



FORSKNING I PÆDAGOGERS  
PROFESSION OG UDDANNELSE

---

# Håndverk og fagspråk i pedagogisk arbeid

***Mari Pettersvold***

Førsteammenuensis og phd ved Institut for pædagogik,  
Høgskolen i Sørøst Norge  
Mari.Pettersvold@usn.no

**og**

***Solveig Østrem***

Professor i pædagogik og phd, Høgskolen i Lillehammer  
solveig.ostrem@hil.no

<https://tidsskrift.dk/index.php/FPPU>

## Resume

Handling og språk kan forstås som hverandres gjensidige forutsetninger for nye erkjennelser, og for profesjonsutøvelse. I denne artikkelen gjør vi et forsøk på å sammenligne den dyktige pedagogen med den dyktige håndverkeren, nærmere bestemt glassblåseren. Vi spør deretter hva som kjennetegner et fagspråk som både er tilstrekkelig presist og har praktisk relevans for pedagogens arbeid. Diskusjonen er basert på pedagogers fortellinger om barn som motsetter seg det som er planlagt, og om hvordan pedagogene håndterer situasjonene. Konteksten for studien er dagsaktuelle diskusjoner om profesjonalisering, akademisering og politisering av barnehagefeltet.

## Abstract

Action and language can be seen as each other's reciprocal conditions for new knowledge, and for professional practice. In this article we try to compare the skilled pedagogue or preschool teacher with the skilled craftsman, more precisely the glassblower. Then we ask what characterizes a professional language that is both sufficiently precise and has practical relevance for preschool teachers' work. The discussion is based on preschool teachers' stories about children who oppose what is planned, and how the teachers handle the situations. The study may be seen in light of current discussions about professionalization of pedagogic work, academization and the politicization of the early childhood field.

## Nøgleord

pedagogisk arbeid, fagspråk, praktisk kunnskap, diskursiv kunnskap, profesjonalitet

---

## Innledning

En god pedagog er en som er i stand til å handle situasjonsbestemt, det vil si å forstå hva som er på spill og gjøre det riktige på riktig tidspunkt. I denne artikkelen sammenligner vi pedagogen med håndverkeren, nærmere bestemt med glassblåseren. Vi ønsker å undersøke og diskutere hvorvidt denne sammenligningen kan ha relevans. Det som kreves i glassblåserens arbeid, kan være en analogi til varsomheten og sensibiliteten som kreves av pedagogen for at ikke barnet skal bli krenket eller ydmyket. Vi understreker at dette er analogi som impliserer at barnet i likhet med glasset kan gå i stykker, men at barnet allikevel ikke er så skjørt som glass. Det empiriske materialet vi trekker veksler på, består av barnehagelæreres fortellinger om barn som motsetter seg det som er planlagt, og om hvordan pedagogene håndterer situasjonene.

---

Gert Biesta (2015, s. 20) anvender ordet virtuositet om lærerens kroppsliggjorte klokskap. Han understreker at slik klokskap kun kan utvikles gjennom å praktisere, som musikeren som øver og øver. I likhet med håndverkeren må barnehagelæreren øve til kunnskapen er internalisert i kroppen. Men for barnehagelæreren er språket mer sentralt enn for håndverkeren, blant annet fordi det pedagogiske arbeidet kontinuerlig må vurderes og begrunnes ut fra moralske standarder. I denne artikkelen diskuterer vi derfor hvordan evnen til å observere og handle omtentksomt og taktfullt ut fra det man sanser, kan foredles gjennom språket. Vi spør: kan den dyktige pedagogen sammenlignes med den dyktige håndverkeren? Og: hva kjennetegner et fagspråk som både er tilstrekkelig presist og har praktisk relevans for pedagogens arbeid?

Vi argumenterer for at fagspråket må være fundert på presise observasjoner, pedagogisk sensibilitet og solid håndverk. Kilden til kvalitet befinner seg både i handlingene og i begrunnelsene for dem. Denne dobbeltheten er avgjørende for hvilket språk som brukes i og om pedagogens profesjonsutøvelse. Vi bringer inn begrepene *intuitivt språk* og *analytisk språk* i et forsøk på å gi det praktiske og håndverksmessig større plass og komme nærmere en forståelse av hva fagspråk kan være.

