



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK  
OCH SPECIALPEDAGOGIK**

# **HANDLEDNING I LEDARSKAP I FÖRSKOLLÄRARUTBILDNING**

**Madeleine Brodin Olsson**

---

Examensarbete:	15 hp
Program:	Utbildningsledarskap
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2019
Handledare:	Anne Kultti
Examinator:	Per-Olof Thång
Rapport nr:	xx (ifylles av handläggare)

# Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Utbildningsledarskap
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2019
Handledare:	Anne Kultti
Examinator:	Per-Olof Thång
Rapport nr:	xx (ifylles av handläggare)
Nyckelord:	förskollärare, ledarskap, sociokulturellt perspektiv, VFU, förskolläraryrket, utbildning, handledning

- 
- Syfte:** Studien syftar till att bidra med kunskap om hur studenter i tvåparts- och trepartssamtal under verksamhetsförlagd utbildning på ett förskolläraryrket stöttas i utvecklande av förståelsen för ledarskap i förskolläraryrket.
- Teori:** Studiens teoretiska ram utgörs av ett sociokulturellt perspektiv som erbjuder begrepp för att förstå undervisning och lärande samt kommunikation.
- Metod:** Empiri har samlats in genom ljudinspelning av tvåparts- och trepartssamtal med syfte att stötta blivande förskollärares lärande av att leda.
- Resultat:** Studiens resultat visar att termen ledarskap används som en form av paraplybenämning för att tala om en mångfald av aspekter beträffande förskollärares arbete, däremot definieras inte termen ledarskap. Analysen visar också att bestämd form av termen är vanligt förekommande i samtalen, vilket kan förstås som ett sätt att implicit kommunicera gemensam förståelse för ledarskap. Dock kan detta leda till att både studenters och lärarutbildares förståelse av termen förblir osynligt och därmed också omöjligt att varken stötta eller bedöma. Detta blir problematiskt i ett utbildningssammanhang. I analysen framkom också en avsaknad av ett metaperspektiv i samtalen, som skulle kunna klargöra innebörder av och relationer mellan vad man talar om i dessa samtal. En slutsats är att ledarskap förblir ett vardagligt begrepp i samtalen. En pedagogisk konsekvens av detta är att studenten får svårare att utveckla kunskap och förståelse för ett ledarskap som går att generalisera till många olika situationer. Det blir problematiskt i relation till en framtida yrkesroll där ledarskap i relation till barn, kollegor och vårdnadshavare ingår i de förväntade yrkeskompetenserna.

## Förord

Jag har varit yrkesverksam som förskollärare i 20 år och har alltid trivts väldigt bra med mitt arbete. Det är en förmån att få umgås med barn och vara en del av deras vardag. Att som förskollärare också kunna påverka barns liv genom att tillsammans med kollegor planera en verksamhet som är rolig och inspirerande, där både barn och vuxna känner sig trygga och trivs är stimulerande och meningsfullt. När jag tog klivet in i akademien och fick möjlighet att undervisa och inspirera studenter kändes det helt rätt. Jag fick ganska snart arbeta som processledare inom försöksverksamheten med övningsförskoleområden (ÖFSO) vilket innebar att samverka mellan universitet och olika aktörer på förskolor, som till exempel VFU-handledare, VFU-samordnare samt rektorer. Syftet var att höja kvaliteten på studenternas verksamhetsförlagda utbildning och bidra till skolutveckling i förskolan samt utveckling av hela förskolläraryrket.

I förskolläraryrket ingår fyra verksamhetsförlagda kurser där större delen av studenternas utbildning sker på en VFU-förskola. Intervjuer med handledare har visat att de efterfrågar mer kunskap och kompetens, för att kunna stötta studenterna i deras utveckling och lärande (Borg, 2017). Genom samverkan inom ÖFSO har samtliga handledare fått möjlighet att delta i en handledarutbildning, för att få stöd i rollen att undervisa en blivande kollega. Förskolläraryrket är komplext och det kan vara svårt att sätta ord på vilka kunskaper, färdigheter och förmågor som krävs. Yrket har de senaste decennierna genomgått stora förändringar. Det förtydligade uppdraget som skrivs fram i de senaste revideringarna av förskolans läroplan (Skolverket, 2010; 2016; 2018) ställer ökade krav på en förskollärares självständighet och ledarskap vilket behöver undersökas närmare. Vetenskapsrådet belyser i sin forskningsöversikt av utbildningsvetenskap inför 2019 att följande områden är viktiga att prioritera; demokratins utveckling i Sverige, ökade skillnader i skolprestation, lärares arbetssituation och framtida rekrytering samt att vara lärare i den digitaliserade världen – att hantera vardagen och få kompetenser inför framtiden (Vetenskapsrådet, 2018). För att säkerställa en förskolläraryrket utbildning av hög kvalitet med de kunskaper, färdigheter och förmågor, krävs samverkan över traditionella gränser mellan utbildning, verksamhet och forskning. Det är min förhoppning att denna masteruppsats kan vara en del i ett sådant arbete. Jag vill avslutningsvis tacka min handledare Anne Kultti, ditt stöd har varit ovärderligt.

# Innehållsförteckning

1.	Inledning.....	1
1.1	Syfte och frågeställning.....	2
1.2	Disposition .....	2
2.	Ledarskap i förskolan.....	3
2.1	Från ledarinna till ledande lärare.....	3
2.2	Yrkeskompetens .....	5
2.3	Förskollärare som ledare .....	7
3.	Lärarytelse.....	10
3.1	Teoretisk och praktisk kunskap i lärarytelse .....	10
3.2	Verksamhetsförlagd utbildning som mötesplats .....	11
4.	Studiens teoretiska ram .....	16
4.1	Ett sociokulturellt perspektiv.....	16
4.2	Språk som medierande redskap.....	17
4.2.1	Vardagliga och vetenskapliga begrepp.....	18
4.3	Appropriering.....	19
4.4	Stöttning .....	20
4.5	Närmaste utvecklingszonen.....	21
4.6	Intersubjektivitet.....	21
4.7	Agens.....	22
5.	Metod och metodologi.....	24
5.1	Kontext för studien.....	24
5.2	Ljudinspelning som metod .....	24
5.3	Datageneringen.....	25
5.4	Transkribering och analys .....	26
5.5	Etiska ställningstaganden .....	26
5.5.1	Informationskrav och samtyckeskrav.....	27
5.5.2	Konfidentialitetskrav och nyttjandekrav .....	27
5.6	Metoddiskussion.....	28
6.	Resultat.....	30
7.	Diskussion.....	45
7.1	Ledarskap i förskolan som förgivettaget.....	45
7.2	Ledarskap som en paraplybenämning .....	46
7.3	Samtal som stöd för att utveckla förståelse för ledarskap .....	47
7.4	Pedagogiska konsekvenser .....	48
7.5	Föreliggande studies bidrag till vidare utvecklings- och forskningsarbete .....	49

Referenslista .....	51
Bilaga 1. ....	57
Bilaga 2. ....	59
Bilaga 3. ....	61
Bilaga 4. ....	63
Bilaga 5. ....	65

# 1. Inledning

Samtliga förskollärostudenterna vid ett svenskt universitet har sedan hösten 2014 ingått i ett femårigt nationellt projekt med försöksverksamhet med övningsförskoleområden (ÖFSO). Projektet har syftat till att förbättra kvalitén på studenternas verksamhetsförlagda utbildning (VFU). Inom projektet har forskning genomförts för att studera de processer som deltagarna medverkar i. Föreliggande studie är en del av ovanstående projekt, och har studerat handledning i ledarskap. Mer specifikt har tvåpartsamtal och trepartssamtal studerats där förskollärostudenterna, VFU-kurslärarna och VFU-handledarna deltar under VFU-kurser.

Projektet med försöksverksamhet har avsett att öka samverkan mellan förskolor på fältet och förskolläroutbildning, jag tar utgångspunkt i information från flertalet förskolechefer, där de sett brister i nyutexaminerade förskollärares färdigheter och förmågor att leda en större barngrupp, planera undervisning i en föränderlig vardag samt möta vårdnadshavarens ökande krav på insyn och delaktighet. Ovanstående problem väcker frågor om studenternas utbildning. Samtliga förskolläroprogram i Sverige har gemensamma examensmål (bilaga 1) som beskriver de kunskaper, färdigheter och förmågor samt värderingsförmåga och förhållningssätt som studenten skall uppnå för examen. Ledarskap berörs i endast ett av målen: *studenten förväntas visa kunskap om och förståelse för ledarskap, sociala relationer och konflikthantering*. Policydokument för den verksamhetsförlagda utbildningen på förskolläroprogrammet vid universiteten i Stockholm, Malmö och Göteborgs samt Linnéuniversitet visar att ledarskap utgör en stor del av de färdigheter och förmågor som en student förväntas träna och lära sig under VFU. Det kan ha sin grund i det förtydligade uppdraget (Skolverket, 2018) som innebär nya förväntningar på förskollärares färdigheter och förmågor att leda verksamheten. Ett paradigmskifte mot en mer kunskapsinriktad förskola ställer nya krav på förskollärares yrkeskompetens (Eriksson, 2015).

Flertalet forskare framför en oro för att kunskaper inom utbildning delas upp i en hierarkisk ordning, där den mer teoretiska kunskapen hamnar i förgrunden framför praktiska färdigheter. Dimenäs, Gustafsson och Mitiche (2016) skriver att handledningen under VFU är en central del av lärarutbildningen, där syftet är att studenten ska få stöd för att överbrygga avståndet mellan teori och praktik. I föreliggande studie analyseras samtal om ledarskap under VFU, mellan student och VFU-handledare (s.k. tvåpartsamtal) samt mellan student, VFU-handledare och VFU-kurslärare (s.k. trepartssamtal). Genom att analysera handledning genom

samtal i ordinarie aktiviteter under VFU avser studien bidra till förståelse dels för innebörder av ledarskap som en del av förskolläraryrket, dels för handledning som en undervisningspraktik. Intresset ligger främst av ledarskap i relation till barn men till viss del även i relation till kollegor.

## 1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att bidra med kunskap om hur studenter i tvåparts- och trepartssamtal under verksamhetsförlagd utbildning på ett förskolläraryrket stöttas för att utveckla förståelse för ledarskap i förskolläraryrket. Den forskningsfråga som ställs är: Hur konstitueras ledarskap i samtalen?

## 1.2 Disposition

Uppsatsen har följande disposition. Efter inledning följer redovisning av två forskningsfält som blir relevanta utifrån studiens syfte: forskning om ledarskap i förskolan (kap. 2) och forskning om lärarutbildning i Sverige och då särskilt den verksamhetsförlagda delen (kap. 3). Kapitel fyra beskriver studiens teoretiska ram och de teoretiska begrepp som guidad design och analys av empiri. Studiens design, metod, analys samt etiska aspekter presenteras och diskuteras i kapitel fem. Studiens resultat redovisas genom analys av empiri i kapitel sex. Avslutningsvis (kap. 7) diskuteras resultaten med stöd av tidigare forskning, utifrån studiens teoretiska ram samt dess pedagogiska konsekvenser och bidrag till vidare utvecklings- och forskningsarbete.

## 2. Ledarskap i förskolan

Föreliggande kapitel redovisar tidigare forskning utifrån tre olika teman; i) från ledarinnor till lärarinnor, ii) ledarskap som en yrkeskompetens inom förskola och, iii) ledarskap som kunskap i att organisera och leda undervisning. Det första belyser ett historiskt perspektiv, det andra visar på ledarskap som en mer övergripande kompetens och det sista temat berör ledarskap i relation till en didaktisk kunskap. Dock är forskning om ledarskap i förhållande till hur förskolläraryrket kan ses och utövas på flera olika nivåer inom en förskoleavdelning, begränsad. Forskning om ledarskap i relation till förskolechef/rektor och deras verksamhetsperspektiv, är inte kunskapsintresset i föreliggande studie. Sådana studier ges därför inte något större utrymme.

### 2.1 Från ledarinna till ledande lärare

Förskolan i Sverige har under de senaste decennierna genomgått stora förändringar, i slutet av 1800-talet sågs det som ett *nödväntigt ont* där barnen kunde vistas tillsammans med jämnåriga kamrater, få ett mål mat och ha en vuxen tillgänglig när föräldrarna var tvungna att arbeta. Idag anses förskolan som en *naturlig nödvändighet* som ingår i de flesta barns utbildning och vardag (Ivarson Alm, 2013). Genom denna utveckling har också förskollärares roll och betydelse förändrats. I början av 1900-talet fick ledarinnorna kämpa hårt för att få ihop tillräckligt med finansiering i form av gåvor, för att kunna driva verksamheterna. På 1920- och 30-talet höjdes röster om samhällets ansvar för barnen och barns behov för utveckling, vilket så småningom ledde fram till att bland annat Fröbelförbundet ställde krav på socialdepartementet kring barnkrubbarnas syfte samt krav på ledarinnornas utbildning. Det dröjde ända till mitten av 40-talet innan statsbidrag skulle utbetalas och benämningen ledarinnor ändrades till lärarinnor. De första barnträdgårdsläraryrken utexamineras 1946 (Lärarnas Historia, 2014). Under 40-, 50- och 60-talen hade barnträdgårdsläraryrken stort inflytande över verksamheten, (1955 ändrades yrkestiteln till förskollärare) som i huvudsak var inriktad på att barnen skulle få komma och leka med jämnåriga kamrater. Under 1950-talet startades debatter om huruvida vistelse på förskolan var bra eller dåligt för barn vilket tillsammans med sjunkande behov av kvinnors arbetskraft gjorde att utbyggnaden av barnsomsorgen stannade av (Lärarnas Historia, 2014).



Under 60- och 70-talen ökade efterfrågan på förskoleplatser igen och genom stadsbidrag stimulerades utbyggnaden. Barnstugeutredningen kom 1968 (SOU 1972:26; SOU 1972:27) vilket kom att innebära en stor förändring för förskolan och förskollärares roll (Eriksson, 2015). Eriksson har granskat förskolans policytexter och beskriver hur Barnstugeutredningen kom att leda till en stor begränsning av förskollärares autonomi. Utredningen likställde förskollärarnas yrkeskompetens med barnskötarnas praktiska erfarenheter och personliga färdigheter. Vidare efterfrågade utredningen tydligare styrning från huvudmannen samt gav förskolan i uppdrag att erbjuda en verksamhet där både lärande och omsorg prioriteras, vilket kom att benämnas *edu-care*.

Under 1970-talet blir förskolan en viktig del i den svenska välfärdsstaten och både föräldrarnas behov av barnomsorg när de arbetade och barnens behov för att lära och utvecklas, var i fokus (Hjort & Pramling, 2014). År 1998 kom beslutet att flytta huvudmannaskapet för förskolan från socialdepartementet till utbildningsdepartementet. Samma år utgavs förskolans första läroplan (Skolverket, 1998). I förarbetet till läroplanen efterfrågades en tydligare distinktion för vad som var förskollärarnas respektive barnskötarnas ansvar på förskolan. När läroplanen sedan infördes hade detta ändrats till att ansvaret för verksamheten i förskolan var hela arbetslagets, med motiveringen att arbete i arbetslag hörde till förskolans tradition (Eriksson, 2015). Eriksson skriver att vikten av att barn gick i förskola uppmärksammades i syfte att påverka befolkningens kunskapsutveckling i positiv riktning och staten gjorde en så kallad *diskursiv markering* när texten i skollagen 2010 (SFS, 2010:800) kopplade ihop förskolläraryupdraget med undervisning. Samtidigt infördes krav på förskolläraryupdragets legitimitet. I den reviderade läroplanen 2010 kunde en förändring från en platt organisation till en mer hierarkisk uppdelning skönjas genom att *förskolechefens*, *förskollärares* samt *arbetslagets* ansvar delades upp. Förskollärares förtydligade uppdrag har explicitgjorts i de efterföljande revideringarna av läroplanen (Skolverket, 2016; Skolverket, 2018). I Skolverket (2018) skrivs förskollärares ansvar fram i relation till bland annat begreppen *undervisning*, *utbildning* samt *målstyrda processer*.

Hur förskollärares förtydligade uppdrag tolkas och implementeras inom förskolan varierar. På några förskolor blir konsekvenserna av de nya skrivningarna i styrdokument att några stora förändringar inte behöver genomföras, medan andra förskolor behöver göra strukturella förändringar för att förskollärare ska kunna genomföra sitt uppdrag. Den akuta brist på

förskollärare som råder i landet har i vissa områden fått konsekvenser som att förskollärare endast schemaläggs mitt på dagen, eller att förskollärare arbetar delvis i barngrupp men större delen handleder övrig personal. Förskollärares yrkesroll står inför stora förändringar. Flertalet studier har fokuserat på förskolechef/rektorers uppdrag men färre studier återfinns som studerar förskollärares förtydligade uppdrag. Rönnerman, Grootenberg och Edwards-Groves (2017) redogör för ett ledarskap från mitten; *middle leaders* där förskollärare tilldelas en roll som explicit ledare. En *middle leader* är positionerad mellan sina kollegor och chefen samtidigt som hen deltar i båda praktikerna. Förskollärare i denna typ av ledningsposition kan få uppdrag som handledare, utvecklingsledare, arbetslagledare eller samordnare, utan en formell förändring av anställning. Merparten av arbetet är i barngrupp men viss tid skall ägnas åt att stötta kollegornas och verksamhetens arbete (a.a).

## 2.2 Yrkeskompetens

Enligt Frelin (2012) kan förskolläraryrket beskrivas som en relationell semiprofession utifrån kriterierna: i) yrket fyller en viktig samhällsfunktion, ii) yrket har en teoretisk och praktisk kunskapsbas, iii) yrket präglas av yrkesetik, iv) vem som får utöva yrket är reglerat och v) självständighet i förhållande till andra yrken. Vidare har ett ökat intresse för forskning om ledarskap i relation till förskola kunnat skönjas. Kunskapsintresset ligger då främst i att studera hur förskolechefer tar sig an uppdraget att förändra den rådande omsorgs-diskurs till en lär-orienterad organisation (Skjæveland, Granrusten, Hoås Moen & Lillemyr, 2017).

Forskning om ledarskap i relation barnen i förskola sällsynt och jag refererar inte till någon sådan forskning i min uppsats. Det finns emellertid studier som visar på samband mellan ledarskap och hög kvalitet i förskoleverksamheten (Woodrow & Busch, 2008). Enligt Hard (2013) är ett ledarskap inom förskola komplext. De som arbetar på förskolan är i huvudsak kvinnor som förväntas vara omhändertagande samtidigt som förskolläraryrket idag tydlig innebär arbete för att stödja barns lärande. Ett problem med att relatera ledarskap och omsorg till kön är att det då tenderar att kopplas ihop med en stereotyp bild av kvinnans moderskap eller moderliga egenskaper (Woodrow & Busch, 2008; Blackmore, 2010). Hard redogör för att begreppet ledarskap kopplas ihop med stereotypiska manliga egenskaper som dominans och auktoritärt ledarskap vilket bidrar till att personal inom förskola inte sammankopplar begreppet med något positivt. Samtidigt beskriver Hard hur studier visat på en rådande diskurs inom förskola där kvinnor håller tillbaka varandra och ingen tillåts att *tro att den är mer*

*kompetent* vilket hindrat utvecklingen. Hard argumenterar för nya ledarskapsmodeller där andra värden än de manliga egenskaper som traditionellt sammankopplas med ledarskap skall användas som underlag för samtal om ledarskap inom förskola. Hard lyfter fram en mer holistisk syn på ledarskap, där samverkan, kreativitet och ett kollaborativt ledarskap står i centrum. Heikka och Waniganayake (2011) diskuterar termen *pedagogiskt ledarskap* i relation till förskola där de beskriver att bristen på forskning har hämmat utvecklingen och att en tydlig definition saknas av termen. De argumenterar för att termen behöver teoretiseras utifrån två delar *pedagog* och *ledarskap*, där en definition av dessa två skulle bidra till att klargöra vad som menas med *pedagogiskt ledarskap* inom förskola.

