

**Självständigt arbete I**  
15 högskolepoäng, avancerad nivå

# Professionell kompetens i förskolan

- En explorativ undersökning kring sex förskollärares upplevelse av sitt bästa professionsjag

*Professional competence in preschool*

- *An exploratory study on six preschool teachers' experience of their best professional self*

Agneta Malmberg



## Abstract

Malmberg, Agneta (2018). *Professionell kompetens i förskolan - En explorativ undersökning kring sex förskollärares upplevelse av sitt bästa professionsjag* [Professional competence in preschool- An exploratory study on six preschool teachers' experience of their best professional self]. Magisterexamen i pedagogik, institutionen för lärande och samhälle: Malmö universitet.

Preschool teachers' experiences of their best professional self are based on an understanding of the preschool teacher assignment. This assignment is constantly being reformed based on different social discourses and control curriculum. The purpose of the study is to acquire knowledge of how pre-school teachers' professional competence is expressed in a preschool context. Which knowledge preschool teachers use and relate to in meetings with children at preschools. Through qualitative semi-structured interviews, the study examines how six preschool teachers formulate knowledge that appears to be central in successful interactions with children at preschools. The material consists of four hours and five minutes' recorded and transcribed interviews. The analysis is, in the first stage, inductive but turns into being abductive. The theoretical framework consists of Grimens (2008) professional theories, Aspelin and Persson's (2011) conceptual pairs of co-being and co-operation and Illeris (2015) complex learning model. The study shows that it is in co-being and co-operation that the preschool teacher experiences his best professional self.

Keywords: professional knowledge, tacit knowledge, process quality, relational skills, preschool.

Förskollärares upplevelser av sitt bästa professionsjag bottnar i en förståelse för förskollärareuppgiften. Detta uppdrag omformas ständigt utifrån olika samhälleliga diskurser och styrdokument. Syftet med studien är att skaffa kunskap om på vilka sätt förskollärares professionella kompetens uttrycks i förskolan, samt vilka kunskaper förskollärare använder och relaterar till i möten med barn i förskolan. Genom kvalitativa semistrukturerade samtalsintervjuer undersöks på vilket sätt sex förskollärare formulerar kunskap som framstår som central i upplevda lyckade möten med barn i förskolan. Empirin består av fyra timmar och fem minuters inspelade och transkriberade intervjuer. Analysen är i det första skedet induktiv men övergår till att bli abduktiv. Det teoretiska ramverket består av Grimens (2008) professionsteorier, Aspelin och Perssons (2011) begreppspär sam-varo och sam-verkan samt Illeris (2015) komplexa läromodell. Studien visar att det är i sam-varon och sam-verkan som förskolläraren upplever sitt bästa professionsjag.

Nyckelord:., professionskunskap, tyst kunskap, processkvalitet, relationell kompetens, förskola.



# Innehåll

Inledning.....	8
Teoretiska begrepp och tidigare forskning.....	10
Kunskap.....	10
Möten.....	11
Att vara examinerad förskollärare och bli kompetent i sin yrkesroll.....	13
Förskollärares professionella kompetenser.....	14
Teorival.....	18
Samspel.....	18
Professionell kompetens.....	19
Syfte.....	21
Preciserade frågeställningar:.....	21
Metod.....	22
Urvalsgrupp och etiskt förhållningsätt.....	22
Metodval.....	23
Den kvalitativa samtalsintervjun som metod.....	23
Intervjuguide.....	24
Genomförande.....	25
Analys och bearbetning.....	26
Tillförlitlighet.....	26
Etiska aspekter.....	27
Resultat.....	28
Situationer.....	28
Situation 2.....	30
Situation 3.....	31
Situation 4.....	32
Situation 5.....	33
Situation 6.....	33
Tre teman träder fram.....	35
Förutsättningarna och villkor för upplevelsen av att få vara sitt bästa ”professionsjag”.....	35
Blockeringar.....	36
Kunskaper som används i yrkesutövningens dagliga praktik.....	38
Diskussion.....	41
Metoddiskussion.....	45

Implikationer och fortsatt forskning .....	46
Referenser.....	48
Bilaga 1 .....	51
Bilaga 2 .....	52
Bilaga 3 .....	53



## Inledning

Föreliggande studie handlar om förskollärares upplevelser av sitt bästa professionsjag. Förskollärare skapar en förståelse för meningen med sitt arbete på en arena som ständigt förändras. Detta görs genom att hen tolkar och förstår professionsuppdraget utifrån formella kunskaper, barnsyn, kunskapssyn, styrdokument och erfarenheter. Kunskaperna och erfarenheterna präglas av diskurser som växer fram i olika sammanhang. Så väl internationell- som nationell forskning påverkar vad som blir möjligt att tänka. Ytterligare en sak som påverkar är de dominerande politiska diskurserna. Lindgren har i sin avhandling beskrivit hur figurationen av det posthumana förskolebarnet tar plats i en förskolekontext genom spridning av ett material från skolverket (2012). Genom kompetensutvecklingsinsatser presenteras det posthumanistiska perspektivet som en utgångspunkt för tolkning och analys av dokumentation. I Göran Perssons regeringsförklaring 1996 lyfts det socio-ekonomiska barnet fram.

Det livslånga lärandet ska vara en hörnsten i regeringens politik. Sverige ska kunna konkurrera med hög kompetens, vars förutsättningar ska ges genom hög kvalitet i alla skolformer, från förskolan till högskolan. (Korpi, 2015).

Mitt intresse för förskollärares yrkesvardag bottnar i 26 års yrkespraktik som förskollärare. Genom åren har förståelsen för förskolläraryrkesuppdragets innehåll varierat. Åren som förflutit har karaktäriserats av kommunalisering, decentralisering, marknadsanpassning, professionalisering, mål och resultatstyrning med mera. (Korpi, 2015). Bilden av vad en bra förskollärare är utgår alltid från ett perspektiv. Olika perspektiv innebär att dessa bilder inte alltid sammanfaller. Erfarenheter av att bidra till barns upplevelser av att lyckas övervinna svårigheter och erövra ny kunskap skapar engagemang. Upplevelser av att lyckas i arbetet är centrala för arbetsglädje och indirekt också för måluppfyllelsen. Grimen (2008) menar att förskollärares arbete är komplext. Professionens kunskapsgrund baseras på teoretiska insikter från flera olika fält. Av praktiska färdigheter och förmågor vilka de bland annat har utvecklat i sin praktik. Den praktiska kunskapen är specifik för varje individ och låter sig inte separeras. Det innebär att förskolläraren skapar mening och kunskap genom sina handlingar gentemot barn, föräldrar och kolleger. Denna mening och kunskap kan vara av både explicit och implicit karaktär. Tillsammans bildar de en meningsbärande förtrogenhet utifrån vilken förskolläraren orienterar sig. Handlingarna utgör en kunskapsbas som integrerar känslor, normer och värden. Kunskap om i vilka situationer förskollärare upplever att de gör ett bra arbete. När de känner sig lyckade i sin profession, kan bidra till att belysa



på vilka sätt dessa situationer kan utvecklas och stimuleras. Att synliggöra och problematisera svårigheter förskollärare upplever i det professionella arbetet är ytterligare ett bidrag som kan utveckla praktiken. De senaste decenniernas har karaktäriserats av mål- och resultatstyrning som har resulterat i en förändrad yrkespraktik och bidragit med ett nytt fokus. I Skolinspektionens (2015) granskning av förskolors kvalitet konstaterades att det är samspelet mellan personalen och barnen som utgör kärnan för en hög kvalitet. Genom att intervjua sex olika förskollärare om deras upplevelser av sitt bästa professionsjag kommer föreliggande studie att undersöka på vilka sätt förskollärares professionella kompetens uttrycks i förskolan. Förskolläraryrkets formella skolning är sprungen ur en akademisk kontext och tradition vilken tolkas i en specifikt politisk samhällskontext präglad av den aktuella tidens diskurser. Detta har betydelse för vem och vad förskolläraren blir och i vilka situationer de upplever att de blir sitt bästa professionsjag. Gustavsson (2002) skriver att en stor del av de kunskaper vi använder i olika verksamheter bygger på äldre tiders kunskaper och erfarenheter. Dessa kunskaper och erfarenheter förändras i det att vi orienterar oss i vår egen tid och möter olika diskurser, människor och andras förståelser. Detta innebär att kunskapen inte bytts ut utan snarare förnyas och förändras i förskollärarens medvetande genom reflektion. Upplevelsen av att få vara sitt bästa professionsjag är i grunden en subjektiv upplevelse av att bli sitt bästa jag på arbetet. Samtidigt handlar det om i vilka situationer förskollärare upplever att de påverkar och bidrar till någon annans utveckling och lärande.

## Teoretiska begrepp och tidigare forskning

Detta avsnitt inleds med att redogöra för kunskapsbegreppet. Därefter följer betydelsen av relationella möten mellan subjekt och subjekt i en förskolekontext. Därefter följer en redogörelse för hur professionell kompetens utvecklas och på vilka sätt den professionella kompetensen definieras och beskrivs.

### Kunskap

Begreppet kunskap kan förstås på många olika sätt. Aristoteles beskriver fem huvudformer av kunskap, varav de tre första utgör själva kärnan. Den första formen kan beskrivas som den vetenskapliga kunskapen, *episteme* och avser kunskap som kan beskrivas som evig och oföränderlig. Den andra formen av kunskap benämner han som *techne* och beskrivs som en praktisk kunskap, ett know-how. *Fronesis* handlar om hur teoretiska kunskaper tillämpas i konkreta situationer, en slags praktiskt klokhets. De två sista huvudformerna benämns som *nous* och *sofia*. *Nous* handlar om insikt och kunskapssäkerhet och *sofia* om vishet. (Burman, 2014). Grimen (2008) beskriver *technes* kunskapshandlingar som heteroteliska, det vill säga att handlingarnas värde ligger i vad den syftar till. Att värdet av handlingarna fokuserar resultatet och slutproduktens kvalitet. *Fronesis* handlar om på vilka sätt individen bör agera och handla för att främja det moraliska goda för andra människor. Denna kunskap består av tillägnade förmågor samt förmågan att tolka och bedöma olika situationer och tillägnas genom erfarenheter. Grimen menar att delar av den praktiska kunskapen kan beskrivas som en tyst kunskap, vilken härbärgeras av individen. Delar av den praktiska kunskapen låter sig formuleras medan annan kunskap är mer tyst. En del av den tysta kan formuleras om kunskapen träder fram i medvetandet. Den tysta kunskapen fokuserar vad vi tänker, känner och de bedömningar vi gör till skillnad från den mer teoretiska kunskapen som är mer logisk och knuten till vårt huvud. Enligt skollagen (SFS 2010:800) och förskolans läroplan (Skolverket 2010,; Skolverket 2016,; Skolverket 2018) skall förskolläraren bedriva sitt arbete på ett sådant sätt att barnen utvecklar kunskaper och värden. Kunskap är ett svårfångat begrepp. I förskolans läroplan och grundskolans läroplaner avses fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Dessa fyra olika former samverkar och samspelar med varandra och beskriver den kunskap som förskolläraren ska arbeta med för att barnen ska utvecklas. Även förskollärarens kunskaper skulle kunna beskrivas på samma sätt. Ett mer explicit sätt är att beskriva förskollärares kunskaper utifrån de tre olika aspekterna relationell, ledarskap och didaktisk förmåga (Nordenbo, 2015). Den relationella aspekten berör på vilket sätt läraren

skapar en relation till det individuella barnet och gruppen. Ledarskapsaspekten avser på vilket sätt läraren utövar sitt ledarskap i dessa relationer. Den sista dimensionen avser lärarens ämneskompetens och didaktiska kompetens. Persson (2012) har sammanställt lärarens professionella kompetenser utifrån Nordenbo (2008), Sheridan, Williams och Sandbergs (2011) forskning i 6 teman. Dessa är förmågan att relatera till barnen genom dialog, förmågan att skapa ett hållbart delat tänkande, förmågan att utveckla barnfokuserade strategier, förmågan att tydliggöra och kommunicera ett kunskapsobjekt, förmåga att utmana barnens tänkande samt förmåga att förena omsorg, lek och undervisning. Lindquist och Nordäng (2007) har undersökt huruvida lärares praktiska kunnande låter sig överföras mellan lärare och olika yrkesgenerationer. De har funnit att erfarenheter med tiden kan omvandlas till diskursiv kunskap och att strävan efter en relation och närvaro utgör grunden för denna praktiska kunskap. De har även funnit att lärare ofta använder ett målade språk ofta i form av metaforer för att förmedla den praktiska kunskapen och den ursprungliga känslan.

## Möten

I förskolan sker det hela tiden mer eller mindre spontana och planerade möten. Möten mellan människor men även mellan tankar, objekt och förståelser. Ingen existerar i ett existentiellt tomrum (Aspelin & Persson, 2011). Mötena kan beskrivas som samhällsliga relationer vilka avser hur olika delar av samhällsformationen förhåller sig till varandra och bildar en helhet. Möten kan också vara av mer mellanmännisklig karaktär och avser då hur två olika individer förhåller sig till varandra som subjekt, ett möte mellan jag och du. Möten kan även beskrivas som sociala relationer och avser relationer vilka växer fram genom handlingar mellan olika människor. (Aspelin & Persson, 2011). Aspelin och Persson introducerar begreppsparet sam-varo och sam-verkan. Deras syfte med att använda bindestrecket är att skilja begreppet från det vardagliga språkbruket. Begreppen har vuxit fram utifrån Bubers teori vilken gör en distinktion mellan det sociala och mellanmänniskliga aspekterna av möten mellan människor. Grunden för begreppsdefinitionen är att människan måste förstås som någon som står i relation till sin omvärld, inte ett separat jag. Jaget förutsätter en relation till något eller någon. Sam-varo beskrivs som ett möte mellan två individer som möter varandra som subjekt. Sam-verkan beskrivs som en social process i vilken individer samordnar sina målinriktade handlingar. Sam-verkan regleras till en viss del av olika formella strukturer.

