



LUNDS UNIVERSITET

Handledarutbildning i psykoterapi, 45 hp
Självständigt arbete, 5 hp

”Hantverket i handledning”
Om praktisk kunskap, klokhet och
omdöme i grupphandledning

Torbjörn Andersson
230511

Innehåll

Sammanfattning	3
Introduktion	3
Förförståelse	4
Definitioner	4
Syfte	5
Problemformulering	5
Metod	5
Om tyst kunskap	5
Om praktisk kunskap	5
Om påståendekunskap och förtrogenhetskunskap	6
Om kunskap i handling	8
Om klokhet och omdöme	9
Resultat	10
Diskussion	11
Avslutande reflektion	13
Referenslista	15

Sammanfattning

Syftet med detta självständiga arbete är att göra en teoretisk analys av fenomenet praktisk kunskap och diskutera dess användbarhet för förståelsen av hantverket i handledning. Arbetet inbegriper en teoretisk genomgång och beskrivning av vad praktisk kunskap är, hur den förvärvas och hur den utvecklas. Olika aspekter av kunskapsteorin för praktiskt kunnande belyses, vilket inbegriper beskrivningar av klokhet och omdöme.

I diskussionen reflekterar jag över den praktiska kunskapen i relation till hantverket i handledning (grupphandledning), hur hantverket tränas på utbildningen och argumenterar i en kortare avslutande reflektion för införlivandet av ett tydligare hantverksfokus i utbildningen.

Begreppsvärlden i kunskapsteorin för praktiskt kunnande är riklig och begrepp som används i föreliggande arbete är tyst kunskap, praktisk kunskap, förtrogenhetskunskap, kunskap i handling, omdömeskunskap, situationsanpassad kunskap, erfarenhetsbaserad kunskap och praktisk klokhet. De används på lite olika sätt, men kan läsas som synonyma.

Introduktion

I boken *Möjligheter* inleder Wirtberg (2002) sitt kapitel med att skriva att ”handledning kräver minst två aktörer, någon som vill få handledning och någon som ger handledning” (s. 105). Vidare redogör Wirtberg för en undersökning hon genomfört, där hon frågat 140 handledda vilka egenskaper de tyckte att en handledare ska ha. Jag sammanställde svaren som ser ut som följer:

God yrkeskunskap inom aktuellt arbetsområde, god yrkeskunskap som handledare, kunna olika metoder, vara lyhörd, empatisk, ödmjuk, kunna lyssna, skapa gott klimat, skapa struktur, vara modig, trevlig, tydlig, tycka om sitt arbete, skilja på mitt och ditt, se och lyfta fram mönster, starta och spegla processer, aktivera hela gruppen, få alla att känna sig kompetenta och - ha humor

Utifrån Wirtbergs påstående och svaren i undersökningarna kan man förstå att det finns en relation mellan de två aktörerna och att någon form av interaktion utspelar sig *mellan* dem.

Bernler & Johnsson (1985) skriver att utbildning i sig inte är en garant för att en person faktiskt *kan* handleda. De menar att det är den reella kompetensen, att man faktiskt kan utföra det man lärt sig, som har betydelse. Under rubriken ”den ideale handledaren” refererar de till ett antal undersökningar där egenskaper hos handledare efterfrågades och skriver att förutom formell och reell kompetens blev svaren personliga egenskaper och beteenden. Handledaren ska ha en

empatisk förmåga, vara säker och trygg, ha god självkänedom, pedagogisk förmåga, kunna engagera och entusiasmera, ge uppskattning, stärka de handledda i deras yrkeskompetens, ha förmåga att strukturera och att arbeta flexibelt, kunna ge konstruktiv kritik, vara en varm person, vara lyhörd, handlingsinriktad, våga experimentera, vara orädd /.../.

Även om den (ideale) handledaren bara existerar som ett montage av goda egenskaper blev jag nyfiken på vad det är för egenskaper som efterfrågas? I vilken utsträckning är det egenskaper vi har med oss och i vilken utsträckning lär vi oss? Hur lär vi oss i så fall? Hur tillägnar vi oss yrket handledare och hur utvecklar vi vårt yrkeskunnande?