Förskollärares uppdrag ställer höga krav på yrkeskompetenser och speciellt i relation till det paradigmskifte som vi kan se sker mot en mer kunskapsinriktad syn på förskolan i Sverige (Tallberg Broman 2017). Broman skriver att förskolan i Sverige har en unik position genom sin närhet till de familjer och till samhället som kan skilja sig åt lokalt genom olika kulturella och socioekonomiska förutsättningarna. Förskolan i Sverige har generellt gott anseende i samhället vad gäller tilltro och förtroende för kvalitén. Tallberg Broman efterfrågar en diskussion om de faktorer som påverkar utbildningen på förskolan; personalens utbildning och förhållningssätt, gruppstorleken, ledning och samverkan samt de fysiska förutsättningarna på förskolan. Vidare föreslår Tallberg Broman att aspekter som barns trygghet, hälsa, omsorg, lek och utveckling tas i beaktande i denna diskussion. Tallberg Broman lyfter fram ett dilemma kring hur förskollärare skall kunna genomföra sitt förtydligade ledaruppdrag eftersom förskolor många gånger fortfarande präglas av en platt organisation. Intervjuer med förskollärare visar att de upplever en svårighet i att utöva ett ledarskap i relation till kollegor då normen är att hela arbetslagets synpunkter och åsikter skall vara lika mycket värda (Brodin Olsson, 2017). Det leder till att den professionella rollen ibland får stå tillbaka, för att den personliga relationen skall vara fortsatt positiv.

Tallberg Broman (2017) skriver vidare att förskollärares professionalitet omfattar att uppmärksamma barns behov av varaktiga relationer, trygghet och anknytning och det kräver engagerade vuxna som tar ansvar och skapar relationer till alla barn som vistas på förskolan. Tallberg Broman redogör för hur förskollärare genom utbildning och erfarenhet kan utveckla förmågan att skapa relationer, vara lyhörd och emotionellt närvarande. Förskollärare behöver

även kompetenser för att kunna samverka med vuxna, både i relation till vårdnadshavare och till kollegor.

### 2.3 Förskollärare som ledare

Uppdragets ställer höga krav på förskollärares kunskaper och förståelse inom många områden (Sheridan, Williams, Sandberg & Vuorinen, 2011). För att undersöka vad förskollärare själva ger för betydelse av begreppet förskollärarkompetens (kompetens definieras här som en kombination av teoretisk, praktisk och personlig kunskap), genomförde Sheridan et al. (2011) en intervjustudie. Intresset var att ta reda på vad respondenterna ansåg att förskollärarkompetens innefattar, vilka kompetenser de upplever att de behöver utveckla samt kompetens i relationen till barns lärande och utveckling. Resultatet visar att förskollärarkompetenser kan delas in i följande teman: i) kunskap om vad och varför, ii) kunskap om hur samt iii) interaktiva och relationella kompetenser. Med *kunskap om vad och varför* åsyftas kunskaper om barns utveckling och lärande, förmågan att kunna utgå från både ett barnperspektiv och barns perspektiv samt kunskap om läroplan och styrdokument. Under temat *vad och varför* beskrivs förmågan att reflektera, se på sig själv som medskapare men också se förskolan som en del av barns livslånga lärande.

Temat *kunskap om hur* handlar om förskollärares förmåga att organisera, deras simultankapacitet samt ledarskap (Sheridan et al. 2011). Ledarskap innebär:

- förmågan att utifrån läroplan och styrdokument driva verksamheten mot gemensamma mål,
- kunna leda genom att både vara lyhörd, ta initiativ och göra väl övervägda beslut,
- kunna ta ansvar för att beslut genomförs, både de som är initierade av barn och kollegor
- vara någon som blir lyssnad på och som andra vill följa

Några av respondenterna ville varken att barn eller kollegor skulle se dem som ledare vilket forskarna tolkade som att de abdikerade från det pedagogiska ledarskapet (Sheridan et al. 2011). De flesta uttalade dock ett medvetet ledarskap, när de tog en ledande roll i relation till kollegor innebar det vanligtvis att argumentera och debattera för olika åsikter. Ledarskap i relation till barn beskrevs som spontant där förskolläraren snabbt får ta beslut i stunden. I andra situationer omfattade förskollärares ledarskap att lyssna in barnen och göra dem delaktiga i olika beslut. Att leda barn innebar också att ta vara på barnens intressen, behov och

önsknings. Enligt forskarna var beskrivningen av ledarskap tudelad, där det å ena sidan omfattade in-lyssnande dialoger där olika perspektiv respekterades samtidigt som verksamheten strävade mot uppsatta mål. Å andra sidan fanns det ledarskap som prioriterade kollegornas gemensamma åsikter och beslut framför verksamhetens mål. Det tredje temat som framträdde var *interaktiva och relationella kompetenser* som omfattade förskollärares förmåga att visa omsorg, sociala, kommunikativa och didaktiska kompetenser.

Jónsdóttirs och Colemans (2014) studie handlar om hur förskollärare på Island ser på sin egen profession och sin ledande roll, hur de uppfattas av det isländska samhället och hur dessa faktorer påverkar varandra. Samhället på Island har genomgått stora förändringar sedan den ekonomiska kollapsen 2008. Arbetslösheten bland män har ökat och de män som arbetar har generellt fått kortare arbetsdagar. Bland kvinnorna däremot har antalet heltidsarbetande ökat. I förskolorna ses ett ökat behov av barnsomsorg samt ett ökat antal timmar som barn vistas på förskolan. Fokusgruppintervjuer med förskollärare, personal med annan pedagogisk utbildning, assistenter, förskolechefer, vårdnadshavare samt personal från kommunens centrala förskole enhet, genererade empiri. Resultatet visar att förskollärare förväntas värna om barnens lyckliga barndom och att se leken som central i barnens utveckling. Förskollärare ska inte längre endast vara en omsorgsperson utan ansvara för att barnens lärande inom olika områden. Ytterligare ett resultat var att förskollärare betraktas kunna integrera lek, lärande och omsorg. Studien visar att förskollärare främst ser sig som en lärare eller som någon som visar omsorg, inte som en ledare, vilket också då innefattar att leda vuxna. Jónsdóttirs och Colemans (2014) skriver att detta kan bero på att personal som arbetar med de yngre barnen historiskt har setts som en kvinnlig förmåga som är mer knuten till medfödda egenskaper än till förvärvade kunskaper. Forskarna lyfter att lärarprofessionen behöver utvecklas då lärare i dagens samhälle förväntas samverka med barn, vårdnadshavare och andra aktörer i samhället.

## Sammanfattning

Den forskning som har presenterats i detta kapitel nämner ledarskap som en kunskap bland flera andra kompetenser som en förskollärare förväntas bemästra i sin yrkesroll. Ledarskap definieras inte specifikt i någon av de presenterade studierna där det explicit eller implicit används. Förskollärares ledarskap beskrivs som tudelad. Det framkommer också att det finns en diskrepans mellan att vara *en ledare* och *en lärare*. Det förtydligade uppdraget som

förskolläraren har fått i med den reviderade läroplanen (Skolverket, 2016) beskrivs som komplext och att förskollärare genom utbildning behöver förvärva olika yrkeskompetenser som förmåga att skapa relationer, vara lyhörd och emotionellt närvarande, kunna samverka med vuxna, både i relation till vårdnadshavare och till kollegor för att kunna genomföra uppdraget (Tallberg Broman, 2017). Dock redogörs för att förskollärare har svårigheter att använda de kompetenser som krävs för att erbjuda en verksamhet med god kvalitet eftersom förskolor många gånger fortfarande präglas av en platt organisation. Ovanstående synliggör ett behov av att tala om och definiera ledarskap i relation till förskollärares didaktiska förmåga.

### 3. Lärarutbildning

Föreliggande kapitel inleds med forskning som visar på ett spänningsfält mellan teoretisk och praktisk kunskap i lärarutbildningen i Sverige. Därefter redogörs för forskning om den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildning.

#### 3.1 Teoretisk och praktisk kunskap i lärarutbildning

Morberg (2005) beskriver att forskning visar att teoretiska kunskaper och ett kritiskt förhållningssätt prioriteras i lärarutbildningen på bekostnad av olika praktiska färdigheter som att till exempel kunna bemöta barn och vuxna, kunna visa empati samt träna en intuitiv förmåga. Grossman, Hammerness och McDonald (2009) argumenterar för att lärarutbildning bör frångå den traditionella uppdelningen av högskoleförlagd och verksamhetsförlagd utbildning, eller som de skriver, mellan ämne och metod. Gytz Olesen (2011) ifrågasätter den rådande synen på kunskap inom lärarutbildning som utgår från att studenterna skall lära sig att teoretiskt kunna ta fram regler för hur de sedan skall handla i praktiken. Enligt Jönsson (2017) prioriteras *vetande* eller teoretisk kunskap i högre utbildning, då den är lättare att mäta och betygssätta. Hegender (2007) använder termerna i) *påståendekunskap* som är en generell kunskap (att veta) oberoende av kontexten och som förmedlas muntligt eller skriftligt och ii) *procedurkunskap* (veta hur) som är kontextberoende och som förmedlas både språkligt och genom handlingar. Dessa kunskaper samverkar med varandra genom att *procedurkunskap* (veta hur) förutsätter *påstående kunskap* (veta att). Cochran-Smith och Lytle (1999) använder *knowledge for practice* och *knowledge in practice* där det första står för lärares akademiska kunskap och det andra för kunskap genom erfarenhet. Flertalet forskare beskriver handledning under VFU som en central del av lärarutbildningen för att stötta studenten att överbrygga ”gapet” mellan teori och praktik. Dimenäs, Gustafsson och Mitiche (2016) pekar dock på att handledning ibland kan förstärka spänningsfältet om samverkan mellan VFU-skola och universitet saknas.

Selander (2017) efterfrågar ett utbildningssystem där det finns utrymme för en syn på lärande där didaktik innebär så mycket mer än att förmedla kunskap till någon. Han är kritisk till när didaktik tolkas som enkla metodiska sätt att effektivisera, vilket Selander skriver, är hämtade ur litteratur inom ledarskap- och management som publicerats de sista decennierna. Selander tar utgångspunkt i Paul Ricœurs (1913-2005) filosofiska tankar om hur *praktisk visdom*

omfattar både moraliska och intellektuella egenskaper. Människan skall ses som en biologisk och psykologisk varelse varpå en människas handlingar inte kan separeras från hennes tänkande. Selander redogör för att professionsutbildningar som till exempel lärarutbildning bör omfatta flera olika aspekter. Han lyfter följande dimensioner; i) *Vetande* – faktakunskaper och förmågan att analysera problem, ii) *Kunnande* – förmågan att kunna tillämpa sina kunskaper i olika sammanhang, iii) *Bildning* – förmågan att se sammanhang iv) *Kommunikativ kompetens och omdömesgillhet* – förmågan att kommunicera med andra, förmedla sina kunskaper på ett begripligt sätt, v) *Blivande* – förmåga att utveckla sitt eget lärande.

### 3.2 Verksamhetsförlagd utbildning som mötesplats

Gemensamt för samtliga lärarutbildningar i Sverige är de 30 högskolepoäng inom den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Syftet är att de högskoleförlagda (HFU) och de verksamhetsförlagda (VFU) skall mötas och studenten skall omsätta sina teoretiska kunskaper bland barn, vårdnadshavare och arbetslag. Gardesten och Hegender (2015) framför att goda teoretiska kunskaper inte garanterar studentens framgångar i klassrumspraktiken. Hegender (2010) beskriver att tidigare forskning (bl.a. av Allen, 2009; Fernandez & Erbilgin, 2008) visar på dilemmat hur studenter under sin VFU okritiskt tar efter handledarens yrkeskompetens. Detta kan bero på att handledaren ofta ser studenten som en användbar resurs i den aktuella praktiken istället för någon som skall lära sig yrket. Vidare redogör Hegender (2010) för sin studie av samtal mellan lärare och student, när läraren från universitetet besöker studenten ute på VFU-platsen. Resultaten visade att samtalen fokuserade mest på studentens *procedurkunskap*, det vill säga studentens kunskaper *i praktiken* och väldigt lite tid gavs åt studentens *påståendekunskap*, studentens kunskaper *för praktiken*, såsom forskning och teorier som förklaringsmodeller.

Sundberg och Ottander (2013) genomförde en longitudinell studie där de följde 65 förskollärovetstudenter genom deras utbildning. Bakgrunden till studien var rapporter om bristande innehåll om naturkunskap i förskolan. Frågor väcktes om orsaken var förskolläraarnas brist på kunskap inom ämnet eller om orsaken var negativa erfarenheter från egen skoltid. Empirin genererades genom att studenterna intervjuades vid fem tillfällen under utbildningen samt med enkäter. Under utbildningen genomförde studenterna sina verksamhetsförlagda kurser med uppgiften att planera och genomföra aktiviteter med



naturvetenskapligt innehåll. Resultatet visade att studenterna från början hade en positiv relation till naturkunskap och ansåg att de fick större kunskap om ämnet genom utbildningen. Uppgiften att genomföra undervisning upplevde studenterna som svårare ju längre in i utbildningen de kom, då de uppgav att förskollärares uppdrag framstod som mer komplext. Tiden på VFU påverkade studenters attityder genom att de anammade en uppfattning om att förskolan skulle skyddas från så kallad *skolifiering*. Sundberg och Ottander lyfter fram att det inte är kunskapen om naturkunskap eller ämnet, som tidigare forskning lyft fram, som orsak till bristande undervisning i naturkunskap. Deras resultat pekade snarare på att studenterna ifrågasatte sig själva i rollen att *undervisa* barnen i förskolan (Sundberg & Ottander, 2013).

Von Schantz Lundgren och Lundgren (2012) lyfter fram dilemmat i lärarutbildning då vissa kurser är högskoleförlagda och andra verksamhetsförlagda. Svårigheten som forskarna synliggör ligger i att det kan bli otydligt för studenten att veta vilka kompetenser som krävs för att kunna hantera klassrummet som en social arena, vilket kan påverka studenters möjligheter att träna ledarskapet. Forskarna intervjuade rektorer och VFU-lärare. Resultaten visade att flertalet studenter har mycket goda ämnesdidaktiska kunskaper, men hade svårt att hantera en grupp med ibland omotiverade elever. VFU-lärarna berättade att det var svårast för de studenter som inte hade, vad lärarna beskrev som, ett *naturligt ledarskap*. VFU-lärarna redogjorde för hur de studenter som förstod att nyckeln till framgång var att skapa relationer till eleverna på både individnivå och gruppnivå visade detta i sitt agerande när de gick in i klassrummet. Dessa studenter var intresserade av eleverna och sökte aktivt upp dem för att skapa relationer. De studenter som hade mindre framgång agerade mer passivt och inväntade instruktioner från den ordinarie läraren. Vidare lyfte VFU-lärarna fram kunskaper som Von Schantz Lundgren och Lundgren benämner som *personliga egenskaper*, att våga tala inför en grupp, våga ta för sig samt våga ta plats, som nödvändiga resurser hos en lärare. Studenter som hade erfarenheter från föreningslivet i att leda hade stora fördelar i den nya rollen som ledare i klassrummet. Analysen visade vikten av VFU för att träna på att utöva ledarskap. Resultaten visade också att VFU-lärarna framförde hur deras roll riskerar att undergrävas när studenterna hade uppgifter som gick ut på att de skulle vara passiva och endast observera verksamheten. Lärarna beskrev att de hade förståelse för syftet att studenten skulle ta med sig sina erfarenheter från VFU till de teoretiska kurserna för att diskutera dem, men beskrev också att studenten riskerar att bli passiv och *en gäst i verkligheten*. Forskarna sammanställde

resultaten och delade upp studenterna i fyra kategorier (Von Schantz Lundgren & Lundgren, sid 60, 2012):

- a) "Lärarstudenter som främst är intresserade av sitt ämne, men som inte förmår ta ledarrollen när de möter elever som inte delar deras intresse för ämnet."
- b) "Lärarstuderande som agerar tillbakadraget och väntar på att VFU-läraren säger åt dem vad de ska göra."
- c) "Lärarstuderande som bygger relationer med eleverna och utvecklar sitt ledarskap utifrån detta."
- d) Studenter som har tidigare erfarenhet av ledarskap, till exempel från föreningslivet, och uppfattas ha en 'naturlig' fallenhet för ledarskap."

Avslutningsvis argumenterar Von Schantz Lundgren och Lundgren (2012) för att lärarens ledarskap skall ses i ett bredare perspektiv och innefatta aspekter som bland annat relationsbyggande, kommunikation, stresshantering, retorik och kroppsspråk.

Hjort och Pramling (2014) genomförde gruppsamtal med handledare som tar emot studenter på förskollärarytbildningen. Resultaten visade att förskolläraryrollen har förändrats från att ha sett lärande som något som sker i planerade gruppsamlingar med barn till att se lärande som något som sker i alla situationer under dagen på förskolan. Handledaren beskriver hur förmågan att *leda* en samling tidigare var något som lyftes fram som betydande för yrket medan nu behöver istället en förskollärare kunna *fånga* barnens uppmärksamhet i olika situationer. Förskollärarytstudenterna behöver träna på att vara flexibla och närvarande för att kunna fånga barnens uppmärksamhet och rikta mot ett specifikt ämnesinnehåll. Hjort och Pramling (2014) skriver att en lärandediskurs blir tydlig i samtalen och vikten av barns fostran och omsorg får mindre utrymme. Lärandet i förskolan beskrivs av handledaren som något som inte kan planeras i förväg utan de spontana och oplanerade aktiviteterna lyfts fram som viktiga. Detta går i linje med Jonssons (2011) studie där hon redogör för ett *nuets didaktik* som sker i ett här och nu perspektiv. Förskolläraren skall utgå från det som händer i vardagen och göra didaktiska val som möjliggör att ett lärande sker hos barnen.

Gunnarson (2008) lyfter fram spänningsfältet mellan student som aktör och lärarytbildningen som kontext i sin forskning. Gunnarson hävdar att samhället redan till stor del format studenten *innan* hen börjat sin utbildning, vilket påverkar hur studenten tar sig an den

kunskap som utbildningen omfattas av. Gunnarsson redogör för att Högskolereformen SFS (1977:218) innebar att all lärarutbildning akademiserades och strukturerades som högskoleutbildning, vilket Gunnarsson skriver ledde till kulturkrockar mellan å ena sidan praktiskt kunnande om skolarbete och å andra sidan kritiskt tänkande, forskning och vetenskaplig grund. Konsekvensen av reformen ses i lärarutbildningen som består av mycket teoretisk kunskap som enligt Gunnarsson inte samverkar med den kunskap som är yrkesrelaterad. Gunnarsson diskuterar hur lärarutbildning kritiserats för att inte förbereda studenter på den verklighet som de sedan skall arbeta och agera i. Utbildningen ses som en *skyddad verkstad* och studenterna drabbas av en så kallad praktikchock när de kommer ut i arbetslivet. Studenterna saknar kunskap och metoder för att hantera den sociala arena som en skola eller förskola är.

Gunnarsson (2008) observerade seminarier som studenter på lärarutbildningen deltog i samt samtalande med enskilda studenter. I seminariegrupperna deltog studenter från förskolläraryrket, grund- och gymnasieprogram. Studiens resultat visar hur studenter missuppfattar kritiskt förhållningssätt, vilket syftar till att de skall anamma ett forskande förhållningssätt och därmed bidra till sin egen yrkeskunskap. Analysen visade istället att de riktar kritik mot verksamheter och lärare, vilket enligt Gunnarsson leder till en bristande tilltro till utbildningens innehåll. Gunnarsson efterfrågar en större samverkan där lärarna som arbetar i den yrkesverksamma praktiken och tar emot studenter kan få en mer aktiv roll samt att studenternas frågor och de dilemman som de upplever i spänningsfältet mellan HFU och VFU, borde tas tillvara som ett kunskapsobjekt i lärarutbildning.

## Sammanfattning

Forskningsöversikten pekar på att det finns ett spänningsfält mellan den högskoleförlagda och den verksamhetsförlagda delen av utbildning. Flera forskare lyfter fram en oro för att kunskaper delas upp hierarkiskt, där den mer teoretiska kunskapen hamnar i förgrunden framför praktiska färdigheter och förmågor. Nuvarande uppdelning utgår från att studenterna inne på campus teoretisk skall lära sig hur de skall handla i praktiken. Dock visar forskning att studenter behöver stöd från lärare i att tolka och analysera den kunskap och det kunnande som erfarenheterna från VFU ger. Det informella lärandet genom erfarenhet behöver stöd i ett mer formellt lärande för att undvika att studenter under sin VFU okritiskt tar efter

handledarens yrkeskompetens. En avgörande faktor till ovanstående problematik som lyfts fram av olika forskare är en bristfällig samverkan mellan universitet och verksamheter, vilket resulterar i att dessa två aktörer saknar en gemensam bild av vad som ingår i en lärares yrkeskompetens. Detta komplicerar både handledarens och kurslärarens roll då de inte har samma utgångspunkt och förståelse. Föreliggande studie kan bidra med kunskap om hur samtal mellan handledare, kurslärare och student konstitueras. Data har samlats in genom att spela in samtalen, denna metod kan visa på ett annat innehåll än de intervjustudier som ligger till grund för merparten av den forskning som presenterats.

