

Det mänskliga mötet – handledningens verktyg

Jan Jansson

Föreliggande arbete har som avsikt att belysa några av de flertal ”komponenter” som ingår i en handledningssituation - det mänskliga mötet. Avser lyfta fram några för mig centrala områden för att fördjupa synen på handledning.

Handledning eller *handledarskap* förutsätter att handledaren och praktikanten delar samma praktik (Lindgren 2000 s. 40). Innehållet relateras till yrkeskompetens och funktion. Handledningen viktigaste uppgift skall vara att skapa förutsättningar för praktikanten/studerande att utveckla sin yrkesroll till exempel när det gäller att föra samman en teoretisk utbildning med praktisk yrkeserfarenhet. Det som är utmärkande för en professionell relation i till exempel en handledningssituation, är att den professionella handledaren inte bara möter, utan aktivt bemöter den andre parten. Handledningens förutsättningar bygger då på det mänskliga mötets villkor och kan ses som relationell eftersom ”relationen i detta pedagogiska möte är tvåsidig”. Den **relationella pedagogiken** kan beskrivas som ett teoretiskt synsätt på utbildning där relationen är i förgrunden och därigenom måste förstås och tolkas från bådas perspektiv. Det mänskliga mötet blir således det centrala (von Wright, 2000). Synsättet i den relationella pedagogiken ser den kommunikativa aspekten vidare än vårt ganska traditionella subjekt- och objekt tänkande. Begrepp ss. relation, kommunikation, interaktion, dialog och mänskliga möten blir centrala. dvs. fenomen som existerar människor emellan. Forskningsinriktningen utgår från föreställning om människan som relationell varelse och en varelse som vill tillhöra en grupp. “We must be others if we are to be ourselves” (Mead, 1925/1964, s. 292). Den relationella pedagogiken kan fokusera tre olika områden ss. samhällsliga (relationer mellan institutioner, organisationer, grupper, klasser, system etcetera), sociala (handlingar mellan individer) och mellanmänskliga relationer (personliga möten).

I en skolkontext kan således den relationella pedagogiken granskas ur flera perspektiv. I ett pedagogiskt perspektiv är just händelserna mellan personer i en relationell pedagogik av intresse. Vad sker i detta/dessa ”mellanrum”, eller på denna ”arena” mellan människor när människor möts? Har vi som pedagoger förmåga att skilja på ett mänskligt möte och ett pedagogiskt möte? Är pedagogens/handledarens ambition alltid att vinna ny pedagogisk terräng? Vilka kvaliteter i relationer är av betydelse?

När en person talar förutsätter ofta hen att den andre eller de andra förstår vad hen vill ha sagt. Det är uppenbart att missförstånd lätt kan uppstå mellan de som ingår i dialogen. Den som leder dialogen har en viktig uppgift att fylla, nämligen att se till att försöka lyfta fram det underförstådda budskapet. I mötet och genom att fråga personen vad hen avser undersöks det okända som finns och bidrar till nya insikter. En av de grundläggande förutsättningarna för en sann dialog är att vi kan se på våra förutfattade meningar. Gustavsson (2000) skriver att intresset för vetenskaplig **tolkning** ökat inom samhälls- och beteendevetenskaperna de senaste decennierna. Vidare säger han att systematiska analyser i syfte att förstå andras utsagor och gärningar innefattar tolkning. Vi tolkar för att förstå betydelser, innebörder eller meningar i något. Eftersom varje människa har en livsvärld, kommer tolkningen att utgöra vårt grundläggande sätt att uppfatta omvärlden. Att tolka till exempel andras utsagor blir i hög grad det samma som att översätta dem till det språk som talas i den livsvärld handledaren/forskaren känner sig hemma i. Gustavsson (2000 s. 5) lyfter fram två olika synsätt beträffande tolkning. Den ena är den erfarenhetsnära tolkningen, vilken innebär att handledaren som tolkare uppfattar utsagor eller handlingar som sagesmannens/kvinnas eller aktörens erfarenhet. Vid närmare eftertanke kan det dock även förhålla sig så att utsagor/handlingar kan ha andra viktiga innebörder/meningar. Det gäller att "läsa mellan raderna". Konsekvenserna blir då att ett noggrant tolkningsarbete även bör vara erfarenhetsöverskridande, vilket är det andra. Det innebär att handledaren bör försöka utforska andra möjliga meningar och innebörder än den direkta utsagan ger vid handen eller, med andra ord, gäller det att utforska repertoaren av andra möjliga innebörder (Gustavsson 2000). Sammanfattat kan man säga att ett tolkningsarbete bör beakta dialektiken mellan den erfarenhetsnära och den erfarenhetsöverskridande tolkningen. För handledaren i ett samtal gäller det att ha kontroll över sina egna erfarenheters inflytande på tolkningen. Vetenskapens värld är aldrig åtskild från en subjektiv, mänsklig värld (livsvärlden).

