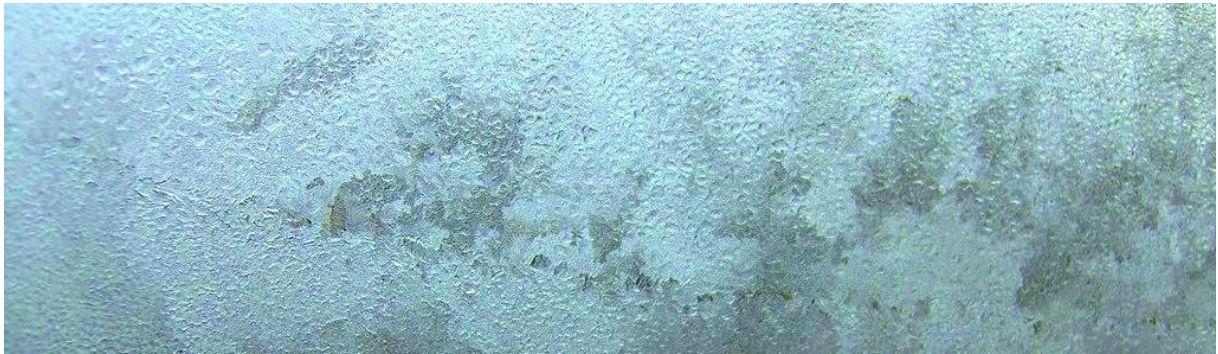


Den blivande förskollärarens formering. En studie av verksamhetsförlagda handledningssamtal, argumentationstraditioner och metaforik

Hjort, Marie-Louise: Fil.Dr., lektor, Högskolan Kristianstad. E-mail: marie-louise.hjort@hkr.se
Pramling, Niklas: Fil.Dr., Professor, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet. E-mail: niklas.pramling@ped.gu.se

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL.7, nr. 10, p. 1-18, PUBLISHED 9TH OF JUNE 2014



I denna studie analyserar vi hur erfarna förskollärare i rollen som handledare introducerar förskollärarstudenter i professionen. Studien genomförs mot bakgrund av ett delvis nytt uppdrag som förskolan fått under senare år, som bland annat yttrar sig i att förskolan nu är en del av utbildningssystemet. Med utgångspunkt i det teoretiska begreppet argumentationstraditioner och genom att analysera metaforiken i deltagarnas resonering, studeras hur erfarna och blivande förskollärare navigerar spänningar centrala för professionen. Deltagarnas betoning av vissa argumentationstraditioner och användningen av viss metaforik diskuteras i termer av vad de implicerar för utvecklingen av de barn som deltar i en förskoleverksamhet som formas av dessa.

Nyckelord: förskollärarytbildning, metaforik, handledning, argumentationstraditioner

Inledning

Förskolans inträde i skolväsendet innebär en förändringsprocess med nya utmaningar på flera områden. I förskolans verksamhet, som varit inriktad mot omsorg och pedagogik, sker en förskjutning mot utbildning och lärande. Omställningsprocessen handlar enligt Persson (2010) ytterst om vilka värden och normer som anses viktiga att bevara och vilka som anses nödvändiga att förändra. I

föreliggande artikel studeras hur förskollärarytbildningen, representerad av dess verksamhetsförlagda del, svarar på utmaningen att förskolan nu ska befrämja lärande och bilden av barnet som lärande. Hur navigerar lärarutbildare och blivande lärare mellan tradition och förnyelse, egen värdering och statligt påbud?

Förskolan, med rötter i den frøbelska barnträdgården, blir under 1970-talet en viktig del i den svenska välfärdsstaten med uppgift att tillgodose föräldrars behov av omsorg och att främja barns lärande och utveckling. Under 1990-talet övergår förskolan från att vara en social institution till att bli en del av utbildningsväsendet med egen läroplan (Utbildningsdepartementet, 1998, reviderad 2010). Inträdet i utbildningsväsendet medför att barns inflytande och medborgerliga fostran ges en framträdande position. Kunskapsmål för yngre barn får en tydligare skrivning och vikten av att dokumentera och utvärdera verksamheten lyfts fram. Ämnesdidaktik som tidigare endast funnits inom skolans utbildningssystem blir i den reviderade läroplanen också en del av förskolans innehåll där språk, matematik och naturvetenskap särskilt framhålls.

Det målinriktade och ämnesdidaktiska innehållet i förskolans verksamhet är i samklang med den utbildningsstrategi som förs på internationell nivå och som alltmer påverkar svensk utbildningspolitik. Att ”god” utbildning är ett viktigt konkurrensmedel i en marknadsmässig utbildningsdiskurs framkommer i flera skrivelser producerade inom EU och OECD. I OECD-rapporten, *Starting Strong II* (2006) uttrycks vikten av att det livslånga lärandet påbörjas tidigt och förskoleprogrammen och de yngsta barnens lärande lyfts särskilt fram. Kunskapsmätningar blir också vanligare som företeelse i ett konkurrensutsatt utbildningssystem och kan enligt Vallberg Roth (2010) innebära att förskolebarn och yngre skolbarn blir föremål för en intensifierad bedömnings- och dokumentationspraktik.

Genom inträdet i ett sammanhängande utbildningssystem efterfrågas nya kunskaper och kompetenser hos lärarna (Vetenskapsrådet, 2007). Ämnesdidaktiken, som blivit en del av förskolepedagogiken, ställer krav på ökade ämneskunskaper hos de yrkesverksamma. Bedömning och dokumentation är exempel på andra områden som kräver förändrat yrkeskunnande. Förskolan står inför ett paradigmskifte och en ny kurs ska stakas ut. Vilken väg kommer verksamheten ta? Många personer och organisationer på olika nivåer är involverade i förändringsprocessen och kommer att få större eller mindre betydelse för verksamhetens utformning. Lärarutbildningen är en av dessa aktörer. I föreliggande artikel diskuteras och problematiseras hur lärarutbildningen representerad av lärarutbildare på fältet förhåller sig till den förändringsprocess förskolan genomgår. Hur bemöter de som yrkesföreträdare en utbildningskontext med genomgripande krav på förändring av yrket?

Artikeln handlar om hur bilden av en förskollärare konstrueras i samtal som förs i anslutning till den verksamhetsförlagda utbildningen av förskollärare. Underlag för artikeln utgörs dels av samtal förda mellan handledare och student på förskolan, det så kallade handledningssamtalet, dels samtal om handledning förda mellan handledare i grupp på högskolan. Empirin som vi skall analysera i denna artikel har samlats in inom ramen för ett större projekt, *Samtal i mötet mellan teori och praktik – en väg att synliggöra den verksamhetsförlagda utbildningen mot förskola och förskoleklass*. Det är ett utvecklings- och forskningsprojekt som genomförs tillsammans med lärarutbildare på fältet.

Tidigare forskning

Forskning om lärarutbildning är idag omfattande. Trots detta saknas en stark och generell kunskapsbas, hävdar Hegender (2010) med referens till internationella forskare som Cochran-Smith, Feiman-Nemser och McIntyre (2008), Darling-Hammond och Bransford (2005), Grossman McDonald (2008), Korthagen, Loughran och Russell (2006), och svenska forskare som Ahlström och Kallós

(1995) och Lindberg (2002, 2003). Lärarutbildningarna skiljer sig emellertid åt mellan länder och också inom samma land. Olikheterna gör att forskningen behöver värderas i relation till sina kontextuella villkor och nyttan av en generell kunskapsbas kan därmed vara begränsad (Hegender, 2010). Förskolan är en skolform som utmärker sig genom att den är lekbaserad och temabaserad. Den ser därför annorlunda ut än andra skolformer och är på grund av sina kontextuella villkor i behov av en särskild kunskapsbas. Frågan infinner sig då: Vad behöver professionella förskollärare kunna? Att resa denna typ av frågor blir speciellt intressant i en tid av förändring. Den föreliggande studien kan ses som ett inlägg i en vetenskapligt grundad diskussion om denna fråga.

