sig att visa sin egen ilska: ”Jo, jag ser det. Jag ser det nu precis då vi pratar om det.” Vid ett annat tillfälle i den inledande intervjun säger Berit (avsnitt 9.2) också apropå att hon troligtvis kontrollerar sina känslor i jobbet: ”Jag har bara inte tänkt på det.”

Dessa uttalanden innebär att själva det faktum att fenomenen aktualiserades medförde en begynnande reflektionsprocess hos deltagarna. Flera av deltagarna poängterar också själva i den avslutande intervjun den betydelse den inledande intervjun hade i och med att den ledde till att man började reflektera över de frågor som projektet handlar om. ”Det var intressant att börja tänka på de där sakerna som du frågade om. Det är sånt som man kanske inte reflekterar över sådär till vardags”, säger Siv (avsnitt 9.1.3). Den inledande intervjun innebar också att man tog sig tid att stanna upp och tänka efter hur man fungerar (Carina, avsnitt 9.4).

B. Teoriundervisningen

Gemensamt för flera uttalanden om teori- och diskussionstillfällena och den teoretiska undervisningen är att den medverkade till en teoretisk grund för handledningen. Även om många termer och begrepp upplevdes som svåra så ledde teoriundervisningen ändå till större möjligheter för deltagarna att förstå den efterföljande handledningen, bland annat för att föreläsaren förklarat termerna bra (jfr Agneta, avsnitt 9.3).

De här handledningssituationerna så tror jag inte att sku ha blivit lika värdefulla heller om man inte sku ha haft den där teoribiten där med. [...] Att sku vi inte ha haft det så sku det ju också ha varit svårt för dig att få mig att förstå, att vad menas, eller på det viset. Jag tyckte att det var nog mycket sånt där matnyttigt där. (Petra, avsnitt 9.7.3)

Tillfällena gav även möjlighet till diskussioner och meningsutbyten med andra barnträdgårdslärare fastän dessa möjligheter inte utnyttjades till fullo. En annan positiv effekt av dessa tillfällen var, enligt deltagarna, att de blev ”smittade av föreläsarens entusiasm” (Lisen, avsnitt 9.5). Att jag var entusiastisk stämmer med mina egna upplevelser av dessa tillfällen. Eftersom detta ämnesområde ligger mig varmt om hjärtat kan det antas att jag verkligen var engagerad, vilket uppenbarligen har smittat av sig.

C. Videofilmningen

Att bli videofilmad upplevdes av de flesta till att börja med som besvärligt, även om de flesta också sade sig så småningom vänja sig vid kameran och till slut till och med glömma bort hela filmningen. ”Jag kände nog att jag hade blivit van att du stod där med kameran och inte brydde mig i den något”, säger Disa (avsnitt 9.6). Men att bli filmad innebar också att man redan i situationen blev mera uppmärksam på och medveten om sitt eget beteende. Carina (avsnitt 9.4.3) uttrycker detta såhär:

Genom att du filmade så var man mera alert hur man ställer frågan och förhoppningsvis då så börjar det mala det här i huvudet, alltså den här frågan, hur man ställer den på ett annat sätt. Att man blir medveten om det. [...] Det var som inte lika lätt att falla tillbaka (fniss) när du stod och filmade inte. Så då var man mera skärpt och så har man fortsatt med den här skärpningen efteråt. Så man fick den där grunden. Jag tror att det kanske var lättare att man sku ha fuskat tillbaka om du inte sku ha suttit där med kameran.

D.Handledningens delmoment

Det är flera delmoment i handledningsprocessen som sägs ha inverkat på de förändringar som förekom. *Videofilmernas positiva effekter* poängteras av flera deltagare vid ett flertal tillfällen. Framför allt sägs förändringen bero på att man ser nya aspekter av sig själv och sitt beteende på film. Att se sig själv på video upplevdes av flera av deltagarna i början av handledningsprocessen som både jobbigt och nervöst (t.ex. Lisen, avsnitt 9.5). Men efter hand upplevdes det att se sig själv på film som mindre skrämmande och man kunde upptäcka nya sidor av sitt beteende, både sådant som upplevdes positivt och sådant som upplevdes som negativt eller problematiskt. Först lade deltagarna märke till yttre karaktäristika hos sig själva, som vikt, röst etc. för att senare uppmärksamma mera centrala fenomen, som sitt eget beteende, sin kommunikation, sina reaktioner.

Nog är det ju lite spännande först i början. Och vad ska jag se och vad ska jag vara uppmärksam på, då man inte vet. Men efter hand så såg man ju att just så, och så såg man lite mera, och så såg man lite mera av sig själv, att jaha, just så. (Agneta, avsnitt 9.3.3)

Också genom att hos barnen bli varse sådant som man inte observerar eller uppmärksammar till vardags hör till de processer som inverkade på hela handledningsförloppet (Carina, avsnitt 9.4). Att t.ex. få se barnens reaktioner på det egna beteendet upplevdes intressant och lärorikt (Lisen, avsnitt 9.5).

Deltagarna säger sig också genom handledningen ha fått tillgång till en annan persons (handledarens) syn på sig själva. De har också upplevt det positivt att ha handledaren som en ”sparringpartner” att bolla sina egna upplevelser och synsätt mot (Petra, avsnitt 9.7).

E.Handledarens förhållningssätt

Många av deltagarna framhåller handledarens förhållningssätt som något positivt som haft stor betydelse för handledningens utfall. Att handledaren gett bekräftelse och positiv feedback (Carina, avsnitt 9.4.3; Lisen, avsnitt 9.5.3) och bemött deltagarna på ett positivt sätt har också inverkat positivt. Deltagarna säger också att jag har tonat ner deras ”fel och brister” och påpekat att vi som människor aldrig är felfria.

Deltagarna menar också att jag i första hand fått dem själva att reflektera över olika fenomen genom att ställa frågor, och först därefter själv kommit med något råd.

Jag tycker att du ändå har som kunnat lyfta fram på ett sånt sätt och fått en kanske själv också att lite tänka på saker och ting. Just det här att du har ju inte heller sagt att ”sådär ska du göra” eller på det sättet. Att man har kanske mera bollat det och förstås

också en del då av, eller kanske så som, du har mera som frågat hur man själv tänkte på det eller ser på det eller, att sku jag ha kunnat göra det på något annat vis. (Petra, avsnitt 9.7)

Också min entusiasm har framhållits som en bidragande orsak till att projektet blev framgångsrikt (jfr Lisen, avsnitt 9.5.3).

F. Projektet som helhet

Många av deltagarna ser de förändringar som de upplever som ett resultat av projektet som helhet. De hade svårt att förvänta sig något speciellt, men resultatet har blivit långt bättre än de kunnat förvänta sig, säger flera. Agneta (avsnitt 9.3.3) säger : ”Jag trodde inte att jag sku lära mig sådär mycket som jag har lärt mig”.

Konklusion

Det som ovan framkommit om den yttre processen, alltså det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet och dess olika delmoment och hur dessa inverkat på resultatet av programmet, kan sammanfattas på följande sätt:

Det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammets alla delmoment har på något sätt bidragit till de effekter som programmet genererade. Störst inverkan hade handledningstillfällena med stöd av videoobservationerna. Föreläsning- och diskussionstillfällena utgjorde en nödvändig grund för handledningstillfällena. Handledarens engagemang och accepterande och bekräftande förhållningssätt medverkade till det positiva utfallet. Även den inledande intervjun och själva videofilmningarna bidrog på ett positivt sätt till projektets utfall.

Detta resultat kan alltså sägas utgöra resultatet av en utvärdering av projektet, både dess olika delmoment och som helhet.

11 Diskussion

Syftet med denna avhandling har varit att med utgångspunkt i fenomenologisk-existentialistiska tankegångar och självpsykologisk teori först utveckla ett pedagogisk-psykologiskt interventionsprogram för att befrämja pedagogers yrkespersonliga kompetens och därefter studera effekterna av detta program. Den empiriska studien har således handlat om att beskriva effekterna, det vill säga dels de kvalitativa förändringar i pedagogers fenomenologisk-existentialistiska professionskompetens som detta pedagogisk-psykologiska interventionsprogram kan generera, dels de utmärkande dragen för den förändringsprocess som pedagogerna genomgår.

I första avsnittet av detta kapitel görs till att börja med en kort summering av resultatet från den empiriska studien, först av de möjliga effekter som programmet genererat, därefter av den inre och den yttre förändringsprocessen. Den efterföljande resultatdiskussionen utgår först och främst från de tematiska helheterna och de beskrivningskategorier som analysen och tolkningen utmynnat i och som därför utgör essensen i den fenomenologiska beskrivningen. Det är alltså de kvalitativa förändringarna i professionskompetensen liksom även de olika momenten i förändringsprocessen – både den inre och den yttre – som utgör utgångspunkten för diskussionen.

I de följande avsnitten av detta kapitel diskuteras det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet, den vetenskapliga forskningsmetoden och implikationer av studien dels för lärarutbildning och lärarfortbildning, dels för fortsatt forskning. Kapitlet avslutas med en utblick mot vad som kunde kallas en självutvecklingspedagogik.

11.1 Sammanfattning och diskussion av resultaten

Studien visar att ett pedagogisk-psykologiskt interventionsprogram som det som här redovisats kan ha många olika möjliga effekter. Studiens resultat omfattar också en beskrivning av den inre förändringsprocessen hos enskilda deltagare, liksom även en utvärdering av den yttre processen, dvs. programmet som helhet och dess olika delmoment.

11.1.1 Möjliga effekter

Det är naturligtvis en självklarhet att alla de deltagande barnträdgårdslärarna har undergått olika slag av förändringar och i olika stor utsträckning och att

deltagarna har lärt sig olika saker under programmets gång. Min erfarenhet är att de enskilda deltagarnas förutsättningar och förkunskaper varierade starkt, vilket naturligtvis bidrog till t.ex. olika förmåga att tillägna sig den teoretiska undervisningen. Att inte alla deltagare förändrats i alla avseenden kan säkerligen delvis också sammanhållas med att jag under hela processen strävat efter att anpassa min handledning till den handleddas situation, behov och känslor och till hennes handlingar och beteenden så som de kommit till uttryck i de filmsekvenser vi sett på. Den tillgängliga tiden för handledning med var och en var begränsad, vilket innebar att olika innehållsliga aspekter betonades i olika stor utsträckning och att därför vissa aspekter gick förlorade med vissa av deltagarna. Även om studien också visar att någon av pedagogerna inte dragit så stor nytta av projektet eller förändrat sitt förhållningssätt speciellt mycket så säger också de barnträdgårdslärarna (t.ex. Lisen, avsnitt 9.5) att de upplevt hela projektet positivt, vilket visar på behovet av att hela tiden få uppskattning och uppmuntran i och för sitt arbete.

De förändringar som omtalats ovan, i avsnitten 10.1–10.7, kan beskrivas som *möjliga effekter* av det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet. Dessa effekter utgör således ett resultat som motsvarar studiens första forskningsfråga: Vilka kvalitativa förändringar i pedagogernas fenomenologisk-existentialistiska professionskompetens framkommer genom det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet? Resultatet kan sammanfattas i följande punkter (A–G):

A. Fördjupad teoretisk förståelse

Det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet kan bidra till förändringar i den abstrakta begreppsbyggnaden om djuppsykologi och förändringar i den teoretiska förståelsen av själv och självutveckling.

B. Ökad beredskap att ta barns perspektiv

Det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet kan bidra till att den grundläggande synen på och det grundläggande förhållningssättet till barn förändrats från att ha ett barnperspektiv till en ökad beredskap att också kunna ta barns perspektiv.

C. Förändrad handlingsberedskap

Det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet kan bidra till en förändrad handlingsberedskap när det gäller att fungera som självobjekt för barnen.

Interventionsprogrammet kan bidra till en förändrad relationsberedskap, inklusive kommunikativ beredskap, i förhållande till barnen.

D. Ökad självkänsla

Det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet kan bidra till att stärka pedagogens egen självkänsla.

Interventionsprogrammet kan även till en viss grad ha terapeutiska effekter.

De förändringar som interventionsprogrammet genererat upplevs vara genuina – som en del av en själv – och således som bestående.

E. Stärkt professionellt självförtroende

Det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet kan bidra till ett stärkt professionellt självförtroende.

F. Förändrat didaktiskt förhållningssätt

Effekterna av det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet hos den enskilda deltagaren kan generaliseras även till andra områden på den pedagogiska arenan, så som förändring av mål och arbetsmetoder.

G. Förändrade förhållningssätt i relationer

Det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet kan hos deltagaren leda till ett förändrat förhållningssätt till kolleger, barnens föräldrar och egna familjemedlemmar.

Interventionsprogrammet kan leda till en upplevd förändring av barnens förhållningssätt gentemot pedagogen.

I det följande diskuteras resultaten i förhållande till studiens teoretiska ramar och den bakgrund som skisserades i avhandlingens första del. Diskussionen sker också i förhållande till den beskrivning av fenomenologisk-existentialistisk professionskompetens i en pedagogisk kontext som gavs i avsnitt 6.3.3, nämligen som *ett etiskt och demokratiskt förhållningssätt, kännetecknat av autenticitet och empatisk förmåga parad med en djuppsykologisk förståelse och en beredskap att fungera som barnets självobjekt i syfte att medverka till utveckling av barnets mänsklighet i riktning mot ett sunt själv.*

Djuppsykologisk förståelse

Pedagogerna i denna studie uppvisar en ökad förståelse för de självpsykologiska teorier och begrepp som fokuserades i samband med programmets genomförande. En av de förändringar som framkommit hos pedagogerna gäller den teoretiska förståelsen av och synsättet på självet och dess utveckling, speciellt självets tre ”vara-dimensioner” (det grandiosa, det idealsökande och det tvilling-sökande självet). Dessa tre dimensioner är de centrala i Kohuts självpsykologiska teori (1986, 1988). Flera av pedagogerna uppvisar också en ökad förståelse av skillnaden mellan denna ”vara-dimension” och ”göra-dimensionen”, och de motsvarande begreppen självkänsla och självförtroende, något som jag utvecklat i avsnitt 4.2.4, och som även utgjorde en central aspekt både i den teoretiska undervisningen och under handledningsprocessen. Med tanke på att det är människans ”vara-kvaliteter” som gör henne betydelsefull för andra människor (Jacobsen, 1998, s. 82) så ter sig denna förändring av stor betydelse för verksamma pedagoger.

Likaså förekommer förändringar i den teoretiska förståelsen av känslornas grundläggande betydelse (Miller, 1985a; Nathanson 1992) liksom också av betydelsen av självobjekt för självet och dess utveckling mot mognare former, dvs. av centrala delar i den självpsykologiska teorin (Kohut, 1986, 1988) vilka också poängterades under programmets förlopp. Jag har i kapitlen 3 och 4 framhållit vikten av att förstå känslornas fundamentala betydelse för människan, hennes självutveckling, hennes relationer och empati. Speciellt förefaller barnträdgårdslärarna ha förstått betydelsen av bekräftelse av känslor och vad den innebär för barnets sunda självutveckling.

Pedagogerna ger således uttryck för en ökad medvetenhet om och förståelse av de fenomen som programmet fokuserat. När människans ”medvetande om fenomenet förändrats, och det framstår på ett annat sätt än tidigare” (Marton & Booth, 2000, s. 185) har hon lärt sig något. Således kan man säga att barnträdgårdslärarna i denna studie har lärt sig mera om de centrala begrepp och teorier som programmet fokuserade.

Formulerandet av abstrakta begrepp ingår även i Kolbs modell av erfarenhetslärande (figur 1), och i den tolkning och vidareutveckling som jag gjort i figur 2. Genom att pedagogerna fått en djupare förståelse av barnets självutveckling och självobjektens betydelse, och till och med använder dessa nya abstrakta begrepp spontant, har hos dem skapats en större beredskap också för nästa steg i förändringsprocessen. Detta steg handlar om att förändra sina förhållningssätt och sin handlingsberedskap, vilket självfallet är att yttersta betydelse i en pedagogisk kontext.

En bred förståelse av människan, hennes själv och utveckling mot större mognad utgör en grundpelare i pedagogens yrkespersonliga kompetens (Juul & Jensen, 2003). Enligt den ovan nämnda beskrivningen av fenomenologisk-existentialistisk professionskompetens utgör förståelsen av de djuppsykologiska aspekterna av människans vara en viktig del av denna kompetens. Interventionsprogrammet har således visat sig kunna medverka till att *utveckla den djuppsykologiska förståelsen* av självet och dess utveckling, och därmed bidra till utveckling av barnträdgårdslärarnas fenomenologisk-existentialistiska professionskompetens.

Barns självutveckling som syfte

Att de mål eller syften som barnträdgårdslärarna anger i slutintervjun i större utsträckning än förut handlar om ”vara”-modaliteter, t.ex. större fokus på barns självkänsla och känslor, antyder en förändrad förståelse för vikten av att verka mot att utveckla barns självkänsla. I och med pedagogernas ökade förståelse för att barnet för sin självutveckling behöver den vuxne som självobjekt, i förbindelse med deras ökade benägenhet att själva fungera som självobjekt (se nedan), visar de också en större benägenhet att verka i riktning mot att stärka barns själv. Med andra ord handlar det om att pedagogen mera än förut är *inriktad på en utveckling av barnets mänsklighet i riktning mot ett sunt själv*. Detta poängterades ovan som en viktig aspekt av pedagogens fenomenologisk-existentialistiska professionskompetens och resultatet innebär därför att det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet kan medverka till en förändring av denna aspekt av professionskompetensen.

Den dualistiska relationen mellan vuxen och barn står i centrum när det gäller möjligheten att stärka ett enskilt barns självkänsla, något som är centralt för den fenomenologisk-existentialistiska (Aspelin, 2005, s. 97) och därmed den självpsykologiska teori som ligger till grund för interventionsprogrammet. En dyad ger, enligt Buber (1995), större möjligheter för pedagogen att skapa jag–du-relation med barnet. Att ta sig tid med varje enskilt barn är därför en förutsättning för att man som pedagog överhuvudtaget skall kunna skapa ett möte med barnet, och därmed större förutsättningar för att pedagogen skall kunna fungera som barnets självobjekt. I grupper med många barn och få pedagoger blir denna möjlighet starkt begränsad, vilket indikerar att antalet barn per pedagog borde hållas så lågt som möjligt för att ge pedagogen möjlighet att fungera som optimala självobjekt för barnen.

Barntädgårdslärares tidigare handlingsmönster med fokus i första hand på gruppen utgör naturligtvis delvis en spegling av den tidsålder och den pedagogik som var förhärskande under den tid då de fick sin utbildning. Tidigare finländsk småbarnspedagogik har i stor utsträckning fokuserat gruppen. Speciellt på 1960- och 1970-talen poängterades den sociala fostran som tillvaron i en daghemsgrupp kunde erbjuda (Kärrby, 1992), och utbildningen hade också som mål att lära den blivande barntädgårdsläraren att i första hand bemästra gruppen. Många av barntädgårdslärarna i denna studie har fått sin utbildning just under denna tid, vilket syns tydligt i förhållningssättet hos några av de äldre, där gruppen tidigare prioriterats i förhållande till det enskilda barnet. Men utgående från ett fenomenologisk-existentialistiskt tänkande och från självpsykologisk teori så kan en människa inte bli till en person – ett utvecklat själv – utan att ingå i jag–du-relationer (Buber, 1994) eller bli speglad av närvarande självobjekt (Kohut, 1986). I förlängningen visar alltså denna förändring tydligt på betydelsen av ständig fortbildning för barntädgårdslärare och andra pedagoger.

Förhållningssätt och empatisk förmåga

En förutsättning för att kunna bidra till barns självutveckling, utöver den grundläggande teoretiska förståelsen och intentionen att ha barns självutveckling som pedagogiskt mål, är en förmåga att ta barnets perspektiv. Pedagogernas större lyhördhet för barnens känslor och upplevelser, vilja och initiativ visar på en sådan förändrad förmåga, liksom också deras förändrade syn på betydelsen av att bekräfta barns likhet med sig själv och andra människor. Dessa resultat visar på att barntädgårdslärarna genom interventionsprogrammet kan förändra sin förmåga att ta barnets perspektiv i förhållande till alla tre dimensioner i självet (se figur 5).

Den ökade fokuseringen på det positiva hos barnen (t.ex. att utgå från vad barn kan i stället för vad de inte kan) som deltagarna gav uttryck för tolkar jag som en direkt följd av den betoning på det positiva som jag strävade efter i handledningssituationen, och som också är i enlighet med andan i både Aarts (2000) och Kleins (1989) metoder. Denna förändring ligger dessutom i samklang med det som synen på det kompetenta barnet (Stern, 1991; Sommer, 2003) implicerar ifråga om pedagogiska handlingar, något som poängterades under hela interventionsprogrammets förlopp.

De förändringar som beskrivits innebär också ett *förändrat synsätt i riktning mot den nya barnsynen* (Stern, 1991; Sommer 1996, 2005). Ett sådant förändrat synsätt innebär en större beredskap att se saker och ting ur den andras perspektiv, vilket också innebär ett väsentligt steg på vägen mot ett förändrat handlingssätt. Att kunna ta den andras, i detta fall barnets, perspektiv utgör hörnspelaren i den empatiska förmåga som enligt självpsykologisk teori är en grundläggande förutsättning för att kunna stöda barns självutveckling (Kohut, 1982). Empatisk förmåga har tidigare presenterats som en central aspekt av den fenomenologisk-existentialistiska professionskompetensen. I och med att både förhållningssätt och handlingsberedskap kan öka i fråga om lyhördhet för barns behov, känslor och vilja kan programmet också sägas medverka till *en ökad empatisk förmåga*. Således har programmet också på denna punkt visat sig kunna medverka till att den fenomenologisk-existentialistiska professionskompetensen utvecklas och stärks. Den teori om självutveckling som presenterades i kap. 4 och den modell av självet (figur 5) som utvecklades inför detta interventionsprogram kan således också i framtiden användas inom undervisning för att *bidra till att den grundläggande synen på och det grundläggande förhållningssättet till barn förändras*.

Beredskap att fungera som självobjekt

En förändrad *handlingsberedskap när det gäller att fungera som självobjekt* för barnen kan kommenteras utifrån flera olika synvinklar. Att som pedagog ha beredskap att bekräfta barnets känslor utgör en förutsättning för att kunna stödja barnets känslomässiga utveckling och därmed barnets hela självutveckling, eftersom emotionerna är intersubjektiva (Sartre, 1992; Bauman, 1995; Monsen, 1997) och utgör kärnan i människans själv (Kohut, 1986, 1988; Karterud & Monsen, 1997). Den främsta vägen till den pedagogiska tillit som är en förutsättning för att barnet skall låta sig fostras (Uljens 1998a) går via en förståelse och acceptans av barnets känslor, tankar och upplevelser (Miller, 1985b). Buber (1993, s. 111) uttrycker det så att läraren skall bekräfta eleven ”innan hon vill påverka honom”. Det resultat i denna studie som tyder på barnens förändrade beteende gentemot pedagogerna kan således förstås mot bakgrund av att pedagogerna i större utsträckning än förut bekräftar barnen, vilket ökar barnens tillit gentemot dem.

Förändringen mot en större lyhördhet inför barnens vilja och överlåtelsen av mera ansvar till dem innebär en ökad beredskap att fungera som idealiserbart självobjekt (jfr Kohut, 1988). En förändring mot att bekräfta sin egen och barnets – och alla människors – likhet och lika värde innebär en utveckling mot att fungera som samhörighetsskapande självobjekt (Kohut, 1988). Detta står helt i linje med den nya barnsynen som just hävdar en basal likvärdighet mellan barn och vuxna (Sommer, 2005). Ett förhållningssätt baserat på denna likvärdighetsprincip är av grundläggande betydelse för att människan skall kunna ingå i jag-du-relationer (Buber, 1994) och kunna utveckla ett demokratiskt förhållningssätt. Att fungera som självobjekt för barnen har tidigare beskrivits som en central aspekt av pedagogens fenomenologisk-existentialistiska professionskompetens, vilket betyder att programmet även på denna punkt kan stödja den professionella självutvecklingen.

