

En förändrad yrkesidentitet

Förskollärares berättelser fyra och tolv år efter examen

Inger Hensvold, Avdelningen för förskoledidaktik, Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms Universitet, Sverige.

Title: A changed professional identity: Preschools teachers' narratives twelve years after examination.

Abstract: How do preschool-teachers describe their professional work with children four and twelve years after their graduation? The purpose was also to identify important factors concerning their professional development and identity. The empirical data are the narratives of three Swedish preschool-teachers, four and twelve years after their teacher graduation. The narrative is considered, according to Giddens (2008) as an expression of the professional identity, which is regarded as a relational concept and deals with the ability to be occupied with a specific narrative. Three recurrent themes were identified in the narratives, which show a changed professional identity. The first is a changed professional identity concerning a process from adaptation to challenge in relation to the preschools self-narratives. The second is about a changed professional identity in relation to care and education. The third theme describes a change from focusing the teacher's listening to the child into supporting and challenging the child's learning process.

Keywords: Professional identity and change; Develop professionalism, Preschool-teachers' narratives; Education and care.

Email: inger.hensvold@buv.su.se

Peer-reviewed article: Sent to reviewers May 2010, Accepted March 2011, Published May 2011

Hur växer yrkeskompetens fram i praktiken? Går det att identifiera vissa steg, från det att en person är nybörjare inom ett yrke, till dess att personen är expert? Vad betyder kontextuella faktorer för utveckling av yrkeskompetens? Detta var några av mina inledande frågor, som har omformulerats med tanke på möjligheten att kunna belysa dem empiriskt.

Utgångspunkten för artikeln är två studier, där tre förskollärare berättar om sitt arbete fyra och tolv år efter examen. Förskollärarnas berättelser betraktas samtidigt som ett uttryck för deras yrkesidentitet (Giddens, 2008). Syftet med artikeln är att beskriva förändringar i yrkesidentiteten utifrån dessa berättelser. Som en bakgrund till studien beskrivs inledningsvis förskolans uppdrag i relation till den brytningstid, som

svensk förskola befinner sig i vad gäller synen på kunskap och lärande.

Skolverkets två senaste studier av svensk förskola tyder på att förskolan befinner sig i en brytningstid, då det gäller synen på dess uppdrag (Skolverket, 2004; 2008). I förskolans första läroplan betonas kunskapsinnehållet på ett helt annat sätt än i tidigare styrdokument, där barns personliga utveckling varit en dominerande tankefigur (Skolverket, 1998). Samtidigt betonas grundläggande värden som demokrati och barns rättigheter och vikten av att ha en helhetsyn på barns utveckling, det vill säga att barn lär hela tiden och i alla sammanhang. Läroplanen utgår från en traditionell svensk förskolepedagogik, men är tydligt inspirerad av pedagogiken i Reggio-Emilia (Korpi, 2010).

I läroplanen från 1998 belyses aldrig att det är hela arbetslagets ansvar och förskollärarnas uppgift – i relation till andra yrkesgrupper i förskolan – att arbeta utifrån dessa riktlinjer. Decennierna innan läroplanen antogs kännetecknades av att förskollärarna fått ”ett minskat inflytande över såväl förskolan som social-pedagogiskt projekt, som över lärarutbildningarna” (Tallberg Broman, 1995, s. 72). Tallberg Broman menar också att funktionsuppdelningen mellan barnskötare och förskollärare förändrades markant efter barnstugeutredningens förslag på 1970-talet. Läroplanen från 1998 innebär ingen förändring i detta avseende, medan den senaste revideringen av läroplanen från 2010 skriver fram vad som är förskollärarens respektive förskolans uppgifter (Skolverket, 2010, s. 13ff).

Enligt studien *Förskola i brytningstid*, som är den första uppföljningen av läroplanen, är personalen i förskolan bärare av ett tänkande, där omsorg, fostran och lärande ska integreras i det vardagliga arbetet (Skolverket, 2004). Studien visar samtidigt en förskjutning i synen på uppdraget, då en tredjedel av personalen fokuserar lärandeaspekterna. Flera betonar ”förskolans särart – att förskolans lärande är annorlunda än skolans – och ibland uttrycks en oro för att förskolan ska bli alltför lik skolan” (Skolverket, 2004, s.104). Tänkandet kring att integrera omsorg och lärande har även lyfts fram i OECD-rapporterna *Starting Strong*, som ett kännetecken på svensk förskola, och framställs som en förebild för uppbyggnad av förskolor i andra länder (OECD, 2001, 2006). En senare studie, *Tio år efter förskolereformen*, visar ”att tyngdpunkten i förskolan förskjutits mot en ökad betoning på barns lärande” (Skolverket, 2008, s. 94). Lärandet uppfattas delvis på olika sätt, då några betonar barns initiativ och intressen, medan andra framhåller vad barn ska lära sig inför skolstarten. Resultaten tyder alltså på att förskolan i Sverige befinner sig i en brytningstid i synen på kunskap och lärande och att kunskapsuppdraget omfattas av allt flera i förskolan. Synen på lärandet innebär också att begreppet dialog har blivit mera centralt, vilket betonas såväl i läroplanerna för förskolan, både 1998 och 2010, som i utredningen som föregick läroplanen:

Synen på barn som medskapare av sin egen kunskap förutsätter en syn på den vuxne som medskapare av kunskap, där den vuxne går i dialog med barnet och intar en reflekterande

hållning till den egna rollen och barns läroprocesser (Utbildningsdepartementet, 1997, s. 157).

