

"KUNSKAP OCH LÄRANDE, DET LIGGER JU IHOP ALLTSÅ"

En kvalitativ studie där förskolechefer tolkar begreppen kunskap och lärande i sitt pedagogiska ledarskap

"KNOWLEDGE AND LEARNING, TOGETHER SO IT IS"

A qualitative study of preschool managers interpret the concepts of knowledge and learning in their educational leadership

Examensarbete i lärarutbildningen
Avancerad nivå 15 Högskolepoäng
Hösttermin 2013

Ann-Sofie Andersson
Monika Olsson

Handledare: Susanne Gustavsson
Examinator: Gunbritt Tornberg

Förord

Denna studie är författad av oss båda, Ann-Sofie Andersson och Monika Olsson, och här tydliggör vi den arbetsfördelning vi haft under rapportens utformning. Vi har tillsammans reflekterat och diskuterat omkring alla de delar som skall skrivas fram. Den slutliga textproduktionen av inledning och bakgrund, samt slutsatser och viss del av resultatet har Monika varit ansvarig för och skrivit. Den slutliga textproduktionen av metod och diskussionsdelen, samt viss del av resultatet har Ann-Sofie ansvarat för och skrivit fram.

Resumé

Arbetets art: Examensarbete i lärarutbildningen, Avancerad nivå, 15hp, Högskolan i Skövde

Titel: ”Kunskap och lärande, det ligger ju ihop alltså”, en kvalitativ studie där förskolechefer tolkar begreppen kunskap och lärande i sitt pedagogiska ledarskap.

Sidantal: 44

Författare: Ann-Sofie Andersson, Monika Olsson

Handledare: Susanne Gustavsson

Datum: november 2013

Nyckelord: Kunskap, lärande, pedagogiskt ledarskap

Denna studie behandlar begreppen kunskap och lärande, med utgångspunkt från Skolinspektionens (2012) kvalitetsgranskning av hur förskolan arbetar med det förstärkta pedagogiska uppdraget. I Skolinspektionens rapport menar man att studier pekar på den avgörande roll den pedagogiska ledningen har för hur verksamheten utformas och utvecklas för att bättre kunna arbeta med barns utveckling och lärande. Syftet med studien är att synliggöra och förstå fyra förskolechefers tolkning av begreppen kunskap och lärande samt hur de beskriver att de kommunicerar begreppen till personalen genom sitt pedagogiska ledarskap.

Studien är kvalitativ med en hermeneutisk ansats och datainsamlingen består av intervjuer med fyra förskolechefer. Resultatet visar att förskolechefernas tolkning av begreppen kunskap och lärande bygger på individuella erfarenheter och att det finns ett behov av att reflektera över begreppen för att främja lärande i förskolan. Vi har uppmärksammat att det finns ett starkt engagemang hos förskolecheferna men att de har svårt att skilja begreppen åt, då deras tolkningar av begreppen går i varandra. Begreppen verkar finnas som en form av tyst förgivettagen kunskap som sällan uttalas. Läroplanen (Skolverket, 2010) finns underförstått med i förskolechefernas resonemang men inte explicit närvarande. Vi diskuterar vidare hur detta påverkar verksamhetens utveckling i det förstärkta pedagogiska uppdraget utifrån Skolinspektionens (2012) kvalitetsgranskning.

Abstract

Study: Degree project in teacher education, Advanced level, 15 hp, University of Skövde

Title: "Knowledge and learning, together so it is", a qualitative study of preschool managers interpret the concepts of knowledge and learning in their educational leadership.

Number of pages: 44

Author: Ann-Sofie Andersson, Monika Olsson

Tutor: Susanne Gustavsson

Date: November 2013

Keywords: Knowledge, learning, educational leadership

This study deals with the concepts of knowledge and learning, based on the Schools Inspectorate (2012) quality assessment of how preschool works with the enhanced educational mission. In the Schools Inspectorate report says that studies indicate the crucial role of the educational leadership has for how operations are designed and developed in order to better work with children's development and learning. The study aims to investigate how preschool managers interpret the concepts of knowledge and learning and how they describe them to communicate their views on the concepts through the educational leadership.

The study is qualitative with a hermeneutical approach and data collection consists of interviews with four preschool managers. The result shows that preschool managers' interpretation of the concepts of knowledge and learning is based on individual experiences and that there is a need to reflect on the concepts in order to promote learning in preschool. We have noticed that there is a strong commitment among preschool heads but they have difficulty distinguishing the concepts, since their interpretations of the concepts merge. The concepts seem to be a form of tacit knowledge taken for granted that are rarely spoken. The curriculum (National Agency for Education, 2010) is implicitly included in the preschool managers' reasoning but not explicitly present. We discuss further how this affects the development of operations in the enhanced educational mission by the Schools Inspectorate (2012) quality assessment.

Innehållsförteckning

Inledning	1
Syfte	3
Litteraturgenomgång	3
Ett sätt att se på begreppet kunskap – teori och forskning	3
Tidigare forskning	5
Sammanfattning	6
Sätt att se på begreppet lärande – teori och forskning	7
Tidigare forskning	9
Sammanfattning	10
Pedagogiskt ledarskap- teori och forskning	11
Tidigare forskning	12
Sammanfattning	14
Metod	16
Urval	18
Analys	19
Trovärdighet	21
Forskningsetik	22
Resultat	24
Begreppsförståelse	24
Kunskap	24
Lärande	28
Pedagogiskt ledarskap	32
Slutsatser	36
Metoddiskussion	39
Resultatdiskussion	41
Förslag till vidare forskning	44
Referenser	45

Bilaga 1	48
Frågeguide	48
Bilaga 2	49
Missivbrev	49

Bakgrund

Inledning

Förskolans läroplan, Lpfö 98 (Skolverket, 2010) har reviderats och gett förskolan ett förtydligt pedagogiskt uppdrag. Målen har utvecklats, blivit fler och ändrat karaktär, framför allt i avsnittet om barns utveckling och lärande (s. 9). Främst handlar det om tillägg kring barns språkliga och kommunikativa utveckling, barns matematiska utveckling samt om naturvetenskap och teknik. Läroplanen säger att kunskap inte är ett entydigt begrepp och att innebörden i begreppen kunskap och lärande aktivt skall diskuteras i arbetslaget. Förskolans uppdrag har därmed förändrats från att vara ett socialt omsorgsprojekt till ett utbildningspolitiskt projekt där barns utveckling och lärande utgör en viktig del. Det finns dock en ömsesidighet mellan omsorgstänkande och utbildningstänkande i den svenska förskolan där man förenar omsorg, lärande och utbildning (educare), skriver Riddersporre och Persson (2010). Sedan 2011 när den nya skollagen (SFS 2010:800) trädde i kraft är förskolan en egen skolform i skolväsendet och både skollagen och den reviderade läroplanen lyfter därmed fram och reglerar förskolans ledarskap.

Skolinspektionen (2012) har genomfört en kvalitetsgranskning av hur förskolan arbetar med det förstärkta pedagogiska uppdraget. Det långsiktiga målet med granskningen är att tydliggöra och stärka det pedagogiska arbetet med barnens utveckling och lärande. Fyra specifika utvecklingsområden har utkristalliserats:

- Ökat fokus på lärandeuppdraget behövs
- Personalens förhållningssätt, kunskap och medvetenhet i förhållande till uppdraget behöver utvecklas på många förskolor
- Kvalitetsarbetet behöver genomsyra arbetet i verksamhetens alla delar så att det blir en naturlig del av det dagliga arbetet
- Förskolans ledarskap behöver lyftas och tydliggöras

(Skolinspektionen, 2012, s.7)

Syftet med Skolinspektionens (2012) granskning är att belysa komplexiteten i förskolans uppdrag och att granska hur förskolorna i urvalet arbetar för att implementera det förtydligade pedagogiska uppdraget i verksamheten. I förlängningen förväntas granskningen också ge effekter på det pedagogiska ledarskapet utifrån regleringen i skollagen och läroplanen.

Förskolans uppdrag handlar idag om att lägga grunden för ett livslångt lärande och det centrala är att verksamheten ska bidra till att stimulera och utmana varje barns utveckling och lärande. Det finns däremot inga kunskapskrav som barnet ska ha uppnått vid vissa tidpunkter, utan målen i läroplanen (Skolverket, 2010) gäller verksamheten och den förväntade kvalitetsutvecklingen i förskolan. I förhållande till de förutsättningar verksamheten erbjuder handlar det om att följa barnets förändrade kunnande utifrån barnets egen utveckling och lärande. Skolinspektionen har tidigare riktat kritik till kommuner att de inte kan redovisa i vilken utsträckning förskolorna har ett målinriktat

arbete för att realisera de nationella målen och har också uppmärksammat att verksamheten inte är tillräckligt fokuserad på lärande. Mer än hälften av förskolorna som granskats av (Skolinspektionen, 2012) behöver fördjupa sitt arbete med att förankra den reviderade läroplanens intentioner, mål och riktlinjer så att det blir en del av det dagliga arbetet med barnens utveckling och lärande. En del förskolor har nått längre i sitt arbete med det förtydligade uppdraget än andra, men det pågår en ständig utveckling utifrån verksamheternas förutsättningar på förskolorna skriver Skolinspektionen i sin rapport.

I rapporten om granskningen av förskolor (Skolinspektionen, 2012) menar man att studier pekar på den avgörande roll som den pedagogiska ledningen har för hur verksamheten utformas och utvecklas för att bättre kunna arbeta med barnens utveckling och lärande. Granskningen visar till exempel att många förskolechefer använder främst ett indirekt ledarskap vilket betyder att de befinner sig långt från den vardagliga praktiken. På de förskolor där förskolechefen är aktiv i planering, genomförande samt där förskolechefen dessutom leder arbetet, tycks man ha kommit längre i att bedriva ett medvetet arbete mot läroplanens mål. Sättet att leda i en lärande organisation där man kommit ett steg längre i sin utveckling bygger på att i dialog med medarbetarna diskutera synsätt och begrepp och i det lyfta fram en djupare förståelse för det gemensamma uppdraget enligt Skolinspektionen.

I rapporten (Skolinspektionen, 2012) framkommer att det är påtagligt att förskolechefer med god kännedom om den dagliga verksamheten i förskolan och kunskap om förskolepedagogik och ledarskap har mer engagerad och kunnig personal. Skolinspektionens slutsats är att den förskolechef som har en egen kontextkunskap kanske anställer personal med högre kompetens eller så utmanas och stimuleras personalen i högre grad, vilket ger resultat i det pedagogiska arbetet. Skolinspektionens bedömning är att förskolechefen behöver ha adekvat kunskap om uppdraget, hög kompetens inom förskolepedagogik samt kunskap om ledarrollen för att kunna leda pedagogiska diskussioner och för att kunna vidta utvecklingsåtgärder för att förbättra kvaliteten i den verksamhet som erbjuds barnen.

Med Skolinspektionens (2012) granskning som bakgrund har vi funnit det intressant att undersöka hur förskolechefer tolkar sitt uppdrag som pedagogisk ledare. Vi har valt att fokusera på begreppen kunskap och lärande med anledning av att det i läroplanen (Skolverket 2010) uttrycks att det är av betydelse att dessa begrepp fortlöpande diskuteras i förskolan.

Förskolan ska främja lärande, vilket förutsätter en aktiv diskussion i arbetslaget om innebörden i begreppen kunskap och lärande.

(Skolverket, 2010, s.6)

Syfte

Syftet med studien är att synliggöra och förstå fyra förskolechefers tolkning av begreppen kunskap och lärande samt hur de beskriver att de kommunicerar begreppen till personalen genom sitt pedagogiska ledarskap.

Litteraturgenomgång

Ett sätt att se på begreppet kunskap – teori och forskning

Frågor om kunskap, hur man får den, hur man har den kvar, och hur man kanske till och med utvecklar den, är eviga frågor. Gustavsson (2002) skriver att kunskap kännetecknar människans strävan att överleva och skaffa sig ett bättre liv. Kunskap har funnits och aktualiserats i olika verksamheter genom människans historia. Säljö (2000) menar att kunskaper ständigt rekonstrueras och moderniseras i ett samhälle och att den kunskap som blir funktionell och produktiv ändras över tid, på grund av de krav och möjligheter som finns i vår omvärld. Människan skaffar sig alltså kunskaper om sådant som kan vara väsentligt att kunna för att leva ett gott liv, utifrån de krav som ställs och de resurser omgivningen erbjuder.

Platon och hans lärjunge Aristoteles har haft stor betydelse för diskussionen om kunskap. Platon var först med att definiera vad som betecknas som sann och säker kunskap, episteme, vilket står för vetande till skillnad från att tro eller tycka någonting. Hans förklaring av kunskap är alltjämt den rådande i uppslagsböcker. Platons efterföljare Aristoteles talade om kunskap som knuten till olika verksamheter. Gustavsson (2002) beskriver hur kunskap praktiseras och diskuteras inom olika områden i samhället idag. En diskussion är knuten till forskning och vetenskap och en annan förhåller sig till praktiska verksamheter inom yrkesliv, hantverk och konst. Ett tredje område gäller den kunskap som rör mellanmännsliga relationer, det sociala och det kulturella. Dessa tre sätt att beskriva kunskap hänger ihop med olika verksamheter som människor bedriver i samhället. Upphovet till denna indelning av kunskapen finns hos Aristoteles och i hans bok *Den nikomachiska etiken* (Aristoteles, 1998).

Aristoteles indelning av kunskapsbegreppet gäller än idag, där teoretisk vetenskaplig kunskap, episteme, är till för att förklara hur världen och naturen fungerar. Kunskap om hantverk, praktisk produktiv kunskap; techne, är förenad med det praktiska kunnandet. Aristoteles gör alltså skillnad mellan hur vi ser på världen och vad vi gör i den, det som kan kallas teori och praktik. Den tredje formen av kunskap förknippas med det mellanmännsliga, klokhet knuten till det etiska och politiska livet, alltså samhället och dess olika mänskliga nivåer; fronesis. Aristoteles är den som utvecklat den grundläggande förståelsen av begreppet kunskap som fortfarande är svår att komma förbi, att kunskap blir till för oss genom egna erfarenheter, vår egna upplevda verklighet. I dessa upplevelser måste man sedan upptäcka det allmängiltiga, det som är själva idén med fenomenet för att det ska bli till kunskap.

Kunskapen får allt större betydelse i samhället. Kroksmark (2003) skriver att Sverige sannolikt är det enda landet i världen som har riksdagsbeslut på vad kunskap är. Svaret finns förklarat i exempelvis läroplan för förskolan (Skolverket, 2010) och går populärt under beteckningen ”De fyra F:en” vilka står för fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet.

- Faktakunskap som information, regler och konventioner, utan åtskillnad mellan ytlig och djup kunskap eller mellan olika sätt att förstå samma fenomen.
- Förståelsekunskap som i motsats till fakta sägs ha kvalitativ karaktär, att förstå är att uppfatta meningen eller innebörden i ett fenomen.
- Färdighetskunskap som att vi vet hur något ska göras och kan genomföra det.
- Förtrogenhetskunskap som bakgrundkunskap eller kunskapens tysta dimension i en kunskap som är förenad med sinnliga upplevelser och som kommer till uttryck i bedömningar.

(Gustavsson, 2002, s.23)

Gustavsson (2002) menar att god utbildning måste bestå av vetande, kunnande och klokhet och att dessa tre former av kunskap inte står i motsättning till varandra utan måste finnas i en väl avvägd balans. Gustavsson beskriver vetande som kunskap som framställs genom vetenskaplig forskning och att det finns två grenar inom vetenskapen, naturvetenskap och humanvetenskap. Inom naturvetenskapen förklaras och förstås lagbundna förlopp och humanvetenskapen tolkar och skapar förståelse vilket kan jämföras med de två första typerna av kunskap som beskrivs ovan, fakta och förståelsekunskap. Kunnande kan ses som det tredje ”F:et”, färdighetskunskap. Genom att i praktiken använda sina erfarenheter uppövas vanor och färdigheter inom dessa områden vilket leder till ett kunnande, att ”veta att” och att ”veta hur”. Vidare menar Gustavsson att klokhet handlar om att veta vad man ska göra i konkreta situationer och att människan lär sig det genom exempel och förebilder. Dock ligger det nära tillhands att missuppfatta klokhet som sunt förnuft. Gustavsson menar att klokhet är förtrogenhetskunskap och består i förmågan att möta faktiska situationer med lyhördhet och fantasi, att ha god uppfattning om de konkreta och komplexa detaljer som kan ingå i specifika situationer. Gustavsson anser vidare att ett demokratiskt kunskapssamhälle bygger på respekt och likvärdighet mellan de olika former av kunskap som existerar i olika verksamheter.

Det är skillnad mellan att vara informerad och att besitta kunskap. Enligt Gustavsson (2002) består information av enskilda uppgifter som inte behöver sättas in i ett sammanhang för att bli begripliga. Informationen flödar över oss och förekommer i ett antal lösa bitar, i fragment. Man kan säga att information är det material som blir till kunskap när en människa tar det till sig och förstår det. Kunskap består av erfarenhet och reflektion tillsammans och bärs av människor som tolkat och förstått det de tagit till sig. Men kunskapen kan bäras på olika sätt på grund av på det sätt människan försöker förstå sin omvärld. Kunskapen är alltid någons, menar Gustavsson (2002), och den

tolkas därmed alltid på skilda vis. Vissa saker blir ytliga medan andra förstås på ett djupare plan. Kunskapen är dessutom personlig eftersom alla är olika, och den förändras ständigt genom att människor kommunicerar likheter och olikheter. Att också veta varför man gör på ett visst sätt ger den praktiska kunskapen samma allmängiltighet som den teoretiska skriver Gustavsson (2002). Det går att undervisa om och förklara varför man gör på ett visst sätt, men vanlig erfarenhet om det enskilda kan endast visas i handling.