Skolverket (2011) använder sig av begreppet atmosfärer för att beskriva möten mellan förskolepersonal och förskolebarn. I kunskapsöversikten (2011) beskrivs tre olika typer av atmosfärer. Den samspelande, den instabila och den kontrollerande atmosfären. Den samspelande atmosfären karaktäriseras av närvarande pedagoger med ett genuint intresse för att dela barns livsvärldar, där uppmuntran och acceptans karaktäriserar samspelet. I den instabila atmosfärstypen pendlar pedagogerna mellan närhet och vänlig distans, de pendlar mellan negativa och positiva emotionella uttryck. Den tredje och sista atmosfärstypen benämns som den kontrollerande. Där kännetecknas pedagogernas förhållningsätt av ordning, struktur och få känslouttryck. Biesta (2004) skriver att relationen mellan eleven och läraren kan förstås som en kommunikationsprocess. Han menar vidare att lärandet sker i mellanrummet mellan lärare och elev. Att detta mellanrum är en förutsättning för kommunikationen som möjliggör själva utbildningen och undervisningen. Linder (2018) förhåller sig till omsorgs- och lärandebegreppet när hon diskuterar pedagogisk relationskompetens. ”Inget lärande sker i ett relationellt och kulturellt tomrum” (s.49). Hon skriver vidare att den emotionella kontakten mellan de pedagogiska aktörerna utgör en väsentlig plattform för barns lärande. Hon skriver att det är viktigt att skapa en förtroendefull och varm lärmiljö i vilken det finns utrymme för att handla fel. I en sådan miljö är det möjligt att extrahera, dvs. skilja mellan problem och individ och på så sätt skapa förutsättningar för förändring och utveckling. Hundeide (2006) menar att vuxna kan exkludera eller inkludera barnen i den emotionella dialogen. För att kunna inkludera barnet behöver förskolläraren möta barnet som ett subjekt. I den lärande dialogen bör pedagogen vara uppmärksam på att lärande oftast sker utanför den lärande individens bekvämlighetszon. Ju längre bort från bekvämlighetszonen den lärande individen befinner sig ju mer ansträngande blir det. Mod och stöd behövs. Vid dessa tillfällen behöver förskolläraren vara närvarande på ett sådant sätt att de uppmärksammar barnets behov av stöd. När vi ger oss i kast med utmaningar som är utmanande men som vi uppfattar som möjliga är det möjligt att vi hamnar i ett flow. Ytterligare ett begrepp som beskriver en utmaning som relaterar den lärande individens förståelse och färdigheter är Vygotskijs *proximal utvecklingszon* vilken åsyftar det nästkommande utvecklingssteget som individen ännu inte klarar av själv men tillsammans med andra går det. (Strandberg, 2006).

## Att vara examinerad förskollärare och bli kompetent i sin yrkesroll

Ett professionellt jag förstås utifrån förskollärarens upplevelser, tankar och erfarenheter av sin profession. Rogers (Pervin, 1993) begrepp om själv och idealsjälvt kan vara en utgångspunkt för en sådan förståelse. Rogers menar att Självet förstås som individens förståelser, tolkningar och upplevelser av skeenden runtomkring hen. Idealsjälvet avser det själv som den enskilde individen vill vara och uppfattas av andra som. Är skillnaderna mellan dessa två jag alltför stor uppstår en inkongruens, vilket bidrar till att individen mår sämre och att självet kommer i gungning. En sådan tolkning medför att det blir intressant att veta vad det är som bidrar till det professionella idealjagets innehåll; vad, vem och vilka det är som formar den bilden av jaget. Förskollärares teoretiska kunskaper och upplevelser av sin praktik skapar mening och bekräftar varandra. I förskollärarens fall måste den formella kompetensen uttryckas i relationen till barnen genom handling. Nordenbo (2008) skiljer mellan formell kunskap och manifest kunskap. Denna urskiljning bidrar till att belysa och medvetandegöra vilka kompetenser läraren använder i sitt yrkesutövande oavsett varifrån kunskaperna är inhämtade. Förskollärare reflekterar och relaterar sina teoretiska kunskaper till olika situationer i sin praktik, på så sätt görs de till användbara verktyg i det dagliga arbetet. Det är en ständig rörelse fram och tillbaka mellan den medvetna och den omedvetna kunskapen, en rörelse som påverkar och styr delar av vårt handlande. Denna ständiga rörelse mellan teori och praktik bidrar till en ständigt transformerande förståelse, ”Kunskap kan alltså ses som ett förhållande mellan en ständigt pågående process och ett färdigt resultat”. (Gustavsson, 2002 s.47). Rörelsen mellan teori och praktik är en naturlig del av ett reflekterande professionsliv. -En naturlig del av det livslånga lärandet. Människan är dömd till att ständigt lära (Illeris, 2015). Erfarenheter och kunskap införlivas i oss och påverkar våra handlingar. Ibland framstår kunskapen som konkret och formulerbar, en kunskap som vi kan dela med andra genom språket. Vid andra tillfällen är kunskapen svår att formulera verbalt och är mer ’tyst’. Dessa processer präglas dessutom av ett ständigt växlande informationsflöde. I det dagliga arbetet möter våra kunskaper ett informationsflöde som är färgat av olika samhälleliga diskurser. Det kan vara svårt att avgöra vad som är kunskap och vad som är information (Gustavsson 2002). Förskollärarens arbete kan beskrivas som ett komplext arbete präglat av dualistisk rationalitet och olika paradoxer. Dessa uttrycks i utbildning, forskning och styrdokument och hanteras i det systematiska kvalitetsarbetet. Detta påverkar vilket lärande som är möjligt inom förskolans ramar. (Insulander & Åberg, 2014). Under senare år har det kollegiala lärandets plats i undervisningen lyfts av bl.a.

Timperley (2013). Det kollegiala lärandet har det gemensamt att det sker tillsammans med andra med samma profession. Hur själva utbytet ser ut och organiseras kan se väldigt olika ut. Det finns Public Learning Communitys, samtalsgrupper på lokal nivå. Enligt Graham (2012) kan Public Learning Communitys bidra med att skapa ett kollegialt stöd för den enskilde läraren. Mötet mellan teori och praktik sker således i det dagliga arbetet med barnen, kollegerna, i den individuella reflektionen och i den kollegiala reflektionen. Organisationens förutsättningar kan mer eller mindre stötta dessa processer. I slutrapporten av skolinspektionens granskning av förskolans kvalitet och måluppfyllelse (2018) framkommer det att förskolepersonal menar att det sällan ges utrymme och tid att diskutera olika pedagogiska frågor i den omfattning de upplever behövs och att de resurser och de kompetensutvecklingsinsatser som görs inte svarar mot de behov förskolepersonalen upplever att de har. Samtidigt har det kollegiala lärandet lyfts fram som en väg för utvecklingsarbetet i såväl skola som förskola av skolverket och Timperley (2013). Timperley menar att lärare utvecklar egna teorier om hur barn lär sig och på vilket sätt arbetet bör organiseras. Dessa teorier menar hon bör lyftas fram och granskas kollegialt i olika undersökande och kunskapsbildande cykler. Detta menar även Ahrekiel, Schmidt, Nielsen, Sommer & Warring (2013) är ett sätt att lyfta fram den ouppmärksammade och tysta kunskapen som används av pedagoger i förskolans vardagssituationer. Denna kunskap riskerar att gå förlorad i det att den inte uppmärksammas och erkänns.

### Förskollärares professionella kompetenser

Sheridan et al (2011) har undersökt hur betydelsen av förskollärares kompetens kan förstås. Genom att intervjua förskollärare har de funnit tre olika dimensioner av kompetenser. De första dimensionerna handlar dels kunskap om vad som ska läras, varför och dels om en praktisk kunskap. Den praktiska kunskapen har utvecklats utifrån mötet mellan teoretiska kunskaper och erfarenheter om på vilket sätt intentionerna med mål och läroplaner kan realiseras. Dessa två dimensioner stämmer väl överens med tidigare forskning. Den sista dimensionen menar de är lite mer unik och handlar om lärares interaktiva och mellanmänniska kompetens. Hundeide (2006) beskriver tre olika typer av dialoger i barns utveckling. *Den emotionellt expressiva* dialogen i vilken omsorgspersonen känner in barns stämningsläge och delar barnets upplevelse och bekräftar dessa genom positiva känslouttryck. I den *meningsskapande och utvidgande* dialogen utgår omsorgspersonerna från en identifikation med barnens och deras upplevelser. De kan på så sätt ge mening åt, berätta om och expandera barns upplevelser. Detta är en spontan och icke reflekterad

deltagande process. ”Den meningsskapande dialogen innebär i själva verket att man går in och blir en medspelare i barns utforskande av sin livsvärld.” (s. 78). *Den reglerande och gränssättande* dialogen i vilken omsorgspersonen vägleder barnet. Vägledningen sker oftast i en målinriktad aktivitet genom att korrigera och justera barnets initiativ på ett sådant sätt att barnet lyckas. Denna dialog syftar också till att bidra till att barnet får förståelse för situationen, vilket bidrar till förutsättningar för barnet att skapa en förståelse för på vilka sätt man kan gå vidare. Enligt Persson (2017) handlar förskolepersonalens kompetens om vilken förmåga de har att erbjuda barnen kognitivt, socialt och emotionellt stöd. Det kan bland annat handla om på vilket sätt förskolepersonalen förmår att stödja barnen att använda sig av lärande som bottnar i tidigare erfarenheter i nya sammanhang. Men också om förmågan att planera och genomföra lärandeaktiviteter som stödjer social interaktion samt stöttar barnens självkänsla och tilltro till sig själva.

Hargreaves (2000) har undersökt på vilket sätt lärare har reagerat emotionellt i förhållande till en förändrad undervisningspraktik och på vilket sätt dessa känslor påverkar interaktionen mellan skolledning, föräldrar och elever. Hans undersökning definierar fem olika emotionella områden vilka är av betydelse. Dessa områden menar han kan hjälpa oss att identifiera vad som stödjer eller utgör ett hot mot vår förståelse eller för våra emotionella band med föräldrar, elever och kolleger. Det *sociokulturella* området avser skillnader mellan klass och kulturtillhörighet, vilka lätt kan bidra till att skapa avstånd eller närhet mellan lärare, föräldrar och studenter. Det *moraliska* området avser i vilken utsträckning lärarnas avsikter överensstämmer med elevernas och föräldrarnas avsikter. Det tredje området handlar om vem, vad och vilka som äger rätten att definiera bilden av den *professionella läraren*. Det *politiska området* relaterar hur hierarkisk makt kan störa såväl kognitiva som emotionella aspekter gällande kommunikation mellan lärare, elever och andra personer runt lärarna. Det sista området benämner han som det *fysiska området*. Där sporadiska och formaliserade möten ersätter möjligheten till en mer personlig och avslappnad relation mellan lärare, föräldrar och barn. Ahrenkiel et al. (2013) har i sin studie funnit att danska förskolor är beroende av en pedagogisk kunskap som oftast förblir ouppmärksam. Denna kunskapen som ofta används i vardagliga rutinsituationer är viktig för barns upplevelse av sin förskolvistelse och utveckling. Trots att pedagogerna är intresserade och engagerade så uppmärksammas denna kunskap sällan och förblir osynlig för pedagogerna eftersom de upplever den som självklar. Denna ouppmärksamde kunskap menar de riskeras i en allt mer mål- och resultatstyrd verklighet. Att låta denna kunskap förbli

ouppmärksammas innebär att en möjlighet att en utveckla professionell kompetens, vilken inkluderar de vardagliga rutinsituationerna på förskolor går förlorad.

Relationell pedagogik är ett relativt nytt forskningsområde och introducerades av Bingham och Sidorkin 2004, enligt Aspelin (2018). 2016 definierades relationell pedagogik vid en nordisk nätverksträff som pedagogik som "baseras på föreställningen om människan som relationell varelse samt om utbildning, undervisning och lärande som relationsprocesser. Inom fältet placeras relationer snarare än enskilda individer och/eller sociala strukturer i utbildningens brännpunkt. Det interpersonella utgör huvudfokus, men relateras både till individen som subjekt och till social, kulturell och samhällelig kontext. Begrepp som relation, interpersonell kommunikation och profession är centrala. Något som kännetecknar relationell pedagogik är den stora betydelse som tillmäts mellanmänskliga, personliga möten." (Ibid s. 160). Aspelin och Persson (2011) menar att människan samexisterar och att jaget inte kan ses som något som kan skiljas från de relationer hon utgör en del av. Dessa mellanmänskliga möten kan vara mer eller mindre genuina. Relationerna förstås som möten mellan två subjekt eller som möten mellan subjekt och objekt. Subjektet kan möta en annan individ och förhålla sig till denne som ett objekt i sin föreställningsvärld. De menar vidare att det föreligger en risk att de inomindividuella aspekterna överbetonas i den individualistiska diskursen på samma sätt som den samverkande dimensionen överbetonas i den kollektivistiska diskursen. De strävar efter att belysa det ömsesidiga förhållandet mellan dessa två dimensioner. Linder (2018) är främst inspirerad av Hundeide och Csikszentmihalyi men även av Hattie. Det personliga relationella universumet är personligt hävdar Linder (2018) men samtidigt också offentligt. Hon beskriver det som en gräsand som i betraktarens ögon glider lugnt och långsamt framåt på vattenytan men som under ytan paddlar frenetiskt – individen från utsidan och individen från insidan. Hargreaves (2000) menar att emotionell förståelse inte är en linjär stegvis förståelse. Det handlar snarare som något som inträffar i ett förbisvepande ögonblick i det att läraren återupplever tidigare emotionella upplevelser. När läraren misstolkar barnet påverkas den emotionella förståelsen för barnet. Linder (2018) menar att det finns ett samband mellan optimala lärmiljöer, positiva känslor och det hon kallar stjärnstunder. Begreppet "stjärnstunder" beskriver hon som små korta stunder, som bidrar till att små korta nuvarande ögonblick kickar igång ett endorfinrus. Kärnan i dessa stunder kan förstås enligt Linder utifrån Daniel Sterns (i Linder, 2018) forskning som små microstunder om tre till tio sekunder i vilka uppmärksamheten riktas mot vardagslivets små, mikroskopiska glädjeämnen. Dessa små vardagliga ögonblick har en psykologisk funktion



som kan beskrivas som något som avviker från det förväntade. Ögonblick i vilka det inre universumet expanderar. Exempel är upptäckten av förmågan att bemästra något som tidigare inte var möjligt eller en ny förståelse för något specifikt. Det nuvarande ögonblicket är flyktigt och kort i nuet, dess följd är ett efterföljande endorfinrus. Det nuvarande ögonblicket skiljer sig från Csikszentmihalyis (2003) begrepp "flow", som kan beskrivas som en upplevelse i vilken medvetandet riktas mot ett mål som uppfattas som möjligt men utmanande och i vilket man förlorar sig själv. Den som har hamnat i ett "flow" tappar tidsuppfattningen och blir uppslukad av utmaningen. När målet uppnås har utmaningen övervunnits vilket bidrar till att individen upplever att hen förändras och expanderar, vilket väcker känslor av glädje.