## Teoretiske perspektiver

Det er ganske alminnelig å tenke på pedagogisk faglighet som bestående av praktisk og diskursiv kunnskap. Den praktiske kunnskapen går ut på å kunne handle situasjonsbestemt, mens den diskursive går ut på å kunne resonnerer, argumentere og formidle sine erkjennelser og overveielser muntlig og skriftlig. Pedagogisk faglighet er slik sett ikke et spørsmål om enten praktisk eller diskursiv kunnskap. Det handler alltid om begge deler, selv om det på et analytisk nivå er relevant å holde dem fra hverandre. Det er særlig forholdet mellom praktisk og diskursiv kunnskap vi er opptatt av.<sup>1</sup>

## Perspektiver på pedagogens praktiske og håndverksmessige kunnskap

Ole Jacob Thomassen, som har forsket på sykepleieres profesjonsutøvelse, sammenligner profesjonsutøvelse i relasjonsorienterte profesjoner med håndverkerens arbeid. Han viser til Richard Sennett (2008), elev av Hannah Arendt, som

---

1 Vi anvender dette skillet, og ikke for eksempel begrepsparet aktør- og kommentatorkompetanse, som er brukt i en studie av nyutdannede profesjonsutøvere (Eik, 2014, s. 111) og etter hvert av flere andre. Det er fordi det er forholdet mellom de to formene for kunnskap som er sentralt, og ikke hvorvidt det er dominans av det ene eller det andre, slik vi kan se når begrepsparet aktør- og kommentatorkompetanse brukes (for eksempel Eik, 2015, s. 139). Begrepene brukes med henvisning til Jon Hellesnes (1984) og Anders Molander og Lars Inge Terum (2008). Hos Hellesnes handler kommentatorkompetanse om å ha og formidle kunnskap om et fag man ikke selv utøver, eller er i stand til å utøve. Molander og Terum (2008, s. 23-24) viser til Hellesnes når de skriver at de kan skrive om profesjonsutøvelse uten selv å være profesjonsutøvere. Kommentatorkompetanse er hos både Hellesnes og hos Molander og Terum knyttet til utsideblikket, mens aktørkompetanse er profesjonsutøvernes egen kompetanse, ikke bare en del av den. Det utelukker ikke å snakke om profesjonsutøveres kommentatorkompetanse, men krever en presisering.

i boka *The Craftsman* beskriver hvordan gammeldagse håndverk som glassblåsing, snekring, pottemakeri og fiolinbygging hviler på den felles forutsetning at håndverkerens ferdigheter i stor grad må tilegnes gjennom praksis og erfaring. «Selv om noen aspekter ved denne prosessen kan tilegnes 'teoretisk', er det først og fremst ved å utføre håndverket at pottemakeren utvikler sine kunnskaper og sin spesielle ekspertise», skriver Thomassen (2015, s. 74).

Jan Jaap Rothuizen påpeker en forskjell mellom håndverk og pedagogisk arbeid: «I modsætning til kunsthåndværkeren har pedagogen ikke sit materiale til rådighed», skriver Rothuizen (2015, s. 113). Mens det å beherske et håndverk handler om å kunne forme det materiale man har til rådighet, er ikke barnet ikke en «ting» man kan bestemme over (Rothuizen, 2015, s. 205). Sammen med Line Togsverd presiserer Rothuizen hva som skiller pedagogikk fra håndverk: Når et materiale er til rådighet, kan man beherske det: man kan gjøre hva man vil med det. Men kan man det med pedagogikkens «materiale»? De spør om det er ønskelig å kunne forme barnet slik vi gjerne vil ha det (Togsverd og Rothuizen, 2015, s. 248). Dette er viktige innvendinger. Allikevel vil vi spørre om ikke nettopp den etiske dimensjonen gjør det relevant å sammenligne pedagogen med glassblåseren. Thomassen påpeker at glassblåseren er avhengig av å være responsiv overfor det skjøre glasset (Thomassen, 2015, s. 75). Tilsvarende er responsiviteten overfor barnet og dets ukrenkelighet, en vesentlig dimensjon ved pedagogens arbeid.

Gjennom tidene har det vært forskjellige teorier om pedagogikk og praksis, inklusive ideer om det pedagogiske som håndverk. Martha Mottelson (2012) foretar en sortering der håndverk gjøres ensbetydende med «en teknologisk tenkning omkring det pedagogiske prosjekt». Hun kaller dette «en pragmatisk position, som beskæftiger sig med, på hvilken måde oppgaven kan løses mest effektivt». Det kan se ut til at Rothuizens kritikk av håndverksmetaforen brukt om pedagogikk retter seg mot en tilnærming til håndverk som ligner på Mottelsons. Vi vil derfor understreke av vi, med vektleggingen av responsiviteten, legger noe annet i håndverk. Der Mottelson synes å se håndverk som *techne* (jamfør Aristoteles), ligger vårt begrep om håndverk nærmere *fronesis* eller *praxis*, som er uløselig forbundet med evnen til å gjøre det gode.

Varsomheten og varheten som kreves for at ikke barnet skal bli krenket eller ydmyket, gjør det relevant å anvende Kjell S. Johannessens (1999) begrep *fortrolighetskunnskap*. Praktisk kunnskap og fortrolighetskunnskap fungerer som ryggmargsrefleks: den er innskrevet i kroppen og kommer til uttrykk som handlinger, ikke som ord, slik som påstandskunnskap og ferdighetskunnskap. Vi vil også vise til Max Van Manens (2015) begrep *pedagogisk takt*. Felles for begge er fortroligheten med å stå i situasjoner man på forhånd ikke kan forutse, og at man må handle uten å kjenne utfallet, hvilket fordrer at pedagogen handler klokt.