Förförståelse

I mitt yrkesliv har jag återkommande reflekterat över vad det är att vara psykoterapeut och den praktiska, hantverksmässiga aspekten har intresserat mig. De mellanmänniska egenskaper som efterfrågades hos (den ideale) handledaren, väckte mitt intresse och eftersom egenskaperna tycks handla om det som sker mellan människor sökte jag mig till kunskapsteorin för praktiskt kunnande. Jag fick därmed också anledning att återvända till den c-uppsats jag skrev på Socialhögskolan 1995, som handlade om förtrogenhetskunskap.

Definitioner

I boken *Vad är praktisk kunskap* skriver Bornemark och Sveneus (2009) att praktisk kunskap är yrkeslivets kunskapsteori med betoning på mellanmänniska, relationsbaserade yrken, där förmågan att möta andra människor är avgörande för yrkeskunnandet. Inom kunskapsteorin, och i denna studie, används ett flertal överlappande och synonyma begrepp: tyst kunskap, förtrogenhetskunskap, kunskap i handling, omdömeskunskap, situationsanpassad kunskap, erfarenhetsbaserad kunskap, praktisk klokhet.

Johan Sundelin (2002) skriver att

handledningssituationen skall vara en skapande, kreativ process – ett miniuniversum eller en lekstuga. Det är ett rum med en egen möjlighet att skapa nya möjliga verkligheter för ett terapeutiskt system /.../ en gemensam process av några som med kunskap och god vilja att använda den, prövar att slå sina kloka huvuden ihop för att förnya sina perspektiv /.../. (s.148).

Det är en målade beskrivning av vad handledning kan vara och i brist på en entydig definition av handledning får den illustrera att med handledning i denna text avses – *handledning i grupp*.

Syfte

Syftet med denna studie är att ta avstamp i kunskapsteorin för praktiskt kunnande och göra en teoretisk analys av fenomenet praktisk kunskap samt diskutera dess användbarhet för förståelsen av hantverket i handledning – och hur den tränas på utbildningen.

Problemformulering

- Hur beskriver och definierar litteraturen praktisk kunskap?
- Kan kunskapsteorin för praktiskt kunnande bidra till ökad förståelse för hantverket i handledning?

Metod

Jag har gjort en teoretisk analys av fenomenet praktisk kunskap och använt mig av litteratur och artiklar relaterade till fenomenet. Information söktes via Google, Google scholar, LIBRIS, Swepub och Centrum för praktisk kunskap, med sökorden tyst kunskap, praktisk kunskap, förtroghetskunskap, omdömeskunskap, handledning, grupphandledning, verksamhetshandledning och metahandledning.

Om tyst kunskap

Janik (1991, refererad i Andersson, 1995) skriver i boken *Cordelias tystnad* om tyst kunskap som en välbekant del av vår vardagserfarenhet och att just det välbekanta medför att vi ibland missar dess betydelse. Han menar att tyst kunskap främst är kroppens kunskap och att vi kan diskutera den på samma sätt som vi diskuterar skickligheten hos en idrottare, men den går inte att lära sig utan att arbeta. Man kan beskriva och studera en skicklig skidåkare, men färdigheterna förblir tysta därför att de inte går att lära sig utan träning. Eller som Lena Andersson uttryckte det i DN ”Den som vill bli en bättre löpare tittar inte på en instruktionsfilm, utan springer” (2014).

Om praktisk kunskap

Bornemark & Sveneus (2009) skriver att den praktiska kunskapen är bunden till situationer, som visar sig i handling och som inte låter sig formaliseras. Det är en kunskap som bygger på erfarenhet, övning och gemensam reflektion. De redogör för hur Aristoteles i sin kunskapsteori utgår från att kunnande alltid är relaterat till en viss kunskapssfär, och att den mellanmänniska sfären, praxis, kräver en speciell form av kunskap (fronesis), en slags praktisk klokhet.

Olsson (2009) menar att psykoterapi är ett exempel på en specialiserad kunskap som förvärvas just genom träning i praktiken. Hon skriver att

Den praktiska kunskapen handlar om relationen mellan det vardagliga och det oförutsedda. Det vardagliga ligger hitom det uttalade, det oförutsedda bortom. Visserligen kan vi kalkylera risker men det eliminerar inte det oförutsedda. Kalkyler inbegriper bara det vi redan vet. Konsten är /.../ att möta det oförutsedda då det inträffar /.../ yrkeskunnandet ligger i mötet med det oväntade (s. 103).