Vi har nu sett hur människor beskriver det som kännetecknar en optimal upplevelse: en känsla av att ens förmåga räcker till för att klara den utmaning man står inför, att man befinner sig i ett målinriktat handlingsystem styrt av regler som ger besked om hur man klarar sig. Koncentrationen är så intensiv att uppmärksamheten inte räcker till för ovidkommande saker. Medvetenheten om det egna jaget försvinner och tidsuppfattningen förvrängs. De aktiviteter som skapar en sådan upplevelse är så tillfredställande att man är villig att utföra dem för deras egen skull utan sidoblickar på vad man kan vinna på det, eller på att de eventuellt är svåra eller farliga (Csikszentmihalyi, 2003, s. 96).

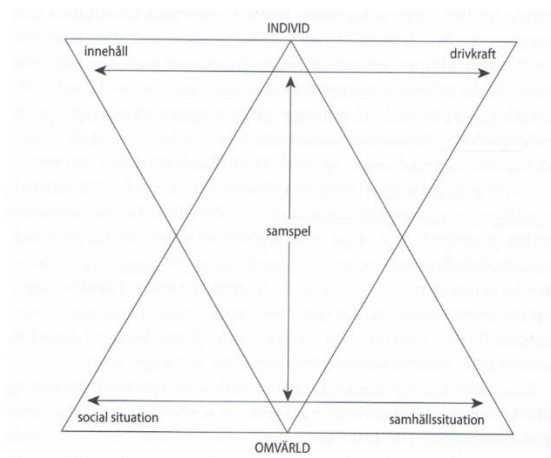
## Teorival

Denna studies utgångspunkter är att förskollärares kompetenser och bästa professionsjag inte låter sig förstås som något som är knutet till individen. Förskollärares kompetens och upplevelser av det bästa professionsjaget är ett resultat av ett komplicerat samspel med andra subjekt och objekt. Föreliggande studie fokuserar förskollärares upplevelser av att bli sitt bästa professionsjag i relation till barnen. Detta innebär att varken den didaktiska ämneskompetensen eller förskollärares upplevelser av att bli sitt bästa professionsjag i relation till ledning och styrning kommer att beröras. Kompetens är något som utvecklas i mötet mellan kunskap och erfarenhet. Praktikens kontext påverkar vilka kompetenser som utvecklas. För detta ändamål tjänar Illeris komplexa läromodell. Detta teoriavsnitt lyfter även fram samspelets betydelse för vad som blir till inom förskolans kontext utifrån Aspelin och Perssons (2011) begreppspar sam-verkan och sam-varo. Även Grimens (2008) teorier om hur professionell kunskap kan identifieras och beskrivas kommer att användas.

## Samspel

Lärande är ett komplext begrepp som kan förstås utifrån flera olika teorier. Kolbs lärocirkel är kanske den mest vanligt förekommande modellen. Den beskriver det erfarenhetsbaserade lärandet och kan sägas vara inspirerad av vissa delar av Piagets teorier om assimilation, ackommodation och transformativt lärande (Illeris, 2015). Kolbs lärocirkel beskriver och åskådliggör vad som sker i det som Linder (2018) kallar det inre universumet. Det yttre universumet kan reflekteras i det inre universumets medvetande.

En annan modell som synliggör det mer komplexa förhållandet mellan det inre och det yttre är den komplexa läromodellen.



Figur 1. Figuren visar Den komplexa läromodellen (Ur Illeris 2015, s. 126).

I den komplexa läromodellen synliggörs samspelet mellan den lärande individen och omvärlden. Modellen utgörs av två trianglar som möts i ett samspel. Den ena triangeln illustrerar hur två samspelsprocesser blir till i mötet med omvärlden. Innehållsdimensionen som kan beskrivas i form av kunskaper, förståelser och färdigheter. Drivkraftsdimensionen kan beskrivas som motivation, känsla och vilja och hur den samspelar med omgivningen genom handling, kommunikation och samarbete. Illeris (2015) menar att det är nödvändigt att ta med förhållandet till omvärlden eftersom allt lärande är situerat. Aspelin och Persons (2011) begreppspar sam-varo och sam-verkan belyser olika typer av samspel. Där sam-varon avser genuina möten mellan två subjekt och sam-verkan istället fokuserar samordnade målinriktade handlingar.

### Professionell kompetens

Grimen (2008) menar att professionernas kunskapsgrund är ett komplext fenomen som består av teoretiska kunskaper från flera olika forskningsområden, förtroendet med den praktiska praktiken samt praktiska färdigheter som yrkesutövaren har och använder sig av i sin praktik. Ett sätt att beskriva förskollärares professionella kompetenser skulle då kunna vara att dela upp dem i teoretiska och praktiska kunskaper. Den teoretiska kunskapen är förankrad i olika tvärvetenskapliga fält. Denna kunskap låter sig oftast beskrivas i ord. Den praktiska kunskapen däremot är knuten till person och situation. Den uttrycks genom de bedömningar förskollärare gör i sin yrkespraktik vilka ligger till grund för förskollärares handlingar. Detta innebär att förskollärares professionella praktiska kunskaper är verksamhetsspecifika. En del av denna kunskap låter sig formuleras språkligt, en annan del låter sig uttryckas genom handling. Svårigheten att formulera kunskapen menar Grimen (2008) kan förstås utifrån på vilka sätt professionen förhåller sig till olika normer och värderingar och vad som är möjligt att säga utifrån dessa. Ytterligare en anledning handlar om hur förskolläraren alltid måste förhålla sig till och från något, det vill säga förhålla sig till del och helhet samtidigt. En tredje anledning till att kunskap inte låter sig formuleras har att göra med att kunskapen är sammansatt av lösa delar i ett större system. Ett system vars helhetsbild saknas. Det kan också föreligga en skillnad mellan förmågan att identifiera kunskapen och förmågan att formulera den verbalt. Ett sista skäl handlar om på vilket sätt förskolläraren förhåller sig till skillnaden mellan vad som är sann kunskap och vad som inte är det. En stor del av den praktiska kunskapen bryter med Platons definition av kunskap och kan därför inte förstås som representationer av en sanning. Det kan till exempel om en kunskap om hur man tecknar, cyklar men även kunskap om hur dofter, konsistenser känns

igen, jämför med Aristoteles *techné*. Grimen (2008) har tagit fram sex olika gemensamma karaktärsdrag som gäller för praktiskt och teoretisk kunskap. Han menar att all kunskap kan artikuleras på ett eller annat sätt. Det som inte går att uttrycka med ord kan uttryckas genom handling. Vidare menar han att all kunskap kan läras in, kunskapsinhämtning är inte alltid ett resultat av undervisning utan ofta en biprodukt av handlingar och verksamheter. För det tredje så kan all kunskap överföras mellan människor, dock inte alltid genom att artikuleras språkligt. Det kan vara nödvändigt att använda andra ingångar och andra sinnen för att överföra kunskap mellan varandra. För det fjärde är all kunskap införlivad. Detta innebär inte att språket saknar betydelse utan snarare att det verbala och icke verbala är sammanvävt på ett komplicerat sätt. För det femte så kan kunskap ackumuleras, inte nödvändigtvis på ett sådant sätt att ackumulation utvecklas i allt mer komplexa system. Här menar Grimen (2008) att den kan behövas modeller för vad ackumulation kan vara. För det sjätte så menar han att både teoretisk och praktisk kunskap kan granskas. Den teoretisk kunskapen kan granskas genom att kontrollera fakta. Den praktiska kunskapen granskas och bedöms utifrån på vilket sätt handlingarna utförs och handlingarnas resultat och kvalitet.

## Syfte

Syftet med studien är att bidra med kunskap om på vilka sätt förskollärares professionella kompetens uttrycks i förskolan samt vilka kunskaper förskollärare använder och relaterar till i möten med barn på förskolan.

## Preciserade frågeställningar:

- I vilka situationer upplever förskolläraren att de blir sitt bästa professionsjag?
- Vad karakteriserar dessa möten?
- Vilka är förutsättningarna och villkoren för dessa möten?

## Metod

I detta avsnitt redogörs för undersökningsprocessen urvalet, på vilket sätt data har samlats in, bearbetats och analyserats. Slutligen redogörs för de metodologiska överväganden som har gjorts i samband med undersökningen.

### Urvalsgrupp och etiskt förhållningsätt

Förskolorna valdes utifrån ett bekvämlighetsurval. I en nyligen genomförd omorganisering av mitt förskoleområde gavs möjligheten att fråga förskolor som jag tidigare inte har varit i kontakt med och vars förskollärare jag inte känner. Jag kontaktade min egen och ytterligare en förskolechef med en förfrågan om jag fick kontakta förskollärarna på förskolorna och huruvida de kunde tänkas få ställa upp i studien på sin arbetstid. Efter det att jag fick positiva svar av förskolecheferna kontaktades förskollärarna via mail med information om studiens syfte (se bilaga 1) Urvalet av förskollärare var således självselekerande. Det var viktigt för mig att jag inte hade några personliga kopplingar till respondenterna eftersom jag ansåg att detta skulle kunna påverka mina möjligheter att tolka materialet men även respondenterna möjlighet att besvara frågorna förutsättningslöst.

Det är inte lätt att vara objektiv, men som vetenskapsman har man skyldighet att sträva mot objektivitet. Svårigheten ligger i stor utsträckning på ett psykologiskt plan. Det är svårt att upptäcka egna fördomar och förutfattade meningar. (Ejvegård, 2009, s.19)

När väl intervjuguiden var klar tog jag kontakt med förskolecheferna för att få en lista med de förskollärare som var anställda på förskolan. Jag kontaktade samtliga förskollärare som fanns anställda på förskolan och informerade om vem jag var och mitt syfte med min undersökning (se bilaga 1). Förskolan som kontaktades lyder sedan en kortare tid tillbaka under samma chef som jag själv. Det har inte förekommit något samarbete tidigare mellan den förskolan på vilken jag arbetar och de förskolorna vars förskollärare tillfrågades. Inget sådant samarbete var planerat vid det tillfället som förfrågan om deltagande i min studie gick ut. Jag fick kontakt med fyra respondenter på en relativt nyöppnad förskola, en förskollärare på en annan relativt nyöppnad förskola och ytterligare en annan förskollärare som arbetade på en etablerad förskola. Respondenterna arbetade i samma stad men på olika förskoleområden, Majoriteten av respondenterna arbetade i en stadsdel med nybyggnation.

## Metodval

För att söka kunskap om på vilka sätt förskollärares professionella kompetens manifesterar sig har jag använt mig av kvalitativa semistrukturerade samtalsintervjuer (se bilaga 2). Genom samtalsintervjun ges respondenten utrymme att fritt formulera sig kring de ställda frågorna (Dalen, 2015). Den kvalitativa forskningsintervjun söker en förståelse för omvärlden utifrån individens upplevelser och förståelser. Detta skapar goda förutsättningar för att besvara de preciserade frågeställningarna. För att synliggöra på vilka sätt förskollärare relaterar sina formella kunskaper till sina handlingar behövs en förståelse för på vilka sätt som dessa relaterar till och påverkar varandra i respondentens medvetande. Andra metoder som har övervägts har varit gruppintervju, intervju av förskolebarn och observation. Gruppintervjuer används ofta för att fånga upp olika attityder och kollektiva åsikter. Det finns anledning att tro att respondenterna hade anpassat sina svar efter varandra och på så sätt riktat sina svar på ett sådant sätt att det hade påverkat tillförlitligheten av undersökningen. ”Group interviews may produce ‘group think’, discouraging individuals who hold a different view from speaking out in front of the other group members.” (Cohen, Manion & Morrison, 2011, s.432). Intervju av förskolebarn hade inte besvarat den aktuella frågeställningen eftersom detta hade inneburit att forskningsfrågorna hade behövt ta avstamp i barnens upplevelser, erfarenheter och olika förståelser. Barns perspektiv och upplevelser tolkas av den professionella förskolläraren och barnets upplevelser är relevanta för på vilka sätt den professionella kompetensen manifesterar sig i förskolan. Däremot kräver förståelsen av vad som är förskollärarens professionella kompetens en grundkunskap om förskollärarens uppdrag. Detta innebär att forskningsfrågorna måste omformuleras när utgångspunkten är utifrån barns perspektiv. Observationer i form av fältstudier hade varit möjliga och kunnat bidra med en fördjupad kunskap om frågorna. Med hänsyn till arbetes omfattning och den tid som har stått till förfogande har detta inte varit ett realistiskt alternativ.

## Den kvalitativa samtalsintervjun som metod

En kvalitativ intervju strävar efter en förståelse för hur olika individer uppfattar och anpassar sig efter fenomen och situationer som man är en del av. Begreppet livsvärld används ofta (Dalen, 2015). Begreppet myntades av Husserl kring sekelskiftet och syftar till hur den subjektiva verkligheten träder fram i individens medvetande. Verkligheten som sådan tolkas och förstås genom människan.

I något avseende gäller det att komma åt och beskriva den grundläggande ontologiska nivån, det vill säga hur varat som sådant egentligen är beskaffat, vad verkligheten ytterst består av. Samtidigt insåg Husserl att det i analysen är nödvändigt att uppmärksamma hur det mänskliga medvetandet fungerar, till exempel att medvetandet alltid är intentionellt riktat mot något. (Burman, 2014, s.213).

Intervju betyder enligt Kvale ”utväxling av synpunkter” mellan två personer om ett specifikt problem (Kvale & Brinkman, (2014)). Förståelsen påverkas av tolkarens eller forskarens egen förförståelse och förståelsehorisont. Dalen menar att ”Medvetenhet om den egna förförståelsen gör forskaren känsligare och därmed bättre på att se möjligheter till teoriutveckling när det gäller det egna intervjumaterialet” (Dalen, s. 17). Intervjun kan vara mer eller mindre strukturerad (Larsen, 2007). Genom att välja semistrukturerade samtalsintervjuer ges respondenterna möjlighet att relativt fritt berätta om sina erfarenheter av att få vara sitt bästa professionella jag och att försöka beskriva vilka kunskaper som framstår som betydelsefulla för dessa sammanhang. Samtidigt bidrar en intervjuguide till att göra materialet överskådligt och centrerat kring forskningsfrågorna.