Att pedagogernas förhållningssätt till barn kan förändras som ett resultat av ett pedagogisk-psykologiskt interventionsprogram överensstämmer också med resultatet från Lindahls (2002) undersökning. Hon rapporterar att pedagogernas förhållningssätt förändrades så, att de efter interventionsprogrammets genomförande i högre grad än förut kunde ta ett barnperspektiv i betydelsen leva sig in i och tolka barnens initiativ och utgå från barnens eget tänkande, dvs. de ”lärde sig urskilja barnens intellektuella potential” (ibid., s. 260). Dessutom stöder pedagogerna mera än förut barnens egna initiativ och handlingar.

Det som däremot inte framkommer i Lindahls (2002) undersökning är huruvida pedagogernas empatiska förmåga, i betydelsen förmåga att sätta sig in i barns känslor, förändrades. Inte heller pedagogens förmåga att skapa samhörighet med barnen poängterades i Lindahls studie. Detta innebär att resultatet från Lindahls undersökning – liksom även från Palméus, Pramlings och Lindahls (1994) studie – utifrån en självpsykologisk tolkningsram kan sägas visa på pedagogernas förändrade förmåga att utvecklas som idealsökande självobjekt och som utmanande självobjekt (se figur 6), men inte i någon större utsträckning på utvecklingen av förmågan att fungera som bekräftande självobjekt eller samhörighetsskapande självobjekt. Den föreliggande studiens resultat visar däremot även på det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammets förmåga att stärka pedagogen i hennes funktion som bekräftande självobjekt och som samhörighetsskapande självobjekt.

Att tidigare studier inte poängterat pedagogens roll som bekräftande och samhörighetsskapande självobjekt, men väl som utmanande och idealiserbart, går helt i linje med det som anfördes i avsnitt 6.2.5, nämligen att läraren traditionellt varit inriktad på prestationer, på att värdera dessa prestationer och fungera som modell och normsättare för barnen. Däremot har pedagoger inte i någon större utsträckning, vilket Miller (1985b) diskuterar, fungerat som bekräftande självobjekt. Jag vill hävda att också pedagogers funktion som samhörighetsskapande självobjekt till stora delar försummats och försummas. Lärare bör dock i dagens samhälle fungera som både bekräftande och samhörighetsskapande självobjekt – i tillägg till utmanande och idealiserbara – för att barns självkänsla skall kunna växa sig stark. Funktionen som samhörighetsskapande självobjekt är dessutom av stor betydelse i förhållande till barnets förmåga att ingå i och upprätthålla demokratiska relationer.

Kommunikativ beredskap

Resultatet visar att pedagogerna i studien på många olika plan och i flera olika avseenden förändrat både sin medvetenhet om sin egen kommunikation och sin beredskap att kommunicera på ett annorlunda sätt än förr. Förändringarna när det gäller *den kommunikativa beredskapen* motsvarar Bengtssons (1998, s. 97) krav på att lärares yrkespraktiska vetande sitter ”inte minst i tungan”. Det är framför allt via sin kommunikation som pedagogen visar sitt förändrade förhållningssätt och sina förändrade sätt att fungera som barnets självobjekt. Flera av dessa förändringar har därför redan kommenterats ovan i samband med den förändrade beredskapen att fungera som barnens självobjekt.

Det resultat beträffande pedagogernas samspel och kommunikation med barnen som framträder i undersökningsmaterialet stämmer överens med det som Palméus, Pramling och Lindahl (1994) kom fram till i sin undersökning, nämligen att personalen som ett resultat av det pedagogiska interventionsprogrammet samspelade och kommunicerade med barnen på ett mer nyanserat och utvecklat sätt än tidigare. I deras undersökning handlade det i första hand om att pedagogerna mera medvetet arbetar med att utveckla barns kognitiva förmåga, men även om att de utvecklat en större medvetenhet om barns behov och intentioner. Även Lindahls (2002) undersökning visar att pedagogernas kommunikativa samspel med barnen efter det pedagogiska interventionsprogrammet förändrades i riktning mot att ställa flera frågor, ge förklaringar och utveckla samtalen med barnen. Också här handlar det om att pedagogerna mera än förut uppmärksammar barnens initiativ och utmanar dem i deras lärande och ansvarstagande. I föreliggande studie tillkommer resultatet med en större beredskap att uppmärksamma, benämna och förklara barnens känslor och bekräfta likheter.

Ökad självkänsla och stärkt professionellt självförtroende

Att ökad självkänsla hos pedagoger kan vara ett resultat av fortbildningsprojekt har framkommit i tidigare studier (t.ex. Rönnerman, 2002). Den brist i tidigare forskning som påtalades i avsnitt 5.2.3, och som gäller frågan om vari den ökade självkänslan består, kan åtminstone delvis sägas ha reparerats genom ovanstående resultat. Alla förändringar mot en djupare förståelse och acceptans av egna känslor utgör ett viktigt led mot ökad självkänsla (van Deurzen, 1998, 2003; Cullberg Weston, 2007). Negativa självbilder utgör en central ingrediens i svag självkänsla (Cullberg Weston, 2007). Att kunna förändra sin självbild från en negativ till en positiv, åtminstone delvis och ibland, betyder därför ett viktigt steg mot en ökad självkänsla. Att inte tåla kritik innebär ett tecken på svag självkänsla (Cullberg Weston, 2007), och därför kan också den förändring som gäller större tålighet mot kritik ses som en förändring mot en bättre självkänsla. De förändringar som innebär en ökad självinsikt medverkar också till en ökad självkänsla (van Deurzen, 1998; Cullberg Weston, 2007). De områden där förändringar i självkänslan rapporterats utgör således alla, enligt fenomenologisk-existentialistisk psykologi och självpsykologi, delar av en god självkänsla. Detta innebär att programmet kan sägas ha potential att på många väsentliga punkter *medverka till att deltagarnas självkänsla höjs*.

Att vara autentisk beskrevs ovan som en central aspekt av pedagogers fenomenologisk-existentialistiska professionskompetens. Den innebär att vara den man är (Laing, 1975), att vara sig själv (Tønnesvang, 2002) och att erkänna sin individualitet som en uppsättning möjligheter och begränsningar (Spinelli, 1989). Upplevelsen av att få vara den man är (Miller, 1995) utgör en viktig ingrediens vid en sund utveckling av det grandiosa självet. Att acceptera sig själv, sådan man är, med sina förmågor och egenskaper, med fel och brister, är en viktig del av en sund självkänsla (Cullberg Weston, 2007, s. 48–49). I och med deltagarnas större självinsikt och självacceptans uppvisar de således efter programmets slut en *större autenticitet än förut*, vilket innebär att den fenomenologisk-existentialistiska professionskompetensen ökat. Också i och

med att pedagogerna menar att de förändringar de upplevt kommer att vara bestående förefaller det som om de nya förhållningssätten och den nya beredskapen är autentisk.

Även om programmet inte direkt syftade till att vara terapeutiskt så visar resultatet att det hade uppenbara *terapeutiska effekter*. Detta kan åtminstone delvis förklaras av att programmet var uppbyggt utifrån en självpsykologisk grund och därmed fokuserade grundläggande existentiella frågor om bl.a. självet, känslornas betydelse och människors relationer. Gränsen mellan handledning i ett pedagogisk-psykologiskt program som syftar till pedagogens professionella självutveckling och terapi är inte alltid så skarp som t.ex. Lauvås och Handal (1993) påstår, utan ett dylikt program kan mycket väl få terapeutiska konsekvenser. De terapeutiska effekterna kan till och med vara eftersträvansvärda då den förändring av självet som krävs för att pedagogen skall utvecklas professionellt inbegriper också en personlig utveckling (Birnik, 1998; Juul & Jensen, 2003). Däremot är steget till att säga att interventionsprogrammet var ett terapeutiskt program långt, och detta var inte heller avsikten med programmet.

Det *ökade professionella självförtroende* som framkommer i resultatet – den större tilliten till den egna förmågan att fungera professionellt och säkerheten i den professionella identiteten – kan förmodligen till stora delar tolkas som en sekundär eller generaliserad effekt av de övriga förändringarna som barnträdgårdslärarna upplevt. Också en ökad yrkeskompetens hör till de fenomen som tidigare i olika undersökningar rapporterats som ett resultat av pedagogiska fortbildningsprogram (t.ex. Palméus, Pramling & Lindahl, 1994).

Ett etiskt och demokratiskt förhållningssätt

Även om de etiska aspekterna inte direkt betonats under programmets förlopp så genomsyrades naturligtvis hela programmet och dess genomförande av den etik som utgör grunden för en fenomenologisk-existentialistisk pedagogik (Løgstrup, 1994; Pahuus, 1997) och för ett självpsykologiskt tänkande (Kohut, 1986, 1988). Att ta barnets perspektiv – att vara empatisk – utgör en nödvändig ingrediens i ett etiskt förhållningssätt. Genom den förändrade synen på barnet, det förändrade förhållningssätt som deltagarna ger prov på och den förändrade handlingsberedskapen kan man även påstå att deras *etiska förhållningssätt har utvecklats* som en följd av det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet.

Trots att inte heller termen demokrati poängterades under projektets gång genomsyrades projektet även av tanken på ett demokratiskt förhållningssätt. Deltagarnas fokusering på bekräftelse av självets tvillingsökande dimension och självobjektets betydelse i detta sammanhang, liksom även den större toleransen för barnens känslor och överlåtelsen av mera ansvar till barnen antyder en *förändring i det demokratiska förhållningssättet*. Den ökade förståelse av sambandet mellan självkänsla och relationer som pedagogerna ger uttryck för stärker denna tolkning, om man betänker subjektivitetens och intersubjektivitetens ömsesidighet (Sartre, 1964).

Relationen mellan begreppen makt och etik utvecklades i avsnitt 6.1.2 och åskådliggjordes i figur 7. Figuren visar att det etiska förhållningssätt som sätter

barnet främst och som innebär en jag–du-relation (Buber, 1994) uppväger det maktförhållande som lätt kan uppstå i en relation mellan pedagog och barn. Detta innebär att en förändring av det etiska förhållningssättet samtidigt gör förhållandet mellan pedagog och barn mera demokratiskt. På så sätt kommer pedagogen också indirekt att framstå som modell för barnet och därmed fungera som idealiserbart självobjekt.

Kringeffekter

Kringeffekterna utgör förändringar som går utöver det som direkt fokuserats under programmet och de kunde således inte förväntas. Att didaktiska kringeffekter ändå förekom kan förklaras på flera olika sätt. Att förändra sitt mål för verksamheten från ett traditionellt ”göra”-perspektiv till ett ”vara”-perspektiv står helt i samklang med de fenomenologisk-existentialistiska värderingar och den självpsykologiska teorin som ligger till grund för detta projekt. Eftersom dessutom både inledande och avslutande intervju omfattade frågor om målen för daghemsverksamheten kan ett sådant förändrat perspektiv ändå te sig förståeligt. Däremot ställdes inga intervjufrågor om pedagogiska metoder eller arbetsätt, och de diskuterades överhuvudtaget inte heller under handledningstillfällena, vilket gör att denna förändring ter sig mera förvånansvärd. Sådana generaliseringar kan förmodligen ske endast om förändringen hos den enskilde barnträdgårdsläraren är sådan att den griper in i hennes grundläggande värderingar och således i hennes själv.

Under en lång räkka av år har planering av daghemsverksamheten stått som ett centralt motto för småbarnspedagogiken (Kummel, 2001) och också utgjort och utgör fortfarande en viktig del av barnträdgårdsläroinbildningen. Detta kan även exemplifieras genom ett stort antal publikationer i ämnet (t.ex. Gunnestad, 1993; Lillemyr & Søbstad, 1993; Broström, 1996; Kummel, 2001) som under de två senaste decennierna använts i utbildningen av lärare för de yngre barnen. Även de något äldre barnträdgårdslärarna har säkerligen under fortbildningsdagar undervisats om vikten av att överhuvudtaget planera den dagliga verksamheten och av att även följa sin planering. Eftersom planering av verksamheten ofta gäller hela barngruppen kan en sidoeffekt av denna i och för sig positiva föreställning om planeringen ha varit att barnträdgårdslärarna behandlat och bemött barngruppen som kollektiv. En förändrad syn på barns individuella behov av självobjekt och en större lyhördhet för barnens initiativ och vilja och överlåtelse av mera ansvar till barnen kan således komma att som direkt följd få en större didaktisk flexibilitet och beredskap att vid behov kunna överge sin egen planering.

Att dessa didaktiska förändringar är en följd av en förändrad fenomenologisk-existentialistisk professionskompetens implicerar att den senare är grundläggande i förhållande till den didaktiska kompetensen. Om så är fallet skulle en konsekvens vara att läroinbildning, i likhet med det som Bae (2004, s. 247) föreslår, ”i stedet for ensidig å fokusere på didaktisk planlegging, innhold, pedagogiske mål og produkter”, i högre grad än tidigare skulle fokusera frågor om samspel och relationer och vad det innebär att ”møte barn som likverdige subjekter med rettigheter i forhold til egen opplevelsesverden”.

Det förändrade förhållningssättet mot andra personer än barnen, alltså arbetskamrater, barnens föräldrar och egna familjemedlemmar, kan också tolkas som en generaliserad effekt, eller bieffekt, av de övriga förändringarna. När deltagarens själv-i-relation förändras, så innebär det en genuin inre förändring (Colaizzi, 1978) som sprider sig till hennes övriga relationer.

Att barnens förhållningssätt gentemot andra, enligt pedagogerna, skulle förändras var heller ingenting som direkt kunde förväntas som ett resultat av programmet. Det kan dock ses som en logisk följd av att pedagogens eget förhållningssätt och handlande mot barnet förändras. Som tidigare hävdats (avsnitt 6.1.4) ökar barnets tillit till den vuxne, och därmed öppenheten i kommunikationen, som en följd av att den vuxne bekräftar barnet, själv visar sig öppen och respektfull (Miller, 1985b) och själv är tillitsfull genom att ge barnet mera ansvar. Upplevelsen av barnens förändrade förhållningssätt kan också tas som en indirekt fingervisning om att pedagogen verkligen förändrat sitt beteende: utan förändring hos pedagogen hade hon förmodligen inte heller upplevt någon förändring hos barnen. På basis av denna studie kan man dock inte dra några långtgående slutsatser om huruvida barnens beteende verkligen har förändrats.

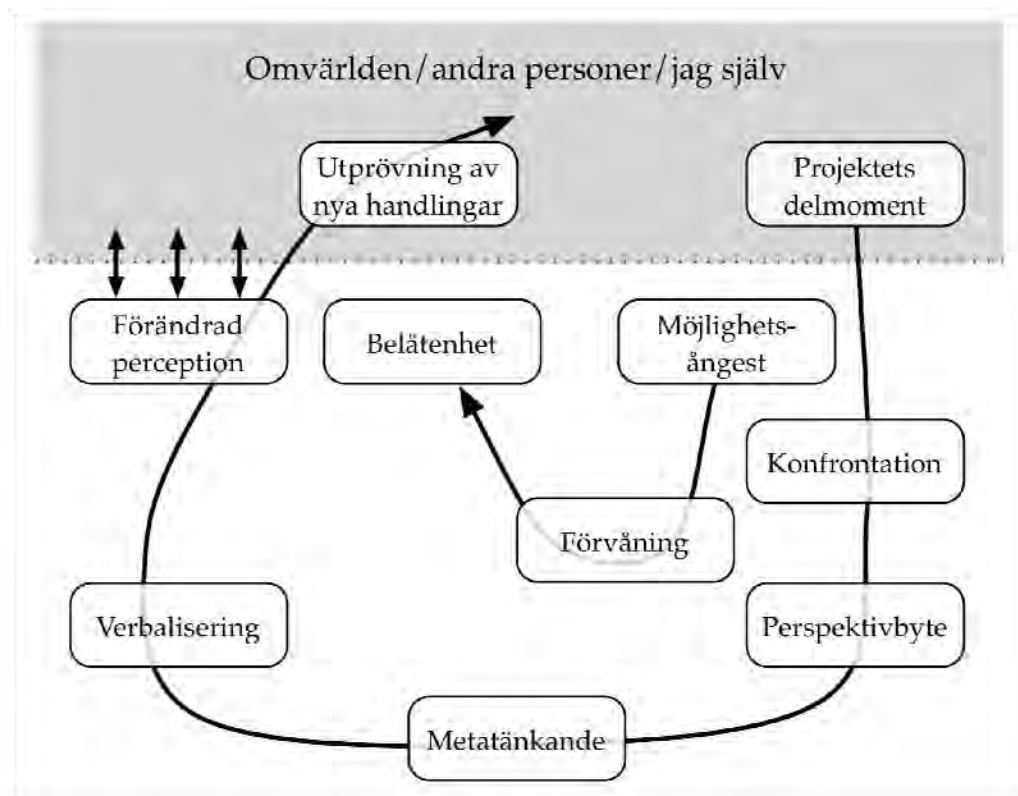
Slutsats

Förverkligandet av det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet har således visat sig kunna bidra till någon typ av upplevda förändringar i förhållande till samtliga aspekter i den fenomenologisk-existentialistiska professionskompetensen. Dessutom framträder också i materialet en upplevelse av en förändrad självkänsla och ett starkt professionellt självförtroende. Därutöver har även andra effekter, så som didaktiska och relationella kringeffekter, kunnat beskrivas.

11.1.2 Förändringsprocessen

Den inre processen

Den inre förändringsprocessens delmoment (möjlighetsångest, konfrontation, perspektivbyte, förvåning, metatänkande, verbalisering, förändrad perception, utprovning av nya handlingar och belåtenhet) *sammanfattas och åskådliggörs i figur 9*. Figuren kan också sägas utgöra en precisering och vidareutveckling av den modell (se figur 1) av processen vid erfarenhetsbaserat lärande som beskrivits av Kolb (1984) och den skiss över reflektionsprocessen som presenterades i figur 2. De delmoment i processen som beskrivs med termer som brukar anges höra ihop med kognitiva processer återfinns i "den yttre linjen", medan de delmoment som kan beskrivas med emotionella termer eller som känslotillstånd har fått bilda en egen "inre linje" i mitten av figuren.



Figur 9. Den inre processens delmoment under det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet.

Processen tar sin början i och med konfrontationen med projektets delmoment. I samband med konfrontationen uppkommer ofta en ångest som "öppnar upp" och gör förändringar möjliga. Konfrontationen medför också ett perspektivbyte, som kan innebära början till en reflektionsprocess och ett metatänkande. Ofta åtföljs detta på det emotionella planet av förvåning och på det mera kognitiva av en verbalisering. Allt detta medför slutligen dels en förändrad perception i förhållande till omvärlden, andra personer och en själv, dels en utprovning av nya handlingar och beteenden. Den känsla som följer i slutet av denna process är någon form av belåtenhet och glädje.

Nervositeten och anspänningen i början av projektet, och speciellt inför den första filmningen och det första handledningstillfället, är en högst vanlig och naturlig känsla inför något okänt och obekant. Att utsätta sig själv för ett projekt av denna typ, inklusive att bli filmad och "bedömd", handlar om att ge sig ut ur "trygghetszonen" (Andersson, 2000, s. 90). Den ångest som då kan uppkomma visar sig som nervositet, rädsla och anspänning. Den kan innebära en risk att förlora något av sig själv – men också möjligheten att vinna något nytt. Ångest

är, enligt Kierkegaard (1996, s. 72) ”den frihetens svindel som uppstår då [...] friheten skådar ner i sin egen möjlighet”.

Att deltagarna valde att utsätta sig för risken innebär att de ändå i första hand såg positiva möjligheter med programmet. Därför har jag också valt att utifrån Mays (2001, s. 254) uttalande – i Kierkegaards anda – om ångest och möjlighet som ”två sidor av samma upplevelse” beskriva denna initiala känsla som en möjlighetsångest. En sådan konstruktiv ångest kan sägas utgöra en ingång till en lärandeprocess. Förklaringen till detta kan vara känslors egenskap att leda till ett tryck mot handling, det som Frijda (2007) kallar ”action readiness” eller ”action tendency”. Deltagarnas uttryck för en sådan känsla innebär alltså en öppenhet inför det nya och en handlingsberedskap inför det som förväntas komma, och därmed ett första steg i lärandeprocessen.

I den dagliga verksamheten, i ”nuflödet” (Anfinset, 1997, s. 14), kännetecknas barnträdgårdsläraren för det mesta av ett oreflekterat medvetande eller med andra ord en omedelbar uppfattning av fenomenen där hon tar omgivningen inklusive andra människor för givna (jfr avsnitt 2.1.1). Att gå från detta spontana, oreflekterade medvetandetillstånd till ett reflekterat – eller med Bubers (1996) terminologi från ett jag–du-tillstånd till ett jag–det-tillstånd – kräver att fokus för uppmärksamheten förändras (jfr avsnitt 2.1.2). En konfrontation med något nytt, i förhållande till det tidigare kända, innebär att förändra sitt medvetandefokus, vilket utgör startpunkten till en reflektionsprocess (Bengtsson, 1993). Detta kan också jämföras med den förutsättning för lärande som Marton och Booth (2000, s. 187–188) omtalar som *variation*, dvs. att ”någonting varierar, någon aspekt av situationen som omger personen”, vilket krävs för att lärande skall kunna ske. Denna konfrontation har således uppmärksamats och beskrivits av deltagare i projektet.

För att kunna gå in i en genuin reflektionsprocess måste man dessutom ha något att vara förvånad över, menar Emsheimer (2005b, s. 50). Och för att kunna vara förvånad måste man kunna hålla en tidigare given förklaring på avstånd och ompröva den. Om man lär sig något på ett genuint sätt, menar Colaizzi (1978), så häpnas man över utfallet. Genom att uttrycka sin förvåning beskriver deltagarna sålunda ett viktigt inslag i en genuin reflektions- och lärandeprocess. Det enda egentliga undantaget utgörs av Greta (avsnitt 9.8), som vid det första och enda handledningstillfället vid upprepade tillfällen ger uttryck för att hon *inte* är förvånad: ”Men det är ju sådär det är, så man gör”, ”Gör inte alla sådär. Det är ju så vanligt” och ”Det är ju bara vardagliga situationer det där”. Detta kan då tolkas som att hon inte förmår ompröva sina tidigare förgivettaganden och således inte vill eller kan lära sig något nytt i denna situation.

Eftersom reflektionen kräver någon slags ny input genom dialog med någon eller något utanför en själv (Taylor Webb, 2000) blir språket av stor betydelse. Att utöka sitt ordförråd och kunna *verbalisera* fenomen som man tidigare saknat ord för utgör en viktig byggsten i en lärandeprocess. Enligt Kolb (1984) utgör abstrakt begreppsbildning ett centralt delmoment av erfarenhetslärande på vägen mot förändrad handling (jfr figur 1). Handal (1994) menar att reflektion också oftast innebär en verbalisering av det som man medvetandegjort. De förändringar i den teoretiska förståelsen som här beskrivits innebär även förändringar i

den abstrakta begreppsbildningen, varför man kan säga att ett viktigt steg i förändringsprocessen därmed tagits.

Att lära sig innebär enligt Marton och Booth (2000, s. 187) att ”bli förmögen att urskilja och åtskilja aspekter av ett fenomen som den lärande tidigare inte har kunnat urskilja eller åtskilja”. Detta moment av *förändrad perception*, av att urskilja sådant som förut förefallit självklart eller inte observerats, återfinns också i den ovan beskrivna lärandeprocessen.