Säljö (2000) menar att enligt ett sociokulturellt perspektiv eller synsätt har de redskap eller verktyg som vi använder när vi förstår vår omvärld, så som språkliga eller fysiska resurser, en särskild betydelse. Många av de sociokulturella redskap som människan utvecklat och utvecklar kommer sig av en önskan och strävan efter att underlätta och effektivisera vardagen. Till exempel är fysiska redskap som hävstången en hjälp för den som inte orkar lyfta en sten eller intellektuella/språkliga redskap som Pythagoras sats ett medel för den som ska bygga ett hus (Säljö, 2000). Dessa redskap medför att arbetsförmågan, tidsanvändningen och kunskapsbasen förändras. Alltså har den här typen av kunskaper inte sitt ursprung i hjärnan som en biologisk företeelse, utan blir till av insikter och handlingsmönster som byggts upp i samhället över tid och som människor blir delaktiga i genom interaktion.

Tidigare forskning

Reis (2011) har i sin avhandling, genom en empiriskt grundad analys, studerat hur de yngsta förskolebarnen utvecklar sitt matematiserande och lärande i matematik i aktiviteter som inbjuder till ordnande. Reis (2011) använder sig av variationsteori i sin studie, vilket innebär att för att erfara och urskilja en företeelse eller ett fenomen måste man ha uppfattat en variation av fenomenet, exempelvis för att veta att någonting är långt måste man ha upplevt någonting som kort. I studien definieras kunskap som erfarenheter, matematisk förståelse samt förmåga att se mönster och relationer mellan fenomen. Matematiskt kunnande vävs in i situationer där barn löser uppgifter och kunskapen som produceras beror på samspel som sker i specifika historiska och kulturella sammanhang. Uppgiften som barnen arbetar med i studien är att storleksordna burkar eller ringar i torn eller travar.

Resultatet av studien (Reis, 2011) visar att förmågan att storleksordna dessa burkar och ringar utvecklas i takt med hur kunnigt barnet blir att behärska uppgiften genom handling. Barnet blir allt mer drivet i att hitta fler och fler sätt att sortera burkarna och ringarna samt urskilja variation. Det är därför av betydelse att barnen har en förståelse för att variationen är viktig för att kunna urskilja storleksdimensionen och därmed en förmåga till en allt mer ökad precision. När barnet urskilt alla dimensioner av variation hittar det nya sätt att gruppera föremålen i andra storleksordnande sekvenser. Resultatet visar också att tidigare erfarenheter har betydelse för hur barnet agerar. Om barnet har förmågan att överföra tidigare kunskaper till likartade aktiviteter beror mycket på materialets utförande och den kontext barnet och materialet befinner sig i.

Klaar (2013) utgår i sin avhandling från en pragmatisk syn på kunskap vilket innebär att kunskap ses som erfarenheter och att lärandet bygger på fortlöpande erfarenheter där varje tidigare handling står som grund för de senare. Inom pragmatismen är alltså handlingen central för utveckling och kunskap. Grundtanken är att vi handlar efter vana och rutin så länge det går som det brukar. Det är när mönstret bryts och vi tvingas göra på något annat sätt än tidigare som det krävs reflektion och ny kunskap om hur vi kan göra på något annat sätt och därmed också förstå på annat sätt (Gustavsson, 2002). Kunskapen är därmed föränderlig och resultatet av en ständigt pågående process. Det kan sägas att pragmatismen har en resultatnriktad inställning som betonar sambandet mellan vetande och handlande. I ett pedagogiskt perspektiv är det av stor vikt att kunskapen är till nytta för individen och att individen ska vara aktiv i sitt kunskapsinhämtande.

Ett syfte med Klaars (2013) studie är att öka kunskapen om lärandeprocesser i förskolan med fokusering på ett naturinnehåll. Författaren menar att en undersökande och utforskande process uppstår då människor inte vill eller kan agera vanemässigt. Dessa processer kan leda till oväntade verkningar, så kallat bildande erfärande (s.55). Människan förändrar då sitt sätt att handla genom att aktivt utvidga sitt handlingsmönster i ett förlopp som står i relation till omvärlden. Hon ger exempel på när en pojke med hjälp av lärarens erfarenhet hittar ett nytt sätt att hantera en trädgårdssnäcka.

Då Johannes bär in trädgårdssnäckan i handen, och lägger den i en glasburk istället för att stoppa den i fickan, har han skapat mening som gör att han kan hantera kommande situationer på ett förfinat sätt. Johannes har utvidgat sin handlingsrepertoar. På detta vis betraktas lärande i ett pragmatiskt perspektiv som meningsskapande i termer av erfäranden som utvecklar nya mer specifika vanor, vilket även innefattar socialisationsaspekter av lärande.

(Klaar, 2013, s. 55)

Resultatet av avhandlingen (Klaar, 2013) visar att lärande i naturämnet och omsorgsaspekter tätt hör samman när det kommer till praktiskt handlande. Klaar pekar på att hur lärare i förskolan bemöter och guidar barn är av stor betydelse för hur barn kan hantera omvärlden och komma vidare i sitt utforskande. Det vill säga hur lärare guidar mot speciellt utvalda intressen och erfäranden.

Sammanfattning

Frågor om kunskap, hur den kommer till stånd, hur man bevarar eller förfinar den är eviga frågor. Den grekiske filosofen Platon var först med att definiera sann och säker kunskap, vetande, till skillnad från att tro eller tycka någonting. Platons lärjunge, Aristoteles, gjorde sedan den indelning av kunskapsbegreppet som är gällande än idag; teoretisk kunskap, praktisk kunskap samt klokhet. Han är också den som utvecklat den grundläggande förståelsen av begreppet som innebär att kunskap blir till för oss genom egna erfarenheter, ur vilka man sedan måste urskilja det allmängiltiga för att det ska bli

till kunskap. Läroplan för förskolan (Skolverket, 2010) definierar kunskapsbegreppet med hjälp av de så kallade ”fyra F:en”; fakta, förståelse, färdighet samt förtrogenhet, vilka är beroende av och står i relation med varandra. Gustavsson (2002) skriver att kunskapen är personlig och består av erfarenhet och reflektion. Kunskapen bärs av människor som tolkat och förstått det de tagit till sig.

Reis (2011) och Klaar (2013) beskriver också, i sina studier, kunskap som erfarenheter. De har båda en pragmatisk syn på kunskap och menar att tidigare erfarenheter har betydelse för hur människan handlar och att kunskapen som produceras beror på samspel i specifika kulturella kontexter. De menar att kunskapen är föränderlig och att människan förändrar sitt sätt att handla i en ständigt pågående process.

I studien söker vi efter hur förskolechefer förstår begreppet kunskap som en aspekt av förskolans uppdrag. I tolkningen av deras beskrivningar tar vi utgångspunkt i det vidgade sätt att se på kunskap som kännetecknar förskolan. Vidare förstår vi kunskapsutveckling som en process där tidigare erfarenheter utmanas och förändras i en social praktik.

Sätt att se på begreppet lärande – teori och forskning

Phillips och Soltis (2010) skriver att olika tänkare har skilda uppfattningar om vad lärande är och hur det inträffar. Psykologer, antropologer, lingvister, filosofer och andra försöker än idag skapa klarhet i vad som händer vid mänskligt lärande. Svårigheterna med att definiera lärande ligger bland annat i att det verkar finnas flera typer av lärande, till exempel mentala förlopp som att minnas, att analysera och att urskilja. Andra förlopp avser den motoriska, fysiska sfären som kroppsrörelser och samverkan mellan dessa. Phillips och Soltis (2010) anser att vilken typ av lärande man tillämpar beror på vad det är man ska lära sig och är alltså kopplat till vilken typ av kunskap man ska tillägna sig. Vissa typer av lärande är enkla, andra är mer komplicerade. Man kan lära genom erfarenheter till exempel att is är kallt, medan andra typer av lärande kräver ett visst mått av instruktioner och att man inriktar sina mentala krafter på det som krävs för att klara av att exempelvis köra bil. Vissa typer av lärande innebär att man skaffar sig teoretisk kunskap, andra att man behärskar färdigheter.

Enligt Phillips och Soltis (2010) är intresset för lärande ingenting nytt. Redan den grekiske filosofen Platon (427-347 f. Kr.) lade fram idéer om lärande i form av livfulla dialoger och hans Akademi var känd som läroanstalt. För att presentera sitt material och göra det begripligt och intressant för dem som ville lära sig, var Platon mån om att använda eftertryckliga exempel och berättelser. Kroksmark (2003) menar att Platon haft stort inflytande över pedagogiken och didaktiken, främst genom de så kallade dialogerna. Än idag framhålls samtalet, kommunikationen och mötet mellan människor som det främsta sättet att skaffa sig nya erfarenheter och nytt lärande. Dock anser Phillips och Soltis (2010) att en stor brist i Platons teori är att den lärande beskrivs som en ensam utforskare, en passiv mottagare av erfarenhet. De menar att i detta betraktelsesätt saknas en mer ingående granskning av det faktum att de lärande alltid

ingår i sociala grupper och att alla förklaringar som inte ger de sociala faktorerna någon betydelse är otillräckliga. En stor del av barnets lärande sker i vardagliga situationer där det finns andra människor inblandade.

Kunskap och lärande har alltså sin grund i de relationer och de erfarenheter barn möter i den sociala och kulturella praktiken. Utifrån detta synsätt åskådliggörs lärande i förskolan i interaktionen mellan barn, lärare och miljö, en process där människor och omgivning är beroende av varandra. Enligt Elm-Fristorp (2012) verkar det råda en samstämmighet mellan olika forskare att barn behöver få utforska och vara aktiva, att lärprocesser är sociala och beroende av språk samt att barnen bör ges möjlighet att reflektera över sina tankar och idéer. Hon menar att detta lärande, genom erfarenhet och handling, till stor del vilar på psykologisk grund med stöd inom individuella lärandeteorier. Under 2000-talets början har empiriska studier av barns lärande och socialisation i perspektivet av deltagande och meningsskapande ökat. Det sociokulturella perspektivet har skjutit till kunskap om sociala och kulturella förhållanden samt om kommunikationens betydelse för barns meningsskapande.

Enligt Björklund (2008) innebär ett empiriskt sätt att se på lärande att all kunskap bygger på verkliga erfarenheter där den lärande gradvis tränar färdigheter på en allt mer avancerad nivå. Hon menar att detta synsätt har sina brister då det man förväntas lära blir mer abstrakt och teoretiskt. Vidare beskriver hon att med ett konstruktivistiskt synsätt poängteras istället erfarenheternas innebörd och betydelse för den enskilda människan. Lärandet anses därmed vara en individuell process och kunskapen beror på vems perspektiv som tas. Sedan 1980-talet är det i första hand två insikter som har förändrat föreställningarna om lärande. Nämligen att allt skapande av mening i relation till omvärlden är individuellt, samtidigt som människans psykiska och intellektuella utveckling är beroende av socialt samspel.

Säljö (2000) skriver att en av grundvalarna för ett sociokulturellt perspektiv på lärande är intresset för samspel mellan grupp och individ. Vad kan gruppen skapa i ett samhälle eller vad kan den enskilda individen uträtta? Hur återskapas den gemensamma kunskapen hos individen och vilka delar kommer den enskilde att kunna? Mänskligt lärande kan beskrivas på många olika sätt. Exempelvis kan man vara intresserad av hjärnan och dess kemiska signaler, hur människan processar information, minneskapacitet eller skillnader i förmåga att lära och tillägna sig kunskap. Utgångspunkten för ett sociokulturellt perspektiv är det antagandet att människan är en biologisk varelse som har en, av naturen bestämd, uppsättning resurser och därmed också en del svagheter. I biologisk avseende har vår hjärna inte utvecklats nämnvärt de senaste årtusendena, ändå har det skett betydande förändringar i våra intellektuella färdigheter och kunskaper. Dessa förändringar går inte att se genom att undersöka hjärnans kemi eller vårt nervsystem utan blir istället synliga när vi betraktar de redskap eller verktyg som vi bearbetar omvärlden med och som byggts upp som en kollektiv kunskap. Människan har på grund av sina svagheter skapat olika hjälpmedel för att hantera omvärlden. Hjälpmedlen skiljer sig markant från de redskap våra förfäder

använde sig av. De intellektuella förändringarna blir också synliga i de system vi människor utvecklat för att samarbeta med varandra i olika praktiker, i till exempel skolor eller sjukhus. Miljöer som dessa har blivit möjliga genom att vi lärt oss organisera mänskliga aktiviteter i så kallade institutioner eller verksamheter med hjälp av sociala system som bygger på avancerade former av samverkan mellan människor. Säljö (2000) menar att den utveckling vi har att förhålla oss till för att förstå lärande ur ett sociokulturellt perspektiv ligger utanför den biologiska kroppen. Människans biologiska begränsningar har bidragit till produktionen av kunskap och kulturella resurser på grund av en önskan att komma förbi de hinder man upplevt. Den sociokulturella utvecklingen sker så mycket snabbare och på andra villkor än den biologiska evolutionen.

I ett sociokulturellt och därmed interaktionistiskt perspektiv antas lärande bero på samlade erfarenheter och personliga utgångspunkter i samspel med faktorer i miljön. Kognitivt, socialt och emotionellt lärande utgör en växelverkande helhet. Vygotskij (1995) som genom sin teori företräder detta perspektiv menar att lärande alltid sker i sociala sammanhang och att vi alltså till stor del lär oss av andra personer. Språket är ett kommunikationsmedel och ett viktigt verktyg som möjliggör högre former av lärande, problemlösning och färdigheter. Han säger också att barns förmåga att lära sig genom att härma är en nyckelfaktor för lärandet. Björklund (2008) skriver att imitation är en betydelsefull aspekt av barns lärande. Imitation är en strategi för lärande där barnet får tillfälle att pröva sina egna uppfattningar och utveckla sin förståelse på ett aktivt och konstruktivt sätt. Hon menar att det dessutom är intressant att se hur små barn anpassar sina handlingar efter den egna förmågan, för att kunna utföra samma aktivitet som imitationspartnern. Anpassningen säger en hel del om barnets skicklighet att själv ordna sin lärandemiljö. Om den lärande anser sig vara i behov av kunskapen och ser betydelse i att veta, kan kunskapen också fördjupas så att den går att använda på ett reflekterande sätt i nya sammanhang.

Tidigare forskning

Björklund (2007) skriver i sin avhandling om småbarns erfarenhet av matematik att lärande tolkas som ett förändrat sätt att förstå sin omvärld samt att förändringar i sättet att handla gentemot fenomen innebär att ett lärande skett. Björklund (2007) har liksom Klaar (2013) en pragmatisk syn på lärande. Lärande är en komplex process och det barnet möter i sin omvärld påverkar och ger anledning till förändrad förståelse och förändrade handlingar. Att uppfatta det gemensamma och det karakteristiska hos föremål och händelser är grundläggande för allt lärande. Björklund (2007) har i sin studie skiljt ut fyra kritiska villkor för lärande; samtidighet, variation, rimlighet och hållpunkt. Samtidighet är ett kritiskt villkor för lärande på grund av att barnet bör inrikta sig på delar och helhet samtidigt för att utföra någonting samt se på ett fenomen ur olika perspektiv för att skapa förståelse för komplexiteten hos fenomenet. Variation är ett viktigt villkor för lärande genom att när någon del av fenomenet uppfattas som konstant samtidigt som andra aspekter av det varierar ges barnet möjlighet att upptäcka samband

och skilja ut nyanser. Villkoret rimlighet innebär att barnet med hjälp av tidigare erfarenheter resonerar sig fram till och uppskattar vad som kan vara rimligt i en viss situation, till exempel val av begrepp, bedömning av storlek eller uppskattning av en mängd. Hållpunkt är ett kritiskt villkor för barns lärande på grund av att det är stödet för fokusering av ett fenomen, det som barnet jämför med och relaterar sina erfarenheter till. Hållpunkt är också ett kritiskt villkor av betydelse för att hålla kvar fokus på delar och helhet samt att upptäcka samband. Dessa fyra kritiska villkor bör förstås som växelverkande delar av den kontinuerliga process som kallas lärande. Björklund menar att de kritiska villkoren var för sig och tillsammans bildar det totala erfandet och lärandet.

Sheridan, Pramling-Samuelsson och Johansson (2009) har studerat små barns kunskapsutveckling i förskolan. Syftet med studien, *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*, är att studera variationer av lärandemiljöer i relation till barns kunnande och erfarenhet i förskolan. Studien utgår från att det finns grundläggande värden som är av betydelse för barns lärande och vilar på interaktionistiska perspektiv som alltså utgår från att individ och miljö påverkar och påverkas av varandra i ett dynamiskt och kontinuerligt samspel. Barns erfarenheter skapas i möten i vardagen i form av den kommunikation som förskolans lärare erbjuder samt kommunikation och samspel mellan barnen i förskolan. Denna kommunikation är avgörande för barns lärande. Förskolan är som mest effektiv då den utgör en sammanhängande del av barns totala lärande samt när man inte skiljer lärande och omsorg åt, utan pedagogiken är som Sheridan, Pramling-Samuelsson och Johansson (2009) beskriver sammansatt av lekande lärande och omsorg.