Högskolans krav på vetenskaplighet och lärarutbildningens krav på praktisk nytta diskuteras i forskningen (Carlberg, 1995). Kravet på akademisering av lärarutbildningen har förstärkts under senare år samtidigt som det visat sig vara svårt att bryta gamla traditioner och bana väg för en starkare forskningsanknytning (Ahlström & Kallós, 1995; Erixon Arreman, 2005; Hultman, Schoultz & Stolpe, 2011). Även om forskning om lärarutbildning i allmänhet är tämligen omfattande så är relationen mellan en teoretiskt grundad respektive praktiskt grundad kunskapsbas inte utredd, enligt Eriksson (2009) och ny forskning behövs därför inom fältet. Härtill studerar vi i detta arbete förskollärarutbildning, vilken utbildar för en annan verksamhet än lärarutbildning (för skolan). Ambivalensen mellan forskningsgrundad och erfarenhetsbaserad kunskap utgör ett spänningsfält, som också blir synligt i förskolan och som kommer att diskuteras längre fram i denna artikel.

Ett forskningsspår med relevans för denna studie handlar om hur verksamma förskollärare själva ser på sitt uppdrag. Här presenteras några studier inom det aktuella fältet. Henckel (1990) beskriver i sin avhandling hur förskollärarna intar tre olika synsätt på verksamheten; ett kompensatoriskt synsätt, ett anpassningsinriktat synsätt (det dominerande) och ett synsätt inriktat mot inläring. Hensvolds studie (2003) visar på kategorier som i stort sammanfaller med dessa. Förskollärarnas pedagogiska intentioner handlar enligt det analyserade materialet om att utveckla barnens sociala förmågor, att kompensera barnen för brister samt att utveckla deras tänkande och problemlösning. En studie av senare datum och med liknande resultat är Granboms avhandling (2011) Den är intressant både i val av studieobjekt och val av metodologiskt närmande för vårt vidkommande. Informanterna samtalar i fokusgrupper om förskolans pedagogiska praktik och med utgångspunkt i teorin om social representation identifierar Granbom två olika representationer: förskolan som en plats för alla – med betoning på förskolans kompletterande funktion och förskolan som en plats för några – med betoning på förskolans kompensatoriska funktion.

Sjöbergs studie från 2011, som handlar om hur blivande lärare under utbildning ser på förskolläraryrket, pekar i riktning mot en starkare lärandediskurs. De blivande lärarna beskriver sig själva dels i relation till en idealbild av barnet som nyfiket och kreativt och med en inneboende vilja att lära och dels utifrån en idealbild av läraren där denna är ett evigt reflekterande och lärande subjekt. I såväl teoretisk ingång i analysen och i val av lärarutbildningen som objekt finns således visst släktskap med denna studie. En skillnad är att i den följande analysen betonas av teoretiska skäl (se nedan) motstridigheter och motdiskurser som inte är lika framträdande i Sjöbergs studie. Analysen av samtalen i vår undersökning utgår från diskursteori såsom den skrivs fram och används av Billig (1996). Fokus ligger på det som förskollärarna talar om som något som befinner sig i förändring och som rymmer spänningar och motsägelser.

Metodologi

Sedan en tid tillbaka är ”diskurs” en av de mest använda termerna i socialvetenskaperna. Ofta bygger studier där denna term är central, direkt eller indirekt på Foucaults texter (t.ex. Foucault, 1974/1998). Vad som betonas tenderar att vara hur dominerande diskurser visar på maktförhållanden och verkar disciplinerande. I denna studie kommer vi dock inte att följa denna tankelinje. Istället kommer vi att

bygga på andra teoretiker som använder termen diskurs på andra sätt och med andra analytiska intressen. En central teoretiker för denna studie är Michael Billig. I sin bok *Arguing and Thinking* (Billig, 1996) skriver han fram en mer argumentativ syn på hur människor använder språk för att göra saker. I inledningen till den andra utgåvan av boken skriver han om hur många läsare av bokens första utgåva blev förvånade att inte Foucault nämndes. Han förklarar nu varför:

Foucault was concerned with the powers and oppressions of language. For him, language, or discourse, tends to operate in an unarguable manner. Language's historical formations are embedded into regimes of power and discipline. Opposition becomes unthinkable, so long as these regimes are in place. The thoughts which escape the discursive formations of the regimes become branded as mad or evil. They are fragmented disruptions outside of official language. It is as if in each age there are total formations of discourse, which are generally dispersed. Thus, Foucault writes of "the unity of a discourse" (1972, p. 32). In this image, language is not constituted through discussion, or through argument, so that it inevitably comprises different themes. Instead, discourses operate to obliterate argument in the interests of domination. (Billig, 1996, p. 14)

I enlighet med Billigs resonemang är vi i denna studie inte intresserade av att dokumentera "den rådande diskursen", i så mån en sådan skulle finnas. Vi är istället intresserade av att analysera hur, i detta fall, handledare resonerar om något som är i förändring. Det är därför rimligt att anta att dessa resonemang inte kommer att vara entydiga, utan snarare utmärkas av att rymma spänningar, kanske direkta motsägelser och metaforik som ännu inte satt sig till vedertagna begrepp.

Termen diskurs används på delvis olika sätt av olika teoretiker och forskare. I denna studie kommer vi att förstå termen som mer eller mindre "sammanhängande meningssystem i vilka man innesluter och utesluter mening" (Säljö, 2000, s. 209). Säljö skriver om hur "människans kunskap i stor utsträckning är språklig – eller [...] *diskursiv* – till sin natur. [...] Att utveckla diskurser om omvärlden är ett av de mest påtagliga sätt genom vilket människan samlar erfarenheter och omskapar sin verklighet" (s. 35, kurs. i original). Med språket gör vi saker. Eller som Säljö skriver, språket är bl.a. "ett medium för att 'move people to action' (Shotter, 1993, s. 6) och för att påverka deras omvärldsuppfattning". Om man studerar språk på detta sätt, blir inte frågan vad ett visst yttrande refererar till, utan istället vad som görs genom att tala om något på ett visst sätt.

Billig (1996) skriver om hur diskussioner kan förstås i termer av vad han kallar 'argumentationstraditioner' (jfr Shotter, 1993). Varje argument innebär enligt detta synsätt inte bara att tala *för* något utan att också av nödvändighet samtidigt – explicit eller implicit – att tala *mot* något annat. Inlägg i en pågående diskussion, skriver han, blir begripliga i ljuset av vad de samtidigt argumenterar emot. Det är mot bakgrund av en sådan argumentationstradition som inlägg blir meningsfulla. I sakens natur ligger att en argumentationstradition karaktäriseras av att vara pågående och rymma spänningar, dvs. vara ofärdig snarare än låst i en rådande diskurs. Ett av de kommunikativa redskap som aktörer i en diskussion använder är metaforer (Billig, 2004), dvs. yttranden som ännu inte låsts till vedertagna begrepp med en klar mening.