Enligt både Sartre (Kvale, 1997) och Gadamer (2002) innefattar kunskap och förståelse också handling. Att lära sig innebär att förändra sina handlingar. Omprövning och utprövning av nya beteenden och handlingar omtalas också i Kolbs modell (1984) som en central del av erfarenhetslärande. Den förändrade handlingsberedskap som kunnat utläsas ur materialet – de förändrade beteenden och handlingar som deltagarna ger uttryck för – visar således på att den nya förståelsen inte enbart fungerar på ett kognitivt plan, utan att pedagogerna även är beredda att omsätta sina nya kunskaper i praxis.

I samband med att deltagarna beskriver upplevda förändringar uttrycker de också glädje och belåtenhet. De är glada över det de lärt sig och nöjda med projektet, genom vilket de förändrats och lärt sig nya saker. Lärande och utveckling mot större mognad i självet innebär glädje. Fromm (Cullberg Weston, 2007, s. 182) uttrycker detta såhär: ”Glädje är det vi upplever medan vi växer oss allt närmre målet att bli oss själva.” Glädje som en del av den inre processen antyder också att en självutveckling hos deltagarna ägt rum.

Deltagarna gav i sina egna uttalanden således under projektets gång uttryck för olika känslor. De vanligaste känslorna i de olika skedena av processen utgjordes av olika schatteringar av nervositet eller anspänning, av förvåning eller förundran och av glädje eller belåtenhet. Dessa känslor utgör varianter av de känslor som bl.a. Nathanson (1992) omtalar som människans grundläggande emotioner, och därför har jag valt att benämna dessa centrala känslor i den inre förändringsprocessen på just detta sätt. Intressant att notera är att känslorna förändras i en speciellt riktning. Processen startar med en känsla som inkluderar en negativ aspekt (ångest), går via en neutral känsla (förvåning) och slutar med en positiv (glädje, belåtenhet). Detta att lärandeprocessen inte enbart är förenad med positiva känslor sammanhänger således med och förklarar (åtminstone delvis) det motstånd som ibland uppkommer hos en del människor i samband med konfrontationen med något nytt (Illeris, 2001).

Resultatet här tyder på att känslor har en grundläggande betydelse i lärandeprocessen, vilket jag ser som en betydelsefull markering i förhållande till den tidigare mera kognitivt inriktade forskningen kring lärares reflektion och professionella lärande (jfr avsnitt 5.1.1). Det är syntesen av det kognitiva och det emotionella (jfr Pahuus, 1995) som utgör innehållet i en förändringsprocess. Eftersom intervjufrågorna under den avslutande intervjun inte innehöll någon direkt fråga om känslotillstånd under processen – men nog om reaktioner – så är det knappast troligt att alla känslor hos deltagarna framkommit i intervjuvaren. Det är alltså mycket sannolikt att andra emotioner än de som här framkommer

kan förekomma och vara av betydelse för förändringsprocessen, något som framtida forskning kan komma att påvisa.

Om man utgår från Martons och Booths (2000) beskrivning av att lärande har skett när den lärande har förändrat sitt sätt att erfara och sitt medvetande om ett fenomen, så kan man definitivt påstå att de deltagande barnträdgårdslärarna har lärt sig något. Att alla sju deltagarna i något skede berättar om en upplevd ökad medvetenhet om de olika fenomen som projektet fokuserat stöder detta påstående. En sådan förståelse som Gadamer (2002) menar framspringer ut erfarenhet och som innebär att man förstår något som man *inte* förstod förut, visar deltagarna också många prov på.

Modellen (figur 9) innehåller flera inslag av det som Callevaert (1999) för fram som förutsättningar för att teori skall omsättas i praxis, nämligen tänkande, vilja och sinnen. Kravet på tänkande finns tillgodosett i figuren genom att den innehåller metatänkande och att sinnena är med syns genom begreppet perception. Viljan ligger i det faktum att man trots nervositet och rädsla (möjlighetsångest) väljer att "utsätta sig" för interventionsprogrammet och dess olika delmoment. Callevaert nämner också passion som en förutsättning, ett ord som förefaller starkt i sammanhanget. Det intresse som deltagarna visade i början av och under programmets gång och den belåtenhet och glädje som syntes i slutet av projektet kan dock sägas vara indikatorer på att även arbetsglädje – och i viss mån passion – fanns.

En jämförelse kan också göras mellan det resultat som presenteras i figur 9 och den beskrivning av självet som Hansen (2001, s. 65) tillhandahåller. Han ser självet som en kraft som binder samman upplevelse, känsla, perception och initiativ till ett mer eller mindre sammanhängande handlings- och upplevelse-universum. Likheter mellan begreppen upplevelse, känsla, perception och initiativ och flera av begreppen i figur 9 innebär att man kan säga att förändringsprocessen handlar om att självet är internt involverat i denna process, något som ju också kommer till uttryck i deltagarnas egna uttalanden.

Den yttre processen

En sammanfattning av den yttre processen ger för handen att *det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammets alla delmoment på något sätt har bidragit till de effekter som programmet genererade. Störst inverkan hade handledningstillfällena med stöd av videoobservationerna. Föreläsnings- och diskussionstillfällena utgjorde en nödvändig grund för handledningstillfällena. Handledarens engagemang och accepterande och konfirmerande förhållningssätt medverkade till det positiva utfallet. Även den inledande intervjun och själva videofilmningarna bidrog på ett positivt sätt till projektets utfall.*

Taylor Webb (2000) menar att för att reflektion skall fungera krävs någon form av ny input som individen står i dialog till. Under detta projekt förekom flera olika slag av ny input: intervjufrågorna i den inledande intervjun, den nya teorin under föreläsnings- och diskussionstillfällena, och videofilmerna, tillika med mina kommentarer och tolkningar, under handledningstillfällena.

Att de fenomen som programmet handlade om aktualiserades redan i den inledande intervjun ledde till en begynnande reflektionsprocess. Intervjuer i forskningssammanhang kan ha den effekten att den sätter igång en reflektionsprocess (Merriam, 1998, s. 214; Van Manen, 1990) och de kan således ses både som ett mål för ett interventionsprogram som föreliggande och som en konsekvens av forskningsstrategin. Också videofilmningen har på liknande sätt ha bidragit till ett begynnande medvetandegörande om det egna beteendet och hur det inverkar på barnens själv. Likaså har det att bli videofilmad också inneburit att den filmade i större utsträckning än annars ansträngt sig för att göra sitt bästa och förhoppningsvis annorlunda än förut, vilket samtidigt lett till en utprovning av nya handlingar och beteenden. Dessa uttalanden ligger i analogi med Pramling Samuelssons och Lindahls (1999, s. 40) erfarenheter att vissa personer kan känna sig stimulerade av att någon är intresserad av deras arbete, och att de då gör sitt yttersta.

För den reflektionsprocess som kom till stånd i handledningssituationerna var de videoinspelade observationerna av största betydelse. Att under handledning analysera sig själv i samspelssituationer motsvarar något av det som Bae (2004, s. 247–248) efterlyser när det gäller utbildning av pedagoger: att samspelesituationer analyseras och diskuteras ur olika synvinklar, av studerande och lärare i dialog. Med hjälp av videoinspelade observationer som analyseras kan man ”objektifiera” både sig själv och barnen och på så sätt skapa den distansering som krävs för att utrymme för analys och varierande tolkningar skall kunna skapas. Då kan den studerande reflektera över sina egna dittills omedvetna normer och traditioner, som annars kan bidra till att barnet blir ”devitaliserat”, menar Bae.

I handledningssituationen skedde reflektionen i dialog mellan pedagog och handledare, vilket ofta anges som en förutsättning för reflektion överhuvudtaget (Giddens, 1991; Handal, 1994). Här visade sig en dialogisk reflektion fungera väl, något som kan jämföras med den monologiska reflektion som Taylor Webb (2000) kritiserar (se avsnitt 3.3). Både deltagarnas egna och mina tolkningar av handlingar och beteenden bidrog till att deltagarna kunde ompröva sina synsätt och sina handlingar. Vid genomgången av det videoinspelade materialet i samband med handledningen förvandlades således den levda, omedelbara erfarenheten till reflekterad erfarenhet, eller med Sartres (1992) terminologi ett första gradens medvetande till ett andra gradens medvetande.

Att konfronteras med sin livshistoria och att medvetandegöra och avslöja det som tidigare gått snett utgör en inkörspport till frihet och utveckling av självet (Miller, 1985a; Jenson, 1996). I mötet med sig själv på videoskärmen kunde deltagarna på sätt och vis konfronteras med sitt förflutna, och även om det var en begränsad del av en i tiden närliggande livshistoria visar resultatet på en självutveckling som följd. Jag kan bara hålla med Palméus, Pramling och Lindahl (1994, s. 86) om att ”videoinspelningar är utmärkta pedagogiska hjälpmedel”.

Det är naturligtvis oerhört vanskligt för mig att säga något definitivt om hur jag själv påverkade projektets utfall. Min funktion varierade starkt mellan de olika momenten i programmet. Som intervjuare, föreläsare, filmare och handledare

hade jag att anpassa mig till olika situationer och förändra mitt beteende i enlighet med vad situationen krävde. Beträffande t.ex. kommunikationen med deltagarna gick jag från att vara en stum filmare, via en frågande intervjuare till en aktiv, pratande och frågande, föreläsare till en analytisk, tolkande och stödjande handledare. Min upplevelse är ändå att skiftena mellan de olika funktionerna fungerade relativt bra, och att både jag och deltagarna anpassade oss snabbt och väl till de olika kommunikationsstilarna.

I en handledningssituation har handledaren och hans eller hennes inställning naturligtvis en stor betydelse för resultatet (Lauvås & Handal, 1993). Om man ser till deltagarnas upplevelser, så menar de att mitt engagemang, mitt positiva förhållningssätt och min inställning i stor utsträckning har påverkat utfallet positivt. Att läraren – och också handledaren – är engagerad utgör en del av den autenticitet som omtalades som en viktig hörnsten i den fenomenologisk-existentialistiska professionskompetensen. Det ovan sagda skulle kunna tyda på att jag i handledningssituationerna gett uttryck för både acceptans och konfirmering (Aspelin, 2005, s. 135). Min egen upplevelse är att jag tillsammans med deltagarna i de flesta handledningssituationer lyckades skapa den jag–du-relation som Buber, enligt Aspelin (2005, s. 60), menar *är* en kunskapsprocess. Den tillit som den handledda behöver ha till handledaren för att någon förändring skall kunna ske (jfr Hammarström-Lewenhagen & Ekström, 1999), förefaller ha funnits hos alla de deltagare som slutförde projektet.

Eftersom jag inte krävde att den utdelade litteraturen lästes under projektets gång är det svårt att uttala sig om effekterna av den. De som har läst har varit positivt inställda, även om någon uttalade sig om att boken var svår. Huruvida den avslutande intervjun och den sista gruppsammankomsten på något sätt har bidragit till några förändringar hos deltagarna går det inte att uttala sig om, eftersom dessa inte ingår i det analyserade intervjumaterialet och det därför inte *kan* finnas några uttalanden om dem. Troligt är dock att den avslutande intervjun i viss mån kan ha befast vissa effekter, då deltagarna ännu en gång kom att reflektera över och verbalisera sina erfarenheter. Likaså hade den avslutande gruppsammankomsten, där deltagarna fick dela varandras – mestadels positiva – erfarenheter, troligtvis en liknande gynnsam inverkan.

Beskrivningen av denna yttre process kan också sägas utgöra en form av utvärdering av hela projektet som en process, utifrån deltagarnas synvinkel. Utvärderingen kan sägas ha fyllt flera funktioner. I första hand kan utvärderingen användas för att se om målen för programmet har uppfyllts. Utgående från det som sagts ovan kan det konstateras att syftet med programmet, att medverka till att utveckla och stärka barnträdgårdslärares fenomenologisk-existentialistiska professionskompetens som en del i deras professionella förhållningssätt till barn, i avsikt att befrämja barns självutveckling, har nåtts. Intervjufrågorna som gällde programmets delmoment bildade också utgångspunkt för deltagarnas reflektion över det som hänt under processens gång, och utgjorde på så sätt också en del av själva programmet. En tredje funktion med utvärderingen handlar om att den kan utgöra grund för en fortsatt utveckling av programmet, något som diskuteras i följande avsnitt (11.2).

Slutsats

Den olika delmoment som beskriver *den inre förändringsprocessen sammanfattas i figur 9*. Även om alla deltagare inte nödvändigtvis ger uttryck för att de genomgår samtliga delmoment, bidrar alla delmoment på något sätt till förståelsen av processen som helhet.

Det förefaller som om deltagarnas upplevelse är att *det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammets alla delmoment på något sätt har bidragit till de effekter som programmet genererade*, och inget av det som deltagarna var med om upplevdes som onödigt eller obefogat.

11.2 Det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet

En intention med den utvärdering av det pedagogisk-psykologiska programmet och dess olika delmoment som beskrevs i föregående avsnitt har också varit att utgöra en grund för utveckling, omprövning och revidering av programmet. Ett pedagogisk-psykologiskt interventionsprogram som det som beskrivs i denna avhandling kan alltid diskuteras. Kunde programmet omformas på ett sätt som leder till ännu flera och mera omfattande förändringar hos deltagarna än de som här beskrivits? Svaret på den frågan är troligtvis ett klart ja. Den teoretiska undervisningens omfattning, längden på filmningarna, handledningstillfällenas längd och antal, liksom även min egen roll och mitt agerande kan bli föremål för diskussion. Inom ramen för de till buds stående resurserna föreföll dock den uppläggning av programmet som presenterats som en optimal lösning. Studiens resultat har också visat att det är möjligt att med denna uppläggning nå resultat och visa på möjliga förändringar.

Även om metoden med videobaserad handledning företrädesvis har många fördelar så har den också sina begränsningar. Enligt Sørensen (1999) kan den inte användas vid individualterapi, då "min erfaring er, at mennesker med massive psykiske og sociale problemer ikke kan profitere af metoden" (ibid., s. 37). Här var det dock inte fråga om terapi utan om ett pedagogisk-psykologiskt program för yrkespersonlig utveckling, och min bedömning i början av projektet var att ingen hade "massiva psykiska eller sociala problem". Metoden kräver också att deltagarna är motiverade för att delta, eftersom deras engagemang och viljan att förändras ligger till grund för att man skall kunna dra nytta av processen. I detta projekt var de flesta deltagarna synnerligen intresserade och motiverade att delta, vilket naturligtvis har inverkat positivt på utfallet.

Som läsare kan man undra över om och i vilken utsträckning negativa känslor hos barnträdgårdslärarna förekommer i de videobandade observationerna. Under videoinspelningarna visade barnträdgårdslärarna överlag huvudsakligen positiva känslor och endast undantagsvis negativa. Det är svårt att säga om det avspeglar en tillfällig attityd som beror på filmningen eller om det avspeglar en norm som säger att barnträdgårdsläraren ska vara den positiva, glada och käcka, och att

negativa känslouttryck från barnträdgårdslärarnas sida är ovanliga. Troligtvis handlar det om både-och. Det är svårt att säga vad som skulle krävas för att i observationerna kunna fånga flera negativa känslor hos barnträdgårdslärarna, något som hade gett flera utmaningar för handledaren och handledningen.

Även handledningen kunde säkert ha genomförts på ett annorlunda och bättre sätt. Det var dock för mig som handledare en bråd tid med både filmningar och handledningar av alla åtta barnträdgårdslärarna, vilket innebar vissa val som i efterhand kanske inte förefaller optimala. Jag borde till exempel ha haft tid och möjlighet att skriva ut den inledande intervjun och gå igenom den noggrant före första handledningen. Då kunde jag bättre genast från det första handledningstillfället ha sett vad som behövdes i fråga om handledning för var och en, vad som borde poängteras och på vad jag skulle sätta in mina resurser. En annan fråga som jag ställt mig i efterhand angående min handledning gäller intentionaliteten hos deltagarna. I vilken utsträckning och hur kunde jag på ett ännu bättre sätt lyft fram deltagarnas egen vilja i handledningsprocessen?

11.3 Forskningsmetoder

”How might you be wrong?” spørger Maxwell (Olsen, 2003, s. 10).

Även de metodologiska överväganden jag gjort i samband med forskningsprocessen, från materialinsamling fram till resultatpresentationen, har genomgått av ett fenomenologisk-existentialistiskt perspektiv. Det visade sig också att syftet med forskningen och mina forskningsfrågor, att komma fram till essensen i deltagarnas upplevelser av den egna förändringen och förändringsprocessen, ledde fram till en fenomenologisk forskningsansats parad med hermeneutisk tolkning. Forskningen har också visat sig kunna medverka till att jag som forskare förstår praktiken bättre genom den individuella praktikernas perspektiv, något som Kemmis och McTaggart (2000) hävdar kan ske med ett fenomenologiskt angreppssätt.

Essensen i människans upplevelser och hennes förståelse av livsvärlden förändras och skiftar beroende på sociohistoriska omständigheter, samhälle och kultur, vilket innebär att resultatet av en fenomenologisk studie varken är eller kan vara statistiskt. ”Tillbaka till sakerna själva” kan inte betyda att genom en fenomenologisk studie få ett ”en gång för alla”-svar (jfr Van Manen, 1990, s. 48).

Denna studies karaktär av *praxisnära forskning*, med inriktning mot att utveckla praktiken och skaffa sig kunskap om hur förändringen går till (Rönnerman, 2004, s. 13), har visat sig verkningsfull. Att praktikerna – i detta fall de deltagande barnträdgårdslärarna – utvecklat sin handlingsberedskap och sitt tänkande kring praktiken framgår av resultatredovisningen. Rönnerman relaterar de uppkomna förändringarna till vuxnas lärande. Att lära i den egna praktiken har, vilket denna studie också visat, många fördelar. Kopplingen mellan praktik och teori knyts närmare samman och deltagarnas förståelse för de teoretiska förklaringarna ökar.

Studien faller också inom ramen för sådan *utvärderingsforskning* som syftar till förändring, samtidigt som utvärderingen utgår från teorirelaterade kriterier. Målet med det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet – att medverka till utveckling (förändring) av barnträdgårdslärares fenomenologisk-existentialistiska professionskompetens (själv-i-relation) – kan sägas ha uppfyllts. I och med att studien visar att deltagarnas fenomenologisk-existentialistiska professionskompetens har förändrats vad beträffar *självets olika dimensioner* och beredskapen att *fungera som självobjekt* kan teorirelaterade kriterier, enligt självpsykologisk teori (Kohut 1986, 1988; Karterud & Monsen, 1997), sägas ha uppfyllts.

Hela det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet har beskrivits som en *fallstudie*. Att beskriva de åtta deltagarna som separata fall gör att studien också kan beskrivas som en *kollektiv fallstudie*, vilket innebär möjlighet att jämföra de enskilda fallen och fördjupa förståelsen av fenomenet (Stake, 1995). Min upplevelse av att så utförligt analysera och redogöra för de olika fallen separat är att förståelsen för självutvecklingen har kunnat fördjupas. Kontrasten mellan t.ex. Greta och hennes motiveringar för att inte delta, och de övriga deltagarnas berättelser har medverkat till att förtydliga vad utveckling respektive stagnation inom självets område innebär.

En *multimetodansats* när det gäller forskningsmetoder medför både fördelar och svårigheter. Till fördelarna hör att material som insamlats med de olika metoderna kan stödja varandra. Min upplevelse är det är just detta som skett i denna studie: att jag genom videoobservationerna och fältanteckningarna kunnat finna stöd för de uttalanden som deltagarna gjort i intervjuerna, även om det mesta av tolkningarna baseras på just intervjuerna. En fråga som kan ställas är om intervjumaterialet varit tillräckligt omfattande för en analys av det slag som gjorts. Utifrån de nu ställda forskningsfrågorna har jag bedömt det nu analyserade materialet som tillräckligt. Flera handledningstillfällen kunde självfallet också ha filmats och analyserats, men detta hade lett till att en för denna studie alltför stor mängd data ackumulerats, med åtföljande svårigheter att hantera, analysera och tolka materialet. Det hade säkerligen också varit möjligt att analysera och tolka videoobservationerna i större utsträckning än vad som nu gjorts. Detta hade dock inneburit ett ännu större analysarbete, något som eventuellt kunde utföras i en separat studie.

Forskningsresultatet måste dock kunna bedömas utifrån vissa kriterier. Utgående från den framställning om *reliabilitet* som fördes i avsnitt 8.4.1 kan det konstateras att en upprepning av en sådan studie som denna självfallet är omöjlig. I stället får jag i detta sammanhang framhålla mina försök att redogöra för genomförandet av hela interventionsprogrammet och alla delar i forskningsprocessen på ett så utförligt och tillförlitligt sätt som möjligt, något som Kvale (1997) anger som reliabilitetskriterium vid en kvalitativ studie.

Validitetsfrågan, eller frågan om resultatets *trovärdighet*, kan betraktas ur många synvinklar. Det sägs att en multimetodansats kan bidra till en undersöknings validitet (Kvale, 1997). I denna studie har flera metoder för insamling av datamaterial använts, och även om resultatet till största delen baseras på de genomförda intervjuerna, torde videoobservationerna och fältanteckningarna

ändå kunnat garantera en prövning av rimligheten i intervjuutsagorna. En annan validitetsaspekt berör tolkningens tillförlitlighet. Jag har här valt att använda mig av den senare av Kvaless två metoder för att åstadkomma läsarens tillit till min tolkning, nämligen att beskriva mitt tillvägagångssätt (i avsnitt 8.5.4) och att exemplifiera mina tolkningar med material ur intervjuerna (i kap. 9 och 10).

Trovärdigheten i en praxisnära forskning som den här presenterade kan självfallet diskuteras och till och med ifrågasättas. Det som t.ex. kan ha påverkat resultatet i denna studie är att jag personligen har varit involverad i hela processen. Eftersom jag själv har undervisat och handlett deltagarna har jag därför säkerligen också haft förväntningar på dem angående deras upplevelser och uppfattningar. Min egen förförståelse kan medföra att jag har en förhandsuppfattning om deltagarnas utveckling, och därmed tolkar in mina egna innebörder i utsagorna. Genom att jag varit medveten om detta har jag försökt skapa distans till forskningsmaterialet och öka trovärdigheten, bland annat genom att i resultatframställningen ta med långa fallbeskrivningar med många direkta citat (i kap. 9). På så sätt kan läsaren få en möjlighet att själv bilda sig en uppfattning om datamaterialet, vilket kan fungera som grund vid bedömningen av de slutsatser som dras (i kap. 10 och 11.1).

Samtidigt kan också mitt inifrånperspektiv ha bidragit till att studiens trovärdighet ökar, speciellt när det gäller den hermeneutiska tolkningen av datamaterialet. I och med min kunskap om den självpsykologiska teorins syn på självet och dess utveckling, om barnträdgårdslärares profession och om vad yrkespersonlig utveckling inom denna ram innebär, torde tillräckliga förutsättningar finnas för trovärdiga tolkningar.

Frågan om resultatens *generaliserbarhet* diskuterades i avsnitt 8.4.1 utifrån forskningens syfte (Kvale, 1997, s. 212). Eftersom denna studie är fenomenologisk har syftet varit att visa på vilka förändringar som kan förkomma i samband med ett dylikt pedagogisk-psykologiskt interventionsprogram. Min förhoppning är dock att jag genom de metoder jag använt har lyckats fånga essensen i det beskrivna fenomenet – förändringarna i den fenomenologisk-existentialistiska professionskompetensen och den process som lett fram till dessa förändringar.