#### Intervjuguide

Inför intervjuerna konstruerades en intervjuguide (se bilaga 2). Frågorna ställdes utifrån de preciserade frågeställningarna. Två teman trädde fram där det första handlade om i vilka situationer förskollärare kände sig lyckade som förskollärare och när de kände att de lyckades med sitt professionsuppdrag. Det andra temat kom att handla om vilken kunskap som relaterades till dessa möten. Kunskap omfattar såväl teoretisk kunskap som fakta och förståelse men även förmåga att agera, handla och tillämpa sin teoretiska kunskap i sin levda praktik. Flera frågor konstruerades utifrån de två temana, en del av frågorna kunde sägas tillhöra både det situationella och det teoretiska.

Frågorna försökes hållas beskrivande och öppna. Enligt Dalen (2015) gäller det att ställa frågorna på ett sådant sätt att de får respondenten att öppna upp sig och berätta om sina egna tankar och upplevelser. Frågor som uppmuntrar respondenten till att beskriva sin upplevelse eller känsla är därför en bra strategi. Cohen, Manion och Morrison (2007) skriver ”Hence instead of asking a non- directly answerable question...” (s.227). Två bakgrundsfrågor rörande antal år respondenten hade arbetat som förskollärare samt en fråga rörande klimatet på arbetsplatsen ställdes för att skapa en förståelse för det kontext i vilken respondenten var verksam. Intervjuguiden testades i två olika provintervjuer. Vid båda tillfällena framkom det att en del frågor behövde omformuleras, bland annat förväxlades begreppen profession och professionell. Frågorna omformulerades med syfte att göra dem mer tydliga och vid andra tillfället bad jag dessutom respondenten om att göra en mind map över vad som bidrog till att situationen blev lyckad. I föreliggande studie bestämde jag mig för att jag ville erbjuda



respondenterna olika tankekartor för att underlätta arbetet med att beskriva sina upplevelser av situationen. Jag letade efter mer kunskap om sådana tankekartor men fann inte så mycket skrivet om detta. Jag erbjöd respondenterna dessa tankekartor men det var helt frivilligt att använda dem. Ingen ansåg att de behövde använda dem och troligtvis var min egen osäkerhet kring hur de skulle användas på bästa sätt en bidragande orsak. Jag var inte bekväm med att säga att jag ville att respondenterna skulle gestalta situationen med hjälp av tankekartan.

## Genomförande

I samband med att studien började ta form togs kontakt med en förskolechef för att undersöka möjligheten att skicka en förfrågan om huruvida det fanns förskollärare som ville delta i studien. Jag frågade även om jag fick vända mig till två förskollärare för att göra pilotintervjuer. Efter det att förskolechefen givit sitt medgivande skickades ett första brev ut till tre förskolor i min närhet. Resultatet av provintervjuerna kunde inte användas i själva studien eftersom dessa förskollärare jobbar i nära anslutning till den förskola på vilken jag själv tjänstgör. Däremot ansåg jag att vår yrkesrelation inte skulle påverka arbetet med framtagningen av intervjuguiden på ett sådant sätt att tillförlitligheten skulle kunna påverkas. Jag fick kontakt med två förskollärare som ställde upp på att delta i pilotintervjuerna. Resultatet av dessa intervjuer medförde att intervjuguiden förändrades och frågor formulerades med syfte att göra dem mer tydliga.

Sex förskollärare besvarade min förfrågan och anmälde att de var intresserade av att medverka i studien. Allt eftersom de självselektade respondenterna besvarade mitt brev avtalades en tid för intervjuerna. Intervjuerna genomfördes på respondenterna arbetsplats under deras arbetstid. Detta bidrog till att jag i mindre utsträckning kunde skapa villkoren för det fysiska rummet och på så sätt påverka intervjusituationens omständigheter. Innan intervjuerna påbörjades berättade jag än en gång vem jag var, i vilket syfte intervjuerna gjordes och på vilket sätt det inspelade materialet skulle användas. Respondenterna informerades än en gång om att de när helst de ville fick avbryta sin medverkan och att jag skulle behandla materialet på ett sådant sätt att deras identitet inte skulle röjas. Respondenterna tillfrågades även om jag fick kontakta dem igen om ytterligare frågor uppstod under arbetets gång. Respondenterna skrev även på samtyckesblankett (se bilaga 3). Samtliga intervjuer spelades in och omfattar totalt 4 timmar och fem minuter. Materialet i studien transkriberades och omfattar totalt 54 sidor. I samband med transkriberingen gavs respondenterna figurerade namn.

## Analys och bearbetning

Alvesson och Sköldberg (2017) beskriver tre olika förklarings- och förståelseansatser: induktion, deduktion och abduktion. Den induktiva förståelseansatsen utgår från en samling av enskilda data i form av empiri ur vilken samband och teorier extraheras. Den deduktiva ansatsen utgår från en generell regel eller teori som används som för att förklara det enskilda fallet. De två olika ansatsernas resultat blir därför olika. Induktionen är mer riskfyllt eftersom man försöker hävda att något är giltigt utifrån små enskildheter medan den deduktiva ansatsen riskerar att inte tillföra någon ny kunskap. Den tredje och sista förklarings och förståelseansatsen är abduktionen vilken rymmer drag av såväl induktion som deduktion.

Metoden har en del drag av både induktion och deduktion, men det är mycket viktigt att observera att abduktionen inte är någon enkel 'mix' av dessa eller kan reduceras till dem; den tillför nya och helt egna moment. Under processens gång utvecklas dels det empiriska tillämpningsområdet successivt, dels justeras och förfinas även teorin (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 13)

I detta arbete har angreppssättet i det första skedet varit induktivt. I det andra skedet har arbetet övergått till att vara abduktivt. Syftet har varit att få syn på samband vilka kan bidra till en djupare förståelse av förskollärarens professionalitet. En första analys gjordes redan i samband med att intervjuerna avslutades. I samband med transkriberingen vandrade tankar mellan det inspelade materialet och det skrivna ordet. Där pauser, skratt, ord och tonläge trädde fram. Efter transkriberingen lästes materialet igenom. Först en gång då understrykningar och tankar skrevs ner. Vid andra genomläsningen sammanställdes respondenternas svar och jag utgick från situationen, uppdraget och kunskapen. Tankekartan som inte användes av respondenterna kom till användning i detta skede. Nästa steg handlade om att se på vilka sätt dessa olika delar skulle kunna förstås och på vilket sätt de hängde samman utifrån studiens teoretiska perspektiv.

### Tillförlitlighet.

Enligt Kvale och Brinkman (2014) bör forskaren under hela forskningsprocessen sträva efter att vinna insikt om sina egna ofrånkomliga fördomar. I egenskap av forskare har det varit viktigt för mig att använda mig av respondenter som jag saknar fördomar om. Däremot har det funnits relationer som har möjliggjort urvalet. Det går inte att utesluta att respondenternas svar kan ha påverkats av att vi har anställning i samma kommun och att vi delvis lyder under samma förskolechef. Under processens gång har olika tolkningar gjorts och frågor har ställts till materialet om på vilken grund olika tolkningar har gjorts. Kvale och Brinkman (2014) menar vidare att forskarens strävan efter en känslighet gällande sina fördomar och sin egen subjektivitet kan anses som en reflexiv objektivitet. För att säkerställa att intervjuguiden

fungerade som verktyg genomfördes två pilotintervjuer. Pilotintervjuerna bidrog till att frågor preciserades ytterligare så att de mer noggrant besvarade frågeställningarna. Kvale och Brinkman (Ibid) menar att användandet av ledande frågor påverkar reliabiliteten. De medförde också att jag i egenskap av forskare gavs möjlighet att pröva mitt förhållningsätt i intervjusituationen. Dalen (2015) menar att forskarens egen oro för att förbise viktiga forskningsområden eller oro för att hamna i obehagliga situationer ofta förbises som ett metodproblem. Den kvalitativa forskningsintervjun förutsätter att det skapas en intersubjektivitet mellan forskare och informant då intervjun grundar sig i ett mänskligt samspel. Detta innebär att det kan vara svårt att hitta en balans mellan distans och närhet (Dalen, 2015). Jag har under hela processen strävat efter att ha en distans till materialet och en balans mellan närhet och distans i intervjusituationerna. Transkriberingen har varit direkt och tankepauser har markerats, i de fall respondenterna har citerats har de skrivits om till skriftspråk. Tolkningarna av materialet styrks med respondenternas citat. Då studien bygger på sex intervjuer med förskollärare om deras erfarenheter av sitt bästa professionsjag är underlaget allt för litet för att dra några generella slutsatser.

#### Etiska aspekter

Under föreliggande studies gång har de etiska rådets informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekrav beaktats. Vid de första kontakterna informerades de tillfrågade respondenterna om studiens syfte och villkoren för deras deltagande. Samtyckesblankett skrevs på i samband med intervjuerna. De informerades även om att de när de ville under processens gång hade rätt att avbryta sin medverkan. Respondenterna informerades om vem och vilka som kunde tänkas få ta del av materialet och på vilket sätt det skulle komma att hanteras. Samtliga sex förskollärare har givits figurerande namn för att värna deras anonymitet.

## Resultat

Redovisningen av studiens resultat kommer kortfattat beskriva de situationer i vilka förskollärare upplevde att de blev sitt bästa professionsjag.

### Situationer

Six förskollärare berättar om en situation i vilken de upplevde att de blev sitt bästa professionsjag. De sex situationerna som förskollärarna har relaterat till i intervjuerna har i huvudsak varit situationer vilka varit närliggande intervjutillfället. En av situationerna är något år gammal. Tre situationer utspelar sig i en grupp av barn. Tre av situationerna relateras till ett specifikt barn. I de situationer som utspelar sig i barngrupp beskriver respondenterna att det uppstår en känsla av ett gemensamt delat fokus. Det framkommer också att de lyckade situationerna kan vara såväl planerade som oplanerade. Den första utgångspunkten för analysen är samspelet mellan individ och omvärld (Illeris komplexa läromodell, figur 1) där samspel bryts ner i begreppen sam-varo och sam-verkan (Aspelin & Persson (2011). Grimens (2008) teori om den professionella tysta kunskapen och de fem orsakerna till varför professionell kunskap inte låter sig formuleras, utgör en andra utgångspunkt.

#### Situation 1

En situation där barns förståelse, kunskaper och färdigheter utmanas i en planerad aktivitet. En förskollärare och ytterligare en personal i barngrupp, en resurs och 20 barn.

Eve beskriver en situation i vilken de genomför en planerad gruppaktivitet med 20 barn. Det är tre personal, varav en arbetar som resurs. Det finns en personal som håller i aktiviteten inomhus och en som håller i aktiviteten utomhus. Det är samma aktivitet. Barnen har ett uppdrag utomhus och ett uppdrag inomhus. Barngruppen har delats in i fyra små grupper. Det är fem barn i varje. Grupperna har satts samman med syfte att skapa goda förutsättningar för barnen att lyckas med deras uppdrag. I planeringen av aktiviteten har personalen tagit hänsyn till barnens förmågor. De har även reflekterat över vilka roller som blir möjliga för de olika barnen i den mindre gruppen. Detta innebär att de har diskuterat förhållandet mellan del och helhet avseende barngruppen, sin egen kunskap om de enskilda barnens förmågor och tidigare kunskaper.

Uppdraget är en del av barngruppens tema, en handdocka ska introduceras. Aktiviteten är en skattjakt i vilken barnen ska hitta en pusselbit med hjälp av QR koder.

När de kom tillbaka i de här smågrupperna så var de eld och lågor över vad de hade hittat. Då blev de så att man var härvarande, närvarande och medforskande.

Eve beskriver barnens reaktioner, hur hennes eget fokus fördjupas och hur hon försöker fokusera situationen både utifrån sin egen upplevelse men även utifrån barnens. Detta tolkar jag som en sam-verkan med barnen. En öppenhet för att möta barn som genuina subjekt d.v.s. för en sam-varo. Däremot beskrivs ingen sam-varo i situationen. För att skapa denna känsla i barngruppen krävs en inlevelse och en förmåga att väcka intresse, lust och en nyfikenhet. På vilka sätt detta görs beskrivs inte alls. Detta kan bero på att Eve inte identifierar detta som en kunskap hon har. Däremot betonas vikten av sam-verkan i personalgruppen.

...vi är kuggar i samma hjul och vi behöver varandra. Vi behöver varandras olikheter. För att berika barnen så mkt som möjligt.

Eve berättar om barnens glädje och beskriver hur hon själv reagerar själv.

Jag kände glädje av att se, man blir smittad av deras glädje. Men också glädje över att de förstod uppdraget. Nyfikenhet över hur de tänker. Stolthet över att det gick fram, liksom. Det som vi hade tänkt, de förstod vad vi var med om. Vi var plötsligt med på samma resa. Det kändes som att det här kan vi göra igen och igen.

Eve beskriver flera delar som centrala för upplevelsen. Hur resultatet av arbetsgruppens sam-verkan reflekteras i betraktelsen över mötet med barnen. Upplevelser av glädje, nyfikenhet, stolthet samt ett med barnen delat fokus framstår som centrala.

Det var där, framförallt att de upptäckte ...Det var många saker. De upptäckte ett lärande i grupp. Tillsammans klarade de av det här. Men också individanpassat. Att jag bidrar till det här, också att jag klarar av en uppgift som jag kanske inte trodde att jag skulle klara av från början.

Eve uttrycker glädje över barns upptäckter och lärande. Att barnen lär sig tillsammans i gruppen. Att de hade tagit hänsyn till de olika individerna i gruppen och anpassat situationen för att alla skulle kunna ta del av den på ett för dem positivt sätt. Eve uttrycker även stolthet över sin egen prestation. Över att hon antagit en utmaning vars utgång hon inte var helt säker på. Detta tolkar jag som att barnens känslor över att lyckas genererar en stolthet. Denna stolthet och glädje framkallar i sin tur en motivation för ett fortsatt professionellt lärande. ”Innehållsdimensionen och drivkraftsdimensionen aktiveras samtidigt på ett integrerat sätt av impulser från samspeletsprocessen mellan individ och omgivning.” (Illeris, 2015, s.48)

Stoltheten kan även förstås utifrån att förskolläraren svarar mot bilden av den *kompetenta* förskolläraren. En bild som delvis formuleras i den nedre delen av Illeris komplexa läromodell (se figur 1), av politiker, föräldrar, tolkningar av styrdokument och samhällsaktuella diskurser. Eves beskrivning tyder på att det finns ett tillåtande klimat och en god sam-verkan

i arbetsgruppen. Detta tolkar jag som att sam-verkan med andra förskollärare är central för upplevelsen av att bli sitt bästa professionsjag.