Studien (Sheridan m fl, 2009) visar att det som framstår som väsentliga aspekter för barns lärande bland annat är relationen mellan lek och lärande. Barns interaktioner karaktäriseras av glädje, meningsskapande och intressefokus. Författarna menar att ett flertal andra studier också ger stöd för tanken att intresse är ett viktigt villkor för barns lärande och det anses viktigt att barn får leka och ha roligt tillsammans. Författarna (Sheridan m fl, 2009) har också sett att leken ofta bildar figur och lärandet bakgrund i förskolan. De menar att lärandet finns med på ett förgivettaget sätt, som att ett lärande alltid sker. Leken antas leda till att ett spontant lärande uppstår. Relationen till barns lärande tycks vara komplex på så sätt att det accepteras i högre utsträckning när lärande sker mer eller mindre automatiskt i lek än när det iscensätts och fokuseras. Författarna menar att man inte problematiserat relationen mellan lek och lärande i förskolans praktik.

Sammanfattning

Olika tänkare försöker än idag skapa klarhet i vad som händer vid mänskligt lärande. En av svårigheterna med att definiera begreppet är att det verkar finnas olika sätt att använda begreppet, dels att man skaffar sig kunskap och dels att man behärskar färdigheter. Platon lade fram idéer om lärande i form av dialoger. Än idag framhålls samtalet, kommunikationen och mötet mellan människor som det främsta sättet att

skaffa sig nya erfarenheter och nytt lärande. Säljö (2000) menar att en av hörnstenarna för ett sociokulturellt perspektiv på lärande är intresset för samspel mellan individ och grupp. I ett interaktionistiskt perspektiv antas lärande bero på samlade erfarenheter och personliga utgångspunkter i samspel med faktorer i miljön. Att det som ska läras är meningsfullt och har betydelse för den lärande är också av stor vikt och kan leda till att kunskapen fördjupas så att den går att använda på ett reflekterande sätt i nya sammanhang.

Björklund (2007) skriver i sin avhandling att lärande tolkas som ett förändrat sätt att förstå sin omvärld. Lärande är en komplex process och det barnet möter i sin omvärld påverkar och ger anledning till förändrad förståelse och förändrat handlande. Sheridan, Pramling-Samuelsson och Johansson (2009) skriver även de i sin studie att individ och miljö påverkar och påverkas av varandra i ett dynamiskt och fortlöpande samspel.

I studien synliggör vi hur förskolechefer tolkar begreppet lärande, som en aspekt av förskolans uppdrag. I tolkningen av förskolechefernas beskrivningar tar vi utgångspunkt i ett interaktionistiskt synsätt på lärande. Vidare förstår vi lärande som att varje barn erfar sin omvärld med utgångspunkt i tidigare erfarenheter, i samspel med omvärlden och med ett intressefokus.

Pedagogiskt ledarskap- teori och forskning

I följande avsnitt avser vi att ta perspektivet förskolechefen och det ledningsuppdrag som denna funktion har. Uppdraget styrs av en rad lagar och förordningar och en av dessa är läroplanen (Skolverket, 2010) där begreppen kunskap och lärande är centrala i denna studie. Det är därmed motivet att belysa teorier och forskning kring det pedagogiska ledarskapet. Forskning kring förskolechefen och dennes uppdrag eller ledarskap i förskolan är inte särskilt omfattande. Vi menar dock att det inte är nödvändigt att begränsa sig till förskolan som kontext avseende frågan om pedagogiskt ledarskap. Vi har därför även använt forskning som behandlar pedagogiskt ledarskap i skolan.

Rektor har det statliga uppdraget att utöva ett pedagogiskt ledarskap som innebär att leda pedagogerna i det pedagogiska arbetet. Begreppet pedagogiskt ledarskap har använts för att beskriva rektorns ansvar för att leda pedagogisk verksamhet. Enligt Skolverket (2011) saknar termen pedagogiskt ledarskap en tydlig definition. Å ena sidan kan pedagogiskt ledarskap betyda styrning och ledning av resurser för pedagogisk verksamhet och för skol- och kompetensutveckling, å andra sidan kan termen tolkas som att pedagogiskt ledarskap handlar om att påverka den pedagogiska praktiken genom utvärdering och utveckling samt att ett pedagogiskt ledarskap därmed till exempel måste omfatta fysiska besök i pågående verksamhet. Både i litteratur och i praktiken bygger dock oftast betydelsen av pedagogiskt ledarskap på båda uppfattningarna, det vill säga pedagogiskt ledarskap innebär både styrning via mål och resurser och genom att aktivt leda den pedagogiska praktiken mot ett mål. Detta kan ju

då förstås som att det pedagogiska ledarskapet faktiskt består av dessa båda aspekter, det ena utesluter inte det andra.

I den nya skollagen (SFS 2010:800) som trädde i kraft 1 juli 2011 skrivs en mera aktiv roll fram för det pedagogiska ledarskapet och som omfattar båda dessa perspektiv. Skolinspektionens (2012) granskning belyser komplexiteten i förskolans uppdrag och hur förskolorna i urvalet arbetar för att implementera det förtydligade pedagogiska uppdraget i verksamheten. Kritik har tidigare riktats till kommuner att de inte kan redovisa i vilken omfattning förskolorna har ett målinriktat arbete för att förverkliga de nationella målen. I rapporten menar man att studier pekar på den betydande roll som den pedagogiska ledningen har för hur verksamheten utformas och utvecklas för att bättre kunna arbeta med barnets utveckling och lärande. Ambitionen från nationell politisk nivå visar tydligt att det pedagogiska ledarskapet innebär att vara aktiv i styrning och ledning när det gäller att nå hög måluppfyllelse.

Skolverket (2011) menar att många rektorer ser det pedagogiska ledarskapet som en arbetsuppgift som är åtskild och som konkurrerar med andra uppgifter om tiden. Det pedagogiska ledarskapet begränsas lätt till att leda problemlösningssprocessen i vardagen. Skolverket (2013) skriver att det är viktigt att förskolechefen har vetskap om vad som kännetecknar förskolan som lärandeorganisation och känner till teorier om organisationers utveckling. Förskolechefens olika sätt att leda förskolans utvecklingsprocesser påverkar barns möjligheter till lärande och utveckling. Det är därför viktigt att skolledare känner till olika ledarstrategiers effekter på personalens prestationer, för att kunna stärka deras utveckling både individuellt och på gruppnivå. Till skillnad mot Skolverkets slutsatser menar Scherp (Skolverket, 2011) istället att det pedagogiska ledarskapet behöver inriktas på att leda lärandet om lärande och undervisning och på att göra medarbetarna delaktiga i den systematiska kunskapsutvecklingen. Vidare säger han att det inte innebär att ledaren behöver vara med i verksamheten, men det krävs däremot att hon eller han har förmåga att leda analysarbete för att få förskolan att bli en lärandeorganisation. Det väsentliga är därmed inte att iaktta det som sker, utan att systematiskt och analytiskt både kunna förhålla sig till och leda verksamheten utifrån den erfarenhet som finns och mot formulerade mål.

Tidigare forskning

Ekholm, Blossing, Kåräng, Lindvall och Scherp (2000) har gjort en forskningsöversikt om rektor och rektors arbete. De skriver att under de senaste årtiondena, vilket då gäller fram till 2000, har forskning om skola ökat och då även iakttagelser av ledningens betydelse och inverkan. Flera omstruktureringar har skett och i samband med dessa har forskningen om ledningens insatser utökats vilket har lett till att vi idag vet mer om rektorer och deras betydelse för skolornas resultat skriver författarna. Det finns dock få långsiktiga studier som belyser skolledares betydelse för skolutveckling. Enligt Ekholm m.fl. berör sällan studier om ledarskapets betydelse för skolutveckling det som kan antas ligga bakom verkningfulla förändringsförsök. Istället nöjer man sig med att

konstatera att man hittat eller inte hittat samband mellan framgångsrika förändringsförsök och ett visst ledarskap.

Med utgångspunkt från tidigare forskning har Ekholm, Blossing, Kåräng, Lindvall och Scherp (2000) kommit fram till att två mönster framtonar hos framgångsrika ledare, dels ett aktivt och utmanande förhållningssätt, dels ett mer avvaktande, ödmjukt och serviceinriktat förhållningssätt. Ett serviceinriktat ledarskap karaktäriseras av att låta erfarenhetslärandet i lärargruppen pågå ”ostört”. Ledaren förlitar sig på att lärarna kommer fram till det bästa sättet att bedriva undervisning på och ser som sin främsta uppgift att underlätta och ge stöd åt dem genom att anpassa organisationen enligt lärarnas önskemål. Lärarna kräver inte heller att rektor ska ta kommando över undervisningen, utan lärarna förväntas veta bäst eftersom de har den dagliga kontakten med barnen. När rektor ifrågasätter lärares reflektioner och slutsatser om lärande och undervisning eller för fram nya vetenskapliga resultat är han eller hon istället utmanande i sitt ledarskap. Påverkansmekanismen i detta ledarskap ligger i att rektorn skapar tillfälle till förändring då medarbetarna ges möjlighet att upptäcka motsägelser i synen på god pedagogisk verksamhet. Genom att förändra i organisationen kan den utmanande ledaren också skapa möjligheter för att lärarna tvingas göra andra erfarenheter som i sin tur stimulerar till att dra nya slutsatser. Ekholm, Blossing, Kåräng, Lindvall och Scherp (2000) betonar betydelsen av att skolledare ska vara visionärer och att de behöver lära sig att bli ”bråkmakare”, nya visioner skapar problem. Som skolledare bör man enligt dessa författare medverka med ett ledarskap som domineras av en helhet och ett framtidsperspektiv.

I en enkätundersökning (Ekholm, Blossing, Kåräng, Lindvall och Scherp, 2000) som riktade sig till rektorer fann man att förväntningarna på rektorsarbetet från stat respektive kommun uppfattades som åtskilda. Rektorens egna önskningsom förändringar i arbetssituationen gällande utvärdering, utveckling och måluppfyllelse stämde med de statliga förväntningarna medan man ville ge mindre utrymme åt ekonomi, personaladministration och arbetsgivaransvar vilket hörde till de kommunala förväntningarna. Författarna har sett att rektorerna i första hand är lyhörda gentemot den egna skolans lärarkultur. Varken de statliga eller kommunala förväntningarna tycks få någon större genomslagskraft i rektorens vardagsarbete. Rektorerna betonar kraftigt betydelsen av lyhördhet, närhet till verksamheten, delaktighet, stöd, deltagande, förtroende, att sprida glädje och att lärarna måste känna sig förstådda som ledstjärnor för ledarskapet.

Sjöstrand-Lorenzatti (2008) har i sin intervjustudie, av rektorer med en tidigare bakgrund som förskollärare, kartlagt tankar och föreställningar om pedagogiskt ledarskap i förhållande till rektorsrollen. Enligt de intervjuade personerna ställs i rektorsuppdraget stora krav på goda kunskaper om lagar och förordningar, samt att rektor ska kunna hitta lösningar utifrån de resurser som finns. Rektorn ska ha förtroende för sina medarbetare, vara lojal och brinna för sitt arbete. Rektorerna menar vidare att

den administrativa belastningen är större än tiden för det pedagogiska ledarskapet och uttalar en önskan om att få vara mer utav en pedagogisk ledare.

Resultatet av Sjöstrand-Lorenzattis (2008) studie visar vidare att rektorerna tycker att medarbetarsamtalen är ett betydelsefullt verktyg för att nå fram till pedagogerna. Samtalen bidrar både till individuell utveckling samt utveckling av den pedagogiska verksamheten genom att det ger varje pedagog möjlighet att reflektera över vad de personligen behöver för att komma vidare i sin yrkesroll och vad som behöver arbetas med i verksamheten för att den ska utvecklas. Det pedagogiska samtalet har en framstående roll i verksamheten och bidrar till ökad delaktighet då alla får komma till tals. Att rektorns roll som pedagogisk ledare också innebär att driva verksamhetens utveckling mot målpuppfyllelse är ytterligare ett resultat i studien. Flera av de intervjuade rektorerna säger att de ofta behöver extern hjälp med utvecklingsarbetet. Det kan vara en utvecklingsledare eller en av pedagogerna som har det ansvaret i sitt uppdrag. Sjöstrand-Lorenzatti (2008) har också kommit fram till att de intervjuade rektorerna har stor nytta av sina erfarenheter som ledare och sin bakgrund som förskollärare, framför allt erfarenheten att ha arbetat i arbetslag framhålls som viktig.

Riddarsporre och Sjövik (2011) har undersökt vilka krav som ställs vid utlysning av tjänster för förskolechef eller förskolechef tillika rektor. Syftet med rapporten är att undersöka hur kraven från statliga styrdokument balanseras med mer lokala krav. Riddarsporre och Sjövik har studerat utlysningstexter för rekrytering av 100 förskolechefer i Sverige 2010-2011 och kommit fram till att det framför allt är den kommunikativa kompetensen som efterfrågas hos förskolechefer vid rekryteringar; en ledare som är tydlig, lyhörd och coachande. En förskolechef bör enligt studien också ha god samarbetsförmåga, vara stresstålig samt ha förmåga att kunna förändra och utveckla. De krav som ofta preciseras för en blivande förskolechef är krav på ledarerfarenhet och högskoleutbildning, därefter ställs krav på ledarskapsutbildning. Administrativa kunskaper, förmåga att uttrycka sig väl i tal och skrift, kunskap om kvalitetsarbete och styrdokument nämns också. Ett förvånansvärt resultat i undersökningen är att det endast i några få utlysningar funnits krav på att den sökande ska ha pedagogisk utbildning eller erfarenhet. Riddarsporre och Sjövik uppmärksammar detta särskilt i och med att det är ett av kraven som ställs på förskolechefen i den nya skollagen (SFS 2010:800).

Sammanfattning

Begreppet pedagogiskt ledarskap har använts för att beskriva rektorns eller förskolechefens ansvar för att leda pedagogisk verksamhet. Det kan å ena sidan innebära styrning och ledning av resurser för pedagogisk verksamhet, och å andra sidan kan det handla om att påverka den pedagogiska praktiken genom utvärdering och utveckling. Skolinspektionen (2012) menar att studier pekar på att den pedagogiska ledningen har en betydande roll för hur verksamheten utformas och utvecklas för att kunna arbeta med barnets utveckling och lärande. Ekholm m fl, (2000) skriver i sin forskningsöversikt att två mönster framtonar hos framgångsrika ledare, ett utmanande

och aktivt förhållningssätt eller ett mera serviceinriktat förhållningssätt. Scherp (Skolverket, 2011) menar att det krävs att den pedagogiska ledaren har förmåga att leda analysarbete och göra medarbetarna delaktiga i den systematiska kunskapsutvecklingen för att få förskolan att bli en lärandeorganisation. Riddarsporre och Sjövik (2011) skriver också i sin studie att det efterfrågas att en förskolechef bland annat bör ha förmåga att kunna förändra och utveckla. Sjöstrand-Lorenzattis (2008) studie visar att medarbetarsamtalet är ett verktyg som bidrar både till individuell utveckling samt utveckling av den pedagogiska verksamheten.

Enligt Skolverket (2011) ser många rektorer det pedagogiska ledarskapet som ytterligare en arbetsuppgift som konkurrerar med andra uppgifter om tiden. Sjöstrand-Lorenzatti (2008) har i sin studie också sett att rektorerna menar att den administrativa belastningen är större än det pedagogiska ledarskapet. Flera av rektorerna i undersökningen säger att de ofta behöver extern hjälp med utvecklingsarbetet.

I studien söker vi efter att synliggöra och förstå fyra förskolechefers tolkning av begreppen kunskap och lärande samt hur de beskriver att de kommunicera begreppen till personalen genom sitt pedagogiska ledarskap. Vi har utgått från vår förförståelse som består av erfarenheter och kunskap som vi fått efter flera års arbete inom förskoleverksamheten. Vidare utgår vi från Skolinspektionens (2012) bedömning att förskolechefen behöver ha adekvat kunskap om uppdraget, hög kompetens inom förskolepedagogik samt kunskap om ledarrollen för att kunna leda pedagogiska diskussioner och vidta utvecklingsåtgärder för att förbättra kvaliteten i den verksamhet som erbjuds barnen.

Metod

Metodval

För att synliggöra fyra förskolechefers tolkning av begreppen kunskap och lärande, samt hur de beskriver att de kommunicerar begreppen till personalen, har vi valt att använda oss av en kvalitativ hermeneutiskt forskningsansats. Med kvalitativa intervjuer som data, har vi försökt att tolka förskolechefernas förståelse av begreppen.

Intervju

Stukát (2011) beskriver intervjun som ett av de viktigaste och vanligaste arbetsredskapen inom utbildningsvetenskapen. I intervjustudier är frågorna och intervjuens karaktär centrala. Det innebär till exempel att man måste kunna förklara frågornas motiv och relevans, förklara mycket noga hur man gått tillväga i samband med datainsamling och visa hur tolkningar är hållbara och giltiga. Det finns således en mängd kvalitetskrav knutna till en forskningsansats, vilket kan uttryckas som att man ska visa att man vet vad man gör och varför. Syftet med att använda sig av en kvalitativ metod var att i enlighet med syftet tolka och förstå studiens empiri. Inte att kvantifiera, generalisera, förklara och förutsäga (Stukát, 2011). Den kvalitativa forskningsintervjun hjälper oss enligt Kvale (2009) att förstå världen utifrån den intervjuades synvinkel.