### **Perspektiver på pedagogens diskursive kunnskap**

Spørsmålet om hvilket fagspråk pedagogen trenger, kan ikke løsrives fra de praktiske og håndverksmessige sidene ved pedagogens arbeid. Den diskursive

dimensjonen er tett sammenvevd med fortrolighetsdimensjonen. Dette innebærer at respekten for og responsiviteten i møte med barna legges som et premiss for hvilke ord og hvilket språk som anvendes i pedagogens faglighet. Rothuizen beskriver forbindelsen mellom det praktiske og det diskursive ved å vise til Aristoteles' begrep *den praktiske fornuft*: «At gjøre det rette i situasjonen er uttrykk for praktisk klogskab, praktisk viden, praktisk fornuft», skriver han. Et sentralt poeng er at «den praktiske fornuft omfatter både en viden man setter ord på – overvejelser over, hvad det rigtige at gjøre – og den klogskab der ligger i selve de handlinger, man udfører» (Rothuizen 2016, s. 202).

Fortrolighetsdimensjonen i den praktiske viten fordrer et språk som er egnet til å undersøke, forstå og formidle hva som var på spill i situasjonen. Dette språket kan være ganske ordinært, men samtidig et resonnerende språk. «Især når det handler om områder som politik, samfund og pædagogik er det ikke svært at indse, at viden ikke er noget der er frigjort fra hverdagsforståelser, viden tager derimod ofte afsæt i disse hverdagsforståelser», skriver Rothuizen (2016, s. 197). Poenget er at språket ikke kan tegne et bilde av verden fra et punkt utenfor og frigjort fra verden, men oppstår «midt i». Denne forbindelsen må altså reflekteres i pedagogens fagspråk dersom det skal ha relevans for pedagogens arbeid. Denne forståelsen av språk tilsvarer Wittgensteins dagligspråkfilosofi (Ordinary Language Philosophy) der et sentralt poeng er at nyansene og strukturene ligger i hvordan i ordene faktisk brukes og vanskelig kan gripes i et mer teoretisk språk (Wittgenstein 1997, s. 80-81). Wittgensteins språkfilosofi ligger til grunn for tenkingen hos Sennett (2008) og hos Johannesen (1999).

## Materiale og metode

Barnehagelæreres fortellinger om barn som uttrykker motstand mot å delta i det som er planlagt, er utdrag fra gruppeintervjuer med til sammen 32 barnehagelærere om å fremme demokrati i barnehagen. Intervjuene er gjennomført som del av et doktorgradsprosjekt (Pettersvold 2015). Informantene og barna de omtaler, er gitt fiktive navn.

I denne sammenhengen har vi valgt ut fortellinger fra noen av intervjuene, som kaster lys over artikkelens tema: handling og språk som hverandres gjensidige forutsetninger for nye erkjennelser. Utdrag vi har vurdert som særlig egnet for dette formålet, er der informantene selv sier at de vil komme med en fortelling, eller på andre måter viser at de er seg bevisst betydningen av at handlinger omtales språklig og resonneres over. Analysen av det empiriske materialet har tatt utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming: Våre spørsmål omkring forholdet mellom handling og språk, og om hvorvidt glassblåseranalogien kan være egnet til å beskrive pedagogens arbeid, fikk betydning for hvordan vi i fortolket materialet. I møte med materialet, og med pedagogenes bestrebelse på å finne et språklig uttrykk for deres handlinger, ble nye spørsmål og nye innfallsvinkler til. I denne hermeneutiske prosessen ble det maktpåliggende å få frem nyansene i pedagogene-

nes fagspråk og finne ord og begreper som gjorde det mulig å skjelne mellom ulike former for språk. Etter å ha prøvd ut og diskutert flere mulige begrepspar, kom vi frem til at kategoriene intuitivt språk og analytisk språk var de som er mest dekkende for det vi mener å ha sett i materialet.

## Fortellinger om barns motstand

### Barnehage 1

Mette: Det er vel Solveig Østrem som har sagt det i mange år at man må også vite hva man skal medvirke til for at det skal bli en reell medvirkning. Da må vi være på tilbudssida. Et konkret eksempel inne fra vår avdeling: der var det en gutt som overhodet ikke ville male. For oss var det ikke noe stress at han måtte male, men vi ville at han skulle være i konteksten og i fellesskapet. Det var ikke ålreit om han fløy ut og inn. Så da kom det med å koble han på. Jeg tror det var fjerde gangen vi malte, så kom han bort til bordet. Var litt interessert og kobla seg på. Før det hadde han vært litt mer rebelsk. Forstyrret mer. Vi snakka om det mange ganger. Er det greit at han er i rommet uten å gjøre noe? Det var mye av kroppen som sa at det var greit. Han ble stående og observere, og kom med fingeren på malinga. Gikk litt rundt og mellom de andre, så litt på arkene og penslene. Fra den dagen begynte han å male. Men jeg har tenkt på det kaoset han skapte, og som vi måtte stå i. Han ramponerte hele settinga vår. Hva gjør vi? Skal vi resignere? Han er bare sånn. I stedet tenkte vi at det er noe han protesterer på. Så er det noe med å bruke tida, og å gjenta. La han kjenne på tingene. Åh, kaos! Men det var verdt det. Jeg kjente det etterpå da jeg så hva det genererte, at han faktisk syntes det var ålreit å sitte og male. Men det er et spenningsfelt, er det her greit eller er det ikke greit? Men jeg tenker at det må vi tørre å leve med.