## Situation 2

En lässtund i vilken förskolläraren skapar stämning och engagemang kring en bok. En förskollärare, en observatör (specialpedagog), 8-9 barn.

Läsvidla med en grupp om nio till tio barn. Förskolläraren läser en bok som valts av ett av barnen. Bokens innehåll och bilder lyckats fånga barnens intresse. I gruppen finns ett barn som tillåts plocka lite och röra sig lite mer än de andra. Även det barnet lyssnar och kommer fram för att titta på bilderna och visar att hen deltar. Förskolläraren har tillsammans med kolleger arbetat medvetet och aktivt med olika strategier för att fånga barnens intresse för litteratur och läsning. Den aktuella barngruppens intresse har varit mer svärfångat än förskollärarens tidigare barngrupper. Vid detta tillfälle finns även en utomstående observatör med.

Jag satt och visade bilderna och berättade sagan. De var väldigt intresserade barnen. Det var inte så mkt text. Det handlade om när det mörknar och det var rätt så bra bilder. Bra beskrivet och de var väldigt intresserade.

Ett av barnen har valt bok. Bokens berättelse och bilder fångar barnen. Det språkliga uppdraget stod i centrum, liksom rätten till en väl avvägd dagsrytm. Hannah menar att bokens bilder var intressanta för barnen. Att den handlade om händelser och skeenden som barnen var väl förtrogna med. Hannahs eget intresse för litteratur har troligtvis betydelse för hennes motivation för att utveckla olika högläsningstrategier. Vilket knyter denna kompetens till Illeris drivkraftsdimension (se den komplexa lärmodellen, figur 1). Valet att utgå från bilderna tolkar jag som en anpassning till barnens intresse, frågor och förmåga att fokusera berättelsen i den aktuella boken. Genom denna anpassning skapar Hannah förutsättning för en sam-verkan med barngruppen. Läsvidlan är liksom många andra vardagsituationer reglerad av förutbestämda regler och roller.

...och så kommer han och tittade på bilderna. Sedan så började han plocka med en grej som lät...Då sa jag –Tryck inte på den. Det blir så mkt ljud. Men barnen var fortfarande så koncentrerade att de kunde fokusera, de blev liksom inte störda.

Det är troligt att förskollärarens sätt att uppmana barnet att låta bli leksaken har betydelse för vilket fokus som blir möjligt för de andra lyssnande barnen. Ett vägledande som sker lågmält och diskret kan påverka förutsättningarna för de andra barnen att bibehålla fokus. Hur Hannah använder sig av andra kommunikationsuttryck såsom ögonkontakt och kroppspråk. Detta kan förstås som en praktisk kunskap.

Indeksering av praktisk kunskap bunnar i mange ting. Praktisk kunskap er kroppslig. Den er avleiret i innøvde kroppslige ferdigheter og fortolighet med omgivelsene og i mindre grad i språk. Man kan utøve praktisk kunskap uten å si noe, men icke uten at kroppen gjør noe (Grimen, s. 79).

Hannah menar att det är många olika tillstånd och förhållanden en förskollärare behöver ta ställning till när hon gör sin bedömning. Hon menar vidare att denna bedömning sker under aktiviteten och svarar an mot på vilket sätt barnen visar intresse eller ointresse. Hon menar vidare att bedömningen också relaterar vad som är möjligt utifrån den egna förmågan och barnens förmågor. Dessa förmågor är konstanta. Förmågan handlar om vad som upplevs som möjligt utifrån den egna dagsformen.

Det kan vara olika beroende på hur man själv upplever det, har det varit väldigt, väldigt jobbigt. Det finns ju dagar när det har varit jättejobbigt och man redan känner att det är det här... men då får man anpassa sig efter det. Då får man kanske ta en flanosaga, om man känner, - Gud jag får inte ihopa det. Det beror ja ganska mkt på en själv hur det blir. Man får tänka på hela gruppen och allting liksom. Om man tänker så här – De här är fem år och de ska klara detta – Nej, det går inte. Det beror på så många saker. Om man ser att det funkar, då kan man kanske ta en bok till. Eller så – Det här är så lite text, det är inte på deras nivå, men det kan räcka. Det är så många olika saker som spelar in.

### Situation 3

En situation i vilken ett barn övervinner en svårighet och utvecklar relationer till vuxna och barn. En förskollärare, ett barn.

Viv är ute på gården tillsammans med flera kolleger och barn. Hon beskriver ett barn som uppträder utåtagerande såväl verbalt som i handling gentemot barn, personal och utomstående. Det är flera små episoder i vilka barnet hamnar i konflikt med andra barn och vuxna. Barnet söker även konfrontation med barn och ungdomar som passerar förskolegården.

”Det är så att man... (paus) jättekonstigt beteende, men det har ändrats. Ja, hen blev arg så då gick vi in. Efter någon timme så pratade jag med hen, för då var hen ju lugn igen.”

Genom sitt beteende blir barnet ofta föremål för kritik och tillrättavisningar av övrig personal. Förskolläraren uppmärksammar hur barnet ständigt kritiseras. Att barnet brottas med olika svårigheter. Detta tolkar jag som att Viv möter barnet som ett subjekt. Att mötet är genuint och att hon är omedelbart närvarande inför henne.

Jag var ju mera irriterad på den andra personalen, som bara klagar på hen. Jag förstod ju att hen blev så frustrerad. Hen hade ju svårt för att leka med kompisar också.

I Vivs berättelse växer det fram en förståelse för vad det kan innebära att vara detta barn. Ur denna sam-varo växer det fram en irritation på andra kolleger. Denna förmåga att möta barnet som ett genuint subjekt och irritation över kollegers syn på barnet, genererar en motivation att förändra barnets situation (se drivkraftsdimensionen i Illeris komplexa läromodell, figur 1). Viv bidrar till att förändra sam-verkan med övrig personal så att det

gynnar det aktuella barnet. Viv uppmärksammar att barnet upplever sig missförstått och frustrerat. Genom att sätta ord på barnets känslor och avleda barnet i situationen arbetar Viv med att skapa en förtroendefull relation till barnet. Detta kan förstås som en praktisk kunskap som bottenar i Vivs tidigare erfarenheter och styr de bedömningar hon gör i den uppkomna situationen. Hon väljer att avvakta med att konfrontera barnet till dess att de är ensamma och barnet är lugnt. Denna kunskap om hur man möter barnet som ett subjekt tar avstamp i en respekt för barnet som ett eget subjekt. Viv har en lång erfarenhet av att arbeta med barn och språk. Jag tolkar hennes beskrivning av situationen som att hon har utvecklat en tyst kunskap om språkets betydelse. En del av de saker hon gör är så naturliga för henne att hon inte sätter ord på dem. Enligt Grimens(2008) teori om den tysta kunskapen inte formuleras då den anses som något självklart.

#### Situation 4

Ett barn som övervinner en svårighet. En förskollärare och ett barn.

Iffi berättar om en inskolningssituation i vilken inskolningsbarnet avvisar alla kontaktförsök av förskolläraren och annan personal. Barnet signalerar tydligt att hen inte vill ha kontakt med de vuxna på förskolan. I samråd med föräldrarna görs en handlingsplan. Förskolläraren respekterar barnets uttryck. Hon undviker att ta kontakt med barnet verbalt och hon undviker ögonkontakt. Detta tolkar jag som att förskolläraren accepterar barnets uttryck om att inte vilja bli bemött efter att ha provat många sätt att få till ett möte. Beslutet om att avstå från ögonkontakt och interaktion med det berörda barnet kan förstås som en sam-verkan med barnet. ”Sam-verkan byggs upp av målmedvetet handlande, det vill säga innefattar mål som ligger utanför själva relationen.” (Aspelin & Persson, 2011, s.90) I matsituationen skjuter hon över barnets favoritfrukt skuren i bitar under maten utan att varken titta på barnet eller använda ord. Barnet avvaktar till en början men börjar äta. Handlingar upprepas dagen därpå och situationen löser upp sig. Förskolläraren betonar att det är viktigt med bemötandet av barnet. Hon menar att det var svårt att ignorera barnet. Att det i situationen handlade om att visa att respekt för barnets uttryck.

Det är ju så olika. Bara en sådan sak som när vi lägger barn. Det är många barn som visar att de inte vill att vi ska röra dem, men ändå envisas vi med att – Jo, nu ska vi vaggas dig. Barn vill ju bemöta på olika sätt. Vissa barn vill kanske inte bli kramade, alltså det är ju så olika. Man försöker se på barnet. Vad behöver det här barnet? Ja, för mig är det jätteviktigt med bemötande. Lyssna, se på barnet.



Att möta varje barn som ett subjekt kan kompliceras av de normer och värderingar som formulerar bilden av den *kompetenta* förskolläraren. Eftersom denna bild också formulerar de handlingar som anses vara de rätta. Detta påverkar vilken sam-verkan och sam-varo som möjliggörs i mötet mellan omvärlden och individen i Illeris (2015) komplicerade läromodell (se figur 1). Iffis handlingar möjliggjordes då det skede i sam-verkan med föräldrarna.

#### Situation 5

Ett barn som erbjuds utmaningar utifrån sitt intresse för bokstäver. Intresset sprider sig till andra barn i gruppen. En förskollärare och ett barn.

Nazan berättar hur hon uppmärksammar ett oväntat intresse och kunnande hos en treåring. I en målningsituation upptäcker Nazan att barnet har skrivit en massa bokstäver.

Hen satt med ett papper och en penna när de målade och började skriva, men där står ju någonting!

Nazan observerar och registrerar barnets fokus och medvetandegör det för sig själv. När hon har identifierat barnets intresse överväger hon olika möjliga sätt att erbjuda barnet stimulerande aktiviteter och material. I brist på lämpligt material och begränsade ekonomiska resurser beslutar hon sig för att konstruera ett bokstavsmemory. Detta material används sedan på olika sätt. Barnet i fråga utmanas och stimuleras utifrån hens intresse för bokstäver, ett intresse som smittar andra barn i småbarnsgruppen.

Ja, det smittar ju även de yngre. Och sedan är det såklart att det vi gör i vardagen ska genomsyras av barnens intresse, men detta var lite utöver. Detta är inte ett tema som vi har bestämt. Utan det var ett eget intresse som ledde till ett stort intresse. Jag tror att det var det som gjorde att det fanns det här WOW! Tror jag.

Här tydliggörs skillnaden mellan att förhålla sig till barnperspektiv och barns perspektiv, vilket fokuserar grupp och individ, helhet och del. Detta stämmer överens med Grimens (2008) sätt att identifiera tyst kunskap. Det startar i en sam-varo med bokstäver men leder till en sam-varo med andra barn i gruppen. Förskolläraren svarar mot bilden av den kompetente pedagogen. En bild som formuleras i *omvärlden* i Illeris komplexa läromodell (se figur 1). Det är troligt att detta genererar kraft till drivkraftsdimensionen i samma modell.

#### Situation 6

En upplevelse av sam-verkan. Två förskollärare och en barngrupp om cirka 9-10 barn.

Aya beskriver hur hon och en kollega har lämnat förskolan med en barngrupp. De är på väg till en lekplats som barnen vill besöka. På vägen dit fångas barnens intresse av olika upptäckter. Förskolläraren och kollegan uppmärksammar detta och svarar på barnens initiativ, lust och glädje.

Jag det var nog att vi var lyhörda båda två. Att vi inte, även om det var blött i gräset, stoppade dem.  
– Nej! Ni blir blöta. Vi kan inte gå där, utan att de fick. När man tänker så var det ju flera situationer.  
Dels att vi skulle gå till lekplatsen. Dels att vi på vägen gjorde någonting. Det var inte bara Vlupp.  
Utän vi tog en utby från gången på väg dit liksom

De låter barnen undersöka och röra sig fritt. Barnen springer uppför kullarna och ner igen. De hittar växter. De uppmärksammar att gräset är vått. Efter en stund återupptar gruppen resan mot lekplatsen. Situationen beskriver sam-verkan mellan barn och pedagoger. Det finns ett gemensamt mål och tid att lyssna in varandra. Möten mellan olika subjekt och objekt påverkar situationen.

Att det var en utmaning. Ja en utmaning och det rätt så högt gräs på en sida och då var det något barn som kommentera – ”Man blir våt om fötterna. Och då ja vi att det är bara vatten, det torkar. Alla sprang ju och att de var glada. Och det var en utmaning, de fick springa.

Här uttrycks flera olika möjliga erfarenheter som barn kan göra och utmanas av. De olika subjektens fokus fokuseras inte specifikt. Känslan av glädje lyfts fram. Glädje är en central del av drivkraften motivation i Illeris (2015) komplicerande modell, (se figur 1).

## Tre teman träder fram

I detta avsnitt beskrivs tre teman vilka trätt fram ur analysen av materialet. Först presenteras faktorer som beskrivs som förutsättningar för att det bästa professionsjaget ska uppenbara sig. Därefter följer en presentation av faktorer som stöttar och blockerar dessa erfarenheter och vilka kunskaper använts i dessa möten. Sist en beskrivning av de faktorer vilka har framstått som centrala för situationens tillblivelse.

### Förutsättningarna och villkor för upplevelsen av att få vara sitt bästa ”professionsjag”

Erfarenheter av att få vara sitt bästa professionsjag är erfarenheter som ger kraft och lust. Känsla kan vara av betydelse för forskollärarens drivkraft och lust att utveckla sin professionella kompetens. Eve lyfter betydelsen av att se ett lyckat resultat av sina ansträngningar och känslornas betydelse på följande sätt.

Jag kände glädje av att se, man blir smittad av deras glädje men också glädje över att de förstod uppdraget. Nyfikenhet över hur de tänker och stolthet över att det gick fram, liksom. Det som vi hade tänkt, de förstod vad vi var med om. Vi var på samma resa plötsligt. Och det kändes, det här kan vi göra igen och igen. (skratt).