Stukát (2011) beskriver att i den semistrukturerade intervjun kan den som intervjuar välja att ställa frågor på ett sätt som är lätt att förstå, och har också möjlighet att ställa följdfrågor. Genom denna metod utnyttjas samspelet till att få ut så fullständig information som möjligt och metoden ger möjlighet till att nå längre och djupare än i en strukturerad intervju. Vår intention har varit att respondenterna svarat på intervjufrågorna genom att vi tillsammans fört ett samtal kring dem. Detta för att det studerade området inte lämpar sig att undersöka via hårt strukturerade fråga-svar-metoder och för att få en så rik data som möjligt. Patel och Davidsson (2003) beskriver att i en kvalitativ intervju är både intervjuaren och den som blir intervjuad medskapare i samtalet. Det är dock intervjuaren som har ansvaret och mandatet för att bestämma intervjuens karaktär. Därmed är både typ av frågor, användning av följdfrågor och intervjuarens hållning och skicklighet i att intervju centrala aspekter.

I intervjuer med hermeneutisk ansats har förförståelsen betydelse, då intervjuaren till exempel kan bidra med erfarenheter i samtalet. Vår förförståelse har gett oss möjlighet att ställa meningsfulla frågor under intervjuerna. Patel och Davidson (2003) menar att intervjun på så sätt kan berikas och respondenternas uppfattning framträder tydligare. Intervjuaren måste då vara medveten om sin medverkan och påverkan eftersom olika roller och förhållningssätt kan bidra till att nyanser i det som studeras blir synligt eller möjligt inte synligt.

Intervjuområde/frågor

Vi har valt att använda oss av semistrukturerade intervjuer, där vi varit väl medvetna om vilket ämnesområde som ska täckas in, och utifrån det använt oss av frågor som varit

relevanta för studiens syfte. Hur kunskap och lärande tolkas och hur det kommuniceras i det pedagogiska ledarskapet är de frågeområden som har ingått i intervjuguiden (Bilaga 1).

Intervjufrågorna har vi konstruerat utifrån studiens syfte då vi velat undersöka förskolechefers personliga tolkning om kunskap och lärande i förhållande till den professionella rollen som pedagogisk ledare. Vi menar att den personliga tolkningen inverkar på den professionella ledarskapsrollen, då sättet att kommunicera synen av begreppen påverkas av den egna kunskapen. Den professionella ledarskapsrollen präglas omedvetet av de individuella erfarenheter som förskolechefen har med sig och har betydelse för hur förskolechefer tolkar sin omvärld.

Då vi träffat förskolecheferna vid tre tillfällen har vi delat upp frågorna i olika frågeområden som har legat till grund för de olika intervjutillfällenas fokus. Intervju ett handlade om kunskap, intervju två om lärande och intervju tre om hur förskolecheferna kommunicerade sin syn på begreppen kunskap och lärande genom sitt pedagogiska ledarskap. Inledningsvis startade intervjuerna med dessa frågor utifrån intervjuernas olika fokus. Sammanlagt har vi genomfört tolv intervjuer då vi ville fördjupa och särskilja begreppen. För att behålla fokus på ett begrepp per intervjutillfälle genomförde vi tre intervjuer med varje förskolechef.

Frågorna har konstruerats utifrån vårt intresse att undersöka hur kunskap och lärande tolkas och kommuniceras i det pedagogiska ledarskapet, som i relation till vår erfarenhet, tidigare forskning och Skolinspektionens rapport (2012), tyder på att dessa begrepp är relativt oreflekterade inom skola och förskola, trots sin centrala roll i denna kontext.

Intervju 1:

Hur tolkar du begreppet kunskap?

Hur tolkar du begreppet kunskap utifrån läroplanens text?

Intervju 2:

Hur tolkar du begreppet lärande?

Hur tolkar du begreppet lärande utifrån läroplanens text?

Intervju 3:

Hur kommunicerar du din syn på begreppen kunskap och lärande till personalen genom ditt pedagogiska ledarskap?

Intentionen med intervjufrågorna har varit att skapa ett samtal där data framställs via ett interpersonellt förhållande mellan intervjupersonen och intervjuaren, där det centrala bygger på i vilken riktning frågorna leder för att kunna skapa ny och intressant kunskap.

Urval

Fyra förskolechefer från en mellanstor kommun i Västra Götaland kontaktades via mail, där de fick en förfrågan om att delta i en serie intervjuer med anledning av vår studie. De utvalda förskolecheferna har vi i olika sammanhang kommit i kontakt med under vår utbildning. Vi valde att tillfråga dem med utgångspunkt från att de alla har olika lång erfarenhet i yrket, vilket vi ansåg möjliggjorde att vi kunde undersöka likheter och olikheter i sättet att tolka begreppen. Förskolechefernas erfarenheter i yrket sträcker sig från relativt nyanställd till 25 år som förskolechef. Genom detta urval bedömde vi att vi kunde få en så heltäckande bild som möjligt av fyra olika förskolechefers uppfattningar om begreppen kunskap och lärande. Vi har valt att inte göra en närmare bakgrundsbeskrivning av förskolecheferna, då vi anser att med så få respondenter finns svårigheter i att uppfylla konfidentialitetskravet.

Bakgrunden till examensarbetet beskrevs kortfattat i mailet. Förskolecheferna informerades också om syftet med studien, hur intervjuerna skulle gå till samt att deltagandet var frivilligt. Samtliga av de tillfrågade förskolecheferna var positiva och gav sitt samtycke att delta i studien.

Genomförande av intervjuerna

Ett missivbrev (Bilaga 2) mailades ut till de fyra förskolecheferna med en förfrågan om deltagande i studien, där också en beskrivning av studiens syfte framgick. Efter visat intresse tog vi kontakt med respektive förskolechef och bestämde tid för intervju. Intervjuerna genomfördes på de olika förskolorna, i personalrum eller samtalsrum som förskolecheferna föreslog passande för intervjun. Stukát (2011) belyser vikten av att miljön där intervjun sker bör vara så ostörd och trygg som möjligt, där respondenterna också bör få välja plats för intervjun.

Vid varje intervjutillfälle beskrev vi syftet och gick igenom de frågor vi skulle samtala om så att respondenterna skulle känna sig trygga under intervjun. Vi träffade varje förskolechef vid tre tillfällen och hade då olika fokus på intervjuerna utifrån frågeområden som vi sammanställt i intervjuguiden. Varje intervju varade mellan 25 och 35 minuter. Vid varje intervju ställdes samma frågor till varje respondent utifrån just den intervjus fokus. Efter den inledande fasen liknade intervjun mer ett samtal. Vi ställde följdfrågor och förtydligande frågor för att få en mer djupgående information och med avsikt att respondenterna skulle berätta vidare. Vi strävade efter att skapa ett meningsfullt resonemang. Kvale (2009) redogör för att forskningsintervjun ska ses som ett samtal mellan två deltagare om ett ämne som intresserar båda parter och där kunskap frambringas i den interpersonella situationen.

Under intervjuerna valde vi att medverka båda två. Detta gjorde vi för att få ut mer av varje intervju. Stukát (2011) menar att två personer kan upptäcka mer än vad en person gör. Under intervjuerna turades vi om att vara ansvarig för den tekniska utrustningen då den personen också var utrustad med papper och penna om utrustningen skulle krångla. Den som inte var tekniskt ansvarig var intervjuare och kunde koncentrera sig på

frågorna. Vid samtliga tillfälle spelades intervjun in med diktafon efter godkännande av respondenterna. Detta har varit till fördel då vi upprepade gånger har kunnat lyssna på intervjun, och att den som intervjuar då ges frihet att koncentrera sig på ämnet och dynamiken i intervjun så som Kvale (2009) beskriver det. Efter avslutad intervju tackade vi för oss och bestämde en ny tid inför nästa intervju. Efter sista intervju tackade vi för respondentens intresse och medverkan i vår studie och vi lovade att skicka examensarbetet när studien var klar.

Analys

Under denna rubrik beskrivs studiens ansats, bearbetning och analys. Till grund för vårt analysarbete har vi använt oss av en hermeneutisk ansats.

Hermeneutik

Hermeneutiken har sitt ursprung från det antika Grekland, där ordet hermeneutik kommer av gudanamnet Hermes som var gudarnas budbärare (Vikström, 2009). Inom hermeneutiken söker man ett budskap, det handlar om att tolka och förstå. Patel och Davidson (2003) menar att med ett hermeneutiskt förhållningsätt går det att förstå människor i deras livssituation, genom att tolka den mänskliga existensen, dess livsytringar och handlingar. Underlaget för tolkningen är vanligen det som uttrycks i det talade och skrivna språket. I språk och handling har människan också intentioner och avsikter som går att tolka och förstå innebörden av. Ödman (2007) beskriver att tolkning enligt en hermeneutisk ansats används när man avser att förstå det som uttrycks, när man vill söka efter betydelser av det som inte är klart uttalat. En viktig aspekt är dock att det som tolkas är inte det som sägs i samband med intervjun. Det är istället den text som produceras via transkriptionen av intervjuerna. Ytterligare en aspekt som gäller för studien är att analysen och tolkningen söker inte efter att förstå livssituationer eller existentiella frågor. Istället är målet att på ett fördjupat sätt studera två centrala begrepp i förskolans verksamhet. Det innebär att analysen ägnas åt att tolka betydelser av dessa begrepp.

Ödman (2007) menar att vi tolkar när vår förståelse inte räcker till. När tecken är svårtydbara och vi inte omedelbart förstår innebörden tolkar vi för att vi vill nå en förståelse. Tolkningen sker i nuet, men den riktar sig samtidigt framåt då vi vill förstå för att kunna orientera oss. Denna typ av tolkning tillhör den mänskliga vardagen, medan en vetenskapligt grundad tolkning handlar om en mer medveten avsikt och en systematik för att nå ett bestämt syfte. Ödman (2007) beskriver tolkningsakten som en process. I denna tolknings- och förståelseprocess har samspelet mellan delar och helhet en stor betydelse. Denna process kan enligt Ödman jämföras med att lägga ett pussel, där delarna är viktiga för helhetsbilden. I ett hermeneutiskt förhållningssätt pendlar man mellan del och helhet under tolkningsprocessen. Efter hand som helhetsbilden växer kan man också se både om och hur delarna passar in i sammanhanget. I denna process tolkar vi, får en inledande förståelse, omtolkar, vilket i sin tur leder till en

utökad förståelse. Pusslet är lagt när vi bedömer att en förnyad granskning av delarna eller av texten inte tillför någon ny aspekt.

En förutsättning för att processen ska ta fart är att vi har en förförståelse för det vi studerar. Patel och Davidson (2003) beskriver förförståelsen som ett verktyg i tolkningsprocessen. Vår förförståelse bygger på tidigare kunskaper och erfarenheter av arbete i förskola. Ödman (2007) menar att utan förförståelse ser vi inget problem i det vi studerar och inga givna ledtrådar finns. Författaren menar istället att förförståelsen ger oss riktning i vårt sökande. Den ger oss möjlighet att ställa meningsfulla frågor och hitta relevanta infallsvinklar. Vikström (2009) beskriver förförståelsen som ett villkor för att förståelse ska kunna uppnås. Men Vikström (2009) menar också att förförståelsen vinklar och styr tolkningsprocessen. Det finns alltså risker med förförståelsen beroende på hur den används. Det gäller att ge akt på förförståelsen så långt det är möjligt.

Tolknings- och förståelseprocess som fenomen har liknats vid en cirkel; en hermeneutisk cirkel med text, tolkning, förståelse, ny tolkning och ny förståelse som faser under denna cirkelprocess. Både Ödman (2007) och Vikström (2009) ser cirkeln som en sluten och statisk symbol, som gör det svårt att komma in i cirkeln eller att stiga ur den då man pendlar mellan delar och helhet. Författarna menar att tolkningsprocessen blir mer förståelig om man ser den som en spiral, alltså en öppen process som karakteriseras av pendlingen och samspelet mellan del och helhet, samt av att den pekar mot det öppna istället för slutenhet.

Analysens olika steg

I analysprocessen har vi utgått från vår förförståelse som består av erfarenheter och kunskap som vi fått efter flera års arbete inom förskoleverksamheten, den utbildning vi nu genomgått samt den kunskap vi tillägnat oss genom studiens litteraturgenomgång. Analysprocessen har skett i olika steg då vi pendlat mellan att studera helheten och delarna i materialet och relatera dessa till varandra för att nå fram till en så djup förståelse som möjligt utifrån förskolechefernas tolkning.

- Intervjuerna delades upp och transkriberades i sin helhet direkt efter varje intervjutillfälle för att materialet skulle vara så komplett och tillförlitligt som möjligt. Vid transkriberingen lyssnade vi av ljudinspelningen, skrev ner allt ordagrant. Det resulterade i ett transkriberat material på 4-8 sidor utskrivna sidor per intervju.
- Det transkriberade materialet lästes igenom av oss båda flera gånger för att få en första förståelse för texten i sin helhet. Vi noterade och diskuterade intryck från denna första läsning.
- Varje intervju behandlades sedan var för sig och vi bearbetade texten tillsammans genom att markera meningar i texten där vi kunde urskilja förskolechefernas tolkning av begreppen kunskap och lärande, samt hur de kommunicerar det i sitt pedagogiska ledarskap.

- Intervjuerna lästes återigen i sin helhet av oss båda, var och en för sig och därefter identifierade vi tillsammans teman under de givna begreppen kunskap, lärande och ledarskap.
- Därefter lästes och behandlades varje intervju av oss båda tillsammans och meningar av betydelse inom varje tema markerades. Dessa urskiljdes och vi reflekterade över dem tillsammans och jämförde dem med texten i sin helhet. Här reflekterade vi också över likheter och skillnader mellan de olika intervjuerna.
- Tillsammans tolkade vi innebörden av de teman som vi funnit kring varje begrepp. Med hjälp av den litteratur och tidigare forskning som vi använt oss av i studien reflekterade och diskuterade vi våra tolkningar och sammanställde det vi kunde urskilja som ett resultat som svarade på studiens syfte.
- Vi har analyserat varje begrepp var för sig men för att hålla kvar det hermeneutiska förhållningsättet har vi vid upprepade tillfällen jämfört det analyserade materialet mot de transkriberade intervjuerna.

Trovärdighet

Under denna rubrik analyseras studiens säkerställande av reliabilitet och validitet utifrån Stukát (2011). Studien ämnar inte generalisera några slutsatser, utan istället analysera, tolka, försöka förstå och synliggöra det resultat som framkommit utifrån vad förskolecheferna uttryckt i intervjuerna på ett så trovärdigt sätt som möjligt. Vi klargör här vilka val vi gjort, studiens styrkor och svagheter, hur upplägget kan ha påverkat resultatets kvalitet samt resultatets pålitlighet. Stukát (2011) belyser vikten av att redogöra för studiens styrkor och svagheter, där de reliabilitetsbrister som finns bör lyftas fram. Författaren beskriver tänkbara reliabilitetsbrister som feltolkningar av frågor och svar, dagsform hos den svarande, gissningseffekten eller felskrivningar vid behandlingen av svaren som exempel i undersökande studier med tolkningar.

Syftet med att vi som metod valt semistrukturerade intervjuer har varit att ge respondenterna möjlighet att uttrycka och synliggöra sin tolkning av begreppen kunskap och lärande och hur de beskriver att de kommunicerar begreppen i sitt ledarskap. För att få en så djup information som möjligt av förskolechefernas tolkning fordras ett ingående och meningsfullt resonemang, där förskolecheferna kan beskriva och ge exempel från sin verksamhet för att synliggöra sin tolkning av begreppen och hur de kommunicerar det i sitt pedagogiska ledarskap. Detta resonemang är av betydelse då det sällan finns ett rakt svar att få.

Inom ramen för det frågeområde som använts i denna studie har respondenterna haft ganska stor frihet att uttrycka sig, vilket ställde krav på oss som intervjuare. På förhand var vi medvetna om den förförståelse vi hade i det vi ville studera, och med hjälp av förförståelsen ville vi nå djupare i våra intervjuer. Vi planerade att ställa följdfrågor och hitta relevanta infallsvinklar för att nå djupare och för att ge respondenterna möjlighet

att uttrycka sig så tydligt som möjligt. Vi var också medvetna om att det finns risker med förförståelsen beroende på hur den används, då den även kan vinkla det som undersöks. Därför medförde detta en diskussion om hur vi skulle förhålla oss under intervjuerna, för att vår förförståelse inte fick bli för styrande och inte heller för avvaktande.

I forskningsintervjuer ska man visa att tolkningar är giltiga och hållbara, menar Stukát (2011). Att skriva ner och dokumentera de svar som framkommer under intervjun anser vi likt Kvale (2009) påverkar resultatets trovärdighet, då intervjuarens koncentration och aktiva lyssnande kan fungera som ett selektivt filter och då identifiera just de innebörder som är betydelsefulla för studiens syfte. Därför valde vi att använda oss av diktafon som mätinstrument då vi får en exakt registrering av det som sägs under intervjun och kan koncentrera oss på ämnet. Att registrera intervjuerna innebär också att vi under analysen har haft möjlighet att flera gånger lyssna på det inspelade materialet för att få en så korrekt transkribering som möjligt och det anser vi vara en styrka. Istället kunde vi valt att videoinspela intervjuerna för att utöka informationen ännu mer, då man även får möjlighet att analysera det mellanmänniska samspelet i intervjun. Vi anser i likhet med Kvale (2009) att om studiens huvudintresse är att tolka det som sägs och inte de visuella aspekterna av intervjun lämpar det sig att använda en diktafon som ljudupptagare.