## 4. Studiens teoretiska ram

Detta kapitel inleds med en övergripande text som presenterar några av Lev Vygotskijs (1896-1934) idéer som senare har lett till ett så kallat sociokulturellt perspektiv på lärande och kommunikation. Ett sociokulturellt perspektiv erbjuder en begreppsapparat för att förstå undervisning och lärande samt kommunikation. Därefter redogörs för studien centrala begrepp: språk som medierande redskap, vardagliga och vetenskapliga begrepp, appropriering, stöttning, närmaste utvecklingszonen, intersubjektivitet samt agens. Begreppen har guidat studiens upplägg i form av vilken typ av empiri som används och analys av den.

### 4.1 Ett sociokulturellt perspektiv

Under senare delen av 1800-talet framförde Lev Vygotskij kritik mot det ramverk som reflexologin perspektivet vilade på (Säljö, 2017). Kritiken riktades dels mot vilka metoder som användes, dels mot att forskningsintresset explicit fokuserade på resultaten och lite intresse gavs processen. Vygotskij (1978) hävdade att enklare psykologiska kopplingar går att studera i ett laboratorium men mer avancerade skeenden i människors utveckling är inte möjligt att särskilja ifrån den miljö där individen befinner sig. Vygotskij argumenterade för att forskning skulle synliggöra processer som annars hade varit osynliga. Detta skulle ske genom att aktiviteter planerades så att studiesubjektet hade olika alternativ att tillgå. Han förordade också studier ute på fältet istället för i en laboratoriemiljö. Ytterligare något som Vygotskij lyfte fram var att inte endast barn lär sig och utvecklas, utan det är en del av livet även för vuxna (Säljö, 2017). Vygotskijs forskning fick inte ett internationellt erkännande förrän på 1960-talet (Vygotskij, 1978). Sedan dess har Vygotskijs texter och idéer utvecklats av andra forskare till något som idag kallas för ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling. Inom ett sociokulturellt perspektiv är lärande intressant utifrån hur en människa skapar mening, löser problem och får insikt om nya kunskaper och perspektiv. Ett lärande som leder till utveckling då den nya förståelsen leder till att människor kan utföra nya intellektuella aktiviteter (Mercer & Littleton, 2007). Enligt Säljö (2005) erbjuder ett sociokulturellt perspektiv en begreppsapparat för att förklara lärandeprocesser och erövrande av nya kunskaper. Inom ett sociokulturellt perspektiv görs inte en skarp skillnad mellan teori och praktik utan människas handling betraktas som en kombination av manuell och intellektuell gärning (Säljö, 2014). Daniels, Cole och Wertsch (2007) delar in ett sociokulturellt perspektiv

i tre inriktningar: aktivitetsteori (Engeström, 1987), fokus på förändrat deltagande (Lave & Wenger, 1991) samt appropriering av kulturella redskap (Vygotskij, 1978; Säljö, 2005). I denna studie kommer jag bygga på teoretiska redskap från den senare inriktningen, appropriering av kulturella redskap.

## 4.2 Språk som medierande redskap

Som nämndes inledningsvis så var Vygotskij kritisk till den då rådande tilltron till att mänskligt beteende kunde förklaras genom den enkla formeln  $S \rightarrow R$ , där S står för stimuli och R för respons. Vygotskij utvecklade formeln till en triangel för att visa på vilken roll redskap eller tecken (= X) spelar i en människas handlingar.

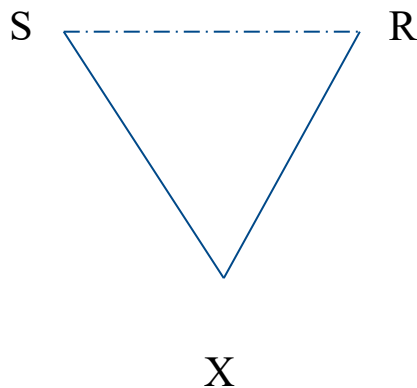


Bild 1: hämtat från Vygotskij (1978, s. 40) Triangeln visar att människan inte bara ger en omedelbar respons på stimuli, utan hen tänker med hjälp av tex ord innan hen responderar.

*Mediering* är det begrepp som beskriver processer när en människa samspelar med olika externa redskap (Säljö, 2005). Dessa redskap har traditionellt delats upp i *fysiska* (även kallade artefakter) samt *språkliga*. Ett redskap bär på en tolkning och medierar då denna till människorna i omgivningen. Språk medierar de traditioner, värderingar och normer som finns i den kontext och samhälle en människa lever i. Vygotskij argumenterade för att våra högre förmågor är beroende av att vi använder – vad som ursprungligen är externa – redskap. Ta till exempel en post-it lapp i en bok. Lappen är ett redskap för att hjälpa läsaren att minnas något speciellt viktigt på den aktuella sidan i boken. Syftet är inte att komma ihåg just lappen, utan den medierar ett budskap om innehållet på sidan. Genom redskap kan en person både

kommunicera med sig själv och med andra (Säljö, 2005). Människan har en unik förmåga att kommunicera på olika sätt (Mercer & Littleton, 2007). Genom kommunikation tar människor del av information av olika slag samt får tillgång till kunskaper som att till exempel läsa eller räkna. Det är också vid samtal med andra och vid lyssnande av andras samtal som en person kan få tillgång till andra människors reflektioner, analyser och frågor. I ett sociokulturellt perspektiv lyfts relationen mellan tänkande och språk fram. Att tänka innebär att ha ett inre samtal med sig själv ”solo thinking” (Wells, 2007). Linell (2014) lyfter att språket inte kan ses som enbart en individuell objektiv företeelse, utan hur människor pratar och tänker beror på vad individerna i omgivningen säger och gör, samtidigt som individen själv har en inre dialog, vilket gör att personens uttalanden inte kan ses som en kollektiv röst för hur alla individer i kollektivet tänker och tycker. Däremot är tänkandet format av också andras kommunikation varför tänkande kan ses som potentiellt flerröstat (Linell, 2014). Sett ur ett sociokulturellt perspektiv, interagerar talet med och bidrar till att återupprätta kontexten (Säljö, 2014). Ibland säger vi det som vi tror passar bäst i situationen, eller vad som vi tror är rätt/förväntas av oss. Pramling och Säljö (2015) lyfter fram att en svårighet i att tolka kommunikation är att det finns en komplex relation mellan det som någon säger och vad individen menar. Detta blir speciellt tydligt i en asymmetrisk situation där en student vill svara *rätt* på frågor ställda av läraren.

#### 4.2.1 Vardagliga och vetenskapliga begrepp

Vygotskij argumenterade för skillnaden mellan vardagliga och vetenskapliga begrepp (Säljö, 2017). *Vardagliga begrepp* kräver oftast inte någon undervisning för att förstå, utan vi lär oss dem genom att umgås och samtala i vardagliga aktiviteter. *Vetenskapliga begrepp* däremot kräver förklaring för att förstås, då dessa är mer abstrakta och förekommer inte lika naturligt i vår vardag. Vygotskij såg skolan som den miljö där dessa begrepp skulle undervisas om och där eleven därigenom skulle få möjlighet att appropriera kunskaper som sträckte sig utanför elevens egna erfarenheter.

Schoultz, Säljö och Wyndhamn (2001) genomförde en studie mot bakgrund av en tidigare studie som visat att barn och även ungdomar hade stora problem att använda och förstå vardagliga och vetenskapliga begrepp i förhållande till det faktum att jorden är rund och hur det påverkar livet och miljön. Schoultz et al. ville synliggöra att det finns flera aspekter som kan problematiseras så som i) en maktobalans mellan den vuxne som intervjuar och det

intervjuade barnet i kunskap och erfarenhet, ii) fenomen (jorden och månen) kan ses ur många olika perspektiv, samt iii) intervjusituationen kan vara för abstrakt för att barnet skall förstå vad samtalet handlar om. Schoultz et al. genomförde intervjuer med barn och en jordglob ställdes på bordet där intervjun skulle äga rum. Svaren från barnen sammanställdes och resultaten skiljde sig markant från de resultat som visats i den tidigare studien. För det första, att kunna se och röra vid jordgloben, att använda sig av en artefakt, under samtalet blev ett stöd i reflekterande och tänkande. För det andra, intervju betraktades och således analyserades som en social aktivitet. För det tredje, i den tidigare studien ansågs svaret vara en indikator på elevens förståelse medan i Schoultz et al. studie var processen, alltså elevens reflekterande och samtalande som ledde fram till svaret *och* det slutgiltiga svaret, det som beskrev elevens förståelse och kunskap. Slutsatsen som forskarna redovisade var att hur och var en intervju genomförs, har betydelse för resultatet, det vill säga för vad barnen som intervjuas säger.

### 4.3 Appropriering

Enligt ett sociokulturellt perspektiv är människan en lärande varelse som hela tiden förändras och utvecklas i ett föränderligt samhälle (Säljö, 2014). Kunskap är alltså inte något som en person *har* utan kunskaper är något som personen *använder* och som blir synligt i dennes *handlingar*. Begreppet *appropriering* är en vidareutveckling av Vygotskijs begrepp *internalisering*. Wertschs utvecklade begreppet *appropriering* för att synliggöra den aktiva delen i en lärandeprocess. Lärandet sker i relationen mellan personen och artefakten men det är inte artefakten i sig som *approprieras* utan de ”medierande möjligheterna” (Jakobsson, sid 158, 2012).

Wells (2007) belyser att Vygotskij argumenterade för hur förmågan att ha ett inre samtal med sig själv hör ihop med förmågan att omvandla instruktioner som kommer *utifrån*, från till exempel en handledare till att kunna använda dessa instruktioner till att guida sig själv i en liknande situation. Lärande som *appropriering* av ny kunskap eller färdighet går att beskriva genom fyra faser:

1. I den första fasen saknas förtrogenhet för hur handlingen/redskapet skall utföras eller användas i en speciell kontext.
2. Sedan kommer en fas då personen kan utföra handlingen/ använda redskapet under handledning av en mer kompetent person.



3. Här ökar personens förmåga att avgöra när hen skall agera och inte, samt hur handlingen/redskapet det skall användas. Här minskar stödet från den mer kompetente.
4. Slutligen behärskar individen redskapet och vet hur och när det skall användas.

(Säljö, 2014)

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv betraktas inte appropriering som en slutprodukt (Säljö, 2014). Nielsen (2018) poängterar att även om appropriering är en aktiv process kan en person tillägna sig kunskaper och färdigheter omedvetet och processen kan både vara komplicerad och problematiskt.

#### 4.4 Stöttning

*Stöttning* (översättning av begreppet *scaffolding*) innebär det som görs av någon mer kompetent (t.ex. en handledare) i samspel med någon mindre erfaren (t.ex. en student) för att denne skall kunna utveckla nya kunskaper och färdigheter (Wood, Bruner & Ross, 1976). Stöttningen kan bestå av; att agera som en förebild, språklig handledning, uppmuntran och reflektion, eller att dela med sig av sina kunskaper och erfarenheter (Kultti, 2012). Nilsen (2018) har tolkat Plowman och Stephens (2007, 2013) begrepp *guided interaction* som två olika stöttande samspel *indirekt* och *direkt*. Där Nilsen beskriver hur den indirekta stöttningen från läraren blir mest framträdande i planering och i annat stöd, som inte är knutet explicit till den konkreta situationen, medan den direkta stöttningen sker genom emotionellt stöd både verbalt och icke verbalt i den fysiska situationen.

Wood, Bruner och Ross (1976) har analyserat lärares roll när den stöttade barn i problemlösning vid bygge med träklossar. Forskarna kom fram till olika faktorer som är viktiga i rollen som handledare. Resultatet är här nedan omskrivet av mig, till att omfatta handledare i relation till student:

1. Väcka intresse för uppgiften och motivera studenten.
2. Underlätta uppgiften genom att dela upp den i mindre delar och samtala om varje del, vilket gör det lättare för studenten att förstå delarna och så småningom helheten.
3. Uppmuntra och utmana studenten att ta egna initiativ.

4. Samtala med studenten om den förväntade progressionen framöver och jämföra detta med studentens aktuella nivå.
5. Uppmana studenten att pröva och träna, förmedla till studenten att det ingår i processen att misslyckas ibland.Handledaren skall samtala och reflektera med studenten efter uppgiften är genomförd för att prata om studentens känslor kring resultatet.
6. Agera som en förebild och prata om de olika val som handledaren gjorde i situationen och varför handledare gjorde dem.

Ovanstående beskrivning kan fungera som ett stöd för handledare att kommunicera en förståelse för hur kunskaper och färdigheter som Säljö (2017) beskriver alltid omfattar *både* teoretiska och praktiska aspekter som samverkar och är beroende av varandra.

#### 4.5 Närmaste utvecklingszonen

Begreppet stöttning hör ihop med *den proximala utvecklingszonen* (zone of proximal development, ZPD) som beskriver den kompetens som en människa redan har och vad hen har potential att kunna uppnå med hjälp av en mer kompetent person (Säljö, 2014). Vygotskij (1978) redogör för hur den proximala utvecklingszonen definierar den förståelse som är möjlig att utveckla. Han lyfter fram hur vetenskapen om både elevens uppnådda förståelse och den närmast utvecklingszonen ger läraren ett redskap för att planera sin undervisning. Vidare beskriver han att det som är en möjlighet för individen att utveckla idag, kanske imorgon är uppnått och då finns det nya, andra förståelser som individen har möjlighet att uppnå. Det är inom den närmaste utvecklingszonen som en person är mottaglig för instruktioner och handledning (Säljö, 2017). Det centrala är hur den som är mer kompetent vägleder den mindre kompetente personen och deras kommunikation dem emellan. Mercer och Littleton (2007) poängterar att det är stor skillnad mellan den interaktion som sker mellan lärare och student än det som händer mellan till exempel en förälder och ett barn. Det senare skall snarare beskrivas som att den vuxne erbjuder barnet *hjälp* än att tolkas som stöttning i den närmaste utvecklingszonen.

#### 4.6 Intersubjektivitet

Ivarsson (2003) framför att flera forskare hävdar att total gemensam förståelse är svårt att uppnå, utan snarare handlar det om att uppnå tillräcklig *intersubjektivitet* för att samtalet eller

aktiviteten skall kunna fortgå och utvecklas. När barn leker underlättar det om de delar intention om vad som skall ske och varför. De stöttar ofta detta verbalt genom att prata om vad som händer ”nu passar du hunden när jag lagar maten och sedan skall vi packa till utflykten...”. När vuxna samtalar kan de ibland utgå från att de har samma förståelse om vad skall samtalas om men Linell (2014) påpekar att vuxna ofta tar intersubjektivitet för givet och utgår från att den andre tänker som jag och att de delar förståelse och tolkning. Att som handledare vara tydlig med när studenten skall lyssna på handledarens *monolog* och när studenten kan komma med inspel till *dialog* skriver Wells (2007) som betydelsefullt när innehåll inte är tolkningsbart, som till exempel lärandemål i en kurs. Det är viktigt att studenten förstår skillnader mellan situationer som skall hanteras på ett *specifikt* sätt och vilka situationer som kan hanteras på flera olika sätt. Linell (2014) beskriver också att det finns olika former av intersubjektivitet och de uttrycker olika stadier från att som nyfödd ingå i en nära intersubjektivitet med en lyhörd vuxen till att sedan även inkludera ett objekt och till slut kan flera olika individer gemensamt upprätta intersubjektivitet. Vuxna använder dessa olika former parallellt beroende på situation samt vilken relation vi har till den andra/de andra som vi kommunicerar med.

Ivarssons (2003) studie visade att samtalen mellan lärare och student uppnådde tillräcklig intersubjektivitet för att samtalen skulle kunna fortsätta, men deras reflektioner och resonemang blev som två separata aktiviteter. Resultaten visade att deltagarna tolkade och ibland övertolkade varandras utsagor. Enligt Ivarsson berodde det på att samtalen var för öppna och studenten använde ett konkret språk för att beskriva den utförda aktiviteten samtidigt som läraren pratade utifrån teoretiska begrepp. Detta kan bli ett problem när studenten förväntas lära sig saker och det finns en förväntad progression. Ivarsson synliggör att läraren skall vara både aktiv och uppmärksam och stötta studenten att reflektera i relation till ett annat perspektiv än det konkreta.

## 4.7 Agens

*Agens* (agentskap/handlingsutrymme) eller *agency* beskriver människors förmåga att göra egna val och agera självständigt (Lagerlöf, Wallerstedt, & Kultti, 2019; Nielsen, 2018). Mäkitalo (2016) beskriver hur agens kan förklaras med en människas förmåga att distansera sig från den omedelbara situationen, för att reflektera och ta ett beslut om hur hen skall agera eller inte, utan agens skulle en människa agera direkt på stimuli. Mäkitalo (2016) och

Lagerlöf et al. (2019) beskriver att empirisk forskning kring hur agens skapas i samtal mellan deltagare kan avgränsas till att studera interaktionen som sker genom dialog. Nielsen (2018) redogör för att begreppet i västvärlden har haft en stark koppling till vuxna men att det nu i och med *Barnkonventionen* (UNICEF Sverige, 2009) även har fått en central roll i samtal gällande barns möjligheter och rättigheter. Lagerlöf et al. (2019) skriver att begreppet har betydelse inom modern barnforskning, där barn ses som sociala aktörer i vårt samhälle och deras rättigheter behöver värnas.

## 5. Metod och metodologi

I detta kapitel kommer kontexten för studien belysas: ljudinspelning som metod, datagenerering, transkribering samt analys av empirin. Därefter kommer de etiska principerna i relation till studien att lyftas och sedan avslutas kapitlet med en metoddiskussion kring studiens reliabilitet, validitet samt generaliserbarhet.

### 5.1 Kontext för studien

I denna studie undersöks hur ledarskap i förskolan samtalar om mellan handledare, kurslärare och förskollärarstudent under VFU i syfte att bidra med kunskap om hur studenten stöttas i utvecklande av förståelsen för ledarskap i förskolan.

Studiens empiri har genererats i två typer av samtal. Den ena kallas för ett *tvåpartsamtal* mellan student och handledare. Det är vanligtvis förekommande att student och handledare har ett tvåpartsamtal varje vecka under kursen. Studenten förväntas vara väl förberedd och ställa frågor och reflektera över händelser som skett under den gångna veckan. Handledaren ger studenten respons samt utmanar studenten i linje med förväntad progression i förhållande till kursens lärandemål. En matris där lärandemålen i kursen är beskrivna samt kopplade till differentierade betygskriterier utgör en grund för samtalet. Handledaren fyller kontinuerligt i matrisen vilka betygskriterier studenten har visat. När kursen är slut används denna matris som ett av flera underlag för kurslärarens bedömning.

Den andra typen av samtal kallas för *trepårtssamtal*. Dessa samtal sker en gång under kursen och vid det tillfället kommer kursläraren ut till den förskola där studenten genomför sin VFU. Kursläraren observerar först studenten under ca 45 minuter och sedan deltar alla tre parter i ett bedömningssamtal utifrån studentens självvärdering och den föregående observationen. Syftet med besöket är att identifiera ett nu-läge och göra en plan för studentens fortsatta utbildning på VFU-förskolan. Återkopplingen till studenten är vid detta tillfälle således både summativ och formativ. Om kursläraren eller handledaren gör bedömningen att studenten riskerar att inte nå målen tas detta också upp vid detta samtal, men det är inget som ingått i denna studie.

