



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and
Communication*



”Vingar som bär...”

– en utbildningsresa från
barnskötare till förskollärare

Susanna Anderstaf
Lina Mrak
Charlotte Öhman



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and
Communication*



"Vingar som bär..."

– en utbildningsresa från
barnskötare till förskollärare

Susanna Anderstaf
Lina Mrak
Charlotte Öhman

**Till er deltagare,
vi tror att era vingar
kommer bära långt!**

Jönköping den 11 maj 2021

Förord

Denna rapport handlar om en verksamhetsförlagd kurs (VFU) som ingår i en uppdragsutbildning i Göteborgs stad, där yrkesverksamma barnskötare läser till förskollärare. Under våra VFU-besök fick vi ta del av spännande reflektioner och intressanta berättelser som berörde oss på många sätt. Efter att ha tagit del av deltagarnas reflektioner kring ovanstående verksamhetsförlagda kurs kom rapporten att handla om mer än bara en kurs, den handlade om en bildningsresa och om nya perspektiv. Därför vill vi börja med att tacka er deltagare för att ni delat med er av era erfarenheter och personliga reflektioner kring den aktuella kursen och till utbildningen.

Vi vill också tacka de handledare, rektorer och utbildningssamordnarna Monica och Lisa i Göteborgs stad som varit involverade i den aktuella VFU-kursen, men även för utbildningen i stort. För oss har samarbetet varit fint och ovärderligt. Ni har alla på ett generöst sätt delat med er av kunskaper, tid och erfarenheter som har varit betydelsefulla för såväl kursen som skrivandet av denna rapport. Det har varit spännande och lärorikt att besöka förskolor på platser runt om i Göteborg. De erfarenheter och upplevelser vi bär med oss ifrån mötena med såväl barn och personal som själva förskolorna som platser har gett oss många nya perspektiv både på vår profession på högskolan och på livet i stort.

Tack till dig Cathrine Ryther för att du författade vår ansökan om medel så att denna rapport kom till stånd, samt delgav oss värdefulla inspel tidigt i skrivandet. Tack även till er läsare som i slutskedet gav oss värdefulla synpunkter, ett särskilt tack till dig Karin Alnervik. Slutligen vill vi tacka Enheten för samverkan vid Högskolan för lärande och kommunikation som bidrog till att möjliggöra denna rapport.

The image shows three handwritten signatures in black ink. From left to right, they are 'Susanne', 'Lin', and 'Charlotte'. The signatures are fluid and cursive.

Innehållsförteckning

Förord	5
Inledning	8
Bakgrund	10
VFU - verksamhetsförlagd utbildning	10
Etiska ställningstaganden	12
Förskollärarytbildningen utifrån olika perspektiv	13
Professionsperspektivet	13
Verksamhetsperspektivet	19
Barnperspektivet	24
Utbildning som bildningsresa	26
Lärdomar	30
Reflekterandets betydelse	30
Språket och samtalets betydelse	30
Uppdragets betydelse	31
Målstyrda processers betydelse – men hur?	32
Erfarenhet – en fara?	32
Avslutande ord	33
Referenser	34



Inledning

”Dagen var kommen, dags för mig att möta en ny verksamhet. Hur skulle det gå? Det var med en nervös känsla i kroppen som jag gick till min nya förskola de kommande 6 veckorna framåt.

”Jag ska väl erkänna att jag inte direkt gjorde några glädjeskutt när vi fick information om hur vår VFU skulle gå till. Varför skulle vi, eller jag som har jobbat så länge inom förskolan byta arbetsplats med någon, vad skulle jag få ut av det?

Ovanstående citat kommer från två deltagare som läste Förskolläraryrkesprogrammet som uppdragsutbildning vid Högskolan för lärande och kommunikation (HLK) i Jönköping. För att bli antagen till denna utbildning behövde den sökande ha en barnskötarutbildning eller liknande, ha minst 5 års erfarenhet samt ha en fast tjänst på en förskola. Studietakten var ca 70%, där möjligheten fanns att förena arbetsliv och studietid. Inför den tredje VFU-perioden var målsättningen att deltagarna inte bara skulle byta arbetsplats med varandra under sex veckor utan även byta stadsdel. När denna idé presenterades reagerade deltagarna på olika sätt som vi kan läsa om i de inledande citaten, frågorna var många och deltagarna uttryckte både oro och ilska men det fanns också en positiv förväntan. Oron kunde exempelvis handla om mötet med nya miljöer, arbetslag och osäkerhet över att helt enkelt inte klara kursen. Men att behöva byta arbetsplats gjorde också att det kändes som att tidigare kunskaper och erfarenheter utmanades på ett nytt sätt. Nu var det på något sätt upp till bevis, skulle ”tidigare vingar bära” som en av deltagarna retoriskt uttryckte det. Det fanns även andra farhågor kring vad själva bytet skulle medföra under de sex veckorna. Dels

för den egna familjelogistiken med exempelvis barns träningar, läxor, dels det ansvar som många deltagare kände inför sin nuvarande arbetsplats. På deras ordinarie förskolor var många av deltagarna involverade i olika samverkansprojekt, nätverk och ansvarsområden. I följande rapport kommer ni få ta del av erfarenheter och reflektioner från såväl deltagare som lärare från denna period. Men också berättelser kring vad en utbildning kan betyda i vuxen ålder.

Det finns flera faktorer som kan påverka studietiden för studenter och deltagare, dels kan många vuxna bära ett ansvar för familj och försörjning, dels kan erfarenheter från tidigare utbildningssammanhang i olika skolsystem påverka (Fejes et. al, 2018). Ytterligare en faktor som författarna framhåller är att deltagarna snabbt vill bli färdiga med sina uppgifter för att kunna gå vidare i utbildningen, känna att de är på väg, de vill bli färdiga. Vidare framhålls att undervisning av vuxna i olika sammanhang också innebär utmaningar på andra sätt än när deltagarna och studenterna är yngre, vilket vi delvis kan se hos deltagarna i denna rapport. Vi vill dock lägga till ytterligare en faktor, deltagarna är

alla barnskötare och har under många år arbetat i arbetslag med förskollärare. Två yrkesprofessioner som arbetat tillsammans där olika ansvarsområden och uppdrag har flätats samman, trots att utbildningarna skiljer sig markant åt. Förskollärare har en högskoleutbildning och barnskötare har vanligtvis en gymnasial utbildning eller en påbyggnadskurs som är eftergymnasial. Mellan dessa två yrken eller professioner har det genom åren funnits skillnader i förutsättningar exempelvis när det gäller planeringstid, tid i barngrupp och lön, vilka bidragit till spänningar mellan yrkesgrupperna. Dessa spänningar har aktualiserats i olika tidsepoker med bland annat nya skrivningar om ansvar och krav i styrdokument.

Deltagarna är vid skrivandet av denna rapport på väg mot en förskollärexamen och över halva utbildningstiden har gått. Men trots de många frågorna inför VFU-perioden så har kursen, som vi ser det, gett många nya kunskaper och värdefulla insikter hos våra deltagare. Dessa erfarenheter kommer ni nu att få ta del av i form av berättelser från när deltagarna lämnade det välkända på sin ordinarie förskola och mötte på ett sätt det okända på den nya förskolan. Rapporten vill bidra med intressanta reflektioner och lärdomar från deltagare som läser på distans från barnskötare till förskollärare, med fokus på en kommande yrkesprofession. Rubinstein Reich (2017) skriver att personliga berättelser kan främja professionell utveckling och förstås här som att egen reflektion möjliggör utveckling av det professionella utövandet.

Rapporten inleds med en bakgrund där vi beskriver olika distansutbildningar för barnskötare som läser till förskollärare som genomförts vid Högskolan i Jönköping. Därefter följer fyra olika perspektiv som förskollärarytbildningen vilar på vilka är: professions-, verksamhets-, barn-, och bildningsperspektivet (Engdahl & Årlemalm – Hagsér, 2020). Vi avslutar rapporten med en tolkning av vilka nya erfarenheter och lärdomar som gjorts av deltagare och lärare.





Bakgrund

Nedan följer en kort bakgrundsbeskrivning till olika varianter av distansutbildning som pågått sedan början av 90-talet vid Högskolan för lärande och kommunikation vid Jönköping University då barnskötare haft möjlighet att läsa till förskollärare. Det har förekommit olika upplägg, i vissa fall har deltagarna läst ett fullskaligt program och i vissa fall förkortade varianter. De som läst de förkortade varianterna har inte fått någon examen utan har fått läsa till fler kurser inom ordinarie program för att få förskollärarexamen. Ibland har HLK varit initiativtagare till utbildningar och ibland har kommuner såsom Oskarshamn, Gnosjö, Gislaved, Värnamo, Vaggeryd, (GGVV), Norrköping och Göteborg varit initiativtagare. I dessa fall har utbildningen varit förlagd till olika campus i kommunerna.

För att bli antagen till dessa utbildningar har kriteriet dels varit att deltagarna ska ha minst fem års erfarenhet av att arbeta i förskolan, dels ha avslutat eftergymnasial utbildning eller liknande. Deltagarna skulle även vara verksamma på förskola under studietiden, då tre av fyra VFU-perioder görs på den ordinarie arbetsplatsen. Deltagarna har även kunnat validera sina kunskaper i enstaka kurser genom olika uppgifter i utbildningen. Gustafsson och Mellgren (2008) påvisar i sin rapport att det kan vara problematiskt att genomföra en validering eftersom det kan vara svårt att ersätta vissa kunskaper genom validering, men påvisar att det också finns goda exempel från bland annat utbildningar där barnskötare utbildat sig till förskollärare. Vi har goda erfarenheter av detta. Vid den

tredje perioden har deltagarna bytt arbetsplats med varandra och lärare från HLK har då besökt varje enskild deltagare. Bytet av arbetsplats syftade bland annat till att erbjuda deltagarna att pröva sin kommande profession och kunskaper från Högskolan i nya sammanhang, på ett sätt också att våga släppa det välkända samt att utmana dem i deras erövrande av ny kunskap.