11.4 Studiens implikationer

11.4.1 Lärarutbildning och lärarfortbildning

Inledningsvis i detta arbete framhölls den förändrade identitetsutvecklingen hos barn och unga i dagens västerländska samhälle som mer problematisk än förut, vilket får konsekvenser för dagvård och skola. Lärarutbildningen står därför idag – kanske mer än någonsin – inför stora utmaningar. När sista handen läggs vid manuskriptet för föreliggande avhandling har Finland för några månader sedan skakats av den andra stora våldsamma skolincidenten – massakern i Kauhajoki.

Ännu en gång inom loppet av ett år har debatten i Finland gått varm angående vad som kunde ha gjorts och vad som kan göras för att förebygga liknande händelser som dem i Jokela och Kauhajoki. Lärarnas ansvar och uppgifter, liksom också lärarutbildning och -fortbildning, nagelfars gång på gång i massmedierna och diskuteras självfallet inom skolor, lärarutbildning och i den pedagogiska debatten.

Utifrån det perspektiv som denna avhandling bygger på ligger grunden för människans hela levnad i hennes själv. Att medverka till att barn som växer upp får en stark och sund självkänsla är varje fostrares – föräldrars, lärares och andra fostrares – främsta uppgift. För att kunna utföra denna fostrargärning framstår, utgående från den tidigare framställningen, som den centrala pedagogiska utmaningen att fostraren först och främst utvecklar sitt eget själv och sin egen självkänsla. Detta, vilket med Juuls och Jensens (2003) terminologi kan kallas för *personlig utveckling*, kan naturligtvis ske på ett oändligt antal sätt som i och för sig inte behöver ha något direkt att göra med utbildning eller annan pedagogisk verksamhet. När det gäller vad som kan göras inom ramen för lärarutbildning och -fortbildning handlar det dock om *yrkespersonlig utveckling* (Juul & Jensen, 2003; Aspelin, 2005, s. 167), om *pedagogisk relationskompetens* (Juul & Jensen, 2003) eller med den terminologi som använts i denna avhandling, en *fenomenologisk-existentialistisk professionskompetens*. Hur kan då en sådan kompetens hos lärare utvecklas och förstärkas?

Som Hansen (2001, s. 123) påpekar räcker det inte med att omfatta idén om det goda för att undvika att göra skada, utan det är de konkreta handlingarna som visar individens förmåga att göra det goda. Viljan är dock en nödvändig första förutsättning för att läraren skall kunna vidta de åtgärder som behövs för att utveckla sitt kunnande. För att vilja, och också för att kunna göra det goda måste man också förstå. En första förutsättning för förändring är därför en *gedigen teoretisk kunskap i människans djuppsykologi*. Läraren behöver ha en bred förståelse av människan och hennes livsvillkor, liksom teoretisk kunskap om barn, om självet och dess utveckling, om barns behov av självobjekt och om den vuxnes betydelse i sammanhanget. Den teoretiska kunskapen ger också, som tidigare påpekats, den nödvändiga förutsättningen för en förklarande distans som en nödvändig del av den empatiska förmågan. Även om den teoretiska delen av det pedagogisk-psykologiska program som här beskrivits inte är speciellt omfattande har det visat sig att det inom ramen för ett sådant program går att utveckla pedagogers teoretiska kunnande.

I min forskning har jag sett att många pedagoger inte har eller har haft ett sådant förhållningssätt till barnen som den nya barnsynen kräver och fostran till demokrati skulle förutsätta. Detta förhållande har implikationer både för grundutbildningen av nya barnpedagoger och för fortbildningen av redan yrkesverksamma. Eftersom barnens själv utvecklas i relationer, och relationen till pedagogen för barnet är en av de viktigaste under hela uppväxttiden, blir den relationen av ytterst central betydelse. Detta innebär att lärarutbildningen i långt större utsträckning än hittills borde satsa på utveckling av lärarens fenomenologisk-existentialistiska professionskompetens.

Inte heller den teoretiska kunskapen utgör dock en tillräcklig förutsättning för en fenomenologisk-existentialistisk professionskompetens. Det som också behövs är alltså en konkret förmåga eller färdighet, en *relationskompetens*. Hur kan då lärarutbildning och lärarfortbildning medverka till att utveckla lärares själv-i-relation, dvs. deras förmåga att träda i ömsesidiga relationer och att fungera som adekvata självobjekt för barnen? Frågan för lärarutbildning och -fortbildning blir vilken typ av kompetensutveckling som har störst inverkan på deltagarnas lärande och på verksamheten.

Denna studie har visat att det finns konkreta sätt att förändra pedagogers själv-i-relation. Ett konkret sätt, som i denna studie visat sig leda till en utvecklad pedagogisk relationskompetens, är att i studier och fortbildning föra in flera element av reflektion kring videoinspelade observationer av den studerande i samspel med barn. Eftersom en sådan reflektion inte i någon större utsträckning kan förväntas ske i stora grupper, utan i stället i optimala fall kräver enskild handledning eller eventuellt handledning i små grupper, är det ett resurskrävande arbetssätt. Dessutom kräver ett arbetssätt med handledning i små grupper lärarutbildare och -fortbildare som utifrån en gedigen djuppsykologisk kunskap förmår handleda de studerande på ett sådant sätt att deras pedagogiska relationskompetens utvecklas.

Resultatet från denna undersökning visar också att ett fortbildningsprogram med relationer i fokus kan leda till en större didaktisk kompetens. Man kan också fundera över om inte en god relationskompetens till och med kan sägas vara en nödvändig förutsättning för didaktisk kompetens.

Den stora frågan är emellertid om samhället i det långa loppet har råd att inte utbilda pedagoger på det sätt som i dagens läge bedöms som det optimala. Vilka blir konsekvenserna om vi mer eller mindre struntar i det vi vet om den pedagogiska relationens betydelse för utvecklingen av barnens själv? Har vi råd att låta bli att hjälpa en hel generation barn till ett moget själv och en utvecklad självkänsla? Genom att satsa på lärarutbildning och lärarfortbildning kommer denna kunskap och detta förhållningssätt att komma många människor till godo – minst en hel generation av barn, och i förlängningen även flera generationer.

Resultatet i denna studie har också konsekvenser för urval av studerande till lärarutbildningsprogrammen. För även om projekt av den typ som här beskrivits kunde vara av stor betydelse för många studerande, så är det inte säkert att det är tillräckligt för alla. Speciellt för studerande med gravare narcissistiska störningar eller andra störningar i personligheten skulle det krävas en typ av terapeutisk behandling som ett pedagogisk-psykologiskt utbildningsprogram som det som här beskrivits inte kan tillhandahålla. Därför blir urvalsprov till lärarutbildning, där man med psykologiska metoder (främst test och samtal) i förväg kan utesluta personer med sådana störningar, av stor betydelse.

Det som denna studie också visar är att även om den grundläggande lärarutbildningen förändras i riktning mot det som beskrivits ovan så finns det många nu verksamma pedagoger som fått sin utbildning under en tid när ett helt annat synsätt på barn och på pedagogiska relationer varit förhärskande. Detta implicerar att en sådan fortbildning av pedagogisk personal i daghem och skola som

tar sikte på en yrkespersonlig utveckling är nödvändig, liksom överhuvudtaget en ständig fortbildning av yrkesverksamma pedagoger.

11.4.2 Fortsatt forskning

Det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet kunde med fördel utprövas även på lärare för andra ålderskategorier än barn under sju år. Det vore intressant att genomföra ett liknande utbildningsprojekt med andra lärarkategorier och därvid utröna om liknande upplevelser av förändringar förekommer hos även andra än barnträdgårdslärare. Eller förekommer andra typer av upplevda förändringar? Och hur ser förändringsprocessen ut för andra lärarkategorier?

På basis av denna studie går det inte att säga något definitivt om relationen mellan utbildning och utveckling av praxis eller den konkreta verksamheten. För att kunna säga något om huruvida ett sådant program som det som beskrivits i denna studie verkligen leder till ett förändrat beteende och annorlunda förhållningssätt och handlingar i förhållande till barnen, i stället för enbart handlingsberedskap, skulle en helt annat typ av studier krävas. Genom att under en längre tid videofilma barnträdgårdslärare i samspel med barnen, före och efter ett pedagogisk-psykologiskt interventionsprogram, och sedan analysera dessa filmer kunde man eventuellt kartlägga verkliga förändringar vad gäller det faktiska beteendet.

Att sedan se om förändrade förhållningssätt och förändrad handlingsberedskap hos barnträdgårdslärarna också leder till förändringar hos barnen – något som barnträdgårdslärarnas uttalanden och vissa av videoobservationerna i denna studie indicerar – skulle även det kunna vara av intresse. Det handlar framför allt om förändringar i barnens egen självkänsla. Men det handlar också om det som barnträdgårdslärarna själva antyder, nämligen att barnen som ett resultat av barnträdgårdslärarnas förändrade förhållningssätt och beteende förändrar sitt eget förhållningssätt och sina relationer till andra. Även detta skulle kräva en helt annan typ av vetenskapligt angreppssätt.

En spännande och kanske mera relevant utmaning för en direkt fortsättning på den studie som här presenterats kunde utgöras av en uppföljningsstudie med den grupp barnträdgårdslärare som deltog. Att nu, cirka 5 år efter, eller kanske 10 år efter projektets slut höra vad deltagarna minns av projektet och vilka känslor och upplevelser det väcker, och om och hur de i fortsättningen använt sig av den inhämtade kunskapen, kunde vara en verkligt spännande utmaning för en fortsatt studie.

11.5 På väg mot en självutvecklingspedagogik

I den teoretiska positioneringen har jag valt att beskriva något av människans ontologiska villkor utgående från den fenomenologisk-existentialistiska grundsyn som genomsyrar hela arbetet. Den yttersta intentionen med avhandlingen

sades i avsnitt 1.5 vara moralisk, vilket innebär att bidra med redskap som gör det möjligt för människan att utveckla sin mänsklighet. De resultat som framkommit i denna studie genom det pedagogisk-psykologiska interventionsprogram som här beskrivits visar på möjligheterna att med pedagogiska åtgärder medverka till att yrkesverksamma barntädgårdslärares själv-i-relation förändras i många olika avseenden.

De ontologiska grundvillkoren utgör även grunden för den självpsykologiska teorin som såväl det pedagogisk-psykologiska interventionsprogrammet som den vetenskapliga studien vilar på. Det går naturligtvis alltid att diskutera relevansen av psykologisk teori för pedagogisk verksamhet. Wenestam (1997, s. 87) diskuterar frågan i förhållande till didaktisk teori och anser att

en ensidig allmän betoning på didaktik eller didaktisk teori, så som dessa begrepp ofta definieras, inte kan lämna några svar på frågor som har relevans vare sig för utövandet av läraryrket eller då det gäller utbildning av lärare. Däremot är *det möjligt att på basen av relevant psykologi kunna utveckla sådan kunskap som är av direkt teoretiskt och tillämpat intresse för undervisningssektorn* och som kan ligga till grund för modern didaktisk teori eller didaktisk forskning. (Kursivering tillfogad.)

En psykologisk teori som grund för ett pedagogiskt arbete kan, så som jag ser det, åtminstone försvaras utifrån ett pragmatiskt perspektiv. Om den psykologiska teorin leder till en större förståelse för hur människan formas, och denna förståelse dessutom kan utgöra en grund för ett pedagogiskt handlande, då försvarar teorin sin plats. Under de år som jag undervisat i pedagogisk psykologi för blivande barntädgårdslärare har jag undervisat om självpsykologisk teori (främst Kohut), om nyare affektteori och socialpsykologisk teori som bygger på eller är förbunden med självpsykologisk teori (Miller, Nathanson, Ziehe, Stern). Speciellt har den undervisning som baserats på Kohuts och Millers teorier inneburit många kommentarer och uttalanden från studerandehåll, utifrån vilka jag dragit slutsatsen att teorierna medfört en större förståelse för människors handlande och lett till insikter om självet utveckling och större beredskap för pedagogisk-psykologiskt handlande för att undvika störningar i självet. Resultatet i denna studie bekräftar i detta avseende mina tidigare antaganden.

I en tid av individualisering är det hälsosamt att påminna sig om att människan inte enbart är en individ – hon blir också i allra högsta grad en person genom sina relationer (Aspelin, 2005, s. 159). Barn har ett stort behov att få bekräftelse för sin unikheter, men framför allt för sin likhet till andra människor, sin mänsklighet (Kohut, 1986). Att bli bekräftad i sitt tvillingsökande själv innebär för barnet vila och trygghet. Att behovet av sådan bekräftelse är så stort idag har troligtvis att göra med att vår tid så starkt betonar individualisering, individens rättigheter, individens frihet att välja etc. Hand i hand med denna diskussion går ändå diskussionen om demokrati och barns rättigheter. Men demokrati som fenomen är inte enbart en samhälls- eller politisk fråga utan i lika stor utsträckning individuellt bestämd. Det demokratiska medbestämmandet kan hindras strukturellt (politiskt, socialt), men också processuellt som resultat av den enskildas självalienation (Tønnesvang, 2002, s. 67). Det är för att förhindra denna självalienation som självutveckling – utveckling av självkänslan – är en så fundamental och aktuell pedagogisk angelägenhet ifall vårt mål är att bibehålla och utveckla ett demokratiskt förhållningssätt.

Självutveckling – liksom yrkespersonlig utveckling – är alltså fråga om en ständigt pågående process som försiggår i våra relationer. Pedagogik är i allra högsta grad en relationell verksamhet. På basis av denna studie är min övertygelse att självutveckling – mot en större mogenhet i relationerna till andra människor – utgör den viktigaste grundstenen i en lärares yrkespersonliga kompetens och att utveckling av självet kan ske med pedagogiska åtgärder av den typ som här har beskrivits.

Min förhoppning är att det pedagogisk-psykologiska interventionsprogram som jag utvecklat och utprövat och vars tänkbara effekter jag här redovisat skall kunna utgöra ett bidrag till vad som kunde kallas en *självutvecklingspedagogik*. En sådan kunde vara aktuell att tillämpa på alla stadier och i alla utbildningar – från dagvård och skola till yrkesutbildningar och vuxenpedagogiska sammanhang. Speciellt borde all lärarutbildning och lärarfortbildning ha fokus på denna typ av pedagogik. Att närmare utforma och beskriva en sådan är dock en uppgift som går utöver syftet med denna avhandling.

Summary

Part I

Introduction and study aim

The ultimate goal for educational action can be described as the process of becoming a human being, maturity or self development. The change in identity development, reflecting the large changes in society during the last century, has led to extended educational aims. The teacher will act as a relationship counsellor “in loco parentis” to a larger extent than before, which means that educational interaction will be central to his or her work. Together with a new view on children, where they are seen as competent and as members of negotiating families, this will require that teachers maintain and develop their competence in professional relationships for the purpose of strengthening the self development of children.

This dissertation is about the professional self development of working kindergarten teachers through an educational-psychological intervention programme. The aim in the first part of the dissertation is to provide a theoretical and contextual background to this theme, as well as to create a phenomenological-existential base in order to describe and develop a self psychological theory in an educational-psychological direction. Based on this theory, it will subsequently become possible to create an educational-psychological intervention programme. The first part also describes how this intervention programme was carried out with eight working kindergarten teachers.

The carrying out of the educational-psychological intervention programme described above forms the foundation for the empirical studies described in the second part of the dissertation. The aim of this scientific study is to analyse and describe the qualitative changes in the educational-psychological professional competence of kindergarten teachers emerging through the educational-psychological intervention programme, as well as the characteristics of the process of change which appear during the intervention programme. The study is carried out using a phenomenological research approach and a hermeneutic interpretation.

Ontological background

This study is based on a phenomenological-existential foundation. To be and become a human being means, among other things, to be self-conscious and be able to reflect upon oneself. Human beings are also subjective and inter-subjective, which can be seen in the further use of the term *self-in-relation*. Humans possess both existential freedom and responsibility. This existential freedom is both a prerequisite and a goal for educational activity. However, this freedom is limited by several factors, for instance unconscious feelings and needs. This shows the great importance of feelings as the “bottom of consciousness” (Sartre, 1990) and as a bridge between the conscious and unconscious (Nathanson, 1992). Moreover, feelings are also connected to inter-subjectivity, which becomes clear through the term *empathy*, meaning “to get the other's perspective on existence” (Håkansson, 2006, p. 16), i.e., an ability to enter into another person's consciousness (feelings, thoughts, experiences) without getting them mixed up with their own (Håkansson, 2006). These interpersonal, emotional and ethical dimensions of human existence are central to all educational activity.

Epistemological background

The epistemological background for this dissertation is underpinned by theories with phenomenological-existential and hermeneutical characteristics, for instance Colaizzi (1978) and Gadamer (2002), and partly in pragmatic theories (Dewey, 1997). Additionally, the model of *experiential learning* by Kolb (1984) is taken as a point of reference owing to his inclusion of central aspects of experiential learning: concrete experience itself forming the basis of the process, reflective observation, abstract theorisation and the subsequent active experimentation in new situations.

The opinion of Gadamer (2002) is that every experience requires an interpretation, which means that what we experience is always interpreted according to a given framework of interpretation. This framework is made of the field of view seen by a human being from a certain point, and the edge of this frame is termed *horizon*. Understanding can then be seen as a broadening of this horizon, which Gadamer (2002, p. 154) calls *horizon-merging* and which happens when meeting the past; i.e., history. For horizon-merging to occur, it is necessary for human beings to dare to confront their prejudices and to be open to new interpretations. If they are then able to change their consciousness in favour of a new interpretation, it means that they now have a better understanding than before. Whenever we have had such an experience we feel that we have learnt something new.

Genuine learning represents a radical change which always concerns one's own self in some way. Colaizzi (1978, p. 129) maintains that

Genuine learning radically re-structures our world-views of something. Somehow our inter-personal conduct or our attitudes towards our emotional life or our regard for status or our evaluation of ambition and success or our experience of the meaning

of the future, or some such vital area of our existence, is essentially modified; somehow we no longer see it in the same way. No longer seeing that area in the old way, our learning provides us with a, literally, new world to live in.

According to Gadamer (2002, p. 163) experience is about establishing unity with oneself, and here Hegel is quoted as saying that

the principle of experience contains the infinitely important decision that if a human being should accept a certain content as true, she must be there herself, or more closely: she must join the content and in that unity find out certainty about herself.

However, many people have a resistance to changing or learning, because changes always represent an insecurity which can lead to anxiety. According to Giddens (1991), *ontological security* and *existential anxiety* constitute two comprehensive emotional states before existence, which for the human being leads to contradictory impulses; on the one hand, the wish to remain with the known, in safety and at peace, and on the other hand, the wish to reach out, in motion, to something new, with the risks of insecurity and anxiety involved. However, both safety and anxiety have positive and negative sides. Anxiety can also have positive consequences and can then be characterised as "possibility anxiety" (May, 2001; Moxnes, 2001). For a person with deficiencies in the basic safety, resulting in a false or immature self (see below), the tendency to learn new things may therefore be weak.

Theoretical framework

To function as a basis for educational-psychological praxis, existential phenomenology needs to be complemented with a perspective which makes it possible to understand the psychodynamics of individual human beings. Kohut's self psychological theory is such a perspective (Hansen, 2001). From an educational-psychological perspective I will close in on Kohut's (1982, 1986, 1988) self psychological theory and the further developments carried out by Atwood and Stolorow (1984), Bertelsen (1994, 2000) and Hansen (2001), among others. The strong emphasis within self psychology on the importance of emotions for the development of the self means that emotional theory (for instance Nathanson, 1992) also becomes important in this context.

From an educational-psychological perspective self psychological theory is about how the development of an individual leads towards more maturity or developed forms of the self. The central terms used by Kohut (1988) to conceptualise the development of an individual in confronting themselves and others, are *self* and *self object*. The term self refers to the individual's inner experiences of herself (Kohut, 1988). The self can be seen as the human being relating to herself and her consciousness, her abilities, her actions, her feelings and thoughts. The self can therefore be understood as a superior term, something which gives meaning to the different parts of the human being's experience of her own existence. Moreover, the self is about the human being's experience of her inner reality and can be seen as a constantly changing process.

It is in the interaction with others that the self of a child develops. Without acknowledgement from another human being, one's sense of self cannot develop

– a thought going back to Hegel (Helenius, 1998, p. 74). According to a phenomenological-existential point of view, every individual has access not to the other person in itself, but only to his or her own experiences of that other person. The important aspect here is the individual's inner experience of his/her carer and the reactions of the carer to the individual and his/her actions. Kohut (1988) calls this self object, an aspect which extends to include other important people close to the individual. The child's experiences therefore emerge in the interaction with the carer, as well as the child's experiences of the carer's response to the child and its actions, which means that the carer acts as a self object for the child. The substance of the educational relationship therefore will have significant consequences for the child's sense of self. Consequently, the educators responsible for parenting the youngest children have a great importance in the child's self development.

According to Kohut (1988) the self is structurally tripolar. He calls the three poles *the grandiose self*, *the idealized self* and *the alter ego (or twinship) self*. The grandiose self is based on the individual's narcissistic needs to be seen and taken seriously, to "be who you are" with your own needs and feelings (Miller, 1995). It also represents the need to be unique. The child's experience of not always being able to be unique and not always getting his/her feelings acknowledged or needs satisfied leads to a conception of the carer as omnipotent. The child idealises its carer, and this is the foundation for the second pole, the idealised self, where the struggle is to be or become like somebody else. The third pole, the alter ego self, originates in the child's need to be acknowledged in its resemblance to other people, to be seen as one of other human beings and to meet others in equal relationships.

Hansen (2001 p. 157) questions Kohut's third pole and develops a model of the four basic constituents of the self. Because Kohut on several occasions (1984, for instance pages 23 and 192 to 198) mentions three types of self objects; confirming, idealised and alter ego self objects it is reasonable to assume that these three different kinds of self objects represent, as well as build and strengthen, three different dimensions of the self. Consequently, I stick to the tripolarity of the self, and have chosen to represent the three-dimensional self as follows (Figure 1):

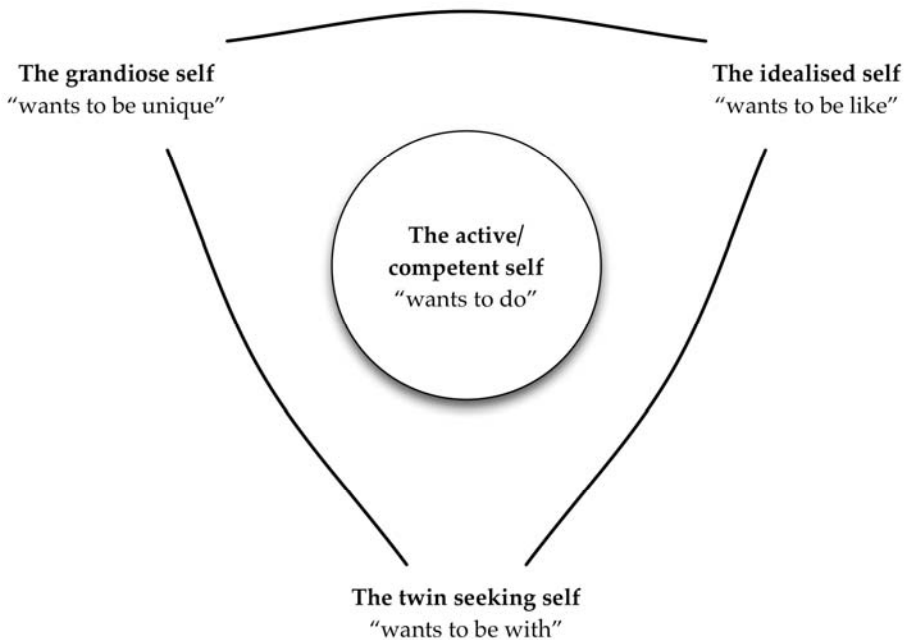


Figure 1. Illustration of the three dimensions of the self.