### 5.2 Ljudinspelning som metod

I studien används ljudinspelning av samtal mellan förskollärarstudenter, VFU-handledare samt kurslärare. Ljudinspelning har enligt Björndal (2012) fördelen att den registrerar och

lagrar många fler detaljer än vad en mänsklig observatör skulle klara av att observera och skriva ner. En annan fördel är att en ljudinspelning lagrar data under obegränsad tid, vilket gör det möjligt att lyssna på inspelningen flera gånger för att kunna reflektera över och analysera det insamlade materialet. En nackdel kan vara att vetskapen om att samtalets spelas in påverkar respondenterna och innehållet i samtalet. Hur stor påverkan som det har beror dels på hur vana de är att observeras/spelas in, dels på tilliten till hur materialet kommer att användas samt vilken uppmärksamhet som själva inspelningen får under samtalet (a.a).

Ljudinspelning valdes framför video då tillgång på teknik för att kunna spela in ljud bedömdes som större än för att kunna spela in video. Val av ljudinspelning som metod, där respondenterna själva skulle ansvara för genomförandet, gjorde att jag fick tillgång till empiri i ett sammanhang där jag inte behövde delta och kunde därigenom undvika att påverka situationen. Jag gjorde också bedömningen att fler skulle tacka ja, till att medverka i studien vid ljudupptagning än om vald metoden hade varit videoinspelning (Bryman, 2011).

### 5.3 Datageneringen

Empirin har samlats in under en verksamhetsförlagd kurs på förskolläraryrket vid två kurstillfällen (hösttermin samt vårtermin). Varje kurs pågår under fem veckors tid.

Datainsamlingen genomfördes under sex månader. I studien analyserades samtal från den tredje av totalt fyra VFU-kurser i programmet. Detta urval gjordes på grund av att studenten i VFU kurs 3 utifrån förskolans uppdrag skall *planera och leda verksamheten samt visa på självständighet och succesivt ta över förskollärarens roll* (se bilaga 2). VFU kurs 3 ligger i termin 5 av studentens utbildning. Detta innebär att studenter förväntas ha god teoretisk kunskap samt erfarenhet från de två tidigare VFU-kurserna.

Respondenterna valdes genom vad Bryman (2012) beskriver som ett bekvämlighetsurval, då jag under tiden för studiens genomförande arbetade på det aktuella universitetet som både kurslärare och kursledare i VFU. Detta möjliggjorde god tillgång till både studenter, handledare och kurslärare och en större möjlighet för respondenterna att kunna ställa frågor om studien. Enligt Bryman innebär studier som genomförs i en miljö där forskaren befinner sig vanligtvis att fler av de tillfrågade väljer att delta.

Studenter, handledare och kurslärare fick muntlig och skriftlig information om studien och deras deltagande i samband med kursintroduktionen. De som valde att delta skrev under ett

skriftligt medgivande. I de inspelade samtalen deltar 12 studenter, 12 handledare och 6 kurslärare. Deltagare ombads spela in samtliga tvåpartsamtal och trepartssamtal under VFU-kursen. Inspelningarna sparades på ett USB-minne som efter avslutad kurs lämnades över till kursläraren. Kursläraren i sin tur lämnade över materialet till den kursansvariga vid efterföljande kursutvärdering.

## 5.4 Transkribering och analys

Materialet består av 17 timmar ljudupptagning varav 11,5 timmar från tvåpartsamtal och 5,5 timmar från trepartssamtal. Empirin transkriberades ordagrant. Vid transkriberingen användes en transkriptionsnyckel (se bilaga 4) inspirerad av Gail Jeffersons underlag för bearbetning av data. Hepburn och Potter (2007) lyfter fram Gail Jeffersons system som standard vid analyser av konversationer. Transkriptionsnyckeln redogör för hur följande skulle markeras i texten: vem som talade, om talet var lågt eller starkt, överlappande tal markerades och pauser i samtalet skulle markeras i sekunder hur långa pauserna var. I transkriberingen används H för handledare, K för kurslärare och S för student. Kursiverad text i utdragen innebär att kursmål eller betygskriterier är omnämnt.

Det transkriberade materialet genomlästes av mig och de avsnitt som behandlade någon form av ledarskap markerades. Nästa steg i arbetet var att välja utsagor där ledarskap explicit relateras vilket resulterade i sammanlagt 30 minuters samtal (av de totalt 17h/1004 minuter). Analysen riktas mot hur deltagare skapar mening i en aktivitet, mer specifikt om ledarskap i samtal under VFU. Inspelade samtal analyseras med stöd av interaktionsanalys (Jordan & Henderson, 1995; Derry et al. 2010). I denna typ av analys studeras samtal som deltagarnas angelägenhet, snarare än från ett utifrånperspektiv, och ett yttrande förstås som respons på det tidigare yttrandet, det vill säga vad som introduceras och hur den andra/de andra responderar inkluderas i analysen. Sammanlagt åtta utdrag, fem tvåpartsamtal och tre trepartssamtal, används för att representera analysarbetet i resultatkapitlet. De utdrag som ingår i resultatkapitlet omfattar 20 minuters samtal (av de totalt 30 min). Dessa valdes då de bedömdes som representativa för innehållet.

## 5.5 Etiska ställningstaganden

Att bedriva forskning innebär ofta etiska dilemman och dessa är en viktig del av en studie (Stukát, 2011). I skriften *God forskningssed* (Vetenskapsrådet, 2017) tas vikten av att forskare

kontinuerligt uppdaterar sina kunskaper, eftersom forskningsetik är föränderligt och ständigt omarbetas utifrån lagstiftning samt aktuella debatter om forskningsetik. I forskning kan samtyckeskravet och forskningsintresset krocka och då är det viktigt att klargöra frågor om utmaningar och ansvarsområden. I Vetenskapsrådet (2017) sammanfattas kraven på forskning i nedanstående punkter, vilka beskrivs i publikationen som bygger på de etiska värderingar och normer som återspeglas i dagens samhälle:

- ”1) Du ska tala sanning om din forskning.
- 2) Du ska medvetet granska och redovisa utgångspunkterna för dina studier.
- 3) Du ska öppet redovisa metoder och resultat.
- 4) Du ska öppet redovisa kommersiella intressen och andra bindningar.
- 5) Du ska inte stjäla forskningsresultat från andra.
- 6) Du ska hålla god ordning i din forskning, bland annat genom dokumentation och arkivering.
- 7) Du ska sträva efter att bedriva din forskning utan att skada människor, djur eller miljö.
- 8) Du ska vara rättvis i din bedömning av andras forskning.” (Vetenskapsrådet, 2017, s 8)

Stukát (2011) hänvisar till *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (Codex.vr.se) och han lyfter fram fyra aspekter som forskning ska relateras till: nyttjandekravet, informationskravet, samtyckeskravet och konfidentialitetskravet.

### 5.5.1 Informationskrav och samtyckeskrav

Alla kurslärare, handledare och studenter fick information både muntligt och skriftligt innan de tog ställning till att delta i studien. I informationen framgick det att deltagandet var frivilligt och att de när som helst kunde avsluta sitt deltagande genom att ta kontakt med någon av de ansvariga för studien. Information gavs också gällande hur resultatet från studien kommer att presenteras vilket kan vara i både nationella och internationella publikationer samt att syftet kan vara både skolutveckling, forskning samt undervisning (Bilaga 3).

### 5.5.2 Konfidentialitetskrav och nyttjandekrav

De deltagande respondenterna lämnade sitt medgivande genom att skriva under en medgivandeblankett samt att på blanketten kryssa i om de var kurslärare, student eller handledare (Bilaga 3). Inga övriga personuppgifter samlades in, det är endast deltagarnas namn och vilken ljudfil som hör till vilken kurs som dokumenterats. Detta gör att det blir



mycket svårt för en utomstående att identifiera vilka studenter, kurslärare eller handledare som finns med i materialet. Dock skall det tilläggas att när forskning sker på ett universitet anses källdata och övrig dokumentation från undersökningen som myndighetens egendom, och då faller dessa dokument under offentlighets- och arkivlagstiftningen (Vetenskapsrådet, 2017).

All källdata i form av ljudfiler sparas på en speciellt avsedd server som endast behöriga har tillträde till. All skriftlig dokumentation i form av medgivandeblanketter förvaras i ett låst utrymme, som endast behöriga har tillgång till. Namnen i den aktuella uppsatsen är fingerade. När respondenterna senare läser om resultaten är det av stor vikt att ingen känner olust över saker som sagts eller kommunicerats i de olika utsagorna, därför var det viktigt att jag hade en etisk medvetenhet om vad som skrevs och hur det skrevs. I den aktuella studien följer jag inte individuella studenter utan jag studerar samtalen. I arbetet med analysen av empirin och upplevde jag ett stort stöd av min handledare när vi förde samtal för att utvidga idéer och resonemang men som också var kritisk och ställde motfrågor som gjorde att jag inte drog förhastade slutsatser i analysarbetet.

## 5.6 Metoddiskussion

Nedan följer en diskussion om studiens reliabilitet, validitet samt huruvida studiens resultat går att generalisera.

### Reliabilitet och validitet

En studies reliabilitet beskriver hur tillförlitliga resultaten är och om resultaten skulle bli desamma om studien genomförs på nytt (Bryman, 2012). Reliabiliteten står också för noggrannheten i resultaten och hur mycket slumpen kan ha påverkat (Stukát, 2011). Vidare beskriver Bryman (2012) att begreppet har sin största relevans i kvantitativ forskning där olika former av mätning är fokus och att många forskare inom kvalitativ forskning diskuterar begreppets betydelse inom deras forskningsfält. Kvale och Brinkman (2009) skriver dock att dessa begrepp skall vara kvar men omformuleras så de blir användbara i forskning baserad på intervjuvar. I den föreliggande studien påverkade jag inte svaren genom mina frågor då jag inte deltog i samtalet, vid analysen hade jag tillgång till både ljudfilerna samt transkriberingen för att upptäcka ifall något missats vid transkriberingen. I analysarbetet har min handledare

varit min ledsagare för att bibehålla en god reliabilitet genom att stötta mig i processen och fokusera på vad som visar sig i empirin genom att använda mina valda teoretiska begrepp.

Begreppet validitet syftar på om resultat från en undersökning är giltiga och om undersökningen har beskrivit det som var syftet med undersökningen (Stukát, 2011).

Begreppet kan användas på flera olika sätt och om man använder det för att se en undersöknings *mättningsvaliditet* så är detta främst inom det kvantitativa forskningsfältet som det har sin funktion (Bryman, 2012). Men däremot lyfter Bryman begreppet *ekologisk validitet* som användbart inom den kvalitativa forskningen då detta mäter hur resultaten i en undersökning kan vara representativa för människors vardag. Har forskaren påverkat miljön så mycket att resultaten blivit påverkade och är då dessa resultat tillförlitliga i den opåverkade miljön? I den aktuella studien genomfördes inte samtalen som spelades in för att data skulle genereras, utan dessa samtal skulle ändå ägt rum. Samtliga kurslärare, handledare och studenter är vana vid dessa samtal som en naturlig och central del av VFU.

## Generaliserbarhet

Enligt Bryman (2011) är det inom kvalitativ forskning svårt att använda resultat för att generalisera till en större grupp personer än till de som deltagit i studien. Han lyfter istället fram att vissa forskare argumenterar för hur resultat från kvalitativa undersökningar skall användas för att generalisera teorier. Bryman beskriver vidare hur en del forskare inom det kvalitativa fältet menar att deras resultat kan uppnå en form av *måttlig* generalisering och kan då förstås i ett större sammanhang än det som var aktuellt för studien. Fejes och Thornberg (2014) presenterar *analytisk generalisering* samt *situerad generalisering*, vilka båda har till syfte att hjälpa läsaren att tolka resultatet av en studie som ett mönster eller process och sedan använda den kunskapen till att känna igen något liknande i en annan situation. Vidare tar de också upp hur vissa forskare inom kvalitativ forskning använder begreppet *transferabilitet* istället för generaliserbarhet, då de menar att resultatet från en studie kan användas för att överföra kunskap till ett liknande sammanhang (a.a).

I studien finns inget intresse av att generalisera resultatet till en större grupp utan kunskapsintresset ligger i att förstå hur termen ledarskap kommer till uttryck samt vilka förutsättningar i form av stöd som ges studenten för att utveckla ledarskap i tvåpartsamtal samt trepartsamtal. Resultaten kommer istället att kunna användas för att utveckla undervisning och utbildning inom VFU vid förskolläraryrket.

## 6. Resultat

I föreliggande kapitel analyseras hur ledarskap konstitueras i tvåparts- och trepartssamtal i en kurs med syfte att ge möjligheter för studenten att öva ett *fördjupat pedagogiskt ledarskap* som det står skrivet i kursplanen (se bilaga 5 Matris VFU 3 Förskolläraprogrammet).

Resultaten visas genom fem analyserade utdrag från tvåpartssamtal och tre från trepartssamtal där ledarskap explicit pekats ut som samtalsinnehåll (vilket skedde i sammantaget 30 av 1004 min. empiri). Analysen visar att termen ledarskap blir en utgångspunkt för samtal som handlar om många olika saker (Excerpt 1-5) utan att innebörden eller innebörder av ledarskap i förskolan, som uttryckligen är syftet med samtalen, klargörs. Användning av bestämd form, så som *ledarskapet*, *ledarrollen* och *ledarskapsdelen*, är vanligt förekommande. Det vill säga, ledarskap ges en given innebörd utan att innebörden definieras. Ett av utdragen (Excerpt 6) skiljer sig från de övriga. I det frågar studenten inledningsvis efter definition, men detta förblir obesvarat. De två sista utdragen (Excerpt 7-8) visar på hur betygskriterier och lärandemål används som en gemensam utgångspunkt i samtalen. Dock visar analysen att samtalen inte omfattar metodik för *hur* studenten skall kunna träna sitt ledarskap eller hur progressionen i betygskriterierna kan förstås och användas som ett stöd för studenten att utveckla sitt ledarskap.

### Excerpt 1

Utdraget nedan är hämtat från ett tvåpartssamtal och startar där handledaren introducerar ledarskap. Vid denna tidpunkt har samtalet pågått 18 minuter och den del av samtalet som här representeras och analyseras pågår i ca 2,5 minuter.

1	H:	hur tänker du i ledarskapet nu när du har sett eh när du ser på
2		vårt olika ledarskapssätt? om du jämför mig åh Greta till exempel
3		då är det stora skillnader [i vårt sätt åh leda? åh
4		när- när du jämför när du leder?
5	S:	eh ... nej men jag hon har jag har respekt för henne men jag
6		känner bara lite att där skiljer jag i alla fall eftersom att för
7		mig är det viktigare att få till ett lärande än att faktiskt hinna
8		med någonting som jag i mitt vuxenperspektiv tycker är viktigt ja
9	H:	åh där för där ser jag ju det du säger för det jag ser när jag ser
10		på dig åh Greta det är ju att du är ju har ju teorierna [och Greta
11		är ju praktik [person

12	S:	ja ja men absolut ja ja men Gud ja det var ju en sak som jag fick
13		från henne då det var det här med eh när man ska vagga barnen [då-
14	H:	vagga barnen eller som Gudrun sade med maten [eller det praktiska.
15	S:	jo sådana grejor det är ju beprövad jo men det är <i>beprövad</i>
16		<i>erfarenhet</i> men det som gör att vi förskollärare åh om vi
17		faktiskt alla hade varit förskollärare det som blir så bra då är
18		att kopplar det till vetenskapliga begr <i>vetenskaplig grund</i> eh åh
19		det gör ju som ja hur ska man säga det här? då vet vi hur vad det
20		var som va-vi gjorde så bra för att ja men ta ett
21		exempel; Greta säger att ja men då vaggas du hårt åh då somnar
22		barnen men eh åh så kanske man testas det på ett annat barn
23		men det funkar inte men man vet ju inte vad det riktigt är som
24		är bra vad är det enligt forskningen som ligger där i som är bra
25		hur gjorde jag på det sättet får man reda på det så kan man veta
26		vad det är man ska lägga fokus på så det är därför det är så
27		viktigt med teorierna hela tiden eh man ska att man ska vara
28		uppdaterad ständigt för vårt yrke //....

I rad 1 initieras samtalet genom en fråga om ledarskap hur tänker du i ledarskapet, vilken utvecklas i termer av olika förskollärares och studentens, sätt att leda. Studenten går i sitt svar i rad 5 vidare på skillnaden mellan de olika personer som omnämndes i frågan – skillnaden, så som hen uppfattar den, mellan handledaren, andra i personalgruppen och sig själv (rad 7-18). Denna skillnad utvecklas framförallt (rad 21-27) i termer av en skillnad mellan praktisk erfarenhet och teoretisk kunskap. Det tolkas som att ledarskap relateras till förmågan att göra didaktiska val utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt. Men den distinktion och den utläggning den är en del av återkopplas inte, varken explicit eller implicit, till den inledande frågan om ledarskap. Ledarskap blir så en benämning och utgångspunkt för samtal som handlar om praktisk och teoretisk kunskap, utan att innebörden eller innebörder av ledarskap i förskolan, som uttryckligen varit syftet med samtalen, klargörs för studenten.

## Excerpt 2

I utdraget nedan, hämtat från ett trepartssamtal, initieras samtal om ledarskap av studenten genom termen ledarroll i diskussion om ett utvecklingsområde. Detta sker efter ca 2 min in i samtalet som pågår ca 3,5 minuter.

1	K:	Om-om-om vi säger nu så här framåt eh va- vad ser du som nu ditt
2		utvecklingsområde eller är det nånting som du känner att ja det här
3		är jag fortfarande lite osäker på o det här ser jag som en
4		utmaning. Eh är det nåt specifikt som du känner att du vill ta upp

5		o om de var nåt mer från självvärderingen som var oklart eller?
6	S:	nej men det jag känner är ju att-att (.) alltså man märker ju att
7		även om jag känner mig säker i min ledarroll med barngruppen så
8		märker man ju att-att när det kommer in nya barn med andra behov o
9		med kanske speciella behov så märker man ju att det är ju en
10		utmaning i sig eh
11	K:	det här med särskilda behov.
12	S:	ja att d- jag tänker det är väl inte nåt heller kanske som man kan
13		förbereda sig på förens man sitter i situationen eh eller förens
14		man sitter i en situation som kräver (.) stöd från mig eh men det
15		är ändå många barn eller mång- flera barn på avdelningen som har -
16		jag tänker det där Anna som inte vill prata eh o så har vi en annan
17		kille som inte vill vara med andra barn som helst vill vara ensam o
18		som inte eh ja inte är som alla andra men jag tänker så här att det
19		är en utmaning o kunna finnas - hur jag ska anpassa mig utifrån
20		deras behov för att det ska bli nånting positivt för dom alltså

Här knyts samtalet till ledarskap genom att studenten som svar på frågan om vad hen ser som sitt utvecklingsområde (rad 1) säger att även om jag känner mig säker i min ledarroll med barngruppen. I sin utläggning talar studenten om hur det kan vara svårt att förutse hur man kan behöva agera (per implikation: leda barngruppen) då det framställs som situationsbundet (rad 8-10 och 12-20) studenten redogör för att hen behöver anpassa mig utifrån deras behov (rad 19-20). Vad ledarskap (i betydelsen att leda barngrupp, som är vad studentens inledande formulering indikerar att hen uppfattar att hen talar om) innebär och vad då en anpassning till enskilda barns behov som de visar sig i situationen förklaras inte vidare. Vad detta – och i så fall per implikation säger att ledarskap som ett teoretiskt begrepp, som sådant avser, gäller över skilda lokala situationer – inte är möjligt för en verksamhet som förskolläraren utbildar sig för förblir outredd i samtalet. Här berörs således en nyckelfråga för hur man utbildar sig till förskollärare och vilken eventuell roll ett yrkesspråk har för utbildning och yrke, såsom studenten uppfattar det.

Samtalet fortsätter:

21	K:	[o d- där d- det är ju samma där att eh precis som vi pratade om
22		oförutsedda händelser att (3s.) du kan ju inte veta exakt eh hur du
23		ska agera för en oförutsedd händelse är en oförutsedd händelse så
24		att i detalj kan du ju inte veta men det var som vi sa där men man
25		kan ha en grundtanke o man litar på jag kan hantera det här jag ska
26		vara lugn jag ska reflektera o se hur s- hur ser det ut, inventera
27		hur många är vi hur kan vi organisera upp - alltså du kan ändå ha
28		ett grundläggande förhållningssätt till oförutsedda händelser
29		oavsett vad det är för då tänker jag på samma sätt kan du liksom

30		när du får mer kunskap o läser mer kurser om specialpedagogik o så
31		vidare så kan du få ett - kanske ett - eller kan- inte kanske utan
32		du kommer att få ett (.) vad ska man säga ett grundläggande
33		förhållningssätt till hur-hur tänker jag kring dom här barnen vad
34		är - vad är det för vägar vad finns det för vägar o gå?
35	S:	ja för det jag känner är ju - till exempel då den här pojken är att
36		det är lite svårare o närm- o närma sig dom alltså att dom tar inte
37		emot den här så här jag öppnar mig för dom men dom vill inte gärna
38		öppna sig att det är svårt att liksom bemöta deras ja men
39		förutsättningar när dom inte visar dom det är svårt o veta vad dom
40		vill ha vi satte oss i ett rum där o skulle pärla o han blev
41		skogstokig o jag förstod inte vad-vad är det som är fel o då var
42		det för att jag hade stängt dörren han gillar inte o va instängd
43		och då sa jag men det visste ju inte jag då o jag förstod inte vad
44		det var som han - som blev så frustrerande men nu vet jag det men
45		du tycker inte om o sitta i en instängd miljö så då sitter vi ofta
46		i glasrummet för då ser han o har kontroll tänker såna där saker
47		att det är ju mycket att man - att man ska lära känna barnet för o
48		kunna bemöta det o det är ju det jag känner kan vara en utmaning
49		med dom här barnen som inte gärna vill öppna sig o som inte med ord
50		förklarar vad som gör att dom blir frustrerade eller vad som gör
51		att dom inte vill o-o så vidare.

Kursläraren relaterar det som studenten tar upp till ett annat kursmål (se bilaga 5) som omfattar *oförutsedda händelser* (rad 22) och lyfter kunskap, som går att generalisera till flera situationer genom (rad 22-31) i termer av ett grundläggande förhållningssätt (rad 32). I studentens respons på kurslärarens bemötande av hens inlägg fortsätter dock studenten på (rad 35-51) att varje barn behöver förstås utifrån sina villkor (här och nu). Hen vidmakthåller och motiverar så sin ståndpunkt implicit i motsättning mot kurslärarens bemötande. Ledarskap relateras således som möta varje individ och som ett grundläggande förhållningssätt. Den ståndpunkt som studenten här åter för fram relateras inte – varken explicit eller implicit – till frågan om ledarskapets innebörd (och betydelse) i förskollärares yrkesutövning. Det vill säga, även om diskussionen explicit tar avstamp i frågan om ledarskap (se rad 7 ovan: ”min ledarroll”), kommer den att handla om en annan och mer grundläggande fråga som rör yrkeskunskapen och hur utbildningen kan förbereda för detta. På vilket sätt denna mer fundamentala fråga relaterar till frågan om ledarskap i förskolan förblir dock outtalad i samtalet. Samtalet tolkas som att det behandlar processen när teoretiska kunskaper *om barn* skall användas i mötet med *olika barn*. Studenten finner den enda vägen att anpassa sig efter varje individ, medan kursläraren uppmanar studenten att reflektera ur ett bredare perspektiv.

### Excerpt 3

Ledarskap i utdraget nedan, hämtat från ett tvåpartsamtal, introduceras av handledaren efter ca 6 minuter och samtalet pågår i ca 5 minuter.

1	H:	mm jag tänkte vi pratade om att det var tre områden vi skulle prata
2		om det var <i>ledarskap</i> åh det här med <i>miljö</i> och eh <i>konflikthantering</i>
3		men om vi fokuserar på ledarskapsdelen eh eh om vi tar alla de här
4		liksom svårigheterna i tanken att det var för kort tid åh att det
5		var styckat i det åh så där hur tycker du att det har funkat du har
6		liksom eh [uppfyllt din roll ja
7	S:	om jag har tagit del av det? ja eh jo men det tycker jag ändå att
8		jag har eh åh nu eftersom det har kommit nya barn åh så så tycker
9		jag ändå att det jag har anpassat mig efter det åh som vi har
10		pratad om vilket jag tycker är kommer bli ett utvecklingsområde för
11		mig också eh som jag tar med mig det här med eh utmaningar med
12		utmanande barn [ehm vilket också leder till <i>konflikthantering</i> så
13		det är alltså det här ledarskapet har ju fokuserat ganska mycket på
14		det men också så här de här ledarskapsrollerna när man samlar ihop
15		en samling eller [överväganden till eller <i>övergångarna</i> till när vi
16		ska gå ut åh så liksom att ändå jag har hela tiden försökt åh känna
17		att om jag ska försöka hålla ett lugn för det vet jag för att jag
18		har själv problem med stress åh se liksom att men nu ska jag
19		verkligen jobba med det åh försöka föra över det till barnen

Frågan om ledarskap görs explicit i handledarens introduktion (rad 1) som ett av tre innehåll för samtalet, och att det är just detta av de tre som nu skall fokuseras. Handledaren avslutar sin introduktion genom att fråga studenten hur hen tycker att det har funkat du har liksom eh [uppfyllt din roll (rad 6). Studenten responderar på frågan, som sker i överlapp med att studenten ställer frågan i termer av om jag har tagit del av det? (rad 7). Studenten svarar sedan på sin egen fråga. Det är inte klart från ett analytiskt perspektiv vad studenten menar med tagit del av det?, men i sin fortsatta utläggning talar hen om sitt förändrade agerande utifrån förutsättningar: jag har anpassat mig efter det; eftersom det kommit nya barn (rad 8). I sin utläggning använder studenten såväl det här ledarskapet (rad 13) som de här ledarskapsrollerna (rad 14). Den specifika benämningen som används i det första fallet förblir dock outredd i sin syftning och så i sin innebörd. Den senare benämningen utvecklas i termer av när man samlar ihop en samling eller... (rad 14-15) och ges härigenom någon sorts specificering: ledarskapsrollerna framställs som att kunna samla barngruppen inför samling eller i

övergångar (jfr. Excerpt 2: att leda en barngrupp). Då pluralformen (ledarskapsrollerna) används men enbart förmågan att samla ihop barngruppen, och övergångar nämns som specificering, dock kvarstår frågan om vilka andra ledarskapsroller studenten ser som exempel på ledarskap, dvs. vad betydelsen/betydelserna av ledarskap som ett begrepp för forskollärarens arbete mer specifikt avses.

Samtalet fortsätter:

20	H:	just det ...just det
21	S:	eh åh sedan när det är nya barn i barngruppen så försöker man ju
22		lära känna dem åh så också
23	H:	känner du att du har fått möjlighet till åh öva på de här om?
24	S:	eh framför allt två stycken eh det är några som inte har varit här
25		jättemycket eh som jag vet så men det är ändå så här att eh som
26		jag har sagt tidigare i tidigare kurser att jag känner av lite hur
27		hur det funkar åh så vilket jag tycker är viktigt (ohörbart) men
28		jag tycker ändå att alla känner sig trygga med mig åh att jag ändå
29		kan så eh ja jag vet inte eh ledarskapet jo men ja
30	H:	men jag jag ser också att jämfört med de tidigare kurserna som du
31		det känns att du att du är tryggare att du liksom eh ja tar dig
32		liksom den rollen på ett annat sätt tycker jag lite mer avslappnad
33		eh att du inte är rädd för åh gå in åh liksom åh ta då den rollen
34		vilket man kanske har i början av utbildningen att man vet inte
35		riktigt [man vill inte göra fel man vet inte kan jag gå in? Ska
36		jag eller liksom sådär den här osäkerheten den tycker jag att du
37		har liksom jag ser en utveckling i det
38	S:	nej man vill inte göra fel tror jag .... vad bra
39	H:	eh men om om vi ska tänka framåt åh så där är det vad finns det
40		för liksom områden du vill i ditt <i>ledarskap</i> du vill bli bättre på
41		eller är det finns det

Studenten redogör för att det har tillkommit nya barn i gruppen. Handledaren ställer frågan känner du att du har fått möjlighet till åh öva på de här om? (rad 23) och syftar då på deras tidigare samtal om ledarskap. På rad 28 säger studenten att jag tycker ändå att alla känner sig trygga med mig å att jag ändå kan så eh ja jag vet inte eh ledarskapet jo men ja. Hen tematiserar härigenom vad hen pratar om som att det har med ledarskap att göra. Sättet det görs på indikerar en osäkerhet: det syns i de tveksamheter och omtag som här förekommer: eh ja jag vet inte eh (rad 29). Ledarskapet (rad 29) framstår här implicit avse att andra känner sig trygga med studenten. Att studenten känns tryggare är också vad handledaren tar fasta på i sin bekräftande respons (rad 31, och även i rad 32: eh ja tar dig liksom den rollen på ett annat sätt



tycker jag). Benämningen den rollen återkommer (rad 33) i utläggningen, men vad som avses utöver att studenten blivit eller uppfattas vara tryggare och hur detta indikerar ledarskap klagörs inte vid detta tillfälle. Handledare ställer istället en ny fråga: men om vi ska tänkta framåt å så där är det vad finns det för liksom områden du vill i ditt ledarskap du vill bli bättre på (rad 39-40). Genom att fortsätta samtalet på detta sätt impliceras att frågan om vad som avses med ledarskap inte behöver (vidare) klagöras, utan kan lämnas underförstådd. En fråga har ställts (rad 23), denna har responderats på (enligt klagörandet ovan i rader 24-29) och handledaren som ställde frågan ställer så en ny fråga (rad 39-40) och implicerar därmed att hen och studenten är i tillräckligt samförstånd för att gå vidare. I teoretiska termer indikerar detta att deltagarna upprättat tillräcklig intersubjektivitet (Rommetveit, 1974), för att gå vidare med samtalet, utan att detta för den del indikerar att de begreppsligt förstår vad de talar om på samma sätt. Betydelsen av ledarskap har inte gjorts tydlig, annat än att trygghet ses som ett uttryck för detta.

Samtalet fortsätter:

42	S:	alltså jag tror det handlar lite om att jag måste våga ta lite mer
43		plats lite mer <i>initiativ</i>
44	H:	vad är det som hindrar dig åh göra nu?
45	S:	jag vet inte riktigt det jag vet att vi sade det på
46		trepartssamtalet att jag eh det här med rutinerna så liksom att
47		jag har inte så full koll på vilka som är mellan åh mitten åh så
48		här schemat åh så vilket gör att jag ja men ska den ta den nu åh?
49		så här jag blir lite förvirrad men då gäller det bara att jag
50		vågar ta mer plats där åh jag tror det är det som hindrar mig
51		lite[ehm men jag känner mig väldigt bekväm med alla er i
52		arbetslaget så jag vet inte varför alltså jag gör det inte till en
53		stor grej heller men jag tror jag måste öva på åh ta lite mer
54		plats [så
55	H:	mm okej ...a visst mm mm
56	S:	eh ja
57	H:	det den här liksom som jag om jag tolkar det så det-det här
59		kollegiala delen känner du att du måste [men jag tänker på
60		<i>ledarskap</i> gentemot barnen liksom känner du att du
61	S:	ja men <sup>o</sup> det är någonting jag behöver öva?
62	H:	ja?
63	S:	eh alltså övning ger ju alltså det ger jättemycket det har vi ju
64		men olika metoder åh verktyg vid till exempel <i>konflikthanteringen</i>
65		sagt det här med åh så hur jag är som alltså förskolan hur jag är
66		som person smittar ju av sig till barnen så det tror jag ändå att
67		om man fortsätter ha det tankesättet åh det arbetssättet så tror
68		jag ändå att det kommer bli bra eh

Studenten svarar på handledarens fråga om vilka delar av sitt ledarskap hen vill utveckla, med att det handlar om initiativtagande (rad 43). Att handledaren ställer en följdfråga, om vad som hindrar studenten, antyder att initiativtagande uppfattas som relevant i relation till ledarskap. Studentens svar relaterar till ett tidigare samtal där hens kunskap om rutiner på förskolan och initiativtagandet i möte med kollegorna i arbetslaget antyder en möjlig utveckling. Det sammanfattas av läraren i termer av kollegiala delen (rad 59) och därefter tydliggör hen explicit *ledarskap gentemot barnen* (rad 60) som en annan aspekt av ledarskap. Med andra ord beskrivs ledarskap som en process att appropriera olika färdigheter och förmågor som att i) ta initiativ, ii) appropriera metoder för konflikthantering, iii) samla ihop barnen inför aktiviteter, iv) övergångar mellan aktiviteter, v) förmedla ett lugn inför barnen.

#### Excerpt 4

Utdraget nedan är hämtat från ett trepartssamtal där ledarskap aktualiseras av kursläraren med utgångspunkt i aktivitet, som studenten genomfört och kursläraren och handledaren observerat. Vid denna tidpunkt har samtalet pågått 11 minuter och den del av samtalet som här presenteras och analyseras pågår i ca 4 minuter.

1	K:	Så det är härligt tycker jag när det går framåt (.) eh o nu var det
2		ju en situation eh (.) det är som vi säger med <i>övergångssituationer</i>
3		dom är ju intressanta för att vi har ju - vi har ju en-en dags- man
4		säger förskolans dagliga rutiner o det är ju ganska mycket olika
5		rutiner på en dag eh o om man säger det här fördjupade ledarskapet
6		som vi ju fokuserar lite på i den här kursen då (.) behöver man ju
7		se helheten av verksamheten både det vi har pratat om i kring
8		organisationen men också en hel dag o se att varje sån här rutin
9		varje sån här moment eh fungerar ju inte så att säga av sig självt
10		så att alla barns behov blir mötta o att det - att det flyter på så
11		(.) eh - så nu var det ju <i>övergången</i> då från eh ja när det - vi
12		kanske ätit frukost eller lekt o så skulle dom gå ut hu- säg lite -
13		säg lite hur du - vad du tänker är viktigt i en sån här vad - vad
14		tänker du på innan då hur ska - hur ska den här situationen i
15		tamburen - hu- ur ledarsynpunkt vad är viktigt tänker du?
16	S:	nej men jag tänker väl att det är en barngrupp med olika barn
17		olika barn som behöver olika stöd eh jag tänker vissa barn klarar
18		ju av att ställa sig i toalettkön o gå på toa medans något
19		annat barn behöver både hjälp till kön hjälp på toan o hjälp ut
20		från toan jag tänker att man måste vara anpassningsbar utifrån vad
21		barngruppen - hur barngruppen ser ut eh men sen också inte bara
22		liksom finnas på plats o hjälpa utan att man finns på plats till
23		att - ja men utmana barnen att försöka själva att - ja jag kan
24		finnas med i toalettkön o stödja dig vid toabesöket men att man
25		också utmanar med att försöka själv o spola o ta t-tvål i
26		tvålumpen o försöka ta på skorna själv o - men finnas närvarande

27		o kunna hjälpa till om det behövs så tänker jag o att - även att
28		man liksom - ja men visar att man finns tillgänglig att barnen kan
29		komma fram o be om hjälp (2s.) finnas tillgänglig med att -
30	H:	det tycker jag syns det ser vi allihopa o jag som LLU jag ser det
31		väldigt tydligt i dig Kajsa just den här <i>förmåga att samspela o</i>
32		<i>kommunicera</i> tillsammans med våra barn för det är - vi har en
33		samvaro det finns en interaktion o (.) ibland får vi höra att eh
34		nya ansikten som kommer till oss - att våra barn inte lyssnar till
35		dom men jag är - o det kan man kalla för <i>beprövad erfarenhet</i> för
36		jag har jobbat så länge o på många olika ställen att det är - det
37		handlar om <i>engagemanget</i> o det - den - det aktiva samspelet som du
38		har med barnen den genuina eh det genuina intresset som du visar
39		dom känner det (2s.) o när barn känner att du ser mig då får man
40		den här kontakten som behövs för att ett lärande ska bli möjligt
41		för att en trygghet ska kunna uppstå tilliten så det-det ser man
42		jättetydligt att den finns
43	K:	vi brukar ju tala om två grundläggande perspektiv liksom i allt
44		arbetet med barnen eh <i>barnets perspektiv</i> och barnperspektiv o om
45		vi nu tar den här hallsituationen tambursituationen då det vi
46		pratar om nu mycket det är ju att ta <i>barnets perspektiv</i> att se
47		varje barn var finns dom som du sa utmana stödjade det vi kan kalla
48		(ohörbart) man ser liksom här hjälper vi men det här kan du klara
49		själv o man drar sig lite fram o tillbaka

Kurslärarens yttrande tar utgångspunkt i en övergångssituation som observerats (rad 2). Sedan relaterar hen aktiviteten till ledarskap genom att peka ut det här fördjupade ledarskapet som fokus i kursen (rad 5). Därefter tematiseras ledarskapet som förmågan att se helheten av verksamheten och se att varje sån här rutin (//---//) moment **samt** *övergången* (rad 7-11). Kurslärarens utläggning beskriver implicit hur det fördjupade ledarskapet innefattar förmågan att alla barns behov blir mötta i de tre delarna som hen tematiserat. Kursläraren återgår till den observerade övergångsaktivitet och ställer en fråga om vad studenten uppfattar som viktigt med ett explicit förtydligande ur ledarsynpunkt (rad 15). Studenten uppmärksammar individuella barn (jfr Excerpt 2) och deras behov av stöd genom konkreta exempel på rutinsituationer och lärares agerande i dessa i termer av flexibilitet, närvaro och tillgänglighet (rad 16-29). Handledaren bekräftar studentens yttrande som något som studenten gör i termer av *förmåga att samspela o kommunicera* (rad 31), *engagemanget* (rad 37), det aktiva samspelet (rad 37) och det genuina intresset (rad 38). Detta är något hen kan identifiera baserat på hens erfarenhet av arbetet (både i tid och plats): det kan man kalla för *beprövad erfarenhet* (rad 35). De förmågor som handledaren tillskriver studenten beskriver hen som förutsättningar för ett lärande ska bli möjligt (rad 40). Lärandemöjligheter för vem, kommuniceras inte explicit, men i

sammanhanget kan det förstås handla om hur lärares (studentens) agerande skapar lärandemöjligheter för barn. Sedan relaterar handledaren lärande till trygghet och tillit (rad 41). Kursläraren sammanfattar studentens och handledarens yttranden som uttryck för två grundläggande perspektiv (rad 43) och förklarar den observerade situationen i termer av barns perspektiv. Med andra ord, i detta utdrag kommuniceras ett *fördjupat ledarskap* som förmågan att se helheten och delarna i verksamheten samt övergångar mellan olika momenten. Ledarskap relateras till färdighet och förmåga att samspela och kommunicera med barn, ii) vara närvarande, iv) vara engagerad, v) ta ett barns perspektiv.

### Excerpt 5

I utdraget nedan, hämtat från ett trepartssamtal, 23 minuter in i samtalet, benämns studentens ledarskap som ett samtalsinnehåll av kursläraren, och relateras till studentens agerande i en observerad aktivitet. Samtalet pågår i ca 2,5 minuter.

1	K:	vi ska komma lite till ditt <i>ledarskap</i> nu när vi ska spegla den här
2		aktiviteten som Kajsa så klart är jättenyfiken på nu som [skrattar]
3		nej nej åh då-då är jag lite nyfiken gick det som du hade tänkt dig
4		med aktiviteten Josephine?
5	S:	eh både ja åh nej [skrattar] eh
6	K:	utveckla det
7	S:	nej men först så med de två första barnen med julpysslet tyckte jag
8		ändå kändes bra eh eftersom jag inte heller hade gjort just den
9		delen innan eh så tyckte jag ändå kunde förklara åh sedan var jag
10		ju väldigt styrande sedan när jag när du uppmärksammade mig på det
11		men det tyckte jag blir tydligt eh ja det var men sedan när de
12		andra två kom in så blev jag väl att jag funderar ju över hur jag
13		skulle gå till väga så då kanske jag kände nog mer kaos här inne
14		men samtidigt ville jag ju prova det du gav förslag för alltså att
15		man inte var för mycket ledare att ja men ta limmet ta eller här är
16		lim så håller jag upp eller att jag klipper ut eh
17	K:	vad händer då du säger du sätter ord inte för mycket ledare säger
18		du vad händer tänker du vad är vad blir skillnaden mellan två olika
19		förhållningssätten tänker du?
20	S:	mm nej men just för med barnen att de inte de får ju knappt göra
21		någonting mer än åh kanske de får ju sätta på limmet åh så men de
22		får inte göra det andra eh åh som du nämnde att jag får ju ingen
23		kunskap av vad de kanske klarar av ehm nej för att när jag visade
24		till exempel på piprensaren när jag ska sätta på eh limmet så visar
25		jag ju väldigt exakt vart [sic!] det skulle vara att det var på
26		toppen [skrattar] åh så visade jag här ska det vara ehm åh då hade
27		jag ju inte vet då hade de ju inte kanske eller jag hade inte fått
28		fram om de visste vad toppen eller högst upp på piprensaren var då
29		kanske de hade satt det i mitten eller eller längst ned

Kursläraren uppmärksammar studentens roll i den observerade aktiviteten i termer av ditt ledarskap (rad 1). Studenten svarar med att förklara vad som gjordes och hur hen uppfattar sitt agerande i aktiviteten (rad 7-16). Hen beskriver vad kursläraren hade uppmärksammat hen på och gett förslag till, i termer av agerande som väldigt styrande (rad 10) och inte var för mycket ledare (rad 15). Kursläraren utgår från det senare, inte för mycket ledare, och beskriver det som förhållningsätt och ber studenten jämföra det med ett annat förhållningssätt (vilket här förblir outtalat). Samtalet fortsätter ligga nära den observerade aktiviteten utan att ledarskap som sådant explicit fokuseras eller återkopplas till (rad 20-29, jfr excerpt 1). Ledarskap relateras till förmågan att göra olika didaktiska val i relation till undervisning.

### Excerpt 6

I utdraget nedan, hämtat från ett tvåpartsamtal, inleder studenten samtalet med att ställa en fråga gällande vad som ingår i termen ”ledande”. Samtalet om detta innehåll pågår i ca 20 sekunder.

1	S:	ja jag höll i en samling är det ledande åh bara hålla i en samling?
2		jag tycker inte det är riktigt [alltså det är klart att det är
3		ledande åh jag kanske planerat någon aktivitet men men inte det här
4		som du alltså att jag har barngruppen som helhet eller själva men
5		inte det det har jag inte alls gjort så mycket för att jag liksom
6		känner mer att den här kursen är vi mer ihop eh förra kursen var
7		lite mer du är över mig men nu försöker jag liksom se det
8		som att vi är tillsammans men nästa gång ska jag ju vara dig åh det
9		har ju liksom inte man har inte riktigt fått känn på så mycket för
10		att det är så kort tid
11	H:	eh det var därför jag tänkte nu att det är bättre att du får köra
12		nu de här två dagarna eh åh sedan tänker jag också att du får ha
13		en liten ledande roll på studiedagen jag tänker när vi sitter åh
14		har grovplanering åh utvärderingen där nu kan ju inte du kanske
15		diskuterar åh därför jag tänkte att då får du vara med i ECERS [H
16		börjar äta något här] från början åh så tyck till lite för jag
17		tänker det här det finns ju någonting som heter Bruk åh det är
18		likvärdigt ECERS [åh det är också systematiskt kvalitetssäkring
19		alltså där man kan se åh sedan utveckla verksamheten åh det är ett
20		jättebra underlag tycker jag för att där kan man ju också
21		koncentrera sig på alla de här olika delarna tar man delområde
22	S:	just det

På rad 1 initieras samtalet av studenten genom en fråga om ledarskap: är det ledande åh bara hålla i en samling? vilken studenten besvarar själv genom att säga jag tycker

inte det är riktigt... (rad 2). Hen fortsätter att beskriva sitt ansvar för barngruppen (i termer av: jag har barngruppen som helhet eller själva (rad 4) har förändrats och förväntas förändras under VFU (rad 5-10). Med andra ord, innebörden av ledarskap relaterar till ansvar för barngruppen (som en utbildad förskollärare) och därmed något mer än att planera och hålla *en* aktivitet (samling). Handledaren bekräftar studenten genom att ge förslag (jfr Excerpt 3 där samtal förs vidare genom följdfrågor) på hur studenten kan vidare utöka sitt ansvar (implicit leda barngruppen) i termer av agerande: köra nu de här två dagarna (rad 11); en liten ledande roll på studiedagen (rad 13) samt att delta i planering och utvärdering med arbetslaget (rad 14). Det framgår dock inte i handledarens beskrivning *hur* studenten skall genomföra dessa åtaganden mer än i termer som *tyck till lite* (rad 16). Handledaren fortsätter sedan att beskriva vad som kommer ske på studiedagen (rad 17-21), något som varken explicit eller implicit relaterar till den inledande frågan om ledarskap. Kopplingen till ledarskap förklaras inte av handledaren och studenten ställer ingen följdfråga. Ledarskap blir därigenom en benämning och utgångspunkt för samtal som handlar om vad som ska göras.

### Excerpt 7

Utdraget nedan är hämtat från ett tvåpartsamtal och startar där handledaren introducerar ledarskap med stöd av betygskriteriet till ett av kursens lärandemål. Vid denna tidpunkt har samtalet pågått 45 minuter. Den del av samtalet som här representeras och analyseras pågår i 1 min.

1	H:	att det är det komplexa <i>studenten visar i sitt ledarskap stor</i>
2		<i>handlingskompetens byggd på god överblick över verksamheten och</i>
3		<i>mycket god förmåga att hantera barnen i övergångar mellan olika</i>
4		<i>aktiviteter åh det är ju det du också säger där att du du ser ju</i>
5		<i>att du följer med dem ut du frågar inte mig ska jag ta det här</i>
6		<i>barnet? i övergångar så är du med åh ser att vad som behöver göras</i>
7		<i>är det någon som bråkar så-så tar du det. eh leda hela barngruppen</i>
8		<i>samt välja innehåll och arbetssätt utifrån barns skiftande</i>
9		<i>förutsättningar och behov med stöd i förskoledidaktiska kunskaper</i>
10		<i>eh studenten visar mycket god förmåga att leda barn i olika</i>
11		<i>gruppkonstellationer och är även självklar i att leda hela</i>
12		<i>barngruppen i förskolans olika situationer samt att lyhört välja</i>
13		<i>innehåll åh arbetssätt utifrån alla barns delaktighet inflytande eh</i>
14		<i>åh där är du ju på gång åh där det är ju det vi har pratat om att</i>
15		<i>du ska vi-vi kör en samling åh mindre grupperna har jag ju sett dig</i>
16		<i>i åh [ja</i>

Handledaren läser upp betygskriterierna för betyget: *visar i sitt ledarskap stor handlingskompetens byggd på god överblick över verksamheten och mycket god förmåga att hantera barnen i övergångar mellan olika aktiviteter (rad 1-3).* Sedan relaterar hen betygskriterierna till studentens agerande i tambursituation; i övergångar så är du med åh ser att vad som behöver göras är det någon som bråkar så-så tar du det (rad 6-7). I handledarens respons framgår inte någon explicit koppling mellan studentens agerande i tamburen och hur det relaterar till termen ledarskap som används i betygskriterierna. Handledaren läser nästa lärandemål: *leda hela barngruppen samt välja innehåll och arbetssätt utifrån barns skiftande förutsättningar och behov med stöd i förskoledidaktiska kunskaper (rad 7-9)* och fortsätter sedan med att läsa upp nästa betygskriterie; *studenten visar mycket god förmåga att leda barn i olika gruppkonstellationer och är även självklar i att leda hela barngruppen i förskolans olika situationer samt att lyhört välja innehåll åh arbetssätt utifrån alla barns delaktighet och inflytande (rad 10-13).* Handledaren beskriver för studenten att hen är på gång (rad 14) här kan det förstås som att studenten redan har visat handledaren förmåga att leda grupper med färre barn men att studenten behöver visa att hen även kan leda en större barngrupp för att uppnå betygskriteriet utifrån förslaget: *vi kör en samling åh mindre grupperna har jag ju sett dig (rad 16).* Handledaren förklarar inte vad som menas med *mycket god förmåga att leda barn* som det formuleras i ett av betygskriterierna eller *självklar i att leda*. Studenten ställer heller inte några frågor om ovanstående, så eventuella likheter eller skillnader i förståelse eller föreställningar förblir outredd. Med andra ord, i detta utdrag kommuniceras inte kopplingen mellan termen ledarskap och de andra termer som används i betygskriterierna. Deltagarna tar heller inte upp eventuell distinktionen mellan de olika sätt som termen ledarskap beskrivs i kriterierna eller vad de skulle innebära i relation till studentens agerande i verksamheten. I samtalet relateras ledarskap till färdighet och förmåga att; i) vara självständig och, ii) ta initiativ samt iii) leda grupper med olika antal barn (något som ofta talas om i termer *helgrupp* och *smågrupper*).

## **Excerpt 8**

Utdraget nedan är hämtat från ett tvåpartsamtal och startar där studenten introducerar termen ledarskap i en beskrivning av hur hen skattar sina förmågor i relation till betygskriterierna.

Vid denna tidpunkt har samtalet pågått i ca 12 minuter. Den del av samtalet som här delvis representeras, och analyseras pågår i ca 1 min.

1	S:	Jag skrev (//---//) och avslutade med att typ
2		att jag hade jag har utvecklat mitt <i>ledarskap</i> åh eh jag har lärt
3		känna barnen mycket mer åh när man har en eh så som det står i
4		betygskriterierna men att man har <i>en bra översyn över verksamheten</i>
5		gör att man lättare kan eh alltså <i>fungera i övergångar</i> i åh du vet
6		man vet hur vad man gör om det händer <i>en oföväntad händelse</i> det
7		blir mycket lättare för man har en kunskap (//---//) men man får ju
8		liksom det är viktigt åh veta vad barnen tycker om åh det jag
9		jobbar på det så mycket (//---//) jag har olika förhållningssätt till
10		varje barn det är jämförbart åh alla får ju liksom lika mycket tid
11		men man kan inte möta alla barn på samma sätt [det går inte.
12	H:	en kunskap nej precis nej nej
13	S:	alla är olika
14	H:	Ja visst är de det.

Studenten redogör med stöd i betygskriterierna för att hen har utvecklat sitt ledarskap genom att hen lärt känna barnen (rad 2) och har en *bra översyn* (rad 4). Studenten fortsätter vidare, att man lättare kan (//---//) *fungera i övergångar*, man vet hur vad man gör om det händer *en oföväntad händelse* det blir mycket lättare för man har en kunskap (rad 5-7). Studenten fortsätter med att redogöra för sitt lärande, jag jobbar på det så mycket (//---//) jag har olika förhållningssätt till varje barn. Studenten beskriver hur alla barn inte kan bemötas lika.Handledaren responderar på studentens åsikt genom att säga: en kunskap nej (rad 12). Vad handledaren avser med sin respons explicit görs inte utan studenten fortsätter med sitt resonemang att förhålla sig till barn som individer (rad 13).Handledaren bekräftar återigen studentens resonemang (rad 14). Båda deltagarna använder betygskriterier (se bilaga 5) som stöd i samtalet men det saknas ett klargörande över vad termen kunskap innebär och hur den avses relatera till ledarskap. Med andra ord så används ledarskap som en inledande term då den står framskriven i betygskriterierna men det blir sedan utrett om det finns någon motsättning mellan en kunskap och förmågan att möta varje barn.

## Sammanfattning av resultatet

Analysen visar att termen ledarskap i någon form används som en utgångspunkt för att tala om ett innehåll, men återkoppling mellan innehållet och ett begreppsliggörande av ledarskap saknas. Benämningen används som en sorts kommunikativ plattform för att tala om en rad



frågor vars relation till ledarskap förblir outtalad. Innehåll som deltagarna samtalar om utifrån ledarskap, och således så som ledarskap implicit relateras till i samtalen, är *färdigheter och förmågor* så som de uttrycks i lärandemålen/betygskriterierna för kursen, som att kunna:

- göra didaktiska val utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt,
- samspela och kommunicera med barn,
- vara engagerad och närvarande,
- hantera relationen mellan individ och grupp,
- vara självständig,
- stötta barn i övergångar
- agera professionellt,
- göra olika didaktiska val i relation till undervisning,
- göra anpassningar efter varje barns behov.
- leda grupper med olika antal barn (något som ofta talas om i termer 'helgrupp' och 'smågrupper'),
- kunna ta ett barns perspektiv.

Härtill indikeras att ledarskap avser ett *förhållningssätt* och att ha *kunskap* av visst slag (om *konflikthantering*), det vill säga också i termer av lärandemål/betygskriterier för kursen. Det ovan angivna, som samtalas om i relation till ledarskap är dock inte unika för den del av förskolläraryrket som handlar om ledarskap, utan avser generella förmågor som krävs av yrkesutövare. Här förblir innebörden av ledarskap specifikt outtalad i samtalen. Då termen ledarskap inte definieras i samtalen och inte heller hur de konkreta fall och erfarenheter som kommuniceras utgör *fall av eller exempel på* ledarskap förblir det senare (vad ledarskap i förskolan innebär och således vad studenten förväntas appropriera) i praktiken *svårt att appropriera i dessa samtal/aktiviteter*. Från ett analytiskt perspektiv kan man säga att det tämligen genomgående *saknas ett metaperspektiv* som just skulle klargöra innebörder av och relationer mellan vad man talar om i dessa samtal.

## 7. Diskussion

Föreliggande kapitel inleds med en diskussion om hur ledarskap konstitueras som något förgivettaget, i samtal som har handledande och dels examinerande syfte, under verksamhetsförlagd utbildning för förskollärare. Därefter diskuteras hur ledarskap används som en paraplybenämning. Detta åtföljs av en diskussion om stöttning i att förstå ledarskap i förskolan genom samtal mellan student och lärarutbildare. Avslutningsvis diskuteras pedagogiska konsekvenser som identifierats utifrån studiens resultat samt studiens bidrag till utvecklings- och forskningsarbete inom huvudområdet.

### 7.1 Ledarskap i förskolan som förgivettaget

Studien visar att benämningen ledarskap (som differentieras i termer av: ledarskapet, ledarrollen, ledarskapsroller, ledarskapssätt, ledarskapsdelen, ledarsynpunkt, att leda, ledande och ledande roll) används som en utgångspunkt för ett innehåll utan en definition av vad som avses med benämningen, eller utan återkoppling mellan innehållet och ledarskap (som implicit avses). Användning av en bestämd form av termen kan förstås som ett sätt att implicit kommunicera gemensam förståelse för ledarskap i förskolan eller ett begrepp med en given innebörd, som inte behöver redas ut. Det kan också framstå som att deltagarna delar förståelse av termen. Dock, då betydelsen av ledarskap inte reds ut i samtalen, är denna intersubjektivitet sannolikt illusorisk (Ivarsson, 2003). Då potentiellt skilda sätt att förstå ledarskap i förskolan – vilket är rimligt att anta då ena parten i samtalen är erfaren och den andra parten en student i utbildning – inte görs synliga kan deltagarna gå från samtalet med förståelsen att det råder samförstånd, men de kan ha pratat förbi varandra då deras respektive förståelser inte gjorts till föremål för medveten reflektion. En konsekvens av användning av bestämd form av ledarskap utan en definition leder till att både studentens och lärarutbildares förståelse av begreppet förblir osynligt och därmed också omöjligt att varken stötta eller bedöma, vilket blir problematiskt i ett utbildningssammanhang. Ovanstående blir även problematiskt mot bakgrund av tidigare forskning som visar på att ledarskap inom förskola är komplext (Hard, 2013). Resultatet går även att spegla i Heikka och Waniganayakes (2011) diskussion där de efterfrågar en definition av termen *pedagog* samt termen *ledarskap* som idag är otydlig vilket de anser gör det svårt att föra utvecklande samtal om *pedagogiskt ledarskap*.

## 7.2 Ledarskap som en paraplybenämning

Studiens resultat visar att samtalen handlar om ledarskap som en form av paraplybenämning för att tala om en mångfald olika aspekter av förskollärares arbete, utan att relationen med termen ledarskap tydliggörs. Dessa aspekter, och därmed ledarskap, relateras till *färdigheter och förmågor* som går att finna i antingen kursmål eller betygskriterier för kursen. Med andra ord utgår handledaren från matrisen i kursen (se bilaga 5). De flesta lärandemålen i VFU-kurserna är framskrivna i termer av färdigheter och förmågor (istället för *kunskap och förståelse* eller *värderingsförmåga och förhållningssätt*, som målen kategoriseras som/under i kursplanen, se bilaga 2). Det kan vara en förklaring till varför ledarskap som kunskap inte explicit görs i samtal utan förutsätts med utgångspunkt i hur målen är framskrivna. En av utsagorna (excerpt 8) behandlar termen kunskap som kan tolkas som att det menas kunskap *om ledarskap* för att appropriera färdigheter och förmågor *att leda* dock blir det inte tydligt i samtalet vad som menas. Men färdigheter och förmågor bygger på kunskap och förståelse *om något* – i detta fall ledarskap.

Flertalet av de färdigheter och förmågor som ledarskap relateras till går att finna i de förmågor som Tallberg Broman (2017) beskriver som *professionella kompetenser*. Vidare går det även att dra paralleller till de teman som Sheridan et al. (2011) identifierade i sin studie om förskollärares kompetenser och särskilt temat *interaktiva och relationella kompetenser* som omfattar förskollärares förmåga att kunna visa omsorg, visa sociala och kommunikativa samt didaktiska kompetenser. Att ledarskap är något som kan utövas i högre eller lägre grad i relation till undervisning går i linje med Jónsdóttirs och Colemans (2014) resultat som visade på olika betydelser av *att leda* och *att undervisa*. Att dessa termer inte korrelerar med varandra skulle kunna tyda på Hards (2013) resonemang kring hur ledarskap sammankopplas med ett auktoritärt förhållningssätt som gör att termen ledarskap får en negativ association.

Ovanstående diskussion om att ledarskap som term inte definieras framstår ännu klarare då endast 30 minuter av empirin (bestående av 1004 minuter ljudupptagning) visar på samtal som explicit relaterar till ledarskap. Detta är anmärkningsvärt i en kurs där ledarskap är ett centralt innehåll och följer som en röd tråd genom kursens uppgifter. En slutsats kan vara att

den dikotomi mellan teori och praktik som flertalet forskare lyft fram (Von Schantz Lundgren & Lundgren, 2012; Gunnarson, 2008; Grossman, Hammerness & McDonald, 2009) inte blir synlig i resultaten av föreliggande studie, utan snarare hur en brist på vetenskapliga begrepp stjälper yrkesspråk (kopplat till ledarskap) för att kunna beskriva det konkreta. Ledarskap kan förstås både som ett abstrakt fenomen men också som något mycket konkret. För att kunna kommunicera om det vardagliga och konkreta behövs språkliga redskap i form av vardagliga begrepp som medierar det konkreta som har hänt i aktiviteten och i mötet mellan student och till exempel barnen men också vetenskapliga begrepp som medierar en kunskap som går att generalisera till liknande aktiviteter och andra grupper av barn (Säljö, 2005). Analysen visar vidare på att individperspektiv är vanligt förekommande i relation till hur barn skall bemötas i olika situationer (jfr Excerpt 2). Ledarskap framstår således som situationsbundet vilket då lärs genom erfarenheter. Dock resulterar detta i ett ledarskap som fungerar med de barn och situationer som en student har erfarenhet av, men kunskapen blir svårare att generalisera till andra situationer. Denna form av lärande blir problematisk i relation till en framtida yrkesroll med förväntade yrkeskompetenser som kräver stor förmåga av flexibilitet och förmågor att planera och arbeta i en verksamhet som är baserad på barn i grupp (Tallberg Broman, 2017).

### 7.3 Samtal som stöd för att utveckla förståelse för ledarskap

Syftet med föreliggande studie är kunskap om stöttning i att förstå ledarskap i förskolan genom handledning och bedömning mellan student och lärarutbildare. Studien visar att ledarskap används som ett tema för att tala om en mångfald olika aspekter av förskollärares arbete, utan att det blir synligt vad dessa aspekter säger om just ledarskap. Uttryckt på annat sätt, vad alla de aspekter av förskollärares yrkesutövning som talats om i samtalen har gemensamt – vad som utgör termen ledarskap – förblir outrett och därigenom svårigen något att utvecklas i. Det framgår inte i analysen att deltagarna framför påståenden om misstolkning eller att det råder osäkerhet kring vad som samtalet handlar om. Tvärtom ger handledare och kurslärare studenten agens genom att ställa frågor och ge mycket tid för studenten att reflektera och redogöra för sina tankar. Det intressanta är hur handledare och kursläraren godtar studentens svar och resonemang, då det saknas följdfrågor om klargöranden. Det leder till att samtalen blir *outvecklade* och lärarna tar inte avstamp i asymmetrin som finns i samtalet (Säljö, 2014; Pramling och Säljö, 2015). Lärarutbildaren skulle istället kunna utmana studenten genom att som Mercer och Littleton (2007) interagera med studenten och både kommunicera om den

kompetens som studenten redan har förvärvat, men även vad studenten kan uppnå med stöd av handledare (Vygotskij, 1978). Med andra ord prata med studenten om dels den aktuella nivån och dels den förväntade progressionen samt jämföra dem emellan (Wood, Bruner & Ross, 1976).

En möjlig aspekt av handledarens stöd kan vara att studenten utmanas främst i och genom de aktiviteter som hen ansvarar för i verksamheten. Dock bör dessa handlingar explicitgöras verbalt i efterföljande tvåpartsamtal. Det går också att anta att handledaren gett studenten indirekt stöttning när hen till exempel hjälper till att välja vilka barn som skall ingå i studentens aktiviteter, val av miljö, tid på dagen och dylikt. Denna form av stöd behöver också kommuniceras till studenten så det finns en utgångspunkt för studentens utveckling och progression till nästa tillfälle (Nilsen, 2018). Analysen visar att det genomgående saknas *ett metaperspektiv* i samtalen som just skulle klargöra innebörder av och relationer mellan vad man talar om i dessa samtal. Konsekvensen kan bli att ledarskap är något man får lära sig genom att praktisera yrket och en kunskap som då förblir, som det ibland benämns som *tyst kunskap*. Mot bakgrund av detta uppstår frågan om studenten går från samtalet med ny kunskap, eller har studenten främst stöttats i att förstå betygskriterierna. Det kan tolkas som att strukturen tar över innehållet.

#### 7.4 Pedagogiska konsekvenser

Mot bakgrund av resultatet från föreliggande studie kan följande pedagogiska konsekvenser diskuteras: i) kursmål och betygskriterier är av stor betydelse för vad som samtalas om i kursens tvåparts- och trepartssamtal, ii) den stöttning som studenten ges i tvåparts- och trepartssamtal kan utvecklas. Analysen av utdragen kan förstås som att samtalen tenderar att stagnera istället för att utmana studentens reflektioner och tänkande. Utvecklingsområdet är kommunikationen dem emellan, där fler följdfrågor kan används för att reda ut innebörder och vad de olika termerna har för relation till studentens lärandeprocess att appropriera ett ledarskap, iii) vidare behöver förståelsen för att kunskap *om barn* är en avgörande yrkeskompetens för att utveckla förmågan att möta *individuella barn* tydliggöras, iv) samt att samtalens utformning bör förändras så att till exempel flera nivåer av perspektiv ingår i samtalet. Huvuddelen av samtalen utgår från studentens självvärdering vilket bidrar till samtal ur ett subjektivt perspektiv där studenten till stor del samtalar utifrån känslor, personliga upplevelser och tankar. Analysen visar att samtalen med betygskriterierna (se bilaga 5) som

utgångspunkt också tenderar att hamna i ett mer subjektivt perspektiv där studentens varande i den nuvarande kontexten samtals kring. Texten i kursmål beskriver en mer generell nivå dock visar analysen att samtalen där kursmål/betygskriterier används mer explicit (Excerpt 7 och 8) tenderar samtalen att bli parallella aktiviteter som Ivarsson (2003) beskriver. Kursmålen används som utgångspunkt, men de termer som används i kursmålen klargörs inte eller används för att förstå studentens handlingar.

## 7.5 Föreliggande studies bidrag till vidare utvecklings- och forskningsarbete

Resultatet av föreliggande studie visar på oklarhet över vad som menas med ledarskap i förskolan, vilket blir problematiskt både i hur studenten skall stöttas i sitt lärande och när en bedömning av studentens prestationer skall ske. Här kan resultatet av föreliggande studie bidra med insikt i ett utvecklingsarbete kring hur kursmål samt betygskriterier är framskrivna samt hur de tvåparts- och trepartssamtal som ingår i kursen kan utvecklas; i) ett revideringsarbete av kursmål och betygskriterier där bestämd form av termen ledarskap undviks, ii) åtföljs av samtal och diskussioner i VFU-kurslärlärlaget, om de termer som används samt dess betydelse i relation till ledarskap och där studentens förväntade progression genom utbildningen bildar en gemensam utgångspunkt, iii) som möjliggör att VFU-kursläraren sedan kan genomföra samma samtal och diskussioner med VFU-handledare, iv) samtal som förekommer i kursen mellan student och VFU-kurslärare/VFU-handledare kan utvecklas genom att studentens självvärdering revideras så att studentens förberedelser omfattar både beskrivningar *i ledarskap* och *om ledarskap*, v) samtalens struktur förändras så att kunskap *om barn* blir en utgångspunkt för att samtala om studentens förmåga att möta *individuella barn*.

Studies bidrag till vidare forskningsarbete kan tänkas vara slutsatsen kring brist på en definition av termen ledarskap i relation till förskolan samt avsaknaden av detta som ett vetenskapligt begrepp. Tolkningen av termen ledarskap i sammanhanget blir ett *vardagligt begrepp* vilket återspeglas i utbildningens tvåparts- och trepartssamtal. Givet detta empiriska resultat – och dess förutsättning i form av hur ledarskap skrivs fram i kursdokument – kan svårligen studenten appropriera ledarskap som ett *teoretiskt begrepp* för att förstå en del (delar av) sitt kommande yrke. Det blir således svårt för VFU-kurslärare, VFU-handledare samt studenter att kommunicera kring vad ledarskap är samt hur det skall omsättas i handling.

Studiens resultat visar i motsats till vad forskare påvisat: en rådande dikotomi mellan teoretiska och praktiska studier på lärarutbildning (Von Schantz Lundgren & Lundgren, 2012; Gunnarson, 2008; Grossman, Hammerness & McDonald, 2009). Resultat av föreliggande studie visar inte spår av dikotomisering där ledarskap beskrivs som en sak i teorin och en annan sak i praktiken utan snarare visar analysen hur deltagarna i samtalen strävar mot att förstå sitt handlande med hjälp av språkliga redskap. Ur ett sociokulturellt perspektiv anses språkliga redskap som ett medel för att kommunicera både med andra och med sig själv (sitt eget tänkande) men utan termer och begrepp blir detta svårt (Säljö, 2017). Här kan resultatet av den föreliggande studien visa på *ett tomrum* där forskning behöver vara lyhörd inför de behov som samhället uppvisar. Samhället representeras i detta fall av förskolan där förskollärarens roll har utvecklats i linje med reviderade styrdokument (Skolverket, 2018) där ledarskapet tydliggjorts men där de språkliga redskapen i utbildningen och i förskoleverksamheten inte följt samma utveckling, även om ledarskap finns framskrivet i examensmålen för förskolläraryrket och återfinns i lärandemålen vilka studenten examineras mot. Rektorer efterlyser också en större kunskap och färdighet kopplad till ledarskap hos nyexaminerade förskollärare. Ovanstående synliggör behov av förståelse kring hur termen ledarskap skall relateras till förskollärares kunskaper och färdigheter, vilket jag menar tyder på behovet av gemensamma termer – ett yrkesspråk – för att kunna föra en dialog kring ledarskap i förskolan och på förskolläraryrket. De flesta studier inom internationell forskning studerar relationen mellan rektorns ledarskap och kvalitén på verksamheten (Woodrow & Busch, 2008; Hard, 2013).

## Referenslista

- Allen, J.M. (2009). Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 647-654.
- Blackmore, J. (2010). Leadership and Gender. *International Encyclopedia of Education (Third Edition)*. 797-892. doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00455-3
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.
- Borg, M. (2017). *Att sätta ord på det viktiga. En intervjustudie med lokala lärarutbildare om bedömning inom förskolläraryrket*. Magisteruppsats. Göteborg: Institutionen för pedagogik, lärande och kommunikation, Göteborgs universitet. Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/52246>
- Brodin Olsson, M. (2017). *Ledarskap i förskolan svårigheter och möjligheter*. Magisteruppsats. Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Göteborgs universitet. Tillgänglig: <https://www.uppsatser.se/uppsats/ba529853de/>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (1999). Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of research in Education*, 24, 249-305.
- Codex.vr.se. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Daniels, H., Cole, M., & Wertsch, J. V. (2007). *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press
- Dimenäs, J., Gustafsson, T., & Mitiche, A. (2016). Att bli lärare- argument för en integrerad lärarutbildning. *Högre utbildning*, 6(2), 121-137.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsingfors: Orienta-konsultit.
- Eriksson, A. (2015). Förskollärarens ansvar från självpåtaget till pålagt och delvis legitimerat. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 20(1-2), 8-31.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (Red.). (2014). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Fernandez, M.L., & Erbilgin, E. (2008). *Roles of supervisors, approaches to supervision, and communications in student teaching conferences*. Paper presented at the Annual Conference of AERA, (2008.03.24-28) New York, NY.
- Frelin, A. (2012). *Lyhörda lärare – professionellt relationsbyggande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.



- Gardesten, J., & Hegender, H. (2015). Underkännande inom verksamhetsförlagd utbildning-resultat från en forskningsexpedition i svårframkomlig terräng. *Utbildning och lärande*, 9(6), 69-86.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, Re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 15(2), 273-290.
- Gytz Olesen, S. (2011). Pierre Bourdieu. I S. Gytz Olesen & P. Möller Pedersen (Red.), *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv* (s. 141-170). Lund: Studentlitteratur.
- Göteborgs universitet (2017). *LÖVU30 Verksamhetsförlagd utbildning 3 för förskollärare, 7,5 högskolepoäng*. Hämtad 2018-07-28 från <https://utbildning.gu.se/kurser/hitta-kursplan>
- Göteborgs universitet. (2018). *Försöksverksamheten med övningsförskolor*. Hämtad 2018-07-28 från <https://www.medarbetarportalen.gu.se/lararutbildning/program/forskollaraoprogrammet/forsoksverksamhet-med-ovningsforskoleomraden/?skipSSOCheck=true>
- Hard, L. (2013). Leadership is not a dirty word: Exploring and embracing leadership in ECEC. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2(13), 311-325.
- Hegender, H. (2007). Lärarutbildningens kunskapsmål för verksamhetsförlagd utbildning: ett mischmasch av teori och praktik. *Pedagogisk forskning i Sverige* 12, 194-207.
- Hegender, H. (2010). Villkor och praxis – Bedömning av lärarstudenters yrkeskunskaper under verksamhetsförlagd utbildning. *Nordic Studies in Education*, 3, 180-197.
- Hegender, H. (2010). The assessment of student teachers academic and professional knowledge in school-based teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(2), 151–171.
- Heikka, J., & Waniganayake, M. (2011). Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of leadership in Education*, 14(4), 499-512.
- Hepburn, A., & Potter, J. (2007). Discourse analytic practice. I C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium & D. Silverman (Eds.), *Qualitative research practice* (s.168-184). London: Sage.
- Hjort, M-L., & Pramling, N. (2014). Den blivande förskollärarens formering. En studie av verksamhetsförlagda handledningssamtal, argumentationstraditioner och metaforik. *Tidsskrift för nordisk barnehageforskning nordic early childhood education research journal*. 7(10), 1-18.
- Ivarson Alm, E. (2013). *Ledarskap i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Ivarsson, J. (2003). Kids in zen: computer-supported learning environments and illusory intersubjectivity. *Education, Communication & Information*, 3(3), 383-402.

- Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling. Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 17(3-4), 152–170.
- Jónsdóttir, A H., & Coleman, M. (2014). *Professional role and identity of Icelandic preschool teachers: effects of stakeholders' views*, 34(3), 210-225.
- Jonsson, A. (2011). Nuets didaktik. Förskolans lärare talar om läroplan för de yngsta. Kristianstad: Kristianstad University Press
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundations and Practice. *The journal of the learning sciences*, 4(1), 39-103.
- Jönsson, A. (2017). *Lärande och bedömning*. Malmö: Gleerups.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/29219>
- Lagerlöf, P., Wallerstedt, C., & Kultti, A. (2019). Barns agency i lekrepensiv undervisning. *Forskning om undervisning och lärande*, 1(7), 44-62.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lindberg-Sand, Å. (2008). *Läranderesultat som utgångspunkt för högskolans kurs-och utbildningsplaner*. Lunds universitet, Centre for Educational development.
- Linell, P. (2014). Interactivities, intersubjectivities and language. On dialogism and phenomenology. *Language And Dialogue*, 4(2), 165-193.
- Linné universitetet. (2012). *Guide för handledning och bedömning – Verksamhetsförlagd utbildning – förskolläraryrket*. Hämtad 18-11-13 från [https://medarbetarportalen.gu.se/digitalAssets/1575/1575062\\_guide\\_for\\_handledning\\_och\\_bedomning\\_forskollarutb\\_henrik-hegender.pdf](https://medarbetarportalen.gu.se/digitalAssets/1575/1575062_guide_for_handledning_och_bedomning_forskollarutb_henrik-hegender.pdf)
- Lärarnas Historia. (2014). Stiftelsen SAF, Lärarförbundet, Lärarnas Riksförbund och SFHL. Hämtad 18-07-29 från [http://www.lararnashistoria.se/forskolan\\_ar\\_for\\_ar](http://www.lararnashistoria.se/forskolan_ar_for_ar)
- Malmö universitet. (2018). *På väg mot Förskolläraryrket – studenter antagna fr o m ht18*. Hämtad 18-11-13 från <https://www.mah.se/fakulteter-och-omraden/ls/Partneromraden/vftVFU--Lararprogrammet/>
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London: Routledge.

- Morberg, Å. (2005). Med örat mot nyblivna lärare – lärarutbildningen i backspeglarna. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, 2, 1-22.  
doi:10.1080/16522729.2005.11803906
- Mäkitalo, Å. (2016). On the Notion of Agency in Studies of Interaction and Learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 64-67. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.07.003>
- Nielsen, M. (2018). *Barns och lärares aktiviteter med datorplattor och appar i förskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/57483>
- Plowman, L., & Stephen, C. (2007). Guided interaction in pre-school settings. *Journal of computer Assisted learning*, 23(1), 14-21.
- Plowman, L., & Stephen, C. (2007). Guided interaction: exploring how adults can support children's learning with technology in preschool settings. *Hong Kong Journal of Early Childhood*, 12(1), 15-22.
- Pramling, N., & Säljö, R. (2015). The Clinical Interview: The Child as a Partner in Conversations vs. the Child as an Object of Research. I S. Robson & S. F. Quinn (Red.), *International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding*, 87–95. London: Routledge.
- Rönnerman, K., Grootenberg, P., & Edwards-Groves, C. (2017). The practice architectures of middle leading in early childhood education. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 2017, 11(1), 1-20. <https://ijceep.springeropen.com/articles/10.1186/s40723-017-0032-z>
- Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A., & Vuorinen, T. (2011). Preschool teaching in Sweden – a profession in change. *Educational Research*, 53(4), 415-437.  
<http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2011.625153>
- Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij*. Stockholm: Liber.
- SFS 1977:218. *Högskolereformen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skjæveland, Y. Granrusten, P.T. Hoås Moen, K., & Lillemyr, O.F. (2017). Ledelse og læring i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101 (3), 239-251. doi: [10.18261/issn.1504-2987-2017-03-05](https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-03-05)
- Skolverket. (1998). *Läroplan för förskolan. Lpfö98*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan. Lpfö98*. (reviderad 2010). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)
- Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan. Lpfö98*. (reviderad 2016). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan. Lpfö18*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)
- Skolverket. (2018). *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)
- SOU 1972:26. *Förskolan. Del 1*. Betänkande angivet av 1968 års barnstugeutredning. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SOU 1972:26. *Förskolan. Del 2*. Betänkande angivet av 1968 års barnstugeutredning. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Stockholms universitet. (2017). *Professionsutvecklingsmatrisen "Från novis till professionell – en professionsutvecklingsmatris"*. Hämtad 18-11-13 från <https://www.su.se/lararutbildningar/vfu/student/vfu-handbok>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva ett examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundberg, B., & Ottander, C. (2013). The Conflict Within the Role: A Longitudinal Study of Preschool Student Teachers' Developing Competence In and Attitudes Towards Science Teaching in Relation to Developing a Professional Role. *Journal of Early Childhood Education*, 34(1), 80-94. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/10901027.2013.758540>
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2015). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups
- Säljö, R. (2017). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare* (fjärde utg., s. 203–264). Stockholm: Natur & Kultur.
- Tallberg Broman, I., Vallberg Roth, A., & Rubenstein Reich, L. (2017). *Professionell yrkesutövning i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2017) *God forskningssed*. Tillgänglig: <https://www.vr.se/analys-och-uppdrag/vi-analyserar-och-utvarderar/alla-publikationer/publikationer/2017-08-29-god-forskningssed.html>
- Vetenskapsrådet. (2018) *Forskningsöversikt utbildningsvetenskap*. Tillgänglig: <https://www.vr.se/analys-och-uppdrag/om-svensk-forskning/forskningsoversikter-2019/forskningsoversikt-utbildningsvetenskap.html>

- Von Schantz Lundgren, I., & Lundgren, M. (2012). Verksamhetsförlagd utbildning (VFU): en arena för lärarstudenter att utveckla sin ledarskapsförmåga? *Utbildning & lärande, education and learning*, 6(1), 50-67.
- Wells, (2007). Semiotic Mediation, Dialogue and the Construction of knowledge. *Human Development*, 50, 244-274.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Woodrow, C., & Busch, G. (2008) Repositioning early childhood leadership as action and activism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(1), 83-93. doi: <https://10.1080/13502930801897053>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

## Bilaga 1.

### Examensmål förskolläraryrket

#### Kunskap och förståelse

##### För förskollärexamen ska studenten

K1	visa sådana kunskaper inom det förskolepedagogiska området och sådana ämneskunskaper, inbegripet kännedom om aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete, som krävs för yrkesutövningen,
K2	visa sådana kunskaper i förskoledidaktik och ämnesdidaktik inklusive metodik som krävs för undervisning och lärande inom det förskolepedagogiska området och inom de ämnesområden som utbildningen avser samt för yrkesutövningen i övrigt,
K3	visa fördjupad kunskap om barns kommunikation och språkutveckling,
K4	visa kunskap om grundläggande läs-, skriv- och matematikinläring,
K5	visa kännedom om vetenskapsteori och kvalitativa och kvantitativa forskningsmetoder, samt om relationen mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet och dess betydelse för yrkesutövningen,
K6	visa sådan kunskap om barns utveckling, lärande, behov och förutsättningar som krävs för yrkesutövningen,
K7	visa kunskap om praktiska och estetiska läroprocesser
K8	visa kunskap om och förståelse för sociala relationer, konflikthantering och ledarskap, och
K9	visa kunskap om skolväsendets organisation, relevanta styrdokument, läroplansteori och olika pedagogisk-didaktiska perspektiv samt visa kännedom om skolväsendets historia.

#### Färdighet och förmåga

##### För förskollärexamen ska studenten

F1	visa fördjupad förmåga att möta barnens behov av omsorg och att skapa förutsättningar, inbegripet genom lek och skapande verksamhet, för alla barn att lära och utvecklas,
F2	visa förmåga att kritiskt och självständigt tillvarata, systematisera och reflektera över egna och andras erfarenheter samt relevanta forskningsresultat för att därigenom bidra till utvecklingen av yrkesverksamheten och kunskapsutvecklingen inom yrkesområdet,
F3	visa förmåga att tillämpa sådan förskoledidaktik och ämnesdidaktik inklusive metodik som krävs för undervisning och lärande inom det förskolepedagogiska området och inom de ämnesområden som utbildningen avser samt för yrkesutövningen i övrigt,
F4	visa förmåga att ta till vara barns kunskaper och erfarenheter för att stimulera varje barns lärande och utveckling,
F5	visa förmåga att självständigt och tillsammans med andra planera, genomföra, utvärdera och utveckla undervisning och  den pedagogiska verksamheten i övrigt i syfte att på bästa sätt stimulera varje barns lärande och utveckling,
F6	visa förmåga att identifiera och i samverkan med andra hantera specialpedagogiska behov,

F7	visa förmåga att observera, dokumentera och analysera barns allsidiga lärande och utveckling i förhållande till verksamhetens mål och informera och samarbeta med vårdnadshavare,
F8	visa förmåga att kommunicera och förankra förskolans värdegrund, inbegripet de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingarna,
F9	visa förmåga att förebygga och motverka diskriminering och annan kränkande behandling av barn,
F10	visa förmåga att beakta, kommunicera och förankra ett jämställdhets- och jämlikhetsperspektiv i den pedagogiska verksamheten,
F11	visa kommunikativ förmåga i lyssnande, talande och skrivande till stöd för den pedagogiska verksamheten,
F12	visa förmåga att säkert och kritiskt använda digitala verktyg i den pedagogiska verksamheten och att beakta betydelsen av olika mediers och digitala miljöers roll för denna, och
F13	visa förmåga att i den pedagogiska verksamheten tillägna sig färdigheter som är värdefulla för yrkesutövningen.