Genom det urval vi gjort av undersökningsgruppen, utifrån olika erfarenhet, utbildningar och geografiska område tror vi att resultatet är relativt trovärdigt och att de slutsatser vi kommit fram till kan vara överförbara. Vi gjorde ett medvetet urval av förskolechefer med olika lång erfarenhet för att se likheter och olikheter i tolkningarna. Under analysprocessen har vi kunnat urskilja liknande svar av respondenterna och det menar Stukát (2011) ökar resultatets trovärdighet. Vi planerade att vi båda skulle vara med under intervjuerna för att två personer ser och hör mer än en person. Detta medförde också att vi efter varje intervju kunde reflektera och föra en diskussion omkring det vi uppfattat. Vi ser även en styrka i att ha varit två under hela studiens process då vi kunnat diskutera och reflektera över empirin och de val vi gjort. Detta har varit extra betydelsefullt under analysprocessen då vi försökt förstå och tolkat de svar respondenterna gett. Stukát (2011) menar att förtroendet för resultatet stärks då fler personer ser samma sak. För att inte påverka studiens tillförlitlighet negativt har vi varit noga med att i analysen transkribera alla intervjuer ordagrant.

Forskningsetik

Inför alla vetenskapliga studier ska ansvariga forskare säkerställa att berörda deltagare i undersökningen inte riskerar att få några negativa konsekvenser genom sin medverkan. Hänsyn ska tas till både kortsiktiga och långsiktiga följder. Vetenskapsrådet (2002) beskriver forskningsetiska principer; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Vi utgick från dessa principer när vi

genomförde undersökningen. Principerna är av vägvisande karaktär och ersätter inte våra egna bedömningar och vårt ansvar som forskare.

Informationskravet uppfylldes genom att respondenterna via missivbrevet (Bilaga 2) fick information om namn och kontaktuppgifter till oss och vilken högskola vi studerade vid. De informerades samtidigt om syftet med undersökningen och hur den skulle gå till samt att deltagandet var frivilligt.

Via mail gav respondenterna sitt samtycke till att delta i studien. Vid det inledande intervjutillfället informerades vi respondenterna om samtyckeskravet, att de själva hade rätt att bestämma över sin medverkan, hur länge och på vilka villkor de ville delta i studien. De gav också sitt samtycke till att vi gjorde ljudupptagningar med hjälp av diktafon.

Vetenskapsrådet (2002) menar att enligt konfidentialitetskravet ska respondenterna alltid ha rätt att vara anonyma, dock inte för oss. Kommunen där vi genomförde studien namnges därför inte i rapporten och allt material och all data förvarades så att ingen utomstående kunde komma åt dem.

Vi tydliggjorde också för respondenterna att i enlighet med nyttjandekravet skulle de insamlade uppgifterna inte komma att sparas för framtida bruk, inte utlånas i kommersiellt syfte utan endast användas som underlag för den specifika studien. Vi informerades även om att den färdiga rapporten skulle komma att publiceras i den offentliga databasen DIVA. Samtliga deltagare har också erbjudits att få ett exemplar av den färdiga rapporten.

Resultat

För att svara mot studiens syfte som är att synliggöra och förstå fyra förskolechefer tolkning av begreppen kunskap och lärande samt hur de beskriver att de kommunicerar begreppen till personalen genom sitt pedagogiska ledarskap, redovisas under denna rubrik studiens resultat. Resultatredovisningen bygger på en hermeneutisk ansats där vår förförståelse ligger till grund för de tolkningar som gjorts samt förstärks med citat från intervjuer. För att fördjupa och nyansera relaterar vi genomgående till forskning och teori utifrån en hermeneutisk ansats. Resultatredovisningen är strukturerad utifrån begreppen i studiens syfte; kunskap, lärande och pedagogiskt ledarskap. Avslutningsvis redovisas studiens slutsatser.

Begreppsförståelse

Analysen visar att förskolecheferna i sin tolkning av begreppet kunskap diskuterar kring begreppet och hur man tillägnar eller skaffar sig kunskap, men har svårighet att precisera vad kunskap är. Det visar sig även vara svårt att skilja på begreppen kunskap och lärande. Förskolecheferna talar ibland om kunskap och lärande generellt och ibland om barns eller om vuxnas kunskaper och lärande. Dock uttrycks att begreppen behöver diskuteras.

Jag kommer ju mer in på lärande när jag pratar känner jag. (Anna)

Det här är jättespännande och det skulle man kunna prata om i timmar antar jag. Utveckla och diskutera vad det är och vad det står för och så vidare. (Anna)

Alltså, jag kommer tillbaka till hur man förmedlar kunskap till barn. Säg att man är ute på gården och så ser man en nyckelpiga, eller vad det nu är, då får du ett lärande men du får också en kunskap när jag pratar med barnen om detta. Kunskap och lärande det ligger ju ihop alltså men, man måste ha ett lärande för att få kunskap är det ju, tycker jag. Och det måste man ju kunna lägga på varandra nästan hela tiden. (Disa)

Anna upptäcker själv att resonemanget inte behandlar det avsedda begreppet kunskap, utan istället lärande. Detta kan visa hur begreppen ligger nära varandra och att de är svåra att diskutera var för sig. Anna använder dessutom ord som ”spännande” och ”prata om i timmar” som ett tecken på ett engagemang, men citatet visar också att det kan finnas ett behov av att tala om kunskap och lärande. Anna talar här om barns lärande och kunskaper, vilket antyder att det kan finnas en rad olika tolkningar i förskolans verksamhet. Disa pratar om att förmedla kunskap till barnen, då lärande och kunskap blir varandras förutsättningar. Disa beskriver kunskap och lärande som att ”det ligger ju ihop”, vilket tyder på att begreppen är svåra att skilja åt.

Kunskap

Analysen visar att i förskolechefernas tolkning av begreppet kunskap har tre teman utkristalliserats; tidigare erfarenheter, praktiskt kunnande och det vi väljer att benämna som ”någonting”.

Tidigare erfarenheter

Kunskap som erfarenheter beskrivs av förskolecheferna som vad man har med sig i sin ”egen ryggsäck”, dels som vad man har upplevt och dels som faktakunskaper, samt att detta går att bygga vidare på. Samtliga förskolechefer beskriver att tidigare erfarenheter är av stor betydelse för att kunna utveckla sin förståelse för ett fenomen, att man har någonting att utgå ifrån, och att den nya förändrade erfarenheten slutligen är det som kan kallas kunskap.

Sen tror jag det är så olika vad du har med dig i din egen ryggsäck, alltså jag tror det påverkar mycket mer än vad vi tror. (Beata)

Hur plockar vi fram den kunskapen barnen har så att den blir belyst och att den växer och att de får ännu mer kunskap. (Carina)

För vi har ju olika med oss i våra ryggsäckar. (Carina)

Men ändå måste man ha kunskap om varje individ i gruppen för att kunna tillföra rätt material för att alla är ju olika och har olika erfarenheter med sig. (Anna)

Beata, Carina och Anna menar att de tidigare erfarenheterna man har med sig i sin ”egen ryggsäck” är en typ av förförståelse som påverkar på vilket sätt man uppfattar omvärlden. Det kan därmed tolkas som att kunskap är någonting individuellt som beror på människans samlade erfarenheter.

När jag får till mig saker som jag ska göra, det är nytt för mig, om jag nästan glömmer bort, och så hör jag det igen, och det är uppbundet på någonting annat, plötsligt så: Ja men det var ju så! Nu förstår jag det, nu kan jag det. Då har jag det med mig sen. (Disa)

Det är ju verkligen kunskap utifrån läroplanen som säger att man måste få förförståelse för det, för att det ska bli en kunskap på något vis. (Disa)

Man blir aldrig färdig. Hela tiden lär man sig nya saker, varenda dag lär man sig nya saker och det vill ju till att man ser dem. (Beata)

Disa talar också om erfarenheter som förståelse. De erfarenheter man skaffar sig leder till nya sätt att förstå sin omvärld vilket då blir till kunskap, denna kunskap har man sedan med sig in i nya situationer. Beata menar att det krävs en medvetenhet för att få en förståelse för ny kunskap. I förskolans praktik innebär detta att barnet alltid har någon form av förståelse och kunskap och att den används i tolkningen och förståelsen av det nya.

Gustavsson (2002) skriver att kunskap kan sägas ha sin grogrund i vardagen, i det som är bekant för oss. Genom minnen som byggs på varandra skapas en erfarenhet. Enligt Gustavsson anser många att detta är kunskapens början, en kunskapssyn där kunskapen alltid förändras utifrån erfarenhet. När vi möter någonting som är annorlunda eller främmande för oss infinner sig någonting nytt. Kunskapen börjar i människans undran eller vilja att förstå det som vi inte förstår, och det handlar i grunden om vårt förhållande till omvärlden. När vi samlat ihop en mängd minnen och erfarenheter krävs reflektion, tankar kring dessa. Dessa tankar leder till intellektuell nyfikenhet, alltså en

vilja att förstå, och först när erfarenheterna är reflekterade kan vi kalla det kunskap, skriver Gustavsson. Alltså, menar Gustavsson, består kunskap av erfarenhet och reflektion tillsammans.

Praktiskt kunnande

Kunskap som kunnande beskrivs av förskolecheferna som att man är duktig, bra på och kan. De talar om praktiskt kunnande och att göra, alltså den synliga kunskapen som visar sig i handling.

Det blir ju en kunskap av lärandet när man har fått ner det ordentligt i kroppen. Man måste också repetera. (Disa)

Men kunskap, det är ju någonting som man förvaltar tycker jag. Man har ju jättemycket som man lär sig hela tiden men sedan måste man ju också förhålla sig till det och kunna hantera det, så att det inte bara blir någonting. (Beata)

Jag brukar tänka att det är bäst att vi hänger med på den utveckling som finns i dagens samhälle, som till exempel att barn är så duktiga på ipad och iphone. Det är de så himla duktiga på idag. (Beata)

Disa talar om att repetera och få ner kunskapen i kroppen vilket går att jämföra med att känna förtrogenhet som är en del av läroplanens (Skolverket, 2010) förklaring på begreppet kunskap. Beata beskriver kunskap som någonting som ska användas och praktiseras för att den ska bli verklig. Hon beskriver vidare förskolebarns kunnande i att hantera ipad och iphone och jämför med sina egna, och andra vuxnas, kunskaper kring dessa verktyg. Vi tolkar det som att hon menar att det barnet ges möjlighet till att öva sig på, det de tillåts utforska och pröva, får de ett särskilt kunnande om, en praktisk kunskap, som de har nytta av för att exempelvis kunna använda sig av de tekniska redskapen.

Du får inte vara rädd för att säga, det här kan jag, jag kan visa dig hur man gör. För jag menar det är klart att du har kunskap, det måste vi ju också visa barnen, att vi har kunskap. (Carina)

Och just det här med att man plockar fram barnens kunskaper, att alla får reda på att det här barnet är jättebra på det här. Kan vi fråga henne eller honom? (Carina)

Carina talar även hon om ett kunnande i handling men syftar mera på att vara en förebild som besitter ett kunnande. Alltså beskriver hon kunskap som ett kunnande i att avgöra vilket sätt som är det mest fördelaktiga sättet att handla på i specifika situationer. Här är det påtagligt att det handlar om färdighet eftersom Carina talar om vad man gör, och att visa, till skillnad mot att till exempel berätta varför.

Gustavsson (2002) menar att det traditionellt sett har gjorts skillnad på att vara lärd, klok och kunnig. Lärdomen har kopplats till exempelvis högskolor och universitet och klokheden brukar däremot beskrivas som att den går att hitta hos alla människor och knyts ofta ihop med sunt förnuft. Kunnigheten har först och främst haft sin plats i hantverket vilket fortfarande fungerar som metafor för de som resonerar om praktisk

kunskap. Aristoteles förklarar att kunskap om hantverk, praktisk produktiv kunskap; techne, är förenad med det praktiska kunnandet. Gustavsson (2002) skriver att en människa som vet vad som är förnuftigt att göra i en situation och kan styra sitt handlande därefter besitter ett kunnande. Hur vi ska göra avgörs ofta i konkreta situationer. Detta handlande lär man sig inte genom undervisning i första hand, utan genom förebilder och genom att praktisera.

"Någonting"- någonting man har, gör eller skaffar sig

Kunskap som "någonting" beskrivs av förskolecheferna som någonting man ska ha och får, någonting som finns kvar och är meningsfullt.

Men kunskap, alltså det är ju någonting som man förvaltar tycker jag, alltså man lär sig något, men sen ska man också förvalta kunskapen. Det är inte bara in där och ut där, så känner jag. (Beata)

Beata talar om kunskap som någonting man ska ha hand om, att man är ansvarig för den kunskap som man tillägnar sig och vad man gör med den. Vi tolkar att Beata belyser vikten av att förhålla sig till den kunskap som man ska förvalta, så man kan hantera och använda den.

Egentligen är det ju kunskap om det fastnar eller inte fastnar. Om man inte knyter an kunskapen till någonting så fastnar ju inte kunskapen, men det är ju en kunskap fast den kanske inte fastnar hos mig. (Disa)

Disa talar om att kunskap för henne behöver knytas an till någonting för att hon ska få en ny kunskap. Vi tolkar att Disa beskriver att det finns olika slags kunskaper som olika människor kan ta till sig och att det kan bero på om kunskapen kan knytas till något meningsfullt, ett handlande, en erfarenhet som gör att kunskapen blir bestående. I förskolans praktik är det viktigt att förhålla sig öppet till hur barn kan tillägna sig kunskap på olika sätt, och att vi alla är olika individer med olika intresse, kompetenser och erfarenheter.

Det är ju att man får till sig någonting som man förstår och som finns kvar, att den är viktig för en. Att man får in en kunskap i sig som finns kvar kan jag ju tycka. Den är så viktig för mig att jag tar till mig den som en kunskap också eller som någonting som jag känner att jag vill. (Disa)

Disa beskriver att kunskap är något som man får till sig och ska ha, där man får en ny förståelse som är meningsfull och har betydelse för den nya kunskapen. Disa menar att det är viktigt att man inser nyttan med att tillägna sig ny kunskap, som då blir bestående. Disa uttrycker också att det leder till "att jag vill". På så vis skapar det motivation att ta till sig och söka ny kunskap. I förskolans kontext handlar det om att skapa meningsfulla sammanhang för barnen som leder till utveckling och ny förståelse.

Men det är ju någonting som man, som någon annan säger att man ska ha. Det krävs ju någonting för att få den där kunskapen. Ja, i läroplanen kan vi ju läsa en massa olika mål som vi ska jobba emot som då mäter kunskapen, men samtidigt ska vi då inte gå in och

mäta varje enskilt barn hur mycket kunskap de har, och det är ju svårt att göra med utifrån de här målen. Utan man tittar mer på verksamheten och gruppen. (Anna)

Anna talar om kunskap som någon säger att man ska ha, då hon menar att inom vissa kontexter finns det en förutbestämd gradering av vilken kunskap som man ska inneha samt att det finns en yttre påverkan från någon annan än en själv. Förskolans verksamhet bedömer inte kunskap vilket leder till att kunskap i förskolan blir intressant då det är betydelsen av vad kunskap är för någonting och var den finns som tolkas.

Ödman (2007) beskriver att kunskapssökande och förståelse bygger på öppenhet och deltagande. Genom den erfarenhet som uppstår när du i mötet med andra människor eller kulturella produkter betraktar något överskrider den subjektiva tolkningshorisonten. Det som är avgörande i dessa möten är just detta ”något”, som Ödman beskriver som kunskap. Ödman (2007) menar att när vi förstår något går vi in i den erfarenheten med allt det vi är och har bakom oss. Han beskriver vidare att i mötet som uppstår är det vårt arbete med att förstå oss själva på ett nytt sätt, som skapar förutsättningar för en förståelse av en ny värld.

Lärande

Analysen visar att förskolecheferna pratar om hur ett lärande ska komma till stånd men uttalar inte alltid vad det är. De beskriver alltså olika förutsättningar för att ett lärande ska ske, exempelvis genom det som de benämner som ”medforskande pedagoger”. Förskolecheferna talar också om miljöns betydelse och om samspel och interaktion. Alla beskriver att ett lärande sker hela tiden samt att det finns olika sätt som lärande kommer till stånd.

Varje dag lär man sig någonting, varje dag, jag gör det i alla fall, jag lär mig något nytt varje dag. (Beata)

Beata talar om lärande som en aldrig avstannande utvecklingsprocess och menar att man aldrig kan bli fullärd, att det alltid finns nya saker att lära eller nya sätt att förstå. Hon refererar i sin tolkning av begreppet till sig själv, men talar också mer generellt om lärande vilket gäller både vuxna och barn. I förskolans praktik handlar detta om att se på lärande som att barnet hela tiden strävar efter att skapa mening och förståelse.

Men sen finns det där lärandet som sker absolut varje sekund, varje sekund lär jag mig någonting. (Disa)

Disa anser att ett lärande sker hela tiden, mer eller mindre automatiskt. Hon beskriver lärande som någonting som inte går att avsäga sig, lärandet sker oavbrutet utan möjlighet att påverka att det inte ska kunna komma till stånd. Alltså kan man ta till sig kunskap i alla situationer och miljöer oberoende av om tillfället eller platsen är ägnad att vara en lärandesituation eller inte.