All of these three dimensions (poles) can also be said to constitute the human *states-of-being*. The middle of the figure shows human actions and competence (activity, actions and abilities), all of which are human *states-of-doing*. When it comes to the human self the *states-of-being* are primary compared to the *states-of-doing*, i.e. the human self and sense of self are primarily built up through the three *states-of-being* in the self. Human self-confidence, however, is built up by the *state-of-doing*, i.e. activity, actions, characteristics and abilities.

To develop the three poles in the self the child needs self objects corresponding to these poles. Kohut (1988) describes these as

1. *mirroring self objects*
2. *idealised self objects* and
3. *alter ego self objects*

In order to develop what is described as "the active/competent self" in Figure 1, a fourth type of self object should also be added. This has also been done by Hansen (2001) and he calls such a self object "udfodrende" in Danish. In English the term could be translated as *challenging self objects*. Figure 2 shows the four types of self object analogous to the three poles and its centre.

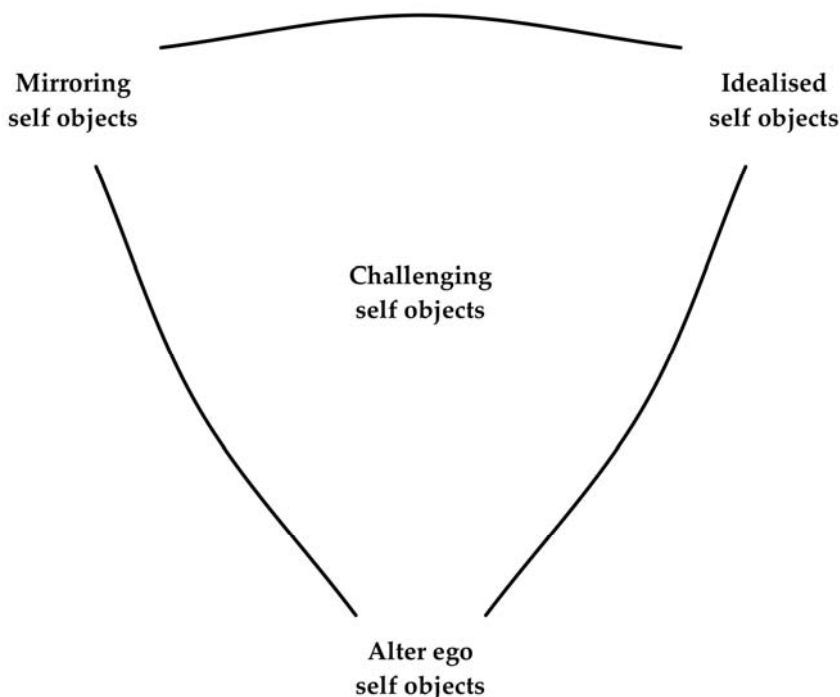


Figure 2. Self objects corresponding to the three dimensions of the self and the centre of the self.

In self psychology *feelings (emotions)* are placed in the centre of the self (Karterud, 1997d, p. 42). For people to perceive their feelings (as well as other contents of their consciousness) and be able to turn them into objects for their conscious mind, they need a "mirror". Ultimately, it is only through some form of *mirroring* that people can see themselves (Bertelsen, 2002, p. 72–73). The role of a mirror is primarily handled by some other person (for small children their carer) with the ability to communicate. For the human self to be acknowledged and strengthened, he/she therefore needs an emphatic person who accepts and confirms emotions and experiences through communication.

However, the human being does not have direct access to, and cannot directly experience, someone else's consciousness or inner world of feelings and thoughts. How can it then be possible for human beings to understand each other at all? Kohut's (1982) response is that it is possible through *empathy*. Empathy is about understanding, accepting and confirming the inner reality of another person. According to Kohut (1986, p. 90), empathy comprises both *understanding* and *explanation*. He uses the term understanding in the sense that whoever understands communicates that they get what the other person is

feeling or understand the other person's experience (despite not necessarily sharing it). Explanation means cognitive treatment, analysis and interpretation, that the feeling is put into a context explaining it or making it understandable, as well as its origin and function.

The only possible way to obtain a view of the feelings and experiences of others is by conclusions from ourselves, our own feelings and our inner reality. The method of developing empathy is therefore, according to Kohut (1982), to develop insight into one's own self through *introspection*. Through one's own introspection, i.e. by becoming attentive to one's own actions, feelings and thoughts, a person gains a better opportunity to put themselves in the other person's world. This means that through developing his/her self, the person at the same time develops an empathic ability; a sense of self and an emphatic ability become two sides of the same coin.

Emphatic mirroring is consequently about the state of the child's consciousness being accepted by the carer, who shows this acceptance through some form of communication. This is what Kohut (1986) calls *vicarious introspection*. Thus, the carer's empathy as vicarious introspection means that the child's self is being developed. Bertelsen (1994, p. 295) explains this as empathy becoming introspection and also the child's self. The emphatic understanding contributes to a positive evaluation of the individual's own self image, exactly by accepting the basic emotional aspects of the individual's experiences, forming the basis of his/her consciousness (see above). Kohut's standpoint here shows the basic understanding that inter-subjectivity and subjectivity go hand in hand and are each other's prerequisites.

If a child meets carers who in an optimal way respond to the three poles in the child's self (see Figures 1 and 2), the child can reach a polar balance worth striving for, seen by Kohut (1986) as a prerequisite for a healthy self, i.e. an optimal self development. However, if the carers cannot function as adequate self objects disturbances in self development will follow. Missing or very inadequate mirroring, i.e. no emphatic responses or frequent inadequate responses from the carers, will thus lead to disturbances in the self (Kohut, 1988, p. 30). Defects in the self are seen by Kohut (1986, p. 89; 1971, p. 301–307) as depending on repeated empathic failures by the self object, which is a result of narcissistic disorders in the self object and consequent limitations in empathic ability.

Different grades and types of disturbances or defects in the self subsequently appear, depending on which type of self object (mirroring, idealised or alter ego self object) is missing or broken and the extent of the shortage (compare Kohut, 1986). According to both Ziehe (1986) and Giddens (1991) the changes we see in today's post-modern society imply that the project "self" is changing. There is a lot of evidence suggesting that the self identity development of children and youth is different in today's society than before, and that many young people today have problems creating their own identity. The consequences of an immature or a false self may, for instance, be to escape into a group, into passivity, violence or drug abuse (Miller, 1985b).

Regardless of whether children and young adults today are more narcissistically disturbed than before – and there is much to suggest that they are – most people agree that there are many risks of things going awry if the child has not had or developed "good-enough-self-objects" (compare to Winnicott's expression "good-enough-mother"). The child's self development therefore happens in relationships to other people, especially those met through child care and school. Thus, it becomes of the utmost importance how the relationships, especially the educational relationship between the teacher and child, develop in our educational institutions.

Previous research

Previous research on teachers and teacher education has to a large extent been dominated by theory with a cognitive focus. Teacher thinking has been analysed in terms of rational decision-making and education planning (Kansanen, 1995) and as "reflection-in-action" (Schön, 1983). There has been far too much neglect of the involvement of the educator's emotional and experiential points of view, as well as of the ability to empathise. The interaction and communication between adult and child has also been neglected to a great extent.

Furthermore, few studies have been made on the professional-personal development of educators, especially through educational and educational-psychological intervention programmes. Moreover, there has been no empirical research based on self psychological theory making, concerning educational issues. Therefore, research has not penetrated deeply into questions about the educator's self, sense of self and self development as a basis for professional-personal development.

Phenomenological-existentialistic professional competence

In this study, the educational relationship is seen as asymmetrical, where the teacher has a priori power. This power is inherent in the teacher's position and given formally. This power can, according to Bergem (200, p. 24), be used to suppress or raise the other person, which means that there is a risk that the teacher abuses the power inherent in the position. However, the asymmetric relationship between the adult and child should not be taken solely as a problem. This asymmetry is also a prerequisite for a child to develop (Sommer, 2005), as the more competent and experienced adult can make demands and help the child set up goals for his/her actions and therefore tempt the child's "emerging competence" (ibid, p. 83). For this power not to be abused the teacher would thus need to understand his or her position of power and use it in a positive way to contribute to the child's maturity and development.

To function optimally the educational relationship must be characterised by a democratic attitude. In the terminology of Buber (1994), the relationship must be a I–You-relationship instead of a I–It-relationship. A I–You-relationship is based on democracy, on both subjectivity and inter-subjectivity, and on freedom, as well as on respect and responsibility. Therefore, the educational relationship

may also be characterised as an ethical relationship. It can be studied in terms of what Uljens (1997a, p. 8) calls *the educational contract*. Through the educational contract, the child temporarily resigns his/her freedom and concedes the temporary power necessary for educational influence to the educator. The prerequisites for this to happen should be that a trusting relationship can be established between child and teacher. The consequences of the teacher not abusing his or her power are seen in the fact that the children can trust that the teacher wants what is best for them, and so they act accordingly (Uljens, 1998a, p. 105).

On the basis of self-psychological theory, the educator will function as the child's self object, whether optimal or defective. The teacher has to be able to respond to children's needs of confirming (mirroring), idealised and alter ego self objects, as well as challenging self objects.

Traditionally the educational action has been, and still is, focused on goals, results and achievements, and on the activity and skills resulting in those. Traditional teacher professionalism has similarly been focused on the teacher's knowledge and skills, in order to focus the teacher's actions on the children's competence development. My view is that also teacher education and in-service training have focused on those aspects of educational activity, and that teachers are often more in agreement with the ability to function as challenging, and to some extent idealised self objects than functioning as primarily confirming and affinity creating self objects.

Based on the described trains of thought, I would like to claim that educational situations is an arena with space for many possibilities – or rather risks – of the teacher "staging" such pre-reflexively unconscious goals (Miller, 1985a, 1985b). A teacher will pre-reflexively unconsciously stage either a masochistic attitude of inferiority and powerlessness, a "sorry-that-I-exist", a sadistic attitude of power and dominance or an escaping attitude consisting of pulling away or completely avoiding being together with others. If the teacher has untreated narcissistic disorders or a false self, there is an imminent risk of the educational relationship becoming and remaining an I–It-relationship (Buber, 1994).

The ability to enter into an I–You-relationship together with the empathic ability is not something which the educator can turn on or off at will, but rather something which functions as an integrated part of his/her self. Therefore an authentic being, containing a psychical presence and involvement, and empathy constitute the central aspects of the phenomenological-existential professional competence of the educator. Thus, in an educational context, *phenomenological-existential professional competence can be described as an ethical and democratic attitude, characterised by authenticity and empathic ability combined with a deep psychological understanding and readiness to function as the child's self object for the purpose of contributing to the development of the child's humanity towards a healthy self.*

The educational-psychological intervention programme

As the self is an ongoing process, teacher in-service training and teacher instruction could hopefully work for a necessary self development for working teachers as well. With this as a background, and to respond to the purpose of contributing to kindergarten teachers developing their phenomenological-existential professional competence, I decided to design an educational-psychological intervention programme. *The aim of this intervention programme was to contribute to developing and strengthening the phenomenological-existential professional competence of kindergarten teachers, as a part of their professional attitude towards children, for the purpose of promoting children's self development.* You could also say that the purpose of the intervention programme was to change the attitude of the teacher from a more unreflected being-in-the-world towards a more reflected one, with respect to their own self-in-relation.

The educational-psychological intervention programme was carried out by eight working kindergarten teachers during one academic year, i.e. from September to May the following year. The programme consisted of five lecture and discussion sessions with the whole group, followed by five individual counselling sessions for each participant. Before the first group session, individual interviews were undertaken, lasting 1–1½ hour, and all the participants were filmed on video (about one hour) individually in interplay with children.

The lecture and discussion sessions were devoted to themes connected with children's self, self development and feelings on the basis of self psychological theory (Kohut, 1986, 1988; Miller, 1985a, 1985b; Stern, 1991; Nathanson, 1992), to the importance of optimal self objects, and to the educational consequences of that theory, as well as to preparations for the upcoming instructional process.

After the lecture and discussion sessions the individual counselling followed, based on the filmed observations whose purpose was to form a basis for the instruction. Every participant was filmed four more times (about half an hour each time), and the total amount of counselling sessions was therefore five per participant. For the counselling I chose certain sequences from the observations which were of interest, according to the criteria for analysis, i.e. regarding the educator's ability to express empathy and authenticity. During the counselling sessions we watched these sequences and discussed them. My focus as the instructor was thereby, as in the Marte Meo method (Aarts, 2000), primarily on the positive issues in the relationship and on what was working in the interaction. Only if the participant herself initiated it, or occasionally if the situation invited to such, something negative or non-functional was discussed. After the final counselling session a final interview (of about one to one and a half hours) was conducted with each of the participants.

Part II

Methodological framework

The following two research questions form the basis of my empirical studies:

- 1) Which qualitative changes in the educator's phenomenological-existential professional competence appear through the educational-psychological intervention programme?
- 2) During the educational-psychological intervention programme, which characteristics of the change process regarding the phenomenological-existential professional competence appear?

This study is qualitative and has a phenomenological research approach. The interpretation of the research material is hermeneutic. This research is praxis-close in character, and has common characteristics with case studies and evaluation research.

The research material used as a basis for the interpretations was collected through interviews with the participating kindergarten teachers before and after the implementation of the programme. The themes for the interviews were:

- work, work tasks and attitudes towards work
- relationships, communication and interplay
- self, sense of self, self-confidence
- feelings and emotional life

The questions on these themes were (whenever possible) both about the kindergarten teacher herself and about the children. In the final interview there was an additional theme:

- this project and its implementation

Observations in the form of field notes and the videotaped communication sequences between the educator and child, as well as the videotaped counselling sessions, were used to complement the interviews.

Results

Case descriptions

In eight case descriptions – which are not described closely in this Summary due to lack of space – the reflections made by the participants in the introductory and final interviews are presented in the dissertation in shortened form. Furthermore, for every case an account is made on how the counselling process progressed. Each case study ends with a conclusive analysis.

One of the eight participants let me know at the end of the first counselling session that she wanted to discontinue participating in the project. I tried to encourage further participation, managed to arrange a second video taping and asked her not to make a final decision about quitting until after that session. Right after the second video taping she let me know that she stood by her decision. However, she promised to participate in one final interview in order for me to get her motivations for quitting. This final interview was made and the results are presented and discussed below in the conclusions and in the discussion section. The following accounts of the results are based on the seven participants who completed the programme.

Possible effects

A number of *description categories* have emerged from the case descriptions of the seven participants and the meaning of the changes the participants claim to have experienced. The description categories represent typical changes which have occurred, and which therefore *may* occur, as a result of such an intervention programme. The results of research question 1 (see above) can thus be summarised in the following points (A to G) as *possible effects* of the educational-psychological intervention programme. In this summary I have chosen to exemplify each main point with a quotation showing that point from a certain view.

A. An enhanced theoretical understanding

An enhanced theoretical understanding shows in the difference between the terms sense of self and self-confidence, the views on emotions and their importance, the connection between sense of self, emotions and relationships, the importance of adults as self objects, and the importance of confirmation for the development of the self. One example which makes this clear is when Siv says:

Before the beginning of this project I thought that perhaps a sense of self was the same as self-confidence. But now I don't think it is, not exactly the same. Self-confidence might be a part of a sense of self, but now I believe that it's possible to have a great sense of self even if you don't have a great self-confidence, and vice versa.

The educational-psychological intervention programme can contribute to changes in the abstract concept forming about depth psychology and changes in the theoretical understanding of self and self development.

B. An increased willingness to take on children's perspective

The increased willingness to take on children's perspective is about paying greater respect to children's emotions and experiences, as well as to their will and initiative. It is also about paying greater respect to children's need for confirmation of similarity. Petra, for instance, mentions the following in the final interview:

[...] and that they also feel that this twin seeking, being so to say equal, that you then lift them in that way as well. It has also occurred to me that I hadn't thought about it, I think, in that way before. You might have said spontaneously "but look", "now we

have the same", "how funny". But I hadn't really had that thought behind it, what effect it really has and so on.

Furthermore, one claims to start from what children know to a larger extent than what they don't know. Thus it is all about changes in the view on one or more of the "being-dimensions" (the grandiose, the ideal seeking and the twin seeking self) and to a certain extent also the "doing-dimension" (the active/competent self).

The educational-psychological intervention programme can contribute to a change in the fundamental view on children and the fundamental attitude towards them, i.e. from having a perspective on children to an increased willingness to take on children's perspectives.

C. A changed readiness for action

The kindergarten also report many changes regarding the readiness for action and concrete actions in relation to the children. The areas where the participants report occurrences of positive change processes are:

- Understanding, naming, explanation and tolerance of emotions
- Sensitivity for children's initiatives and will
- Delegation of responsibility to children
- Confirmation of similarity
- Focusing on the individual
- Focusing on the positive
- Communicative readiness

An example of this is given by Carina, who says that she has now learnt how to focus on the positive things:

I gave good praise for what they had done, instead. Previously I might have just come to say "now I am outside, you can leave", or so on. I might have started to see and my eyes have opened, so that I can see more of the positive in what they do instead of taking it for granted and complain on what they have done badly.

The educational-psychological intervention programme can contribute to a changed readiness for action when it comes to functioning as a self object for the children.

The intervention programme can contribute to a changed relationship readiness, including communicative readiness, in relation to the children.

D. An increased sense of self

The increased sense of self is about understanding and acceptance of one's own emotions, among other things. In her final interview, Agneta expresses it as follows:

For every passing day I understand them better. And I admit to myself that there I feel this way, and there I feel that way. I think I have become more honest towards myself. [...] Precisely this insight also, that it feels good if I'm allowed to feel good. If

I admit my feelings in certain situations I'm more honest as a human being. And if I ask myself "why do I feel this way in this situation?" and think "I see, that's the cause" then I accept my emotions.

A greater focus on the positive aspects of oneself, as well as increased tolerance of setbacks and criticism and a greater insight of oneself, are also changes expressed by the participants. Saying that you accept yourself in a different way than before and that you're allowed to "occupy space" and have a greater security in being yourself, is an expression of a changed sense of self. Berit expresses it as follows:

In some way it's just as if there had been an epiphany, that this is me and this is how I think and I have space where I should be, so there must be given space for me and I'm allowed to occupy that space. [...] Thus I believe that it's the view of myself that maybe does it. That I may have accepted, or how do I say it, that this is me and I try my best every day but I can't do more. Though previously I had a feeling that this is something I don't really know, something I would need to find out more facts about, or, I don't really know. That insecurity.

The educational-psychological intervention programme can contribute to strengthening the educator's own sense of self.

The intervention programme may also, to some extent, have therapeutic effects.

The changes generated by the intervention programme are experienced as genuine – as a part of oneself – and therefore as lasting.

E. A strengthened professional self-confidence

Several participants express an increased trust in their own ability to deal with different problematic situations regarding the children, especially the children's negative emotions such as aggressiveness, defiance and "fits of fury". Many of them also describe how the programme has strengthened their professional identity, even as far as to believe in the possibility of working as a kindergarten teacher, something Disa (currently working as a kindergarten nurse) had previously felt uncertain about.

I have at least been strengthened in my belief that I can manage being a kindergarten teacher, when I have been off work for so very long. And strengthened in my belief that what I do is right, I think. [...] As it has been such long since I have worked as a kindergarten teacher for real, I may have felt insecure. But with this programme I have felt that no, I think this will surely go well after all.

The educational-psychological intervention programme can contribute to a strengthened professional self-confidence.

F. A changed didactical approach attitude

The educational-psychological intervention programme, which the kindergarten teachers participated in, did not include any direct connections to didactical matters or problems. During lectures and counselling sessions we hardly even touched upon questions concerning goals and purposes, planning, activity, or work procedures in kindergartens. Despite this, in the final interviews several of the participants themselves also brought up several didactical consequences of

the project. Take, for instance, Agneta, who shows a greater didactical flexibility:

Yes, although you plan a lecture time with a child or a group, you don't have to follow through with the whole programme, but you can stop and spend more time watching how the child or children react. I have learnt that even if I have planned something for half an hour I don't have to do something for half an hour. I don't have to, that's now what's important. For many years I believed that what I had planned is important, that I have to follow that thing through. But now I have learnt that no, that's not what's important. What is important is how this child or these children react. Do they think it's fun? I have become more aware of that, more than I have been.

Other participants also describe changed educational goals, greater awareness of planning with the children as a basis, changed work procedures with the children and in instructing other staff.

The effects of the educational-psychological intervention programme on the individual participant can also be generalised to other areas of the educational arena, such as changes of goals and work procedures.

G. A changed attitude in relationships

Some of the participants also spontaneously mention, as effects of the programme, changes in relationships to others than the children (colleagues, members of their own families, and the children's parents) and also changes in the children's attitude towards the educator.

And I believe that there are several of these quiet children who dare to come up to me and "poke me" and say something. And talk, which they otherwise don't. I think so. [...] And when I have been [substituting as] a kindergarten teacher we have seen several who have become very talkative, who didn't say anything before, but who now these weeks have talked a lot and told us stuff in a way that they never used to do. (Disa)

The educational-psychological intervention programme may for the participant lead to a changed attitude towards colleagues, the children's parents, and members of their own families.

The intervention programme may lead to a perceived change of the children's attitude towards the educator.

The change process

The inner change process starts with the participants confronting the elements of the project. In connection with the confrontation an anxiety often appears, opening up and making changes possible. The confrontation also results in a change of perspective, which can be a start of a reflection process and meta thinking. This is often followed on the emotional plane by surprise and on the more cognitive plane of verbalisation. In the end, all this partly results in a changed perception concerning the world around one, other people, and oneself, and partly in a tryout of new actions and behaviours. The emotion following the end of this process is some form of satisfaction and joy. *The elements of the inner change process* are summarised and illustrated in Figure 3.

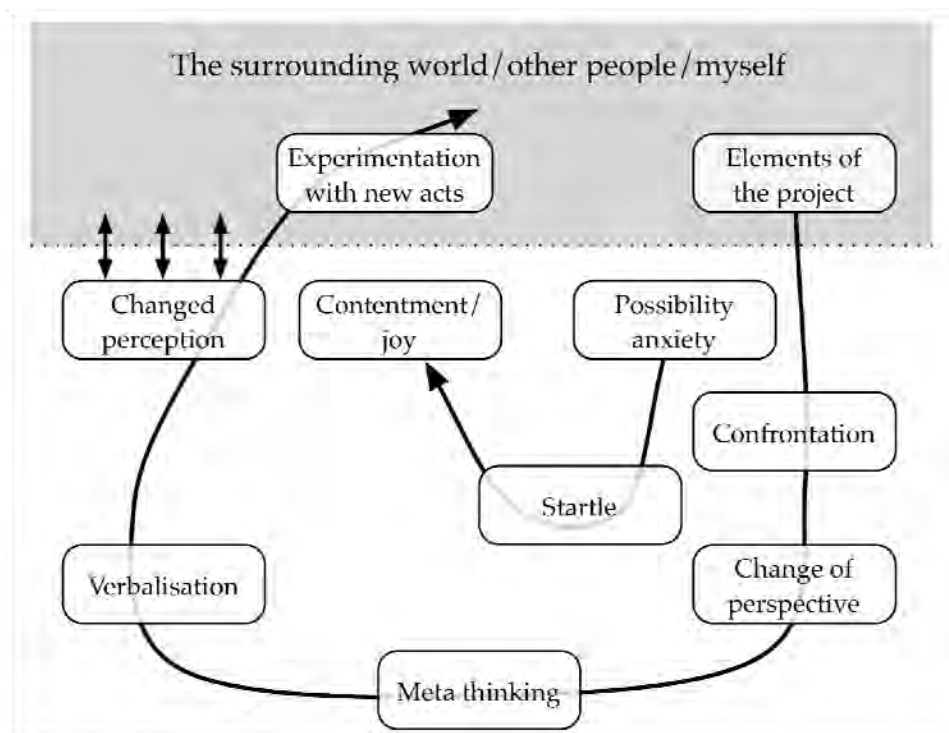


Figure 3. The elements of the inner change process during the educational-psychological intervention programme.

A summary of *the outer process* shows that all the elements of the educational-psychological intervention programme have in some way contributed to the effects generated by the programme. The counselling sessions, supported by the video observations, had the biggest influence. A necessary basis for the counselling sessions was created through the lectures and discussion sessions. The engagement and accepting and confirming attitude of the researcher (counsellor) contributed to the positive results. The introductory interview and the video taping also contributed positively to the results of the project.

Conclusion and discussion

The results are discussed and summarised based on the description of phenomenological-existential professional competence in an educational context given above, as *an ethical and democratic attitude, characterised by authenticity and empathy combined with a deep psychological understanding and a readiness to function as the child's self object for the purpose of contributing to the development of the child's humanity towards a healthy self.*

The educators in this study show an *increased understanding for the self psychological theories and terms* coming into focus during the implementation of the programme. One of the changes appearing among the educators concerns the theoretic understanding of and views on the self and its development, especially the three “dimensions-of-being”: the grandiose, the idealised and the twin seeking self. These three dimensions are central to Kohut's self psychological theory (1986, 1988). Furthermore, changes appear in the theoretical understanding of the basic importance of feelings (Miller, 1985a; Nathanson 1992) as well as the importance of self objects for the self and its development towards more mature forms (Kohut, 1986, 1988).

The educators thereby express an increased awareness of and understanding of the phenomena focused on by this programme. When the human "understanding of the phenomenon has changed, and it appears different from before" (Marton & Booth, 2000, p. 185) the human being has learnt something new. Thus, one can say that the kindergarten teachers in this study have learnt more about the central concepts and theories focused on by this programme.

A changed understanding of the importance of working towards developing children's sense of self is hinted at by the kindergarten teachers during the final interviews. Goals and aims, to a greater extent, focused on "being"-modalities, i.e. greater focus on children's sense of self and feelings. In other words it is about the educator being more *focused on a development of the child's humanity towards a healthy self* than before.

Another prerequisite for being able to contribute to children's self development is an ability to take on the perspective of the child. The educators' increased sensitivity to the children's feelings and experiences, volition and initiatives indicate such an increased ability, as well as their changed views on the importance of confirming children's likeness with themselves and other people. These results show that through the intervention programme the kindergarten teachers can change their *ability to take on the perspective of children and work as the self object of children in relation to all three dimensions of the self*.

The changes described also mean *a changed point of view towards the new view of the child* (Stern, 1991; Sommer 1996, 2005). Being able to take on the perspective of the other, in this case the child, is a cornerstone for empathic ability which, according to self psychological theory, is a basic prerequisite for being able to support children's self development (Kohut, 1982). As both attitude and readiness for action can increase concerning sensitivity to children's needs, feelings and volition, the programme can also be said to contribute to *an increased empathic ability*.

The changes regarding *the communicative readiness* corresponds to the demands of Bengtsson (1998, p. 97) that the practical professional knowledge of a teacher is "not least in the tongue". Communication is the primary way for the educator to show a changed attitude and changed ways of functioning as the child's self object.

Despite the term democracy not being emphasised during the course of the project, the thought of a democratic attitude permeated the project. The

participants' focusing on confirmation of the twin seeking dimension of the self and the importance of the self object in this context, as well as the greater tolerance of the children's feelings and the delegation of more responsibility to the children suggest a *change in the democratic attitude*. Through the changed view on the child, the changed attitude shown by the participants, and the changed readiness for action, it is possible to claim that the participants' *ethical attitude has developed* as a result of the educational-psychological intervention programme.

In conclusion, this means that the educational-psychological intervention programme can contribute to some or all of the parts of the phenomenological-existential professional competence of the participants changing towards a more developed self-in-relation.

An exception is the kindergarten teacher who decided to quit participating in the project. In the final interview she says, among other things, that she does not like "that psychological stuff", that my comments during the counselling were unjustified, that she felt as if she was in elementary education again and that she gets irritated by being filmed. That she cannot and does not want to change herself comes to light. According to herself she has thus not learnt anything during the course of this project, but rather the project has irritated her and come close to "breaking her down".

Naturally, the explanations given here for her termination will only be more or less likely. At any rate we can establish that during most of the time she participated she lacked educational trust towards me and our relationship. She did not want, or could not, put herself in the position of dependence required by a counselling situation. For a person with a weak self this may mean a lack of defence, leading to the self becoming vulnerable and a lowering of sense of self. Confronting her in a counselling situation and resisting her had meant a transition from a counselling situation to a therapeutic one. As that was not the purpose I refrained from further confrontations. Accepting the choice of others is also a part of the basic phenomenological-existential view.

Educational implications

The results of this study are important primarily for teacher education and in-service training, which in today's society face serious challenges. How can a phenomenological-existential professional competence among teachers be developed and strengthened? As Hansen (2001, p. 123) points out, embracing the idea of the good is not enough to avoid doing damage, but rather the concrete actions showing the individual's ability to do good things.

Volition is however a necessary prerequisite for the teacher being able to take the actions needed for developing their skills. To be able to want, and also be able to do the right thing, one must also understand. A necessary prerequisite for change is therefore a genuine theoretical knowledge of human depth psychology. The teacher needs a broad understanding of the human being and his/her life conditions, as well as theoretical knowledge of children, of the self and its

development, of children's needs for self objects and of the adult's importance in this context. The theoretical knowledge also gives, as emphasised earlier, the necessary prerequisite for an explaining distance as a necessary part of emphatic ability.

This study has shown that there are concrete ways of changing the educator's self-in-relation. One concrete way, which in this study has been shown leading to a developed educational relational competence, is to introduce several elements of reflection on videotaped observations of the student in interplay with children to studies and further education. As such a reflection can, to no large extent, be expected to happen in large groups. In optimal cases individual counselling or possibly counselling in small groups is required, and is then a resource hungry way of working. Furthermore, working with counselling in small groups requires teacher educators and further educators who, based on a genuine depth psychological knowledge, are able to counsel the students in such a way that the students' educational relational competence is developed.

However, the big question is whether society in the long run can afford not to educate educators in the way which is deemed optimal today. What will the consequences be if we more or less ignore what we know about the importance of the educational relationship for the development of children's self. Can we afford to refrain from helping a whole generation of children towards a mature self and a developed sense of self? By focusing on teacher education and teacher in-service training this knowledge and this attitude will help many more people – at least one generation of children, and several generations to come.

Self development – as well as professional personal development – is about an ongoing process happening in our relationships. Education is truly a relational activity. On the basis of this study, it is my conviction that self development – towards a greater maturity in relationships with other people – is the most important cornerstone in the professional personal competence of a teacher, and that development of the self can occur as a result of educational actions of the kind described in this dissertation.

Litteratur

- Aarts, M. (2000). *Basic manual*. Harderwijk: Aarts Productions.
- Aho, S. & Heino, S. (2000). *Itsetunnon vahventaminen päiväkodissa*. Turun Yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, Julkaisusarja A: 191. Turku: Turun yliopiston opettajakoulutuslaitos.
- Alexandersson, M. (1994). Fördjupad reflektion bland lärare – för ökat lärande. I T. Madsen (red.), *Lärares lärande* (s. 157–173). Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, M. (1995). Profession och reflektion. I *Lärarprofessionalism – om professionella lärare* (s. 32–43). Stockholm: Lärarförbundet.
- Alvesson, M. (1989). *Sociala störningar av självet*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Anfinset, O. (1997). Kvalitativt och kvantitativt i tid och rum. *Psykologtidningen*, (14), 13–15.
- Andersson, C. (2000). *Kunskapssyn och lärande – i samhälle och arbetsliv*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, S. (1986). Hermeneutikens två traditioner – om skillnaderna mellan Schleiermacher och Gadamer. I S. Selander (red.), *Kunskapens villkor* (s. 145–162). Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, S. (1992). *Känslornas filosofi*. Stockholm: Östlings.
- Anttonen, A. & Sipilä, J. (2000). *Suomalaista sosiaalipolitiikkaa*. Tampere: Vastapaino.
- Aspelin, J. (1999). *Banden mellan oss. Ett socialpsykologiskt perspektiv på lärare–elev-relationen*. Stockholm: Symposion.
- Aspelin, J. (2005). *Den mellanmännsliga vägen. Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägledning*. Stockholm: Symposion.
- Asplund, J. (1987). *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Korpen.
- Atwood, G. E. & Stolorow, R. D. (1984). *Structures of subjectivity: explorations in psychoanalytic phenomenology*. Hillsdale, NJ: The Analytic Press.
- Axberg, U. (2007). *Assessing and treating three to twelve-year-olds displaying disruptive behaviour problems*. (Diss.) Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. (Diss.) HiO-rapport nr 25. Oslo: Høgskolen I Oslo.
- Barnes, H. (1993). Sartre's concept of the self. In K. Hoeller (Ed.), *Sartre & Psychology* (pp. 41–65). New Jersey: Humanities Press International.

- Bassegy, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Bastiansen, A. (1994). *Barndom og profesjonell omsorg*. Oslo: Tano.
- Bauer, J. (2007). *Varför jag känner som du känner. Intuitiv kommunikation och hemligheten bakom spegelneuronerna*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Bauman, Z. (1995). *Skärvor och fragment. Essäer i postmodern moral*. Göteborg: Daidalos.
- Bell, B. & Gilbert, G. (1994). Teacher development as professional, personal and social development. *Teaching and Teacher Education*, 10 (5), 483–497.
- Bengtsson, J. (1993). Theory and practice: two fundamental categories in the philosophy of teacher education. *Educational Review*, 45 (3), 205–211.
- Bengtsson, J. (1996). Vad är reflektion? Om reflektion i läraryrke och lärarutbildning. I C. Brusling & G. Strömquist (red.), *Reflektion och praktik i läraryrket* (s. 67–79). Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (1999). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (red.), *Med livsvärlden som grund* (s. 9–49). Lund: Studentlitteratur.
- Bergem, T. (2000). *Läraren i etikens motljus*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergson, H. (1992/1889). *Tiden och den fria viljan*. Nora: Nya Doxa.
- Berliner, D. C. (1994). *Assessing the skills of expert pedagogues*. Paper presented at the meetings of the International Association of Applied Psychology, 23rd Congress of Applied Psychology, Madrid, Spain, July 17–22.
- Bertelsen, P. (1994). For evigt forbundet. De almenpsykologiske potentialer i Kohuts selvpsykologi. *Psyke & Logos*, 15 (1), 267–315.
- Bertelsen, P. (2000). *Antropologisk psykologi*. København: Frydenlund.
- Bertelsen, P. (2002). Realismens begreb om selvet. I P. Bertelsen, M. Hermansen & J. Tønnesvang (red.), *Vinkler på selvet – en antologi om selvbegrebets anvendelse i psykologien*. Århus: Klim.
- Birnik, H. (1998). *Lärare-elevrelationen. Ett interaktionistiskt perspektiv*. (Diss.) Göteborg Studies in Educational Sciences 125. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bjurwill, C. (1995). *Fenomenologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Björk, G. (2000). *Pedagogik i exil. En bildningsfilosofisk studie med existentiell fokus*. (Diss.) Åbo: Åbo Akademi.
- Björkstrand, G. (2004). Universitetens tredje uppgift. *Meddelanden från Åbo Akademi*, (11). Tillgänglig (28.11.2008): http://web.abo.fi/meddelanden/rektor/2004_11_bjorkstrand.sht
- Bollnow, O. (1976). *Existensfilosofi og pedagogikk*. København: Ejlers.

- Boss, M. (1979). *Existential foundations of medicine and psychology*. New York: Jason Aronson.
- Brewer, J. & Hunter, A. (1989). *Multimethod research. A synthesis of styles*. Newbury Park, CA: Sage.
- Brodin, M. & Hylander, I. (2002). *Själv-känsla – att förstå sig själv och andra*. Stockholm: Liber.
- Broström, S. (1996). *Virksomhedsplan i daginstitutionerne – didaktik og dannelse*. Århus: Systime.
- Bruffee, K. A. (1987). The art of collaborative learning. Making the most out of knowledgeable peers. *Change*, 19 (2), 42–47.
- Buber, M. (1993/1953). *Om uppföstran*. Ludvika: Dualis.
- Buber, M. (1994/1923). *Jag och du*. Ludvika: Dualis.
- Buber, M. (1995/1954). *Det mellanmännskliga*. Ludvika: Dualis.
- Buber, M. (1996/1951). *Distans och relation*. Ludvika: Dualis.
- Buchman, M. (1990). How practical is contemplation in teaching? In C. Day & P. Denicolo (Eds.), *Insights into teachers' thinking and practice* (pp. 43–56). London: Falmer.
- Börjeson, B. (1986). *Se människan. Tio föreläsningar om Jean-Paul Sartres bok Varat och Intet*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Calderhead, J. & Shorrock, S. B. (1997). *Understanding teacher education*. London: Falmer.
- Callewaert, S. (1999). Towards a general theory of professional knowledge and action. *Nordisk pedagogik*, 19 (4), 209–222.
- Campbell, J. D. (1990). Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (3), 538–549.
- Carlgren, I. (1995). Professionalism som reflektion i lärarnas arbete, I *Lärar-professionalism – om professionella lärare* (s. 20–31). Stockholm: Lärarförbundet.
- Carlgren, I. (1999). Pedagogy and teachers' work. *Nordisk pedagogik*, 19 (4), 223–234.
- Carlgren, I., Handal, G. & Vaage, S. (1994). *Teachers' minds and actions. Research on teachers' thinking and practice*. London: Falmer.
- Carr, W. (1986). Theories of theory and practice. *Journal of Philosophy of Education*, 20 (2), 177–186.
- Ciaramicoli, A. P. & Ketcham, K. (2000). *Empatins makt. Hur man uppnår närhet, självinsikt och varaktig kärlek*. Stockholm: Forum.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255–296). New York: MacMillan.
- Cocks, G. (Ed.). (1994). *Heinz Kohut. The Curve of Life*. University of Chicago Press.

- Colaizzi, P. F. (1978). Learning and existence. In R. S. Valle & M. King (Eds.), *Existential-phenomenological alternatives for psychology* (pp. 119–135). New York: Oxford University Press.
- Colnerud, G. (1993). Lärares yrkesetik och professionalism. I J. Cederström, L. Moos, L. R. Schou & J. Rasmussen (red.), *Lærerprofessionalisme* (s. 117–128). København: Unge Pædagoger.
- Cullberg Weston, M. (2007). *Självkänsla på djupet. En terapi för att reparera negativa självbilder*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet. Om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E. L. (red.). (1997). *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Cappelen.
- Damasio, A. (2002). *Känslan av att leva. Kroppens och känslornas betydelse för medvetenheten*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Dencik, L., Bäckström, C. & Larsson, E. (1988). *Barnens två världar*. Stockholm: Esselte.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Lincoln & Y. S. Denzin (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1–28). Thousand Oaks, CA: Sage.
- van Deurzen, E. (1998). *Det existentiella samtalet. Ett perspektiv för psykoterapin*. Stockholm: Natur och Kultur.
- van Deurzen, E. (2003). *Vardagens mysterier. Existentiella dimensioner inom psykoterapi*. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J. (1996/1933). En analys av det reflekterande tänkandet. I C. Brusling & G. Strömqvist (red.), *Reflektion och praktik i läraryrket* (s. 13–25). Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J. (1997/1938). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1990). What is morality? A phenomenological account of the development of ethical expertise. I D. Rasmussen (red.), *Universalism vs. communitarianism. Contemporary debates in ethics* (pp. 237–264). Cambridge, MA: MIT.
- Ekholm, B. & Hedin, A. (1995). *Upptäck vardagen! Om praktisk utvärdering av daghemsverksamheten*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P-E. (2004). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Elster, J. (2004). Emotions and rationality. In A. R. S. Manstead, N. Frijda & A. Fischer (Eds.), *Feelings and emotions* (pp. 30–48). Cambridge: Cambridge University Press.

- Emsheimer, P. (2005a). Metod och reflektion. I P. Emsheimer, H. Hansson & T. Koppfeldt. *Den svårfångade reflektionen* (s. 179–193). Lund: Studentlitteratur.
- Emsheimer, P. (2005b). Reflektionsteorier. I P. Emsheimer, H. Hansson & T. Koppfeldt. *Den svårfångade reflektionen* (s. 35–51). Lund: Studentlitteratur.
- Emsheimer, P. & Göhl, I. (2002). *Handledning i lärarutbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Enö, M. (2005). *Att våga flyga. Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet*. (Diss.) Malmö: Malmö högskola.
- Erikson, M. G. (1999). Psykologi och hermeneutik. I M. Allwood & M. G. Erikson (red.), *Vetenskapsteori för psykologi och andra samhällsvetenskaper* (s. 287–319). Lund: Studentlitteratur.
- Erikson, M. G. (2004). ”Självet” – ett begreppsligt träsk. *Psykologtidningen*, (1), 12–13.
- Erlandson, P. (1997). *Reflektion – självförståelse – liv*. Paper presenterat vid Nordisk förening för pedagogisk forskning jubileumskongress, Göteborg, Sverige, 6–9.3.1997.
- Escola, A. (1971). *Socialpsykologi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Feinberg, W. (1999). *On the idea of self development*. Paper presented at the “Philosophy of Education Society of Great Britain Conference”, 9th-11th April, Oxford, UK.
- Fejne, S., Gustavsson, B. & Skarin, M. (2002). *Marte Meo. Samspel mellan personal och brukare inom LSS*. Rapport 12/2002. Stockholm: Trygghetsfonden.
- Feldman, A. (1997). Varieties of wisdom in the practice of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 13 (7), 757–773.
- Fiedler, K. & Bless, H. (2002). Hur föreställningar bildas i mötet mellan affektiva och kognitiva processer. I N. H. Frijda, A. R. S. Mansted & S. Bem (red.), *Emotioner och övertygelser – hur känslor påverkar våra tankar* (s. 197–229). Lund: Studentlitteratur.
- Filosofilexikonet* (1994). Stockholm: Forum.
- Firestone, W. A. & Dawson, J. D. (1988). Approaches to qualitative data analysis: intuitive, procedural and intersubjective. In D. E. Fetterman (Ed.), *Qualitative approaches to evaluation in education. The silent scientific revolution* (pp. 209–221). New York: Praeger.
- Flyvbjerg, B. (1990). *Sustaining non-rationalized practices. Body-mind, power and situational ethics. An interview with Hubert & Stuart Dreyfus*. Department of Development and Planning, University of Aalborg. (Draft 3.0.).
- Folkman, M-L. (1998). *Utagerande och inåtvända barn: det pedagogiska samspelets möjligheter i förskolan*. Stockholm: Runa.

- Fontana, A. & Frey, J. H. (2000). The interview. From structured questions to negotiated text. In N. K. Lincoln & Y. S. Denzin (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 645–672). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fornäs, J. (1993). Förord. I T. Ziehe. *Kulturanalyser*. Stockholm: Symposion.
- Franke-Wikberg, S. & Lundgren, U. P. (1980). *Att värdera utbildning. Del 1. En introduktion till pedagogisk utvärdering*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Frijda, N. H. (2004). Emotions and action. In Manstead, A. S. R., Frijda, N. & Fischer, A. (Eds.), *Feelings and emotions* (s. 158–173). Cambridge: Cambridge University Press.
- Frijda, N. H. (2007). *The laws of emotion*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Frijda, N. H., Manstead, A. R. S. & Bem, S. (2002). Emotionernas inverkan på tänkandet. I N. H. Frijda, A. R. S. Mansted & S. Bem (red.), *Emotioner och övertygelser – hur känslor påverkar våra tankar* (s. 9–19). Lund: Studentlitteratur.
- From, J. & Holmgren, C. (2000). Hermeneutik och pedagogik. *Nordisk pedagogik*, 20 (4), 219–229.
- Fromm, E. (1978/1956). *Kärlekens konst*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Föreanta nationernas konvention om barnets rättigheter. I Rädda Barnen (1991). *Barnets rättigheter...och samhällets skyldigheter* (s. 305–317). Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gadamer, H-G. (2002/1960). *Sanning och metod – i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Gillham, B. (2001). *Case study research methods*. London: Continuum.
- Giorgi, A. (Ed.). (1985). *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Giorgi, A. (1988). Validity and reliability from a phenomenological perspective. In W. J. Baker, L. P. Mos, H. J. van Rappard & H. J. Stam (Eds.), *Recent trends in theoretical psychology* (pp. 167–176). New York: Springer.
- Goldberg, A. (Ed.). (1985). *Progress in Self Psychology*. Volume 1. New York: Guilford.
- Goleman, D. (1999). *Känslans intelligens och arbetet. Emotionell intelligens och social kompetens i arbetslivet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Goleman, D. (2001). *Känslans intelligens. Om att utveckla vår emotionella kapacitet för ett tryggare och mänskligare samhälle*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gomm, R., Hammersley, M. & Foster, P. (2000a). Case study and generalization. In R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (Eds.), *Case study method* (pp. 98–115). London: Sage.
- Gomm, R., Hammersley, M. & Foster, P. (Eds.). (2000b). *Case study method*. London: Sage.

- Goodson, I. F. (1999). Professionalism i reformtider. *Pedagogiska magasinet*, (4), 7–12.
- Gotvassli, K-Å. (2002). *En kompetent förskolepersonal. Om personal- och kompetensutveckling i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Granström, K. (1996). *Students as a hindrance for professional and ethical conduct among teachers*. Paper presenterat på Nordisk förening för pedagogisk forsknings årskongress, 7–10.3.1996, Lillehammer, Norge.
- Gunnestad, A. (1993). *Didaktikk for førskolelærere : en innføring*. Oslo: Tano.
- Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid: Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, L. (2006). *Dilemman i praxisnära forskning*. Paper presenterat vid Rikskonferensen i ämnesdidaktik, Högskolan i Kristianstad, 4–5.5.2006.
- Hammarström-Levenhagen, B. & Ekström, S. (1999). *Det mångtydiga mötet. Ett försök att förstå komplexiteten i pedagogisk handledning med yrkesverksamma*. Stockholm: HLS
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography. Principles in practice*. London: Routledge.
- Hammersley, M. & Gomm, R. (2000). Introduction. In R. Gomm, M. Hammersley, & P. Foster (Eds.), *Case study method*. London: Sage.
- Handal, G. (1994). Att uppmuntra till en reflekterad praktik. Om handledningens roll i utvecklandet av yrkeskunnande och kvalificering. *Didaktisk tidskrift*, (4), 24–42.
- Handal, G. (1995). Profesjonelt lärerarbeid og utdanning for profesjonalitet. I *Lära till lärare* (s. 85–100). Stockholm: HLS.
- Hansen, J. T. (1996). Selvobjekt- & selvsubjekt-forhold. *Nordisk Psykologi*, 48 (3), 175–199.
- Hansen, J. T. (1997a). Lærerens møde med eleven. I K. Krogh-Jespersen, J. Kuhlmann & A. Striib (red.), *Lærer i tiden: en antologi* (s. 47–65). Århus: Klim.
- Hansen, J. T. (1997b). *Selvpsykologi som tydningshorisont for forståelsen af pædagogiske samspilsrelationers psykodynamiske dimensioner*. Paper presented at the 25th congress of the Nordic Society for Educational Research, March, 6–9, Göteborg, Sweden.
- Hansen, J. T. (2001). *Selvet som rettedhed – en toeri om noget av det, der driver og former menneskeliv*. Århus: Klim.
- Hansén, S-E. (1997). *“Jag är proffs på det här”*. Om lärarens arbete i en tid av förändring. Rapport nr 16. Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Happo, I. (2006). *Varhaiskasvattajan asiantuntijuus. Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä*. (Diss.) Acta Universitatis Lapponiensis. Rovaniemi: Lapin Yliopisto.
- Haug, P. (1991). Evaluering – vitskap eller politikk? *Nordisk Pedagogik*, 11 (4), 195–205.