Tänkandet kring omsorg och lärande kan jämföras med Bernsteins begrepp reglerande diskurs och undervisningsdiskurs, ”the regulative and the instructional discourse” (Bernstein, 2000, s. 13). Undervisningsdiskursen handlar om kunskap och kompetens. Den reglerande diskursen handlar om den sociala sfären med alla dess regler för uppförande och kan jämföras med fostrans- och omsorgsuppdraget. Enligt Bernstein dominerar diskursen om den sociala sfären och innesluten i den finns undervisningsdiskursen. Risken finns emellertid att diskurserna uppfattas som två separata system, vilket innebär att innehållet antingen handlar om kunskap eller om fostran. Bernstein förespråkar att de båda systemen betraktas som en helhet inom en pedagogisk diskurs. I en pedagogisk praktik med en stark inramning framträder båda regelsystemen tydligt, medan en svag inramning osynliggör undervisningsdiskursen. Detta är något som kännetecknar förskolans verksamhet, menar Bernstein.

Jag har genomfört en tidigare studie där förskollärare beskrev sitt arbete på olika sätt (Hensvold, 2003). Där hade en grupp förskollärare intentionen att utveckla barns tänkande och deras förmåga att lösa problem. En annan grupp ville utveckla barns sociala förmågor och färdigheter och betonar förskolans omsorgsuppdrag. En tredje grupp menade att förskolan ska kompensera barn för något som saknas i hemmiljön. Uppdraget beskrevs utifrån kompenserande motiveringar och intentionen var att utveckla och förändra något hos barnen. Förskolan ska kompensera för bristande färdigheter och ett normalitetstänkande genomsyrade uttågorna

OM YRKESIDENTITET

All pedagogisk verksamhet är situerad i sociala praktiker, som har funnits innan den enskilde inträder som aktör i verksamheten, och kommer att bestå efter henne (Säljö, 2000; Rogoff, 2003; Dysthe, 2003). Dessa kulturellt grundade praktiker utgör möjlighetsvillkor för hur det pedagogiska arbetet iscensätts och för berättelsen om detta (Hundeide, 2006). I denna studie definieras förskolläraryrkesidentiteten utifrån några återkommande drag i den enskilda förskollärarens

berättelse om sitt arbete, varvid Giddens tänkande om identitetsbegreppet varit en utgångspunkt:

En persons identitet går inte att finna i beteendet och inte heller i andras reaktioner, hur viktiga dessa än är, utan i förmågan att hålla igång en specifik berättelse ... Självidentiteten är självet såsom det reflexivt uppfattas av personen utifrån hans eller hennes biografi. (Giddens, 2008, s. 68f)

Självidentiteten, i relation till yrkesprofessionen, är alltså något som människan skapar utifrån sina egna reflektioner. För att berättelsen inte ska vara fiktiv måste andras reaktioner integreras, omtolkas eller kanske förkastas, för att passa in i den egna, skapade berättelsen. Kontinuerligt måste nya händelser, som inträffar i interaktionen med andra, sorteras in i den fortsatta historien om självet (Giddens, 2008, s. 69). Identitetsarbetet äger rum i vardagliga situationer i kulturellt grundade praktiker, som i min studie handlar om förskolor i tre kommuner utanför Stockholm, hösten 2008.

Genom att delta i sociala praktiker tillsammans med mer kompetenta yrkesutövare tillägnar sig noviserna i yrket successivt de färdigheter, som är nödvändiga för de praktiska situationer han eller hon befinner sig i, menar Lave och Wenger (1991, s. 56f, 95). Det successiva lärandet, som bland annat handlar om att bemästra olika praktiska situationer, innebär en förändrad position i arbetslaget. Det innebär samtidigt en förändrad berättelse om yrkesidentiteten, som omfattas av såväl nya färdigheter som en förändrad identitet i förhållande till andra inom arbetsgemenskapen. Hundeide menar att en förändrad praktikgemenskap handlar om "ett nytt sätt att vara ... en annan inställning till andra människor, kanske en större självtillit" (Hundeide, 2006, s. 127).

Vilka är de kompetenta yrkesutövarna i förskolan? Arbetslagen, där de tre förskollärarna i min studie arbetade, bestod huvudsakligen av en förskollärare, en eller två barnskötare samt personal utan relevant utbildning. Det innebär att möjligheterna att observera och samarbeta med andra förskollärare var begränsade. Introduktionen till yrkets praktiska delar har främst skett i samarbete med erfarna barnskötare. Men på en förskola med flera avdelningar har det varit möjligt att ta del av andra förskollärares erfarenheter. Vad kan denna variation i arbetslagens

kompetens innebära för möjligheten att utveckla en professionell kompetens och identitet som förskollärare? Detta belyses varken i studierna av Skolverket (2004, 2008) eller av Lave och Wenger (1991). Eftersom Skolverkets studier tyder på att svensk förskola befinner sig i en brytningstid vad gäller synen på kunskap och lärande, hade det varit intressant om dessa studier relaterat sina resultat till arbetslagens skilda kompetenser, men detta sker inte.