Detta kan tolkas som att sam-verkan med kolleger är en stöttande faktor. Betydelsen av att ha kolleger som stöttar och bidrar till ett tillåtande klimat, fritt från prestige och maktspel. Där kolleger delar med sig av sitt kunnande och funderingar. Tilliten till varandra bidrar till ett gemensamt fokus i det dagliga arbetet. En känsla av att alla vill göra sitt bästa på arbetet. Klimatet kan även beskrivas i termer av en genuin sam-varo och sam-verkan mellan kolleger. Den gemensamma diskussionen och reflektionen i arbetslaget ses som viktiga redskap som kan bidra till en samsyn på uppdraget. Förskolepersonalen behöver inte vara överens om allt men en grundläggande samsyn gällande uppdraget är en förutsättning. Hannah säger:

Man får kanske inte ha allt för olika värderingar vad det gäller det grundläggande i detta jobbet t.ex. att man tycker att det är viktigt att vara ute med barnen. Lite lika får det nog vara. Man tycker att det är viktigt. Man vill göra det bästa. Man har de värderingarna som krävs för att det ska bli så bra som möjligt. Att man vill göra det bästa och att man är en bra förebild för barnen.

Detta kan tolka som att handlingarna i gruppen formuleras och drivs framåt av gemensamma föreställningar. Det vill säga en ömsesidig påverkan mellan individer, mellan subjekt och förståelser. Enligt Aspelin och Persson (2011) medieras sam-verkansprocessen genom sociala överenskommelser. Ett bra samarbete i kollegiet innebär tilltro till att kolleger

fokuserar de barn som är i deras närhet. Detta skapar förutsättningar för att dela ett gemensamt fokus med barnen. Att stanna kvar i situationer vilka delas med barnen. Att vila i dem möjliggör en genuin sam-varo med barnen. En sådan sam-varo förutsätter också att det finns tillräckligt med personal. Flera respondenter lyfter sam-verkan med föräldrarna som betydelsefull. Betydelsen av att ha en god kontakt, att dela med sig av tolkningar av barnet. Barns och kollegers känslor smittar. Positiva känslor bidrar till lust och glädje i vardagen. Respondenterna uttrycker en strävan efter att skilja det privata jaget från yrkesjaget. De säger att det inte alltid är möjligt att helt separera de två jagen från varandra. Eve menar att hon kliver in i en roll när hon kommer till sitt arbete.

... mitt privata jag lämnar jag när jag går in här. Jag visualiserar att jag tar på mig en mantel. Det blir liksom min lärarprofession. Det är den jag använder mig av här. Sedan är det även mitt privata, men mitt privata tyckande och tänkande förekommer inte här så att säga. Jag störa mig på när andra inte gör likadant. (Skratt) För då blir det en krock så att säga.

Viv däremot menar att det var mer stressigt och svårare att upprätthålla gränsen mellan jagen under tiden hon hade egna små barn.

Men jag känner att jag har mycket bättre tålamod nu än när jag hade tre småbarn hemma och jobbade. Min man pendlade tre timmar varje dag. Alltså det är en helt annan situation. Där kunde man titta på klockan, nej nu måste jag skynda mig för nu ska jag hämta på förskolan om fem minuter.

Hannah lyfter fram betydelsen av hur förskolläraren har det i den privata sfären.

Det är min dagsform ju. Vad som har hänt innan i mitt liv eller så, det privata. Hur jag mår.

Detta tolkar jag som att det privata jaget kan bidra till att pedagoger både blir och inte blir sitt bästa professionsjag. De olika delarna låter sig inte separeras helt och hållet. Även fortbildning möjliggör upplevelser av sitt bästa professionsjag. Feedback från ledningen påverkar. Upplevelser av att ledarskapet stöttar och har tillit bidrar till att tydlig riktning utkristalliseras. Detta möjliggör beslut om arbetet i en gemensam riktning. Flera respondenter nämner betydelsen av samarbete med föräldrarna som en betydande faktor. De benämner det som att stötta föräldrar. Detta kan tolkas som att förskollärarna sam-verkar med såväl ledning, som kolleger och föräldrar, vilket påverkar synen på förskollärarens uppdrag.

## Blockeringar

I intervjuerna så framstår olika hinder och svårigheter vilka blockerar förskollärarna upplevelser av deras bästa professionsjag. En del av dessa blockeringar kan förläggas till de relationer de har med sina arbetskamrater och kolleger. I arbetsgrupper i vilka kolleger pratar om varandra, ofta i negativa ordalag, skapas hinder för upplevelser av det bästa

professionsjaget. Energi flyttas från de arbetsuppgifterna och påverkar vad som är möjligt att göra och tänka. Sura kolleger kan blockera möjligheter till upplevelser av lust och glädje, vilka i sin tur är viktiga för förskollärarnas motivation. Viv säger:

Det som kan hindra är ju om man har sura kolleger som inte vill vara med på det som man ska göra. Men sluta det gör vi inte. Det gäller att alla är positiva. Om man kommer och säger på morgonen, att det är så fint väder, nu sticker vi till den lekplatsen nere i stan, vi tar bussen.

En sådan kollega tar inte hänsyn till barnens eller kollegans behov, lust och intentioner. Kollegan placerar sig själv som den mer viktiga i parten eller kanske rentav utanför gruppen genom sitt nej. Detta hindrar en sam-varo. De möter varandra organisationsobjekt. Detta påverkar naturligtvis arbetsgruppens möjligheter att skapa ett vi, en samsyn. Detta påverkar möjligheter till upplever av att det bästa professionsjaget. Andra hinder som berörs handlar om den energi som går åt för att skapa det goda klimatet i arbetslaget. I grupper med hög personalomsättning kan detta arbete upplevas som ett ständigt pågående arbete. Detta styr energi från de egentliga arbetsuppgifterna. Respondenterna menar att detta även påverkar atmosfären i barngruppen. Förskollärarna berättar om hur stress bidrar till erfarenheter av att vara ett sämre professionsjag. De beskriver upplevelser av att inte räkna till, att tiden som står till deras förfogande inte förhåller sig på ett sådant sätt att de upplever att de kan utföra arbetsuppgifterna på ett tillfredställande sätt. Förskollärarna måste bortse från barnens lust och behov. De upplever sig tvingade att hantera situationer på ett olustigt och utifrån uppdraget otillfredsställande sätt. I intervjuerna framstår situationer i vilka de förhåller sig till barnen som objekt och inte subjekt. Att arbetet har effektiverats och automatiserats. Förskollärarna upplever att de blir hårdare i tonen och att de inte kan vänta in och ta hänsyn till barnens intentioner och förmågor.

Man blir mer stressad och man blir lite hårdare, tycker jag. Man blir lite mer bestämd. Jag är väl bestämd, men man blir väl lite mer stressad, tröttare, mer irriterad. "Nej, gå nu!", eller man ska dela ut mat. Ost eller korv, ost eller korv, ost eller korv? Du svarar inte...ost, korv, ost, korv.

Det lustfyllda måste prioriteras bort. Det handlar mer om att klara dagen. De ser sig tvingad att sänka kraven på sig själv och verksamheten. I intervjuerna framkommer det att förskollärarna har erfarenheter av stress i olika typer situationer. Situationer relateras till underbemanning, hög frånvaro i personalgruppen, låg trivsel, dålig samarbetsförmåga, avsaknad av samsyn och gemensamma mål. Även barngruppens storlek, barns olika behov och antal individer de upplever att de behöver förhålla sig till har betydelse. Ett fjärde hinder härbergäras av förskolläraren själv i form av hur ens tankar om det egna arbetet gestaltas i förskollärarens medvetande. Förskollärare håller tillbaka sig själv, begränsar sina handlingar

och sitt agerande. Tankar om vad andra tycker och tänker om förskolläraren och dennes handlingar tar plats i medvetandet i form av ett tyst samtal. Eve uttrycker det så här:

Jag tänker väl att det tysta samtalet är det här utsagda och ibland det outtalade. Det förväntade men outtalade. Och det som är osagt, men som är tänkt. Man kan känna ibland att det finns där. Jag kan känna det, jag kan ana det och jag kan gissa och det kan ju också vara helt fel. Det är med tolkningar, det kan ju vara mina tankar och då landar det helt fel.

Förskolans ekonomi nämns också som ett hinder Att material och utbildning som förskollärare upplever att de behöver inte kan köpas in, kan hindra upplevelser av det bästa professionsjaget .

Aya lyfter fram betydelsen av hur dominerande diskurser i och utanför förskolan påverkar förskolan. Hon menar att synen på barns säkerhet har kommit få betydelse för vad barn erbjuds. Att säkerhetsarbetet indirekt bidrar till att personal avstår från att erbjuda barn olika utmaningar eller aktiviteter. Hon nämner att dokument måste fyllas i innan förskolepersonal lämnar förskolan med en grupp barn. Detta hindrar spontana utflykter som barnen föreslår. Detta tar tid att förbereda och påverkar vad som blir möjligt att erbjuda barnen. Aya säger följande:

Det blir ju mera tungrovt, man kan inte riktigt vara lika spontan. För det kräver ändå lite mer förplanering om man ska hinna. Förr kunde man kanske gå till en lekplats som ytterligare en kilometer längre bort.

Hon lyfter att personal vill slippa föräldrarnas reaktioner när barnen slår sig och det efterspel med chefer, som ibland blir fallet. Detta påverkar huruvida barn tillåts göra saker eller inte. Detta står i motsats till professionens uppdrag om att utmana och stimulera barns utveckling. En möjlig tolkning av detta är att förskolans sociala och samhällssituation påverkar barnet enligt Illeris komplexa läromodell( se figur 1).

### Kunskaper som används i yrkesutövningens dagliga praktik

Kunskaper förskollärarna relaterar till i de olika situationerna kan förstås på flera olika sätt. Iffi lyfter frågan om vad som menas med kunskap. ”När du säger kunskaper, tänker du då på lite teorier och sånt?”. Citatet visar förskollärarens medvetenhet om att det finns olika typer av kunskaper. Grimen (2008) menar att kunskapsdefinitionen är en av orsakerna till att praktisk kunskap förblir tyst. När det väl blir klargjort att det handlar om alla förskolläraren väsentliga kunskaper menar Iffi att förskollärare behöver kunskap om det individuella barnet, barngruppens olika förståelser och tidigare erfarenheter på ett sådant sätt att den proximala utvecklingszonen låter sig identifieras. Aya uttrycker det så här:

Ja, en kunskap om både individen och en kunskap om huret.

Denna kunskap behövs för att planera förskollärares agerande och verksamhetens innehåll. Kunskapen bottnar oftast i en verksamhetspraktik, egna erfarenheter och tolkningar. Hannah menar att det är sådana kunskaper hon använder mest. Hannah beskriver det så här:

Jag tror att man har lärt sig mkt i situationer på jobbet, erfarenhetsmässigt tror jag. Inte bara med X, min kollega, vi bollar ju mkt idéer när det inte fungerar eller när det fungerar.

Kunskap som är praktikbaserad kräver längre tid för respondenterna att formulera. Den reflekteras i medvetandet och prövas i det att den formuleras. Aya menar att vi bär med oss kunskaper som är internaliserade som plockas fram i olika situationer.

Och det är också på något sätt en inre kunskap man har. Att man vågar lita på dem, på något sätt. Men det är från grupp till grupp och nästan från barn till barn.

Den situerade kunskapen är i ständig tillblivelse. Iffi resonerar på ett likdanande sätt om den kunskapen hon använde i situationen (se situationen 4).

Man kanske plockar fram det men man tänker inte att det är det man gör när man gör det, utan man vill bara spinna vidare på ett intresse.

Citatet ovan illustrerar vad Grimen (2008) skriver om den professionella kunskapens konstanta förhållande till del och helhet. Förskolläraren förhåller sig till individen och gruppen, till olika tidigare förståelser och målförståelse, delmål och mål. Kolleger och det kollegiala lärandet spelar en viktig roll för förskollärares kunskapsinhämtning. Det är framförallt i det dagliga arbetet kolleger stöttar varandra, diskuterar och delar sina perspektiv. Detta skall inte förväxlas med organiserat kollegialt lärande. Detta dagliga gemensamma fokuset på arbetet bidrar till en expanderande förståelse. Det är i mötet med andra professionella den egna reflektionen kan prövas, utmanas, expanderas och kan ta form. Kunskapen kan ta steget från det icke språkligt formulerbara till det språkligt formulerbara. Dessa reflektioner kan bidra till att medvetandegöra det pedagogiska ledarskapet, Eve formulerar:

Ledarskap bottnar i min reflektion, kunskap, erfarenhet och förståelse, vilket gör den unik för mig.

Kunskapen från lärarutbildningen relateras i mindre utsträckning. Däremot genererar utbildningen verktyg för att sortera vad som har betydelse och vad som är viktigt. När förskollärarna hänvisar till kunskap som inhämtats under utbildningen till förskollärare benämns den ofta som teorier. Ju längre förskollärarna har varit yrkesaktiva desto mindre relaterar de till den som av särskild vikt. Viv som har arbetat som förskollärare i 36 år säger följande om sin förskollärareutbildning..

Men så mycket kunskap från lärarhögskolan kan jag inte komma ihåg. Om man tänker efter så utvecklas metodiken och pedagogiken hela tiden.”

Nazan som har arbetat i tre år som förskollärare säger:

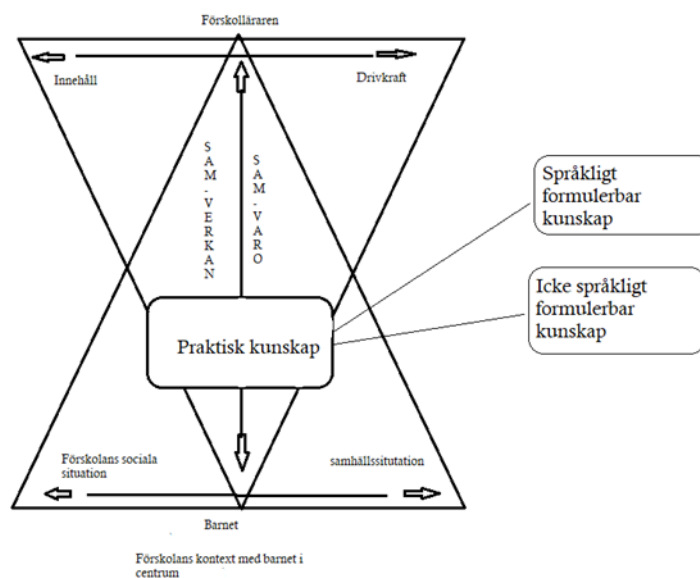
Det är väl sin utbildning? Att man vet om, att man ändå har lärt sig men man kan inte exakt där peka på vad. Men man vet både av erfarenhet och kunskap att det är så här man ska göra.