Shotter (1993) förklarar vidare Billigs begrepp i termer av:

... at any one time, different argumentative traditions are held together as dynamic unities, not by being conducted within a shared framework, but (as Billig has also pointed out) by originating in, and being directed towards, the dialogical elaboration of certain two or more sided 'dilemmatic themes', 'topics', or 'commonplaces'. And, although no final

solutions are ever reached in such traditions, what is important, is that those who win the arguments within them, get an opportunity to try to change the agenda of argumentation. In other words, what matters is not so much the conclusions arrived at as the terms within which arguments are conducted. For to talk in new ways, is to 'construct' new forms of social relation, and, to construct new forms of social relation (of self-other relationships) is to construct new ways of being (of person-world relations) for ourselves. (Shotter, 1993, s. 9)

Argumentationstraditioner – t.ex. om hur vi skall organisera för barns utveckling i förskolan – är inte något som upphör och låses i en fast diskurs. De är snarare inlägg i en ständigt pågående diskussion mellan intressenter där positioners relativa tyngd skiftar över tid. Shotters avslutande poäng betonar att nya sätt att tala om något upprättar nya former av sociala relationer mellan deltagare – t.ex. förskollärare och barn – och således olika sätt att bedriva verksamheten. I ljuset av detta resonemang blir därför, vilket vi redan påpekat, metaforik intressant eftersom sådan just visar på det tentativa, ännu inte i begrepp och mer varaktiga diskurser låsta. Vilka nya synsätt och därmed förhållningssätt bär metaforiken som brukas på och vad implicerar denna för barns liv i förskolan?

När diskurser institutionaliseras (Berger & Luckmann, 1966), t.ex. genom att skrivas in i läroplan och andra styrande texter, genom undervisning osv. tenderar detta att medföra att vissa sätt att tänka framstår som ”naturliga” och därför tas för givna. För att inte låsa sätt att se en verksamhet som förskolan och dess aktörer (förskollärare och barn) är det viktigt att vidmakthålla ett samtal. En arena för ett sådant samtal är de handledningssamtal vi i denna artikel skall studera, där erfarna förskollärare och förskollärostudenterna (som gått en delvis annan utbildning och därför kan tänkas ha med sig delvis andra synsätt) möts.

Studien inriktar sig på att identifiera ett antal inlägg (positioneringar) i argumentationstraditioner (Shotter, 1993) om förskollärares uppdrag, inklusive den metaforik som dessa kretsar kring och delvis konstitueras av, med avseende på hur de används och vad de betyder för konstruktionen av förskollärare och barn.

Empiri

Det empiriska materialet består av tre handledningssamtal, tre uppföljningssamtal och fem fokusgruppsamtal. Samtalen är inspelade och har transkriberats till text. De handledande samtalen är inspelade när studenterna går sin andra termin på inriktningen *Lek, Utveckling, Lärande*. Studenterna har fyra veckors handledd verksamhetsförlagd utbildning och har till uppgift att skriva en verksamhetsplan, yrkesdeklaration och för varje utförd aktivitet göra en målbeskrivning som dokumenteras och utvärderas. Terminen inriktas bland annat mot matematik, estetiska ämnen och didaktik/pedagogik. Studenterna handleds av lärarutbildare på fältet, som för enkelhetens skull här benämns handledare. Handledaren gör under utbildningen halvtidsbedömning och slutbedömning enligt fastlagda betygskriterier. Studenten besöks under perioden vid ett tillfälle av lärare från högskolan. Handledarna, som deltar i studien, har flera års erfarenhet av att handleda studenter och en del av dem har gått handledarutbildning. Handledningssamtalen spelades in av handledaren själv i samförstånd med studenten och därefter gjordes ett uppföljningssamtal. Det innebar att forskare tillsammans med handledare lyssnade på det inspelade handledningssamtalet. Handledaren avgjorde själv när bandet skulle stannas för kommentarer (så kallad stimulated recall; se Haglund, 2003). Det verksamhetsförlagda projektet, ”Samtal i mötet mellan teori och praktik - en väg att synliggöra den verksamhetsförlagda utbildningen mot förskola och förskoleklass” presenterades som ett utvecklings- och forskningsprojekt för lärarutbildare på fältet (LUF) som skulle genomföras tillsammans med

denna grupp och deras studenter. Lärarutbildarna fick själva anmäla sig om de ville delta i studien och bli inspelade. Lärarutbildarna frågade i sin tur de studenter de handledde om de ville medverka i studien och bli inspelade. Deltagande i såväl utvecklings- som forskningsdelen av projektet var således frivilligt.

Gruppsamtalen skedde på högskolan i fokusgrupper vid fem tillfällen med 3-5 deltagare i varje grupp. Fokusgruppsmetoden kännetecknas av att den är interaktiv och deltagarstyrd. Det är deltagarna själva som initierar perspektiv och fördjupningar inom det angivna området (Åman, 2006). Den fokusgruppsmetod som användes skiljer sig från den traditionella metoden genom att samtalen genomfördes av handledarna på egen hand, det vill säga utan en samtalsledare.

Då samtalen spelats in på ljudband och inte på videoband är det i många fall svårt att urskilja vem som säger vad, dvs. att alltid skilja rösterna från varandra. Om syftet varit att följa en viss students lärprocess över tid hade detta inneburit ett stort problem. I nuvarande fall är dock istället syftet att analysera hur bilden av (den blivande) förskolläraren skapas i samtal mellan studenter och handledare. Vårt analytiska fokus är att analysera samtalen som verksamhet, inte att följa enskilda individer som sådana över tid. Vem som säger vad är därför inte centralt, däremot vad som sägs och hur det tas emot och förhandlas om i samtalet som det fortgår.

Resultat

Resultatet redovisas under två huvudteman: *En utvidgad lärandediskurs* och *Att synliggöra förskolans praktik*. En sammanfattande diskussion förs under varje tema. Utifrån studiens teoretiska ramverk (Billig, 1996; Shotter, 1993) är det dock viktigt att komma ihåg att det är argumentationstraditioner vi analyserar, det vill säga relationella företeelser. Dock kan betoningen inom dessa traditioner väga åt ena eller andra hållet men de lever alltid i ett spänningsförhållande till varandra. Att strukturera resultaten på ett överskådligt sätt kräver dock en viss kategorisering.

En utvidgad lärandediskurs

I samtalen framträder en diskurs med betoning på lärande. Handledarna noterar att lärarrollen förändrats över tid. Lärande i vardagssituationer uppmärksammas i högre grad, vilket handledarna lyfter fram som ett förändrat förhållningssätt gentemot barnen.

Från lärande i samling till vardagslärande

Handledarna visar på en förändring i lärarrollen och lärande. Tidigare utgick läraren från att lärande ägde rum i samling och prioriterade den medan man idag ser ett utvidgat lärande som sker i alla situationer under hela dagen. Handledarna refererar här till en aktivitet som varit vanlig i förskolan och som har lång tradition (se t.ex. Simeonsdotter Svensson, 2009). Pedagogen planerade för en större grupp barn och förberedde ett innehåll som skulle knyta an till deras aktuella behov och intresse. Den vuxne var experten, som med stöd i den psykologiska forskningen visste vad barnet var i behov av relaterat till den utvecklingsfas han eller hon befann sig i (Kampmann, 2004). Att klara av att leda samlingar blev viktigt i legitimeringen av yrket och samlingen utgjorde underlag för bedömning av förskollärarens lämplighet (Rubinstein Reich, 1993). I det pedagogiska programmet 1987 (Socialstyrelsen, 1987) framhålls betydelsen av en ”gemensam samlingsstund” under dagen som motiveras med att barnen ges möjlighet att utveckla gruppkänsla. Lärarna beskriver i följande exempel hur det skett en förskjutning från den planerade och tidsbegränsade samlingen till lärande som äger rum under hela dagen.