Jag tycker att lärande är dag och natt. Alltså så såg jag på lärandet. Alltså det finns olika lärande kan jag tycka. (Disa)

Ja då får du använda hela kroppen. Du kan ju både hoppa och skutta och leka matte. Det är ju inte bara att man pratar matte eller bygger torn eller vad man gör, utan man gör på många olika sätt. Ja det är ju så man lär tror jag man gör. (Anna)

Både Disa och Anna beskriver att det finns olika lärande, olika sätt att tillägna sig kunskap på. Lärande kan var mentala förlopp, exempelvis att minnas eller att analysera och urskilja. Lärande kan också vara av fysisk eller motorisk art, att man lär genom sin kropp. Alltså kan man säga att en del typer av lärande innebär att man tillägnar sig kunskap och andra att man lär sig behärskar färdigheter.

De teman som vi ser framträder i analysen är att förskolecheferna tolkar begreppet lärande som en meningsskapande process vilken leder till kunskap och som upplevda erfarenheter.

Meningsskapande process

Förskolecheferna beskriver lärande som process genom att ge olika exempel på att skaffa sig erfarenheter, hur man skapar förståelse, att processen pågår hela tiden. De beskriver också att verksamheten ska vara meningsfull och utgå från barnets intresse. De uttalar att några förutsättningar för att lärandeprocessen ska ske är att barnet får prova och undersöka och att det i förskolan finns medvetna medforskande pedagoger som kan ställa frågor som hjälper barnen vidare i sitt lärande.

Det är inte bara en massa lek, støj och stim utan det finns faktiskt en tanke bakom det vi gör här. Det finns faktiskt det. Det ser man ju på barnen, vad duktiga de är alltså. Jätteduktiga. (Beata)

Och som jag brukar säga ibland, hur kan jag ha lärt mig detta då? Men jag är ju intresserad, det är ju det det handlar om. (Beata)

Det är ju processen ja så tänker jag runt lärandet, det är ju som en process hela tiden. Och pedagogerna då är en jätteviktig roll i det, annars blir det inte mycket utav det tror jag. Utifrån barnens intressen så bygger man ju upp miljöerna och låter dem komma vidare i det. (Anna)

För att få till det här lärandet så tolkar jag det som att de har ändrat lite inriktning ifrån den här förra läroplanen då till den reviderade, att det är mer fokus på att det är mer undersökande, experimenterande och så. Det känner jag att det inte riktigt stod så tydligt i den gamla läroplanen, utan det har gått mer åt det hållet. Och det tror jag är en lite annan syn på hur man får den här kunskapen, att man lär genom att prova och undersöka och inte bara genom att den blir förmedlad då. (Anna)

Det går inte att mata in utan man ska få ta till sig det själv på något vis, jag ska ha intresse för att lära mig det här och jag ska förstå varför jag ska lära mig det här. Vad har jag för nytta av det? (Carina)

Beata talar om att förskolans verksamhet är genomtänkt och inriktad på att möjliggöra för lärande och att det går att se läroprocesser hos barnen. Vidare säger hon att det är intresset som är en stor drivkraft till lärande. Anna menar att pedagogerna i förskolan har en betydande roll i att skapa meningsfulla miljöer och en verksamhet som främjar

lärandeprocesser samt att det i läroplanen (Skolverket, 2010) finns en tydlig beskrivning av synen på lärande. Carina beskriver lärande som en process där barnet är aktivt och skapar mening kring ett innehåll, där intresse spelar en stor roll för motivationen till att vilja lära och för att barnet ska se brukbarheten av kunskapen eller färdigheten. I förskolans praktik betyder detta att barns delaktighet och förmåga till att påverka är av betydelse för lärande.

Det får inte vara för lätt och inte för svårt utan det ska vara bara precis lite för svårt så att det blir en utmaning och då går man vidare. Och det är en process hela tiden, och att man jobbar på det sättet hela tiden, med olika saker då, i projekt då kanske. Nej, ja alltid egentligen, för lärande sker ju hela tiden. (Anna)

Anna talar här om lärande som en process där utmaningen, att klara av någonting som tidigare varit för svårt, är själva drivkraften. En önskan och vilja att förstå och kunna någonting som man tidigare inte klarat av. I förskolans verksamhet handlar det om att som pedagog kunna läsa av var barnet befinner sig i sitt lärande och utifrån det skapa förutsättningar för att barnet på egen hand, eller med guidning, ska kunna hantera nya situationer.

Björklund (2008) skriver att människan alltid är engagerad i en lärandeprocess och strävar efter att skapa mening. Det spelar inte någon roll om miljön eller sammanhanget är direkt ämnat för undervisning, den kontext och kultur människan deltar i har alltid inverkan. Säljö (2000) menar att vi i varje situation har möjlighet att appropriera, ta till oss, kunskaper från andra människor i samspelssituationer. Med hjälp av handledning kan vi klara av att göra saker som vi annars skulle ha svårt att klara av på egen hand. Vygotskij (1995) kallar detta för den proximala utvecklingszonen, avståndet mellan vad en människa kan göra själv och vad hon kan åstadkomma under ledning eller samarbete med någon eller några som är mer skickliga. Många situationer i förskolan är av den karaktären att barnet kan förstå men inte klara av att hantera fullt ut utan stöd. Säljö (2000) menar att i ett sociokulturellt perspektiv är den proximala utvecklingszonen en modell för hur en lärande process fungerar:

Vi exponeras för resonemang och handlingar i sociala praktiker, lär oss så småningom genomskåda dem, blir förtrogna med dem och kan kanske tillslut genomföra dem från början till slut.

(Säljö, 2000, s. 121)

Upplevda erfarenheter

Förskolecheferna förklarar lärandet som olika erfarenheter som man kan ha med sig i sin ryggsäck och som man bygger vidare på. Erfarenheterna får man genom att prova, upptäcka och uppleva och de finns i olika former och är förutsättning för att ett lärande ska kunna ske. De beskriver också de upplevda erfarenheterna som varaktiga och som man har nytta av när man har fått en förståelse för dem.

Erfarenheter hela, hela tiden. Och sånt där, sådana där tysta erfarenheter, man lär sig lite, lite varje gång. (Disa)

Vi måste, alltså ge alla barn och individer så mycket som möjligt hela tiden. Jag menar det där livslärandet, vi kan ju också delge andra, inte delge utan ge dem erfarenheterna. (Disa)

Det måste vara en mening, meningsfullt. Använd matematiken och gå ut och gör någon uppgift där man ser att det är någon mening med, det är någon mening för mig att jag kan det här. Jag har någon nytta av det här senare i mitt liv. Jag tror att man ska fånga upp det som sker i vardagen, man behöver inte arrangera så mycket, utan det finns ju så mycket att bara ta tag i. Det behöver inte vara så stort. (Anna)

Disa talar om lärande som upplevda erfarenheter som ständigt byggs på, och som förekommer i olika former och sammanhang. Hon beskriver tysta erfarenheter, då man utifrån sina egna förutsättningar gör små erfarenanden genom att prova och upptäcka som så småningom leder till en avgörande förståelse för det man lär sig. De tysta erfarenheterna är inte heller alltid synliga utan blir till som en sidoprodukt av det primära lärandet. Anna beskriver vikten av att de upplevda erfarenheterna måste vara meningsfulla och ha betydelse för den som lär. I förskolans praktik innebär det att verksamheten ska möta alla barn utifrån deras behov, där barnets perspektiv och erfarenheter beaktas så att varje barn utifrån sin förmåga ska vara delaktiga i sitt lärande och de lärandeprocesser som finns.

För att få kunskapen krävs det ju då, man lär ju för att få kunskap, och lärandet det sker ju utifrån olika förutsättningar. Och när vi nu tar emot det här lilla barnet på förskolan så, det som gör att de får den här kunskapen, hänger ju då på hur pedagogen möter barnet och hur pedagogen fångar upp barnens intressen och erfarenheter. Hur de sedan lägger tillräta miljön runt om kring och det materialet, hur man för till det där lilla extra så man kommer vidare i lärandet. (Anna)

Man måste få prova och undersöka, ställa frågor hela tiden och att man har pedagoger då som är medsökande eller som man säger medlärande. Att pedagogen är närvarande hela tiden och finns med och kan vara där och hjälpa barnet att komma vidare. För får man det bara presenterat för sig med ord då tror inte jag att man får den där förståelsen. (Anna)

Jag tror ju ändå att de flesta lär mer genom att få det mer handgripliga, man får verkligen prova. (Anna)

Jag känner att, lärande ska man uppleva nästan. Man ska känna att man lär sig på något vis. (Carina)

Ja, så lärande alltså, ja det är som jag brukar köra med alltså ”learning by doing” det är mitt, jag läser inte några manualer, det gör inte jag. Utan jag kör och sedan blir det som det blir, och det lyckas ju, det är ju så faktiskt. (Beata)

Anna pratar om att de barn som kommer till förskolan har olika erfarenheter med sig och kan olika saker. De erfarenheter som barnen har med sig till förskolan har betydelse för hur de förstår och handlar i de situationerna som uppstår i förskolans verksamhet. Anna beskriver också hur hon ser att lärande genom upplevda erfarenheter leder till förståelse, vilket är ett av begreppen i läroplanen (Skolverket, 2010) som definierar kunskap. Både Anna och Carina talar om att få uppleva och göra för att tillgodogöra sig nya lärdomar. Beata relaterar till sitt eget sätt att skaffa sig nya erfarenheter och menar

att hon också lär sig bäst genom att agera och uppleva. I förskolan betyder det att vi måste ta tillvara på barnens intresse och vilja att erövra nya erfarenheter då det har en grundläggande betydelse i barnets lärande.

Björklund (2007) menar att tidiga erfarenheter bildar en grund att utgå ifrån i lärandeprocessen, där tillfällena måste finnas för barn att uppleva och upptäcka på. Hon beskriver att lärandet måste bli meningsfullt och finnas i olika sammanhang, där barn ges möjlighet att skaffa sig en variation av erfarenheter, eftersom det är variationen och mångfalden av erfarenheterna som skapar förutsättningar för nytt lärande och en djupare förståelse. Björklund (2007) menar också att möten och tidiga erfarenheter med det som ska läras påverkar barnens förhållningssätt och framtida inställning positivt i lärandeprocessen. Detta leder till att barnen så småningom kommer till insikt med betydelsen av kunskap eller möjliga användningsområden, som då gör kunskapen meningsfull. Björklund beskriver vidare att genom erfarenheter får barnen följaktligen den grundläggande förståelse som är nödvändig för lärandet.

Pedagogiskt ledarskap

Tolkningen av empirin visar att förskolecheferna har som intention att ge förutsättningar för pedagoger att skapa en bra verksamhet. De talar om att organisera tid för det pedagogiska ledarskapet där pedagoger ges möjlighet att följa upp, utvärdera och analysera för att gå vidare i en utveckling. Sjöstrand-Lorenzatti (2008) skriver att rollen som pedagogisk ledare bland annat innebär att driva verksamhetens utveckling mot måluppfyllelse. Många faktorer påverkar kvaliteten i förskolan och enligt Sheridan, Pramling-Samuelsson och Johansson (2009) visar samlad forskning att barn lär och utvecklas bättre i förskolor av hög kvalitet. Förskolecheferna menar att det pedagogiska ledarskapet handlar om flera typer av organisation, exempelvis personalorganisation och ekonomisk organisation. De upplever att det inte finns tillräckligt med tid att utöva det pedagogiska ledarskapet på det sätt de skulle önska, till exempel genom att medverka på fler planerings- och reflektionstillfällen. Förskolecheferna beskriver att det finns begränsningar i det pedagogiska ledarskapet som främst handlar om ekonomi. De menar att det måste skapas förutsättningar för att det pedagogiska ledarskapet ska vara tydligt och utföras som det är tänkt och som man önskar. Förskolecheferna beskriver också att arbetet är roligt och spännande.

Man skulle kunna vara inne på möten, pedagogers gemensamma planeringar och så. Det skulle vara jätteroligt, för då skulle man lättare kunna samla ihop erfarenhet utifrån det och se vad man behöver jobba med. Nu finns inte den möjligheten. (Disa)

Den riktigt stora, det är ju att man är med och skapar förutsättningar för pedagoger att, att skapa en bra verksamhet. Det tycker jag är en stor, och det handlar ju mycket om både organisation, både personalorganisation egentligen, ekonomisk organisation. Alltså det tycker jag är den riktigt stora punkten. Och där skulle man då, där finns det, vad ska jag säga olika, där kommer ekonomin in beroende på att, alltså hade man, man får ha de förutsättningar som finns. Att man är som jag en pedagogisk ledare för fyra verksamheter, man har sina begränsningar i sitt pedagogiska ledarskap. För tiden finns inte att utöva det pedagogiska ledarskapet som man egentligen önskar att man kunde

göra. Det är ett problem. Man kan sträva efter att bli bättre men man kan ju inte tro att man ska ha ett pedagogiskt ledarskap som det inte finns förutsättningar för att man ska ha. (Disa)

Sedan har man ju frångått pedagogiskt ledarskap, med fortbildning och så. Den är ju övergripande nu då. Och sedan har vi inte mycket pengar till annan fortbildning. Det handlar ju också om ett pedagogiskt ledarskap att förmedla kunskaper som andra kan ta del av. (Disa)

Disa beskriver det pedagogiska ledarskapets roll som att summera personalens erfarenheter och använda dessa för att utvärdera och utveckla verksamheten. Vi tolkar att Disa upplever det pedagogiska ledarskapet som en separat del i uppdraget som är avskild och som konkurrerar med andra arbetsuppgifter, att tiden inte räcker till för att delta i verksamheten på ett för henne önskvärt sätt. Disa beskriver att det inte finns förutsättningar för att ha ett pedagogiskt ledarskap, utan att det främst är ekonomin som begränsar det. Vi tolkar att förskolechefernas beskrivningar av det pedagogiska ledarskapet inte är så tydlig, vilket innebär att man ser delar av ledarskapet men verkställer det inte. Disa beskriver att det numera inte finns någon fortbildning i det pedagogiska ledarskapet, vilket tyder på att det pedagogiska ledarskapets roll blir svårt att beskriva och genomföra.

Alltså jag tänker ju att pedagogiskt ledarskap det är ju nästan allt jag gör. Jag har ju det övergripande ansvaret för verksamheten och för att ge förutsättningar för mina pedagoger att kunna jobba mot läroplanen. Och för att vi jobbar med att kvalitetssäkra verksamheten, att vi hela tiden följer upp, utvärderar och analyserar och går vidare i utvecklingen. Och det är klart att kunskap och lärande är med hela tiden. Man får lägga en organisation utifrån de ramar jag får uppifrån. Jag får vissa pengar, de här pengarna har du och de ska räcka liksom. (Anna)

Anna beskriver att allt det hon gör är pedagogiskt ledarskap och att hon har det yttersta ansvaret för verksamheten. Det handlar om att lägga en organisation där kunskap och lärande kommuniceras men att hon har vissa ekonomiska riktlinjer som hon måste ta hänsyn till.

Det är ett jätte spännande jobb alltså. Det finns aldrig en dag som jag ångrar att jag gjorde det här valet ska jag säga. Samtidigt kan man tycka att det är så mycket att göra och det är det, men det är så mycket roligt som gör att man är så nöjd med det här jobbet.(Beata)

Det är ett komplext arbete eller yrke att vara förskolechef, det är så himla många bitar. Det är ju det som också gör det roligt. (Anna)

Både Beata och Anna talar om att det pedagogiska ledarskapet innefattar många bitar och att det är mycket att göra. De menar samtidigt att det är det som gör jobbet roligt. Vi tolkar det som att förskolecheferna finner glädje i sitt pedagogiska ledarskap trots att det omfattar många olika delar och att de ändå har viljan att utveckla det.

Ett mönster med två teman blir tydliga i hur förskolecheferna beskriver hur de kommunicerar begreppen kunskap och lärande till personalen genom sitt pedagogiska ledarskap; kompetensutveckling via extern hjälp samt pedagogiska diskussioner.

Kompetensutveckling via extern hjälp

Förskolecheferna har tankar kring kunskap och lärande, men vid brist på tid väljer de att ta hjälp av till exempel pedagogista eller pedagogisk handledare för att kommunicera och diskutera begreppen.

Jag hittar verktygen, sen är ju inte jag den personen som, vad ska jag säga, som gör för det är hennes verktyg och det får hon göra. Men jag ser till att jag fixar det och sedan gör hon jobbet kan man säga då. (Beata)

Beata reflekterar över att hon inte är den person som är bäst lämpad att handleda pedagogerna i att utveckla och förändra den dagliga praktiken. Hon beskriver sin roll som pedagogisk ledare med att det är hennes uppgift att skaffa fram den expertis som krävs för att verksamheten ska ges möjlighet att utvecklas optimalt.

Pedagogistan kommer in och hjälper till, fixar och donar och vi har ju också samtal hur jag tänker, fast sedan är det hon som gör jobbet. (Beata)

Beata beskriver att hon har tankar om kunskap och lärande och att hon diskuterar begreppen med pedagogistan, men att hon inte är aktiv i de reflekterande samtalen med pedagogerna. Pedagogistan är den som har den övergripande helhetsynen när det gäller utveckling av verksamheten i praktiken. I förskolans verksamhet kan man alltså se det som att pedagogistan fungerar som en assisterande pedagogisk ledare.

Och nu har jag ju den förmånen att jag kommer ha en pedagogista, och hennes roll är ju att vara mitt bollplank. Vi kommer att planera mötena tillsammans och det är ju helt fantastiskt när man kan ha det så. Hon måste ta de bitarna som jag inte hinner. Jag skulle vilja sitta med på alla reflektioner till exempel, vara med och få personalen att tänka vidare, inte ge färdiga svar, men få dem att gå vidare i tanken. Det blir hennes roll nu, hon är med på alla, jag är med ibland. Vi kommer hela tiden stämma av varje vecka, så är det ju, så blir det. Så det är ju också en stor del i det pedagogiska ledarskapet, och det kommer ju sedan barnen till gagn. (Anna)

Anna talar om pedagogista som en förmån då hon inte hinner med att kommunicera begreppen kunskap och lärande vid reflektionstillfällena. Anna uttrycker således en önskan om att vilja delta på alla reflektionstillfällen om det vore möjligt. Tillsammans med pedagogistan bollar de tankar och idéer och utifrån det planerar de för hur möten och verksamhet ska utvecklas. Vi tolkar det som att i förskolor där det finns en pedagogista anställd ges pedagogerna vägledning i sitt pedagogiska arbete även då inte förskolechefen finns tillgänglig.

Colliander, Stråhle och Wehner-Godée (2010) skriver att pedagogistan är en person som är nära och en del av praktiken, som synliggör pedagogernas arbete samt pedagogiska konsekvenser för organisationen. Författarna skriver att enligt Reggio Emiliafilosofins sätt att tolka pedagogistans roll ska denna person vara en observatör och reflektionspartner för arbetslaget. Författarna beskriver vidare skillnaden mellan pedagogisk handledare och pedagogista med att en pedagogisk handledare kommer utifrån medan pedagogistan kommer inifrån. Pedagogistan ingår i och är en del av

arbetslaget i förskolan och har därmed en större insyn i och förståelse för verksamheten. Den pedagogiska handledaren har ansvar för att driva reflekterande samtal, dock gäller detta ansvar, enligt författarna, endast medan samtalet pågår. Pedagogistan däremot har ett ansvar för att samtalen förändrar den dagliga praktiken och är också en del av sammanhanget.

Förskolecheferna väljer också att ta hjälp av föreläsare och av fortbildning för att främja kompetensutvecklingen.

Då handlar det ju om kompetensen, och där måste jag hjälpa till, vad behövs för kompetens, vad känner personalen att de behöver lära sig mer om. Det är jättebra om någon uppmärksammar på att det här ser intressant ut, och att man liksom puffar lite, sår lite frön som kommer åt rätt håll, ja jag menar framåt. (Carina)

Carina menar att hennes roll som pedagogisk ledare är att vara en inspiratör som ska locka pedagogerna till att vilja öka sin kompetens, att hon ska inventera behovet av kompetensutveckling och utifrån det erbjuda utbildning av olika slag för att bättre kunna arbeta mot en högre kvalitet och måluppfyllelse.

Och det är ju likadant där att man tittar vad har pedagogerna för kompetens? Utnyttjar vi kompetensen? Vi kanske måste flytta om lite för att få rätt kompetens just nu, just här. Eller när man gör nya arbetslag att man verkligen tittar på, är det någon här som har spetskompetens som vi kan utnyttja och var inte rädd för att utnyttja det i hela huset om det funkar. Att man tänker stort. (Carina)

Vad har vi för behov? Vi kanske har något mer behov än det som man får i grunden, man behöver ha ett speciellt behov och då är det där man får sätta in en stöt utifrån vad mina pedagoger har med sig. (Anna)

Och då är det ju dels, utifrån behov kommer det in kompetensutveckling på olika sätt. Och då har vi ju dels fortbildningsplanen som vi jobbar med i hela kommunen som är genialisk tycker jag, att alla har samma grund. (Anna)

Carina och Anna talar om fortbildning utifrån olika behov, och med olika syfte. Carina menar att mångfallden av kompetens ska tas tillvara i verksamheten, att man inte alltid behöver gå utanför förskolan för att få kompetensutveckling utan ta tillvara på pedagogernas kompetens. Anna utgår också från vad pedagogernas har för kompetens med sig och tillför kompetensutveckling vid speciella behov. Anna menar också att om alla har fått samma fortbildning kan alla pedagoger diskutera med varandra på lika villkor, man har samma grund.

Pedagogiska diskussioner

Förskolecheferna poängterar vikten av att diskutera begreppen. Dessa diskussioner kan ske på olika sätt, bland annat genom diskussioner på personalmöten men också i medarbetarsamtal. De menar att en pedagogisk ledare ska ställa de rätta frågorna och komma med idéer för att få fram tänket och starta en process hos personalen.

Man skulle ju önska att initiera bra pedagogiska diskussioner, det är ju pedagogiskt ledarskap. Så egentligen initiera, ja initiera kunskap egentligen. (Disa)

Dels är det ju personalmötena där man förstås diskuterar, vi kommer ju att diskutera värdegrundsfrågor hela tiden, synen på barn, barns lärande. Hur får vi till våra lärandemiljöer inspirerande, så att de leder till utveckling och lärande. Alltså allt det kommer vi hela tiden diskutera och det är ju klart att det är ju jag som får initiera de här diskussionerna. (Anna)

Disa och Anna beskriver en del i det pedagogiska ledarskapet, där hon menar att förskolechefen ska initiera givande pedagogiska diskussioner, samtidigt som Disa önskar att det fanns mer tid till detta. Disa och Anna inser betydelsen med att diskutera begreppen och det är genom de pedagogiska diskussionerna som begreppen kan synliggöras och definieras, samt att införa nya kunskaper. I förskolans verksamhet leder det till att starta processer, för att nå en ökad måluppfyllelse.

Alltså medarbetarsamtalet är ju suveränt, när man sitter i dialog och diskuterar alla de här frågorna, där man inte ska säga ett svar utan att prata om. (Anna)

Sen är det ju uppdragsdialogen och det handlar ju om det här med kompetens och att man går igenom den noga. För får vi då kompetens så kommer vi ju in på det här med kunskap och lärande. (Carina)

Anna och Carina talar om det viktiga medarbetarsamtalet och uppdragsdialogen, där den pedagogiska personalen tillsammans med förskolechefen kan diskutera betydelsefulla frågor och begrepp. Anna belyser att själva diskussionen är viktig och att inga svar är fel. Carina menar att med ökad kompetens kommer vi en bit på väg i utvecklingen av begreppen kunskap och lärande. I förskolans praktik måste dessa diskussioner ständigt vara levande för att utveckla verksamheten och få en ökad måluppfyllelse.

Sen tycker jag att det är viktigt att på personalmötena inte prata om det eller det, utan att man verkligen har pedagogiska frågor, det tycker jag är viktigt. (Beata)

Beata talar om att det är viktigt att diskutera pedagogiska frågor när man skapar tillfälle för det. Hon menar att man får hålla fokus på det som mötet är avsatt för och inte prata om andra frågor, det är tiden för värdefull för. De pedagogiska frågorna är ju en förutsättning för att verksamheten ska utvecklas och därmed viktiga.

Sjöstrand-Lorenzatti (2008) beskriver att rektorer utifrån sina tidigare erfarenheter och uppdrag bygger upp en organisation som syftar till att skapa former för samarbete och reflektion över pedagogiska frågeställningar. Meningen med det pedagogiska uppdraget blir då att arbeta och kommunicera omkring det pedagogiska uppdraget som fördjupar verksamhetens innehåll, menar Sjöstrand-Lorenzatti (2008). Genom att skapa en organisation som utgår från uppdraget och de uppsatta mål som finns ges förutsättningar för pedagogiska diskussioner och reflektion i varierade former.

Slutsatser

Som slutsats ser vi att förskolecheferna till viss del har en osäker begreppsförståelse. Vi tolkar det som att de tycker att det är svårt att definiera begreppen kunskap och lärande,

men också att skilja dem åt. Förskolechefernas huvuduppgift är ju att leda en pedagogisk verksamhet som ägnar sig åt just kunskap och lärande och då ser vi att en säker begreppsförståelse är en förutsättning. Det som man har svårt att beskriva på ett mer välgrundat och systematiskt sätt är också främmande för en. Vi fick uppfattningen att förskolecheferna under intervjuerna problematiserade begreppen och funderade över vad de innebär samt att de reflekterade över vikten av att ha en levande diskussion kring begreppen på förskolorna.

Som slutsats kring kunskapsbegreppet tolkar vi att förskolecheferna talar om kunskap utifrån ”De fyra F:en”, läroplanens (Skolverket, 2010) definition av begreppet som står för fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet, men att de inte använder sig av dessa ord. Förskolecheferna använder istället uttryck som; ”barnet har olika erfarenheter med sig”, ”man får till sig något som man förstår”, ”barnet kan en viss sak” samt ”det blir en kunskap av lärande när man har fått ner det ordentligt i kroppen”. Förskolecheferna talar alltså enligt vår tolkning om det vidgade kunskapsbegreppet men utan att kunna knyta det till styrdokument och uppdrag på ett systematiskt och begreppsmässigt sätt.

Vi drar slutsatsen att förskolecheferna anser att erfarenheter är en förutsättning för att ny kunskap ska bli till. Erfarenheterna är en form av förförståelse som påverkar på vilket sätt man uppfattar omvärlden, nya erfarenheter skapar alltså nya sätt att förstå. Förskolecheferna talar vidare om att det krävs en medvetenhet för att få förståelse för ny kunskap och att kunskapen ska användas och praktiseras för att den ska bli verklig. Det är av betydelse att man inser nyttan av att tillägna sig ny kunskap för att den ska bli bestående. Vi drar också slutsatsen att förskolecheferna talar om kunskap som någonting individuellt, som beror just på vilka erfarenheter man har eller skaffar sig.

När det gäller begreppet lärande drar vi slutsatsen att samtliga förskolechefer ser på lärande ur ett sociokulturellt perspektiv där miljöer, samspel och interaktion är av stor betydelse. Förskolecheferna anser att medforskande och närvarande pedagoger är viktigt i förskolans verksamhet för att ett lärande ska ske. Vi tolkar det som att förskolecheferna talar om lärande som en aldrig avstannande utvecklingsprocess där människan strävar efter att skapa mening och förståelse, där intresse och motivation är en drivkraft. Denna process kan dock komma till stånd mer eller mindre automatiskt. De talar om att lärande finns i alla situationer, oberoende av om tillfället eller platsen är ämnad att vara en lärande situation eller inte. Vi drar också slutsatsen att förskolecheferna ser på lärande både som mentala förlopp och att lärande är av mer fysisk, motorisk art. Alltså att lärande innebär både att tillägna sig kunskap och att behärska färdigheter.

Som slutsats tolkar vi att förskolecheferna lägger stor vikt vid och har tankar kring kunskap och lärande men att de upplever vissa svårigheter med att kommunicera dessa tankar till personalen med hjälp av det pedagogiska ledarskapet. Vi ser att förskolecheferna kan beskriva idéer om kunskap och lärande så som det kan visa sig i praktiken men att det möjligtvis saknas en metanivå där man systematiserar och ger en

samlad bild av begreppen. För att kunna tala om och kommunicera begreppen menar vi att de måste benämnas på ett bestämt sätt. Kanske har man inte tidigare behövt tala om begreppen kunskap och lärande för att de har varit förgivettagna, eller kanske rent av bannlysta, i förskolan? Några orsaker till svårigheterna att kommunicera begreppen som förskolecheferna uttrycker är tidsbrist och att det finns begränsningar som handlar om ekonomi. Vi förstår det som att förskolecheferna brottas med problemet och har som intention att ge förutsättningar för pedagogerna att skapa en bra verksamhet. En lösning verkar vara att ta hjälp av exempelvis pedagogista samt att organisera tid för det pedagogiska ledarskapet där pedagogerna ges möjlighet att diskutera, följa upp, utvärdera och analysera för att gå vidare i utveckling.

Diskussion

Metoddiskussion

Utifrån studiens forskningsproblem har vi valt att använda oss av en kvalitativ metod, där vi tolkat och försökt att förstå det resultat som framkommit, som enligt Stukát (2010) är huvuduppgiften i ett kvalitativt synsätt. För att svara på studiens syfte vill vi karaktärisera och gestalta förskolechefernas tolkning av begreppen kunskap och lärande, samt hur de menar att de kommunicerar det i sitt ledarskap. Vår intention har inte varit att förklara, förutsäga eller generalisera resultatet, som Stukát (2010) beskriver ett kvantitativt synsätt. Vi ansåg att en kvantitativ metod inte skulle vara lämplig för vår studie, då man vill förklara och kunna dra säkra slutsatser, samt kunna generalisera resultatet.

En kvalitativ forskningsansats kan dock anses alltför subjektiv, där Stukát (2010) menar att resultatet i hög grad beror på vem som gjort tolkningen. Författaren är vidare kritisk till metoden då han menar att reliabiliteten ofta är osäker och att antalet undersökningsspersoner många gånger är lågt till antalet som gör att möjligheter till generalisering är begränsade. Vi är medvetna om och anser att studiens resultat inte kan generaliseras då vi inte haft mer än fyra förskolechefer i vår studie, detta har vi beaktat och om vi haft mer tid för intervjuer och analys kunde vi utökat undersökningsgruppen, och man kan då möjligen anta att resultatet hade blivit annorlunda på grund av mer empiri.

För att svara på studiens syfte har vi använt oss av intervju som metod, då vi ansåg att intervju skulle vara ett passande verktyg för att få en förståelse för hur förskolecheferna tolkar begreppen kunskap och lärande, samt hur de beskriver att de kommunicerar det i sitt ledarskap. Enligt Kvale (2010) hjälper den kvalitativa forskningsintervjun oss att förstå omvärlden utifrån den intervjuades tolkning. Eftersom vi utgått från en hermeneutisk ansats vilken har som utgångspunkt att förstå människor i deras livssituation genom att tolka människans livsytringar, existens och handlingar valde vi intervju som metod. Med tolkning genom vår förförståelse, den litteratur och tidigare forskning vi använt i studien samt utifrån en hermeneutisk ansats sökte vi efter betydelsen av det som inte var klart uttalat och försökte förstå det förskolecheferna uttryckte. För att nå djupare och få ut en så fyllig information som möjligt var vårt syfte att föra ett samtal kring intervjufrågorna, där förskolecheferna fritt kunde uttrycka sin tolkning av begreppen kunskap och lärande, samt hur de tolkar det i sitt pedagogiska ledarskap, vilket medför att vi kan presentera ett resultat med en variation av svar. Samtalet är enligt Kvale (2010) en grundläggande form för mänskligt samspel, där vi lär känna och får veta något om andra människors känslor, erfarenheter och tolkningar om den värld de lever i. Hade vi använt oss av en hårt strukturerad fråga-svara-metod hade vi inte fått samma rika och djupa information i svaren.

Intervjuerna genomfördes enskilt med varje förskolechef, där förskolecheferna själva fick välja plats för intervjun. Detta upplevde vi positivt då förskolecheferna valde en

plats som de själva kände sig trygga på. Vi var båda med under intervjuerna och det gjorde att vi fick ett meningsfullt och givande samtal. Stukát (2011) menar att respondenten kan känna sig i underläge om det finns två intervjuare, men det var något som vi inte upplevde. Under hela studiens gång har vi känt en positiv styrka i av att ha varit två som medverkat i studiens process, då vi kunnat reflektera, diskutera och även ifrågasatt varandras åsikter.

Utifrån intervjuer med hermeneutisk ansats har förförståelsen en viss betydelse, då tidigare kännedom om det vi vill studera skapar möjligheter till ny förståelse genom att ställa meningsfulla följdfrågor och hitta infallsvinklar under intervjuerna. Vår förförståelse för det studerade, som bygger på tidigare erfarenheter och kunskaper av arbete i förskolan, har därför under intervjuerna bidragit till ett meningsfullt resonemang, som också gett oss riktning och struktur i vårt sökande i hur förskolechefer tolkar begreppen kunskap och lärande, samt hur de beskriver att de kommunicerar begreppen i sitt ledarskap. Men vi har också diskuterat att risker finns med hur förförståelsen används och givit akt på hur den tas i anspråk så långt det är möjligt, då förförståelsen är ett nödvändigt villkor för att förståelse ska kunna uppnås, samtidigt som den kan vara styrande och vinklande i tolkningsprocessen.

Efter de första intervjuerna märkte vi att vår förförståelse påverkade intervjuernas innehåll då respondenterna tog för givet att vi förstod vad de menade då de diskuterade kring begreppen kunskap och lärande. Detta ställde vi oss kritiska till och för att säkerställa trovärdigheten medförde detta en diskussion om hur vi skulle förhålla oss under intervjuprocessen för att fördjupa respondenternas uttryck utan att påverka resultatet, där vår förförståelse inte fick bli för styrande och inte heller för avvaktande. Det kan därför vara rimligt att anta att studien fått ett annat uttryck om vi haft mer kunskap och erfarenheter inom intervjumetodik. Vi inser också att vi borde eller kunde ha följt upp med ytterligare intervjuer för att kunna utveckla respondenternas uttalanden och tolkningar av begreppen. Detta beskriver Kvale (2011) som en ”deltagarvalidering” där respondenten då får möjlighet att kommentera intervjuarens tolkning av texten.

Analysprocessen har varit omfattande och tagit längre tid i anspråk än vi kunnat förutsäga. Analysen har fordrat mycket eftertanke, där vi stannat upp, gått tillbaka i de transkriberade texterna, tolkat och begrundat vad det egentligen är förskolecheferna uttrycker. Under analysarbetet med de intervjuer som behandlade begreppet kunskap upptäckte vi att vi hade svårt att förstå helheten på grund av att vi inte kunde definiera innebörden av delen, kunskapsbegreppet. Detta beaktade vi och insåg att vi behövde fördjupa oss ytterligare omkring kunskapsbegreppet. Med hjälp av ytterligare fördjupning där vi läste litteratur och tidigare forskning vidgades vår förståelsecirkel då vi kom närmre innebörden av begreppet. Ödman (2007) menar att man hela tiden måste göra sådana tankerörelser mellan del och helhet, för att pusslet ska bli färdigt.