## Diskussion

Detta avsnitt sammanfattar resultaten av föreliggande studie. Därefter diskuteras resultaten och hur de kan tolkas. Kapitlet avslutas med metodreflektion och implikationer och förslag på fortsatt forskning.

Den övergripande frågeställningen för denna undersökningen handlade om på vilka sätt förskollärares professionella kompetens uttrycks i förskolan. Empirin tolkades utifrån Illeris (2015) komplexa läromodell, Aspelin och Perssons (2011) begreppspar sam-varo och sam-verkan samt Grimens (2008) teorier om professionskunskap, (se figur 2). Resultatet visar att den professionella kompetensen uttrycks i det dagliga arbetet med barnen i såväl planerade och organiserade situationer som i spontana alldagliga möten. Kvaliteten på dessa möten avgörs av de olika aktörernas förmåga till sam-varo och sam-verkan samt förskolans strukturella förutsättningar. Denna förmåga till sam-varo och sam-verkan präglas även av förskolans samhälleliga kontext.

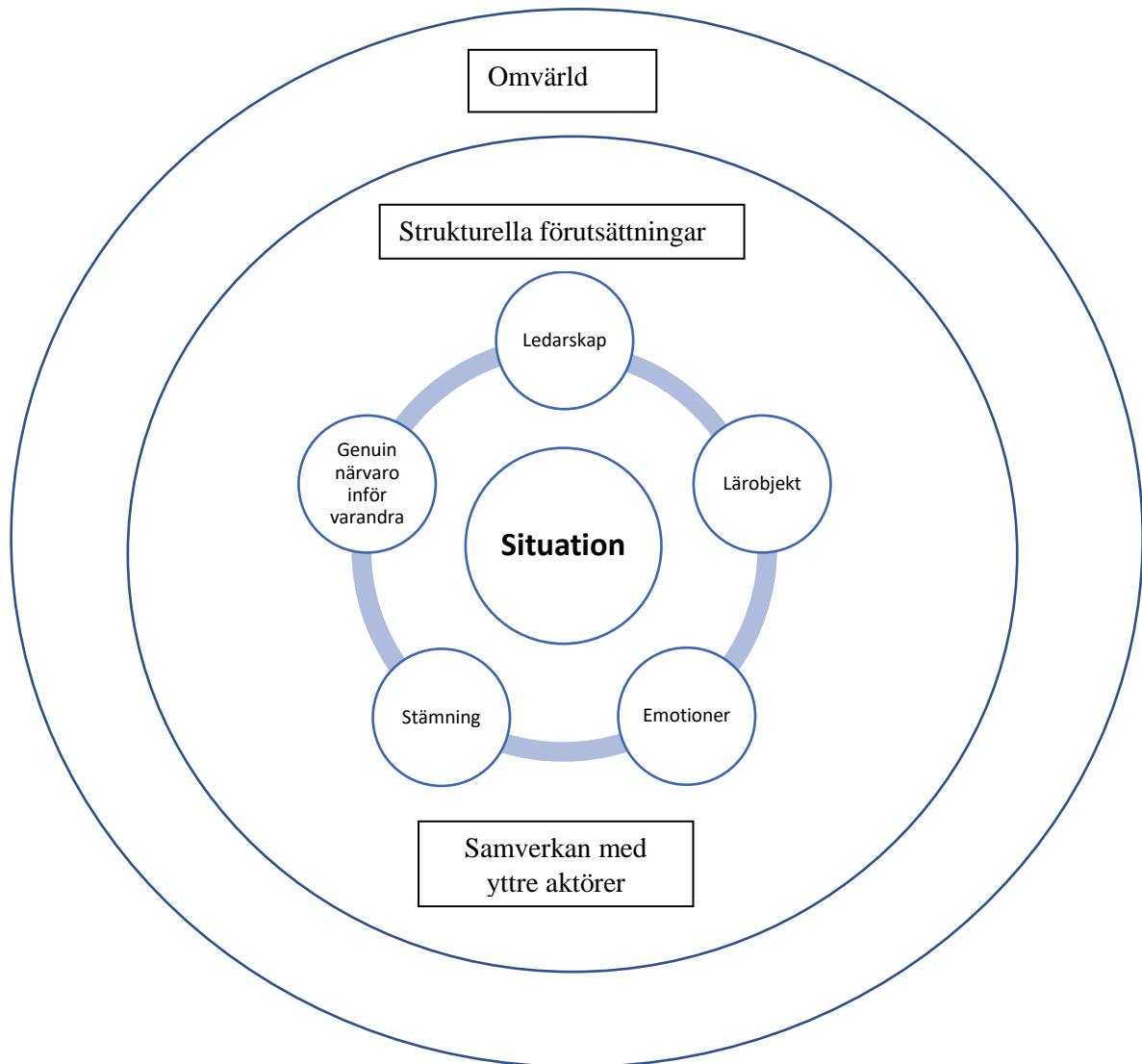


Figur 2. Figuren visar analysmodell

I den abduktiva analysen framstod det att det är i mötena med barnen och föräldrarna som förskollärarna upplever att de blir sitt bästa professionsjag. Mötena karakteriseras av ett genuint intresse för den andre som ett subjekt, eller ett annat du men även av att förskolläraren svarar mot professionsuppdraget. Kunskaperna som står i centrum är oftast de kunskaper som vilar på olika typer av erfarenheter och förståelser. Dessa kan i sin tur ibland medvetet relateras till kunskaper som har sin grund i den formella utbildningen. Den formella lärarutbildningens betydelse ebbar ut ur medvetandet ju längre tid förskolläraren varit yrkesaktiv. Detta skulle kunna tolkas som att kunskapen införlivas och att den då

framstår som något som är självklart och därför inte definieras som kunskap enligt Grimen (2008). Förskolläraren har en grundkunskap om vad som är av betydelse för barns utveckling och vad förskolläraryupdraget syftar till, vilket har betydelse för vilka tolkningar och handlingar som blir möjliga. Grimens (2008) tankar om förhållandet mellan del och helhet är central i förskolläraryarbetet. Liksom det komplicerade system som omger förskolan i form av en styrning, påverkan av interna aktörer och externa intressenter. Samhälleliga diskurser färgar av sig och påverkar hur förskolläraryupdrag kan tolkas. Uttrycket för Förskollärares professionella kunskaper kan inte förstås som något som är beständigt. Uttrycket för den professionella kunskapen blir till i sam-verkan med andra individer på och utanför förskolan. Professionell kompetens låter sig inte särskiljas från det kontext i vilket förskolläraren är verksam. Kollegerna betydelse betonas för upplevelsen av att bli sitt bästa professionsjag. I relationen med kolleger finns det både möjligheter och risker. Undersökningen låter oss ana att det kan vara kontraproduktivt att tvinga personal att samarbeta mot deras vilja men samtidigt finns det troligtvis en risk att den professionella relationen övergår och blir av en mer privat karaktär. Detta skulle kunna innebära att förskolläraryens fokus flyttas från barnen mot kollegan och där sam-varon med kollegan blir central för arbetet. I en sådan relation blir det svårt att upprätthålla ett professionellt fokus. Sam-verkan med kolleger har stor del i att det bästa professionsjaget visar sig dels genom att kolleger diskutera det dagliga arbetet med syftet att utveckla arbetet och kompetenser gemensamt, dels genom att sam-verkan erbjuder stöd när arbetet upplevs som svårt. De strukturella förutsättningarna kan stötta eller förhindra det bästa professionsjaget. Respondenterna berättar om interpersonella stöttande faktorer såsom sam-verkan och samsyn med kolleger, föräldrar och ledning. De berättar också om hur strukturella förutsättningar påverkar möjligheten att låta det bästa professionjaget ta sig uttryck. I intervjuerna säger förskollärarna att inget avbröt eller kom emellan. De upplevde att det fanns tillräckligt med resurser, vilket bidrog till ett utrymme för att möta barn som subjekt. En annan faktor av betydelse som träder fram handlar om vad förskollärarna upptäcker i det att de betraktar situationen i efterhand, då det blir synligt för dem att de olika situationerna har lett till att barnen lärt sig nya saker och att de har utvecklats. Sådana upptäckter kan förstås utifrån drivkraftsdimensionen i Illeris(2015) komplexa läromodell. Dessa upptäckter innebär bekräftelse och bidrar på så sätt till lust och arbetsglädje. Kunskapen som förskollärarna menar att de använder mest härstammar från den egna praktiken. Den teoretiska kunskapen styr deras tolkningar av olika situationer och de efterföljande handlingarna. I materialet framstår fem olika teman som bidragit till att

situationen (se figur 3) upplevdes som lyckad. De olika temana är mer eller mindre sammanflätande med varandra.



*Figur 3:* Figuren visar situationernas innehåll och förutsättningar för förskollärarens möte med sitt bästa professionsjag.

Figur 3 åskådliggör delar som framstår som centrala i förskollärarnas upplevelser av sitt bästa professionsjag. I cirkelns centrum återfinns förskollärarnas erfarenheter av deras bästa professionsjag. Runt situationernas kärna har fem teman utkristalliserats. Dessa teman interagerar med varandra och kan inte förstås som situationens separata delar. Det första temat handlar om på vilka sätt förskolläraren utövar *ledarskap* i barngruppen. Ledarskapet relaterar till barnet/barnen som subjekt. I en sam-varo med det enskilda barnet eller en sam-

verkan (Aspelin & Persson, 2011) med barngruppen leder förskolläraren barnen fram mot ett nytt mål. Denna ledning tar avstamp i en strävan efter att utgå från barnets/barnens förståelser, upplevelse och handlingar. Tolkningen görs enligt Hargreaves (2000) i ett förbisvepande ögonblick som bottnar i egna emotionella upplevelser. Detta skulle innebära att de egna emotionella upplevelserna också formar vad som är möjligt att förstå om en annan människas upplevelser. En fråga som då blir relevant är vad som sker med tolkning av skeenden och individer i kontext vilka ligger utanför lärarens emotionella erfarenhetsram.

Ledarskapet skulle också kunna förstås som en tyst kunskap (Grimen, 2008). En kunskap som relaterar till del och helhet, kunskap om det enskilda barnet men också om hur barnen blir tillsammans. Hur deras intresse och engagemang låter sig fångas. Hur tolkningarna av barnet och gruppen styr förskollärarens handlingar. Samtidigt berättar förskollärarna om situationer i vilka utifrån kommande krav påverkar deras agerande. Kraven kommer från samhälle, ledning och föräldrar. Dessa krav påverkar förskollärarnas upplevelse av handlingsutrymmet. Krav kan stå i motsats till varandra. Aya lyfte bland annat hur ett ökat säkerhetstänkande påverkar förskolepersonalens val och möjligheter att stimulera barns utveckling. Detta kan tolkas som ett resultat av det komplexa samspel som illustreras i Illeris komplexa läromodell (se figur 1) mellan individ och omvärld. Detta krav kan även förstås som ett resultat av en förändrad barnsyn och syn på risktagande i omvärlden. Det kan dessutom förstås som ett typfall på hur komplicerade skolstrukturer kan påverka vilka handlingar som blir möjliga i mötet med barnen. Ett exempel på hur strukturella organisationskrav kan påverka det relationella arbetet med barnen utifrån Hargreaves (2000) analys om hur komplexa skolstrukturer och riktlinjer kan påverka emotionell förståelse. Lindgren (2018) skriver: Olika villkor möjliggör olika sätt att tänka om barnet. Kunskapen om barn och barns utveckling utmanas ständigt och nya teorier översätts och tar plats i såväl vetenskapliga som politiska och allmänna uppfattningar.(s.15) Detta kompliceras av att förskolan som tankekollektiv är influerat av flera olika tankestilar. Tankestilar som bidrar till ett motstridigt och komplext förhållningsätt till förskolans pedagogiska uppdrag. (Insulander & Åberg, 2014)

Lärobjektet handlar om att påverka barns förståelser, fakta, förtrogenhet och färdigheter. I situationen framstår målet mer eller mindre tydligt i medvetandet. Eve uttrycker det så här:

Egentligen tänker jag på ledarskap, absolut först och främst. Sedan tänker jag på de olika stävans målen i läroplanen. Att det var olika både omedvetet och medvetet. Olika strävansmål som man försöker få med hela tiden när man jobbar. Teorierna finns samtidigt också i bakhuvudet någonstans. Jag tänker ibland att man försöker plocka olika delar i en situation men sedan är det inte alltid säkert på vad det är för mål man försöker ta med, förrän efteråt när man tittar på det lite grann igen.

Eve beskriver hur otydliga mål blir mer synliga i reflektionen. Målen beskrivs som ständigt närvarande, som en internaliserad kunskap. Detta stämmer överens med Grimens (2008) tankar om den tysta kunskapen som tas förgiven. *Genuin närvaro inför varandra*. uttrycker att det fanns tid att lyssna intresserat och aktivt på barnen, en sam-varo. Det fjärde och femte temat definierar jag som *emotioner och stämning*. Emotioner avser de känslor de väcker hos individen och där stämning avser de känslor som återspeglas i gruppen. Stämning kan förstås som något som skapas tillsammans i en sam-varo i gruppen. Sam-varon uttrycks i form av delad nyfikenhet, fantasi och magi. Upplevelser av att vara med på samma resa. Emotionerna kan förstås som känslor av glädje, stolthet, förväntan och lust vilka härbärgeras av individen, såväl av barn som vuxna. Stämning och emotioner kan påverka barns och förskollärares motivation att utvecklas. Illeris (2015) beskriver drivkraftsdimensionen med orden, känsla, motivation och vilja. Runt dessa fem teman som framstår som centrala finns villkoren för situationen. Förskollärarna berättar om hur strukturella förutsättningarna såsom tillgång till kompetenta kolleger, ledningens förmåga att stötta arbetet och tillgång på material påverkar upplevelsen av att bli deras bästa professionsjag. De berättar också om hur sam-verkan med personer utanför själva situationen påverkar situationen. Det kan handla om hur ledningen och kolleger går in och stöttar olika situationer. En respondent berättade om hur någon från ledningsgruppen kom in och torkade bord för att förskolläraren skulle kunna ägna sig åt barnen. Feedback från ledning och kolleger har betydelse. En sådan feedback upplevs som positiv i de fall då samverkan med ledningen upplevs som positiv. I de fall den upplevs som mindre positiv finns det en möjlighet att en sådan handling kan tolkas som kontroll. Samhällssituationen runt förskolan påverkar på vilka sätt den professionella kompetensen uttrycks i förskolan. Ytterst finns omvärlden som påverkar i form av olika diskurser, skeenden vilka färgar av sig på förskollärarens förståelser.