En aspekt som även kan beaktas är **språket**. Enligt Rolf (1989) har språket olika funktioner. Enligt honom kan det osägbara genom språk inte beskrivas, men språket kan också fungera så att det osägbara visas genom språket. En förutsättning för mänsklig kommunikation är att komma åt det implicita, det outtalade. För att möten mellan människor ska vara verkliga och professionella krävs kunskap och förståelse om sig själv. Det händer lätt man lägger olika betydelser om o den kunskap vi tyst besitter ofantligt mycket större än den explicita kunskap vi innehar.ch i samma fenomen.

Intressant är även det som ofta benämns som den **"tysta kunskapen"**. Intresset för tyst kunskap har vuxit de senaste åren och det framhävs att den kunskap vi tyst besitter är ofantligt mycket större än den explicita kunskap vi uttrycker. Beträffande den tysta kunskapen refererar Rolf (1989) till den ungerska filosofen Polanyi. Tystnaden är för Polanyi (1966) inte en egenskap hos viss kunskap utan en funktion kunskap kan ta. Han åskådliggör begreppet tyst kunskap genom analogi med ett redskap, i detta fall kunde vara en käpp för den blinde. En blind konstruerar en bild av verkligheten genom att registrera den med hjälp av käppens rörelser. Kännedomen om käppens rörelser fungerar då som tyst kunskap i förhållande till utforskandet av verkligheten. Polanyi ser att den tysta dimensionen i människans kunskap är den plats där individuella erfarenheter och organismens egen strävan blandas med en traditions kunskapsmönster och dess samhälleliga ändamål. Enligt Croona (2003) är språket *ett* sätt att närma sig en praktik. Jag ser liksom henne att lärande/handledning kan ske genom andra handlingar än rent språkliga.

I många artiklar beskrivs **lyssnande** som ett centralt område och kompetens. Att lyssna är inte bara att höra orden utan även aktivitet som mycket väl kan utvecklas. Att lyssna är en väg till att uppleva sig själv som en aktiv del av världen runtomkring (Isaacs, 2000). I en dialog/handledningssituation får lyssnande en ytterligare dimension i synnerhet om lyssnandet medvetandegörs som ett viktigt verktyg av båda/alla parter.

Med **människosyn** avses den samling eller det system av uppfattningar, kunskaper och värderingar som föreställningen om vad människan är grundar sig på (Their 1990, s. 34). Joronen (1993) framhåller att människosynen är en helhetsuppfattning av människan och hennes förmågor och egenskaper samt vad människan kan bli. Den gällande människosynen bestämmer även förhållandet mellan individ och samhälle, hur människan skall bemötas etc. Their (1990 s. 37) lyfter fram att det för ledarskap i förändring kunde vara följande människosyn som vägleder tänkandet: synen på människan som en avsiktligt fungerande varelse som är rationell och försöker studera och förklara både sin omgivning och sig själv och som vidare fungerar i interaktiva system, som hon försöker och strävar efter att betrakta holistiskt. Människosynen styr naturligtvis härmed en handledares beteende. Joronen (1993) och Niskanen (1991) presenterar sex olika människosyner. Dessa är den kristna, naturalistiska, marxistiska, humanistiska, positivistiska respektive den existentialistiska människosynen. Den humanistiska människosynen innebär att människan ses som ett subjekt, en unik människa som har frihet, ansvar och värdighet och enligt (Kurtén-Vartio 2005) finns i den pedagogiska terminologin ingen som är mera människa än någon annan. En motsats till denna är den

teknokratiska människosynen som innebär att människan ses som ett objekt som bör och kan formas, förändras och manipuleras.