VFU - VERKSAMHETSFÖRLAGD UTBILDNING

En viktig del i förskollärarprogrammet är just den verksamhetsförlagda utbildningen. Av de 210 högskolepoäng (hp) så kräver en examen 120 hp förskolepedagogiska kurser, 60 hp utbildningsvetenskaplig kärna och 30 hp VFU (20 veckor). Dessa 20 veckor är indelade i fyra perioder. Under en VFU ska studenter och deltagare ha möjlighet att tillämpa och därmed utveckla en specifik yrkesprofession. Historiskt har VFU, eller praktik som det tidigare hette, haft en viktig roll i utbildningen och utgjorde 50 % av utbildningstiden fram till dess att den införlivades med högskolan (Johansson & Åstedt, 1993). Den praktiska delen av utbildningen har dessutom haft en viktig funktion för förskoleverksamheten eftersom det många gånger ansetts som utvecklande och bekräftande att ta emot studenter. I regeringens proposition (SOU 1999/2000:135) betonas vikten av att all lärarutbildning ska utveckla både teoretiska och praktiska kunskaper. Propositionen framhåller den verksamhetsförlagda utbildningen som betydelsefull, vilken ska bidra till att förankra teori och forskning i utbildningen i relation

till en beprövad erfarenhet som kan finnas på fältet. I propositionen betonades också att den delen som är högskoleförlagd i lärarutbildningen ska, i större utsträckning förankras i konkreta och praktiska kunskaper kring undervisning och lärande. Även Universitetskanslers ämbetet (UKÄ, 2015) framhåller vikten av att VFU ska ha egna kursplaner, explicita lärandemål och tydligt beskrivna examinationer. Det ska även framgå en tydlig progression i de olika VFU-perioderna, bland annat kring relationer och kommunikation, en analytisk och reflekterande förmåga i form av ett professionellt ledarskap. Enligt UKÄ (a.a.) ska dessa fyra perioder bidra till ett vetenskapligt grundade kunskaper flätas samman med beprövad erfarenhet. Även Skolverket (2017) betonar betydelsen av VFU, att det är en viktig kontaktyta mellan lärosäten och huvudmän, där den verksamhetsförlagda utbildningen ska utgöra en central del för en ömsesidig utveckling för såväl lärosätet som fältet, en grundbult för lärarutbildningen utifrån såväl ett samhällsperspektiv som individperspektiv. Hegender (2007) framhåller att det traditionellt sett funnits ett glapp mellan teori och praktik inom lärarutbildningen. Ambitionen är att den verksamhetsförlagda utbildningen ska bidra till att minska detta glapp, antingen genom att applicera olika teorier i praktiken eller att använda teorin som en guide. VFUn har således kommit att bli en mötesplats för att teoretisk forskningsbaserad kunskap ska möta praktisk erfarenhetsbaserad kunskap. Hegender har bland annat studerat de kunskapsmål som finns för VFUn i olika dokument och funnit att det

å ena sidan finns en ambition att utveckla kunskap för praktiken och å andra sidan kunskap i praktiken. Detta ses då som två kunskapsformer som ska mötas under VFUn. Han framhåller vidare att kunskapsmålen ofta är luddigt formulerade vilket leder till ett "mischmasch" av olika kriterier i relation till kunskapskrav. Framförallt skriver Hegender att det är svårt för studenter som oftast inte har den praktiska erfarenheten, att vara bärare av detta glapp som den verksamhetsförlagda delen har för avsikt att överbrygga (a.a.). I vårt fall har deltagarna lång praktisk erfarenhet. Glappet mellan teori och praktik är något som flera forskare över tid pekat på som en utmaning för utbildning (Bengtsson 1995; Nordäng & Lindqvist 2012; Schön 1938; Williams, Sheridan & Mellgren 2021). I en rapport från Malmö Högskola (Åkesson, 2016) framhålls att studenterna upplever att deras erfarenheter från VFUn inte tas tillvara vid undervisningen, att det finns en hierarki mellan teori och praktik som bidrar till att det omtalade glappet mellan teori och praktik förstärks. Författaren betonar att denna erfarenhet som studenterna uttrycker behöver diskuteras för att den delen av utbildningen ska vara jämbördig med den teoretiska delen av lärarutbildningen. Diskussionen rörande denna upplevda dikotomi behöver initieras på många nivåer. Ett bidrag till ovanstående diskussion tror vi denna rapport kan ge då deltagarna har lång erfarenhet och även i många fall vidareutbildat sig via olika fortbildningssatsningar.

ETISKA STÄLLNINGSTAGANDEN

Rapporten bygger på 38 deltagares reflektioner från den tredje VFU-perioden som pågick under sex veckor, då deltagarna bytte förskola med varandra. Det insamlade materialet består dels av uppgifter som ingick i kursen, dels av texter där vi specifikt har bitt deltagarna beskriva sina erfarenheter från den aktuella perioden. Rapporten är skriven utifrån Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (2017) angående samtycke, nyttjande och konfidentiella krav. Trots att rapporten inte är en traditionell forskningsrapport krävs ett ansvar av oss som skribenter. I och med att vi bitt att få ta del av människors berättelser åligger det också oss ett ansvar att tolka och analysera innehållet på ett sätt som är etiskt försvarbart. Beträffande samtycke har alla deltagarna gett sitt muntliga

godkännande att delta i studien, de har också blivit informerade om att rapporten inte kommer att användas i kommersiellt syfte men däremot i utbildningssyfte. Med avseende på det konfidentiella kravet är vi medvetna om att gruppen som ingår i rapporten känner till varandra och därmed vet om varandras bidrag. Vi kan därför inte garantera anonymitet. Denna igenkänning är också något vi har beaktat såtillvida att berättelser som kan härledas till en speciell situation, eller till en speciell förskola inte tagits med i resultatet. I presentationen av resultatet har citat från deltagarna avidentifierats samt att vissa citat förts samman för att minska sannolikhet för igenkänning. Ni kommer nu att följa deltagarnas reflektioner genom olika perspektiv.



Förskolläraryrket utifrån olika perspektiv

Förskolläraryrket vilar, enligt Engdahl och Årlemalm – Hagsér (2020), på olika perspektiv vilka kan beskrivas som professions-, barn-, verksamhets-, samt utbildningsperspektivet. Dessa perspektiv kan ses som att de utgår från vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet och på så sätt förbereder studenterna för den komplexitet som utövandet av förskolläraryrket innebär. Perspektiven kan även härledas till examensmålen i den förordningstext (SFS 1993:100) som förskolläraryrket vilar på. Deltagarna i denna rapport har erfarenhet från de olika perspektiven från tidigare kurser i utbildningen. Perspektiven går inte att särskilja, speciellt inte under en VFU-period, men det går att rikta deltagarnas reflektioner för att på så sätt väva ihop de olika perspektiven. Vi börjar med professionsperspektivet.

PROFESSIONSPERSPEKTIVET

Begreppet profession definieras enligt Svenska Akademiens ordlista (SAOL, 20 maj 2021) som ett yrke vilket är en sysselsättning som kräver vissa särskilda kunskaper samt möjliggör för en persons försörjning. Men det går inte att enbart läsa sig till en profession utan det handlar om, och är precis lika viktigt att pröva sina kunskaper i mötet med andra, det vill säga att enbart böcker ger inga svar. Gällande studiens deltagare så innebär deras utbildning att de lämnar en profession som barnskötare samtidigt som de växer in i en annan profession som förskollärare, med då så kallade särskilda kunskaper. Vad kan då särskilda kunskaper vara beträffande en förskolläraryrket? Och vad kan en

förskollärare som ingen annan kan? Frågor som såklart har många svar. Tallberg-Broman (2020) framhåller två viktiga kompetensområden som förskollärare bör ha, dessa är att både ha en gedigen teoretisk bas och en gedigen praktisk bas. För att kunna sammanföra teori och praktik är reflektion en viktig förmåga, något som deltagarna lyfter vikten av vid flera tillfällen. Deltagarna uttrycker att utbildningen har gett många nya kunskaper som bidrar till att kunna reflektera och därmed argumentera i olika pedagogiska frågor och för ställningstaganden på ett annat sätt än tidigare. En av deltagarna uttrycker: "det går ju inte att bara tycka längre om verksamheten utan det måste finnas en förankring i det man tycker". Genom att reflektera tillsammans med andra, under deras VFU period har de haft tid att stanna upp och få perspektiv på sin kommande profession på många olika sätt.

”Utbildningen och tiden på min VFU plats har gett mig möjligheten att stanna upp och reflektera över yrkesrollen. Att få se olika perspektiv på förskolan...

”Vårt uppdrag som blivande förskollärare är att reflektera över vårt arbete, dokumentera och följa barns lärandeprocesser. Att lyfta tillsammans med arbetslagen vad som fungerar bra och vad har fungerat mindre bra, samt åtgärda det som behövs utvecklas mer. Vilket som krävs idag från oss...

De flesta deltagarna beskriver att genom att fått ta del av nya tankar och idéer kring förskolans uppdrag på deras respektive VFU plats har nya kunskaper erövrats och tidigare erfarenheter berikats. Betydelsen av reflektion för utvecklande av en förskollärarprofession har betonats av flera forskare (Engdahl & Årlemalm Hagsér 2020; Frelin 2010; , Rubinstein Reich 2017; Steinnes 2014; Persson 2015; Tallberg Broman 2020). Reflektionens betydelse för att utveckla en profession framhåller även Vandenbroeck et. al (2013) som belyser ur ett internationellt perspektiv hur utbildning av förskolepersonal ofta kopplas till reflektion kring förmågor, kompetenser samt metoder. Därför argumenterar för vikten av att begreppet relateras till diskurser om den reflekterande praktikern (Schön, 1938). En deltagare reflekterar kring sin utveckling:

”Under min VFU la jag märke till hur min förmåga har ändrats och utvecklats. Jag insåg att jag kunde analysera, tänka kritiskt, våga säga min åsikt under reflektionstiden.

Många av deltagarna upptäckte skillnader mellan barnskötare och förskollärare under deras VFU, vilket inte handlade om att värdera olika professioners kompetenser utan snarare konstatera att skillnader i uppdraget fanns bland annat kring förskollärares ansvar för undervisning. Enligt läroplan för förskolan (Skolverket 2018) är det förskolläraren som har det specifika och särskilda ansvaret för att planeringen av undervisningen är förenlig med gällande styrdokument och riktlinjer. Även övriga i arbetslaget, där barnskötare

ingår, ska utifrån den undervisning som organiseras erbjuda goda förutsättningar för lärande och utveckling. Ansvarsfördelning mellan förskollärare och barnskötare har diskuterats i olika studier, även värdet av att ansvaret kommuniceras från ledningen till personalen för att utveckla den pedagogiska kvalitén (Gustafsson & Mellgren 2008; Tallberg-Broman 2017). Reflektion i relation till begreppet kvalitét behöver problematiseras och diskuteras av personalen utifrån olika perspektiv i det omgivande samhället eftersom det påverkar utbildningen på förskolan (Dahlberg et. al, 2014; Frelin 2010; Moss 2016). Deltagarna i rapporten har vid denna tid genomfört en stor del av sin utbildning, vilket innebär att steget mot den nya professionen är nära. Vid ett av besöken reflekterar en av deltagarna över frågan: ”Vad är egentligen skillnaden på barnskötare och förskollärare?”. Vilket är en spännande fråga, som säkert många har funderat på, även vi som arbetar som lärare på utbildningen. Hur syns skillnader i verksamheten och i vardagen på förskolan?

Att utveckla en profession är också att utveckla ett språk, ett språk som bär fram reflektioner och kunskaper. En handledare för en av deltagarna uttryckte vikten av att som förskollärare äga ett språk som kan bära fram en profession, inte bara för en individuell utveckling utan även för utveckling av verksamheten och dess organisation. Vikten av att studenter erbjuds möjligheter att verbalisera och reflektera kring sin utbildning framhåller Cronqvist (2021) som en mycket viktig aspekt utifrån att utveckla nyanser kring lärares yrkesetik. Genom reflektion möjliggör det

att nyanser och essenser framträder kring utbildningen och den kommande professionen. För våra deltagare har reflektionen med deras handledare som var förskollärare varit betydelsefull.