Mia: Jeg hadde en liknende situasjon hos meg, med en gutt som var fem år. Han likte ikke å male eller tegne. Han opplevde at han ikke mestret det, hadde veldig store krav til seg selv, ville gjerne prestere. Så skulle vi male juleposer. For det var liksom sånn at alle skal male juleposer. Da begynte han å tulle. Han satte seg i sofaen. Så spør jeg om vi skal gå og prate litt. Så gikk vi ut. Han sa at han ikke ville fordi «Jeg får det ikke til, Mia. Jeg klarer ikke.» Nei! Så derfor ville han ikke. Så sa jeg: «Er det noe annet du kan gjøre på den juleposen, da?» «Hvis jeg kan få lov å tegne en bil, kan jeg gjøre det da? For det kan jeg, skjønner du. Så kan jeg bruke farger i stedet for å male. Da vil jeg også være med å lage juleposer!» Det er noe med å ta seg tid til å prate med barn. Jeg ante jo ikke at det var sånn han tenkte: «Julepose! Jeg kan ikke tegne bil på en julepose!» Selv om det var det han hadde lært seg å tegne. Jeg fikk en aha-opplevelse ved å snakke med ham.

Mette: Jeg tenker på det å være fleksibel og det å ha strukturer. Når vi definerer en aktivitet, er det innenfor et tidsrom. Da er vi litt travle. Det er liksom forarbeid og etterarbeid. Hvis det ikke er noe slingringsrom her, i forhold til å kunne plukke opp han som lå på sofaen og han som ikke ville male ... Det er noe med hele prosessen som hører til. Det har vi snakket om og prøver å praktisere.

Vi prøver å være fleksible. Vi har rammer og struktur. Men det må være tid til at de kan få koblet seg på. Vi må aldri bli så rigide at ikke vi har rom til å kunne flekse. Ellers mister vi kanskje det relasjonelle som er det barns medvirkning handler om.

Jeg får lyst til å hve meg på med en annen praksisfortelling. Det var en gang vi lekte bjørnen sover. Så fant vi ut at vi skulle kle oss ut med bjørneluer og komme og banke på. Alle var med bortsett fra en. Han var litt observerende og holdt seg i krokene. Det er jo ålreit, det er også en måte. Sånn er det. Så tok vi av oss luene og la dem på gulvet. Mange tok dem på seg og lekte at de var bjørner. Så satt jeg borte ved døra, så kom han og ville ut. Min første tanke var at nei, vi skal bli her. Men han ga seg ikke. Sto og dyttet på døra. Så jeg lukket opp døra. Jeg var litt tankefull og litt forutinntatt. Tenkte at nå skulle han stikke av. Men så kom vi til garderoben, så pekte han på hylla si. Så ble jeg nysgjerrig, heldigvis, for han peker og noe må det være. Fingeren går. Hva er det du prøver å fortelle meg? Så løftet jeg han opp, for han rekker ikke opp selv. Så griper han tak i lua si. Så setter han den på huet. Så trodde jeg han ville ut, for han liker det. Men nei, han gikk tilbake. Hva er dette for noe? Så springer han rundt i rommet og ville være bjørn sammen med de andre. Med sin lue! Den kunne jeg fort ha ødelagt!

Mia: Dette med å ta seg tid. Vi er så raske. Vi tar oss ikke tid til å se hva som ligger under.

Mette: Litt sånn: Jeg vet hvordan du pleier å være!

Mia: Du pleier å fly rundt!

Mette: Han protesterte på de bjørneluene, han ville ha sin egen. Du verden som han lekte. God lek. Men det var ikke riktig lue. Det er noe med de bitte små tingene. Nå var han tydelig. Noen er mer utydelige, mer forsiktige - da er det noe med å få fanget det.

Vi jobber mye med praksisfortellinger, de trenger ikke alltid være skriftlige, i alle settinger – også ute, der og da. De vokser, de fortellingene, det er som hun sier i boka si, Birkeland, at fortellingene vokser. Jeg tenkte når jeg var ny på studiet, tro hva det er? Men jeg tror det handler om det som skjer når vi deler erfaringer. Vi er blitt veldig bevisst det Hultman sier om subjektsskaping. Et sted kan et barn bli sett sånn, og så går det samme barnet inn i et annet rom og er så utrolig engasjert i det som skjer.

## **Barnehage 2**

Lise: Nå har vi brukt en del praksisfortellinger i forhold til danning, i forhold til voksenrollen. Skrevet ned dialoger. Det er den historien hvor Karl Henrik forsøker å si meg noe i samlinga. Den tenker jeg på mange ganger. Det var en samling hvor jeg følte at jeg begynte å miste grepet. Jeg jobba med 2-åringene. Hvis det ikke fenger der, så viser de jo det tydelig. Så jeg tenkte: hva gjør jeg nå? Jo, Bjørnen sover! Men så kom han mot meg, trampet i gulvet og sa: «Ikke den!» Slo meg i magen. Så kjente jeg at jeg ble helt varm, og så sa jeg: «Det bestemmer ikke du!» Han begynte å skrike og ble skikkelig lei seg, en annen begynte å skrike. Så tok

jeg han bestemt og satte ham på en krakk, sa at hvis du ikke vil være med, må du sitte her. Jeg kjente at alt ble helt feil. [...] Jeg kunne svart ham på en helt annen måte. Sagt at det er helt greit at du ikke vil være med, men hva vil du? Alle de andre vil leke Bjørnen sover, vi kan gjøre det du vil etterpå. Sånne historier har vi jobbet med. For å heve kunnskapen vår og bevisstheten vår.

Katrine: Vi har veldig behov for de historiene som er nesten litt vonde å fortelle. For det er de som gjør at vi endrer praksis. Du har den i magen, den er vond å fortelle. Line fortalte meg den – og seinere for 200 mennesker. Så hørte vi at hele salen trakk pusten, mange tenker nok at «det kunne jeg ha gjort også. Det hadde jeg kanskje ikke sagt høyt». Men det gjør noe med alle de samlingene Line har etter dette, og alle de møtene hun har med barna. I samlingene er vi mer lydhøre, de får si sin mening, samlingene blir mer spisset mot 2-åringer. Du tenker mer. Ved at de tør å hevde sin rett og sin stemme, så skjer det noe vesentlig. Det har vært viktig.

## Analyse

Fortellingene har det til felles at de handler om barn som åpent uttrykker motstand mot å delta på de gitte premissene, og om pedagoger som i løpet av sekunder må avveie handlingsalternativene de råder over. De handler uten å vite med sikkerhet hvilket alternativ som er det rette, og uten å kjenne utfallet av valget.

Vi tolker informantene dithen at motstanden ikke primært betraktes som forstyrrende, men åpner noen muligheter. På samme måte som glassblåseren vet pedagogen at motstand er et premiss for arbeidet. Det kommer til uttrykk i handling og i språk. Det kan handle om å utvide fellesskapet ved å svare på barnas mer eller mindre eksplisitte krav om å delta på andre premisser. På den måten kan barna delta i fellesskapet slik de er, uten å bli definert som vanskelige eller avvikende, og uten tvang eller krenkende krav til tilpasning. Motstanden utgjør et vesentlig grunnlag for å være sammen på andre måter, og har slik sett en direkte forbindelse til å fremme demokrati.

De tre første fortellingene minner om det Togsverd og Rothuizen (2016) finner i prosjektet «Viden i spil» (VIS). De beskriver situasjoner som oppstår når et barn ikke kjenner, eller av ulike grunner ikke følger barnehagens rutiner og regler. Typisk for pedagogene er at de «lynhurtigt aflæser børnenes perspektiv, improviserer og giver det plads, samtidigt med at børnene bringes videre i det der tvinger og som de i grunden er i ferd med» (s. 128). Improvisasjonen går ut på at pedagogene «laver om, de bøjer og strækker eller afviger helt fra regler og rutiner, netop for at pædagogikken kan blive pædagogisk». (s. 128). Handlingene beskrives hverken som selvfølgelige eller mystiske, de er heller karakterisert av at man vil noe, at noe anses som viktig og tillegges pedagogisk verdi (Togsverd og Rothuizen, 2016).

Ut fra dette perspektivet er vi ved pedagogikkens kjerne når Mette, Mia og Lise forteller om barnet som ikke ville male, om han som tegnet bil på julepose, og om han som ville være med i bjørneleken med sin egen lue. Deres fortellinger



går ikke ut på å definere barn, men snarere på å gjøre barnets perspektiv gyldig samtidig som pedagogene vil at barn skal ta del i fellesskapet. Det er fremtredende at pedagogene lar verdien i å inngå i samspill med andre være styrende. Slik vi tolker deres overveielser, vil de unngå å bestemme over barnet, men de ønsker heller ikke å la barnet bestemme over seg selv. Begge deler ville på hver sin måte være å fraskrive seg ansvar og svikte barnet. Det de i stedet gjør, er «at føre barnet til sig selv, så det selv kan finde retning» (Rothuizen, 2015, s. 231). Motstanden barna viser, fordrer omtenkksomhet og generøsitet i form av at noe kan gjøres om, at unntak kan lages, og at rutiner kan brytes. Måten pedagogene møter motstanden på, kan sammenfattes gjennom begrepet pedagogisk takt. Pedagogisk takt er å vite hva man skal gjøre i den konkrete situasjonen, selv om man ikke kunne vite det på forhånd (Van Manen, 2015). Det er rimelig å anta at fortroligheten med slike situasjoner, har betydning for om pedagogene er i stand til å handle klokt.