- Havnesköld, L. & Risholm Mothander, P. (1995). *Utvecklingspsykologi: psyko-dynamisk teori i nya perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Hedenbro, M. & Wirtberg, I. (2000). *Samspelets kraft. Marte meo – möjlighet till utveckling*. Stockholm: Liber.
- Heikkilä, M. & Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8 (1–2), 24–41.
- Helenius, R. (1998). Hermeneutiken inför 2000-talet. I C. Westin (red.), *Hermeneutikens väv. Om ton, text och tolkning – en vänbok till Per-Johan Ödman*. Stockholm: HLS.
- Hensvold, I. (2003). *Fyra år efter examen. Hur förskollärare erfar pedagogiskt arbete och lärarutbildningens spår*. (Diss.) Stockholm: HLS.
- Hermansson, C. & Nordblad, B. (2003). En lärarutbildning med tydlig yrkesinriktning. *Didaktisk tidskrift*, (13), 109–117.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1982). *Teemahaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Holmlund, K. & Rönnerman, K. (1995). *Kvalitetssäkra förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- House, E. R. (1980). *Evaluating with validity*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Husserl, E. (1995/1907). *Fenomenologins idé*. Göteborg: Daidalos.
- Husserl, E. (2001/1900, 1901). *The shorter logical investigations*. London: Routledge.
- Husserl, E. (2002/1911, 1954). *Fenomenologin och filosofins kris*. Stockholm: Thales.
- Håkansson, J. (2006). Empati: att uppleva främmande upplevelser. *Filosofisk tidskrift*, 27 (4), 8–26.
- Høie, M. (2001). Om å forske i sin egen eller i andres praxis. Kan aksjonsforskning vise vei for profesjonsforskning? *Nordisk pedagogik*, 21 (4), 263–277.
- Illeris, K. (2001). *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, K. (2002). Unges läring, identitet og selvorientering. *Nordisk Pedagogik*, 22 (2), 65–87.
- Jacobsen, B. (1998). *Existensens psykologi. En introduktion*. København: Reitzels.
- Jensen, B. & Schnack, K. (red.). (1993). *Handlekompetence som didaktisk begreb*. Didaktiske studier, 2. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Jenson, J. (1996). *Att återerövra sitt liv*. Stockholm: Walström & Widstrand.
- Johansson, I. (2007). *En annorlunda barndom. En kvinnas berättelse om sin autistiska uppväxt*. Stockholm: Forum.
- Johansson, T. (1998). Narcissism och det existentiella mötet med den Andre. *Nordisk Psykologi*, 50 (1), 4–17.

- Johansson, T. (2006). *Makeovermani. Om Dr Phil, plastikkirurgi och illusionen om det perfekta jaget*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Johansson, T. & Kroksmark, T. (1996). Lärares intuition - didaktisk intuition. I C. Brusling & G. Strömqvist (red.), *Reflektion och praktik i läraryrket* (s. 80–92). Lund: Studentlitteratur.
- Johnson, M. (1997). *On the dynamics of self-esteem*. (Diss.) Stockholm: Stockholm University, Department of Psychology.
- Johansson, M. (2003). Den edukativa miljön. Ett möjligt studieobjekt för den vetenskapliga disciplinen pedagogik. I M. Uljens & J. Bengtsson (red.), *Livsvärldsfenomenologi och hermeneutik. Aktuella humanvetenskapliga forskningsproblem* (s. 9–20). Rapport 192. Helsingfors Universitet, Pedagogiska institutionen.
- Juul, J. (1999). *Ditt kompetenta barn. På väg mot nya värderingar för familjen*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Runa.
- Jönsson, A. (1998). Vad bidrar lärarutbildningen med i socialiseringen till lärare? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 3 (3), 176–191.
- Kallio, A. & Sarvimäki, P. (toim.). (2006). *Sosiaalihuollon täydennyskoulutus-suositus. Opas kunnille ja kuntayhtymille*. Julkaisuja 6. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.
- Kalman, H. (1999). *The Structure of Knowing. Existential Trust and Epistemological Category*. (Diss.) Umeå University, Faculty of Arts. Uppsala: Swedish Science.
- Kansanen, P. (1991). Pedagogical Thinking: The Basic Problem of Teacher Education. *European Journal of Education*, 26 (3), 251–260.
- Kansanen, P. (1993) An Outline for a Model of Teacher's Pedagogical Thinking. In Kansanen, P. (Ed.), *Discussions on Some Educational Issues IV* (pp. 51–65). Department of Teacher Education. Helsinki: University of Helsinki.
- Kansanen, P. (1995). Teachers' Pedagogical Thinking - What Is It About? I C. Stensmo & L. Isberg (red.), *Omsorg och engagemang. En vänbok till Gösta Berglund* (s. 32–45). Uppsala: Uppsala Universitet.
- Karila, K. (1998). *Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus – lapsi-rakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi*. (Diss.) Helsinki: Edita.
- Karlsen, G. (2004). *Lærerutdanningens læreridealer – et alternativt håp i det uavgrensede, uvisse og ubestemte*. Paper presenterat på Nordisk Lärarutbildningskongress, Vasa, 15–18.9.2004.
- Karlsson, G. (1995). *Psychological qualitative research from a phenomenological perspective*. Stockholm: Almqvist & Wiksell,
- Karlsson, G. (1999). Empirisk fenomenologisk psykologi. I C. M. Allwood & M. G. Erikson (red.), *Vetenskapsteori för psykologi och andra samhällsvetenskaper* (s. 327–356). Lund: Studentlitteratur.

- Karlsson, O. (1998). Vägledning genom utvärderingslitteraturen. *Pedagogiska Magasinet*, (4), 52–55.
- Karlsson, O. (1999). *Utvärdering – mer än metod. Tankar och synsätt i utvärderingsforskning*. Åjour, nr 3. Stockholm: Svenska kommunförbundet.
- Karterud, S. (1997a). Heinz Kohuts selvspsykologi I S. Karterud & J. T. Monsen (red.), *Selvspsykologi. Utviklingen etter Kohut* (s. 13–28). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Karterud, S. (1997b). Selvspsykologi og hermeneutikk. I S. Karterud & J. T. Monsen (red.), *Selvspsykologi. Utviklingen etter Kohut* (s. 211–227). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Karterud, S. (1997c). Tradisjonell selvspsykologi. I S. Karterud & J. T. Monsen (red.), *Selvspsykologi. Utviklingen etter Kohut* (s. 188–210). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Karterud, S. (1997d). Utviklingen etter Kohut. En oversikt. I S. Karterud & J. T. Monsen (red.), *Selvspsykologi. Utviklingen etter Kohut* (s. 29–63). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Karterud, S. & Monsen, J. T. (red.). (1997). *Selvspsykologi. Utviklingen etter Kohut*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In N. K. Lincoln & Y. S. Denzin (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 567–605). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kernberg, O. (1986). *Inre värld och yttre verklighet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kierkegaard, S. (1996/1844). *Begreppet angst*. [u.o.] Nimrod.
- Kiesiläinen, L. (2001). Vuorovaikutus ammattina. I A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Sirén-Tiusanen (toim.), *Pienet päivähoitossa. Alle kolmevuotiaisten lasten varhaiskasvatuksen perusteita* (s. 254–269). Helsinki: WSOY.
- Kihlström, S. (1996). *Att vara forskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder*. (Diss.) Göteborg Studies in Educational Sciences 102. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Killén, K. (2008). *Professionell utveckling och handledning – ett yrkesövergripande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Kirkeby, O. F. (1994). Introduktion. I M. Merleau-Ponty. *Kroppens fenomenologi* (s. VII–XVII). Frederiksberg: Det lille forlag.
- Kivijärvi, K. & Keskinen, S. (1999). Psykkinen läsnäolo päiväkodin vuorovaikutuksessa. I S. Keskinen & N. Virtanen (toim.), *Päiväkoti työyhteisönä* (s. 52–65). Helsingin Yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Kiviniemi, K. (2000). *Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajakouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista*. Opettajan perus- ja täydennykoulutuksen ennakointihankkeen selvitys nro 14. Helsinki: Opetushallitus.

- Kjørup, S. (1999). *Människovetenskaperna. Problem och traditioner i humanioras vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Klein, P. (1989). *Formidlet læring. Om å fremme utvikling i sped- og småbarnsalder*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Knuutila, S. (2007). *Miten järjestä ja tunteesta syntyy viisauts*. Tal vid “Tieto, tunne ja päätös”-seminariet 30.1.2007. Helsingfors. Kunnallisalan kehittämssäätiö. Tillgänglig (28.11.2008): <http://www.kaks.fi/tiedotteet/seminaarit/tieto-tunne-ja/default.aspx>
- Kohut, H. (1971). *The analysis of the self: A systematic approach to the psychoanalytic treatment of narcissistic personality disorders*. Madison, CT: International Universities.
- Kohut, H. (1982). Introspection, empathy and the semi-circle of mental health. *International Journal of Psycho-Analysis*, 63, 395–407.
- Kohut, H. (1985). *Self psychology and the humanities. Reflections on a new psychoanalytic approach*. New York: Norton.
- Kohut, H. (1986/1977). *Att bygga upp självet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kohut, H. (1988/1984). *Hur botar analysen?* Stockholm: Natur & Kultur.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Korpinen, E. (1990). Opettajaksi opiskelevan minäkäsityksen kehityksen tueminen opetusharjoittelussa. I *Opettajakoulutuksen uudistamisen ulottuvuuksia* (s. 181–194). Opettajakoulutuslaitos, Katsauksia 24. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Koskeniemi, M. (1982). *Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen*. Helsinki: Otava.
- Koskinen, L. (1994). *Søren Kierkegaard och existentialismen – om tiden, varat och evigheten*. Nora: Nya Doxa.
- Kroksmark, T. (1997). Undervisningsmetodik som forskningsområde. I M. Uljens (red.), *Didaktik* (s. 77–97). Lund: Studentlitteratur.
- Kruuse, E. (1998). *Kvalitativa forskningsmetoder i psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Kummel, G. (2001). *Planering av pedagogisk verksamhet i daghem – ett instrument för kompetensutveckling*. Rapporter från Pedagogiska fakulteten, Nr 23. Jakobstad: Åbo Akademi.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kärby, G. (1992). *Kvalitet i pedagogiskt arbete med barn*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- L50/2005. Ändring av socialvårdslagens 53 §. Tillgänglig (2.4.2009) <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1982/19820710>
- L 556/2005. Lagen om ändring av universitetslagen. Finlands författningssamling Tillgänglig (21.11.2008) <http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2005/20050556>

- Lagerspetz, O. (1994). Tilliten – psykologiskt svårfångad. *Finsk Tidskrift*, 235–236 (10), 627–638.
- Lagerspetz, O. (1996). *The tacit demand. A study in trust*. (Diss.) Åbo: Åbo Akademi.
- Laine, T. (1996). Student teachers' personal development during teacher education in the light of self-assessment. In H. Niemi & K. Tirri (Eds.), *Effectiveness of teacher education. New challenges and approaches to evaluation* (s. 155–167). Department of Teacher Education, Reports nr 6. Tampere: University of Tampere.
- Laing, R. D. (1975). *Själ och andra*. Stockholm: Aldus.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25 (1), 16–35.
- Lasch, C. (1981). *Den narcissistiska kulturen*. Stockholm: Norstedts.
- Lauvås, P. & Handal, G. (1993). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lendahls Rosendahl, B. & Rönnerman, K. (2002). *Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma*. Stockholm: Skolverket.
- Lendahls Rosendahl, B. & Rönnerman, K. (2005). Handledning i mötet mellan högskola och skola. I Persson, S. & K. Rönnerman (red.). *Handledningens dilemma och möjligheter. Erfarenheter från förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Leino, A-L. & Leino, J. (1992). *Grundbok i pedagogik*. Esbo: Schildts/Editum.
- Lévinas, E. (1988). *Etik och oändlighet. Samtal med Philippe Nemo*. Lund: Symposion.
- Lillemyr, O. F. & Søbstad, F. (1993). *Didaktisk tenkning i barnehagen*. Oslo: Tano.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Lincoln & Y. S. Denzin (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 163–188). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lindahl, M. (1993). *Video som observationsteknik*. Paper presenterat på Nordisk Förening för Pedagogisk Forsknings kongress, Linköping, Sverige, 11–13 mars.
- Lindahl, M. (1996). *Inläring och erfارande. Ettåringars möte med förskolans värld*. (Diss.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindahl, M. (2002). *Vårda – vägleda – lära. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lundgren, M. (2004). *Utvärdering – ett sätt att utveckla ny kunskap eller ett legitimerande "beställningsarbete"?* Paper presenterat på Utvärderingsföreningens konferens, Stockholm, 22–23 april. Tillgänglig (28.11.2008): http://www.svuf.nu/konferensen2004/papers/k2_mats_lundgren.pdf.
- Lupton, D. (1998). *The emotional self*. London: Sage.

- Løgstrup, K. E. (1994/1956). *Det etiske kravet*. Göteborg: Daidalos.
- Løvlie, L. (1984). *Det pedagogiske argument. Moral, autoritet og selvprøving i oppdragelsen*. Oslo: Cappelen.
- Løvlie, L. (1992). Pedagogisk filosofi. I Dale, E. L. (red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 13–34). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Løvlie, L. (1999). *The internet and the rewriting of the self*. Paper presented at the Philosophy of Education Society of Great Britain Conference, 9th–11th April, Oxford, UK.
- Magnusson, A. (1998). *Lärarkunskapens uttryck – en studie av lärares självförståelse och vardagspraktik*. (Diss.) Linköping Studies in Education and Psychology, 58. Linköping: Linköping University.
- Mahler, M., Pine, F. & Bergman, A. (1984). *Barnets psykiska födelse. Symbios och individuation*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Mark, E. (1998). *Självbilder och jagkonstitution*. (Diss.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Maslach, C. (1985). *Utbränd. En bok om omsorgens pris*. Stockholm: Natur och Kultur.
- May, R. (2001/1972). *Kärlek och vilja*. Stockholm: Bonniers.
- May, R. (1986). *Den omätbara människan*. Stockholm: Bonniers.
- Mead, G. H. (1976). *Medvetandet, jaget och samhället. Från social-behavioristisk ståndpunkt*. Lund: Argos.
- Merleau-Ponty, M. (1997/1945). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miller, A. (1985a). *Det självutplånande barnet och sökandet efter en äkta identitet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Miller, A. (1985b). *I begynnelsen var uppfostran*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Miller, A. (1987). I begynnelsen var oppdragelsen. Intervju i norsk TV, redaktör Anne Elisabeth Andersen.
- Miller, A. (1995). *Det självutplånande barnet och sökandet efter en äkta identitet. Omarbetad och utökad*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Miller, A. (1996). Förord. I J. Jenson. (1996). *Att återerövra sitt liv*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Mogensen, F. (1993). "Vi må opprette noget..", skrev pigen. I B. B. Jensen & K. Schnack (red.), *Handlekomptence som didaktisk begreb* (s. 31–51). Köpenhamn: Danmarks Lærerhøjskole.

- Monsen, J. T. (1997). Selvpsykologi og nyere affektteori. I S. Karterud & J. T. Monsen (red.), (1997). *Selvpsykologi. Utviklingen etter Kohut* (s. 90–136). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Moon, J. (1999). *Reflection in learning & professional development*. London: Kogan Page.
- Moxnes, P. (2001). *Positiv ångest hos individen, gruppen, organisationen. Ett organisationspsykologiskt perspektiv*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Mårdsjö, A-C. (2005). *Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av forskollärare i vidareutbildning*. (Diss.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Møller, J. (1996). Aksjonsforskning i spenningsfeltet mellom politikk og vitenskap. *Nordisk Pedagogik*, 16 (2), 66–77.
- Nathanson, D. L. (1992). *Shame and pride. Affect, sex and the birth of the self*. New York: Norton.
- Nathanson, D. L. (1998). Skam, medkänsla och ”borderlinepersonlighet”. *S:t Lukasbrevet*, (1), 2–18.
- Nerland, M. (2006). Vilkår for reflektert praksis i utdanningsinstitusjoner. *Nordisk Pedagogik*, 26 (1), 48–60.
- Niemi, H. & Kohonen, V. (1995). *Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction*. Department of Teacher Education, Reports A2. Tampere: Tampere University.
- Niikko, A. (1988). *Päiväkotihenkilöstön täydennyskoulutus ja päiväkotilasten sosioemotionaaliset taidot*. (Diss.) Joensuu: University of Joensuu.
- Niikko, A. (2003). *Lastentarhanopettajaopiskelijat tulevina kasvattajina*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 84. Joensuu: Joensuun Yliopisto.
- Nilsson, A. (1995). Affektsystemets kännetecken. *PsykologTidningen*, (15), 8–11.
- Normell, M. (2004). *Pedagogens inre rum – om betydelsen av känslomässig mognad*. Lund: Studentlitteratur.
- Norstedts stora svenska ordbok* (1995). Stockholm: Norstedts.
- Nussbaum, M. C. (1997). Emotioner som värdeomdömen. I U. M. Holm m.fl. (red.), *Tanke, känsla, identitet* (s. 197–234). Göteborg: Anamma.
- Næss, A. (1999). *Livsfilosofi. Ett personligt bidrag om känslor och förnuft*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ojanen, S. (1996a). Analyzing and evaluating student teachers’ developmental process from the point of self-study. In H. Niemi & K. Tirri (Eds.), *Effectiveness of teacher education. New challenges and approaches to evaluation* (s. 139–153). Department of Teacher Education, Reports nr 6. Tampere: University of Tampere,

- Ojanen, S. (1996b). Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.), *Tutkiva opettaja 2* (s. 51–61). Lahti: Helsingin Yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Olofsson, P. O. & Sjöström, B. (1993). *Existens och sociala relationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsen, H. (2003). Veje til kvalitativ kvalitet. Om kvalitetssikring af kvalitativ interviewforskning. *Nordisk pedagogik*, 23 (1), 1–20.
- Orton, R. E. (1997). Toward an Aristotelian model of teacher reasoning. *Journal of Curriculum Studies*, 29 (5), 569–583.
- Pahuus, M. (1993). *Den enkelte og de andre. Om at være sig selv uden at være sig selv nok*. København: Gyldendal.
- Pahuus, M. (1995). *Fornuft og følelse*. Den følende fornuft og den vellykkede identitet. Århus: Philosophia.
- Pahuus, M. (1997). *Holdning og spontanitet. Pædagogik, menneskesyn og værdier*. Århus: KvaN.
- Palmérus, K., Pramling, I. & Lindahl, M. (1994). *Daghem för småbarn. En utvecklingsstudie av personalens pedagogiska och psykologiska kunnande*. Institutionen för pedagogik i lärarutbildningen, rapport nr 8. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Pape, K. (2001). *Social kompetens i förskolan – att bygga broar mellan teori och praktik*. Stockholm: Liber.
- Persson, A. (2003). *Social kompetens: När individen, de andra och samhället möts*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, S. (1994). *Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Persson, S. (2005). Den nye läraren eller makten över våra tankar. I S. Persson & K. Rönnerman (red.), *Handledningens dilemman och möjligheter* (s. 133–158). Lund: Studentlitteratur.
- Persson, S. & Tallberg Broman, I. (2002). ”Det är ju ett annat jobb”. Förskollärare, grundskollärare och lärarstuderande om professionell identitet i konflikt och förändring. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7 (4), 257–278.
- Pramling Samuelsson, I. & Lindahl, M. (1999). *Att förstå det lilla barnets värld – med videons hjälp*. Stockholm: Liber.
- Pönkkö, A. (1999). *Vanhemmat ja lastentarhanopettajat päiväkoti-lasten minäkäsityksen tukena*. (Diss.) Studies in sport, physical education and health, nr 62. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto
- Rannström, A. (1995). *Lärarstuderandes föreställningar om sin kommande yrkeskunskap*. Institutionen för pedagogik och psykologi, lic.arbete. Linköping: Linköpings Universitet.
- Rasmussen, J. (1997). *Socialisering og læring i det reflektivt moderne*. København: Unge Pædagoger.

- Rauste-vonWright, M. (1998). *Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä*. Jyväskylä: Atena.
- Richardson, L. (2000). Writing. A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 923–948). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ricoeur, P. (1988). *Från text till handling. En antologi om hermeneutik*. Stockholm: Symposion.
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as another*. Chicago: The University of Chicago.
- Ricoeur, P. (1999). Utbildningsradions filosofi-serie, Sveriges Television, 08.03.1999.
- Risholm Mothander, P. (1995). Stern hyllar moderligheten. *PsykologTidningen*, (23–24), 28–30.
- Rolf, B. (1995). *Profession, tradition och tyst kunskap. En studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension*. Nora: Nya Doxa.
- Rorty, A. O. (1997). Anpassningsförmåga och självkunskap. I U. M. Holm, E. Mark & A. Persson (red.), *Tanke – känsla – identitet* (s. 157–189). Göteborg: Anamma.
- Rothuizen, J. J. (2002). Forskning i praksis. *Nordisk Pedagogik*, 22 (2), 112–126.
- Rouvinen, R. (2007). “Tässä työssä yhdistyy kaikki”. *Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa*. (Diss.) Publications in Education, N:o 119. Joensuu: University of Joensuu.
- Ryan, G. W. & Russell Bernard, H. (2000). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 769–802). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rye, H. (1995). *Tidlig hjelp til bedre samspill. Nye metoder og nye muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rönnerman, K. (2002). Aktionsforskningens möjligheter till lärande i yrket. *Didaktiskt tidskrift*, (2), 71–84.
- Rönnerman, K. (2004). Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman (red.), *Aktionsforskning i praktiken* (s. 13–30). Lund: Studentlitteratur.
- Sander, Å. (1999). Edmund Husserls fenomenologiska tradition. I C. M. Allwood & M. G. Erikson (red.), *Vetenskapsteori för psykologi och andra samhällsvetenskaper*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandvik, M. (1997). Personlig yrkeskompetens – några yrkesdidaktiska implikationer av Dreyfus-Flyvbjerg-modellen. I S-E. Hansén (red.), *Att söka och undersöka* (s. 15–38). Publikationer nr 24. Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Sandvik, M. (2000). *Självvet och självutvecklingen – på vägen mot personlig lärarprofessionalism*. Avhandling för pedagogie licentiat-examen vid Åbo Akademi (opubl.).

- Sartre, J. P. (1964/1946). *Existentialismen är en humanism*. Aldus.
- Sartre, J. P. (1987/1976). *Självporträtt*. Göteborg: Korpen
- Sartre, J. P. (1990/1965). *Skiss till en känsloteori*. Göteborg: Daidalos.
- Sartre, J. P. (1991/1985). *Egots transcendens*. Göteborg: Daidalos.
- Sartre, J. P. (1992/1943). *Varat och intet*. Göteborg: Korpen.
- Shibbye, A-L. L. (2002). *En dialektisk relationsförståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. (Diss.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Schütz, A. (1999). *Den sociala världens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Selander, U-B. & Selander, S. (1989). *Professionell handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Siegel, A. M. (1996). *Heinz Kohut and the psychology of the self*. London: Routledge.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data. Methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Smith, M. K. (2001). David A. Kolb on experiential learning. The Encyclopedia of Informal Education. Tillgänglig (10.9.2008): <http://www.infed.org/biblio/b-explrn.htm>
- Social- och hälsovårdsministeriet (2002). *Statsrådets principbeslut om riksomfattande riktlinjer för förskoleverksamheten*. Helsingfors: Social- och hälsovårdsministeriet, 2002:10. Tillgänglig (10.9.2008): <http://pre20031103.stm.fi/svenska/pao/publikat/kasvatus/kasvatus-r.pdf>
- Sommer, D. (1996). *Barndomspsykologi. Udvikling i en forandret verden*. København: Hans Reitzel.
- Sommer, D. (2003). Børnesyn i udviklingspsykologien. Er et børneperspektiv muligt? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8 (1–2), s. 85–100.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologiska facetter*. Stockholm: Liber.
- Spinelli, E. (1989). *The interpreted world. An introduction to phenomenological psychology*. London: Sage.
- Spinelli, E. (1996). The vagaries of the self: an essay in response to Emmy van Deurzen-Smith's 'The survival of the self' and Mick Cooper's 'Modes of existence: towards a phenomenological polysychism'. *Journal of the Society for Existential Analysis*, 7 (2), 57–68.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 435–454). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stakes. (2005). *Grunderna för planen för småbarnsfostran*. Handböcker 61. Helsingfors: Stakes. Tillgänglig (28.11.2008): http://varttua.stakes.fi/NR/rdonlyres/EA1733C8-94BB-4CF7-8182-C84E1AEF2A56/0/s_vasu.pdf

- Stern, D. (1991). *Spädbarnets interpersonella värld*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Svare, H. & Herrestad, H. (2006). *Filosofi för livet*. Stockholm: Alfabet.
- Svedberg, L. (2007). *Gruppsykologi. Om grupper, organisation och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska språknämnden i Sverige. (2000). *Svenska skrivregler*. Stockholm: Liber.
- Svensson, P-G. (1996). Förståelse, trovärdighet eller validitet? I P-G. Svensson & B. Starrin (red.), *Kvalitativa studier i teori och praktik* (s. 209–227). Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, L. (2002). Bakgrund och utgångspunkter. I L. Svensson, G. Brulin, P-E. Ellström & Ö. Widegren (red.), *Interaktiv forskning – för utveckling av teori och praktik*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet. Tillgänglig: http://ebib.arbetslivsinstitutet.se/aio/2002/aio2002_07.pdf
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Sørensen, J. B. (1999). *Ser man det. Marte-meo-metoden i et udviklingspsykologisk perspektiv*. Frederikshavn: Dafolo.
- Taylor Webb, P. (2000). The use of language in reflective teaching: implications for self-understanding. *Journal of Educational Thought*, 34 (3), 223–238.
- Thielst, P. (1989). *Narkissos og Ekko. Narcissisme og narcissismeteori*. København: Reizels.
- Thielst, P. (1994). Selvets idéhistorie. *Psyke & Logos*, 15 (2), 250–266.
- Thyssen, S. (1991). *Omsorg for de 2-6 årige. Omsorg i udviklingsmæssigt perspektiv*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Tornberg, A. (1994). Opettajan ajattelun tutkimuksesta. *Kasvatus*, 25 (1), 20–29.
- Tønnesvang, J. (2002). *Selvet i pedagogikken – selvpsykologiens bidrag til en modern dannelsespedagogik*. Århus: Klim.
- Uljens, M. (1997a). Issues in the theory and practice of European education. I M. Uljens (Ed.), *European identity in change – the meeting between German, Russian and Nordic educational traditions* (pp. 1–15). Pedagogiska institutionen, Rapporter nr 10. Vasa: Åbo Akademi.
- Uljens, M. (1997b). *School didactics and learning*. Hove, UK: Psychology Press.
- Uljens, M. (1998a). *Allmän pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1998b). Undervisning och intersubjektivitet. *Nordisk pedagogik*, (3), 154–162.
- Urnes, Ø. (1997). Utviklingspsykologi og selvpsykologi. I S. Karterud & J. T. Monsen (red.), *Selvpsykologi. Utviklingen etter Kohut* (s. 64–89). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Ursberg, M. (1996). *Det möjliga mötet. En studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnsomsorgen*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Utbildningsstyrelsen (2000). *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan*. Helsingfors: Ubildningsstyrelsen.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience*. Ontario: Althouse.
- Van Manen, M. (1991). Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (6), 507–536.
- Van Manen, M. (2002). *Orientations in Phenomenology*. Tillgänglig (5.11.2008): <http://www.phenomenologyonline.com>
- Wenestam, C-G. (1997). Den inlärningspsykologiska grunden för didaktik. In P. Kansanen (Ed.), *Discussions on some educational issues VII* (s. 85–124). Department of Teacher Education. Helsinki: University of Helsinki.
- Wenestam, C-G. (2005). Vuxna och vuxenpedagogik. I C-G. Wenestam & B. Lendahls Rosendahl (red.). *Lärande i vuxenlivet* (s. 13–48). Lund: Studentlitteratur.
- Westerman, D. A. (1991). Expert and Novice Teacher Decision Making. *Journal of Teacher Education*, 42 (4), 292–305.
- Wilson, B. (1992). The use of video in an awareness program for teacher trainees and young children. *OMEP International Journal of Early Childhood*, 24 (2), 26–29.
- Winnicott, D. W. (1975). *Through paediatrics to psycho-analysis*. New York: Basic Books.
- von Wright, M. (1997). *Socialisationsprocessen. Metaforer och synsätt hos blivande lärare*. Institutionen för pedagogik, opubl. licentiatavhandling. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zamore, M. (2003). "Nej, du får inte..." *Vi Föräldrar*, (11), 49–51.
- Ziehe, T. (1986). *Ny ungdom. Om ovanliga inlärningsprocesser*. Stockholm: Norstedt.
- Ziehe, T. (1993). *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm: Symposium.
- Ödman, P. J. (1979). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: AWE/Gebbers.
- Østerberg, D. (1992). Inledning. I J. P. Sartre. *Varat och intet* (s. 7–60). Göteborg: Korpen.

Bilagor

Bilaga 1

Analysfrågor för första handledningstillfället

När du nu sett den första videofilmingen av dig själv ber jag dig besvara följande frågor:

1. Hur reagerar du på att se dig själv på film?
2. Hur tycker du att du fungerar som barnens *självobjekt*, dvs. hur svarar du mot barnets
 - Grandiosa själv (bekräftande)
 - Idealsökande själv (som modell)
 - Tvillingsökande själv (som en jämlik)
3. Hur behandlar du känslor
 - hos barnen
 - hos dig själv?
4. Hur tycker du att du kommunicerar med barnen?
 - verbalt (med ord)
 - icke-verbalt (med kroppsspråk etc.)
5. Vad skulle du vilja arbeta på att förändra hos dig själv?

Bilaga 2

Intervjuguide för inledande intervju

A. Utbildning och arbetserfarenhet

Vilken grundutbildning har du? Var? När?

Vilken är din arbetserfarenhet? Hur länge har du jobbat? Var?

Fortbildning/vidareutbildning? Var? När?

Hur gammal är du?

B. Arbetet och arbetsuppgifterna

Kan du berätta lite om hur du upplever ditt arbete just nu? Vad upplever du som det mest centrala?

Vilka fördelar/nackdelar har det?

Vad tycker du om? Vad tycker du mindre om?

Finns det något du upplever som svårt eller problematiskt? Vad?

Vilka är dina starka sidor i jobbet? Vad är du bra på?

Har du några svaga sidor? Vilka? Vad är du mindre bra på?

Hur ser du på dina arbetsuppgifter? Vad tycker du är viktiga/mindre viktiga uppgifter?

Om du skulle formulera ett eller flera personliga mål för din arbetsinsats – vad skulle det i så fall handla om? Vad tycker du själv är viktigt att försöka åstadkomma i ditt arbete?

C. Relationer: samspel och kommunikation

Kan du berätta om hur du tycker att du fungerar i ditt samspel med barnen?

Hur fungerar kommunikationen mellan dig och barnen?

Vilka är dina starka sidor när det gäller samspelet med barnen? Vad är du mindre bra på? Finns det något som du tycker är svårt eller problematiskt?

Kan du berätta om någon situation du upplevt nyligen där du tycker att du lyckats bra i samspelet med barn? Vad var det som gjorde den situationen så lyckad?

Kan du berätta om något tillfälle tillsammans med barn som du upplevt som positivt eller glädjande?

Kan du berätta om någon situation du upplevt nyligen där du tycker att du lyckats mindre bra, eller där det rent av ”strulat till sig” i samspelet med ett eller flera barn? Vad var det som gjorde den situationen mindre lyckad?

Finns det något som du upplever som negativt eller problematiskt med barn? Kan du berätta om något tillfälle du upplevt som negativt eller problematiskt?

Hur tycker du att du fungerar i ditt samspel med andra i personalen?

Hur fungerar kommunikationen mellan dig och de andra?

Kan du berätta om något tillfälle när du tycker att samspelet fungerat bra? Kan du berätta om något tillfälle när du tycker samspelet fungerat mindre bra?

Finns det något som du tycker är svårt eller problematiskt?

Hur tycker du att du fungerar i samspelet med föräldrarna?

Kan du berätta om något tillfälle när du tycker att samspelet fungerat bra? Kan du berätta om något tillfälle när du tycker samspelet fungerat mindre bra?

Finns det något som du tycker är svårt eller problematiskt?

Finns det något hos dig själv när det gäller din förmåga till samspel med barnen/arbetskamraterna/föräldrarna som du skulle vilja förändra eller utveckla? Har du någon idé om hur förändringen skulle ske?

D. Självkänsla

När du fick höra om att detta projekt skulle handla om självkänsla, vad tänkte du då?

Vad lägger du in i begreppet självkänsla?

Vad tänker du om barns självkänsla?

Finns det barn som du har ansvar för som du upplever har låg/hög självkänsla? Hur tar det sig uttryck?

Om det finns barn med låg självkänsla, hur har du förhållit dig till eller tacklat detta?

Hur skulle du beskriva din egen självkänsla?

Vilka är de starka sidorna? Kan du berätta om något tillfälle när du känt att din självkänsla varit stark?

Tycker du att din självkänsla har några brister? Vilka? Kan du berätta om något tillfälle när du upplevt att din självkänsla varit svag eller brustit?

Finns det något i fråga om din självkänsla som du tycker du ville förändra eller utveckla?

Vad tycker du att skiljer barns och vuxnas självkänsla?

E. Känslor och känsloliv

Hur skulle du beskriva en känsla?

Var finns känslan?

Vilka känslor uppfattar du som positiva/neutrala/negativa?

Kan du berätta om någon sådan (positiv/neutral/negativ) känsla som du haft på daghemmet?

Hur reagerar du på andras känslor? Finns det känslor du tycker är lätt/svårt att handskas med hos andra?

Hur reagerar du när barnen visar positiva/neutrala/negativa känslor?

På vilka sätt tycker du att du bemöter barnens känslor på daghem?

Tycker du att du förstår barns känslor?

Hur tycker du att man som vuxen skall bemöta barns känslor på daghem?

Hur tycker du det fungerar på ert daghem?

Hur reagerar du när arbetskamraterna visar positiva/neutrala/negativa känslor?

Hur tycker du att man skall du bemöta arbetskamraternas känslor?

Kan du berätta något om hur du ser på dina egna känslor när du är ...?

Hur reagerar du inför positiva/neutrala/negativa känslor hos dig själv?

Tycker du att du förstår dina egna känslor?

Vilka av dina känslor tycker du är lätt/svårt att handskas med?

Hur förhåller du dig till dina egna känslor å daghemmet?

I vilken mån tänker du på dina egna känslor i jobbet?

Finns det någon eller några känslor som du ofta har i ditt arbete?

Märker barnen/arbetskamraterna dina känslor? Hur visar du dem? Hur reagerar barnen/arbetskamraterna?

Hur tycker du det fungerar på daghemmet när du visar dina känslor?

I vilken utsträckning tycker du att du kontrollerar dina känslor?

Finns det något när det gäller dina egna känslor som du tycker att du vill förändra eller utveckla?

På vilka sätt tycker du att barns och vuxnas känslor skiljer sig åt?

F. Inställning till arbetet

Hur tycker du att du orkar med ditt arbete? Vad får dig att orka? Vad gör att det känns som om du inte orkar?

Vad får dig att fortsätta med detta jobb?

Hur ser du på din framtid när det gäller ditt arbete?

Hur skulle du beskriva ditt eget engagemang i arbetet?

Hur syns ditt engagemang?

Kan du berätta om något tillfälle när du varit engagerad?

Finns det tillfällen när du är mindre engagerad eller inte engagerad alls?

Kan du berätta om något sådant tillfälle?

G. Avslutning

Tror du att jag har fått en bild av hur du är på daghemmet som någorlunda överensstämmer med hur du ser på dig själv?

Vill du ännu tillägga något?

Bilaga 3

Intervjuguide för avslutande intervju

Nu är det här projektet så gott som slut för din del. Vi ska se tillbaka på det som har varit, för jag vill gärna ha dina synpunkter och få veta lite om hur du har upplevt det.

A. Projektets genomförande

Projektstarten

Minns du vad du tänkte när det här projektet skulle starta i höstas?

Vad trodde du att projektet skulle gå ut på?

Vad var det som gjorde att du ville gå med i projektet?

Vi började ju i höstas med en intervju.

Vad minns du av den?

Hur reagerade du?

Sen följde den första filmningen.

Vad tänker du om den nu?

Minns du hur du reagerade på den?

Därefter följde fem föreläsnings- och diskussionstillfällen i grupp.

Vad tänker du om dem?

Hur tycker du att de fungerade?

Hur reagerade du på dem?

Hur motsvarade de dina förväntningar?

Vad kan du säga om din egen aktivitet?

Förstod du det som jag föreläste om?

Är det nånting speciellt som du minns från dessa tillfällen?

Sen följde handledning, när vi skulle se på filmen och gå igenom den.

Hur reagerade du på detta?

Minns du nånting speciellt från det tillfället?

De följande fyra filmningarna?

De följande fyra handledningstillfällena?

B. Självkänsla

Projektet har ju huvudsakligen handlar om att stödja barns självkänsla.

När du fick höra om att detta projekt skulle handla om självkänsla, vad tänkte du då?

Vad tänker du nu om begreppet självkänsla?

Vad tänker du om barns självkänsla?

Tycker du att ditt sätt att förstå barns självkänsla på något sätt har förändrats?

Vad tycker du att skiljer barns och vuxnas självkänsla?

Om du stöter på barn med dålig självkänsla, på vilka sätt skulle du idag tackla det?

Tycker du att din förmåga att hjälpa barn i utvecklingen av deras självkänsla har förändrats eller inte? Hur?

Hur skulle du idag beskriva din egen självkänsla?

Vilka är de starka sidorna? Kan du berätta om något tillfälle när du känt att din självkänsla varit stark?

Tycker du att din självkänsla har några brister? Vilka? Kan du berätta om något tillfälle när du upplevt att din självkänsla varit svag eller brustit?

Finns det något i fråga om din självkänsla som du tycker du ville förändra eller utveckla?

Har din syn på dig själv förändrats på något sätt? Hur?

C. Relationer: samspel och kommunikation

Vi har ju jobbat i det här projektet med kommunikationen mellan dig och barnen.

Kan du berätta hur du tycker att du idag fungerar i ditt samspel med barnen?

Hur fungerar kommunikationen mellan dig och barnen?

Vilka är dina starka sidor när det gäller samspelet med barnen? Vad är du mindre bra på? Finns det något som du tycker är svårt eller problematiskt?

Kan du berätta om någon situation du upplevt nyligen där du tycker att du lyckats bra i samspelet med barn? Vad var det som gjorde den situationen så lyckad?

Kan du berätta om något tillfälle tillsammans med barn som du upplevt som positivt eller glädjande?

Kan du berätta om någon situation du upplevt nyligen där du tycker att du lyckats mindre bra, eller där det rent av "strulat till sig" i samspelet med ett eller flera barn? Vad var det som gjorde den situationen mindre lyckad?

Finns det något som du upplever som negativt eller problematiskt med barn? Kan du berätta om något tillfälle du upplevt som negativt eller problematiskt?

Tycker du att du har förändrats på något sätt när det gäller samspelet med barnen? Hur? Varför inte?

Hur tycker du att du fungerar i ditt samspel med andra i personalen?

Hur fungerar kommunikationen mellan dig och de andra?

Kan du berätta om något tillfälle när du tycker att samspelet fungerat bra? Kan du berätta om något tillfälle när du tycker samspelet fungerat mindre bra?

Finns det något som du tycker är svårt eller problematiskt?

Hur tycker du att du fungerar i samspelet med föräldrarna?

Kan du berätta om något tillfälle när du tycker att samspelet fungerat bra? Kan du berätta om något tillfälle när du tycker samspelet fungerat mindre bra?

Finns det något som du tycker är svårt eller problematiskt?

Finns det något hos dig själv när det gäller din förmåga till samspel med barnen/arbetskamraterna/föräldrarna som du skulle vilja fortsätta att förändra eller utveckla? Har du någon idé om hur förändringen skulle ske?

D. Känslor och känsloliv

Det här projektet har ju också fokuserat känslor, barnens intentioner och barnens gemenskap med dig och andra.

Hur skulle du beskriva en känsla?

Var finns känslan?

Vilka känslor uppfattar du som positiva/neutrala/negativa?

Kan du berätta om någon sådan (positiv/neutral/negativ) känsla som du haft på daghemmet?

Hur reagerar du på andras känslor? Finns det känslor du tycker är lätt/svårt att handskas med hos andra?

Hur reagerar du när barnen visar positiva/neutrala/negativa känslor?

På vilka sätt tycker du att du bemöter barnens känslor på daghem?

Tycker du att du förstår barns känslor?

Hur tycker du att man som vuxen skall bemöta barns känslor på daghem?

Hur tycker du det fungerar på ert daghem?

Hur reagerar du när arbetskamraterna visar positiva/neutrala/negativa känslor?

Hur tycker du att man skall du bemöta arbetskamraternas känslor?

Kan du berätta något om hur du ser på dina egna känslor när du är ...?

Hur reagerar du inför positiva/neutrala/negativa känslor hos dig själv?

Tycker du att du förstår dina egna känslor?

Vilka av dina känslor tycker du är lätt/svårt att handskas med?

Hur förhåller du dig till dina egna känslor på daghemmet?

I vilken mån tänker du på dina egna känslor i jobbet?

Finns det någon eller några känslor som du ofta har i ditt arbete?

Märker barnen/arbetskamraterna dina känslor? Hur visar du dem? Hur reagerar barnen/arbetskamraterna?

Hur tycker du det fungerar på daghemmet när du visar dina känslor?

I vilken utsträckning tycker du att du kontrollerar dina känslor?

Finns det något när det gäller dina egna känslor som du tycker att du vill förändra eller utveckla?

På vilka sätt tycker du att barns och vuxnas känslor skiljer sig åt?

Har du fått några nya tankar eller reflektioner kring dethär med känslor under projektets gång? Vad?

Har du lärt dig något om känslor under projektets gång? Vad? Varför inte?

E. Arbetet, arbetsuppgifterna och framtiden

Kan du berätta lite om hur du upplever ditt arbete just nu?

Hur har du det med barnen? Med de andra i personalen? Med föräldrarna?

Finns det något du upplever som svårt eller problematiskt? Vad?

Vilka är dina starka sidor i jobbet? Vad är du bra på?

Har du några svaga sidor? Vilka? Vad är du mindre bra på?

Hur ser du på dina arbetsuppgifter? Vad tycker du är viktiga/mindre viktiga uppgifter?

Om du skulle formulera ett eller flera personliga mål för din arbetsinsats – vad skulle det i så fall handla om? Vad tycker du själv är viktigt att försöka åstadkomma i ditt arbete?

Hur tycker du att du orkar med ditt arbete? Vad får dig att orka? Vad gör att det känns som om du inte orkar?

Vad får dig att fortsätta med detta jobb?

Hur ser du på din framtid när det gäller ditt arbete?

Hur skulle du beskriva ditt eget engagemang i arbetet?

Hur syns ditt engagemang?

F. Projektet som helhet

Du sa att du trodde att projektet skulle handla om.... Hur har det motsvarat dessa förväntningar?

Hur har det skilt sig från dina förväntningar?

Vad har varit negativt med projektet?

Vad har varit positivt?

Har det här projektet påverkat dig på något sätt? Hur? Varför inte?

Har det påverkat dig i ditt arbete? Din egen självkänsla?

Tror du att det här projektet får några konsekvenser för dig på lång sikt?

G. Avslutning

Tror du att jag genom det här projektet har fått en bild av hur du är på daghemmet som någorlunda överensstämmer med hur du ser på dig själv?

Tror du att min bild av dig har förändrats under projektets gång?

Vill du ännu tillägga något?

Bilaga 4

Temat för analys av intervjuerna

Analys av intervju 1

- 1) innebörden i begrepp
 - a. självkänsla
 - b. känslor
- 2) upplevelse av sig själv
 - a. sin egen självkänsla
 - b. egna känslor och eget känsloliv
 - c. förändringsbehov och -benägenhet
- 3) upplevelse av sig själv i samspel med barnen
 - a. stärka barns självkänsla
 - b. handskas med barns känslor
 - c. empatisk förmåga
- 4) förhållningssätt till arbetet
 - a. pedagogiska mål
 - b. engagemang

Analys av intervju 2

- 1) upplevelse av projektet (i förhållande till självutveckling)
 - a. föreläsningar och kursmaterial
 - b. handledningen
 - c. att se sig själv med videons hjälp
- 2) innebörden i begrepp
 - a. självkänsla
 - b. känslor
- 3) upplevelse av sig själv
 - a. sin egen självkänsla
 - b. egna känslor och eget känsloliv
 - c. upplevelse av förändringar i självkänsla och känsloliv
 - d. förändringsbehov och -benägenhet
- 4) upplevelse av sig själv i samspel med barnen
 - a. stärka barns självkänsla
 - b. handskas med barns känslor
 - c. empatisk förmåga
 - d. upplevelse av förändringar i interaktionen med barnen
- 5) förhållningssätt till arbetet
 - a. pedagogiska mål
 - b. engagemang
 - c. upplevelse av förändringar i förhållningssätt

Människans människoblivande eller självutveckling sker genom hennes relationer till andra människor. För barn är därför relationerna till de vuxna inom dagvård och skola av central betydelse för utvecklingen av deras självkänsla. Pedagoger som handhar de yngsta barnens fostran behöver ha en utvecklad pedagogisk relationskompetens som innefattar förmåga att handskas med egna och andras känslor.

I denna avhandling beskrivs hur ett pedagogisk-psykologiskt interventionsprogram växer fram utifrån fenomenologisk-existentialistiska tankegångar och självpsykologisk teori. Här beskrivs även hur programmet genomfördes med åtta yrkesverksamma barnträdgårdslärare i syfte att utveckla deras professionella själv-i-relation. Därefter redogörs för den empiriska studien, vars syfte är att analysera och beskriva kvalitativa förändringar i barnträdgårdslärares fenomenologisk-existentialistiska professionskompetens och de utmärkande dragen för förändringsprocessen. Studien genomfördes med en fenomenologisk forskningsansats.

Resultatet presenteras som möjliga förändringar i fråga om fördjupad teoretisk förståelse, ökad beredskap att ta barns perspektiv, förändrad handlingsberedskap, ökad självkänsla, stärkt professionellt självförtroende, förändrat didaktiskt förhållningssätt och förändrade förhållningssätt i relationer. Känslornas och reflektionens centrala betydelse i den förändringsprocess som leder fram till ett förändrat själv-i-relation diskuteras också. Studien får implikationer framför allt för lärarutbildning och lärarfortbildning.

Åbo Akademis förlag
ISBN 978-951-765-508-8

978951765508-8



9789517 655088