Vi la fokus på fel saker förr

Ja

Det känns som det

Alltså jag kan ju själv känna när... jag var färdig förskollärare och började jobba då planerade man ju först samlingen. Det var då barnen lärde sig. Nu ska vi lära oss rött och blått och grönt i samling. Vi ska lära oss räkna till ett, två, tre och så la man jättemycket krut på det och det gör man ju inte idag för vi lär ju färgerna hela dagen. Vi lär oss räkna hela dagen (samtal mellan handledare).

I handledningssamtalet nedan exemplifierar handledaren med den egna praktiken för att visa studenten att lärande sker hela dagen och inte bara i samling.

Ja och det här med att utnyttja alla situationer i vardagen det är så vi arbetar inte bara med matematiken utan med allting man gör. Lärandet sker ju inte när vi har samling eller förutbestämda aktiviteter utan lärande sker ju hela tiden (handledningssamtal).

Vikten av att alla situationer i vardagen utnyttjas för lärande i den praktik där studenten gör sin verksamhetsförlagda utbildning framkommer av samtalet och tas som utgångspunkt i förmedling av praktisk yrkeskunskap till lärarstudenten.

En pedagog med ett fokus på barns lärande "här och nu"

Utifrån vad som framkommer i handledarnas samtal är det individen mer än gruppen som tas som utgångspunkt för lärandet. Den lärare, som beskrivs i studien, har nära relationer till barnen och finns ständigt till hands. Samlingen innebär en större grupp och kommunikation och lärande försvåras enligt handledarna. Det ideala lärandet, resonerar de, sker istället med en eller två barn i vardagssituationer och det är därför viktigt att lärarstudenten lär sig ta vara på dessa tillfällen.

Ja och sedan att lyfta fram den vardagliga pedagogiken och se att den är så viktig de här små stunderna med en och en och två och två att det betyder så jättemycket och lära sig ta vara på det (samtal mellan handledare).

Det tror jag är viktigt, det är nog en viktig roll vi har där. Det behöver alltså inte vara att man ska hålla i en aktivitet, i en sångstund i någonting stort utan det kan vara som du sa att nu ska vi gå ut och jag ska hjälpa Kalle och ta på sig eller han ska ta på sig själv och hur kan jag stötta honom i det (samtal mellan handledare).

Det är relationen till och kunskapen om det enskilda barnet som handledaren betonar i samtalen. Lärarrollen innebär enligt handledarna att vara ständigt närvarande och handha barnens uttryck. I samtalen används metaforen "fånga" för detta arbete. Begreppet fånga förklaras som motsatsen till planerat lärande och samling och ges i många fall inte någon konkret innebörd utan används på ett förgivettaget sätt. Det tillämpas i olika konstellationer som att "fånga barnen där de är", "fånga de där små spontana tillfällena", "fånga upp vad barnen pratar om", "fånga upp ler-leken", "fånga lärandet", "fånga barnens intresse". Lärarna betonar i handledningssamtal hur viktigt det är att studenten lär sig att fånga barnets uttryck.

...det viktiga för dig är ju liksom att fånga tillfällena det är inte sådana planerade aktiviteter, alltså det gör du ju också va men det viktiga för dig och det tror jag att du lärt

dig se att fånga de där små spontana tillfällena och det är där lärandet sker
(handledningssamtal).

*...det är bara att fortsätta som du håller på för du är inne på helt rätt linje och du har
också lärt att se det här att fånga barnets intresse och göra något utifrån det*
(handledningssamtal).

Studenten, som handleds, har lärt sig att ”fånga barnens intresse och att göra något utifrån det”. I följande exempel innebär att fånga ler-leken att göra matematik av den:

*Och det tyckte jag att du gjorde jättebra. Du fångade upp ler-leken och gjorde matematik
av det när ni rullade långa ormar eller maskar eller vad det är. Pinnar var det. Ni rullade
långa pinnar och korta pinnar. Sedan det här att lägga pinnen bredvid Fredrik då och
den var lika lång* (handledningssamtal).

Lärarstudenten fångar upp ler-leken och låter barnen göra olika lerfigurer som de mäter och jämför längden på och sätter i relation till den egna kroppslängden. Handledaren tolkar studentens agerande på ett sätt som innebär en styrning mot ett specifikt ämnesinnehåll, matematik, och ger studenten beröm för detta. Frågan som kan ställas med hänvisning till Granboms studie (2011) är om begreppet lek här används på en verksamhet som lika gärna kunde ha talats om i termer av undervisning. I samtalen mellan handledarna framkommer, att de i den pedagogiska verksamheten på förskolan, finner det särskilt värdefullt att fånga upp barnens lek i vardagssituationer.

En flexibel lärare som lär nytt

Flexibilitet är en framträdande term i samtalen som kan kopplas till möjligheten att fånga och ta vara på lärande i vardagssituationer. Förskolans verksamhet förändras hela tiden och studenten måste därför lära sig att vara flexibel, enligt handledarna:

*För jag kan ju inte säga att så här är det och så kommer det alltid att vara. För det finns
ju inte i vår verksamhet eftersom vi är så flexibla hela tiden [...] du måste lära dig eller
se till så du är flexibel. Kan ändra sig hela tiden liksom beroende på hur dagssituationen
ser ut* (samtal mellan handledare).

Handledarna resonerar om att de måste vara flexibla för att kunna hantera de förändringar de ständigt upplever sig möta i sitt arbete. ”Den önskvärda läraren” skrivs fram i policydokument, enligt Sjöberg (2011) som mobil och flexibel, ständigt beredd på förändringar i samhället och utgör därmed en anpassningsbar och önskvärd medborgare. Lärare måste ständigt fortbilda sig för att möta ökade krav på yrkeskunskapen och ansvaret för att det sker ligger på den enskilda individen:

*...en förutsättning för kvalitet det är att jag hela tiden är öppen för att fortbilda mig [...]
jag kan ju inte sluta läsa när jag går ut högskolan utan man måste ju hela tiden förkovra
sig och hitta sättet [...] uppgradera sig så jag menar det ansvaret ligger på mig själv i
alla fall i vår kommun finns det ingen fortbildning att tala om* (samtal mellan handledare).

Det vilar på förskollärares eget ansvar, för att säkra kvaliteten i förskolan, att hålla sig ajour med forskningen och engagera sig i ett livslångt lärande.

Sammanfattande diskussion av en utvidgad lärandediskurs

En utvidgad lärandediskurs betonas i samtalen mellan handledarna, i likhet med vad som rapporteras i Sjöbergs studie (2011), och social fostran och omsorg ges mindre utrymme i den verksamhetsförlagda utbildningen. Lärandediskursen kopplas till uttryck som handlar om vardagslärande, fånga lärandet och flexibilitet. Uttrycken upprepas och förekommer vid flera tillfällen i materialet och det är möjligt att tillskriva dem ett särskilt värde.