”Det som gett mig mest är under VFU-perioden är samtalen med handledaren. Både de planerade och spontana under arbetsdagen. Att gräva lite djupare, sätta ord på tankar, våga blotta det som känns jobbigt, ställa frågorna igen och igen...och få frågor som kräver att jag tänkte till lite.

”Under min VFU har jag även insett vikten av att träffa andra förskollärare och barnskötare under organiserade möten för att samtal och reflektera kring olika ämnen och hur avsaknaden av nätverksträffar mellan pedagoger bidrar till en minskad helhetssyn på exempelvis kvalitetsarbetet.

Citaten ovan pekar på en vidgad förståelse för värdet av att verksamheten och dess organisation kan möta olikheter för att genom dessa möten utvecklas i sin egen profession. Många av deltagarna uttryckte även det ökade ansvaret på deras kommande profession som förskollärare, deltagarna lyfte exempelvis vikten av en ökad samsyn kring läroplanens målområden, dokumentation och systematiskt kvalitetsarbete där alla i ett arbetslag ska ta ansvar och lyssna på varandra. Många deltagare var stolta över att tidigare varit barnskötare, en deltagare uttryckte vid ett av besöken: ”...det handlar inte bara om att förkasta det gamla,

utan att kunna lägga till det nya”. Vilket vi instämmer i, för oss vittnar citatet om en ödmjuk hållning som vi dessutom tror kan ha betydelse i deltagarnas kommande möten med kollegor som är barnskötare. I en undersökning av Van Laere et. al (2012) som är gjord i europeiska länder kring vad förskolepersonal som inte är förskollärare har för uppdrag framträder ett tydligt fokus på omsorg i relation till uppdraget. Skillnaden mellan olika yrkesgrupper är något som förekommer i de flesta länder i Europa när det gäller de yngre barnen. I Sverige samt några andra länder, påvisades dock en samsyn kring uppdraget utifrån ett socialpedagogiskt perspektiv där omsorg och lärande är ömsesidigt beroende av varandra. Detta resonemang bekräftas senare av Sheridan et. al (2017) som skriver att barnskötaruppdraget historiskt sett haft en mer assisterande funktion samtidigt som det ömsesidiga ansvarstagandet i att arbeta som ett arbetslag alltid har involverat såväl förskollärare som barnskötare. Även Brodin och Renblad (2014) diskuterar komplexiteten kring att det finns olika professioner i arbetslaget eftersom barnskötare ofta uttrycker att de gör samma arbete som förskollärare. Några deltagare uttrycker så här

”Innan jag påbörjade min utbildning till att förskollärare så tänkte jag, är det verkligen nödvändigt att studera fem år för att jobba med något som jag redan gör nu? Den synen jag hade på yrkesrollen då har definitivt ändrats från min sida. Desto mer kunskap jag inhämtar och tar till mig desto mer komplex blir min syn på yrkesrollen.

” Att förstå och lära sig vikten och ansvaret som en förskolelärare har på en förskola jämfört med en barnskötare. Det är en process man måste ta sig igenom innan man som barnskötare förstår vad det är för skillnad i de olika yrkeskategorierna. Även jag har tagit mig igenom den resan och upptäckte på vägen vikten av en fördjupad förståelse och kopplingen mellan min roll och det professionella förhållningssättet.

Professionerna har likheter men även olikheter när det gäller uppdrag och ansvarsområden. Gustafsson och Mellgren (2008) belyser i sin rapport att för att bevara och vidareutveckla kvalitén i den svenska förskolan behöver barnskötarens och förskollärares kompetenser tas tillvara på ett mer produktivt sätt av olika aktörer såsom exempelvis rektorer, arbetsgivare och fackförbund. Författarna menar vidare att det är ansvarsfrågan som är viktigast att bemöta - inte arbetsuppgifterna i sig. Vilket kan tolkas som att förskollärare behöver stå upp för vad de kan för att professionellt tydligt ska framträda. Men, detta kan vara problematiskt och laddat i ett arbetslag då det kollegiala oftast lyfts fram för att inte främja hierarkiska strukturer mellan de olika professionerna (Eriksson 2014; Frelin 2010; Norregård- Nielsen 2006; Tallberg Broman 2017b). Flera av deltagarna betonade känslan av att kunna delta och bidra i pedagogiska diskussioner på ett annat sätt än tidigare. Några av deltagarna berättade också att de i samtalen med sina nya kollegor ibland mötte ett motstånd i form av frågor såsom Hur tänkte du nu? Vad grundar du det på? Frågor

som innebar att de fick fundera på hur de kunde argumentera för sin sak eller ståndpunkt – mötet med en ny verksamhet inbjöd till nya samtal med nya frågor och utmanade på så sätt det välkända. Många framhåller att genom att ha lämnat det välkända på den ordinarie förskolan och uppdraget som barnskötare har de nu kommit till en ny avdelning/förskola som innebar nya frågor och nya samtal.

Deltagarna som ingår i rapporten har olika bakgrunder såsom exempelvis kulturella, språkliga, eller religiösa - det är en mångfald av olikheter i gruppen vilket skapar en dynamik i utbildningen på många sätt. I en studie av Rosén och Wedin (2019) med förskollärarstudenter, som beskrivs ha en mångkulturell och flerspråkig bakgrund, analyseras berättelser kring mångfald i utbildningen. Författarna hävdar att förskollärarutbildningen behöver vara mångfacetterad och präglas av mångfald för att studenter på ett individuellt plan ska kunna påverka rådande diskurser utifrån sin bakgrund och erfarenhet. Studenternas berättelser härleds ofta till erfarenheter från genomförd VFU där relationen till förskollärarna på förskolorna beskrivs som betydelsefulla vilket här förstås som en viktig aspekt för att en förskollärarutbildning ska präglas av en hållbar mångfald i såväl nutid som framtid. En aspekt av hållbar mångfald kan också förstås i termer av att deltagarna i rapporten bytte VFU- område. Ett byte som innebar att synen på staden och olika områden utmanades och gjorde att deltagarna fick nya erfarenheter av det som tidigare uppfattats som främmande och kanske skrämmande.

”Att just jag skulle våga utmana mig själv genom att ta steget till att byta arbetsplats och stadsdel är inget jag ens kunde drömma om när jag påbörjade denna utbildning.

”När jag fick reda på att jag skulle vara i den här delen av staden blev jag jätte jätteorolig. Jag har aldrig varit här ...i den här delen...jag var verkligen orolig. Men det gick ju bra...(skratt)...ja det gjorde det ju, tack vare barnen, alla föräldrar och min fantastiska handledare.

Genom att deltagarna fått nya erfarenheter av såväl områden i staden som av arbetslag har det bidragit till att kunna reflektera över vad en likvärdig förskola kan vara ur ett större samhällsperspektiv. Förskolor som var belägna inom samma område eller enhet kunde ha helt olika förutsättningar och villkor. Många deltagare uttryckte också att detta också kan innebära att de fortsättningsvis behöver i sin kommande profession ta ett större ansvar för denna skillnad. Några deltagare var även bekymrade över att de fått möta arbetslag som exempelvis hade samarbetsproblem, där det förekom dåligt bemötande av barnen eller att den pedagogiska miljön var torftig. Dessa dilemman var något som flera av deltagarna diskuterade i sina texter – hur skulle de utifrån sin nya profession agera framöver? Något som deltagarna förhoppningsvis får mer kunskap kring i utbildningen. Men att möta verksamheter med olika kvalitéer innebar också att möta sin kommande profession på olika sätt:

”Praktiken har inneburit att jag har fått se på mig själv utifrån och fått förståelser för varför jag är den jag är tillsammans med barnen. Varför jag gör de didaktiska val jag gör. Men också varför jag inte gör vissa val..

”Det var en väldigt lärorik period samtidigt som den öppnade ögonen för mig hur segregerad staden är, och vad konsekvenserna blir i brist på utbildad personal och tydlig ledning...jag vill kunna göra skillnad att stå upp för barnens rättigheter till en likvärdig förskola och ha så pass mycket säkerhet i min profession att jag hoppas jag vågar säga ifrån...

Lilja (2014) belyser komplexiteten kring begreppet profession och har i sin studie undersökt dess betydelse för att höja statusen kring läraryrket i relation till hur fackförbund för lärare definierar profession. Författaren menar att förståelsen av begreppet är situationsbundet samt att det har en politisk förankring som gör att det är svårt att definiera vilket i en förlängning leder till att läraryrket är svårt att utföra på grund av bristande legitimitet. Tallberg Broman (2017a) har också belyst vikten av att förskollärares förstärkta ansvar förtydligas och kopplar sitt resonemang till en rapport som Skolinspektionen (2016) genomförde där olika utvecklingsområden kring läraruppdraget och förhållningssätt framkom. Eriksson et. al (2018) konkluderar i sin studie att för att förskollärare ska kunna bidra till en utbildning med hög kvalité utifrån sina professionella kompetenser behöver de få ett tydligt mandat från ledningspersonal att planera undervisningen.

Som vi tidigare nämnt uttryckte många oro över att byta arbetsplats under sin VFU eftersom de på den nya förskolan skulle bedömas, genomföra uppgifter där kunskaper skulle visas och förmågor värderas. En deltagare sade vid ett av besöken "tänk om jag jobbat i så många år och nu kanske ni kommer på att jag inte kan" och även om det uttrycktes skämtsamt så fanns det också en underton av allvar och oro. Flertalet av deltagarna beskrev att den första tiden på VFU-platsen präglades av osäkerhet, många sade att de både ville visa och bevisa sina kunskaper. Men allt eftersom tiden gick så släppte den känslan och ersattes av en känsla av att faktiskt räcka till. En av anledningarna till denna vändning tror vi beror på att deltagarna upplevde att de hade erövrat ett språk att kunna kommunicera och reflektera på ett mer professionellt sätt kring sin kommande profession.

”Det jag upptäckte under min VFU är att jag har förmågan till att kunna ingå i vilket arbetslag som helst och kan lämna min bekvämlighetszon...att jag har goda erfarenheter samt kunskaper...och att jag inte behöver stanna i en och samma verksamhet för att jag känner mig bekväm där

En av deltagarna reflekterar över en sådan vardaglig aspekt som rutiner:

”För att vara någon som gillar rutiner och att vara en kontroll människa har jag fått lära mig att reflektera över många av de rutiner vi har på förskolan och fundera på vad det gör med verksamheten, med mig och med barnen.

”På min ordinarie arbetsplats har jag tilldelats ett flertal administrativa uppgifter som jag under min praktikperiod fick möjlighet att göra uppehåll från. Detta gav mig en uppfattning av hur mycket tid jag faktiskt förlorat i barngruppen av att behöva sitta med datorn i knät eller behövt gå ifrån verksamheten.

Nu har vi beskrivit hur vi tolkar att professionen har förändrats och nyanserats, i nästa del kommer vi att presentera hur professionen förändras i mötet med en ny förskola och dess verksamhet.

VERKSAMHETSPERSPEKTIVET

När det gäller verksamhetsperspektivet så kan det förstås som ett paraplybegrepp över förskolan som skolform. Historiskt sett har förskolan gått från att vara barnomsorg till att bli en utbildningsform. Tidiga förgrundsgestalter såsom exempelvis systrarna Moberg, Ellen Key och Alva Myrberg (Simmons-Christenson, 1977) banade väg för en barnomsorg som inte enbart skulle handla om att ta hand om de barn vars vårdnadshavare arbetade, utan till att som numera, innebära en mötesplats för utbildning utifrån en solidarisk tanke om alla barns rätt till en förskola. Förskolan har över tid byggts upp och utvecklats till en viktig social mötesplats där barnen börjar sin skolgång (Martin Korpi 2015). Engeström (1987) beskriver verksamhet som något skapas utifrån de handlingar som vi människor behöver göra i ett visst sammanhang, dessa handlingar utvecklas sedan till mångfacetterade föränderliga handlingssystem som mynnar ut i en verksamhet. I en förskolekontext förstås verksamhet som ett sammanhang där olika handlingar genomförs i relation till förskolans uppdrag. Eftersom förskolan är en plats för människor blir den också en föränderlig plats där förhandling sker vilket medför att verksamheten förändras och utvecklas. Som exempel kan nämnas att begreppet verksamhet till stora delar har omformulerats till utbildning i styrdokument men används fortfarande som begrepp i praktiken – vilket kan förstås som en förhandling i sig. Alnervik och Alnervik (2017) framhåller vikten av att ta ett gemensamt ansvar för verksamhetsutvecklingen på förskolan, genom bland annat

att kollegiala nätverk och ett kollaborativt lärande är i fokus. Vilket innebär att pröva nya tankar, idéer i olika verksamheter, men också vikten av att se något annat än det välkända. Följande deltagare reflekterar efter sin VFU:

” Jag tror det alltid är utvecklande att se andra verksamheter och det öppnar upp för tanken att det finns många olika sätt att jobba på...det ger möjligheten att upptäcka det som man i vanliga fall tar för givet eller helt enkelt missar: Genom att komma till en ny verksamhet i samband med min VFU fick jag erfarenhet av att känna mig ny på en arbetsplats. Vilket har fått mig att fundera kring hur vi som pedagoger exempelvis inte alltid har tid att ge vikarier en bra introduktion... frågan kan ju egentligen göras större än så hur introducerar vi förskolan till någon som är nyanländ, eller nya familjer eller ny vikarie?

Ovanstående citat ser vi som ett exempel på vikten av vad ett utbyte av att se andra verksamheter kan innebära och få för konsekvenser. Som vi tolkar innebörden av citatet kan nya erfarenheter såväl kring yrkesprofessionen ge nya perspektiv på verksamheten, såsom exempelvis organisering kring rutiner, projekt/temaarbeten, dokumentation och introduktion. Deltagarna har genom VFUn sett och upplevt hur olika verksamheter kan vara och vilka konsekvenser det kan ge både för barnen och för dem själva.

”...jag tror att man lätt blir hemmablind och ser problemen istället för möjligheterna. Att gå på studiebesök, se andra verksamheter eller en fortbildning en gång om året tror jag kan uppmuntra och inspirera och till att ständigt vilja bli bättre och till att utmanas i sitt tänk som är lätt att fastna i.

Deltagarna har också upplevt hur olika arbetslag och organisationer kan fungera, de kunde både uttrycka och förstå dess konsekvenser i ett större verksamhetsperspektiv. Många framhöll vikten av arbetslag som fungerade och hade en samsyn över uppdraget i förskolan. Som till exempel synen på lek och hur professionen framkommer i den:

”En annan sak som jag har funderat över under min praktik är hur man ser på sin roll som förskollärare. Jag kan uppleva att man överlag på förskolan intar en mer observerande roll än att ingå i barnens processer. Jag upplever det som om att pedagogerna inte tar chansen till att vara delaktiga i barnens lek varken ute eller inne. I samtal med pedagogerna säger de att de upplever det som en svårighet att ge sig hän med några barn då deras uppfattning är att de blir avbrutna i leken av annat som kommer i vägen. Jag tänker att det är en organisationsfråga och att man kan skapa rutiner för oss pedagoger där det är tillåtet att få ha lekfrid tillsammans med barnen.

Ovanstående citat pekar också på hur deltagarna reflekterat över hur organisationen påverkar deras profession. Något som också många deltagare uttryckte var att tiden på förskolan upplevdes annorlunda som ”student”. En deltagare beskriver det som att:

”Under min praktik har jag känt ett lugn när jag varit i barngrupp då det inte har funnits uppgifter som legat på hög och stressat mig, inga kollegor som dragit i mig in och ur barngrupp...detta har gett mig en helt ny inblick i den värdefulla tid man är på förskolan.

Ovanstående reflektion pekar på något väsentligt som vi tror många kan känna igen sig i, det är mycket som ska rymmas under en dag på förskolan. Med distans till sin ordinarie verksamhet kunde deltagarna också upptäcka organisation av tid, både tid för att kunna vara närvarande med barnen men även tid som läggs på arbete vid sidan om. Detta är exempel på dilemman som Tallberg-Broman (2020) menar finns i en verksamhet och som förskollärare ska förhålla sig till. Att hitta en balans i verksamheten mellan ansvar och arbetsfördelning kan vara en utmaning för arbetslagen (a.a.). Några deltagare tyckte det var lättare att hålla fokus i samtalet på verksamheten under deras VFU, kanske som någon tidigare skrev att nu fanns det mer tid att vara med barnen i stället för att ha många sidouppdrag.

Genom att deltagarna fick möjligheter att möta nya verksamheter i ett känt sammanhang kan

deras berättelser också peka på vikten av att möta andra verksamheter för att få fatt i för-givettagna föreställningar om sina ordinarie verksamheter.

”Det finns alltid vägar som vi pedagoger kan finna, man måste se verksamheten ur olika perspektiv, vi kan utveckla och anpassa verksamheten efter de barnen som är på plats just nu, så att vi inte fastnar i gamla vanor.

Detta betonar Alnervik och Alnervik (2017) som en viktig grund för att utveckla verksamheten, det är svårt att få syn på eller förändra sin egen förståelse om inte något annat får upplevas. Genom att se sådant man kanske inte tycker är bra, går det att få fatt på sitt eget tyckande och kanske våga börja göra det ”annorlunda”. Många av deltagarna uttryckte också värdet av att ta tillvara på varandras kompetenser i arbetslagen. Framför allt då det gällde att tolka läroplanen, detta för att kunna bygga fram en verksamhet som vilar på gemensamma ställningstaganden. Erfarenheter som också kunde generera nya frågor kring sin ordinarie förskolas organisering.

”Att vara i ett annat arbetslag har också gett många tankar om hur viktigt det är att verkligen lyssna på varandra, ta vara på allas kompetens, våga ta konflikter och arbeta för att skapa en samsyn vad gäller. För det systematiska kvalitetsarbetet är något som involverar alla!

Deltagarna framhåller också vikten av att ansvaret för det systematiska kvalitetsarbetet är gemensamt vilket har blivit tydligare under deras VFU. Flera ser det som betydelsefullt att kunna teoretisera verksamheten tillsammans med andra för att kunna förankra den i olika styrdokument och i det systematiska kvalitetsarbetet.

”Tidigare utbildning gav inte tillräcklig kunskap om dokumentationen vilket är nödvändigt för observationer, reflektioner, utvärdering och utveckling både för barnen och verksamheten. Det systematiska kvalitetsarbetet är som ett verktyg för förskollärare samt arbetslag. Vilka processer och möjliga resurser man följer i samarbetet med andra myndigheter med tanke på läroplans mål och barnen i centrum.

”Jag känner mig mer tryggare med den pedagogiska dokumentationen som ske dagligen samt reflektion. Har utvecklat mig i det didaktiska valet om Vad, Hur och Varför gör vi det? Hur går vi vidare? Vad ser vi för lärande och undervisning?

Många av deltagarna framhåller vikten av att känna sig välkommen i ett arbetslag. Några få deltagare hade upplevt det svårt att komma in i arbetslaget men de allra flesta tyckte att det var så lärorikt. I samband med

hur deltagarna själva välkomnades till deras VFU plats lyftes också frågan hur de välkomnar andra till sin ordinarie förskola och hur de förmedlar den utbildnings- och verksamhetsidé som finns. Detta var något som många uttryckte att de skulle lyfta när de kom tillbaka till sina ordinarie förskolor och något som många funderade kring var hur de värdeord de hade på förskolan faktiskt syntes i verksamheten.

Flertalet av deltagarna uttryckte att de har fått en ökad förståelse för läroplanen och det ansvar som deras kommande yrkesprofessionen innebär, men också förskolans samhällsansvar, till exempel kring likvärdighet. Detta ansvar har blivit tydligare under deras VFU. Nedanstående deltagare reflekterar över organisering av dagen, kanske speciellt viktigt för nya kollegor och vikarier.

”Ett annat didaktiskt val som jag upplevde på min VFU var en viktig aspekt för både barn och pedagoger och det var avdelningens struktur och organisation. Det fanns en tydlighet med återkommande aktiviteter varje dag som jag upplevde skapade ett lugn och en trygghet hos barnen men även hos oss pedagoger. En tydligt nedskriven struktur gav mig ett stöd att kunna veta vad som förväntades utav mig, samt att barnen kan få behålla sina dagliga rutiner även när man har vikarier.

Förskolan i Sverige ska vara målstyrd och har idag ett uppdrag att bedriva undervisning

i relation till gällande värdegrundsbaserade styrdokument (SFS 2010:800; Förenta nationerna 1989; Skolverket 2018). Undervisning i förskolan kan innebära oändligt många saker men som exempel kan nämnas att det kan handla om didaktiska val som görs utifrån hur barndom förstås och tolkas samt hur organisationen i förskolan struktureras för att främja lärande och utveckling. Det övergripande uppdraget handlar om att förskolan ska bedriva undervisning som främjar alla barns allsidiga utveckling och lärande. Vid besöket av HLK läraren gav flera deltagare exempel på hur undervisning planerades och genomfördes utifrån ämnesdidaktiska kunskaper:

”Ett exempel är när jag under en utevistelse fick se hur barnen visade intresse över att fånga vattnet som rann ifrån stupröret. Eftersom vi precis då hade läst en naturvetenskapskurs kunde jag med en helt annan medvetenhet och säkerhet gå in i barnens processer och utmana dem vidare. Detta nämner även (Thulin, 2015) om, som också stärker vikten av att ha kunskaper kring det som barnet utforskar för att kunna utmana deras lärande vidare. Jag kunde med mina kunskaper ge barnen begrepp och förståelser för deras utforskande processer. Jag kunde även utmana barnens tankar vidare och ställa frågor till dem som fick dem att vilja undersöka mera.

Flera av deltagarna uttrycker, precis som i citatet ovan, att de nu ser vikten av forskningens betydelse för att kunna utveckla verksamheten

och deras kommande profession. Många har också sett leken på ett nytt sätt och som en viktig del för det systematiska kvalitetsarbetet. Något som de kände till sedan tidigare men en ny miljö och nya sätt att se på leken har vidgat deras erfarenheter. Flera deltagare betonade hur viktig den pedagogiska miljön är för verksamheten, vilket de hade diskuterat mycket med sina handledare. Där de både kunde ge värdefulla idéer men också tillskansa sig nya. Ett exempel är de "kuber" som finns på flera förskolor i området som deltagarna fått nya tankar och användningsområden kring.