## Metoddiskussion

Föreliggande studie är gjord i en och samma kommun och präglad av en aktuell och specifik kontext. Det är därför inte möjligt att dra några generella slutsatser. Cohen, Manion och Morrison (2011) skriver att den kvalitativa forskningen till skillnad från den kvantitativa inte först och främst söker den generaliserbara kunskapen. Snarare handlar det om att beskriva det specifika fenomenet som undersöks. Urvalet i studien kan ses som en svaghet då respondenterna delvis lyder under samma ledarskap som jag själv. Detta kan ha påverkat vilken information respondenternas medvetet eller omedvetet har valt att dela med sig av, liksom mina egna tillkortakommande i intervjusituationen. Det är möjligt att frågor som

ställt tidigare under intervjun påverkat andra senare svar. Genom att använda pilotintervjuer försöktes sådan påverkan minimeras. Pilotintervjuerna bidrog också till att skapa en röd tråd genom intervjuguiden och undersöka huruvida frågorna kunde resultera i svar som svarade på frågeställningarna. Det går dock inte att helt utesluta att olika frågor färgat av sig på varandra, en så kallad kontexteffekt. Användandet av tankekartor misslyckades. Det är möjligt att flera av respondenterna hade valt att använda sig av dessa om dessa presenterades på ett annat sätt. Intervju som metod gav förutsättningar att ställa fördjupande frågor under intervjun. Detta var avgörande för att stämma av förståelser. Det går dock inte att utesluta att jag i egenskap av forskare har förbisett möjligheter att ställa ytterligare fördjupande frågor. Att intervjuerna spelades in och transkriberades var särskilt viktigt då detta möjliggjorde ett återvändande till de situationer som beskrevs. Däremot kan det ha påverkat respondenternas uppriktighet och deras uttryck. Observationer av det dagliga arbetet på förskolan hade möjligtvis kunnat generera en fördjupad kunskap om dessa möten. Det sågs dock inte som ett alternativ på grund av studiens omfattning.

### Implikationer och fortsatt forskning

Resultatet i föreliggande studie visar att sam-verkan med kolleger är betydelsefull för att det bästa professionsjaget ska visa sig, liksom strukturella förutsättningar. Ytterligare forskning krävs för att ta reda på vad som gynnar sådan sam-verkan. Det föreligger dock en motsättning mellan en genuin sam-verkan som uppstår av sig själv och en samverkan som låter sig regleras och styras. Vilket ansvar har politikerna, den enskilde förskolläraren, ledningen och kollegerna för vad som händer i förskolan? De senaste decenniernas rationaliseringar och kostnadseffektiviseringar har inneburit ett ökat fokus på styrning och kvalitetssäkring (Lindgren, 2014). Dessa rationaliseringar frigjorde i början mänskligt kapital vilket innebar ett överskott av arbetskraft. Kommuner och andra huvudmän brottas numera istället med en brist på arbetskraft och kompetens (Statistiska central byrån, 2017). Detta har inneburit att kommuner tvingas se sig om efter nya mer effektiva sätt att organisera arbetet på. En pågående trend är att skapa större organisationer med syfte att bättre fördela kompetenser och ledarskap. Frågan är hur sådana organisationer påverkar förutsättningarna för genuin sam-varo och sam-verkan med barnen. Vidare forskning rörande dessa frågor är angelägna för att ta reda på hur dessa förändringar påverkar förskolans innehåll och förutsättningar. Bristen på förskollärare medför att de är mer rörliga på arbetsmarknaden. Ökad rörlighet kan påverka förutsättningarna för förskolepersonalens förmåga till sam-varo och sam-verkan. Vidare forskning om vilka svårigheter som upplevs i personalgrupper vid personalbyten kan

bidra till kunskap om hur organisation och ledning skapar goda förutsättningar för samverkan i initialskedet. Den 1: e Juli 2019 träder den nya läroplanen i kraft. Den liksom tidigare läroplaner förtydligar förskollärarens ansvar att leda och fördela arbetet. Frågan är på vilket sätt förskollärare upplever att de har fått förutsättningar att ta sig an sitt nya uppdrag. På vilket sätt upplever de att de kan leda och fördela ansvaret och samtidigt samverka med annan förskolepersonal på ett genuint sätt? Ingen av respondenterna i den föreliggande studien nämner organiserat kollegialt lärande. Ett sådant organiserat kollegialt lärande går inte att jämföra med en mer genuin samverkan. Den ena botten i en gemensam delad förutsättningslös utgångspunkt. Kollegialt organiserat lärande kan förstås som något mer målinriktat och styrt. Frågan är hur dessa två helt olika former påverkar varandra? Vilka förutsättningar skapas? Betydelsen av de positiva känslorna är central för upplevelsen av få vara sitt bästa professionsjag. Detta innebär att den som upplevt att hen fått vara sitt bästa professionsjag troligtvis påverkas positivt och att hen kommer att sträva efter att få uppleva samma känsla om igen. Upplevelsen har ett värde i sig och kan ses som en direkt feedback. Vad innebär det att ofta se sig tvingad att utföra sina arbetsuppgifter på ett för sig själv mindre tillfredställande sätt? Där man som förskollärare upplever sig tvingad att förhålla sig till barnet som objekt. En sådan undersökning kan kanske bidra till att synliggöra eventuella samband mellan dessa negativa upplevelser och förskolors kvalitet, sjukskrivningar eller barns ohälsa. En sådan undersökning skulle eventuellt även kunna synliggöra olika vilka kostnader som är förknippade med sådana verksamheter.

## Referenser

- Ahrenkiel, A., Schmidt, C., Steen Nielsen, B., Sommer, F., & Warring, N. (2013). Unnoticed professional Competence in Day Care Work. *Nordic journal of working life studies*, 3(2), 79-94.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion, vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Aspelin, J. (2017). Relationell pedagogik – En ingång till ett fält. *Pedagogisk forskning*, 22 (3-4), 159-165.
- Biesta, G. (2004). "Mind the gap! Communication and Educational Relation". I C. Bingham & A. Sidorkin (red) *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang Pub. Inc.
- Burman, A. (2014). *Pedagogikens idéhistoria, uppfostringsidéer och bildningsideal under 2500 år*. Lund: Studentlitteratur.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). (7:e upplagan), *Research Methods in Education*. London: Routledge (462 s).
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Flow, den optimala upplevelsens psykologi*. Stockholm: Natur och kultur.
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups.
- Ejvegård, R. (2009). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Graham, S (2012). *An Professional Learning Communitie*. Calgary: University of Calgary
- Grimen, H.(2008). Profesjon og kunnskap. I Molander & Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (1.ed., s./p. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Skolverket.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Hattie, J.(2002) *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hundeide, K.(2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling, barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Insulander, E., & Åberg, E. (2014). Vilken kunskap erkänns i det systematiska kvalitetsarbetet? Om oförenliga tankestilar i dagens förskolan. *Nordisk barnehageforskning*, Vol 7., (18), 1-18.
- Illeris. K. (2015). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Korpi, B. M. (2015). *Förskolan i politiken: om intentioner och beslut bakom den svenska förskolans framväxt*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.



- Kvale, S., & Brinkman, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsen, A. (2009). *Metod helt enkelt*. En introduktion till samhällsvetenskaplig metod. Malmö: Gleerups.
- Linder, A. (2018). *Professionell relationskompetens*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, L. (2014). *Nya utvärderingsmonstret*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, T. (2018). *Föränderlig tillblivelse: Figurationen av det posthumana förskolebarnet* (Doctoral thesis, Malmö Studies in Educational Sciences, 83). Malmö: Holmbergs University Malmö. Tillgänglig: [https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/26303/Lindgren\\_muep.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/26303/Lindgren_muep.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Lindqvist, P., & Nordänger, U-K. (2007). Lost in translation? Om relationer mellanlärares praktiska kunnande och professionellt språk. *Pedagogisk forskning i Sverige, volym 12* (3), 177-193.
- Tillgänglig: [http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/26303/Lindgren\\_muep.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/26303/Lindgren_muep.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Nordenbo, S.E., Sögaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R.E., & Östergård, S. (2008) *Teacher Competences and Pupil Achievement in Pre-School and School. A Systematic Review Carried out for the Ministry of Education and Research*, Oslo. I: Evidence Base. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, School of Education, University of Aarhus.
- Pervin, L. (1993). *Personality, theory and research*. New York: Wiley.
- Persson, S. (2012). *Förskolans betydelse för barns utveckling, lärande och hälsa*. Malmö: Kommissionen för ett socialt hållbart Malmö.
- Persson, S. (2015). *En likvärdig förskola för alla: Innebörder och indikatorer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Persson, S. (2017). Kvalitetens brännpunkt. I B. Riddersporre & S. Persson (red). *Utbildningsvetenskap för förskolan* (s. 307-323). Stockholm: Natur och Kultur.
- Statistiska centralbyrån. (2017). *Trender och prognoser Befolkningen/utbildningen/arbetsmarknaden med sikte på 2035*. Stockholm: Statistiska centralbyrån. Tillgänglig: [https://www.scb.se/contentassets/60312e5030114512b5b58a94a4ae25e2/uf0515\\_2017i35\\_br\\_am85br1701.pdf](https://www.scb.se/contentassets/60312e5030114512b5b58a94a4ae25e2/uf0515_2017i35_br_am85br1701.pdf)
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A. (2011). Preschool Teaching in Sweden - a Profession in Change. *Educational Research*, 53(4), 415-437.
- Skolinspektionen (2018). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse [Elektronisk resurs]*. (2018). Skolinspektionen. Tillgänglig:

<https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Rapport-till-regeringen/Redovisning-av-regeringsuppdrag/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse2/>

Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan*, Lpfö98/10.

Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan 98 Lpfö*, reviderad 2016. Tillgänglig:

[https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12\\_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf2442.pdf?k=2442](https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf2442.pdf?k=2442)

Skolverket. (2011). *Möten för lärande*.

Skolverket. (2012). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan-pedagogisk dokumentation*.

Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan*, Lpfö98/16.

Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan*, Lpfö18

Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken*. Stockholm: Nordstedts.

Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig:

[https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf)

Vetenskapsrådet (2015). *En likvärdig förskola för alla barn: innebörder och indikatorer*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig:

<https://www.vr.se/analys-och-uppdrag/vi-analyserar-och-utvarderar/alla-publikationer/publikationer/2015-10-12-en-likvardig-forskola-for-alla-barn.html>

Hej!

Jag heter **Agneta Malmberg** och arbetar som förskollärare i [REDACTED] på [REDACTED] förskola. Just nu håller jag på att skriva en magisteruppsats om förskollärares arbete i vardagen. Jag skulle vara oerhört tacksam om ni vill dela med er av era erfarenheter rörande ert arbete med barnen i en intervju. Intervjun beräknas ta cirka en timme och kommer att spelas in för att det skall vara möjligt att göra en analys. Det inspelade materialet kommer att förvaras så att inga obehöriga kan ta del av det.

Deltagandet är helt frivilligt och ni kan närhelst ni vill avbryta er medverkan. De uppgifter som framkommer i intervjun kommer att behandlas på ett sådant sätt er identitet inte röjs. Den information som ni lämnar kommer endast att användas i min uppsats däremot kommer uppsatsen att vara offentlig.

[REDACTED] har sagt att ni får delta på arbetstid. Jag vore oerhört tacksam om ni vill dela med er av era erfarenheter och tankar. Kan ni tänka er att ställa upp på en intervju under veckorna 41 och 42? Svara då på detta mail och föreslå en tid som passar er och er verksamhet.

## Intervjuguide

### Bakgrundsfrågor

- Hur länge har du arbetat som förskollärare?
- Kan du beskriva atmosfären på din förskola?

### Intervjufrågor – Om situationen

- Jag bad dig ta med en situation i vilken du samspelar med ett eller flera barn som du upplevde som lyckad, kan du beskriva vad som händer?
- Vad gör du?
- Vad gör barnet/ barnen?
- Hur känns det?
- Kan du beskriva hur du tolkade barnet?
- Vilka faktorer tror du bidrog till att situationen blev lyckad?
- Vilka delar av ditt uppdrag menar du stod i centrum för situationen? Kan du illustrera med ord?

### Frågor om relaterad kunskap

- Kan du beskriva vilka kunskaper du använde dig av i situationen?
- Kan du beskriva på vilket sätt du använde dig av dessa kunskaper?
- Varifrån härstammar dessa kunskaper?

### Frågor om att faktorer relaterade till upplevelsen av att vara ”sitt bästa jag på jobbet”.

- Vad tänker du möjliggör att du kan bli ditt bästa jag på jobbet, ditt bästa professionsjag?
- Vad tänker du kan hindra dig från att bli ditt bästa *professionsjag*?
- Vad tänker du skulle kunna bidra till att du upplevde detta oftare?

## Samtyckesbrev

Rörande studien: Förskollärares upplevelse av att bli sitt bästa professions ”jag”

Jag heter Agneta Malmberg och skriver en magisteruppsats vid Malmö Universitet som handlar om förskollärares professionsvardag.

Som underlag till studien vill jag genomföra intervjuer med 6 förskollärare. I detta brev ger du ditt samtycke att delta i studien.

De övergripande frågorna är i vilka situationer som förskollärare upplever att de blir sitt bästa professions ”jag” och vad som utmärker dessa situationer.

För att kunna använda materialet i forskningssyfte behöver jag ditt samtycke. Jag kommer att spela in intervjun. Det material som samlas in kommer att analyseras och användas min magisteruppsats och kommer att publiceras i IMUP på Malmö universitets hemsida. Studien följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Dessa innebär i korthet att ditt deltagande är helt frivilligt, du kan gå ur projektet när som helst utan att ange skäl till detta. Du eller dina kommentarer kommer att avidentifieras och behandlas konfidentiellt. Du kommer att få ta del av projektets slutsatser samt de referat och citat från intervjun som jag tänkt använda i rapporten. Materialet kommer att analyseras av mig och förvaras på ett säkert sätt. Vi hoppas med denna information att du ger oss samtycke att använda det material som samlas in inom projektets ram.

Hör gärna av dig om du har frågor!

Agneta Malmberg

Förskollärares medgivande

*Sätt ett kryss efter något av alternativen:*

**Ja**, jag vill delta i undersökningen beskriven ovan \_\_\_\_\_

**Nej**, jag vill **inte** delta i undersökningen beskriven ovan \_\_\_\_\_

Namn: