

doi: 10.24834/educare.2022.4.4

Förskollärares ledarskap: ett kunskapsfält i behov av begreppsliga resurser

Madeleine Brodin Olsson<https://orcid.org/0000-0002-6100-033>Madeleine.brodin.olsson@gu.se*Anne Kultti*<https://orcid.org/0000-0001-6995-4468>anne.kultti@ped.gu.se

The present study aims to investigate supervision activities as a form of teaching leadership in preschool teacher education. Work-based education constitutes a particular context for understanding of leadership in preschool due to its intention of bridging between practical and theoretical experience and knowledge. The empirical data analyzed consist of audio-recorded supervision in the form of weekly conversations between the student teacher and the preschool teacher within a five-week course with leadership as the learning content. Theoretically grounded in a sociocultural perspective on learning and communication, the analysis shows how leadership is mediated as a relational practice but without a definition. In addition, the conversations focus on the student teacher's trajectories of developing leadership. In these conversations, the contents: *meanings of leadership* and *the students' appropriation of leadership*, are blurred. Without an explicit meta-perspective in the conversations, it becomes analytically unclear whether, or to what extent, the participants establish conceptual intersubjectivity. The findings are discussed in relation to work-based education as a context for teaching and learning the prospective occupation. We conclude that theoretical knowledge of preschool teachers' leadership becomes invisible in supervision without an education offering conceptual resources for this content.

Keywords: conversation, intersubjectivity, preschool teacher education, work-based education, supervision

Författarnas tack

Författarna vill rikta ett stort tack till alla studenter och handledare som har bidragit till att producera studiens empiriska data.

1. Introduktion

I denna studie analyseras handledningssamtal som undervisningsform för förskollärares ledarskap i verksamhetsförlagd utbildning (VFU). Enligt Olsson (2016) har lärare alltid och i samtliga skolformer "lett undervisning och pedagogiska aktiviteter, och tagit ställning till didaktiska aspekter såsom *vad* barn ska lära sig, *hur* de ska lära sig, *varför* de ska lära sig just detta, *vem* som ska lära sig och *med vem* de ska lära sig" (Olsson, 2016, s.1). Dock har innebörd av ledarskap i förskolan förändrats över tid (Olsson, 2016; Persson & Tallberg Broman, 2019). Enligt nuvarande styrdokument för förskolan (Skolverket, 2018) innefattar uppdrag som förskollärare ansvar för att leda barngrupp och arbetslag. Forskning visar utmaningar med en förskjutning av förskolans uppdrag från omsorg till utbildning (Persson & Tallberg Broman, 2019). Det har skapat en spänning mellan förskoletraditionen präglad av diskursen om "lika arbete" för personal oavsett utbildning och legitimiteten som förskollärare att leda arbetslaget. Förskollärares uppdrag att leda har enligt Eriksson (2014) implementerats i högre grad i kommunala riktlinjer än i förskolans praktik.

I förskollärarytbildning har ledarskap varit ett av målen i utbildningsplanen, i ett decennium (SFS2011:688). Vid programmet där empiri för studien genererats sker undervisning och examination av ledarskap i huvudsak i VFU som en arena för tillämpning av teoretiska och praktiska kunskaper. En utbildning som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, det vill säga där undervisning sker både genom högskoleförlagd (HFU) och VFU, kan förstås som ett erkännande av olika typer av kunskaper och olika sätt att lära för ett yrke. En sådan uppdelning kan också förstås leda till en förstärkning av dikotomiseringen teori-praktik, något som det i vardagsspråket ges uttryck för genom uppdelningen av kurser i teoretiska respektive praktiska kurser (Hegender, 2010a) eller svårigheter med att få teori och praktik att fungera som en helhet i en utbildning (Hegender, 2010a; von Schantz Lundgren & Lundgren, 2012). Exempelvis har det framkommit att växelverkan mellan lärarutbildningens teoretiska och praktiska delar har varit svår att uppnå (Manderstedt, 2013; Ribaeus et al., 2020) och studenter uttrycker avsaknad av verktyg

för att se samband mellan undervisning under HFU och de didaktiska val och handlingar som görs i praktiken (Eriksson, 2009). Enligt Hultman och Schoultzs (2012) studie kopplas aktiviteterna i VFU i ringa omfattning till teoretiska modeller eller begrepp, vilket ligger i linje med Solstads (2010) studie som visar att teoretisk kunskap inte är tillräckligt praktikinära, men också att praktiken ligger alltför långt från teorin.

Studier visar att HFU har en överordnad position i relation till VFU, vilket enligt Manderstedt (2013) kan få konsekvenser för studenternas didaktiska kompetenser. Dock finns det få studier om lärarstudenters lärande genom VFU (Hultman & Schoultzs, 2012). Lärarstudenters utveckling av professionell identitet och agens försvåras utan utrymme för studenters reflektion och diskussion av teori och praktik samt egna värderingar (Androusou & Tsfaos, 2018). Detta resultat relaterar till studier som visar hur studenters kritiska förhållningssätt till normer och kulturer i verksamhet gynnas genom att praktisk erfarenhet av yrket blir föremål för analys och reflektion (Hegender, 2010b; Karlsson Lohmander, 2015; Sundberg & Ottander, 2013). Annars kan en konsekvens bli att professionell kompetens decimeras till praktiska kunskaper om metoder (Fosse & Hovdenak, 2014).

I föreliggande artikel studeras förhandlingar av innebörder i förskollärares ledarskap genom handledningssamtal mellan deltagare med skilda erfarenheter och kompetenser, som en undervisningsform i VFU. I dessa samtal betraktas vetenskaplig kunskap och beprövad erfarenhet som resurser för konstituerande av förskollärares ledarskap, så som de framträder för deltagarna. Handledningssamtal mellan verksamma förskollärare och förskollärarstudenter om ledarskap analyseras genom följande frågeställningar:

1. Vad karaktäriserar handledningssamtalen som undervisningsform?
2. Hur adresseras kunskap om förskollärares ledarskap som lärandeinhåll i samtalen?

2. Tidigare forskning

Nedan presenteras forskning om handledningssamtal i VFU och förskollärares uppdrag som ledare av barngrupper och arbetslag. Merparten av empiriska studier om handledning har genomförts i en skolkontext. Dock är syftet med studenternas VFU till stor del likt, varpå studier från båda skolformerna bedömdes som relevanta att inkludera som bakgrund till studien.

2.1 Handledningssamtal som undervisning och bedömning i VFU

Handledningssamtal i VFU kan betraktas som en form av undervisning och bedömning. Genom handledningssamtal stöttas studenten i sitt lärande genom formativ respons samtidigt som en summativ bedömning av uppnådda kunskaper utifrån lärandemålen ges (Hegender et al., 2012). Borgs (2020) studie visar hur handledningssamtalens utformning kan möjliggöra både undervisning och bedömning inom dessa. Samtal som grundas i studentens självutvärdering av sitt lärande i relation till lärandemålen och en observation av aktiviteter genomförda av studenten, underlättade för VFU-kursläraren¹ att stötta studenten genom formativa frågor och lyfta fram konkreta exempel, samt genom användning av begrepp uppnå en växelverkan mellan praktik och teori.

För att öka en rättssäker bedömning, används ofta olika stödstrukturer i bedömningen (Johansson & Palla, 2014). Det kan till exempel vara bedömningsmatriser framtagna inom utbildningen, som ett underlag för bedömning, ett stöd för handledning samt som underlag för studentens egen dokumentation (Johansson & Palla, 2014). Formulering av bedömningsmatriser är dock inte oproblematiskt utifrån dess syfte att möjliggöra en rättssäker bedömning men också genom dess användning som redskap i handledning (Pramling & Hjort, 2014; Sädbom et al., 2019).

¹ VFU-kursläraren är anställd på universitetet och är den läraren som gör VFU-besök och sätter kursbetyg.

Enligt Hegender et al. (2012) stärker utbildning av VFU-handledare² deras förmåga att använda bedömningskriterier i syfte att formulera studentens kunskaper, men också att förhålla sig kritiskt till dessa. Utbildning (för handledare) kan därmed bidra till ett jämlikt förhållande mellan verksamma i universitetet och förskolan rörande vilka kompetenser som krävs inom yrket, enligt författarna.

3. Förskollärare som ledare för barngrupp och arbetslag

Ledarskap i relation till arbete med barn är sällan explicit framskrivet i forskning. Däremot kan det förstås vara en del av yrkeskompetensen som förskollärare (Sheridan et al., 2011), och mer specifikt i relation till metodkunskap (jfr *kunnande om hur*, i Sheridan et al.). Studien visar att majoriteten av förskollärarna som intervjuades beskriver sig som ledare för barn. Ledarskap beskrivs av lärarna i termer av lyssnande och bekräftande av barn, att utgå från barnens behov och intressen samt att kommunicera och interagera med barn. Ledarskap innebär också att vara en förebild och fatta snabba beslut utifrån vad som sker i den omedelbara situationen, enligt studien. Olsson (2016) framhåller att lärarens ledarskap i gruppaktiviteter möjliggör barns deltagande och lärande och att ledarskapet är speciellt viktigt för ett inkluderande förhållningssätt i relation till barn i behov av särskilt stöd (se också Jordan et al., 2009).

En genomgång av policytexter visar en utveckling från att lärares ledning under 1960-talet framstår som ett redskap för att fostra framtida demokratiska samhällsmedborgare till att på 1990-talet ersättas med idén om ledarskap som ett redskap för att möjliggöra elevernas lärande (Olsson, 2016). På 2000-talet beskrivs lärares ledarskap som ett redskap för att stötta barns prestationer och kunskapsresultat. Med andra ord har det skett en idéförskjutning ”från att möta barns olikheter till att leverera goda resultat” (Olsson, 2016). Brodin Olssons (2020) studie visar studenters uppfattning av förskollärarens ledarskap anpassad utifrån varje situation och individ med betoning på kunskap som förvärvas genom erfarenhet. Brodin Olsson framhåller vikten av teoretisk och praktisk kunskap för att stötta studenter att utveckla kunskap som går att generalisera till flera situationer.

² VFU-handledaren är anställd på VFU-förskolan och handleder studenten samt lämnar ett betygsunderlag till VFU-kursläraren i slutet av kursen.

I de flesta nationella och internationella studier om ledarskap i förskolan ligger fokus på rektorns formella ledarskap (Aubrey et al., 2013; Håkansson, 2016, 2019). Dock finns det ett växande intresse att studera *ledarskap från mitten*, det vill säga förskollärare som ledare för sina kollegor. Enligt Grootenboer et al. (2015) innefattar *middle leaders* ett undervisningsuppdrag kombinerat med att leda sina kollegor utan en formell titel. Den som har ett sådant uppdrag kallas i den svenska förskolekontexten för processledare, lärledare eller arbetslagsledare. Enligt Nehez et al. (2021) är personer med ett sådant uppdrag väl införstådda i förskolans kultur och normer samt har en mer jämbördig relation med kollegorna jämfört med rektorn som en formell ledare för verksamheten. Dessa faktorer kan vara till en fördel men också en nackdel för uppdraget. Exempelvis innebär denna typ av ledarskap möjligheter till att utveckla skolorganisationer och översätta (abstrakta) målbeskrivningar vid omsättning i praktiken. Dock kräver uppdraget mandat från rektor samt att rollen är tydlig och transparent för all personal på förskolan, enligt Nehez et al. (2021).

Heikka et al. (2016) lyfter lärares ledarskap som en nyckelfaktor till en förskola med utbildning av hög kvalitet. Studien visar att uppdraget att leda kollegor är svårt för många förskollärare och i den argumenteras för betydelsen av att de får stöd i detta. Eriksson et al. (2019) konstaterar att i samband med revideringarna av läroplan för förskolan 2010 har kompetensutveckling fokuserat på ämneskunskaper samt förmåga att dokumentera framför kunskaper som att kunna ta en ledande roll i arbetslaget. Ett dilemma i sammanhanget är att kulturen på många förskolor fortfarande präglas av en platt organisation och förskolläraren ofta får förhandla om olika beslut för att relationerna i arbetslaget ska vara positiva (Brodin Olsson, 2017).

Sammanfattningsvis visar forskning både möjligheter och svårigheter med undervisning genom handledningssamtal under VFU. Matriser används som stöd men det kan vara svårt att tolka innebörden av olika termer och begrepp. Därmed behövs handledarutbildning: dels för att tillägna sig kunskaper och förmågor att tolka innehållet i relation till studentens prestationer, dels för att kunna bidra till utveckling av bedömningskriterier (Hegender et al., 2012). En av orsakerna till de svårigheter som forskning visar kan vara den rådande uppdelning av teori och praktik som präglar utbildningen. En del av syftet med VFU är att förena dessa två till en helhet, men där visar ett flertal studier en avsaknad av koppling mellan teori och praktik.

Konsekvensen kan bli att det blir svårt för studenteter att reflektera över sina didaktiska val samt att utveckla ett kritiskt tänkande som en professionell kompetens (Androusou & Tsfaos, 2018; Eriksson, 2015).

I tidigare forskning framskrivs förskollärares ledarskap som en relationell praktik. Dock visar översikten ovan att ledarskap som innehåll kan uppfattas som otydligt då det är få studier som explicit undersökt förskollärares ledarskap i relation till barn. En konsekvens av att ledarskap ses som en del av en didaktisk kompetens, ett kunnande, kan bli att ledarskap reduceras till en metodkunskap byggd på främst erfarenhet, vilket kan innebära en avsaknad av teoretiska verktyg för att kunna reflektera, analysera, problematisera och generalisera ens erfarenheter. Bristande kunskaper om ledarskap och dess betydelse kan i sin tur leda till att nytexaminerade förskollärare inte har de kunskaper och förmågor som krävs i yrket.

Förskollärares ledarskap går också att relatera till ett förtydligat uppdrag att leda förskolans utbildning och kollegorna på förskolan. Exempelvis har begreppet mellanledare (Grootenboer et al., 2015) utvecklats för att visa på komplexiteten i uppdraget och stötta förskollärare i rollen. Ytterligare forskning behövs kring hur rektorer kan skapa förutsättningar som underlättar ett ledarskap från mitten. Endast ett fåtal tidigare studier har hittats om VFU – ledarskap i en förskolekontext.

4. Metodologi

Nedan presenterar vi studiens teoretiska grund, handledningssamtalet som kontext för analys och genomförandet av studien.

4.1 Teoretisk ram för att förstå lärandeprocesser

Ett sociokulturellt perspektiv erbjuder en teoretisk begreppsapparat för att förstå lärandeprocesser och erövrande av kunskaper i relation till aktiviteter och situationers inramning (Säljö, 2005). En individs intellektuella utveckling konceptualiseras som en social process av meningsskapande (Wells, 1999). Meningsskapande, eller av Vygotskij (1997) uttryckt utveckling av högre mentala funktioner, medieras genom diskursiva redskap (Wells, 1999). Det innebär att de diskursiva

redskap som används för att tala om något perspektiviserar detta innehåll. En aspekt av utvecklingen av tänkande, som ett exempel på en högre mental funktion, är generalisering av begrepp (Vygotsky, 1987). Diskursiva redskap utgör begreppsliga resurser för att tala om och förstå sig på något. Genom tillgång till olika sorters begreppsliga resurser generaliserar individer på olika grunder; vardagliga begrepp baserade på personliga erfarenheter respektive vetenskapliga begrepp tillägnade genom undervisning. Vetenskapliga begrepp öppnar upp för möjligheten att uppmärksamma generella principer och att systematisera hur något hänger samman (Wells, 1999). Genom att appropriera, gradvis ta över vetenskapliga begrepp, får individen tillgång till redskap som också är funktionella för meningsskapande i nya situationer. Det vill säga, dessa begrepp är inte begränsade till en viss erfarenhet eller situation. Genom sådana begrepp (diskursiva redskap) medieras även normer, värderingar, förväntningar och traditioner, som finns i ett sammanhang och/eller i (en del av) ett samhälle. Utifrån dessa teoretiska utgångspunkter förstås handledningssamtal som en viktig form av undervisning och studenters deltagande i handledningssamtal (som en form av metasamtal) som en indikator på deras lärande av kursinnehållet, då de i dessa kommer i kontakt med och ges möjlighet att använda diskursiva redskap för att förstå förskoleverksamheten.

Handledningssamtal som en aktivitet förstås rymma potential för utveckling (Vygotsky, 1978) med utgångspunkt i den lärandes erfarenheter. Centralt för att lära tillsammans med andra är skillnader i erfarenheter mellan deltagare, det vill säga att aktiviteten rymmer individer som kan mer tillsammans: den lärande kan delta i meningsskapande med andra på ett sätt som hon ännu inte kan ensam (jfr scaffolding-begreppet; Wood, Bruner & Ross, 1976). Att ta del av varandras erfarenheter kräver visst mått av intersubjektivitet, det vill säga tillräckligt delad förståelse (Ivarsson, 2003; Linell, 2014; Rommetveit, 1974). Intersubjektivitet tas ofta för given (Linell, 2014). Men deltagarna i ett handledningssamtal (utbildad förskollärare och förskollärarstudent) kan, för det första, ha *för skilda* uppfattningar om vad som ska diskuteras och hur, vilket kan leda till svårighet att tolka det som sägs och fram för allt vad som menas med vad som sägs (Pramling & Säljö, 2015). För det andra kan deltagares resonemang och reflektioner bli till separata aktiviteter trots att det tillsynes råder viss intersubjektivitet, visar Ivarsson (2003). Anledningar till detta tolkar Ivarsson ligger i samtalets öppna karaktär och att deltagarna använder olika former av begrepp: vardagliga respektive teoretiska.

Det är dock viktigt, om man tar denna teoretiska utgångspunkt, att hur exempelvis förskolläraryrket medieras och approprieras inte innebär en mekanisk process, utan individer deltar i aktiviteter på olika sätt och skapar olika mening. Det kan teoretiseras i termer av individers handlingsutrymme, agency, i lärandeprocesser (Lagerlöf et al., 2019; Mäkitalo, 2016), det vill säga i betydelsen av individens förmåga att distansera från sig från en situation, att reflektera och/eller ta ett beslut om agerande (Mäkitalo, 2016), vilket kan förstås som en motsats till att oreflektat reagera på stimuli eller passivt ta in vad som förmedlas.

4.2 Handledning som undervisningsform inom VFU

VFU erbjuder möjlighet till studenters meningsskapande genom *agerande*, *samtalande* och tolkning/formulering av *skriftliga texter*. Det skapar en grund, *för det första*, för handledning med utgångspunkt i något som deltagare delar erfarenhet av och som engagerar de lärande. Wells (1999) betonar vikten av utbildning som präglas av dialog om innehåll som rör och intresserar deltagare. En utgångspunkt för en sådan dialog, att börja med så kallade riktiga frågor, är viktigt för lärandet, argumenterar Wells. Förutom att samtalen kan handla om situationer som förekommit, finns det, *för det andra*, möjlighet till generalisering och systematisering av kunskap i dessa. Detta gör reflektion och metakommunikation i samtal mellan deltagare med olika kunnande intressanta att analysera. Parafraser, exempel och förklaringar kan användas för att bygga broar mellan studentens erfarenheter vardagligt språk och generalisering/vetenskapligt språk (Wells, 1999). Enligt Wells är en reflektiv (meta-)hållning på deltagande en start för engagemang i teoretiskt kunnande. *För det tredje* uppmärksammas skrivet språk som en mer abstrakt form av kommunikation än tal vid utveckling av högre mentala funktioner (Vygotsky, 1978). Exempelvis förutsätter skrivet språk en tolkning genom ordförråd och syntax (lexicogrammar) utan stöd av betoning och gester, och det innefattar koncept som korresponderar med abstrakta semantiska strukturer. Detta är intressant i relation till VFU med formulering av lärandemål och bedömningskriterier som redskap i handledningssamtal men också något som utmanar studenter att uttrycka sig med vetenskapliga begrepp eller anta ett metaperspektiv på sitt görande och kunnande (jfr Schoultz et al., 2001, för hur användning av artefakter bidrog till reflektion och tänkande i ett samtal).

4.3 Empirisk studie

Det empiriska materialet består av ljudinspelningar från handledningssamtal som genererats i den tredje av fyra VFU-kurser under fjärde termin i ett förskollärarprogram. Valet av den aktuella

kursen som grund för analys bygger på dess syfte och innehåll: att studenter utvecklar kunskaper, färdigheter och värderingsförmåga i relation till förskollärares ledarskap. I kursen ingår en handledningstimme i veckan. Under denna timme diskuteras situationer som uppstått under veckan, där studentens loggbok används som redskap, samt studentens prestationer utifrån en matris med lärandemål och kriterier för bedömning av dessa. Datagenerering av handledningssamtal skedde under de fem veckor som kursen pågick. VFU-handledare är förskollärare med erkänd yrkesskicklighet och har genomgått en handledarutbildning.

För forskning inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning finns forskningsetiska principer som ska fungera som en guide för forskare och relatera till de som deltar i forskningen (Vetenskapsrådet, 2017). Skyddet för deltagarna kan sammanfattas i fyra olika huvudkrav, *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, 2002). Enligt informationskravet introducerades studien för studenter och VFU-handledare på kursens först dag, då både studenter och VFU-handledare är inbjudna till universitetet för att tillsammans ta del av kursspecifika föreläsningar samt träffa VFU-kurslärare för information och samtal kring kursens centrala innehåll. En forskare gick runt till varje seminariegrupp och informerade både muntligt och skriftligt om studiens syfte, hur data kommer att hanteras och förvaras samt hur resultat kommer att publiceras och användas. Enligt kravet om samtycke informerades om att deltagande är frivilligt samt att deltagare kan avsluta sin medverkan när som helst. Forskaren stannade kvar för att svara på frågor och dela ut medgivandeblanketter till de som var intresserade att delta i studien. Forskaren informerade även om vilka personuppgifter som skulle samlas in samt hur de skulle förvaras. De personuppgifter som samlades in under projektet var; namn, informantens roll (student eller VFU-handledare), kursbeteckning samt ljudfilen med handledningssamtalen. Fingerade namn används i både arbetsmaterial och publikationer. Enligt nyttjandekravet informerades deltagarna även om hur resultat från studien kommer att användas och publiceras, vilket kan vara i nationella och internationella publikationer för att bidra till skolutveckling, undervisning samt forskning.

Fem studenter och fem handledare valde att delta i studien. Ljudinspelningarna av samtalen spelades in av studenten alternativt handledaren. Ljudfilerna överlämnades till kursledaren (som är en av forskarna) vid kursens slut och dessa lagras på universitets krypterade plats för lagring av

forskningsdata. Totalt genererades 12 timmars (712 minuter) inspelat material från sammanlagt 16 samtal. Allt materiel transkriberades ordagrant. Den transkriberade texten genomlästes och de samtalssekvenser som explicit handlade om ledarskap i någon form valdes ut för analys. Termen *leda* (alt. ledande/ledanderoll, ledarrollen, ledarskapssätt, ledarskapet, ledarskap) berörs explicit vid 25 tillfällen under sex handledningssamtal och resulterade i 15 minuters samtal (av de totalt 712 minuter data) uppdelat på 12 samtalssekvenser.

Med stöd av interaktionsanalys (Jordan & Henderson, 1995), analyserades utsagorna som deltagarnas angelägenhet, där ett yttrande från någon av deltagarna förstås som en respons på andra deltagarens föregående yttrande (Derry et al., 2010; Wells, 1999). I analysen tas ett deltagarperspektiv med innebörden att det analytiska intresset riktas mot hur ett innehåll, ledarskap i föreliggande studie, framträder för deltagare och hur de gör sin förståelse synligt för varandra, och därigenom också blir synligt för analytikern.

5. Resultat

De 12 samtalssekvenserna med explicit utgångspunkt i ledarskap (totalt 15 min), karaktäriseras av åberopandet av i) skriftliga texter såsom kursdokument (kursplan och bedömningskriterier) och kursuppgifter samt ii) agerande: samspel i verksamheten. Mer differentierat visar analysen hur samtalen kontextualiseras genom deltagarnas reflektioner och metaperspektiv på sitt agerande i verksamheten (se ii) agerande ovan). Med andra ord visas hur handledningssamtalen öppnar upp för ett möte mellan individer med olika kunskaper där handledaren, som den mer kunniga i Vygotskijs termer, har uppdraget att vägleda studenten.

I dessa 12 samtalssekvenser adresseras ledarskap genom följande innehåll: i) studentens lärande, ii) agerande i oförutsägbara situationer, iii) förskolläraryrkets komplexitet, och iv) samspel mellan förskollärare och enskilda barn. Relationen mellan dessa innehåll och innebörden av ledarskap är inget som explicit görs i samtalen. Vidare visar analysen att ledarskap medieras som praktik utan att klargöra vad ledarskap begreppsligt innebär. Intersubjektivitet mellan deltagare är analytiskt osynligt i samtalssekvenserna. Det vill säga huruvida deltagare genomgående anser sig tala om ledarskap utifrån en gemensam förståelse, kan inte klargöras utifrån empirin. Dessa resultat visas

genom analys av tre excerpter. I den transkriberade texten används H för handledare och S för student. Referens till lärandemål eller bedömningskriterier anges kursivt.

Excerpt 1: Samtal från ledarskap till yrkets komplexitet

Samtalet om ledarskap nedan handlar om redovisning av kursuppgift med utgångspunkt i bedömningsmatrisen: *beskriva sitt [studentens] eget lärande i relation till ledarskap och den progression som skrivs fram i bedömningskriterierna samt reflektera över hur förskollärares ledarskap påverkar sociala relationer, konflikthantering samt barns lärande och utveckling relaterat till VFU-erfarenheter, styrdokument, vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet.*

- 1 S: Alltså ja den ska ju vara med nu i loggboken, så jag tänkte
- 2 faktiskt diskutera den med dig, det var en utav mina funderingar
- 3 så för eh alltså jag vet inte det här var min tolkning så men man
- 4 måste ju ha en relation med barn för att de liksom ska känna sig
- 5 trygga och så och är man en ledare eller en tar ett ledarskap som
- 6 blir väldigt så här makt eller typ kör över alltså, det är ju inte
- 7 den ledaren jag ser att jag vill vara.
- 8 H: Visst ja visst nej men det, så är det ju det är det som är väldigt
- 9 komplext också för att å ena sidan som förskollärare så ska man
- 10 driva fram en verksamhet utifrån läroplanen och alltihopa så där
- 11 å andra sidan så finns det liksom om man ser på barn som individer
- 12 som har kanske egna intressen och just att koppla dem två ihop, ja
- 13 precis det är det som är kruxet med det här jobbet tycker jag att
- 14 man hur kan man få barnen och bli delaktiga i det här?
- 15 S: Samverkan är det liksom

Samtalet tar sin utgångspunkt i skriftliga kursdokument/formuleringar om ledarskap. I kursuppgiften åberopas ledarskap dels som i) *studentens* utveckling av ledarskap med referens till

bedömningskriterierna, dels utifrån ett kursmål: ii) som *något som påverkar något*: ledarskaps påverkan av i) sociala relationer, b) konflikthantering och c) barns lärande och utveckling. Enligt instruktionerna i kursuppgiften ska ledarskap kontextualiseras genom *erfarenheter*, *styrdokument*, *forskning* och *beprövad erfarenhet*. Med andra ord, begreppsliggörande av ledarskap är inte explicit uttalat genom kursuppgiften.

Studenten åberopar ledarskap genom att relatera till en uppgift om att dokumentera sitt lärande under VFU (linje 1). Det vill säga, hon kontextualiserar ledarskap både genom att åberopa sina erfarenheter av samspel med barnen (agerande) och den skriftliga kursuppgiften. Studenten ger uttryck för ett metaperspektiv genom val av verben tänka, diskutera, tolka och se (linjer 1, 2, 3, 7) samt genom att kontextualisera sina erfarenheter av samspel med barn med stöd av reflektion, snarare än att presentera hur något är. Hon väljer ett av de möjliga innehållen: förskollärares ledarskap i relation till barn, lärande och utveckling: man måste ju ha en relation med barn för att de liksom ska känna sig trygga (linjer 3–5). Genom narrativ orienterar hon sig mot ledarskap som relationellt och som praktik – hon uppmärksammar barn med agens och ledarskap som görande: att ta ett ledarskap (linje 5). Med andra ord, studenten uttrycker att ledarskap kan ha flera innebörder – både i termer vad det kan vara och inte bör vara – med utgångspunkt i personliga erfarenheter. Genom kontextualisering av ett sådant föreställt ledarskap, i metadiskursiva termer (generalisering av erfarenheter), uppmärksammas ledarskap som praktik som kan komma utmärkas av olika saker. *Vad* ledarskap som praktik utmärkas av tematiseras inte. Däremot ges uttryck för ledarskap som något som görs i interaktion mellan barn och lärare. Det vill säga som en praktik med relationell karaktär.

I sin respons utvecklar handledaren det studenten ger uttryck för genom att relatera till uppdraget som komplext (linje 9) och visa hur något som kan uppfattas som motsatser i sammanhanget – verksamhet och individuella barn – som varandra relaterade (linjer 9–12). Hon uppmärksammar individuella barn i gruppen ytterligare i termer av barns delaktighet (linjer 13–14), något som hon formulerar som en fråga. Responsen kan förstås som en generalisering av det som studentens gav uttryck för. Ledarskap osynliggörs allteftersom genom att innehållet kommer handla om yrket generellt: kruxet med det här jobbet (linje 13). Studentens respons: Samverkan är det liksom (linje 15) ger uttryck för en förgivettagen intersubjektivitet. Huruvida deltagarna etablerat

intersubjektivitet är dock analytiskt inte möjligt att utreda. Härtill förblir det outrett om det är ledarskap i förskolan som beskrivs som samverkan.

Excerpt 2: Samtal från studentens lärande av ledarskap till ledarskap som praktik

Samtalet om ledarskap nedan tar utgångspunkt i en kursuppgift som handlar om att leda: *vilka delar av dagen som studenten ska ta över rollen som förskollärare samt en planering för de situationer eller aktiviteter som studenten ska ansvara för.*

- 1 S: Eh men jag gör det här faktiskt lite annorlunda eftersom jag läste
- 2 i betygskriterierna att jag känner inte att du ska behöva be mig
- 3 göra saker liksom eller att du ska planera att ja, men du ska fixa
- 4 blöjbyten och det ska vara naturligt att man eh- precis du och jag
- 5 ska inte sitta idag och bestämma att du ska byta blöja utan ja det
- 6 ska vara mer att, för då sade jag till min klasskamrat att hon
- 7 bara ja men hur menar de egentligen där? Ja men jag sade att men
- 8 då är jag lite så här ja men ordinarie ja, jag fixar det här-
- 9 H: Det som jag frågar dig i stunden, som samling eller det här med
- 10 luciasångerna nu, eller...
- 11 S: Ja som att då är det som att jag jobbar här, eh
- 12 H: Ja som en kollega, vill du skapa eller vill du ha den fria leken?
- 13 S: Ja jag visar liksom att jag är här i alla fall, vad jag kan göra
- 14 här, liksom tillgänglig eh och det kan man också göra genom att eh
- 15 initiera och visa att, jag vill liksom, att ja men nu fixar jag
- 16 det här och tar barnen och automatiskt gå ut, att inte inte liksom
- 17 att jag står still och bara du eh ska jag ta det här verkligen där
- 18 i hallen utan jag går ut där så gör jag det bara-
- 19 H: det gör du... du tar ledarskapet

Samtalets innehåll utifrån loggboken riktas mot studentens utveckling av ledarskap genom VFU. Studenten initierar detta innehåll, möjligheter till utveckling med riktning mot yrkesövandet (*ta över rollen som förskollärare*), genom att inledningsvis relatera till bedömningskriterier i kursen (utan att utveckla vad som menas) och genom att inta ett metaperspektiv på samspel mellan sig själv och handledaren: känner inte att du ska behöva be mig (linje 2). Studenten beskriver sedan en idé om hur den ena (handledaren) planerar för den andra (studenten) (linje 5) som motsats till att student själv bestämmer: jag fixar det här (linje 8). Studentens agerande och handledarens respons förklaras vidare med en liknelse om de två som ordinarie (som motsats till studerande) personal: jag lite så här ja men ordinarie ja (linje 8). Det kan förstås som ett uttryck för lärande av ledarskap som något som studenten själv ansvarar för.

Vad handledarens respons syftar till att klargöra blir oklart: Det som jag frågar dig i stunden, som samling eller det här med luciasångerna nu, eller... (linje 9). Den avbryts av studenten genom en upprepning av en variant av den liknelse hon tidigare använt om deras arbetsuppgifter som likställda: som att då är det som att jag jobbar här (linje 11) som en försäkran om gemensam förståelse. Innehållet upprepas även av handledaren med en parafras: Ja som en kollega (linje 12). På så sätt bekräftar hon studenten samtidigt som hon ger uttryck för en annan innebörd för yrkesövandet (och därmed uppgiften om att *ta över rollen som förskollärare*) genom termen kollega (jfr ordinarie (linje 8) eller som att jag jobbar här (linje 11), som studenten använt). Termen kollega medierar en relation mellan två personer med motsvarande ansvar i arbetet. Genom exemplifiering av perspektiv på ledarskap relaterar handledaren till gemensamma erfarenheter av hur arbetsfördelning mellan personal under en dag kan ske: vill du skapa eller vill du ha den fria leken? (linje 12). Denna typ av exemplifieringen medierar yrkesövandet (och därmed självständighet och initiativtagande) som lärares agerande inom den gemensamma planeringen/förståelsen av verksamheten. Här ges uttryck för en nyansskillnad i hur ledarskap kontextualiseras av studenten och handledaren. Studenten orienterar sig mot ett här-och-nu ledarskap som innefattar självständighet och initiativtagande i termer av att bestämma själv som motsats till att bli tillsagd, medan handledaren orienterar sig mot självständighet och initiativtagande inom ramen för verksamheten som skapas i samverkan mellan kollegor. Om denna distinktion approprieras av studenten är oklart i den narrativ som utgörs av responsen: jag vill liksom, att ja men nu fixar jag

det här och tar barnen och automatiskt gå ut, att inte inte liksom att jag står still och bara du eh ska jag ta det här verkligen där i hallen utan jag går ut där så gör jag det bara (linjer 15–18). Om intersubjektivitet råder eller om det pågår separata aktiviteter (att de inte är överens alternativt pratar om olika saker) är analytiskt oklart.

Som respons på studentens exemplifiering ger handledaren uttryck för ledarskap som praktik: du tar ledarskapet (linje 19). Med andra ord, handledaren synliggör professionell kunskap genom att presentera ett metaperspektiv på yrkesövandet – gör därmed ett försök till att systematisera kunskap – med utgångspunkt i att återropa något bekant för deltagarna.

Excerpt 3: Samtal om innebörder av ledarskap och lärande av ledarskap

Excerpt 3 är från samma handledningssamtal som excerpt 2. Samtalet om ledarskap tar vid i studentens resonemang om sin utveckling som ledare genom VFU.

- 1 H: Mitt fokus då som handledare är ju att stötta dig, liksom coacha
- 2 dig, visa att du känner att jag litar på dig
- 3 S: Ja men det känner jag också men det eh jag brukar säga det att
- 4 ibland så gör man saker som man känner att, ja men gjorde jag
- 5 verkligen fast det sitter i ryggmärgen.
- 6 H: För du är bra där också för att du frågar.
- 7 S: Men du det sitter i din ryggmärg också för att även om inte du
- 8 känner att du gjort någonting så har du gjort någonting [...]
- 9 när man har jobbat med det så länge, ja du är lite så här du vet
- 10 hur ska man säga det? ja men jag gör någonting och så eh du kan ju
- 11 göra så här också förstår du?
- 12 H: Man är sig själv som ett verktyg...så att dels känner jag det dels så
- 13 lämnar jag ju dig själv får öva på ledarskapet själv, och ibland
- 14 finns jag ju med så att vi alternerar ju där.

- 15 S: Oh ja men det ska vara som det är i det verkliga arbetslivet för
16 det var som de sade när vi hade samlingsmomentet ja men visa
17 ledarskapet men i verkligheten så skulle ju inte jag sitta ensam
18 med alla barnen utan vi har ju en mindre barngrupp. Så ska man ju,
19 visst jag kan ju leda aktiviteten i sig men det var jättebra idag
20 också för jag tittade ju hur de eh lyssnade på sångerna och kollade
21 lite vilka sånger de gillade.

Handledaren använder sin handledning i att stötta studenten som ett exempel på ledarskap i termer av coacha och visa tillit (linje 1). Det kan förstås som att illustrera ledarskap i förskolan med handledning inom VFU. Det kan också förstås som ett uttryck för hur man lär sig leda. Studenten responderar bekräftande på det som handledaren säger – det vill säga hur hon beskriver sin handledning (linje 3). På det sättet bekräftar studenten delad förståelse för karaktären av handledningen vid VFU. Därefter ger studenten uttryck för att kommunicera en motsatt åsikt genom användning av men (linje 3). Detta innehåll kommuniceras genom en metafor som redskap: det sitter i ryggmärgen (linje 5) som ett uttryck för omedvetet agerande. Handledaren fortsätter med exemplifiering av ledarskap genom sin (hand)ledning av studenten som en dialogisk aktivitet illustrerat med att peka ut studentens handlingar i deras samspel: för att du frågar (linje 6).

Studenten upprepar återigen metaforen – att något sitter i ryggmärgen – som innebörd av handlingar som en inte är medvetna: för att även om inte du känner att du gjort någonting så har du gjort någonting (linje 7–8). Handledarens respons, Man är sig själv som ett verktyg (linje 12), kombineras med ytterligare ett exempel på sitt perspektiv på appropriering av ledarskap: betydelsen av erfarenheter av att leda barn(grupp) både utan (dvs. i linje med studentens resonemang) och med handledaren närvarande (dvs. motsats till resonemanget). Återigen responderar studenten bekräftande men ger sedan uttryck för något som analytiskt framstår som motsats till det som handledaren lyfter, Oh ja men... (linje 15). Hon argumenterar mot agerandet och aktiviteterna som student som motsats till agerandet som en anställd i förskolan (se linje 17) med stöd av narrativ: ledarskap som att hålla i en samling som motsats till barns perspektiv genom kunskap om individuella barn (genom observation): visst jag kan ju leda aktiviteten i sig men det

var jättebra idag också för jag tittade ju hur de eh lyssnade på sångerna och kollade lite vilka sånger de gillade (linjer 19–21).

Med andra ord ger studenten, utifrån deras gemensamma erfarenheter, uttryck för observation (jfr barns perspektiv) som något utanför ledarskap. Det kan förstås som ett uttryck för ett motsatt synsätt på ledarskap jämfört med den som handledaren ger uttryck för: ledarskap som dialogiskt, där handledaren använder gemensamma erfarenheter som resurs för att brygga över till generalisering respektive ett samspel mellan lärare och barn där läraren som mer kunnig coachar barnen. I denna process är barns upplevelse, att läraren som ledare litat på dem och tar vara på deras initiativ, viktiga för deras deltagande. Studenten verkar däremot vara upptagen med att argumentera för sitt eget agerande som student och vad som förväntas av en student som något annat än vad ledarskap innefattar för en anställd i förskolan (oklart om studenten syftar på utbildad förskollärare eller en personal oavsett utbildningsbakgrund). Med andra ord, medan handledaren kommunicerar hur flera saker hänger samman (helhet), ger studenten uttryck för att separera delar från en helhet. Slutligen, analysen kan förstås visa en medveten argumentation, det vill säga att samtalet grundas i intersubjektivitet i betydelsen av en uttryckt *insikt om att de inte delar mening*, men också ett samtal vid avsaknad av intersubjektivitet (jfr separata aktiviteter, Ivarsson, 2003).

6. Diskussion

Genom en analys av karaktären av handledningssamtal och förskollärares ledarskap som lärandeinhåll visar studien att förskollärares ledarskap medieras som en praktik utan att klargöra vad det begreppsligt innebär och att ledarskap adresseras i termer av många aspekter av yrket. Relationen mellan dessa innehåll och innebörder av ledarskap explicit görs inte i samtalen. Samtalen handlar också om studentens utveckling av ledarskap. Intersubjektivitet mellan deltagare är analytiskt osynligt i samtalssekvenserna. Därmed är det inte klart huruvida deltagare genomgående anser sig tala om ledarskap utifrån en gemensam förståelse. Dessa resultat diskuteras nedan i relation till kunskapande i VFU som kontext för appropriering av förskolläraryrket.

6.1 Begreppsliggörande relativt kunskap

Ledarskap som en praktik och något relationellt är framträdande i internationell forskning (Jordan et al., 2009; Heikka et al., 2021; Bøe & Hognestad, 2017). Med andra ord kan förskollärares

ledarskap ha olika innebörder relativt aktör och kontext. Föreliggande studie bekräftar dessa resultat genom att visa hur ledarskap medieras som en praktik utan att klargöra vad ledarskap begreppsligt innebär. Frekvent användning av kursdokument i samtal om ledarskap kan vara ett uttryck för att dokumenten är implementerade av samtliga deltagare. Det kan också förstås tyda på att formuleringar i kursdokumenten är det (enda) stöd för att samtala om ledarskap. Att explicita klargöranden varken erbjuds eller efterfrågas i samtalen, tyder på det sistnämnda. En följd av detta är att ledarskap som term kan läggas till i mängder av sammanhang, såsom *professionellt förhållningssätt och ledarskap; undervisning och ledarskap* (jfr kursens lärandemål). En metapoäng i form av implikationer för utbildningen kan då vara att betona vikten av att explicitgöra huruvida deltagarna är överens om betydelsen av ett begrepp och förstår varandras ståndpunkter.

Resultatet som visar att de få implicita försöken till generaliseringar av erfarenheter som görs strandar, tyder på att ledarskap utifrån formuleringar i kursdokumenten inte bidrar till att intersubjektivitet upprättas mellan deltagare. En anledning kan vara att innebörden i dokumenten inte klargörs, utan tas för givna, eller att deltagare använder samma termer, men olika begrepp (jfr Ivarsson, 2003). Tolkning av skrivet språk, betonar Vygotskij (1978), bygger på ordförråd och syntax, utan stöd av andra semiotiska resurser. Med andra ord kan användningen av exempelvis bedömningskriterier som resurs för att prata om ledarskap resultera i illusorisk intersubjektivitet, i Ivarssons (2003) termer. Mot denna bakgrund argumenterar vi för vikten av att synliggöra de deltagandes (skilda) begreppsliga resurser (jfr Pramling & Säljö, 2015) genom att explicit kommunicera förståelser av de skriftliga formuleringarna. Ett sådant synliggörande blir en kritisk resurs för systematisering av kunskaper i handledningssamtal.

Den situerade karaktären av samtalen gör resultatet intressant i relation till kunskap om lärandeinhåll hos studenten och verksamma förskollärare. Om att hålla sig nära bedömningsmatriserna ses som uttryck för (o)kunskap om innehåll, väcks en fråga om betydelsen av kunskap om begreppsliga resurser: huruvida resultatet ska betraktas som specifikt för samtal om ledarskap som lärandeinhåll. Det vill säga, om exempelvis lek som ett centralt innehåll i förskolläraryt utbildning explicit begreppsliggörs i handledningssamtal eller om lek åberopas i samtliga lärandeinhåll. Ytterligare en reflektion kring studiens resultat om avsaknad av begreppsliggörande av ledarskap är ledarskap som den del av yrkeskompetens som handlar om

kunnande om hur i termer av Sheridan et al. (2011). Om vi antar att studenterna till största delen utvecklar kunnande om *vad och varför* i HFU, är VFU en viktig arena för studentens kunnande om *hur*. När det gäller ledarskap, verkar inte detta *hur* gällande ledarskap diskuteras i någon större utsträckning i de analyserade samtalen.

6.2 Synliggörande av skilda begreppsliga resurser som redskap i undervisning

Tidigare forskning har visat att handledningssamtal uppehåller sig vid studentens reflektion och tankar kring sina egna förmågor samt att samtalen innefattar möjligheter att stötta studenten med formativa frågor för reflektion (Borg, 2020) medan summativ bedömning tenderar hamna i bakgrunden (Hegender et al., 2012; Hegender, 2010b). I föreliggande studie är det vanligt förekommande att samtal om ledarskap *initieras* med stöd av *skriftliga formuleringar i kursdokument* och *upprätthålls* genom att använda *observerat agerande i verksamhet som exempel* för att kontextualisera samtalsinnehållet (jfr stödstrukturer till ökad rättssäkerhet samt stöttning av studentens lärande i Johansson & Palla, 2014). Centralt i handledningssamtal, som en form av undervisning, är möjligheten för den lärandes utveckling med utgångspunkt i skillnader av erfarenheter/kunskaper hos deltagare (jfr Vygotskij, 1978). Skillnader i kunskaper visar sig i analysen exempelvis genom uppmärksamhet på enskilda aspekter av ledarskap uttryckta av studenter (t.ex. ledarskap i relation till barns lärande och utveckling i Excerpt 1) medan handledare relaterar förskollärares ledarskap till yrket och verksamheten mer generellt (se Excerpt 2–3). Huruvida dessa skillnader uppmärksammas av den lärande, det vill säga om det råder tillräckligt delad förståelse mellan deltagarna, görs inte explicit i samtalen genom en meta-hållning: klargörande frågor, exempel, parafraaser, förklaringar i syfte att synliggöra deltagares förståelse och perspektiv (jfr Pramling & Hjort, 2014; Wells, 1999).

I föreliggande studie präglas samtalen av en öppen karaktär som möjliggör för studenter som aktör att reflektera och diskutera något som initialt presenteras som ledarskap. Den öppna karaktären kan leda till att möjligheter att systematisera erfarenheter och kunskaper går förlorade (jfr Wells, 1999). Den begränsade tiden, ca 15 minuter av närmare 12 timmar av samtal, som *explicit* används till samtal om förskollärares ledarskap som innehåll, styrker avsaknaden av systematisering av kunskaper. Utvecklade resonemang i samtal mellan deltagare med skilda kunskaper om förskollärares ledarskap skulle troligen innebära en större tidsåtgång till samtal om ledarskap.

Samtalen rör också studenters utveckling av ledarskap. Föreställningar om lärande som framträder i samtalen speglar ett konstruktivistiskt respektive ett sociokulturellt perspektiv. Dessa perspektiv på lärande kommer till uttryck i termer av att självständigt öva på ledarskap som en förmåga respektive ledarskap som en praktik, och utvecklande av att ta ledarskap sker genom olika former av agerande och handledning. Förhandling om olika syn på, i detta fall lärande/utveckling av ledarskap, öppnar upp för lärandemöjligheter utifrån undervisningsformen, handledningssamtal mellan aktörer med olika erfarenheter och kunskaper om ett gemensamt innehåll, och för att utbilda sig för förskolläraryrket.

Flertalet studier visar på att förskollärare känner en stress och en villrådighet i uppdraget gällande att leda arbetslaget (Brodin Olsson, 2017; Persson & Tallberg Broman, 2019). Att lära leda arbetslaget, som en del av uppdraget eller som lärledare (jfr middle leaders i Grootenboer et al., 2015; Heikka et al., 2016; Nehez et al., 2021) framstår därmed som ett viktigt innehåll i förskollärarutbildning: genom VFU kunna pröva och problematisera ett ledarskap i relation till kollegor med varierade erfarenheter, kunskaper och utbildning. Studenternas utsagor visar på en intention att sätta det individuella barnet i centrum (se vidare Brodin Olsson, 2020). Handledarens respons att relatera till uppdraget och uttrycka yrkets komplexitet (se Excerpt 1) visar ett sätt att synliggöra ramar och strukturer att förhålla sig till som förskollärare. Detta samtal skulle kunna användas som en utgångspunkt om att leda arbetslaget.

7. Konklusion

Avslutningsvis vill vi lyfta behovet av att sätta resultatet om sammanblandning av innebörder av ledarskap och appropriering av ledarskap, i relation till samtalsunderlagen: lärandemålen i kursen och dess bedömningskriterier som den huvudsakliga grunden för samtal om förskollärares ledarskap. En granskning av dokumenten visar att dessa rör innebörder av ledarskap på olika nivåer: grunder/förutsättningar för och konsekvenser av (avsaknad av) ledarskap, snarare än begreppsliggörande av ledarskap. Vetenskaplig kunskap och beprövad erfarenhet som grund för kunskapande finns som ett återkommande tillägg i formuleringarna. I förandet av en loggbok som kursuppgift riktas fokus explicit på studenters appropriering av ledarskap. Mot denna bakgrund är inte resultatet om att samtal om ledarskap handlar om olika saker, som delvis sammanfaller men

som också skiljer sig åt, förvånande. Som vi ovan resonerat om i termer av de sammanfallande aspekterna och en sammanblandning av vad som pratas om, inte explicit pekats ut (jfr metakommunikation om vad en kommunicerar om) kan dels ha sin grund i för givet taganden, dels i okunskap om lärandeinhåll och dels i avsaknad av intersubjektivitet. Oavsett anledning är en konsekvens av resultatet ett behov av underlag såsom: kurslitteratur som teoretiserar ledarskap (förslagsvis byggt på empiriska studier om ledarskap i förskolan), och kursuppgifter och distinkta målformuleringar utifrån denna, för att rikta uppmärksamhet mot begreppsliggörande av förskollärares ledarskap som ett innehåll i handledningssamtal.

Resultatet om att samtal om innebörd och appropriering av ledarskap sammanfaller kan också förstås mot bakgrund av formen för utbildning, VFU. Exempelvis bidrar aktiviteter med barn till studentens kunskap om (innehåller av) ledarskap *och* studenters utveckling som ledare. Kunskapande om yrket (innehåll) och om ens eget lärande gör VFU till en värdefull del av förskolläraryrket (jfr Wells, 1999). Men, utan erbjudanden av begreppsliga resurser hamnar teoretiska kunskaper i bakgrunden i undervisningen i form av handledningssamtal i VFU. Det kan leda till föreställningar som bekräftar den existerande teori- och praktik-distinktionen, istället för synliggörande av VFU och HFU som varandra kompletterande delar för studenters appropriering av förskolläraryrket (Androusou & Tsfaos, 2018; Sundberg & Ottander, 2013).

Referenser

- Androusou, A., & Tsfaos, V. (2018). Aspects of the professional identity of preschool teachers in Greece: Investigating the role of teacher education and professional experience. *Teacher Development*, 22(4), 554–570. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1438309>
- Aubrey, C., Godfrey, R., & Harris, A. (2013). How Do They Manage? An Investigation of Early Childhood Leadership. *Educational Management, Administration & Leadership*, 41(1), 5-29. <https://doi.org/10.1177/1741143212462702>
- Bøe, M., & Hognestad, K. (2017). Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: Best practices in early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 20(2), 133-148. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1059488>

- Borg, M. (2020). *Samtal för formativ bedömning i förskollärarprogrammet*. Masteruppsats. Göteborg: Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande. Göteborgs universitet. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/64097/1/gupea_2077_64097_1.pdf
- 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/>
- Brodin Olsson, M. (2020). *Ledarskap i förskolan svårigheter och möjligheter*. Masteruppsats. Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Göteborgs universitet. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/63792>
- Derry, S.J., Pea, R.D., Barron, B., Engle, R.A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J.L., Sherin, M.G., & Sherin, B.L., (2010) Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *Journal of the Learning Sciences*, 19, 3–53. <https://doi.org/10.1080/10508400903452884>
- Eriksson, A. (2009). *Om teori och praktik i lärarutbildning. En etnografisk och diskursanalytisk studie*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Acta Universitatis Gothoburgensis. <http://hb.diva-portal.org/smash/get/diva2:876929/FULLTEXT01.pdf>
- Eriksson, A. (2014). Förskollärarens förtydligade ansvar – en balansgång mellan ett demokratiskt förhållningssätt och att utöva yrkeskunskap. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 7(7), 1-17. <https://doi.org/10.7577/nbf.576>
- Eriksson, A. (2015). Förskollärarens ansvar från självpåtaget till pålagt och delvis legitimerat. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 20(1–2), 8–31. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1405>
- Eriksson, A., Svensson, A-K., & Beach, D. (2019). Kommunal förvaltning som politisk aktör: Ett perspektiv på policy och förändring inom förskollärarprofessionen. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(2), 5–29. [https://DOI: 10.15626/pfs24.02.01](https://DOI:10.15626/pfs24.02.01)
- Fosse, B. O., & Stenersen Hovdenak, S. (2014). Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 66–79.

- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., & Rönnerman, K. (2015). Leading practice development: voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41(3), 508-526.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2014.924985>
- Hegender, H., Lindqvist, P., & Nordäng, U.K. (2012). Från samspråk om lämplighet mot förhandling om skicklighet? Bedömningssamtal under verksamhetsförlagd lärarutbildning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 17(1–2), 61-80.
- Hegender, H. (2010a). *Mellan akademi och profession. Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet.] Studies in Pedagogic Practices, No 12. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:282711/COVER01.pdf>
- Hegender, H. (2010b). Villkor och praxis. Bedömning av lärarstudenters yrkeskunskaper under verksamhetsförlagd utbildning. *Nordic Studies in Education*, 30(3), 180-197.
https://www.researchgate.net/publication/299368053_Villkor_och_praxis_Bedomning_av_lararstudenters_yrkeskunskaper_under_verksamhetsforlagd_lararutbildning
- Heikka, J., Halttunen, L., & Waniganayake, M. (2016). Investigating teacher leadership in ECE centres in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(2), 289–309. <https://jecer.org/wp-content/uploads/2016/12/Heikka-Halttunen-Waniganayake-issue5-2.pdf>
- Heikka, J., Pitkäniemi, H., Kettukangas, T., & Hyttinen, T. (2021). Distributed pedagogical leadership and teacher leadership in early childhood education contexts, *International Journal of Leadership in Education*, 24(3), 333-348. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623923>
- Hultman, A-S., & Schoultz, J. (2012). Lärandet och hur det synliggörs under lärarutbildningens praktikperioder. Handledning och överföring av yrkeskunnande. *Didaktisk Tidskrift*, 2(22), 335–358.
- Håkansson, J. (2016). Organising and leading systematic quality work in the preschool – preschool managers’ perspectives. *School Leadership & Management*, 36(3), 292-310.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1247043>

- Håkansson, J. (2019). Leadership for learning in the preschool: Preschool managers' perspective on strategies and actions in the systematic quality work. *Educational management, Administration & Leadership*, 47(2), 241-258. [https:// DOI: 10.1177/1741143217732794](https://doi.org/10.1177/1741143217732794)
- Ivarsson, J. (2003). Kids in zen: Computer-supported learning environments and illusory intersubjectivity. *Education, Communication & Information*, 3(3), 383-402. [https:// DOI:10.1080/1463631032000149692](https://doi.org/10.1080/1463631032000149692)
- Johansson, M., & Palla, M. (2014). Att bedöma lärarstudenters yrkesskicklighet. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 4(2), 1-13. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.14v4i2a7>
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundations and Practice. *The Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39-103.
- Jordan, A, Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542. <https://doi.org/10.1080/1463631032000149692>
- Karlsson Lohmander, M. (2015). Bridging 'the gap' – linking workplace-based and university-based learning in preschool teacher education in Sweden. *Early Years*, 35(2), 168-183. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1025712>
- Lagerlöf, P., Wallerstedt, C., & Kultti, A. (2019). Barns agency i lekresponsiv undervisning. *Forskning om undervisning och lärande*, 1(7), 44-62. <https://forskul.se/tidskrift/volym-7-nummer-1-2019/barns-agency-i-lekresponsiv-undervisning/>
- Läroplan för förskolan. Lpfö18. (2018). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: www.skolverket.se
- Linell, P. (2014). Interactivities, intersubjectivities and language. On dialogism and phenomenology. *Language and Dialogue*, 4(2), 165-193. <https://doi.org/10.1075/ld.4.2.01lin>
- Manderstedt, L. (2013). *Växelspel med förbinder: Skärningspunkter i verksamhetsförlagd svensklärarutbildning*. [Doktorsavhandling, Luleå universitet]. Institutionen för konst, kommunikation och lärande, Pedagogik, språk och Ämnesdidaktik. <http://ltu.diva-portal.org/smash/get/diva2:999149/FULLTEXT01.pdf>

- Mäkitalo, Å. (2016). On the Notion of Agency in Studies of Interaction and Learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 64-67. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.07.003>
- Nehez, J., Blossing, U., Gyllander Torkildsen, L., Lander, R., & Olin, A. (2021). Middle leaders translating knowledge about improvement: Making change in the school and preschool organization. *Journal of Educational Change*.1-27. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09418-2>
- Olsson, M. (2016). Lärares ledarskap som möjliggörande och begränsande i mötet med 'alla' barn. En deltagarorienterad studie. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:951032/FULLTEXT01.pdf>
- Persson, S., & Tallberg Broman, I. (2019). *Ökad psykisk ohälsa bland förskollärare*. Rapport: Förskole förvaltningen Malmö stad. <https://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1420419/FULLTEXT01.pdf>
- Pramling, N., & Hjort, M-L. (2014). Den blivande förskollärarens formering. En studie av verksamhetsförlagda handledningssamtal, argumentationstraditioner och metaforik. *Nordisk Barnebageforskning*, 7(10), 1–18. <https://doi.org/10.7577/nbf.610>
- Pramling, N., & Säljö, R. (2015). The clinical interview: The child as a partner in conversation versus the child as an object of research. In S. Robinson & S. Flannery Quinn (Eds.), *The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding*. (pp. 87-95). London, UK: Routledge.
- Ribaeus, K., Enochsson, A-B., & Löfdahl Hultman, A. (2020). Student teachers' professional development: early practice and horizontal networks as ways to bridge the theory-practice gap. *Journal of Early Childhood Teacher Education*.1-15. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1797956>
- Rommetveit, R. (1974). *On message structure: A framework for the study of language and communication*. London: John Wiley & Sons.

- 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>
- Schoultz, J., Säljö, R., & Wyndhamn, J. (2001). Conceptual knowledge in talk and text: What does it take to understand a science question? *Instructional Science*, 29, 123–236.
- SFS 2011:688. *Examensordning*. Stockholm; Utbildningsdepartementet.
- Solstad, A. G. (2010). Praksisnær teori og teorinær praksis - den nødvendige relasjonen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 203–218. https://www-idunn-no.ezproxy.ub.gu.se/file/ris/41379933/Idunn_Article_41379933.ris
- 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 Teacher Education*, 34(1), 80-94. <https://doi.org/10.1080/10901027.2013.758540>
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sädbom, R. F., Bäcklund, J., Anderström, H., & Manderstedt, L. (2019). En skenbar tydlighet? *Högre utbildning*, 9(1), 48–60. <http://dx.doi.org/10.23865/hu.v9.1289>
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig:
https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf
- 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>
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York, NY: Cambridge University Press.

- 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 <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- von Schantz Lundgren, I., & Lundgren, M. (2012). Verksamhetsförlagd utbildning (VFU): en arena för lärarstudenter att utveckla sin ledarskapsförmåga? *Utbildning & lärande*, 6(1), 50-67.
- Vygotsky, L. S. (1997). *The collected works of L. S. Vygotsky, Volume 4: The history of the development of higher mental functions* (M. J. Hall, Trans., R. W. Rieber, Ed.). New York: Plenum Press.
- 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.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The Collected Works of L. S. Vygotsky, Volume 1: Problems of General Psychology, including the volume Thinking and Speech* (R. W. Rieber, & A. S. Carton, red., N. Minick, övers.). New York: Plenum.