Många av deltagarna har sett skillnader mellan förskolor, dessa skillnader har även bidragit till reflektion över olika uppväxtvillkor men även att arbeta i ett visst område, med krav och förväntningar. Deltagarna framhåller att de reflekterat över det värdegrunds uppdrag som innebär att bemöta barn med respekt och som medborgare i en verksamhet på flera sätt. Vilket tyder på ett ansvarstagande inte bara för barnet utan även för förskolans roll i samhället. Några av deltagarna hade samtal med ledningen kring sina reflektioner i slutet av sin VFU period, ibland initierad av rektor och ibland av deltagarna. Samtalen handlade om de reflektioner över sin VFU plats de tyckte var bra men också det de upplevt mindre bra.

”Jag önskar av hela mitt hjärta att rektorn nu satsar på en god och utvecklande arbetsmiljö för personalen och barnen. En arbetsmiljö och ett klimat där personalen känner sig hörda och

betydelsefulla. En engagerad motiverad personal som ser barnens glädje och nyfikenhet och ger dem en positiv framtidstro.

Generellt uttrycker deltagarna att de att de å ena sidan har blivit säkrare med mer kunskap men å andra sidan även mer osäkra, kunskap ger fler frågor och kanske även mer tvivel. Från att tidigare varit trygg i sin roll som barnskötare till att nu ställa fler frågor och kritiskt ifrågasätta sig själv och sin roll för en verksamhet som går i linje med de krav och det ansvar som finns. Flera av deltagarna upplever sig också säkrare på att formulera sig kring verksamheten i skrift som exempelvis veckobrev, eller texter kring det systematiska kvalitetsarbetet. Detta hör, som vi ser det, samman med att man kan kommunicera kring verksamheten på ett mer fördjupat professionellt och språkligt sätt. Detta är inget som enbart utvecklades under VFU perioden men det kanske blev mer tydligt när deltagarna kom till en annan verksamhet.

I nästa del lyfter vi fram hur VFUn och utbildningen har breddat perspektiven på barn. Nästan alla deltagare nämnde såväl vid besöket av oss HLK-lärare som i texterna att barnen hade varit så välkomnande under deras VFU.

BARNPERSPEKTIVET

Förskolan i Sverige har sedan 1998 haft en egen läroplan och lyder även under skollagen. I dessa styrdokument betonas barn rättigheter och att de behov barn ger uttryck och visar intresse för ska utgöra grund för hur utbildningen och hur den pedagogiska miljön planeras. Det faktum att Förenta nationernas barnkonvention (FN, 1989) vid årsskiftet 2020 antogs som lag kan ses om en tydlig indikator på vikten av att ta barns röster på allvar. Regeringen beskriver reformen som den viktigaste för barn på 30 år och menar att barnkonventionen ska ses som ett verktyg att säkerställa att de rättigheter barn har tillgodoses. Idag ska barn ses som fullvärdiga människor, människor som redan från början söker mening och har en vilja att förstå. Människor som påverkas av det sammanhang de befinner sig i men som också har rätten att påverka. I förskolan är det barnen som ska stå i fokus och den ska vara trygg, rolig och lärorik för alla barn. De som kan avgöra om förskolan lever upp till det nyss beskrivna är barnen. Det innebär att det är barnen som måste tillfrågas om hur de upplever den vardag de som grupp delar tillsammans med förskolans personal. För förskolans personal blir det därför viktigt att vara lyhörd och öppen för de uttryck barnen kommunicerar för att sedan göra något med det i verksamheten (Alnervik & Alnervik 2017; Engdahl & Årlemalm - Hagsér, 2020). Deltagarna belyste ofta detta i sina reflektioner:

”Efter tankar och reflektioner under denna VFU har jag fått insett, ännu mer än tidigare att jag eller vi tar på alldeles för mycket uppgifter än de vi faktiskt är till för, barnen!

”I samtal med barnen kring deras dokumentation har jag fått ställa andra frågor, till skillnad från samtal på min ordinarie arbetsplats, och lyssnat nyfiket till det som sagts för att få en inblick i deras verksamhet och i deras lärande. Samtalen har varit viktiga pusselbitar för mig som pedagog för att kunna sätta mig in, följa upp, analyser samt bidra med mina kunskaper och erfarenheter till den verksamheten som jag gjort min praktik i.

Många av deltagarna uttrycker vikten av att lyssna på barn, ett lyssnande som blivit alltmer viktigt under den aktuella VFU-perioden. Många av deltagarna lyfter även fram vikten av barns inflytande och delaktighet, där barnens intressen måste få synas och tas tillvara för att verksamheten ska utvecklas. I denna delvis förändrade barnsyn framhålls också litteraturen som något att ”ha i ryggen” något som styrker deras argumentation kring barnet. Flera uttryckte att vara en medforskande förskollärare innebär att lära sig lyssna färdigt på barnen och inte vara så snabb. Den förändrade synen och det förändrade lyssnandet har också lett till reflektioner över sitt eget agerande i relation till barnen hos många av deltagarna. Genomgående i texterna har de betonat vikten av ett respektfullt bemötande av barn utifrån en professionell hållning. Flera menar att det är det barnen uttrycker som får dem att fördjupa sina reflektioner under sin VFU.

”Man övertänker varenda situation och ifrågasätter sig själv om detta verkligen var rätt väg att gå. Men det har även gett mig perspektiv på saker och ting, hur jag tänker på barnen som medforskare. Jag har nog varit den som alltid tänkt ut vad barnen tycker är intressant, utgått från vad jag tror att de vill. Det har ändrats, nu vill jag ha med barnen genom hela processen, ta tillvara på deras tankar och idéer.

Många av deltagarna beskriver att de även tidigare haft en stor respekt i mötet med barnet men att den har fördjupats genom utbildningen och speciellt genom den aktuella VFUn. Olika synsätt har påverkat och utvecklat förskolepedagogik på olika sätt (Dahlberg et al, 1998). Historiskt sett har barnsynen i relation till förskolepedagogik varierat (Simmons- Christenson, 1977) från ett tomt blad till ett kompetent barn, från att barn är något som tillhör familjen till att barn numera ska ses som en viktig samhälls-medborgare med rätt att påverka. Skillnaden mellan begreppen barnperspektiv och barns perspektiv är något som Pramling-Samuelsson et. al, (2010) skriver om. När begreppet barnperspektiv används bör det förstås som vuxnas strävan att förstå barn och deras handlingar och erfarenheter i världen. Barns perspektiv däremot representerar just deras perspektiv på deras handlingar och erfarenheter (a.a).

Vi förstår skillnaden i dessa begreppsspar som att barns perspektiv är något som vuxna aldrig fullt ut kan förstå men det måste likväl finnas en vilja och önskan att förstå barn på förskolan som de delar sin vardag med. Detta för att kunna planera utbildningen och

utforma den pedagogiska miljön så att dessa är i dialog med barns intressen och de behov barnen uttrycker.

”Mina funderingar som jag fick efter min praktiktidens slut var bl.a. vet alltid de vuxna bättre? Hur blir samspelet mellan barn och pedagoger i kontrollerande atmosfär? Får barnen verkligen inflytande, såsom det skrivet i läroplanen?

”De vuxnas uppgift är att försöka närma sig barnens perspektiv. Det kunde jag se genom att skärpa blicken på att följa ett barn som gav mig möjligheter att tänka om hur viktigt det är att ge barn tid Det var en utmaning att följa honom och lärarrik för mig att kunna se honom delaktigt i det han gör. Barn har rätt att vara med i beslutsprocesser, och det är pedagogens ansvar att lyssna på barnen med respekt och öppenhet

Många deltagare uttryckte också ett visst vemod över att lämna sin VFU plats, detta tolkar vi som att det hör samman med att deltagarna har blivit berörda och knutit band med framförallt barnen. Vi återvänder nu till den deltagaren som var orolig över bytet i inledningen av rapporten och som får avsluta detta tema:

”När jag nu lämnar förskolan tar jag med mig både glädje och sorg. Glädje över att få träffa dessa nya framförallt yngre människor. Sorgen över att se orättvisor i vårt samhälle och hur det påverkar våra barn och deras förutsättningar för en god och rättvis framtid.



Utbildning som bildningsresa

I denna del av rapporten vill vi presentera utbildningen som en del av en bildningsresa. Vi vill dock betona att bildning är ett mycket omfattande och brett perspektiv som kan härledas till olika traditioner såsom exempelvis det klassiska (Klafki, 2000) där tanken om att ett visst innehåll ska undervisas till ett barn utifrån ett individuellt perspektiv framträder. Bildning jämförs ofta med utbildning men beskrivs som ett bredare begrepp än utbildning vilket Liedman (2017) också har belyst som att det finns två stora traditioner om hur en människa formas. Den ena traditionen kan gestaltas genom att människan ses som en lerklump, en lerklump som ska formas av målmedvetna händer. Enligt den andra traditionen ses människan som en växt med en inre kraft att utvecklas. Till skillnad mot utbildning som har en början och ett slut och är styrd av krav på vilka kunskaper som ska ha förvärvats vid utbildningens slut ses bildning som en livslång process utan slut. Kunskaper som förvärvas genom bildning sitter, enligt Liedman, på ett djupare sätt och påverkar synen på världen, värden och livet. Bildning formar människan och en av deltagarna beskriver hur hen har påverkats under utbildningen:

”Jag har fått ihop mina kunskaper på ett bra sätt och känner mig mer och mer trygg i rollen som förskollärare. Jag kan idag sätta ord på varför vi gör vissa saker på varför vi gör vissa saker och även koppla det till litteratur som är relevant.

Från att tidigare tänkt att det viktiga var att finnas för barnen på förskolan till en vändning att det är mötet med barnen som ger kunskap och nya perspektiv. Den förändrade

synen på uppdraget i relation till barnen beskrivs av en deltagare så här:

”Det påminde mig vilka kompetenta och kreativa barn vi har, och hur viktig det är att ta oss tid och titta på vad barn egentligen gör för att lära känna dom och deras behov, samt se vilka tankar och strategier barnen använder sig av i olika situationer. Att ge barnen hitta tid att hitta egna lösningar och uppmuntra dom att försöka igen.

Många av deltagarna uttrycker vikten av att lyssna på barn, ett lyssnande som blivit alltmer viktigt under utbildningen. Genomgående har betonat vikten av ett respektfullt bemötande av barn utifrån en professionell hållning.

”Jag har utvecklat hur jag kommunicerar på ett professionellt sätt där jag på ett mer medvetet sätt reflekterar och bemöter vad barnen gör och kunna sätta ord på deras händelser.

”Något jag upplever att jag blivit bättre på, är att inte stoppa för fort. Att lyssna färdigt och försöka läsa av innan man hindrar barnen i en situation eller i en lek. Till exempel när barn vill flytta stolar eller material, att ge tid och inte avbryta. Att lyssna mer aktivt och vara medveten om vad jag faktiskt gör med det jag lyssnat på.

Utbildning och bildning behöver alltså inte ses som två dikotomier, utan kan anses representera två olika processer och en god utbildning kan vara ett viktigt inslag i en bildningsresa.

Bildningsprocessen styrs inifrån av en hunger, lust och ett intresse att förändra den man blivit. Kunskapen i sig har ett egenvärde och är inte nödvändigtvis ett medel för att nå något annat (Liedman, 2017). En deltagare beskriver hur självkänslan har ökat och därigenom bidragit till en ökad medvetenhet och lust att förändra:

”Detta har skapat en större självkänsla där jag har en yrkesmässig medvetenhet där jag systematiskt observerar, dokumenterar och analyserar verksamheten och delger min kompetens med andra pedagoger för att bidra till att verksamheten ständigt utvecklas utefter barnens nyfikenhet och behov.

Bildningsbegreppet utifrån ett hermeneutiskt perspektiv belyser vikten av att se delar i en slags helhet eftersom hela sammanhanget runt människan anses vara viktig för en människas utveckling. En slags växling mellan helhet och delar. Eftersom ett helhetsperspektiv kring människans lärande och utveckling framträder kan bildningsbegreppet förstås som filosofiskt och beskrivs bland annat så här: ”...vet inte varför jag gråter...men är bara så ovan att prata om mig själv och om min utbildning”. Genom att omfamna hela människan, i det här fallet utifrån känslouttryck kring sin bildningsresa, utgår bildningsbegreppet från existentiella frågor om livet i stort och smått. En av förgrundsgestalterna för den hermeneutiska bildningstanken är Gadamer (1960/2004) som genom begreppen utresa och hemkomst beskriver det som att grundidén är att i mötet mellan det egna

kända och det främmande så händer något, det sker en pendling och i denna pendling mellan den kända och det främmande finns förutsättning för en utökad förståelse av något.

Många av deltagarna lyfter även fram vikten av att barnens intressen måste få synas och tas tillvara för att verksamheten ska utvecklas. I denna delvis förändrade barnsyn framhålls också litteraturen som något att ”ha i ryggen” något som styrker deras argumentation kring barnet. Många uttryckte att det innebär att lyssna färdigt, inte vara så snabb när man är en medforskande förskollärare. Den förändrade synen och det förändrade lyssnandet har också lett till reflektioner över sitt eget agerande i relation till barnen hos många av deltagarna.

”Mitt förhållningssätt och kompetens att möta, fånga och utmana barnens perspektiv är avgörande för kvaliteten i min verksamhet, därför är det viktigt att se varje barn specifika behov och observera och dokumentera barnen i grupp och enskild, där kan jag bli bättre på att förstå barnen och deras värld, vilket i sin tur kan leda att erbjuda barnen förutsättningar att utforska och upptäcka nya erfarenheter.

Med andra ord är det för individen som vid en utresa är känt vid hemkomsten ändrat, kanske inte till något främmande men förståelsen av det redan kända har förändrats i relation till vad man vid sin utresa mötts och påverkats av. Bildning kan då innebära att när våra erfarenheter och kunskaper möter något annat kan det redan tänkta bli främmande och förstås på nytt

och på nytt och på nytt. En av deltagarna beskriver den nya förståelsen av läroplanen så här:

”När jag ser tillbaka på min yrkesroll från att jag börjat läsa till förskollärare ser jag att den utvecklats en hel del. Jag har tidigare inte känt att läroplanen vägt å tungt i mitt arbete som jag idag gör. Idag jobbar jag kontinuerligt med läroplanens mål i den dagliga verksamheten samt reflektera kring pedagogisk dokumentation

Gadamer rör sig mycket kring frågan hur människan kan bli människa i relation till världen. Eftersom människan är en tolkande varelse drivs hen av att försöka förstå och skapa mening. Gadamer belyser hur förståelse har en viktig poäng då det gör att jag får en ändrad syn på något som i sin tur gör att jag kan få en ny förståelse – en förståelse som kan förstås på flera olika sätt. Segolsson (2011) tolkar i sin avhandling Gadamers resonemang som att bildning kan ses som kunskap för förståelse och klokskap, som är förkroppsligad och ett sätt att vara. En av deltagarna beskriver det med filosofiska ordalag:

”I framtiden så önskar jag att alla som arbetar med barn har en grund som jag har att stå på. Aldrig ge upp sina drömmar och se barnen som en potential för framtiden.

Vidare menar Segolsson att det fullt ut är svårt att entydigt beskriva vad bildning är men benämner det som en pågående process där det centrala är att det finns en vilja och

öppenhet till förändring av de egna kunskaperna. En deltagare beskriver förändringen genom att berätta om sin förståelse av processen:

”Att vara medveten om uppdraget och vilka krav jag har på mig som förskollärare är något som jag har blivit påmind om. Jag har också förstått hur viktigt det är med arbetslag, att ha ett öppet klimat i arbetslaget och kunna ta upp och diskutera verksamheten.

Flera av deltagarna kunde beskriva att de tidigare varit mer principfasta, mycket för att de ville göra ”rätt”. Men just att se hur barnen utvecklades gjorde också att de själva kunde granska sina principer. Hos den enskilde individen handlar det om att vara öppen för det som utmanar och det som vid första anblick kan tas för givet, som vi förstår det krävs en öppenhet mot det obekanta. En deltagare uttrycker det så här:

”Jag har fått en helt annan förståelse för hur viktigt det är att hålla mig uppdaterad med aktuell forskning men även att ifrågasätta forskningen och sätta det i parallell med mina erfarenheter och kunskaper.

Ett begrepp som flera av deltagarna lyfter i sina texter är makt – ett begrepp som deltagarna stött på vid flera tillfällen under sin utbildning och som både förstås som den makt de bär på men även den makt som kan utövas. Deltagarna har varit medvetna om maktens betydelse tidigare men hur makten kan påverka har satts i nytt ljus:

”En annan tanke som jag ofta reflekterar kring är min makt som vuxen i den dagliga verksamheten. Jag har alltid varit medveten om att jag, genom att bara vara vuxen har ett maktövertag över barnen. Men jag har blivit med medveten om hur, när och var jag använder mig av denna makt på ett medvetet sätt för att främja barns lärande och utveckling.

Precis som citatet ovan har många reflekterat över begreppet makt, många framhåller att makt inte är något negativt utan något de har för att kunna förändra verksamheten. Någon påpekade att i mötet med en annan verksamhet och med en annan barnsyn så har det också blivit tydligt vad de själva står för och kanske inte står för. Deltagarna lyfter exempelvis hur denna förändrade syn på barns nyfikenhet påverkat deras arbetssätt, men också påverkat dem som människor. Detta belyser även Engdahl och Ärlemalm Hagsér (2020) som menar att bildning hos en förskollärare kan vara att problematisera bildning utifrån kunskapssyn och människosyn i relation till förskolans uppdrag. Resonemanget kopplar vi till följande citat:

”Dock har jag nog fler frågor idag än när jag började utbildningen, men det är väl det som är tanken, att aldrig bli färdig i sitt ifrågasättande...att kunna kommunicera kvalitén som en förskola har på många sätt.

”Förr så trodde jag att jag skulle finnas för barnen, men nu har jag förstått att barnen finns för mig, för att jag ska kunna utveckla min roll som förskollärare.

Deltagarna som ingår i denna rapport har relativt lång erfarenhet av att arbeta på en förskola. Mycket av det vardagliga arbetet såsom rutiner, arbetssätt och planering känner de väl till. Det finns olika sätt att förstå begreppet erfarenhet, den vanliga förståelsen är att det handlar om något man varit med om, intryck som våra sinnen förmedlat. På tyska som var Gadamer's modersmål finns två begrepp, *Erlebnis* som kan översättas till upplevelse och *Erfahrung* som är något vidare och djupare än en upplevelse. *Erfahrung* kan användas om något som erfarits på ett djupare plan i livet och som gjort skillnad för hur man ser på tillvaron och därigenom får betydelse hur tillvaron uppfattas och något man fått ”säkrare kunskap om” (Gustavsson 2007).

Gadamer menar att begreppet erfarenhet är ett av de minst oreflekterade begreppen inom filosofin och detta menar han beror på att de empiriska vetenskaperna har lagt beslag på begreppet. Vilket då innebär att erfarenhet endast är det som kan ge ”metodiskt garanterade svar på specifika frågor (s. 503)”. Men livet ser inte ut så att erfarenheter görs utifrån fastställda program. Erfarenheter är något som man själv måste göra och för den som erfarit något på djupet gör erfarenheten skillnad. Erfarenhet kan också tolkas som att om man har erfarenhet av något så har man gjort den erfarenheten en gång för alla och vet därmed hur saker och ting förhåller sig. Här hävdar Gadamer det motsatta, att en erfaren människa är öppen för nya erfarenheter med den effekten att erfarenheter öppnar upp för att tillägna sig ny erfarenhet (Gustavsson, 2007).



Lärdomar

Vi inledde rapporten med två citat där en av deltagarna uttrycker: "Det var på denna väg min kanske mest betydelsefulla resa mot mitt professionella yrke som en utvecklande förskollärare började". Historiskt sett så har just resa ofta använts som en metafor för att beskriva bildning utifrån exempelvis en personlig utveckling utifrån olika perspektiv. Även inom utbildningsväsendet används denna metafor flitigt där möten, upptäckter och nyfikenhet är centrala begrepp för människor i olika lärande sammanhang. Där processer av möjlig förändring kring erfarenheter och där ett slags förändrat kunnande kan märkas hos människor. Ambitionen med denna rapport är att belysa deltagarnas reflektioner när de skulle pröva sina erfarenheter i en ny miljö, som på ett sätt kan ses som en resa. Där tidigare erfarenheter både kan öppna upp för nya tankar men också cementera andra. Dessa nya erfarenheter har lett till nya kunskaper kring såväl den utbildning de gått, på förskolans uppdrag samt på deras kommande yrkesprofession. I denna del av rapporten har vi sammanställt och presenterat övergripande lärdomar som vi kan utläsa och tolka ur det deltagarna har delat med sig av. De handlar huvudsakligen om hur VFUn bidragit till en fördjupad kunskap och förståelse om hur reflektion, språk, samtal samt förståelse av uppdraget kan påverka en utbildning.

REFLEKTERANDETS BETYDELSE

Genom deltagarnas berättelser kan vi se ett förändrat kunnande och fördjupad kunskap kring sin egen roll som individ i samhället.

Det de berättar om kan förstås som att perspektiv på världen har vidgats på ett sätt som gör att självförtroendet har vuxit. Deltagarnas beskrivningar om oro som fanns har förändrats till att mer handla om en känsla av att ha erövrat och erfårit nya områden i livet och världen. Deltagarna har varit modiga i processen och vågat utmana sig själva. Utifrån Schöns (1938) tankar om den reflekterande praktikern förstår vi det som att de reflektioner som deltagarna haft kring sin egen utveckling på olika sätt bidrar till deras utveckling av professionen. Genom att bli mer medvetna kring den resa som de har gjort och gör fördjupas det reflekterande förhållningssättet gentemot sig själva såväl som det omgivande samhället. Deltagarna har genom ett ökat självförtroende stärkt sin reflekterande kompetens vilket medför att professionens roll kan befästas och deltagarnas sätt att arbeta därigenom förändras. Dahlberg et al (2014) och Moss (2016) menar att reflektion kring uppdraget är en viktig förutsättning för kvalitet i förskolan vilket kan relateras till denna studies resultat. Genom en fördjupad reflekterande kompetens kan deltagarna tydligare förmedla det de kan till omgivningen på ett sätt som också kan minska risken för hierarkiska läsningar mellan olika professioner inom förskolan vilket Norregård-Nielsen (2006) diskuterar som problematiskt och ofta förekommande.

SPRÅKET OCH SAMTALETS BETYDELSE

Deltagarna erfår också att de har lärt sig mer kring språket och samtalets betydelse i

relation till hur förskollärarprofessionen kan utövas. Ett rikt språk är en viktig förutsättning för att kunna utföra förskolläraryrket på ett sätt som känns tillfredsställande för deltagarna. Genom en reflekterande kompetens kring förskolans utbildning kan språket berikas och bidra till ett ökat kritiskt tänkande kring många områden som till exempel det systematiska kvalitetsarbetet. Sernhed (2016) skriver i en krönika i Göteborgs posten att Göteborg är en av de mest segregerade städerna i Europa vilket flera av deltagarna har av erfarenhet där exempelvis bristande likvärdighet kring språkets betydelse för lärande och utveckling framträder extra tydligt. Deltagarnas erfarenheter och förändrade självförtroende genom ett utvecklat språk påvisar vikten av erfarenhetsutbyten under utbildningen. Lilja (2014) menar att förståelsen av begreppet profession är situationsbundet och har en politisk förankring vilket här kopplas till förskolans status. Över tid har det nationellt gjorts flera kompetensutvecklande insatser för att höja kvalitén och statusen i förskolan. Denna rapport indikerar att erfarenhetsutbyte genom VFU kan vara exempel på språk-, och kompetensutvecklande insatser vilket bekräftas av Rosén och Wedin (2019) som diskuterar värdet av att mångfald präglar personalen på en förskola.

UPPDRAGETS BETYDELSE

Genom den ökade kompetensen framträder också förskolläraruppdraget i ett nytt ljus. Förståelsen för komplexiteten och omfattningen av uppdraget blir tydligare när deltagarna lär sig mer och mer om det. Men, utifrån deltagarnas berättelser framstår det inte

som något hotfullt och svårt utan mer som en möjlighet som är positiv och stärkande för dem som individer och professionella. Utifrån den ökade kompetensen kring reflektion och språk påvisar deltagarna att de ser faktorer såsom exempelvis organisationens och forskningens betydelse på ett annat sätt än tidigare. Detta relaterar vi till Steinnes (2014) som menar att förskollärare behöver ha en stark grund att utgå ifrån. Utifrån vad deltagarna har uttryckt förstår vi det som att den utökade reflektiva kompetensen kan vara en del av en sådan stark grund som gör att uppdraget framträder tydligare och därigenom stärker deltagarnas vilja och förmåga till utövande av yrket – deltagarna har lärt sig att se professionen i ett nytt ljus. Eftersom det är förskollärare som ska leda och organisera undervisningen behöver skollledning tydligt fördela det ansvaret för alla som arbetar i förskolan så att uppdraget synliggörs i ett nytt ljus utifrån den starka grund som deltagarna kan erfara genom utbildningen (Engdahl & Ärlemalm - Hagsér, 2020; Eriksson et. al, 2018). När det kommer till den förändrade synen på forskningens betydelse framträder, genom VFUn, en medvetenhet om vikten av att vara uppdaterad, kritisk och granskande vilket i den här studien förstås som ett sätt att uttrycka ett vetenskapligt förhållningssätt. Enligt UKÄ (a.a.) ska VFU bidra till att vetenskapligt grundade kunskaper flätas samman med beprövad erfarenhet vilket vi kan se som en central del hos deltagarna genom denna rapport. En förändrad och vidgad syn på uppdraget i relation till forskning och deltagarnas förhållningssätt framträder.

MÅLSTYRDA PROCESSERS BETYDELSE – MEN HUR?

Under VFUn har deltagarna genom reflektion med sina handledare och andra kollegor erfär att de har utökat sin kompetens kring synen på undervisning. Deltagarna har relaterat den pågående VFUn till ämnesdidaktiska kurser som de har gått tidigare i utbildningen. Områden såsom lek, matematiserande och naturvetenskapliga fenomen har diskuterats vilket har lett till att den pedagogiska miljöns betydelse har ställts i relation till ämnesdidaktik. Vi förstår det som en slags fördjupad reflektion utifrån både förskolepraktik men även utifrån den utbildning deltagarna går. Deltagarna blir subjekt kring sin egen utbildning och kan på så sätt relatera det till barnens möjligheter att bli subjekt i en förskolekontext. Sådana här kopplingar eller rörelser mellan olika ämnesområden och aspekter av undervisning förstår vi som viktiga att erfara eftersom vi tror att det kan främja förskollärares kompetens till att lyssna in barnen (FN, 1998; Pramling – Samuelsson, Sommer & Hundeide 2010; Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2020) i relation till andra krav och förväntningar på utövandet av yrket såsom exempelvis att bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete. Vi menar att deltagarna har erfär nya kunskaper om hur målstyrda processer (Skolverket, 2018) kan förstås i relation till bildning när man varit med om en egen utbildning som utmanat och förändrat såväl synen på sig själv som individ och synen på sig själv i relation till förskolläraruppdraget. Även för oss som undervisande lärare på högskolan har denna

process varit en resa. Utbildning handlar inte om att infoga människor i en bestämd ordning, utan ett erbjudande av handlingar där subjektet kan utmanas, förändras och ge nya kunskapsbidrag (Biesta, 2006b). Utbildning handlar därför inte heller om att bli en självständig autonom individ utan snarare tvärtom, utbildning innebär insikten om hur mycket vi istället är beroende av andra och det har blivit så tydligt att deltagarnas upptäckter också blir våra.

ERFARENHET – EN FARA?

Som tidigare framgått har några deltagare uttryckt oro inför att byta förskola och att göra VFU på en ny arbetsplats i ett område där de kanske aldrig varit förut. Att byta förskola, uttrycker någon, var för dem en helt främmande tanke innan de började läsa till förskollärare och något som flera av deltagarna inte trodde att de skulle klara av. Det påminner oss lärarutbildare om vad en lärares uppdrag kan innebära, kanske är det som Biesta (2006a) skriver, att en lärares uppgift är att ge eleverna det de inte frågat efter eftersom de inte visste att de kunde fråga efter det. Vi har flera gånger i texten berört begreppet erfarenhet. Bytet av förskola har öppnat upp för en tanke att inte behöva stanna i en och samma verksamhet för att man känner sig bekväm där. Dessa reflektioner kan förstås som att det uttrycks en känsla av att fler möjligheter har öppnats upp, där en sådan möjlighet kan vara att lämna sin bekvämlighetszon och pröva sina vingar på en annan förskola, kanske i ett helt annat område. Utifrån detta resonemang har vi under skrivandet av denna rapport

reflekterat över vad erfarenhet kan göra med oss? Vi har tidigare refererat till Gustavsson och skrivit att erfarenhet kan förstås som något som erfarits på ett djupare plan i livet och som gjort skillnad för hur man ser på tillvaron och därigenom får betydelse hur tillvaron uppfattas genom ökad kunskap om den. Detta är något som kan appliceras på de berättelser deltagarna har delat med sig av. Erfarenheter gör skillnad - inte bara för den enskilda deltagaren, det spiller över på många andra områden.

Reflekterar vi över och "leker" med ordet erfarenhet, kan det läsas som att erfara något, delar man i sin tur upp begreppet i två delar, får vi plötsligt orden *er fara* vilket öppnar upp för tanken och frågan om erfarenhet kan anses vara en fara? Vilka faror kan det finnas med att inte utsätta sig själv för andra erfarenheter och gå ur det som man upplever är sin bekvämlighetszon? En fara vi kan se är att det välkända också blir en norm hur en verksamhet ska organiseras. En norm som kanske inte blir utsatt för den kritiska blick alla utbildningsarenor behöver. Biesta (2006b) skriver att utbildning i första hand gäller människors möjligheter att kunna tala med sin egen röst och känna att den bär. Detta görs genom att träffa och möta det som är annorlunda, det icke välkända, det är då rösten kan framträda som ett svar, det är då vi kan finna vår egen röst. När Biesta skriver som han gör kanske det kan anses handla om att människan ska utsättas för mer fara i utbildningen, en fara som utmanar förgivettagna föreställningar? Detta resonemang kan även kopplas samman

med utbildningens funktion i samhället, vilken kunskap samhället behöver. Deltagarna ska bli kvalificerade för ett yrkesliv som bland annat innebär att främja unga människor till att delta i samhället vi lever igenom att utveckla förmågor och kunskap som bidrar till samhällets utveckling och ett ansvarsfullt medborgarskap. I denna rapport handlar det om vilka kunskaper och kompetenser deltagarna beskriver att de utvecklar för sin kommande yrkesprofession som förskollärare. Utrusta för handlar alltså inte enbart om att förbereda sig för ett yrke eller bidra till samhällets ekonomiska tillväxt utan att utveckla ett medborgarskap som bygger på en djup medmänsklighet. Biesta (2006b) framhåller att utbildning bland annat ska infoga deltagarna i en form av socialisation, främst utifrån en värdegrunds aspekt, där såväl politiska, sociala och kulturella ordningar framträder. Till exempel ska utbildningen och dess deltagare formas av de normer och värden som utbildningen vilar på, men också att bevara kulturer och traditioner, helt enkelt hur människor ska agera och anpassas i ett demokratiskt samhälle för att det ska fungera Biesta (a.a.). Utbildning handlar om en framtidskridande process som bygger på handlande.



Avslutande ord

Ni har nu tagit del av deltagarnas resa genom en relativt liten del av ett utbildningsprogram, en liten del som har satt stora spår, även hos oss som lärare i utbildningen. För oss handlar utbildningen såklart främst om våra deltagare, att utbilda professionella förskollärare med allt vad det innebär. Men faktiskt ännu mer om barnen. Barnens rätt att få möta förskollärare och en utbildning som vilar på en djup respekt för barnet som medmänniska där glädje, vänskap, nyfikenhet och utforskande är centrala delar för en pedagogisk hållning. Så här i slutet av rapporten vill vi knyta an till citatet i inledningen och relatera till introduktionen för de barn som börjar förskolan som tar sina första steg i ett utbildningssystem. Om vi tänker oss en metafor där varje barn som tar sina steg in på förskolan för första gången, tänker: "Dagen var kommen, dags för mig att möta en ny verksamhet..." så är vi övertygade om att

deltagarna som gått denna utbildning förstår att för ett barn börjar en betydelsefull resa, just där i mötet med en förskollärare. Ett möte som välkomnar barnen till en plats med rika och mångfacetterade möjligheter att få vara människor, där erfarenheter läggs till erfarenheter och där vi tillsammans kan få vara människor på många olika sätt. Där glädje, vänskap, utforskande och nya upptäckter väntar. Förskolan är en plats där vi blir människor tillsammans, där vi kan ge varandra vingar, vingar som bär. Vi låter en deltagare avsluta denna rapport:

”När jag stängde grinden kände jag glädje över att fått lära känna nya människor, och fått med mig nya erfarenheter både personligen men också i min yrkesroll. Jag kände även nyfikenhet att få testa och pröva de nya erfarenheter jag fått tillsammans med andra.

Referenser

Alnervik, Per & Alnervik, Karin (2017). *Pedagogiskt ledarskap*. Liber.

Bengtsson, Jan (1995). Theory and practice. Two fundamental categories in the philosophy of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 18(2/3), 231–238. <https://doi.org/10.1080/0261976950180208>

Bie, Kristin (2014). *Reflektionsboken*. Gleerups.

Biesta, Gert. J.J (2006a). The learning democracy? Adult learning and the condition of democratic citizenship. *British Journal of Sociology of Education*. <https://doi.org/10.1080/01425690500293751>

Biesta, Gert. J.J (2006b). *Bortom lärandet - Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Studentlitteratur

Brodin, Jane & Renblad, Karin (2014). Reflections on the Revised National Curriculum for Preschool in Sweden – interviews with the heads, *Early Child Development and Care*. 184:2, 306-321, <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.788500>

Cronqvist, Marita (2021). Yrkesetik i lärarutbildning - essensens betydelse. *I EDUCARE*, 21:2, 23 – 39. <https://doi.org/10.24834/educare.2021.2.2>

Dahlberg, Gunilla., Moss, Peter & Pence, Allan (2014). *Från kvalitet till meningsskapande*. Stockholm Universitets förlag.

Engdahl, Ingrid, Ärlemalm-Hagsér, Eva (Red.) (2020). Att bli förskollärare. *Mångfacetterad komplexitet*. Liber.

Engeström, Yrjö (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Orientakonsultit.

Enö, Mariann (2005). *Att våga flyga: ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet*. Doktorsavhandling. Lunds universitet. <https://doi.org/www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404433/FULLTEXT01.pdf>

Eriksson, Anita (2014). Förskollärarens förtydligade ansvar - en balansgång mellan ett demokratiskt förhållningssätt och att utöva yrkeskunskap. *Tidskrift för nordisk barnehageforskning*, 7, 1 – 17. <https://doi.org/10.7577/nbf.576>

Eriksson, Anita., Svensson, Anna - Carin & Beach, Dennis (2018). Reformimplementering i förskolepraktik. *Nordisk Tidskrift för Allmän didaktik*, 4, 59 - 75 <https://doi.org/noad.ub.gu.se/index.php/noad/article/view/109>

Fejes, Andreas., Dahlstedt, Magnus., Olsson, Maria & Sandberg, Fredrik (2018). *Medborgarskap och utbildning för vuxna*. Studentlitteratur.

Frelin, Anneli (2010). *Teachers' Relational Practices and Professionality*. Doktorsavhandling. Uppsala universitet, <https://doi.org/uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:300138/FULLTEXT01.pdf>

Förenta Nationerna (1989). *Barnkonventionen*. <https://doi.org/unesf.se/barnkonventionen>

Gadamer, Hans - George (1960/2004). *Truth and method*. Continuum.

Gustavsson, Bernt (2007). Hans- Georg Gadamer: Att som i leken förstå. I K. Steinsholt & L. Lövlie (Red.), (s. 498 - 509). *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Universitetsforlaget.

Gustafsson, Karin & Mellgren, Elisabeth (2008). *Yrkesroller i förskolan: en utvärderingsstudie av en fortbildning initierad av Kommunal och Lärarförbundet*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Hegender, Henrik (2010). *Mellan akademi och profession Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning*. Doktorsavhandling. Linköping Studies in Pedagogic Practices. <https://doi.org/www.diva-portal.org/smash/get/diva2:311164/FULLTEXT02.pdf>

Hegender, Henrik (2007). Lärarutbildningarnas kunskapsmål för verksamhetsförlagd utbildning – ett mischmasch av teori och praktik. I *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(3), 2007. https://doi.org/www.ltu.se/cms_fs/1.101399!/file/L%C3%A4rarutbildningars%20kunskapsm%C3%A5l%20f%C3%B6r%20vf.u.pdf

Johansson, Gunnel & Åstedt, Inga-Britt (1993). *Förskolans utveckling – fakta och funderingar*. Socialdepartementet.

Klafki, Wolfgang (2003). The Significance of Classical Theories of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung. I W. F. Pinar (Red.). *International Handbook of curriculum research*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates (s. 85 - 107)

Liedman, Sven-Eric (2017). Vad formar en människa? I *LÄRANDE SKOLA BILDNING – grundbok för lärare* (4e uppl.). 677 – 699.

Lilja, Peter (2014). *Negotiating teacher professionalism* (Doktorsavhandling, Malmö Universitet https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/17072/2043_17072%20PL%20MUEP_kappan.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Martin -Korpi, Barbro (2015). *Förskolan i politiken – om intentioner och beslut bakom den svenska förskolan framväxt*. U15.007.KorpStockholm: Utbildningsdepartementet.

https://doi.org/www.regeringen.se/contentassets/7d83393009994779a340d8b839e5e8ae/forskolan-i-politiken---om-intentioner-och-beslut-bakom-den-svenska-forskolan-framvaxt-u015_007.pdf.

Moss, Peter (2016). Why can't we get beyond quality? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17:1, 8 – 15, <https://doi.org/10.1177/1463949115627895>

Nordängers, Ulla-Karin & Lindqvist, Per (2012). Att skärpa den praktiska blicken-Handledares erfarenheter av försök att stärka kvaliteten i VFU. I *Utbildning & Lärande*, 6:1, 81 - 97). <https://doi.org/www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1256547/FULLTEXT01.pdf>

Norregård - Nielsen, Esther (2006). Förskollärare måste tala om vad de kan. *Förskolan*. 12 april. <https://doi.org/www.lararen.se/forskolan/annat/forskollarare-maste-tala-om-vad-de-kan>

Persson, Sven (2015). Pedagogiska relationer i förskolan. I: Tallberg-Broman, I (red.) *Förskola-tidig intervention*, 121 - 140. Vetenskapsrådet <https://doi.org/www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1406702/FULLTEXT01.pdf>

Pramling Samuelsson, Ingrid, Sommer, Dion, Hundeide, Karsten (2010). *Barns perspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. Liber

Rosén, Jenny & Wedin, Åsa (2019). Att representera mångfalden: Förskollärarstudenters narrativ om representativitet, delaktighet och professionalitet. *Lärarprofession i en tid av förändring*, 17, 65 – 81. <https://doi.org/www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1314150/FULLTEXT01.pdf>

SAOL. Svenska akademins ordböcker. Sök i tre ordböcker på en gång. <https://svenska.se/> (2021-05-20).

Schön, Donald (1938). *Den reflekterande praktikern*. Basic Books

SFS (2010:800). *Skollagen*. Utbildningsdepartementet. https://doi.org/www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Segolsson, Mikael (2011). *Lärandets hermeneutik: Tolkningens och dialogens betydelse för lärandet med bildningstanken som utgångspunkt* (Doktorsavhandling, Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping). <https://doi.org/hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:393405/FULLTEXT01.pdf>

Sernhed, Ove (2016). Göteborg är en stad som glider isär och det blir bara värre. Göteborgs posten 2016-04-24. <https://www.gp.se/kultur/kultur/kr%C3%B6nik-a-g%C3%B6teborg-%C3%A4r-en-stad-som-glider-is%C3%A4r-och-det-blir-bara-v%C3%A4rre-1.199053>

SFS. Högskoleförordningen 1993:100. Riksdagen. https://doi.org/www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100

Sheridan, Sonja., Sandberg, Anette & Williams, Pia (2017). *Förskollärarkompetens i förändring*. Studentlitteratur.

Simmons – Christenson, Gerda (1977). *Förskolepedagogikens historia*. Natur och Kultur.

Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan*. Skolverket. <https://doi.org/www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d5aa/1553968116077/pdf4001.pdf>

Skolinspektionen (2016). *Förskolans pedagogiska uppdrag*. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2016/forskolans-pedagogiska-uppdrag/>

SOU 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. https://doi.org/www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/en-forn-yad-lararutbildning_GN03135/html

Steinnes Gerd Sylvi (2014) Common sense or professional qualifications? Division of labour in kindergartens, *European Early Childhood Education Research Journal*, 22:4, 478 - 495, <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.947831>

Tallberg Broman, Ingegerd (2017a). Förskola i förändring. I L. Rubinstein Reich, I.

Tallberg Broman och A.-C Vallberg Roth, *Professionell yrkesutövning i förskola – kontinuitet och förändring* (23 - 36). Lund: Studentlitteratur.

Tallberg, Broman, Ingegerd (2017b). Att utveckla profession och ledarskap i förskolan. I L. Rubinstein Reich, I. Tallberg Broman och A-C Vallberg Roth, *Professionell yrkesutövning i förskola - kontinuitet och förändring* (37 - 56).

Tallberg, Broman, Ingegerd (2020). Om förskollärarprofessionen-förändringar, förväntningar, förutsättningar. Åsén, G (red). *Vad säger forskningen om svensk förskola?* Liber

UKÄ (2015). Uppföljning av den verksamhetsförlagda utbildningen inom lärar- och förskollärarprogrammet. <https://doi.org/www.uka.se/download/18.12f25798156a345894e4cb2/1487841874117/rapport-2015-11-30-uppfoljning-vfu-larar-o-forskollararutbilning.pdf>

OECD (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing. <https://doi.org/www.oecd.org/publications/starting-strong-2017-9789264276116-en.htm>

Vandenbroeck, Michel, Peeters, Jan & Bouverne-De Bie, Maria (2013) Lifelong learning and the counter/professionalisation of childcare: A case study of local hybridizations of global European discourses, *European Early Childhood Education Research Journal*, 21:1, 109-124, <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.760339>

Williams, Pia., Sheridan, Sonja & Mellgren, Elisabeth (2021). Likvärdighet och kvalitet: En studie om förskollärarstudenters verksamhetsförlagda utbildning. I *EDUCARE*, 21:2, 113 – 145, <https://doi.org/www.10.2384/educare.2021.2.5>

Åkesson, Joakim (2016). *Sistaårsstudenters syn på verksamhetsförlagd utbildning*. Fakulteten för lärande och samhälle. Malmö Högskola.

Enheten för samverkan
Högskolan för lärande och kommunikation
Box 1026, 551 11 Jönköping

Författarpresentation:

SUSANNA ANDERSTAF är förskollärare, adjunkt och doktorand i pedagogik. Hennes intresse är hur en interkulturell pedagogik på förskolan kan ta form. Hon har lång erfarenhet av att utbilda barnskötare till förskollärare.

LINA MRAK arbetar som förskollärare och adjunkt på Högskolan för lärande och kommunikation. Linas intresse inom förskolefrågor riktar främst mot förskolans yngsta barn samt hur teori och praktik förenas.

CHARLOTTE ÖHMAN är förskollärare, adjunkt och doktorand i pedagogik. Hennes intresse riktar sig huvudsakligen mot delaktighet i relation till undervisning i förskolan. Hon har lång erfarenhet av att utbilda barnskötare till förskollärare.



JÖNKÖPING UNIVERSITY
*School of Education and
Communication*