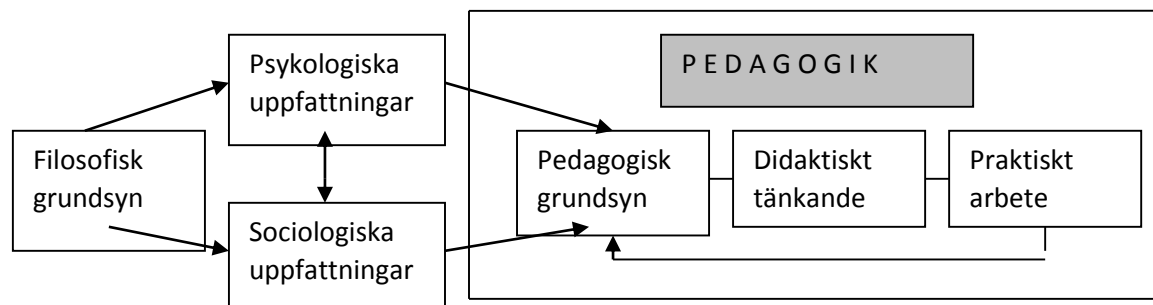
En komponent i en handledares paradigm är **kunskapssynen**. Med kunskapssyn avses uppfattning om människans behov, vilja och förmåga att lära sig. Vidare ingår människans förhållningssätt till kunskapens betydelse och relevans (Their 1990). Uppfattningar om vad kunskap är varierar bland forskare. Ett synsätt Their anlägger är att kunskap kan delas in i baskunskap, fördjupad kunskap och mänskounskap. Vidare kan kunskap definieras/indelas i antingen teoretisk (att veta) och praktisk, som utföraren nyttjar (Their 1994 s. 53). Dessa är interrelaterade. Kunskap kan definieras utifrån en indelning baserad på teknisk kunskap, vetenskaplig kunskap, filosofisk kunskap och tyst/dold kunskap. Eftersom kunskapen traditionellt sett har ett kvantitativt värde (mängd) och ett kvalitativ (art) kan kunskapssynen ha samband med kompetensuppfattningen. Kunskap står ofta i resonemang mycket nära uppfattning om kompetens och dess innebörd. Kunskapssyn kan även ange vilken kunskap som ses som viktig: faktakunskap, förtroghetskunskap eller insikter.

Kompetens förutsätter kunskap och färdigheter. Kompetens definieras som (tillräcklig) ”skicklighet” och ”behörighet” (SAOL, s. 235). Liksom gällande innebörden av begreppet kunskap varierar uppfattningarna beträffande kompetensbegreppet (Their 1994). Orsaker till detta kan vara olika uppfattningar om kompetensens väsen samt det faktum, att i kompetensen kan ingå flera dimensioner. Their (1994 s. 61-65) definierar 10 olika dimensioner (och grader) av kompetens. Dessa är kognitiv, affektiv, social, personlighetsbaserad, psykomotorisk, kreativ, pedagogiskt/kommunikativ, administrativ, strategisk samt simultankompetens. Enligt Persson (2002 s. 47) är ovanstående typer av kompetenser knutna mer till personlighet än till ”förmåga att utföra aktiviteter i ett jobb”.

Med **värderingar** avses enligt Their (2000) grundantaganden, ofta oartikulerade, som en människa har om vad som kan vara viktigt, väsentligt, eller rätt eller fel. Dessa utgör en grund för val av handlingsmönster och dessa kan vara olika från person till person. Their anser vidare också att värderingar avser det som människan upplever som viktigt, eftersträvarvärt och värdefullt, eftersom det styr den mänskliga motivationen. Värderingarna styr med andra ord även handlande. Inte oväntat kan det uppstå värderingskonflikter, ofta i grupper som handleds (Johansson 2005).

Lillemyr (1990) skriver att människosyn, livssyn och samhällssyn, uppfattningar om samhällsutveckling och psykologiska processer bildar den grund och bas som den **pedagogiska**

grundsynen bygger på. Den pedagogiska grundsynen är därmed centralt i den ”praxis-teori” en handledare/lärare/ledare agerar på och utifrån. I figuren återges Lillemys skiss över källor för en pedagogiskgrundsyn.



En skiss över källor för en pedagogisk grundsyn enligt Lillemys.

Lillemys (1990 s. 37-44) väljer att se och strukturera grundpremisserna/grundsynerna ur en annan vinkel. Han säger att element som den filosofiska, psykologiska och sociologiska grundsynen bidrar till och är ett resultat av pedagogens, i detta fall handledarens grundsyn och ser att det är ytterst viktigt att en pedagogiskt verksam få klarheter i den egna pedagogiska grundsynen. Alla pedagoger har en grundsyn. Det gäller således att synliggöra den för sig själv. Detta är viktigt därför att det ger en bättre bas och känsla av kompetens som yrkesutövare, samt stöd att utvecklas i arbetet – i professionaliseringen. I den filosofiska grundsynen ingår enligt Lillemys människosyn, livssyn och syn på samhället. En psykologisk grundsyn omfattar människans psykologiska förståelse. Den sociologiska grundsynen avser hur en individ ser på relationen mellan människan och samhället, hur socialisering till samhällsmedborgare sker. Det kan vara betydelsefullt att som handledare för sig själv klargöra och förankra sin pedagogiska grundsyn. På så sätt kan mer professionellt och tryggt agera utifrån en stabil plattform. Med andra ord är en självkännedom central (Johansson 2005).

Biesta, G. (2004) "Mind the Gap! Communication and the Educational Relation".
In C. Bingham & A. Sidorkin (eds.) *No Education without relation* (s. 11-22). New

York: Peter Lang Pub. Inc.

Bohm, David, 1985, *Unfolding Meaning, A weekend of Dialogue*, Great Britain: TJ Press (Padstow) LTD, Padstow, Cornwall

Bohm, David, 1996, *On Dialogue*, Edited by Lee Nichol, London: Routledge

Rolf, B. (1989). *Om tyst kunskap. Två artiklar*, s. 5-33. K. Johannessen & B. Rolf. Uppsala: Uppsala universitet, Centrum för didaktik.

Isaacs, Willian 2000, *Dialogen och konsten att tänka tillsammans*, Stockholm: Bookhouse Publishing AB.

Johansson, L. (2005). *Ensembleledning*. Lund: Studentlitteratur.

Joronen, L. (1993). *Ammatillisen kasvun edellytykset organisaatiossa*. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteiden laitos. Tutkimuksia 135 Helsinki 1993.(Diss.)

Kurtén-Vartio, S. 2005. *Tamu-en annorlunda skola. En studie av den konsekvenspedagogiska yrkesutbildningen i dansk arbetsmarknadspolitik*. Åbo: Åbo Akademis förlag. (Diss.)

Lillemyr, O. F. (1990). *Lek på allvar - Teorier om lek under förskoleåren*. Lund: Studentlitteratur.

Lindgren, U. (2000). *En empirisk studie av mentorskap inom högre utbildning i Sverige*. Åbo: Åbo Akademis förlag. (Diss.)

Mead, G.H. (1934/1947) *Mind, Self, and Society. From the Standpoint of a Social*

Niskanen, E. A. (1991). Kasvatuksen sisältöjen paradigmatilaisia perusteita. *Ammatti ja koulutus*, s. 32-56. Toim. M. Peltonen och P. Ruohotie. Helsinki: Ammattikoulutushallitus

Persson, I. (2002). *Skolledare i grundskolan*. Samhällsvetenskapliga fakulteten, Lunds universitet. Lund: Studentlitteratur. (Diss.)

Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Cloucester, Mass: Peter Smith.

Their, S. (2000). *Att leda lärande och förändring*. Helsingfors: Pro Futura.

Their, S. (1994). *Det pedagogiska ledarskapet*. Tampere: Mermerus.

Their, S. (1990). *Edukativ organisationsutveckling och ledarskap i service inriktad verksamhet*. Pedagogiska fakulteten vid Helsingfors universitet. Tutkimuksia 129. (Diss).

von Wright, M. (2000) *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos

Handledning i musik

Handledning av studerande i musik tar avstamp utgående från det erfarenhetsbaserade lärandet. Lärandet är förändring eftersom lärande i praktiken innebär förändring. Handledningen fokuserar att iscensätta cykliska lärprocesser vilka består av musikaliska lärsituationer som omfattar upplevelser och erfarenheter – begreppsliggörande - reflektion och produktion. Detta synliggörs för de studerande i det praktiska musicerandet.

Ett ytterligare sätt att se på handledning är i förhållande till det kollektiva vilket innebär, att man inte bara lär sig i grupp utan även lär sig som grupp. Begreppsbildning sker på individnivå men i ett musikaliskt sammanhang är gruppen avgörande för att ett lärande ska kunna äga rum. Klassen, kören, orkestern och rockensemblen kan exemplifieras med musicerande i dylika situationer.

Utvärdering eller en reflekterande utvärdering/respons, är ett instrument för det gemensamma lärandet, utveckling och förändring. "Utvärderingsmodellen/responsmodellen" omfattas av en kontinuerlig dialog och diskussion, där den sociala kunskapsprocessen, att lära av sin egen och andras undervisning, blir central. Handledning och respons (även nonverbal och i synnerhet auditiv) innebär kommunikation på både individ- och gruppnivå. I den musikaliska helheten formas och formar man resultatet som något konkret att relatera och förhålla till, liksom lärprocessen eller "lärstigen" dit. Vi eftersträvar att använda studerandes egna reflektioner som underlag för att avancera i undervisningen, steg för steg som ett sätt i handledning.

Musiken som ämne i skolan kan ses som konstämnenas lagsport där den enskilde spelaren är en viktig kugge för ett fungerande lag!

Handledning i musikal

Musikalproduktion/musikteater kan beskrivas som en autentisk verksamhet, i den betydelsen att den är en etablerad kulturell företeelse i (när) samhället utanför skolvärlden. När

musikalarbetet flyttar in i skolan sker ett intressant möte med skolkulturen.

Musikalproduktionen skapar en annan dimension i skolarbetet. Olika kulturer påverkas av varandra och det uppstår i nya former. Musiken och musikundervisning ingår exempelvis alltid i ett vidare sammanhang och har en relation till olika kontexter. Ett syfte blir att knyta undervisning, individens vardag och omgivande samhälle till skolans verksamhet.

Musikalproduktionen är en form av problemlösning där svaret inte är givet. Samhandlande och samtänkande ligger då i fokus och studerandes eget ansvar i läroprocessen blir mer central. Att skapa engagemang och intresse hos studerande är en pedagogisk utmaning och bidrar till utveckling av olika metoder och arbetsformer. En aspekt som tydligt framträder är idén om en produktiv kunskapsprocess som skall resultera i en produkt dvs. musikal/musikteater.

Produktionen blir en väsentlig aspekt i ett lärandeklimat och lärandet är en ständigt pågående process med oförutsedda inslag. En viktig del för enskilda studerande blir ett aktivt deltagande där den enskildes handlingar blir en katalysator i en ständigt nyskapande och omskapande process. Den lärande individen måste använda omvärlden och samtidigt vara en resurs i den meningsskapande processen (praktikgemenskapen), men även ges möjlighet till självförverkligande. Lärande i musikal förutsätter inte alltid undervisande situationer utan, undervisningen kan ses som en av många resurser i lärandet. Samarbete, samspel och samlärande blir därför viktiga begrepp i diskussionen om lärande som deltagande i denna typ av explorativ lärande arkitektur.Handledning och respons är en ständigt pågående process mellan, i vårt fall, studerande-musikpedagog-regissör och andra involverade som t.ex. ljud- och ljus tekniker.