Lises fortelling skiller seg fra de øvrige. Her handler pedagogen på en måte som hun i ettertid ser at gikk helt galt. Ved å snakke om hendelsen, forsterkes den, noe som også blir tydelig gjennom responsen fra kollegaen som deltar i intervjuet, men refleksjonene gjør den også til å leve med. Det gjør også pedagogen mer rustet til å unngå å gjøre det samme på nytt.

Fortellingene handler om avveiningene i situasjonen, men de brukes også for å reflektere over handlingene i ettertid. Uten et språk hadde ikke fortellingene eksistert som noe pedagogene i fellesskap kan diskutere. Språket i fortellingene er vevd tett sammen med situasjonene. Fortellingene fremstår som relativt detaljerte og ordrike, og har fortellingens struktur og kronologi: De beskriver hendelsesforløp der hvert enkelte element skaper troverdighet og nærhet til situasjonen. I det ordrike ligger også en form for langsomhet og dermed mulighet til å tenke seg om mens man snakker. Det kan se ut til at et lavt abstraksjonsnivå er nødvendig for å få frem hva som står på spill i den pedagogiske situasjonen. Det kan tenkes at de intuitive beskrivelsene, som ligger tett på situasjonene, må komme før og legges til grunn for et mer analytisk språk. Men det analytiske er også til stede; barnehagelærerne henter ressurser fra sitt faglige begrepsapparat og fra faglitteratur de kjenner godt, for å forstå situasjonene de er involvert i. Flere ganger i intervjuene vises det til faglige referanser som i noen grad utlegges og forklares. Det kan se ut som det er den gjensidige vekslingen mellom det intuitive og det analytiske språket som danner et fagspråk som er tilstrekkelig presist og relevant.

## **Hva kan håndverksmessig kunnskap og intuitivt og analytisk språk tilføre det pedagogiske arbeidet?**

Barnehagelærerne forteller om hendelser og situasjoner som utfordrer dem som pedagoger, og om hvordan de observerer og forsøker å forstå barna i disse situasjonene. Måten de snakker på, står i kontrast til forestillingen om at systematisk observasjon betyr å betrakte og vurdere barna ut fra forhåndsdefinerte kriterier.

De er tvert imot opptatt av å unngå å definere barna ut fra gitte normer og kategorier. De beskriver sine bestrebelser for å utvikle sensibilitet for det unike barnet og den unike situasjonen.

Måten barnehagelærerne snakker om disse situasjonene på, skiller seg også fra det som ofte forbindes med fagspråk eller profesjonsspråk.

Liv Torunn Eiks doktorgradsarbeid, basert på intervjuer med og observasjon av nyutdannede barnehagelærere, har bidratt til økt oppmerksomhet mot fagspråk (Eik, 2014). Arbeidet har vært bevisstgjørende for både profesjonsutøvere og forskere. Vi ønsker å imidlertid å problematisere skillet som trekkes opp mellom fagspråk og hverdagsspråk. Eik (2014, s. 374) konkluderer med at barnehagelærere i løpet av det første året legger bort fagspråket, som de har til-egnet seg gjennom utdanningen, til fordel for hverdagsspråket, som dominerer i en barnehagekultur der ufaglærte assistenter er i flertall. Ut fra Eiks skille kan det vært det nærliggende å hevde at fortellingene vi har presentert her, er mer preget av hverdagsspråk enn av fagspråk. Det pedagogiske arbeidets karakter gjør at vi velger å anvende en annen inndeling. Slik vi tolker barnehagelærernes fortellinger, er det ikke faglig svakhet, men tvert imot faglig styrke, som gjør at de anvender et konkret språk med nærhet til situasjonen.

For å gripe mer av pedagogens faglighet og kompleksiteten i det pedagogens arbeid, lanserer vi begrepene *intuitivt språk* og *analytisk språk*. De intuitive beskrivelsene rommer ikke alt, men kan ses som er et nødvendig utgangspunkt og tolkningsgrunnlag for faglige refleksjoner på et mer abstrakt nivå. Vi vil argumentere for at den ene formen for språk ikke er mer faglig enn den andre. Både det intuitive og det analytiske språket inngår i fagspråket, og det er ikke et hierarkisk forhold mellom dem. Vi ser forholdet mellom de to formene for språk som gjensidig avhengig av hverandre, mer enn som motsetninger.

Det som gjør et språk faglig, er ifølge Rothuizen og Togsverd at det er egnet til resonnering over hva som gjør en situasjon pedagogisk og sette pedagogen i stand til å utøve, undersøke og utvikle praksis (2015). Det de legger i resonnering, innebærer å overveie og balansere ulike hensyn. Til dette formålet mener de at et praksisnært språk kan være vel så egnet som et språk med henvisning til teoretiske begreper. Vi argumenter for at pedagogens praktiske og diskursive kunnskap består av 1) håndverket 2) det intuitive fagspråket og 3) det analytiske fagspråket.

### **Sensitiv som glassblåseren**

I et intervju sier Sennett at det er en tendens til at nyliberalistiske styringsformer, der målet er effektivisering og standardisering, marginaliserer den håndverksmessige siden ved alle former for arbeid (Henriksen, 2013, s. 20). Sennetts begrep om håndverkeren er knyttet til ideen om et menneske som brenner for å gjøre et godt arbeid, for arbeidets skyld. Han sier at en som har håndverksmessig kunnskap, er søkende, selvkorrigerende og nysgjerrig. En av intensjonene med *The Craftsman* er å vise at alle har innslag av håndverk i sitt arbeid uansett hva

man bedriver, og at det å se bort fra dette vil svekke arbeidets kvalitet (Henriksen, 2013, s. 20).

Kravet om følsomhet for det situasjonelle kjennetegner arbeid med mennesker så vel som håndverkerens arbeid. Det situasjonelle betyr at formelle oppskrifter, teoretiske anvisninger og instruksjoner, ikke vil være tilstrekkelig for å utføre et godt arbeid. For håndverkeren er det snarere tvert imot (Thomassen 2015, s. 74). Med henvisning til Thomassen skriver Jytte Hare og Jytte Mølgaard om pedagogen: «Hun skal naturligvis have sat sig grundigt ind i den teoretiske baggrund for sit fag, men det er først gennem arbejdet med børnene og pædagogikken i praksis, at det dybe kendskab til faget kan udvikles. Det skal nemlig innleires i kroppen, forankres i hjernen og sitte i hendene. Som alle håndverk skal» (Hare & Mølgaard, 2015). Thomassen understreker at det profesjonelle skjønnnet er vesentlig hos både håndverkerens og barnehagelæreren, nettopp på grunn av det som står på spill: Noe kan gå i stykker, både i håndverkerens møte med materialet og i barnehagelærerenes møte med barna. Den som har vært vitne til eller selv vært midt i en situasjon der varsomheten og varheten er avgjørende for at ikke barnet skal føle seg krenket eller ydmyket, vil sannsynligvis kunne kjenne seg igjen i analogien.

### **Det intuitive fagspråket – sammenvevd med situasjonen**

I det intuitive språket ligger muligheten til å skape forbindelse mellom fortrolighetsdimensjonen og den diskursive dimensjonen. Uten det intuitive språket, som vever det språklige sammen med det levde livet, er det en risiko for at den diskursive kunnskap mister forbindelsen til det etiske – det som står på spill – og blir objektiviserende og manipulerende. I barnehagelærernes fortellinger om hvordan de møter barn som yter motstand, ser vi et potensial til å skape den nødvendige forbindelsen mellom det håndverksmessige og det analytiske fagspråket.

Med dette utgangspunktet blir det også nærliggende å spørre om Eiks materiale kan fortolkes på andre måter. Der Eik (2015, s. 140) konkluderer med at barnehagelærerne ikke anvendte fagspråket de tilegnet seg under studiet, men i stedet tok i bruk et hverdagsspråk, går det an å spørre: Er det snarere slik at de nyutdannede – i møtet med barna – på samme måte som de erfarne barnehagelærerne blir nødt til å finne en stemme for det intuitive fagspråket, for så å kunne utvikle et analytisk språk med tilstrekkelig presisjon og relevans? Er det rett og slett nødvendig å tone seg inn i en ny kulturell kontekst i et barnehageliv man som nyutdannet har lite erfaring med, for å kunne utvikle seg som fagperson? Eik (2015, s. 144) ser også verdien av det hun med henvisning til Vygotskij kaller umiddelbare erfaringer uttrykt i et hverdagsspråk, for å sette ord på det upåaktede (Ahrenkiel m. fl, 2012) og som grunnlag for et språk med faglige begreper. Som Eik (2015, s. 148) argumenterer vi for et variert fagspråk, eller profesjonspråk, men vi bruker andre betegnelser.

### **Det analytiske fagspråket – for å kunne løfte blikket**

Det intuitive språket kan skape et grunnlag for å se hva som er på spill og hvilke eventuelle etiske dilemmaer som eksisterer i praksisfortellingene vi har presentert. Det analytiske fagspråket er mer kontekstuavhengig og abstrakt, det åpner for å undersøke praksis med noe mer distanse. Ved å ta i bruk det analytiske språket er det mulig å få mer dybdeinnsikt i egen praksis og snakke om den på mindre interne og kanskje mer kvalifiserte måter. Slik kan man løfte blikket. Men vårt poeng er at forbindelsen mellom det håndverksmessige og det analytiske fagspråket ikke blir til uten det intuitive fagspråket.

Profesjonen trenger et språk for å kunne stå til ansvar og fremlegge resonneringer. Skal språket fungere slik, kan det ikke bli for internt, men det kan heller ikke bli så abstrakt at det ikke kan anvendes på en meningsfylt måte. Fortellinger som springer ut av konkrete situasjoner, kan være helt nødvendige i den profesjonsinterne faglige dialogen. Men i den offentlige samtalen kan de i beste fall fungere som eksempler på mer generelle faglige innsikter, som pedagogen forventes å kunne sette ord på.

Oppsummert kan vi si at hensikten med det analytiske fagspråket er todelt: Dels skal det tjene til å utvikle og forbedre det pedagogiske arbeidet. Dels har det til hensikt å gjøre arbeidet transparent, det vil si at pedagogikken formidles og blir gjenstand for offentlig diskusjon blant de mange aktørene som interesserer seg for hva som foregår i en pedagogisk institusjon.

### **Sammenfatning**

Vi har argumentert for at profesjonen er tjent med å ta håndverket tilbake, vel og merke med de forbehold vi har tatt. I forlengelsen av det har vi lansert skillet mellom intuitivt og analytisk fagspråk. Dette er et alternativ til skillet mellom hverdagspråk og fagspråk, og en presisering av hva som ligger i et såkalt praksisnært språk. Et fagspråk som er både intuitivt og analytisk kan sammen utgjøre et presist fagspråk, som er vesentlig for å unngå at kjernen i det pedagogiske arbeidet forvitrer eller utvikles på feil premisser, og i en nødvendig streben etter økt status og synlighet for profesjonen.

### **Litteratur**

- Ahrenkiel, A., Nielsen, B.S., Schmidt, C., Sommer F., & Warring, N. (2012). *Daginstitutionen til hverdags. Den upåagtede faglighed*. Fredriksberg: Frydenlund.
- Biesta, G. (2015). How does a competent teacher become a good teacher? I: Heilbronn, R. & Foreman-Peck, L. (red.) *Philosophical Perspectives on Teacher Education* (s. 3-22). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Eik, L.T. (2014). *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjundersøkelse av førskolelærere videre kvalifisering det første året i yrket*. PhD-avhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.

- Eik, L.T. (2015). Barnehagelæreres profesjonsspråk. Et språk for kritisk undersøkelse og begrunnet begeistring. I B.A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (red.), *Profesjon og kritikk* (s. 129-154). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hare, J., & Mølgaard, J. (2015). Fremtidens dagtilbud er ikke for børn. Kronikk. *Politiken* 25. november 2015.
- Hellesnes, J. (1984). Vitskapsteori eller fiks idé. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 19(1), 1-7.
- Henriksen, C. (2013). Et slag for den stolte håndværker. *Asterisk*, nr. 68, s. 18-21.
- Johannessen, K. (1999). *Praxis och tyst kunnande*. Stockholm: Dialoger.
- Molander, A., & Terum, L.I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L.I. Terum (red.). *Profesjonsstudier* (s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mottelson, M. (2012). Pædagogik som teori, kunst, kald eller videnskab. I P.Ø. Andersen & T. Ellegaard (red.). *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (s. 38-57). København: Hans Reitzels Forlag.
- Pettersvold, M. (2015). *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring. En kritisk, tolkende studie av vilkår for at barns rett til medvirkning i barnehagen kan realiseres i samsvar med intensjonene*. PhD-avhandling. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Rothuizen, J.J. (2015). 50 år med kritisk videnskab og dialogisk pædagogik: et kommenteret gensyn med Skjervheim og Habermas. I B.A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (red.), *Profesjon og kritikk* (s. 109-128). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rothuizen, J.J. (2015). *På sporet af pædagogisk faglighed*. PhD-afhandling. Århus: Aarhus Universitet.
- Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. New Haven: Yale University Press.
- Thomassen, O.J. (2015). Muligheter for profesjonell kritikk. I B.A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (red.), *Profesjon og kritikk* (s. 63-81). Bergen: Fagbokforlaget.
- Togsverd, L., & Rothuizen, J.J. (2015). Pædagogik, ballade og ræsonnementer. I B.A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (red.), *Profesjon og kritikk* (s. 245-261). Bergen: Fagbokforlaget.
- Togsverd, L., & Rothuizen, J.J. (2016). Pædagogisk ledelse, pædagogisk faglighed og etik. I: Gilbert, Marianne (red.), *Pædagogers Etik – i relationen, professionen og samfundet* (s. 122-135). København: BUPL.
- Van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact. Knowing what to do when you don't know what to do*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- Wittgenstein, L. (1997). *Filosofiske undersøkelser*. Oslo: Pax Forlag.