Den kunnige praktikern (Olsson, 2007) hanterar problematiska och osäkra situationer och skapar mening i det som verkar sakna mening. Som hjälp har hon tillgång till en palett av exempel, inre bilder och tolkningar, men även teorier, forskning och regler. Det tränade ögat ser både likheter och olikheter och fler alternativ hålls öppna som grund för möjliga handlingar. Kunskapen handlar med andra ord inte om att lösa ett avgränsat problem utan snarare om att återkommande formulera och omformulera det som visar sig. Kunskapen skapas i situationen, i relationen mellan patient och terapeut (eller grupp och handledare, min anteckning). Polkinghorne (2010) betonar också praktikens brist på förutsägbarhet och tänker sig att berättandet och delandet av tidigare erfarenheter är det som vägleder i det praktiska arbetet och att det är i dialogen med andra som den egna repertoaren av exempel och möjliga handlingar berikas.

Rolf (1991, 1993, 1998, refererad i Larsson & Lindén, 2005) utgår också från en relationell syn på praktiskt kunnande och menar att ”vad som är en god handling bara kan avgöras utifrån de regler och normer som gäller i det sociala sammanhang som handlandet är en del av” (2005, s.34). Han resonerar kring begreppet know-how (att veta hur) och skriver att vi är beroende av andras bedömning av handlandet, av feedback, för en bedömning av handlingens kvalitet. Det är ett lärande som kräver kontinuerligt samspel för att bibehållas och utvecklas. Även Gergen (2011) betonar relationens betydelse och skriver att kunskap, mening, känslor och moral uppstår i relationen mellan individer och att vi behöver fokusera på det mellanmänskliga för att förstå mänskliga och psykologiska processer.

Om påståendekunskap och förtrogenhetskunskap

Ingela Josefson (1991, refererad i Andersson, 1995) skiljer i boken *Kunskapens former* på påståendekunskap och förtrogenhetskunskap, men talar om dem som olika aspekter på kunskap och inte som olika typer av kunskap. Påståendekunskapen kan uttryckas exakt och precist i regler, teorier och föreskrifter – en systematisk, generaliserad och boklig kunskap som tränar oss att se likheter snarare än olikheter. I praktiken däremot, behöver vi vara uppmärksamma på olikheter och

utgångspunkten för förtrogenhetskunskapen är avvikelserna från böckerna, det udda, onormala och det oförutsägbara. Det är en kroppslig, sinnlig kunskap, som inbegriper uppmärksamhet, närvaro och urskiljningsförmåga – och som bygger på kritisk reflektion kring praktikens problem. Hon tänker sig att förtrogenhetskunskapen fyller påståendekunskapens teoretiska och abstrakta begrepp med innehåll och mening. Eller uttryckt som Olsson (1999) skriver

Kvalificerad praktikerkunskap innebär att veta, att kunna och att göra. Den bygger på förmågan att urskilja det väsentliga i en situation. En sådan förmåga kräver förtrogenhet, tyst kunskap, något som redan är en vardaglig erfarenhet. Det är förtrogenheten som gör att vi kan handla på rätt sätt, vid rätt tillfälle med riktning mot rätt objekt med rätt syfte (s. 103).

Olsson (2009) menar att förtrogenhetskunskapen bygger på att vi kan sätta oss in i andras ståndpunkter, erfarenheter och upplevelsevärldar. Hon skriver att förtrogenhet är att känna något *väl*, till skillnad från att känna *till* något. Förtrogenhet är också något annat än beprövad erfarenhet eftersom hon anser att vi bara blir erfarna genom att vara öppna mot nya erfarenheter. Hon skriver

Erfarenhet förvärfvas. Det innebär att vi tar risker, utsätter oss för lidande. Det är kanske inte möjligt att förvärva någon ny kunskap utan smärta. En obalans i självkänslan är en konsekvens av nya erfarenheter (Olsson, 1996, s. 104, refererad i Olsson, 2009).

Josefson (1996) skriver att förtrogenhetskunskap inte går att uttrycka i ett formaliserat språk, men kan förmedlas i ett berättande vardagsspråk - och den kan visas. Hon menar att förtrogenheten består av en väl utvecklad känslighet för människors behov, om uppmärksamhet och fantasi och om känslomässig begåvning och att denna form av kunskap kräver underhåll för att utvecklas. En viktig underhållsfunktion, enligt Josefson är reflektionen, eftersom

/.../ ett språk som bäst fångar den mångtydiga verkligheten måste vara väldigt levande, inte enbart abstrakt och teoretiskt. Det levande språk som uppstår i reflektion kring den egna erfarenheten är en förutsättning för utvecklingen av kunskapen (2010, s. 19)

Burman (2009) understryker detta och menar att det blir kunskap först när man reflekterat över det man varit med om och att det är själva reflekterandet som bereder väg för erfarenhet, kunskap och bildning. Han skriver ”Snarare än upplevelsen i sig är det den reflekterande erfarenheten som utgör det avgörande momentet i det pragmatiska bildningsbegreppet” (s. 128).

Även Burnham (2018) påpekar att det är reflekterandet över den gjorda erfarenheten praktikern lär sig av, snarare än erfarenheten i sig. Att reflektera, menar Lauvås och Handal (2015), är dock inte att slå sig ner en stund på kafferasten och filosofera. Det krävs både mod och insikt att tillämpa nya perspektiv på egna erfarenheter för att kunna se dem i nytt ljus och komma fram till nya insikter och nytt lärande.

Om kunskap i handling

Filosofen Bengt Molander (1993, refererad i Andersson, 1995) skriver i förordet till sin bok *Kunskap i handling* om hur det praktiska kunskapsområdet underordnats den teoretiska kunskapen och att den praktiska förmågan ansetts mindre värd än den teoretiska. Molander tyckte sig se mänskliga handlingar som grundläggande för begrepp och kunskap och ett behov att rikta blicken mot det kroppsliga i kunskapen. Han skriver att man måste ha omdöme för att veta hur människor skall behandlas och bemötas och att omdöme inbegriper en förmåga att dels föreställa sig vad som skall ske, dels en beredskap att hantera det oförutsägbara. Till skillnad från det teoretiska intellektet, som kan tänka i hypoteser om rätt eller fel, är det praktiska intellektet alltid knutet till själva handlingen. Molander skriver att handlingen är när vi lämnar hypoteser, alternativ och funderingar och *gör* på ett sätt – och från detta görande finns ingen väg tillbaka. Eventuellt blir det inte riktigt som vi tänkt oss, men om vi vågar se det kan vi lära vidare.

Molander skriver om Donald A. Schön som skapat en slags teoretisk ram kring kunskap i handling, där han, på samma sätt som Olsson (2007), menar att praktikern behöver skapa mening i situationer som initialt saknar mening och att meningsskapandet sker i interaktion med situationen. Det karakteristiska för den kunnige praktikern är förmågan att reflektera, experimentera och improvisera, att vara uppmärksam i sin handling, ha en förmåga att hålla fler alternativ öppna, kunna överblicka situationer och uppmärksamma vad som hänt, vad som inte hänt och vad som kan hända. Att ha en slags beredskap inför att oväntade saker kan hända och eventuellt ändra sin handling. Varje situation ses som en möjlig källa till ny kunskap, vilket medför att repertoaren av exempel och erfarenheter hela tiden förändras. Janik (1991, refererad i Andersson, 1995) understryker behovet att kunna handskas med oförutsedda situationer och att ”denna aktivitet är svår att uttrycka i ord, eftersom det i högst konkret bemärkelse är så att vi inte vet vad vi gör förrän vi gjort det (s. 17).

Om klokhet och omdöme

Filosofen Johan Eriksson (2015) skriver också om Aristoteles och att han med klokhet avsåg ”den form av mellanmänniskt kunnande som är ett mål i sig och med hjälp av vilket vi på ett gott och omdömesgillt sätt kan handla och orientera oss i det sociala livet”. Eriksson menar att det mellanmänniska kunnandet inbegriper både en slags etisk fostran och själslig bildning, som grund för såväl kloka bedömningar, överväganden, ansvar och beslut. I denna mening är en klok människa (eller psykolog, psykoterapeut, min anteckning) någon som kan använda sin erfarenhet, känslighet och känslomässiga flexibilitet för att förstå de sammanhang där den andre personens beteenden och känslor kan bli begripliga. Han skriver att det är en klokhet som inte går att läsa sig till, utan grundar sig på erfarenheter

i vilka man själv är intimt involverad i egenskap av psykologiskt subjekt, och som måste göras inom ramen för det levande livets egen trafik /.../ en form av kunskap som bäst kan beskrivas i termer av människokännedom och omdömesförmåga. Att förvärva genuin psykologisk kunskap /.../ kräver engagemang och själslig flexibilitet, det vill säga personliga kvaliteter, och inte – åtminstone inte i första hand – experimentella metoder och vetenskapliga teorier.

Bornemark (2022) skriver att professionellt omdöme är en kunskapsform som kan läras och utvecklas - och som behöver odlas. Omdöme har med andra ord ingenting att göra med godtycke, infall, magkänsla eller medfödd talang. Hon ser den vetenskapliga, teoretiska och evidensbaserade kunskapen som grund eller bas, men för att bli användbar behöver den kompletteras med erfarenhet, med praktisk kunskap och med handling. Omdöme och omdömesförmåga är en kunskap som sitter i kroppen, den är både individuell och kollektiv och den utvecklas tillsammans - genom samarbeten och utbyten. Hon konstaterar att människan i varje stund *har* en förmåga att uppfatta vad som är viktigt och relevant och att vår yrkeserfarenhet, som består av lager av konkreta situationer, sätter sig i blicken, i hantverket och i tänkandet. Det är som en mångfald metoder och förhållningssätt, som ger oss referenspunkter, handlingsalternativ och trygghet som grund för vårt handlande – och som grund för **vad** vi ska fokusera på.

Hon tolkar Aristoteles *fronesis* som ett slags omdöme med fokus på här och nu, en situationskunskap i en specifik situation som handlar om att veta **hur** och **vad** som är viktigt att göra **när**. Hon skriver att ”ett gott omdöme består aldrig i att endast veta teoretiskt hur man ska göra i en viss situation, utan att också verkligen göra det, om inte handlingen finns med är det inte gott omdöme (s. 44). Det är således det goda handlandet som är själva målet.

Bornemark resonerar också kring omdömesförmåga som en slags metaförmåga som, utöver här och nu, även rymmer ett sedan och då - samt en mängd generella och abstrakta kunskaper. Omdöme, skriver hon, är ”den levande kraften i att ta in en situation i bred bemärkelse och driva den åt ett visst håll” (s. 67).

Det är både nödvändigt och möjligt att odla omdöme menar Bornemark och beskriver hur omdömet kan växa av en bredare syn på verkligheten. Hon menar att vi bör lyssna till andras erfarenheter, gärna till dem som har andra och varierande erfarenheter, och vi bör träna på att lyssna på kroppen och vad kroppen behöver för att kunna vara närvarande i vårt arbete. Hon konstaterar att den kroppsliga kunskapen är svår att verbalisera, och till viss del saknar språk och uttryck, och uppmuntrar till att gå samman med andra mellanmännsliga yrkesgrupper för att tillsammans hitta språkliga uttryck. Schwarz (2019) skriver om hur varje yrkesgrupp skapar sina reflektionsvanor och om nyttan av utbyte med andra – utanför den egna praktiken. Andra kommer ställa andra frågor, frågor vi inte själva skulle komma på, och detta kan öppna för nya perspektiv och kanske en vidgad förståelse för den egna praktiken.

Bornemark (2022) är tydlig med att den kanske viktigaste förutsättningen för odlande av omdöme är trygghet. Odlandet kräver ett sammanhang där det är möjligt att våga visa att man inte vet, att man är tveksam och osäker och att man ibland gör fel. Hon skriver att ”känslor är inte en motsats till kunskapsproduktion, utan är intimt förknippade med den och då kan man inte vara rädd eller känna sig bedömd” (s. 45).

Resultat

Litteraturen visar att den praktiska kunskapen är bunden till situationer, att den visar sig i handling och att den inte låter sig formaliseras. Den bygger på erfarenhet, övning och gemensam reflektion. Det är en kunskap som skapas i situationen, i relationen i mellanmännsliga yrken och som förutsätter att vi är uppmärksamma på olikheter, på avvikelser, på det udda, onormala och allt det oförutsägbara i människors liv – och att vi förmår att reflektera kring praktikens problem. Det är en kroppslig kunskap, en sinnenas kunskap, som inbegriper uppmärksamhet, närvaro och urskiljningsförmåga och det är en kunskap vi förvärvar genom att ta risker. Det betonas återkommande att det är först när man reflekterat över erfarenheter som kunskapsbildande kan ske. Det är reflektionsprocessen som öppnar upp för erfarenhet, kunskap och bildning och det är den reflekterade erfarenheten som utgör den praktiska kunskapen.

Den praktiska kunskapen visar sig alltid i handling och det goda handlandet är själva målet. Det är handlingarna som gör det möjligt för oss att lära oss se och höra vad vi gör, att erfara och att lära vidare. I handlandet använder vi vår teoretiska kunskap som bas och lägger till erfarenhet, känslighet och känslomässig flexibilitet för att förstå det aktuella sammanhanget – och vad situationen kräver. Det är en situationskunskap som handlar om att veta **hur** och **vad** som är viktigt att göra **när** och som inbegriper människokännedom och omdömesförmåga. Det är en kunskap som är både individuell och kollektiv och som kan utvecklas tillsammans - genom samarbeten och utbyten av andras olika erfarenheter.

Att handla innebär alltid ett risktagande eftersom vi aldrig kan veta vad vi gjort förrän vi gjort det – och när vi handlat finns det ingen väg tillbaka. Det är alltid en osäkerhet förknippad med att handla och det blir inte alltid riktigt som vi tänkt oss. En avgörande förutsättning för utvecklandet av den praktiska kunskapen (förtrogenhetskunskapen, omdömet) är ett tryggt sammanhang, där vi vågar se och reflektera över våra handlingar, där det är möjligt att våga visa att man inte vet, att man är tveksam och osäker och ibland gör fel. Ett sammanhang där såväl lyckade som misslyckade handlingar kan ses som intressanta och lärorika erfarenheter, möjliga att dela och lära av.

Diskussion

Syftet med uppsatsen var att göra en teoretisk analys av fenomenet praktisk kunskap och med analysen som fond, diskutera dess användbarhet för förståelsen av hantverket i handledning.

Jag inledde med att referera till undersökningar i Wirtberg (2002) och Bernler & Johnsson (1985) där handledda berättade om önskvärda egenskaper hos handledare och konstaterar att det huvudsakligen är mellanmännsliga egenskaper som efterfrågas – alltså egenskaper som finns och/eller uppstår mellan människor. Gergen (2011) betonade relationens betydelse och hävdade att vi måste fokusera på mellanmännsliga processer och strukturer – om vi vill förstå mänskliga och psykologiska processer.

Förutsättningen för att förstå mänskliga processer är att vi förvärvat en slags praktisk klokhets, en kunskap som präglas av uppmärksamhet, närvaro och överblick och som inbegriper en beredskap att hantera det som dyker upp – och därmed ha tillgång till alternativ. Den praktiska klokhetsen är en annan aspekt av kunskap än den bokliga, generella påståendekunskapen, som tränar oss att se likheter, som är systematisk och som kan uttryckas exakt och precist i regler, teorier och manualer.

Kunskapsteorin för praktiskt kunnande betonar handlandet, dialogen och reflektionen för att vi ska kunna utveckla den praktiska klokheten. Det är en förvärvad kunskap, liksom annan hantverkskunskap, och som blivande handledare är förutsättningen att vi handleder för att kunskapen ska kunna utvecklas - och att vi gör det i relation till, och i interaktion med, gruppen. På samma sätt som vi i mänsklig mening blir till i relation till andra, blir vi till som handledare i relation till dem vi handleder. Beroendet av andras bedömning av handlandet för en bedömning av handlingens kvalitet har betonats och det är ett lärande som kräver kontinuerligt samspel med andra för att bibehållas och utvecklas. Varje grupp och varje tillfälle är olikt, annorlunda och unikt och jag som handledare är och blir olika beroende på sammanhang och på hur jag hanterar det som uppstår. Vi kan med andra ord aldrig vara bra handledare från början, men vi kan bli.

Den (ideale) handledare som framträder i de båda undersökningarna är teoretisk förankrad, med en väl utvecklad omdömesförmåga, kunskap om och erfarenhet av mellanmänskliga processer och har en gedigen praktisk klokhet som möjliggör ett gynnsamt handledande för varje individ, grupp och sammanhang. Den praktiska klokheten beskrivs som ett lager av konkreta situationer, en palett av exempel, inre bilder och tolkningar – som inbegriper teorier, forskning och regler. Klokheten är aldrig statisk, utan skapas och omskapas i relation till gruppen vid varje handledningstillfälle. Myllan för denna skapandeprocess är ett tryggt samspekl klimat, där dialog och reflektion kan frodas och handledaren är inte bara ansvarig för klimatet, utan behöver ha förmågan att göra det som behöver göras för att klimatet skall uppstå.

Under utbildningen har metahandledningen varit arenan för hantverket i handledning och som framgått i texten är det en förutsättning att vi tränar handledning för att kunna bli handledare – och de erfarenheter vi då gör behöver vi reflektera över. Som stöd för reflektionen filmar vi våra handledningsgrupper för att tillsammans med metahandledare och kollegor få syn på oss själva, vad vi gjorde, vad vi borde gjort, vad vi avstod från att göra, vilka vägval vi gjorde, vad gruppen behöver, vad vi ska titta efter, vad vi ska lyssna efter, kort sagt träna på att rikta blicken mot VAD som är viktigt att uppmärksamma, HUR vi kan och ska göra och NÄR vi ska göra det. Poängen är förstås inte att göra lika eller göra rätt, utan att med hjälp av olika röster och erfarenheter bredda synfältet och perspektiven och utöka paletten av möjligheter och alternativ. Fokus är på själva hantverket i handledning, på det som kan vara svårt att beskriva, men som kan visas och tillsammans reflekteras över – och det är just reflektionen över gjorda erfarenheter, både individuellt och tillsammans, som är kunskapsgenererande.

Min slutsats är att hantverket *är* den praktiska klokheten, omdömet och förtrogenheten. Den visar sig i handling och är oförutsägbar till sin natur, eftersom den uppstår i samma ögonblick som den utförs. Resultatet av våra handlingar blir inte alltid det vi hade önskat, men om vi har strukturer för att våga se det, och tillsammans kan reflektera över vilka lärdomar vi kan göra, kan våra gjorda erfarenheter bli till ytterligare lager av kunskap – av praktisk kunskap.

Avslutande reflektion

Att den praktiska kunskapen är en *aspekt* av kunskap och inte en annan *typ* betyder att vi inte behöver göra någon värdering av kunskapen, utan kan konstatera att olika sammanhang kräver olika kunskap, vilket Johan Eriksson (2015) illustrerar när han skriver att det inte finns någon begreppslig motsägelse i tanken

att en professor i psykologi, någon med utpräglade expertkunskaper i det akademiska psykologiämnet, samtidigt kan vara en urusel psykolog – låt säga helt sakna känsla för varför hans tonåring är så arg över att behöva följa med sina föräldrar på semester.

I en debattartikel i SvD skriver Edholm och Persson (2023) att lärarutbildningen måste reformeras. De menar att utbildningen idag domineras av abstrakta teorier, snarare än att man utbildar lärarna i praktiska kunskaper. De ger några olika exempel: hur man blir auktoritet i klassrummet, hur man hanterar en klass, hur man skapar studiero och hur man förhåller sig till vårdnadshavare. De anser att ”den praktiska undervisningskonsten, metodiken, behöver bli en större del av utbildningen /.../ lärarutbildningen behöver gå tillbaka till grunderna för att återigen få samma kvalitet som den en gång hade”. Jag noterar att de efterfrågar kunskaper om det mellanmännsliga, om hantverket, och att kvaliteten på utbildningen försämrades när den tappade grunderna. Även om jag inte är neutral i frågan, så är det svårt att läsa detta på annat sätt än att det är hantverket som avses med grunderna och att det är just kunskap i hantverket som gör skillnad för kvaliteten.

Olsson (2003, 2007) skrev för länge sedan att universitetsutbildningar tenderar att anpassas till den epistemologi som råder och hon bekymrade sig över att vi försöker förstå praktiken utifrån den positivistiska kunskapsteorin och inte utifrån en egen kunskapsteori. I sämsta fall blir då praktiken bara en slags instrumentell problemlösning och praktisk kunskap riskerar att reduceras till tillämpad teori.

Jag anser att kunskapsteorin för praktiskt kunnande bör ha en plats i varje akademiskt sammanhang där någon form av mellanmännisklig kunskap lärs ut och praktiseras. Hantverksaspekten i det mellanmänniskliga har en egen epistemologi och ett eget språk – och i kunskapsteorin finns en nödvändig vetenskaplig och akademisk förankring. Hantverksperspektivet öppnar också upp för en kunskapssyn, där mångfalden av studenternas praktiska kunskaper utgör en viktig resurs när vi nu lägger till en yrkeskompetens (handledare och lärare) och försöker lära oss bemästra hantverket handledning. Mästare på hantverket är det få förunnat att bli, men om vi fortsätter lära tillsammans och av varandra kan vi i alla fall bli lite klokare – och förhoppningsvis fortsätta utveckla vår klokhet.

Och vem vet, kanske den praktiska kunskapen i framtiden kan beredas mer utrymme på utbildningarna för mellanmänniskliga yrken, så att både lärare och andra yrkesgrupper blir tränade och tryggare i hantverket? Det må vara min förhoppning, men den är kanske inte helt osannolik, då debattartikeln i SvD var skriven av skolminister Edholm och utbildningsminister Persson.

Referenslista

- Andersson, L. (2014, 4 april). *Läraren är ingen trollkarl*. DN.
<https://www.dn.se/ledare/kolumner/lararen-ar-ingen-trollkarl/>
- Andersson, T. (1995). *Förtroenhetskunskap i behandlingsarbete, en annan aspekt av kunskap*. [opublicerad c-uppsats] Socialhögskolan, Stockholms universitet
- Bernler, G. & Johnsson, L. (1985). *Handledning i psykosocialt arbete*. Natur och kultur.
- Bornemark, J. & Sveneus, F. (2009). *Vad är praktisk kunskap?* Södertörn studies in practical knowledge 2.
- Bornemark, J. (2020). *Horisonten finns alltid kvar – om det bortglömda omdömet*. Volante.
- Bornemark, J. (2022). Det professionella omdömet trängs undan av förpappning och manualisering. *Sjukhusläkaren*, 3, 44-46
- Burman, A. (2009). Erfarenhet, reflexion, bildning. Utkast till ett pragmatiskt bildningsbegrepp. I Bornemark, J. & Sveneus, F. *Vad är praktisk kunskap?* Södertörn studies in practical knowledge 2.
- Burnham, J. (2015). Creating reflexive relationships between practices of systemic supervision and theories of learning and education. I Burck, C. & Daniel, G. (Red.), *Mirrors and reflections, processes of systemic supervision*. Routledge.
- Edholm, L. & Persson, M. (2023, 7 maj). *Läraryrket behöver gå tillbaka till grunderna*. Svenska dagbladet. <https://www.svd.se/a/mQyX8g/ministrar-lararyrket-ska-bli-mer-yrkesinriktad>
- Eriksson, J. (2015, 29 september). *Dags att lyssna till den tysta kunskapen*. Svenska dagbladet. <https://www.svd.se/a/4f8d97ea-03e1-4ab0-bf5b-5c1a8a8db58f/dags-att-lyssna-till-den-tysta-kunskapen>
- Gergen, K. J. (2011). The self as social construction. *Psychological studies*, 56 (1), 108-116.
- Josefson, I. (1996). Vad är det en erfaren lärare kan? *Dialoger*, 36, 19-25.
- Josefson, I. (2010). Teorin måste utformas på praktikens villkor. *Ikaros*, 3, 16-19.
- Larsson, M., & Lindén, J. (2005). *Handledning – perspektiv och erfarenheter*. Studentlitteratur.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2015). *Handledning och praktisk yrkesteor*. Studentlitteratur

- Olsson, G. (1999). Praktiken i Akademia. *Socialvetenskaplig tidskrift*, 2, 99-121.
- Olsson, G. (2003). Forskning och praktik: Forskning om praktik - forskning som praktik. Högskoleverkets kvalitetskonferens i samarbete med Malmö Högskola, 26-28 mars, 2003. http://english.hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800095159/kvalitetskonferens2003_olsso_n.pdf
- Olsson, G. (2007). Med livsvärlden som utgångspunkt. *Psykologtidningen*, 7, 19-22.
- Olsson, G. (2009). Psykoterapi och forskning: Två praxisformer i ett spänningsfält. I Nilsson, C. (red.), *Psykoanalytikerens & psykoterapeutens praktiska kunskap* (s. 99-119). Södertörn studies in practical knowledge 2.
- Polkinghorne, D.E. (2010). The practice of narrative. *Narrative Inquiry*, 20 (2), 392-396.
- Schwarz, E. (2019). Den ständiga nybörjaren. Om reflektion och praktisk kunskap. I Gunnarson, M. (red), *Att utforska praktisk kunskap, undersökande, prövande och avtäckande metoder* (s. 113-158). Södertörn studies in practical knowledge 10.
- Sundelin, J. (2002). Ett konstruktivt perspektiv för verksamhetshandledning. I M. Söderquist (Red.), *Möjligheter: handledning och konsultation i systemteoretiskt perspektiv* (135-153). Mareld.
- Wirtberg, I. (2002). Att ge och ta emot handledning. I M. Söderquist (Red.), *Möjligheter: handledning och konsultation i systemteoretiskt perspektiv* (105-134). Mareld.