I handledarnas samtal och handledning kan man skönja hur fokus har flyttats från gruppen och den åldersrelaterade utvecklingen till att utgångspunkten tas i det individuella barnet. Verksamheten ses inte längre kunna relateras till ett innehåll som kan bestämmas på förhand av pedagogisk expertis på samma sätt som tidigare utan det handlar istället om att uppmuntra barnen att spela en aktiv roll i sin egen socialisering och de förväntas uttrycka och formulera sig på egen hand. Pedagogen utgår från antagandet att barnet uttrycker ett intresse och har en naturlig vilja att lära som ska tas om hand. Varje barns lärande ses i någon mening som unikt. Tallberg Broman och Persson (2010) reser frågan om vad det innebär för lärandet att ta utgångspunkt i barns egna intressen och erfarenheter och menar att barnens egenansvar och självstyrning behöver problematiseras. Detta knyter an till den avsaknad av kritisk granskning av förhållandet lek-lärande som antyds i vår studie och som Granbom (2011) diskuterar i sin avhandling. Det finns enligt Granbom en risk att lärarna använder leken framförallt som ett sätt att bearbeta ett ämnesinnehåll. Det är inte barnens mål utan den vuxnes syfte med verksamheten som står i förgrunden och det kan leda till att leken reduceras och utarmas, hävdar hon vidare. Hon tar inte avstånd från att lärarna orienterar sig mot lärande och innehar goda ämneskunskaper utan poängterar i stället att det är nödvändigt att ta vara på barns intresse och problematisera förhållandet lek-lärande så att begreppet lek inte används i vad som kunde ha benämnts som undervisning. En jämförelse kan göras med den styrning av leken som synliggörs i Tullgrens (2003) etnografiska studie. Hon beskriver hur det lekande barnet konstrueras i förskolan genom att det styrs in mot vad som av förskollärare anses vara den ”rätta” leken. Samtidigt ligger det en utmaning i förskollärarkyrket att i ljuset av delvis nya krav på lärande hitta former för verksamheten som inte separerar lek och lärande.

Istället för att planera för barnets lärande ska pedagogen fånga barnets uttryck här och nu och göra något av det, som handledarna säger. De spontana och oplanerade aktiviteterna värderas högt. Detta kan jämföras med Jonssons (2011) studie *Nuets didaktik*. Lärarna beskriver ett ”här-och-nu-arbete” som kännetecknas av att det hanteras på stående fot. En betoning av ett lärande med svag kulturell och samhällelig förankring kan enligt Persson (2008) begränsa barnets lärande. Även om det inte är helt klart vad en metafor som ”att fånga lärandet” betyder är det intressanta med metaforer, som de förstås inom ramen för denna studie, vad deltagarna (i detta fall handledarna) gör genom att tala på detta sätt. På en övergripande nivå bidrar denna metafor till att genom språket konstituera förskollärarens arbete och därför förskolläraren för studenterna. Mer konkret innebär användningen av denna metafor och hur den används att handledarna knyter an till och tar ställning i en argumentationstradition, enligt vilken relationen mellan det spontana och det planerade tematiseras. Denna diskussion knyter hos handledarna också an till frågor som rör gruppen kontra individen, det av lärare initierade kontra det av barn initierade. Det är i detta meningskomplex som metaforer som ”att fånga lärandet” blir funktionella för deltagarna, vilket visar sig genom att de använder dessa uttryck då de handleder studenterna.

Genom de sätt som handledarna resonerar positionerar de sig i argumentationstraditioner som i vissa fall har en lång historia. Härigenom normaliseras vissa beteende och andra handlingssätt framställs som mindre önskade, ”det andra”. Det skapas dualistiska begreppspår. I samtalen framställs lärande i stora grupper i form av den så kallade samlingen som oönskad och ställs mot det ideala i ”att

lära i det lilla". Planerade aktiviteter kan tolkas som mindre önskvärda och ställs mot det "spontana" icke planerade som ges prioritet i verksamheten.

Att synliggöra förskolans praktik

I samtalen kan olika kunskapsteoretiska begrepp identifieras. Freidson (2001) talar om tre olika kunskapstraditioner som han betecknar som vardagskunskap, yrkeskunskap och formell (akademisk) kunskap. Vardagskunskap innebär enligt denna uppdelning kunskap som mer eller mindre alla människor i en kultur besitter, yrkeskunskap innebär specifik kunskap inom ett yrke och som inte delas med någon som saknar koppling till professionen och formell kunskap slutligen innebär en samling idéer organiserade genom teorier och abstrakta begrepp. Det är vad Freidson refererar till som vardagskunskap respektive yrkeskunskap som är de framträdande språken (sätten att resonera) hos handledarna i studien.

Ett arbete som alla kan utföra

Förskollärares arbete betraktas av en del som ett arbete som inte kräver specifika yrkeskunskaper och relateras till vardagskunskap. "Jaså ni har bara lek" säger utomstående om förskollärarnas arbete, enligt deltagarna i de studerade samtalen. Vem som helst kan enligt ett sådant resonemang utföra arbetet och det är då svårt att hävda att yrket är kunskapsbaserat. Förskoleverksamheten med lek som den dominerande verksamheten har och har haft låg status genom åren (Hjorth, 1996). Det finns en vilja hos förskollärarna att höja yrkets status genom att synliggöra dess innehåll och mening. I exemplet nedan talar man om betydelsen av att dokumentera på ett utförligare sätt för att visa på det meningsfulla i den lekbaserade verksamheten.

...hur skriver man på ett bra vis så föräldrarna förstår vad man har gjort och inte bara skriver, sen gick vi ut och sen gjorde vi det. Att ibland kan man skriva på ett annat vis för och lyfta fram vår status också. Att vi är inte bara där inne och leker lite utan man gör någonting och har en mening med det hela (samtal mellan handledare).

Leken rekonstrueras som en resurs som motiverar arbetet gentemot föräldrarna för att höja förskollärarnas status. Detta sker genom att leken uppgraderas och knyts till lärande. I den lärandediskurs som blir synlig i samtalen dokumenteras leken, som i detta fall förbinds med matematik, för att föräldrarna ska bli medvetna om dess värde.

...och så spelade vi upp detta och så förklarade vi vad vi menade. Här är en situation och det här ser vi och det är matematik [...] och det kände vi också att det var ju faktiskt bra för det var ju också liksom i vardagssituationerna i leken. Det är väl kvalitet i förskolan (samtal mellan handledare).

Dokumentationen ska ge föräldrarna inblick i verksamheten så att de förstår att leken har ett värdefullt innehåll, till exempel matematik. Det kan tolkas som en vilja hos förskollärarna att göra föräldrarna delaktiga i barnens verksamhet men det kan också tolkas som en vilja att i föräldrarnas ögon framstå som professionella. Högre status ges till förskollärarna genom att de resonerar inom ramen för en position inom en argumentationstradition där leken knyts till lärande och inte minst till matematik. Förskolan har blivit en del i det livslånga lärandet och att verksamheten omfattas av kvalitets- och effektivitetstänkande framgår av samtalen. Förskollärarna har blivit tvungna att visa på resultat:

Alltså det är inte så mycket tyst kunskap längre utan nu vi har fått träna på det och blivit tvingade och göra det lite grand ju sätta ord på det. Sätta ord på vilka vinster man gör i olika moment och situationer (samtal mellan handledare).

Det ställs ökade krav på lärarna att visa att resurserna används på ett ändamålsenligt och kostnadseffektivt sätt (se Skolverket, 2007).

Ett yrkesspecifikt arbete

Genom att ta emot studenter möter handledarna krav på målbeskrivning, dokumentation och utvärdering. Studenterna har från högskolan i uppgift att skriva planeringsmål för aktiviteten som ska genomföras tillsammans med barnen och därefter utvärdera. Handledarna har inte själva för vana att skriva planeringsmål, framgår det av deras samtal. Två av handledarna säger att det är vissa saker man får lära sig se och att det är något man läser av och inte kan skriva ner. De argumenterar för en kunskapstradition som är erfarenhetsbaserad och intuitiv och där målskrivningar inte behövs medan en av handledarna argumenterar emot. Hon förespråkar istället en praktiker som skriver mål och låter det implicita bli explicit och således föremål för reflektion:

...så gör man ju inte ute i verksamheten och där brukar jag få försvara att nej vi gör kanske inte på det viset att vi sitter och skriver ner alla de här planeringsmålen men vi har ju å andra sidan väldigt mycket rutiner och man har ju en beredskap så att jag vet att varje gång jag tar fram en sagopåse och berättar en saga så gör jag det för att...

Syftet med det ja

Men att jag har inte det nerskrivet för...

Det är ju din erfarenhet som kommer in där

Ja men det är viktigt i början att man tränar på att skriva ner det och ...

Men där håller jag inte riktigt med för fast man har jobbat i många år så tycker jag ändå att de här didaktiska frågorna vad är det jag ska göra och varför ska jag göra det och för vem och [...] vi gör det hos oss vi skriver liksom

Ni gör det ja

Ni skriver det riktigt

Ja det gör vi och sedan utvärderar vi [...] för man får en liten annan bild även om man har mycket erfarenhet och man har mycket med sig man får en annan bild av det här tänkte jag men så blev det ju faktiskt inte på vägen dit [...]

Man kan inte skriva sin magkänsla ibland när det är vissa grejor utan det är sådant som man får lära sig och se [...]

Det är sådant du läser av [...]

Men då är det ju det man reflekterar över. Vad hände egentligen. Det är ju det man skriver om ju (samtal mellan handledare).

Handledarna talar om en intuitiv och erfarenhetsbaserad kunskap som innebär att ha ”magkänsla” och att läsa av barnen. De återkommer till detta resonemang också i andra samtal och talar då om svårigheten för studenterna att läsa av barnen eftersom de saknar den erfarenhet som krävs. Det handlar om en yrkesspecifik kunskap och yrkessocialisering som studenten ska tillägna sig och som inte delas med någon utanför professionen (jfr Hasselgren, 1981).

En av handledarna argumenterar för att skriva mål och reflektera över resultatet. Hon pratar om en reflekterande praktiker som gör de konkreta vardagshändelserna till föremål för reflektion för att undvika förgivettagande och rutiniserat handlande. Inom den argumentationstradition som talet om

den intuitiva kunskapen förs fram utgörs den dialoga positionen av talet om den reflektiva kunskapen. Det är då viktigt att studentens personliga och situationsbundna kunskap blir föremål för en reflektionsprocess tillsammans med handledaren. Reflektion sker genom att handledarna belyser studentens handlingar genom olika exempel från egen praktisk erfarenhet som ska ge perspektiv.

*...vill man att de ska lyfta fram några tankar (ur reflekterande dagbok, förf. anmärkning)
så kanske jag har andra episoder med mig som jag har tänkt på att de alltså förklarar
varför man gjorde så där eller kanske en fråga till eleven varför den, alltså gjorde så i
den situationen och hur man skulle kunna göra istället och så (samtal mellan handledare).*

Handledarna ser det som sin främsta uppgift att få studenterna att reflektera genom att ge exempel från sin egen praktik. Att läsa litteratur och ta till sig teorier ligger huvudsakligen på studentens eget ansvar (jfr Jedemark, 2007). Det är handledarens yrkespraktiska erfarenhet som ska ge perspektiv eller vara en förebild att efterlikna och anpassa sig till.

Sammanfattande diskussion av temat: Att synliggöra förskolans praktik

Av samtalen framgår det, att det är viktigt för handledarna att synliggöra att det arbete som utförs på förskolan har en mening, inte minst för den egna professionens och statusens skull. Handledarna talar också om förändrade krav, vilka innebär att de yrkesverksamma inom förskolan ska kunna explicitgöra sina handlingar.

Samtidigt som handledarna talar om synliggörande av förskolans verksamhet talar de om en yrkesspecifik kunskap som något som inte kan målformuleras. Handledarnas samtal rör sig, när de talar om målskrivning och utvärdering, i ett spänningsfält mellan intuitiv erfarenhetsbaserad kunskap och reflekterad erfarenhetsbaserad kunskap. Några handledare resonerar inom en argumentationstradition som kännetecknas av att delar av yrkeskunskapen inte kan verbaliseras utan utgörs av s.k. tyst kunskap. Argumenten delas med flera forskare, som anser att man inkräktar på lärarnas autonomi, kreativitet och professionalitet om man försöker göra en alltför tydlig standardisering av en yrkesgrupps kunskaper utifrån formella mål (Hegender, 2010). Andra handledare tar ställning i en argumentationstradition där reflektionen över formellt skrivna mål inte bara är möjlig utan också eftersträvsavvärd. För att visa föräldrar och andra intressenter att det är en yrkesspecifik kunskap som förskollärarna är bärare av och inte en vardagskunskap som innebär att arbetet kan utföras av vem som helst, blir dokumentation ett betydelsefullt kommunikativt redskap i sammanhanget.

Diskussionen om målskrivningar knyter an till det yrkesspråk handledarna gör bruk av. I samtalen används företrädesvis ett vardagligt språk i beskrivningen av erfarenheter och upplevelser från yrkesverksamheten, på liknande sätt som görs av lärarna i Granboms studie (2011). Då de uttrycker och verbaliserar hur saker görs i den praktiska verksamheten använder handledarna ett metaforiskt språk. Det kan ifrågasättas om den praktiska kunskapen utan att den knyts till eller formeras av ett teoretiskt språk kan bidra till en professionell och kritisk hållning, som Colnerud och Granström (2002) skriver. En reflekterad och kritisk hållning till läraryrket kräver, enligt dem, att yrkesutövarna använder ett språk som har inslag av metaspråk. Metaspråket ger enligt detta resonemang användaren tillgång till teorier och modeller som leder till fördjupad förståelse av yrkespraktiken. Vardagsspråket beskriver däremot, enligt Colnerud och Granström, handlingar och upplevelser på ett omedelbart och odistanterat sätt, vilket kännetecknar en intuitiv och rutinmässig lärarroll. För att bearbeta och utveckla en skolpraktik behövs dock, enligt författarna, både ett vardagsspråk och ett metaspråk. Det är därför angeläget att lärarna ges möjlighet att utveckla ett

metaspråk för att reflektera över sin praktik. En följd av detta resonemang kan vara att metaspråket inte minst är ett viktigt instrument i handledningssamtal med blivande lärare.

Sammanfattningsvis kan sägas att studenterna och handledarna befinner sig inom en verksamhet vars förutsättningar håller på att förändras. Samtalen indikerar att förskolan har blivit en del av en globaliserad ekonomi, där nya krav ställs på målformulering, dokumentation och bedömning också av yngre barn (jfr Vallberg Roth, 2010). Handledarna framträder i samtalen som inbegripna i en internationell skolpolitisk diskussion, där det kan noteras att man inte längre är främmande för att tala om effektivitet och att göra ”vinster” i arbetet med barnen.

Diskussion och slutsatser

I denna artikel har vi studerat handledningssamtal i den verksamhetsförlagda utbildningen till att bli förskollärare. Med utgångspunkt i Billig (1996) och Shotters (1993) arbeten ser vi dessa samtal i termer av argumentationstraditioner och metaforik. Argumentationstraditioner refererar till den dialektik som råder i pågående samtal, där ett inlägg *för* något ses som begripligt i relation till vad det explicit eller implicit samtidigt är ett argument *mot*. Att göra inlägg i sådana traditioner för att tala om – i detta fall förskolans utformning genom förskollärarens arbete och roll – innebär att ta ställning och positionera sig i detta spänningsfält. Då nya sätt att tala för med sig nya sätt att relatera till andra och ens verksamhet (Shoter, 1993), är en premis att hur lärare talar om sitt yrke har betydelse för vilka roller de tar och därmed vad de erbjuder för verksamhet och utvecklingsmöjligheter för barn. I denna avslutande del av texten kommer vi först att sammanfatta de argumentationstraditioner och sen den metaforik vi identifierat i samtalen. Därefter diskuterar vi dessa resultat i termer av fem potentiella problem. Vi avslutar arbetet med några mer övergripande reflektioner.

De argumentationstraditioner som vi identifierat i deltagarnas samtal i denna studie är följande (de termer som är kursiverade är de som betonas och argumenteras *för* av deltagarna i studien):

Det planerade – *det tillvaratagna*

Det proaktiva – *det responsiva*

Barns intressen – samhällets intressen

Individ – grupp

Barndriven – lärardriven

Här och nu – där och då

Lek för lekens skull – *lek för lärandes skull*

Ett yrkeskunnande – *ett vardagskunnande*

Rutin som något att bygga på – *rutin som något att undvika*

I sakens natur ligger att det ena finns i spänning till det andra. Innan vi diskuterar detta resultat skall vi summera den metaforik som deltagarnas resonemang till del bygger på, då dessa ger ytterligare insikt i hur formerandet av förskollärarens yrke sker i handledningssamtalen. Självklart formas förskollärarstudenten in i sitt yrke även av andra delar av sin utbildning, såsom den högskoleförlagda utbildningen med dess föreläsningar, seminarier, litteratur osv. och även av andra aktörer och på andra arenor. I denna studie avgränsar vi oss dock till hur detta görs i de verksamhetsförlagda handledningssamtalen. En metafor är en språklig figur som bygger på en diskrepans mellan vad man talar om och de termer i vilka man talar om detta. Annorlunda uttryckt innebär ett metaforiskt yttrande att man talar om något som om det vore något annat som det i bokstavlig mening inte är. Denna form av språkliga figurer är mycket vanliga i samtal då något omtalas som är svårgreppbart eller i vardande,

ännu inte etablerat som vedertagen kunskap med en tydligt etablerad terminologi. Central metaforik i de analyserade samtalen är följande:

”att fånga lärandet”

”att uppgradera sig”

”flexibilitet”

”magkänsla”

Dessa metaforiker har lite olika konnotationer. Metaforiken ”att uppgradera sig” kan ses som en variant på den populära metaforen ”människan är en dator (en informationsprocessor)” som etablerades med den kognitiva psykologin på 1960-talet och som sedan kommit att få en spridning som närmast gett den en folkpsykologisk användning. Människor i allmänhet kan ofta höras tala om sig själva i liknande termer. Metaforiken ”att uppgradera sig” implicerar också, liksom metaforiken i ”flexibilitet” en bild av (den blivande) förskolläraren som någon som måste utveckla sig för att svara på förändrade krav. Liksom ett datorprogram måste uppgraderas, måste också förskolläraren i sin yrkesroll göra detta, enligt resonemangen. Betoningen av ”flexibilitet” antyder likaså en hållning där man tvingas anpassa sig till nya krav. Uttrycket ”att fånga lärandet” implicerar vikten av att ta vara på tillfällena när det ges, annars försvinner de (se vidare vår tidigare diskussion om denna metaforik). Metaforiken i ”magkänsla” slutligen gör ett retoriskt arbete som knyter till flera till varandra näraliggande argumentationstraditioner, som vi redan diskuterat.

Tillsammans med hur deltagarna positionerar sig i för verksamheten centrala argumentationstraditioner (Billig, 1996) bidrar den här identifierade metaforiken till att konstituera förskolläraryrket på ett sätt som i abstraherad form kan formuleras på följande vis: *Förskolläraren bedriver sitt arbete genom att ta tillvara på det enskilda barnets intresse här-och-nu*. Genom att träda i förgrunden det barninitierade och barndrivna, det responsiva och det enskilda barnet träder de dialogiska referenspunkterna, det lärarinitierade, det proaktiva och gruppen barn i bakgrunden. Att deltagarna tar ställning på detta sätt är problematiskt av flera skäl. För det första, medan ett förhållningssätt där barn ges utrymme att initiera aktiviteter i sig får anses vara gynnsam för barns utveckling, innebär ett ensidigt fokus på ett sådant förhållningssätt att bortse från det faktum att institutioner som förskolan och skolan bl.a. utmärks av att de är samhällets sätt att försäkra sig om att det uppväxande släktet tillåts göra delvis andra erfarenheter än de skulle gjort om de inte deltagit i dessa institutioner, erfarenheter som samhället bedömer viktiga att bevara. För det andra, att bara bygga på barns intressen och framförallt som också betonas i samtalen, det enskilda barnets intresse, innebär att enbart låta de barn som redan har intresse för något visst (kunskapsfält) vidareutveckla detta, medan de barn som inte från sitt hem fått med sig en medvetenhet om och intresse för detsamma inte ges reella möjligheter att upptäcka och utveckla detta intresse och kunnande. Konsekvensen blir vad Kjær (2009) refererar till som Matteus-effekten, dvs. åt den som redan har skall ges och den som inte har blir utan. För det tredje, olikheter mellan barn reproduceras snarare än utjämnas. Noterbart i relation till den framkomna bilden av förskollärarens roll är också den redan berörda betoningen av det enskilda barnet snarare än gruppen barn. Också detta är, för det fjärde, problematiskt, då detta fokus begränsar barnets utvecklingsmöjligheter genom att den naturligt förekommande variation av erfarenheter som finns i en grupp (Pramling, 1994) inte tillåts bli en pedagogisk resurs. Frågan om vilken sorts kunnande som barn skall erbjudas att utveckla kommer också i spel, om än mer antydningssvis i talet om en här-och-nu-pedagogik. Medan deltagarna talar om att ”göra något av det”, är det utifrån den här analyserade empirin, för det femte, mer oklart vad detta ”något” som skall göras är. En grundläggande funktion med lärande i förskola och skola är att bidra till ett kunnande bortom den rådande situationen här-och-nu (Pramling Samuelsson & Pramling, 2011; Säljö, 2000). Vad för

typ av kunskaper som avses utvecklas tematiseras inte av deltagarna annat än vad gäller matematisk kunskap som leken – åtminstone gentemot barnens föräldrar – motiveras utifrån att den bidrar till. En anledning till detta kan vara att den avsedda kunskapen är underförstådd genom att den är reglerad i förskolans läroplan. En annan anledning kan vara att man inte tänker om verksamheten primärt i termer av att bidra till barns lärande och kunnande.

Centrala argumentationstraditioner som går genom empirin rör vilken form av kunskap förskollärare behöver och är bärare av; utgörs den av ett yrkesspråk, ett akademiskt språk eller ett vardagligt språk, för att använda Freidsons (2001) termer. Olika språk ger olika erbjudanden, till exempel för hur man kan hävda sin yrkeskompetens. Hur ”rutin” av deltagarna talas om såväl som en resurs som ett hinder för ens utveckling som förskollärare är ett annat exempel på samma problematik, som handlar om vad för sorts kunskap man behöver för att verka i yrket. Denna spänning kommer bl.a. till synes i kommentaren, ”man kan inte skriva sin magkänsla utan det är vissa grejor man får lära sig att se”. Vikten av att i sin utbildning till förskollärare lära sig se på barns aktiviteter på nya sätt, i termer av teoretiska redskap, har studerats på ett mycket klagörande sätt av Hasselgren (1981). I sin studie visar han hur de som studerade till förskollärare just utvecklade en form av professionellt seende (jfr Goodwin, 1994) på barns aktiviteter och att en väsentlig del av förskollärarnas yrkeskunnande består häri. Ett sådant seende är beroende av att den lärande har approprierat för yrket väsentliga språkliga redskap med vilka den kunniga kan förstå sig på och kommunicera om – i detta fall – verksamheten som bedrivs, eller som man menar borde bedrivs, i förskolan.

Genom de sätt handledarna i denna studie resonerar om förskollärarens uppgifter och roller, positionerar de sig inom vissa argumentationstraditioner och därmed kommunicerar de till förskollärarstudenterna vad som är viktigt och önskvärt och vad som inte är det. Att det sker en sådan positionering mot något annat ligger i sakens natur om man begreppsliggör hur människor talar i termer av argumentationstraditioner (Billig, 1996; Shotter, 1993). Dock kan man, som vi redan varit inne på, argumentera för att utmaningen för förskolläraren i sitt yrke är att inte hemfalla åt ena eller andra positionen utan att kunna hantera denna spänning mellan olika intressen och perspektiv på ett dynamiskt sätt. Annorlunda uttryckt vill vi avslutningsvis betona vikten av att betrakta argumentationstraditionernas positioner inte som dikotomier utan i termer av dialektik. Det utvecklande mötet sker i spänningen mellan dessa samtidigt rådande krav och hänsynstaganden. En utmaning för fältet är således att utveckla ett kunnande, en diskurs, som undviker ensidighet.

Referenser

- Ahlström, K.-G. & Kallós, D. (1996). Svensk forskning om lärarutbildning. Problem och frågeställningar i ett komparativt perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 1(2), 65-88.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. New York: Doubleday.
- Billig, M. (1996). *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Billig, M. (2004). Metaphor. In M. S. Lewis-Beck, A. Bryman & T. Futing Liao (Eds.), *The Sage encyclopedia of social science research methods, volume 1* (p. 640). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Carlgren, I. (1995). Drömmar om pedagogiken i lärarutbildningen. I B. Hasselgren, I. Carlgren, M. Jonsson & S. Lindblad (Red.), *Lära till lärare. En vänbok till Karl-Georg Ahlström* (s. 63-83). Stockholm: HLS.
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2005). Researching teacher education in changing times: Politics and paradigms. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 69-109). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., & McIntyre, D. J. (Eds.). (2008). *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*. New York: Routledge.
- Colnerud, G., & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket. Om läraryrkets yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Erixon Arreman, I. (2005). *Att rubba föreställningar och bryta traditioner. Forskningsutveckling, makt och förändring i svensk lärarutbildning* (Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete, 3). Umeå: Umeå universitet.
- Eriksson, A. (2009). *Om teori och praktik i lärarutbildning. En etnografisk och diskursanalytisk studie*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Foucault, M. (1998). *Övervakning och straff* (C. G. Bjurström, Övers.) (2 uppl.). Lund: Arkiv. (Originalverk publicerat 1974).
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third logic*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606-633.
- Granbom, I. (2011). *"Vi har nästan blivit för bra" - Lärares sociala representationer av förskolan som pedagogisk praktik* (Dissertation Series No:15). Jönköping: School of Education and Communication.
- Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184-205.
- Haglund, B. (2003). Stimulated recall. Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(3), 145-157.
- Hasselgren, B. (1981). *Ways of apprehending children at play: A study of pre-school student teachers' development* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 38). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hegender, H. (2010). *Mellan akademi och profession. Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning* (Linköping Studies in Pedagogic Practices, No. 12). Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Henckel, B. (1990). *Förskollärare i tanke och i handling. En studie kring begreppen arbete, lek och inläring*. Umeå: Umeå universitet.
- Hensvold, I. (2003). *Fyra år efter examen. Hur förskollärare erfar pedagogiskt arbete och lärarutbildningens spår* (Studies in Educational Sciences, 67). Stockholm: HLS

- Hjorth, M.-L. (1996). *Barns tankar om lek. En undersökning om hur barn uppfattar leken i förskolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Hultman, J, Schoultz, J., & Stolpe, K. (2011). Samspelet lärarstuderande – handledare. Den verksamhetsförlagda utbildningen. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 16(2), 118-137.
- Jedemark, M. (2007). *Lärarutbildningens olika undervisningsproblematiker. En studie av lärarutbildares olika sätt att praktisera sitt professionella uppdrag*. Lund: Lunds universitet.
- Jonsson, A. (2011). *Nuets didaktik. Förskolans lärare talar om läroplan för de yngsta*. Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Kampmann, J. (2004). Societalization of childhood: New opportunities? In H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (Eds.), *Beyond the competent child: Exploring contemporary childhoods in Nordic welfare societies* (pp. 127-152). Roskilde: Roskilde University Press.
- Kihlström, S. (1995). *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 102). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kjær, B. (2009). Danska förskollärares arbete med pedagogiska läroplaner och barn med särskilda behov. I B. Meurling & G. Nygren (Red.), *Skolvardag och framtidsambitioner. Etnologiska perspektiv på utbildning* (s. 49-73). Uppsala: Uppsala universitet.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education program and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- Lindberg, O. (2002). *Talet om lärarutbildning* (Doktorsavhandling. Örebro Studies in Education, 5). Örebro: Örebro universitet.
- Lindberg, O. (2003). Samtal eller parallella monologer? Svenska avhandlingar om lärarutbildning perioden 1953-2000. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(3), 158-183.
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Persson, S. (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem* (Vetenskapsrådets Rapportserie 11: 2008). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Persson, S. (2010). Förskolans Janusansikte i ett utbildningsvetenskapligt perspektiv. I B. Riddersporre & S. Persson (Red.), *Utbildningsvetenskap för förskolan* (s. 61-80). Stockholm: Natur och Kultur.
- Pramling, I. (1994). *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 94). Göteborg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.
- Pramling Samuelsson, I., & Pramling, N. (2011). Didactics in early childhood education: Reflections on the volume. In N. Pramling & I. Pramling Samuelsson (Eds.), *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics* (pp. 243-256). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Rubinstein Reich, L. (1993). *Samling i förskolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Shotter, J. (1993). *Conversational realities: Constructing life through language*. London: Sage.
- Simeonsdotter Svensson, A. (2009). *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfa och hantera svårigheter* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 274). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sjöberg, L. (2011). Vygotsky goes neoliberal. Den ideala eleven och läraren i lärarutbildningens examinationspraktik. *Utbildning & Demokrati*, 20(2), 49-72.
- Socialstyrelsen. (1987). *Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tallberg Broman, I. (2010). Svensk förskola – ett kvalitetsbegrepp. I B. Riddersporre & S. Persson (Red.), *Utbildningsvetenskap för förskolan*. (s. 21-38). Stockholm: Natur och Kultur.

- Tallberg Broman, I., & Persson, S. (2010). Inledning. I Skolverket, *Perspektiv på barndom och barns lärande. En kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år* (s. 9-20). Stockholm: Fritzes.
- Tullgren, C. (2003). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola.
- Utbildningsdepartementet. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö98* (reviderad 2010) Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vallberg Roth, A.-C. (2010). Att stödja och styra barns lärande – tidig bedömning och dokumentation. I Skolverket (Red.), *Perspektiv på barndom och barns lärande: En kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år* (s. 176-234). Stockholm: Fritzes.
- Vetenskapsrådet (2007). *Om vikten av kunskap*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Åman, K. (2006). *Ögonblickets pedagogik. Yrkesgrupper i samtal om specialpedagogisk kompetens vid barn-och ungdomshabiliteringen*. Stockholm: Stockholms universitet.