Resultatdiskussion

Björklund (2007) redogör för att den kunskapssyn vi erhåller har betydelse för hur vi ser på lärandet, vilket gör att kunskap och lärande är två begrepp som tätt hänger samman, och samtidigt är varandras förutsättningar. Detta gör att begreppen är komplexa och behöver definieras och diskuteras. Studiens resultat visar att förskolecheferna har svårt att skilja dessa begrepp åt och tolkar in begreppens innebörd i varandra. Dock blir förskolecheferna medvetna om detta under intervjuerna, då de själva kommer på att de pratar om lärande istället för kunskap. Detta tyder även på att det finns olika tolkningar i förskolans verksamhet och att tolkningarna är individuellt utformade beroende av tidigare erfarenheter och den syn förskolechefen har på kunskap och lärande.

Resultatet visar att förskolecheferna inser betydelsen av att diskutera och reflektera över begreppen och dess betydelse vilket även ingår i förskolans uppdrag.

Förskolan skall främja lärandet, vilket förutsätter en aktiv diskussion i arbetslagen om innebörden i begreppen kunskap och lärande.

(Skolverket, 2010, s.6)

Detta blir tydligt när de själva problematiserar begreppen under intervjuerna, då de tänker högt och kommer på nya saker under tiden de talar. Sättet att tolka innebörden av begreppen får också konsekvenser för hur processer förstås och hur verksamheten ska utformas och organiseras. Vi ställer oss frågan hur den enskilde förskolechefens tolkning av begreppen kunskap och lärande kan förstås av andra om den inte kommuniceras och reflekteras. I likhet med Björklund (2007) stödjer vårt resultat betydelsen av att individer genom kommunikation kan förhandla om innebörden i begreppen som gör att vi förstår varandra och den verksamhet vi ingår i. Eftersom studiens resultat påvisar att det finns olika tolkningar av begreppen hos förskolecheferna inom förskolans verksamhet blir diskussioner kring begreppen betydelsefulla och nödvändiga då variationen av tolkningar lyfter fram olika sätt att förstå begreppen på som påverkar den verksamhet vi ingår i.

Vi har uppmärksammat att kunskapsbegreppet är det begrepp som är svårast att tolka och definiera dels för oss själva, dels för förskolecheferna. Björklund (2007) redogör för att kunskapsbegreppet har utmanat filosofernas tänkande under lång tid och än i dag finns det olika tolkningar på vad kunskap är. Likt Gustavsson (2002) anser vi att det är något anmärkningsvärt att kunskapsbegreppet i förhållande till de styrdokument som finns är relativt oreflekterat hos förskolecheferna i skolan och förskolan, trots sin centrala funktion. Vi tolkar i likhet med Gustavsson, att i ett historiskt perspektiv har kunskap som förmedlats inom skolans verksamhet som begrepp och produkt tagits förgiven och inte behövt reflekteras kring. Möjligen kan det vara en ”dold tradition” inom skolans värld som fortfarande lever kvar och bidrar till att kunskapsbegreppet är svårdefinierbart, samt att det i förskolan har varit svårt att tala om kunskap eftersom det förknippas med mätning och bedömning av det enskilda barnet. Detta tyder studiens

resultat på, då förskolechefer bland annat tolkar kunskapsbegreppet som ”någonting”, där olika åsikter och erfarenheter har betydelse för hur förskolecheferna tolkar och pratar omkring begreppet.

Vi ser att studiens resultat om vikten av att definiera begreppen kunskap och lärande för att de ska bli kommunicerbara stämmer överens med vad Skolinspektionens (2012) kvalitetsgranskning redogör för. Den beskriver att ledning och personal behöver skapa en aktiv diskussion omkring resultat av vetenskap och beprövade erfarenheter för att förbättra barns utveckling och lärande. Vi har dock observerat i studien att förskolechefer genom implementeringen av den reviderade läroplanen försöker skapa tid till diskussioner och reflektioner, där fokus riktas mot det förstärkta uppdraget, men Skolinspektionens (2012) kvalitetsgranskning beskriver dock att förskolan behöver fördjupa sitt arbete med att förankra läroplanens mål i det dagliga pedagogiska arbetet. I Sjöstrand-Lorenzattis (2008) resultat framkommer att rektorer bygger upp en organisation som syftar till att skapa former för samarbete och reflektion över pedagogiska frågeställningar, som till viss del stämmer överens med vår studies resultat, där förskolechefer beskriver att de försöker skapa eller organisera tid för pedagogiska diskussioner.

Vidare visar studiens resultat att kunskapsbegreppet tolkas av förskolecheferna som ”praktiskt kunnande” och ”tidigare erfarenheter”. Utifrån resultatet tolkar vi att de pratar omkring hur kunskap skapas och kommer till stånd. Studiens resultat visar att förskolechefer tolkar kunskap som individuella erfarenheter som beror på den samlade erfarenhet man har med sig eller tillägnar sig. Förskolecheferna pratar om erfarenheter som bygger på det man har upplevt och känner igen, som hjälper människan att förstå sin omvärld, samt även påverkar hur man uppfattar och förstår något nytt. Studiens resultat visar också att förskolecheferna tolkar in kunnandet i kunskapsbegreppet, där de menar att den kunskapen synliggörs i handlingar, då man kan och gör något. I resonemanget utifrån förskolechefernas tolkningar omkring begreppet kunskap tyder vi det som att förskolecheferna pratar kring ”De fyra F:en” som i den reviderade läroplanen (Skolverket, 2010) står för fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet, men att de inte uttrycker det. Kan det vara så att det saknas ett yrkesspråk? Kroksmark (2003) redogör för att Sverige med stor sannolikhet är det enda landet i världen som har ett riksdagsbeslut på vad kunskap är, och att det kommer till uttryck i dessa former. Vi ställer oss frågande till hur ett helhetstänkande kring utvecklingen av förskolans verksamhet kan komma till stånd då man inte belyser och definierar den centrala utgångspunkt som begreppet kunskap och dess innebörd har. Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2012) beskriver att innebörden i läroplansuppdraget bör förankras tydligt så det når ut till alla i förskolans verksamhet för att ge avtryck i det som händer barnen. I förskolans praktik betyder det att vi skapar en verksamhet som har betydelse för det livslånga lärandet.

Studiens resultat visar att förskolechefer tolkar begreppet lärande som en meningsskapande process som leder till kunskap och som upplevda erfarenheter. Vi har uppmärksammat att förskolecheferna känner sig mer förtrogna med begreppet lärande än kunskap, trots att förskolechefernas tolkning mest beskriver hur ett lärande kommer till stånd än att tolka begreppets innebörd. Möjligen kan intresset för forskning omkring små barn och lärande, som under de senaste decenniernas ökat, samt den reviderade läroplanen, vara orsaker till att förskolecheferna känner sig mer förtrogna med lärandebegreppet.

Studiens resultat påminner om det som framkommer i Sjöstrand-Lorenzattis (2008) studie som visar att rektorerna önskar mer tid till reflektion kring begreppen, då de menar att pedagogiska frågeställningar fördjupar och utvecklar verksamhetens innehåll. I Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2012) beskrivs att förskolecheferna behöver skapa mer tid till gemensam och kontinuerlig reflektion för att utveckla verksamheten, vilket ligger i linje med vårt resultat. Eftersom förskolans uppdrag har reviderats och förändrats från ett socialt omsorgsprojekt till ett utbildningspolitiskt projekt där barns utveckling och lärande utgör en viktig del, har dessa diskussioner och reflektioner betydelse för hur förskolan skapar förutsättningar för det livslånga lärandet. Därmed krävs det också kunskaper som är adekvata för att kunna leda dessa pedagogiska diskussioner, där kompetens om uppdraget, ledarrollen och förskolepedagogik är viktiga faktorer som förskolechefen bör inneha för att utveckla kvaliteten i förskolans verksamhet. Detta belyser också Skolinspektionen (2012) då de menar att dessa kunskaper är en förutsättning för att kunna vidta de utvecklingsåtgärder som är nödvändiga.

Resultatet visar att förskolecheferna är medvetna om begreppens betydelse för att driva de lärandeprocesser som finns framåt. Trots detta känner förskolecheferna att de har svårt att kommunicera begreppen till sin personal då de samtliga upplever en tidsbrist i sitt pedagogiska ledarskap på grund av att ledarskapet innefattar flera typer av organisation. För att kompensera detta i sitt ledarskap visar studiens resultat att förskolechefer med hjälp av kompetensutveckling, pedagogiska diskussioner och att pedagogiska kommunikerar begreppen till sin personal. Utifrån vår studies resultat tolkar vi det som att i förskolor där det finns en pedagogista anställd ges pedagogerna vägledning i sitt pedagogiska arbete även då inte förskolechefen finns tillgänglig. Med utgångspunkt i detta ställer vi oss frågan om det är skillnad i utvecklingen av förskolors verksamhet beroende på om det finns en pedagogista eller inte. Både Skolverket (2011) och resultatet av Sjöstrand-Lorenzattis (2008) studie beskriver att rektorer ser den administrativa belastningen som större än det pedagogiska ledarskapet, där ledarskapet blir en arbetsuppgift som konkurrerar med de övriga. Vi har uppmärksammat att förskolechefers intention ändå är att kontinuerligt vara delaktig i den dagliga verksamheten och kunna kommunicera innebörden i begreppen, då de anser att de är viktiga för att nå en hög måluppfyllelse och utvecklingen i förskolans verksamhet.

Scherp (Skolverket, 2011) menar i motsatts till vår studies resultat att förskolechefen inte behöver vara mer delaktig i verksamheten. Förutsättningen är att ledaren har förmågan att driva analysarbetet framåt för att få förskolan att bli en lärandeorganisation. Detta innebär att förskolechefen måste ha en förståelse för det som sker, istället för att bara iaktta det som sker. Vidare beskriver Scherp (Skolverket, 2011) att det pedagogiska ledarskapet ska riktas mot att leda lärandet om undervisning och lärande, där medarbetarna blir delaktiga i den systematiska kunskapsutvecklingen.

Utifrån vår studies resultat anser vi i likhet med resultatet från Skolinspektionen (2012) att sättet att leda en lärandeorganisation har betydelse. Den pedagogiska ledningen i förskolan har en avgörande roll för hur verksamheten utvecklas och utformas för att lägga grunden till det livslånga lärandet. För att bedriva ett medvetet arbete mot läroplanens mål är en förskolechef som leder arbetet samt är aktiv i planeringen och genomförande, en förutsättning till god måluppfyllelse. För att komma ett steg längre i utvecklingen av förskolans lärandeorganisation fordras en kontinuerlig dialog med diskussioner kring synsätt och begrepp som kunskap och lärande, för att få ett helhetstänkande där man förankrar läroplansmålen i den dagliga verksamheten och får en djupare förståelse för det förtydligade gemensamma uppdraget.

Förslag till vidare forskning

Vår studie utgår från förskolechefers tolkningar av begreppen kunskap och lärande. Det kan vara av intresse att studera hur förskollärare tolkar begreppen kunskap och lärande i sin vardagliga verksamhet samt därefter göra en jämförelse mellan förskolechefer och förskollärares tolkningar av begreppen. Det vore av intresse att studera likheter och olikheter i tolkningarna då båda yrkesgrupperna har den reviderade läroplanen som utgångspunkt och styrdokument. För att utveckla den verksamhet som erbjuds barnen i förskolan med syfte att förbättra arbetet med barns utveckling och lärande torde det finnas en gemensam grund att utgå ifrån där begreppen kunskap och lärande aktivt diskuteras och definieras. Resultatet av Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2012) visar att inte alltid helhetstänkandet kring utvecklingen av verksamheten i enlighet med målen i läroplanen finns. Det vore därför av intresse att studera om skillnaden mellan förskolechefers och förskollärares tolkningar av begreppen kunskap och lärande möjligen kan vara en orsak till resultatet av Skolinspektionens kvalitetsgranskning.

Referenser

- Aristoteles. (1998). *Den nikomachiska etiken*. Göteborg. Daidalos.
- Björklund, C. (2007). *Hållpunkter för lärande – småbarns möte med matematik*. Enheten för barnpedagogik. Pedagogiska fakulteten. Åbo akademi. Jakobstad. <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/5323/BjorklundCamilla.pdf?sequence=2> (hämtad 2013-08-10)
- Björklund, C. (2008). *Bland bollar och klossar. Matematik för de yngsta i förskolan*. Lund. Studentlitteratur.
- Colliander, M-A. Stråhle, L. & Wehner-Godée, C. (2010). *Om värden och omvärlden. Pedagogik i praktik och teori med inspiration från Reggio Emilia*. Stockholm. Stockholms universitets förlag.
- Ekholm, M. Blossing, U. Kåräng, G. Lindvall, K. & Scherp, H-Å. (2000). *Forskning om rektor. – En forskningsöversikt*. Stockholm. Liber.
- Elm-Fristorp, A. (2012). *Design för lärande - barns meningsskapande i naturvetenskap*. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:516769/FULLTEXT02> (hämtad 2013-07-14)
- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. (2002). Stockholm. Vetenskapsrådet. http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf (hämtad 2013-06-27)
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1840> (hämtad 2013-06-25)
- Klaar, S. (2013). *Naturorienterad utbildning i förskolan: pragmatiska undersökningar av meningsskapandets individuella, sociala och kulturella dimensioner*. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:567294/FULLTEXT03.pdf> (hämtad 2013-08-18)
- Krokmark, T. (2003). (red.). *Den tidlösa pedagogiken. Platon. Aristoteles*. Lund. Studentlitteratur.
- Kvale, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund. Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund. Studentlitteratur.
- Phillips, D.C. & Soltis, Jonas F. (2010). *Perspektiv på lärande*. Stockholm. Nordstedts.

- Reis, M. (2011). *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*.
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/27889/1/gupea_2077_27889_1.pdf (hämtad 2013-08-18)
- Riddarsporre, B. & Sjövik, K. (2011). *Nya krav – nya ledare?: rekrytering av chefer till förskolan*. Rapport om utbildning.
<http://dspace.mah.se/dspace/bitstream/handle/2043/12436/RoU%202011.1%20mu ep.pdf;jsessionid=78B438AE1915B84ADA1803C3668B2BE0?sequence=2> (hämtad 2013-07-28)
- Riddersporre, B. & Persson, S. (red.). (2010). *Utbildningsvetenskap för förskolan. Kapitel 1*. Stockholm. Natur och kultur.
- SFS 2010:800. http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/ (hämtad 2013-05-11)
- Sheridan, S. Pramling-Samuelsson, I. & Johansson, E. (2009). (red.). *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg. Acta Universitatis Gothoburgensis. <http://hdl.handle.net/2077/20404> (hämtad 2013-07-10)
- Sjöstrand-Lorenzatti, S. (2008). *Vad är pedagogiskt ledarskap? Rektorer i grundskola, med bakgrund som förskollärare eller fritidspedagog, ger innebörd åt begreppet pedagogiskt ledarskap*.
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/21015/1/gupea_2077_21015_1.pdf (hämtad 2013-07-28).
- Skolinspektionen. (2012). *Förskola, före skola – lärande och bärande. Kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget*.
<http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/forskola-2011/kvalgr-forskolan2-slutrapport.pdf> (hämtad 2012-09-16)
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98*. Stockholm. Fritzes.
- Skolverket. (2011). Thomas Heldmark. *Tema rektor*.
<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/ledarskap-organisation/2.5938/tema-rektor-1.129790> (hämtad 2013-07-17).
- Skolverket. (2013). *Ledarskap och organisation*.
<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/ledarskap-organisation> (hämtad 2013-07-17).

- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund. Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm. Nordstedts.
- Vikström, B. (2009). *Den skapande läsaren. Hermeneutik och tolkningskompetens*. Lund. Studentlitteratur.
- Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg. Daidalos.
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm. Nordstedts.

Bilaga 1

Frågeguide

Frågeställningar

Intervju 1:

Hur tolkar du begreppet kunskap?

Hur tolkar du begreppet kunskap utifrån läroplanens text?

Intervju 2:

Hur tolkar du begreppet lärande?

Hur tolkar du begreppet lärande utifrån läroplanens text?

Intervju 3:

Hur kommunicerar du din syn på begreppen kunskap och lärande till personalen genom ditt pedagogiska ledarskap?

Bilaga 2

Missivbrev

Hej

Vi är två barnskötare som arbetar i XXX kommun som sedan tre år tillbaka parallellt med vårt arbete läser till förskollärare på Högskolan i Skövde. För närvarande arbetar vi med vårt avslutande examensarbete där vi valt att studera hur förskolechefer tolkar begreppen kunskap och lärande utifrån den reviderade läroplanen.

Vi undrar nu om du i egenskap av förskolechef vill delta i vår undersökning och diskutera hur du tolkar begreppen lärande och kunskap i din yrkesprofession under 3 intervjuer som vardera beräknas ta ca ½-1 timme. Vår förhoppning är att vi skall intervjua 4 förskolechefer i XXX kommun. Det är till stor hjälp för vårt examensarbete om du vill ställa upp för två till tre intervjuer. Givetvis är deltagandet i undersökningen frivilligt och kan avbrytas när som helst. Vill du delta i undersökningen kan du svara på detta mail så hör vi av oss per telefon. I vår undersökning kommer vi följa Vetenskapsrådets etiska regler angående individskydd som innebär att materialet avidentifieras för att garantera anonymitet. Mer information finns på www.vr.se

Med vänliga Hälsningar

Monika Olsson och Ann-Sofie Andersson