## Värderingsförmåga och förhållningssätt

### *För förskollärarexamen ska studenten*

V1	visa självkänedom och empatisk förmåga,
V2	visa förmåga till ett professionellt förhållningssätt gentemot barn och deras vårdnadshavare,
V3	visa förmåga att i det pedagogiska arbetet göra bedömningar utifrån relevanta vetenskapliga, samhällliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna, i synnerhet barnets rättigheter enligt barnkonventionen, samt en hållbar utveckling, och
V4	visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och utveckla sin kompetens i det pedagogiska arbetet.

## Bilaga 2.

### Lärandemål – LÖVU31

Efter godkänd kurs ska studenten kunna:

#### *Kunskap och förståelse*

- visa förmåga att i tal och skrift diskutera och argumentera för hur yrkesetik, diskrimineringsgrunder, styrdokument, vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet ligger till grund för yrkesutövningen som förskollärare
- diskutera och argumentera för dokumentationens utformning och dess betydelse för att följa upp, utvärdera och utveckla förskolans kvalitet utifrån ett pedagogiskt ledarskap relaterat till styrdokument, vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet
- diskutera hur förskollärarens ledarskap påverkar sociala relationer, konflikthantering samt barns lärande och utveckling relaterat till VFU-erfarenheter, styrdokument, vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet

#### *Färdigheter och förmåga*

- visa förmåga att på eget initiativ samspela, samarbeta och kommunicera aktivt och professionellt med barn, vårdnadshavare och arbetslag relaterat till styrdokument, vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet
- visa förmåga att under handledning identifiera, digitalt dokumentera samt föreslå förändringar i en lekmiljö med avseende på vilka möjligheter varje barn ges att lära och utvecklas i lek relaterat till styrdokument, vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet
- visa förmåga att under handledning planera, genomföra och beskriva val av digital dokumentationsmetod av en lekmiljö i syfte att utveckla professionell digital kompetens
- hantera komplexiteten i förskollärarens roll genom att ha överblick över verksamheten, vara flexibel och kunna hantera oförutsägbara händelser
- leda hela barngruppen samt välja innehåll och arbetssätt utifrån barns skiftande



förutsättningar och behov med stöd i förskoledidaktiska kunskaper

- stimulera barns samspel och hjälpa dem att hantera konflikter
- presentera, diskutera och argumentera utifrån VFU-erfarenheter digitalt och med

loggbok som underlag inför seminariegrupp

### ***Värderingsförmåga och förhållningssätt***

- visa ett professionellt förhållningssätt och ledarskap gentemot barn, vårdnadshavare och arbetslag relaterat till styrdokument, vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet

- visa engagemang och empatisk förmåga i verksamhetens alla olika delar och då särskilt beakta barns perspektiv

- visa självkänedom samt illustrera utmaningar i förskolläraryupdraget i relation till förskoleverksamhetens komplexa villkor med egna exempel
- visa förmåga att utifrån genomförd dokumentation kritiskt granska och diskutera

barns möjligheter att lära i lek samt argumentera för utveckling av en lärandemiljö som på ett jämlikt och demokratiskt sätt stimulerar barns lärande och utveckling

- redogöra för och reflektera över eget lärande gällande ledarskap samt identifiera, diskutera och formulera behov av ytterligare kunskap för att därigenom utveckla sin yrkeskompetens utifrån förskollärares uppdrag

## Bilaga 3.

### Medgivandeblankett

#### **Insamling av material för forskning inom Försöksverksamhet med övningsförskoleområden (ÖFSO) vid förskollärarytbildningen vid XXX universitet**

Samtliga förskollärarytstudenter vid XXX universitet ingår sedan hösten 2014 i ett femårigt nationellt projekt med försöksverksamhet med övningsförskoleområden. Projektet syftar till att höja kvalitén på studenternas verksamhetsförlagda utbildning (VFU). Visionen är att detta projekt även ska bidra till bland annat att kvalitetsäkra bedömningen och examination i samverkan mellan kommun och lärosäte samt höjd kvalitet på förskollärarytbildningen.

Denna forskning avser att studera de processer som deltagarna medverkar i. Mer specifikt studeras handledningstillfällen och tre-partssamtal där förskollärarytstudenter, VFU-kurslärare och lokal lärarytbildare (LLU) deltar under VFU-kurser under projektets kvarvarande två år (2017-2019). Kommunikation vid dessa tillfällen kommer att dokumenteras genom ljudupptagning av LLU/förskollärarytstudent.

Resultat av denna forskning kommer att presenteras i forskning-, undervisning- och skolutvecklingssammahang, omfattande nationella och internationella publikationer.

Deltagandet är frivilligt och varje deltagare kan välja att avsluta sin medverkan när som helst. Insamlade ljudinspelningar kommer inte bli tillgängliga för någon utanför denna forskning. När forskningen presenteras kommer samtliga deltagare och förskolor vara anonymiserade. Ingen ersättning ges för medverkan.

För eventuella frågor är du välkommen att kontakta oss.

Vänligen,

Martina Borg

*Student vid Masterprogrammet i barn- och ungdomsvetenskap på Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande vid i XXX universitet.*

[martina.borg@gu.se](mailto:martina.borg@gu.se)

0737-087357

Madeleine Brodin Olsson

*Student vid Masterprogrammet i utbildningsledarskap på Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid i XXX universitet.*

[madeleine.brodin.olsson@gu.se](mailto:madeleine.brodin.olsson@gu.se)

0736-883377

Solveig Sotevik

*Studierektor för verksamhetsförlagd utbildning, förskollärarytprogrammet*

*Projektledare för Försöksverksamheten med övningsförskoleområden*

[Solveig.sotevik@ped.gu.se](mailto:Solveig.sotevik@ped.gu.se)

Anne Kultti

*Docent i pedagogik, vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, XXX universitet*

Anne.kultti@ped.gu.se

Mer information om projektet finns på följande sida:

[http://lararutbildning.gu.se/utbildning/forskollarprogrammet/forsoksverksamhet-med-ovningsforskoleomraden-2\(2\)](http://lararutbildning.gu.se/utbildning/forskollarprogrammet/forsoksverksamhet-med-ovningsforskoleomraden-2(2))

**Informerat samtycke angående insamling av material för forskning inom Försöksverksamhet med övningsforskoleområden (ÖFSO) vid förskollärarytbildningen vid XXX universitet**

Jag har tagit del av informationen om denna forskning. Härmed ger jag mitt samtycke till att delta i denna forskning:

Min roll i verksamhetsförlagd utbildning:

- Lokal lärarutbildare (HANDLEDARE)
- Student
- VFU-kurslärare

Underskrift: \_\_\_\_\_

Namnförtydligande (text): \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

## Bilaga 4.

### Transkriptionsnyckel

?	frågeintonation
(.)	mikropaus, en kort paus, kortare än .2 sekunder. Markeras i LÖVU20, 30 och 40 med nytt stycke och tid (överenskommelse med Solveig pga av svårläst när det blir många mikropausar), exempel:
00:15:25	S: jo alltså jag tänkte att det var så de skulle göra
00:15:32	men det gjorde de inte
(10s.)	mycket lång paus i sekunder
:::	ett eller flera kolon indikerar förlängning av vokal
N[ej	vänster hakparenteser indikerar början på överlappande tal
[kommentarer]	kommentarer gjorda av forskaren i hakparentes och kursivt
(ohörbart)	tal som ej går att uppfatta eller otydligt
°svag röst°	svag röst
VERSALER	stark röst
>snabbt<	indikerar att det uttalade levereras mycket snabbt
<långsamt>	indikerar att det uttalade levereras mycket långsamt
-	bindestreck indikerar avbrutet talflöde

Ingen kommatering eller interpunktion i texten utom frågetecken.

Stamning, upprepning av del av ord skrivs: ja-ja-jag tänkte ju att de-de-det.

Asterisk \* i taltursraden om det endast är kommentarer från forskaren (dina kommentarer)

Jag vill ha numrerade rader och sekunder om det går bra.

Vi skriver L för lärare, HANDLEDARE för lokal lärarutbildare (handledare från fältet som bara finns med under examination och inte på praxisseminarium) och S för student.

Skriv i Courier new som jag gjort nedan:

## Exempel på excerpt:

- 1 00:31 L: beskriv lite för oss vad det [*hostning*] handlade om vad din fråga var vad du kom fram till alltså huvudpunkterna i ditt arbete?
- 2 00:34 S1: ja dom har haft ett tema här. Detta är femårsgruppen, det är femåringarna på förskolan som en gång i veckan samlas och så:: har dom lite förberedning för skolan som dom skall börja sen, och när dom ska:: öva sig på och sitta still, och lärarens främsta grej är att dom ska ha tankar o att dom ska bevara sin nyfikenhet och så vidare, o nu har dom ett tema med sinnena och just den här samlingen så undersöker dom synen, och det jag då tyckte var intressant där att hon tog upp mycket just med det här från perspektivet att vara blind, att hon inte bara (3s.) varför är det bra att se utan också tog det från en annan synvinkel, och det är väl det jag har ställt mig frågan också att dom får vara med och bestämma väldigt mycket och tyckte jag också var väldigt intressant, och utifrån [*styrdokumenten*]
- 3 00:00:35 S2: [*vilken är din frågeställning [annan student bryter in och frågar]*]
- 4 00:00:36 S1: ja den är jag ju inte så himla nöjd med då men, hur svarar undervisningen i den situation jag valt upp mot läroplanens övergripande mål och riktlinjer och mot att barnen skall lära sig demokrati och alla människors lika värde och det jag kom fram till sen var att det svarade upp väldigt mycket bra mot det här och att läraren tog upp mycket av det undervisningsperspektivet och barnen får lära sig demokrati i och med att dom får vara med och bestämma och att dom, just det här med alla människors lika värde så får dom ju, det inbegriper ju väldigt mycket men just här då att just synen på funktionshindrade att dom är lika mycket värda ja, det blir väldigt luddigt här ja ja
- 5 00:00:41 L: Tackar.

## Bilaga 5.

### Matris VFU 3 Förskolläraprogrammet

<b>Lärandemål under rubrik: kunskap och förståelse</b>	<b>U</b>	<b>G</b>	<b>VG</b>
<i>K2. diskutera och argumentera för dokumentationens utformning och dess betydelse för att följa upp, utvärdera och utveckla förskolans kvalitet utifrån ett pedagogiskt ledarskap relaterat till styrdokument, vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet</i>	Val av lekmiljö och arbetet med dokumentation av densamma med digitala verktyg på individ-, grupp- och verksamhetsnivå är ofullständigt framskrivet och motivering och förankringen i vetenskap och styrdokument är bristfällig.	Val av lekmiljö och arbetet med dokumentation av densamma med digitala verktyg på individ-, grupp- och verksamhetsnivå är framskrivet, motiverat och argumenterat för med utgångspunkt i verksamheten samt förankrat i vetenskap och styrdokument.	Val av lekmiljö och arbetet med dokumentation av densamma med digitala verktyg på individ-, grupp- och verksamhetsnivå är motiverat, argumenterat för samt problematiserat med utgångspunkt i verksamheten samt förankrat i vetenskap och styrdokument
<i>K3. diskutera hur förskollärares ledarskap påverkar sociala relationer, konflikthantering samt barns lärande och utveckling relaterat till VFU-erfarenheter, styrdokument, vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet</i>	Studenten visar bristfälliga insikter i betydelsen av förskollärares ledarskap och hur det påverkar sociala relationer och konflikthantering samt barnens lärande och utveckling.	Studenten kan utifrån vetenskap och exempel från verksamheten diskutera betydelsen av förskollärares ledarskap och hur det påverkar sociala relationer och konflikthantering samt barnens lärande och utveckling.	Studenten kan utifrån vetenskap och exempel från verksamheten diskutera betydelsen av förskollärares ledarskap och hur det påverkar sociala relationer och konflikthantering samt barnens lärande och utveckling.
<b>Lärandemål under rubrik färdighet och förmåga:</b>	U	G	VG
<i>F1. visa förmåga att på eget initiativ samspela, samarbeta och kommunicera aktivt och professionellt med barn, vårdnadshavare och arbetslag relaterat till styrdokument, vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet</i>	Studenten tar få eller inga initiativ till att delta i arbetslagets löpande arbete. Studenten visar bristande förmåga att samspela, samarbeta och kommunicera samt att se och bekräfta varje individ för att uppnå likvärdighet. Studenten visar otillräcklig förmåga att skapa professionella relationer utifrån förskolans uppdrag.	Studenten deltar på eget initiativ aktivt i arbetslagets löpande arbete och visar förmåga att skapa professionella relationer i mötet med barn, vårdnadshavare och arbetslag i relation till styrdokument, vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet. Studenten strävar efter att se och bekräfta varje individ för att uppnå likvärdighet.	Studenten deltar på eget initiativ självständigt, aktivt i arbetslagets löpande arbete i verksamhetens alla olika delar. Studenten skapar professionella relationer i mötet med barn, vårdnadshavare och arbetslag utifrån i relation till styrdokument, vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet. Studenten ser och bekräftar varje individ för att uppnå likvärdighet.
<i>F2. visa förmåga att under handledning identifiera, digitalt dokumentera samt föreslå förändringar i en lekmiljö med avseende på vilka möjligheter varje barn ges att lära och utvecklas i lek relaterat till styrdokument, vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet</i>	Val av lekmiljö och arbetet med dokumentation av densamma med digitala verktyg på individ-, grupp- och verksamhetsnivå är ofullständigt framskrivet och motivering och förankringen i vetenskap och styrdokument är bristfällig. Föreslår inga förändringar utifrån genomförd dokumentation.	Val av lekmiljö och arbetet med dokumentation av densamma med digitala verktyg på individ-, grupp- och verksamhetsnivå är framskrivet. Motiverade förändringar är framskrivna med utgångspunkt i verksamheten samt förankrat i vetenskap, beprövad erfarenhet samt styrdokument.	Val av lekmiljö och arbetet med dokumentation av densamma med digitala verktyg på individ-, grupp- och verksamhetsnivå är framskrivet. Studenten motiverar och argumenterar för förändringar som är framskrivna med utgångspunkt i verksamheten samt förankrade i vetenskap, beprövad erfarenhet samt styrdokument
<i>F3. visa förmåga att under handledning planera, genomföra och beskriva val av digital dokumentationsmetod av en lekmiljö i syfte att utveckla professionell digital kompetens</i>	Val av digital dokumentationsmetod och arbetet med dokumentation av lekmiljö är ofullständigt planerat, genomförandet är bristfälligt och/eller saknar förankring i verksamheten.	Val av digital dokumentationsmetod och arbetet med dokumentation av lekmiljö har planerats, motiveras med tydlig förankring i verksamheten.	Val av digital dokumentationsmetod och arbetet med dokumentation av lekmiljö är, välplanerat, mycket tydligt framskrivet, väl motiverat och argumenterat för med tydlig utgångspunkt i verksamheten samt mycket väl förankrat i vetenskap och styrdokument.
<i>F4. hantera komplexiteten i förskollärares roll genom att ha överblick över verksamheten, vara flexibel och kunna hantera oförutsägbara händelser</i>	Studenten har otillräcklig initiativförmåga för att agera i verksamheten. Har otillräcklig överblick över verksamheten och svårigheter att hantera oförutsägbara händelser.	Studenten tar egna initiativ, visar handlingskraft och god förmåga att hantera barnen i övergångar mellan olika aktiviteter under dagen samt kan hantera oförutsägbara händelser på ett relevant sätt.	Studenten visar i sitt ledarskap stor handlingskompetens byggd på god överblick över verksamheten och mycket god förmåga att hantera barnen i övergångar mellan olika aktiviteter under dagen samt kan

			hantera oförutsägbara händelser på ett mycket relevant sätt.
<i>F5. leda hela barngruppen samt välja innehåll och arbetssätt utifrån barns skiftande förutsättningar och behov med stöd i förskoledidaktiska kunskaper</i>	Studenten visar bristfällig förmåga att leda barn i olika gruppkonstellationer och har svårigheter att leda hela barngruppen i förskolans olika situationer samt har svårigheter med att välja innehåll och arbetssätt utifrån barns delaktighet och inflytande och barns skiftande förutsättningar.	Studenten visar god förmåga att leda barn i olika gruppkonstellationer, inklusive hela barngruppen, i förskolans olika situationer samt att lyhört välja innehåll och arbetssätt utifrån alla barns delaktighet och inflytande samt barns skiftande förutsättningar och behov med stöd i förskoledidaktiska kunskaper.	Studenten visar mycket god förmåga att leda barn i olika gruppkonstellationer och är även självklar i att leda hela barngruppen i förskolans olika situationer samt att lyhört välja innehåll och arbetssätt utifrån alla barns delaktighet och inflytande samt barns skiftande förutsättningar och behov vilket tydligt uttrycks utifrån förskoledidaktiska kunskaper.
<i>F6. stimulera barns samspel och hjälpa dem att hantera konflikter</i>	Studenten visar otillräcklig förmåga att stimulera barns samspel och att hjälpa dem att hantera konflikter.	Studenten visar god förmåga att stimulera barns samspel och att hjälpa dem att hantera konflikter. Studenten reflekterar tillsammans med LLU över konkreta exempel på konflikthantering i barngruppen samt vilka lärdomar som kan dras.	Studenten visar mycket god förmåga att stimulera barns samspel och att hjälpa dem att hantera konflikter. Visar stort intresse för att lära utifrån händelser i barngruppen och reflekterar tillsammans med LLU över konkreta exempel på konflikthantering samt vilka lärdomar som kan dras.
<b>Lärandemål under rubrik: värderingsförmåga och förhållningssätt</b>	U	G	VG
<i>V1. visa ett professionellt förhållningssätt och ledarskap gentemot barn, vårdnadshavare och arbetslag relaterat till styrdokument, vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet</i>	Studenten visar bristfällig eller ingen förmåga att i tal, skrift och handling omvandla förskolans värdegrund och förskollärares yrkesetik i kommunikation och samspel med barn, arbetslag och vårdnadshavare. Studenten brister i förmågan att beakta lagstiftning kring tystnadsplikt/sekretess yrkesetiska principer samt diskrimineringsgrunder.	Studenten visar god förmåga att i tal, skrift och handling omvandla förskolans värdegrund och förskollärares yrkesetik till professionellt ledarskap i kommunikation och samspel med barn, arbetslag och vårdnadshavare. I sitt agerande beaktar studenten lagstiftning kring tystnadsplikt/sekretess yrkesetiska principer samt diskrimineringsgrunder.	Studenten visar mycket god förmåga att i tal, skrift och handling omvandla förskolans värdegrund och förskollärares yrkesetik till professionellt ledarskap i kommunikation och samspel med barn, arbetslag och vårdnadshavare i verksamhetens alla olika situationer.  I sitt agerande beaktar studenten lagstiftning kring tystnadsplikt/sekretess yrkesetiska principer samt diskrimineringsgrunder.
<i>V2. visa engagemang och empatisk förmåga i verksamhetens alla olika delar och då särskilt beakta barns perspektiv</i>	Studenten visar bristande engagemang och empatisk förmåga gentemot barn, arbetslag och vårdnadshavare.  Studenten visar liten eller ingen förmåga att beakta barns perspektiv.	Studenten är engagerad och empatisk gentemot barn, arbetslag och vårdnadshavare. Studenten tar i verksamhetens alla olika delar barns perspektiv i beaktande.	Studenten är engagerad och empatisk gentemot barn, arbetslag och vårdnadshavare. Studenten identifierar och diskuterar barns delaktighet och inflytande i verksamhetens alla olika delar och tar barns olika och ibland ojämlika förutsättningar i beaktande.
Utrymme för kommentar i fritext:			
Formulera vidare utvecklingsområden för studenten:			