Förskollärarnas berättelser äger rum inom ramen för historiskt givna och kulturellt grundade praktiker eller identitetsprototyper, så kallade *master-narratives* eller självberättelser, som finns i den kulturella miljön (Hundeide, 2006). De individuella berättelserna präglas i olika grad av enskilda förskolors syn på t.ex. kunskap och lärande. De påverkas också av pedagogiska synsätt, som beskrivs i officiella styrdokument, och formuleras i det offentliga samtalet om förskolan. En brytningstid innebär ofta att olika berättelser fungerar sida vid sida (jfr. Skolverket, 2004, 2008). Det är dessa berättelser, med grund i kulturella praktiker, som approprieras och fungerar som ideal i identitetsarbetet, menar Hundeide (2006, s. 68). Problematiken att integrera olika, kanske motsägande inslag i berättelserna, belyses dock inte. Förskolans praktik utgör den subjektiva möjlighetsstruktur, där det pedagogiska arbetet iscensätts genom kontinuerliga förhandlingar med andra. Med en subjektiv möjlighetsstruktur, menar Hundeide "de möjligheter och de val som den enskilde upplever som psykologiskt möjliga och relevanta i den egna positionen" (Hundeide, 2006, s. 23). När t. ex. förskolläraren förhandlar med andra om vad som är viktigt att göra, förhandlar hon samtidigt om sin identitet. Det innebär att kontinuerligt förhandla med sig själv om vilken identitet som gäller i specifika situationer.

Selander och Aamotsbakkens (2009) tänkande om identitetsarbetet har också varit en inspirationskälla för mig. De menar att identitetsarbetet handlar om att skapa ett centrum kring vad som är mitt och vårt i relation till en periferi som är ditt och de andras. Den värld som jag tillhör bygger på ett gemensamt språkbruk, gemensamma klassifikationer, metaforer och symboler. Ord och begrepp knyts till en kontext och till våra intentioner i denna kontext. Berättelsen handlar om en självförståelse av det som är *mitt* eller *vårt*, vilket beskrivs i termer av framåtblickande, medan de *andra* framställs som bakåtblickande och traditionsbundna.

Identitetsarbetet handlar om att upprätthålla sådana skillnader. I denna studie äger identitetsarbetet rum i förskolans arbetslag, där olika yrkesprofessioner med skilda utbildningar arbetar tillsammans i en tid som betraktas som en brytningstid för svensk förskola.

FORSKNING OM FÖRÄNDRING

Internationell forskning om förändring hos lärare, eller i deras pedagogiska praktik, har skett med olika utgångspunkter och perspektiv (Richardson & Placier, 2001, s. 905ff). Förändringar beskrivs ofta utifrån begrepp som lärande, utveckling, socialisation, kognitiv och affektiv förändring, förbättring eller implementering av något nytt. Det implicita och ofta outtalade antagandet är, att förändring bidrar till att både lärare och undervisningen fungerar bättre, medan elevens lärande mera sällan belyses. Även negativa förändringar lyfts fram, men dessa relateras främst till kontextuella förhållanden som organisation, ledarskap etc.

Begreppet *naturalistisk* förändring används av Richardson & Placier (2001) för att beskriva naturliga och kontinuerliga förändringar, som inte föranletts av något skolutvecklingsprogram eller av organisatoriska förändringar. Det är sådana förändringar, som belyses i denna studie och som tas upp i forskningssammanställningen nedan. Förändringarna anses bero på en kombination av personlig bakgrund, egna erfarenheter och kanske personlighet, där olika faktorer samverkar med kontextuella faktorer. Att lära av erfarenhet framställs ofta som en omedveten process, där en tyst och icke formulerad kunskap genom reflektion blir synlig och möjlig att verbalisera, och där lärares föreställningar om en möjlig förändring har stor betydelse perspektiv (Richardson & Placier, 2001).

Stadieteorier och individuella förändringar

De studier, som redovisas nedan, handlar om utveckling och förändring av grundskollärares yrkeskompetens, eftersom motsvarande forskning om förskollärare inte har förekommit. Jag har valt dessa studier, eftersom de även kan ge en bakgrund till och förståelse för utveckling av förskollärares yrkeskompetens.

Hur växer yrkeskompetens fram i praktiken? Går det att identifiera vissa steg, från det att en person är nybörjare inom ett yrke till dess att personen är expert? En känd studie har genomförts av bröderna Dreyfus, som menar, att det

går att identifiera vissa steg i utveckling av yrkeskompetens. De presenterar en hierarkisk stadieteori, där utvecklingen beskrivs i fem steg (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Novisen i det första steget är osäker i sitt yrkesutövande och har tilltro till teoretiska anvisningar eller regler för att lösa problem och fatta beslut, medan experten i det sista steget är en erfaren yrkesutövare, där kunskapen har blivit internaliserad. Experten kan därför lita till sin intuition och erfarenhet. De fem stegen i utvecklingen från nybörjare till expert kallas för *novice*, *advanced beginner*, *competent*, *proficient*, och *expert*. Bröderna Dreyfus påpekar att alla yrkesutövare inte blir experter inom sina områden. En norsk forskare menar att de dock har förbisett ett sista steg, nämligen förnyaren (Duesund, 1996). Förnyaren har förmåga att definiera, vad det egentligen innebär att utöva ett yrke, och har därigenom möjlighet att utveckla och förnya yrkesområdet. En omarbetad modell av bröderna Dreyfus (1986) stadieteori används av flera universitet och högskolor i Sverige för bedömning av studenters utveckling mot läraryrket, se t.ex. skriften *Från nybörjare till kompetent lärare* (Stockholms universitet, 2009).

Det finns stadieteorier, som varken är sekventiella eller deterministiska (Richardson & Placier, 2001, s. 909f). Dessa fokuserar lärares individuella utveckling och förändringar beskrivs i termer av bättre, mer komplext och önskvärt beteende. Ett undantag är t.ex. Hubermans teori, där det sista steget handlar om *disengagement* och innebär bristande engagemang och utbrändhet (Huberman, 1989).

Hoekstra & Beijaard (2006, s. 2ff) har sammanställt resultaten från tre nederländska studier av hur grundskollärare beskriver förändringar i sin yrkeskompetens i relation till kognitiva och psykologiska aspekter. Resultaten visar att förändringar sker kontinuerligt och främst under de fem första åren i yrket. Personliga erfarenheter samt lärares bakgrund bidrar till förändringar, medan den omedelbara skolmiljön inte förefaller vara lika betydelsefull. Många lärare beskriver att fokus successivt flyttats från ämnet, didaktik och pedagogik till elevens lärande och sociala, emotionella och moraliska utveckling. Efter tio år i yrkeslivet beskriver lärare endast få förändringar och de som beskrivs relateras till personliga och ofta negativa, privata omständigheter. Resultaten ligger i linje med liknande studier i andra länder (Richardson & Placier, 2001). I början av yrkeslivet framhåller

lärare förändringar, som relateras till personliga erfarenheter och möten med eleverna. Senare beskrivs mer subtila förändringar, som skett under längre tidsperioder. Orsakerna formuleras i termer av personliga erfarenheter, där kontextuella faktorer försvårar eller underlättar processerna.

Sammanfattningsvis har förändringar i lärarprofessionen beskrivits som ett förändrat fokus från det egna handlandet till dialog, lyssnande och reflektion, som omfattar både barns och vuxnas lärande. Den reflekterande praktiken samt lärares föreställningar är två begrepp, som ständigt återkommer i berättelserna (Richardson & Placier, 2001, s. 913ff). Lärares föreställningar är den enskilda faktor som kan förutse naturalistiska förändringsprocesser i lärares pedagogiska praktik. Samtidigt visar studierna att förändrade föreställningar ofta föregår förändringar i praxis och att förändringar kan relateras till lärares möjligheter att reflektera över sin praktik. Longitudinella studier visar att lärare, som utvecklat en förändringsorientering, fortsätter en förändringsprocess.

FORSKNINGSFRÅGA OCH UPPLÄGGNING

Denna artikel bygger på två studier, där den första genomfördes år 2000 och den andra 2008. Utgångspunkten för analysen har varit följande frågeställning:

Vilka förändringar i förskollärares yrkesidentitet kan identifieras utifrån deras berättelser fyra och tolv år efter examen?

I den första studien intervjuades 15 förskollärare fyra år efter examen (Hensvold, 2003). Studien handlade om både utbildningen och arbetet som förskollärare.

Den andra studien handlar om förskollärares berättelse om sitt arbete. Av de 15, som ingick i den första studien, valdes tre för att ingå i uppföljningsstudien. Valet skedde utifrån följande två kriterier:

För det första skulle förskollärarna ha beskrivit sitt uppdrag på skilda sätt i den första studien. En grupp förskollärare fokuserade uppdraget att utveckla barns tänkande och förmåga att lösa problem. En annan grupp betonade barns sociala förmågor och omsorgsuppdraget och en tredje grupp ville kompensera för något som saknades i hemmiljön (Hensvold, 2003).

För det andra skulle samtliga arbeta mer än halvtid med barn i förskolan. För det tredje

skulle de arbeta i Stockholmsområdet. Samtliga kontaktades i bokstavordning utifrån de ursprungliga grupplistorna på lärarutbildningen och de tre första som uppfyllde kriterierna valdes att ingå i studien. Samtliga ställde också upp. Då hade jag haft kontakt med ytterligare åtta personer, som inte uppfyllde kriterierna. Två arbetade med administrativa uppgifter, två var i skolan, en gick en utbildning på heltid och tre hade flyttat från Stockholmsområdet. Jag valde att avsluta sökandet, då jag funnit de tre respondenterna, då jag ville göra en fördjupad studie och syftet inte var att generalisera.

Både den första och andra studien bygger på intervjuer, där direkta frågor ställdes om förskollärares yrkeskompetens, hur den utvecklats, samt om faktorer som bidragit till eller försvårat utvecklingen. Samtliga intervjuer transkriberades. Huvudfrågorna var:

Hur vill du beskriva din professionella utveckling?

Vad har bidragit till din professionella utveckling?

Är det något som hindrat dig?

Har du kunna bestämma över hur verksamheten är upplagd på förskolan?

För att beskriva yrkesidentiteten, och förändringar i denna, har jag för det första jämfört svaren på direkta frågor vid två skilda tidpunkter. För det andra har jag jämfört förskollärares kommentarer till samspelssituationer med barn. Dessa situationer har vid båda tidpunkterna valts av förskollärarna.

Intervjuerna år 2008 utgick från situationer, som observerats och dokumenterats av mig. Men situationerna vid den första undersökningen 2003 utgick istället från förskollärares egna beskrivningar. För att fånga det vardagliga arbetet uppmanades förskollärarna då att berätta om något som hänt samma dag, och detta betonades i intervjuerna.

Jag är medveten om skillnader i uppläggning vid de två tillfällena. Analysen bygger dock vid båda tillfällena på berättelsen om det goda pedagogiska arbetet samt ibland om svårigheter att genomföra detta. Det viktiga är inte beskrivningen eller dokumentationen av samspelssituationerna utan de intervjuades kommentarer till dessa. Analysen bygger även på svar på några övergripande intervjufrågor, som redovisats ovan. Berättelserna utifrån dessa svar är i linje

med kommentarerna till samspelssituationerna, vilket är ett stöd för studiens trovärdighet.

Begreppet validitet kan ha olika innebörder. Inom kvalitativ forskning är det främst tolkningen, som process och som resultat, som är i fokus (Kvale, 2007; Alvesson & Deetz, 2000; Larsson, 1994). Ett mått på validiteten är kommunikerbarheten av resultatet. Frågan om validitet handlar då om hela forskningsprocessen, det vill säga om datainsamling, analys och beskrivning av det insamlade materialet har hög validitet eller inte. Analysen har ingen definitiv slutpunkt, utan beskrivningen i ett antal teman kan betraktas som en relativ slutpunkt i analysprocessen. Det måste vara tydligt för läsaren att de identifierade temana har sin grund i empirin. I artikeln presenteras flera utsagor, som representerar resultatet uttryckt i ett antal teman, vilket ger läsaren möjlighet att ta ställning till validiteten ur ett kommunikerbarhetsperspektiv.

Genom att jämföra förskollärarnas berättelser vid två tidpunkter – utifrån två angreppssätt – finns ett underlag som visar på förändringar i de individuella berättelserna. Dessa förändringar betraktas i denna studie som en indikator på en förändrad förskolläraryrkesidentitet. Att generalisera utifrån berättelserna är inte möjligt. Däremot är det möjligt att visa på förändringar, som är knutna till den sociala och kulturella praktik förskollärarna befinner sig i.

OM ANALYSEN

Utgångspunkten för analysen är, som tidigare nämnts, att människan skapar sin identitet utifrån egna reflektioner i ett socialt sammanhang. Yrkesidentitet, eller självidentitet i relation till yrket, betraktas som ett relationellt begrepp och handlar om ”förmågan att hålla igång” en specifik berättelse (Giddens, 2008, s. 69). Identitetsarbetet äger rum i vardagliga situationer i kulturellt grundade praktiker (Hundeide, 2006, s. 68). Analysprocessen startade med ett stort antal genomläsningar av de transkriberade intervjuerna, där begrepp som redovisats i teoriavsnittet har fungerat som en bakgrund. Nedan tydliggörs hur begreppen har använts:

Begreppet *yrkesidentitet* används synonymt med *självidentitet* och operationaliseras av *förskollärarens självberättelse* (Giddens, 2008).

Förskolans självberättelse används synonymt med *berättelsen om förskolans pedagogiska praktik* och utgår från respondenternas berättelser (Hundeide, 2006, s. 68).

Begreppen *mitt* och *vårt* beskrivs i relation till en periferi kring *ditt* och *andras* (Selander & Aamotsbakken, 2009).

Begreppen *lärande* och *omsorg* relateras till begreppsparen *undervisningsdiskurs* och *reglerande diskurs* (Bernstein, 2000).

Analysprocessen avslutades, då jag identifierat tre återkommande drag eller teman i de olika berättelserna:

Det första handlar om en förändrad yrkesidentitet i relation till förskolans självberättelse. Förskolans pedagogiska praktik beskrivs som ett ideal, eller som ett hinder, vid iscensättning av det pedagogiska arbetet, (jfr. Hundeide, 2006). Vid en fortsatt läsning av berättelserna fann jag att förändringar i identitetsarbetet handlar om att anpassa eller utmana förskolans självberättelse.

I det andra temat beskrivs en förändrad yrkesidentitet i relation till uppdragets innehåll och handlar främst om fostran och kunskap.

Det tredje temat belyser en förändrad yrkesidentitet i relation till en förändrad barnsyn. Begrepp som användes är *lyssna och följa* samt *utmana*. Förskolans självberättelse återkommer i samtliga teman som en möjlighet eller som ett hinder i utvecklingen av yrkesidentiteten, även om det första temat har fokus på detta. Utifrån dessa teman och begrepp beskrivs mycket kortfattat en förändrad yrkesidentitet fyra år efter examen jämfört med den första tiden i yrket. Fokus i berättelserna, och i analysen, handlar om förändringar i yrkesidentiteten fyra och tolv år efter examen.

I. YRKESIDENTITET OCH FÖRSKOLANS SJÄLVBERÄTTELSE

Anpassa: Fyra år efter examen

Fyra år efter examen handlar förskollärarnas berättelser om erfarna barnskötare, och i viss mån förskollärare, som introducerat dem till förskolans pedagogiska praktik. Främst har det inneburit att bli en fullvärdig medlem i arbetslagets och förskolans praktikgemenskap. Förskolans pedagogiska praktik beskrivs i positiva ordalag och genomgående används begreppet *vi*. Ingen har intentionen att genomföra några större förändringar. Detta indikerar att förskolornas självberättelser har infogats i den egna identiteten som förskollärare. I t.ex. Veras berättelse är personalen på förskolan mycket engagerad i och

lyhörd inför barnen och det är ett arbetssätt, som hon har följt efter:

Stämningen är så här att alla är väldigt engagerade och intresserade. ... Det kanske är det här arbetssättet, att vi är inspirerade av Reggio-Emilia. ... Vi försöker se det positiva och jobbar utifrån det vi har och inte det vi saknar. ... Man har fallit in i ett mönster; man har följt efter. ... Det största är att man följt efter. Så här vill jag arbeta. Jag kan inte tänka mig att jobba på nåt annat sätt. [Ex. 1, Vera]

Maria beskriver förskolans arbetssätt i termer av att arbeta *runt hela barnen*. Det har varit viktigt att visa föräldrarna vad barnen kan göra på förskolan, då många föräldrar inte har så stora förväntningar på sina barn, vilket beskrivs i exemplet nedan. Detta indikerar att även Maria har infogat förskolans praktik i sin egen berättelse och identitet som förskollärare. Genom att stödja föräldrarna har även barnen fått ett indirekt stöd, och yrkesidentiteten handlar således om både barn och föräldrar. Uppdraget innebär att kompensera för något som sällan förekommer i hemmet, vilket i exemplet nedan handlar om ett positivt gensvar av föräldrarna. Detta arbetssätt har en stark förankring hos personalen, och även hos Maria, vilket tyder på att hon infogat förskolans självberättelse i den egna yrkesidentiteten:

Man jobbar mycket runt hela barnen, som jag inte tyckte, att man har gjort på andra ställen. Det tycker jag känns givande ... Vi jobbar mycket med föräldrarna också och försöker stödja dem och det är mycket personal som är duktiga på det. ... Föräldrarna blir så himla stolta och glada när barnen vågar uppträda. (Hon refererar till ett temaarbete kallat Småstjärnorna). Och det behöver ju våra barn. Få höra det positiva av föräldrarna. De som kanske sällan får höra det växer ju jättemycket. [Ex. 2, Maria]

Ingen av de tre förskollärarna har haft intentionen att genomföra några större förändringar. Detta är ytterligare en indikation på att förskolornas självberättelser infogats i den egna identiteten som förskollärare. Samtidigt har det varit möjligt att genomföra smärre förändringar inom ramen för dessa berättelser – förändringar som inte har hotat förskolornas självberättelser (Hundeide, 2006). Gunillas berättelse handlar

om en annan yrkesidentitet och position i arbetsgemenskapen jämfört med de första åren i yrket. Att i förväg tänka ut olika förslag till lösningar, och ansvara för dessa, är återkommande drag i hennes berättelse och i identiteten som förskollärare. Hon beskriver situationer, där personalen accepterat smärre förslag till förändringar, som t.ex. att flytta samlingsrummet från dockvrån till matrummet och att genomföra föräldrasamtal med nya utgångspunkter:

Ofta har jag ju tänkt ut ett sätt, så har vi ändrat det då. Så har det varit flera gånger, då jag har kommit med såna tankar, t.ex. att samlingsrummet som vi hade förr i dockvrån. Och då kunde inte barnen koncentrera sig, då det var så många saker där. Så jag föreslog att vi kunde vara i matrummet. ... Och föräldrasamtalen. Jag har infört att vi ska ha en utvecklingsplan för varje barn, som vi började med förra året. Och vi är den enda avdelningen, som har det. ... Föräldrarna tycker det är jättebra. ... Det är ett sätt att visa hur man tänker, för i det här yrket handlar det mycket om tyst kunskap. [Ex. 3, Gunilla].

Den nya positionen som verksamhetsledare med ansvar för utvärdering och planering indikerar att positionen i arbetslaget har utvecklats och blivit mera central (Lave & Wenger, 1991). I berättelserna beskrivs en utveckling av yrkesidentiteten, men empirin ger inte underlag för en bestämning enligt bröderna Dreyfus stadieteori (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Enligt Hundeide (2006) kan den nya positionen innebära ett nytt sätt att vara och en större självtillit.

Maria återkommer i flera utsagor till att hon som verksamhetsledare har lättare att driva igenom sina åsikter. I exemplet nedan förklaras varför hon valt att utgå från barnens likheter vid genomförandet av *Hemlandstemat*. Förslaget accepterades av de andra på förskolan och exemplifierar att förändringar, som inte hotar förskolans självberättelse, är möjliga att genomföra:

Det är lite den rollen man kanske har att se vad som inte fungerar och tänka ett steg till. Och nu som ansvarig har jag den rollen. ... Jag har lättare att prata för det jag tycker. Det är nog för att jag har läst det jag har läst. ... Vi har t.ex. sjungit sånger och de tar bara i på sin sång [från föräldrarnas hemland; min anm.]. Vi var ju ute efter det positiva, men man såg

även det negativa i vissa grupper. När sedan barnen till slut satt och klappade och ropade, heja Libanon eller nåt annat land, när vi började samlingen, då blir det tokigt. ... Nu har vi i stället pratat om vad som är lika med alla barn. Det är alla med på. [Ex. 4, Maria]

Utmana: Tolv år efter examen

Tolv år efter examen har alla arbetat på olika förskolor med barn i förskolans hela åldersspann. Samtliga är avdelningsansvariga för en eller flera avdelningar. De har provat på yrkets olika sidor, och menar att de är tryggare i sin yrkesidentitet än tidigare. Kunskapen har införlivats, vilket t.ex. innebär att kunna improvisera och förändra en planerad aktivitet utifrån barnens intresse. De betonar vikten av att ifrågasätta det egna handlandet. Samtidigt beskrivs svårigheter knutna till gamla traditioner: osäkerhet eller ointresse för pedagogiska frågor. Det framgår t.ex. av följande två exempel.

Först redovisas Veras exempel som kan illustrera den trygga och ifrågasättande yrkesidentiteten som genomsyrar samtliga berättelser:

Jag känner mig ju, efter alla dessa år, mera trygg i det jag gör. Jag är trygg med barnen, att vara det här lugna, att kunna vara närvarande med barnen. Det tror jag är jätteviktigt det här förhållningssättet. Första åren då visste man inte så mycket, då var man ung och oerfaren. Och just inför föräldrar och i samtal med föräldrar och föräldramöten. Dom bitarna har man blivit mer trygg i. Men det är något som måste mogna fram hos en själv. Det känner man att det har blivit en del av ens yrke de här olika typerna av utvecklingssamtal och föräldramöten; att kunna stå på sig och visa stolthet inför föräldrar. Stolthet och trygghet i jobbet har jag utvecklat. ... Och det här med att vara mer flexibel. Kommer barnen på nåt som dom vill göra, så kan jag ändra planeringen. Så skulle jag nog inte ha gjort förut. Den flexibiliteten har kommit med tryggheten och man märker att man har barnen med sig också. ... Jag ifrågasätter mig själv. Är det jätteviktigt att vi gör det här idag? Vi kanske kan göra det någon annan gång? Jag svarar på barnens förslag. Flexibiliteten ska genomsyra hela dagen, tror jag. Vi gör ju allting för barnens bästa. [Ex.5, Vera]

Berättelserna riktas mot framtiden och samtliga förskollärare menar att ytterligare förändringar är nödvändiga. De fokuserar identiteten som verksamhetsledare och behovet av förändringar, samt svårigheter att få med sig alla i en förändringsprocess. Yrkesidentiteten beskrivs utifrån en position som förnyare, där ”förhandlingar” med personalen inte har varit lyckosamma. Enligt Hundeides (2006) tänkande är dessa förändringar inte förenliga med förskolans möjlighetsstruktur och självberättelse. Förslagen att låta ”gamla” temaarbeten och gruppindelningar utgå upplevs av andra på förskolan som ett hot mot rådande traditioner, och hittills har de inte fått med sig arbetslagen på detta. Återkommande drag i berättelserna är att det är omöjligt att hålla fast vid det gamla – om man ska lyckas med det nya. För Maria handlar det:

... om såna här gamla traditioner, som har funnits i hela området; vi har haft något som kallas Hemlandsveckor, som har varit väldigt viktigt. ... Och vi är några som ofta har sagt att vi inte riktigt har velat det. Vi har känt att det inte har givit det vi har velat, men det har varit så viktigt utåt, så vi har inte fått släppa dom bitarna. ... En sån sak som säkert var jättebra, när det byggdes upp, men ska vi börja nåt nytt, så måste vi våga få släppa det för att klara av att ta in nåt nytt. Det går inte bara att lägga på. ... Det är ju väldigt många människor, som har jobbat väldigt länge, och dom, dom har varit med och byggt upp det här och känt väldigt mycket för det och det är svårt att komma och bryta. [Ex. 6, Maria]

Även Gunilla har haft svårt att genomföra förändringar. Berättelsen handlar om att många upplever en osäkerhet om planeringen inte görs i förväg. Gunilla menar att det också handlar om ett bristande intresse för pedagogiska frågor. En annan svårighet ligger hos henne själv, då hon inte varit tillräcklig tydlig och rak utan för in-kännande, och tagit större hänsyn till kollegor än till barnens rättigheter. Det är ju barnens rättighet att få arbeta utifrån sina egna intressen i förskolan, men det tänkandet har inte varit inte lätt att få igenom. En annan svårighet är att chefen har en otydlig pedagogisk vision och bristande pedagogiska kunskaper. Situationen på arbetsplatsen innebär att det varit omöjligt att genomföra några större förändringar. Hon menar, att hon fått stå tillbaka så väldigt mycket:

Det skulle vara härligt att arbeta på en arbetsplats, där man tagit pedagogiska ställningstaganden, som är liknande kanske som jag tycker, som jag vet att Lisbeth också tycker. ... Där man känner att man får medvind, att man har med sig åtminstone många fler i både intresset för de pedagogiska frågorna och vilja att utvecklas för att verksamheten ska kunna gå framåt. För då skulle det ge så mycket mer. ... Det innebär att man får stå tillbaka så väldigt mycket och det kan vara ganska jobbigt, tycker jag. Det är en balansgång det här med att vara pedagogisk ledare och hur mycket man ska styra upp, alltså man vill ju att det ska vara demokratiskt, men samtidigt måste man ju visa riktningen. ... Men självklart när man är i en brytningstid, som jag upplever att det är just nu, då det är så spretigt åt många håll vad man tänker och tycker, då behövs en chef som samlar upp. Och det har vi inte. [Lisbeth och Gunilla är de enda förskollärarna på förskolan, min anm.] [Ex. 7, Gunilla]

Den egna berättelsen, och identiteten som förskollärare, beskrivs som framåtblickande, medan de andra på förskolan framstår som traditionsbundna eller osäkra eller ointresserade av pedagogiska frågor. Samtliga positionerar sig som förskollärare på ett helt annat sätt än tidigare och betonar att *vi* förskollärare har en annan barnsyn, och *vi* har lättare att diskutera våra bilder av barnen med varandra. Identitetsarbetet handlar till stor del om att upprätthålla sådana skillnader, menar Selander och Aamotsbakken (2009). Förskollärarna beskriver en yrkesidentitet, där de har svårt att initiera och genomföra förändringar. Härmed menar jag, att deras position i arbetslaget har förändrats, och i viss utsträckning blivit mindre central än vid det tidigare tillfället.

II. YRKESIDENTITET OCH UPPDRAGETS INNEHÅLL

Omsorg, fostran och den vuxnes handlande: Fyra år efter examen

Tänkandet om omsorg och kunskap genomsyrar förskollärarnas berättelser fyra år efter examen, men fokus skiljer sig åt. Ett återkommande drag i Marias berättelse, och i identiteten som förskollärare, är att utveckla barns sociala förmåga och språk samt att stärka deras självkänsla. Främst handlar det om att fostra både barn

och föräldrar och kompensera för något som saknas i hemmen. Maria menar att både föräldrar och barn behöver kunskap om sitt så kallade Hemland, trots att nästan alla barn är födda i Sverige. Hennes intention har varit att minska motsättningarna mellan barnen och:

... inte få de här motsättningarna mellan dem, utan att se att vi är lika och att vi är lika mycket värda. Motsättningarna ser vi bland föräldrar, och vi ser det även mellan barnen, av intryck av föräldrar får man inte leka med den som är muslim. ... Att de får lite av sin kultur och det behöver de. Vissa barn vet inte ens vilka länder deras föräldrar kommer ifrån och det är ju en väldig saknad [Ex. 8 Maria]

I Gunillas berättelse betonas omsorgsuppdraget och barns sociala utveckling. Detta återkommer i berättelsen, som samtidigt genomsyras av otillräcklighet och avsaknad av lugn och koncentration. En personal har varit sjukskriven och barngruppen, där de äldsta är 2 1/2 år, har påverkats av att olika vikarier har kommit och gått. De har flera så kallade *bit-barn*, och några barn har inte haft "den där gränsen, utan de kunde köra på varandra med vagnar flera gånger i sträck". Berättelsen handlar om svårigheten att hitta en verksamhet, som passar gruppen, och mycken kraft har gått åt till att hjälpa barnen att lösa konflikter:

Vi arbetar med att försöka "göra förlåt". ... Det behöver inte bara betyda att man måste klappa och blåsa. Det kanske är att man hämtar en leksak, fast det är ju inte alltid, att den som har gjort det där tokiga är så villig på att "göra förlåt". ... Och det är kanske inte det som är det viktigaste. Det är viktigt, att vi vuxna markerar. [Ex. 9, Gunilla]

I Veras berättelse finns enstaka exempel, som handlar om att utveckla barns tänkande och förmåga att lösa problem. Hon beskriver t.ex. ett temaarbete om barns leksaker, där arbetet förbereds genom samtal med barnen om deras favoritleksaker. Barnen har ritat av leksaken, gjort en modell av den i lera samt slutligen byggt en "bostad" till leksaken. De olika stegen i denna process har planerats av pedagogerna. Kommentaren handlar dock inte om barnens lärande, utan om att personalen fått en väldigt respons av dem, då de märkte att vi var intresserade av deras värld. Barnen har känt sig väldigt nöjda,

för de har känt, att de har kommit i fokus så mycket.

Samtliga förskollärare betonar det egna handlandet, d.v.s. lärandets hur-aspekt, och inte barnens lärande eller innehållet i den pedagogiska verksamheten. Innehållet beskrivs främst i termer av verktyg, som barnen kan använda i olika sammanhang. Verktygen handlar t.ex. om att lära sig att göra en ritning eller att *göra förlåt*. Den sociala kunskap som barn ska utveckla har många likheter med de värden och normer som beskrivs i förskolans läroplan (Skolverket, 1998, s. 11). Slutsatsen blir att innehållet underordnas övriga aspekter, vilket betyder att lärandeaspekten underordnas omsorgs- och fostransaspekterna. Detta överensstämmer med Bernsteins tänkande om att undervisningsdiskursen ofta blir osynliggjord i förskolan (Bernstein, 2000). Kan detta bero på att verksamheten i huvudsak anpassas till förskollärarnas normativa föreställningar om överordnade mål som t.ex. social fostran och självkänsla? Enligt Hundeide (2006) kan det vara en förklaring till att kunskapsinnehållet blir otydligt eller osynligt i berättelserna och i identiteten som förskollärare. Sådana föreställningar kan vara en orsak till att förskollärarna inte beskriver det innehåll som de förvisso har arbetat med.

Kunskap och barns lärande: Tolv år efter examen

Berättelserna om yrkesidentiteten 12 år efter examen innebär att fokus har förändrats i relation till kunskap och fostran. Både kunskapsuppdraget och omsorgen om barnen finns med, men kunskapsuppdraget och begreppet lärande betonas på ett helt annat sätt än tidigare. Lärandet beskrivs inte enbart som en process utan även som ett sökande efter lärandets specifika innehåll eller lärandets objekt (Carlgren & Marton, 2002, s. 183, 216ff; Marton & Booth, 1997, s. 81). Berättelserna handlar dock inte om skolans ämnesinnehåll utan om t.ex. språk, maskars liv, sopor, hästar och affärers och restaurangers öppettider. Förskollärarna letar efter ett innehåll, som bygger på barnens intressen, och som de kan arbeta vidare med tillsammans med barnen. Ett centralt begrepp är dialog, (jfr. Utbildningsdepartementet, 1997; Skolverket, 1998, 2010). Utifrån ett sådant synsätt kan inte innehållet planeras i förväg, utan det måste växa fram tillsammans med barnen.

För att visa på tydliga förändringar i berättelserna, och därmed i yrkesidentiteten, har exem-

pel valts som fokuserar lärandeuppdraget, även om berättelserna även belyser fostran och omsorg. Tankandet om förskolans kompensatoriska funktion finns inte kvar. Fokus i berättelsen om yrkesidentiteten har således förskjutits mot barns lärande och pedagogens roll som lyssnande och stödjande. Gunillas exempel kan illustrera några av dessa tankegångar:

Jag tänker ju att barn lär sig hela tiden i relation till andra i samspelet, som t.ex. när David kom och började prata om hästarna; att han skulle gå till hästarna, och sen undrade han: Vad äter hästarna. Det blir ju också intressant att höra vad dom har för tankar och erfarenheter om det. ... Leo sade då att dom äter hö. Jag vill förmedla att dom uppmärksammar varandras, liksom kunskaper, vad dom vet och kan, och att vi tillsammans hittar på någonting utifrån det. ... Man försöker snappa upp dom här situationerna, när de uppstår ur barnens egna intressen och nyfikenhet; det är då jag tror att man lär sig bäst, istället för att jag ska förmedla någonting, som jag har bestämt innan. [Ex. 10, Gunilla]

För Maria är det fortfarande viktigt att visa föräldrarna vad barnen kan göra i förskolan, men detta motiveras på ett annat sätt än tidigare. Intentionen är att *skapa broar mellan hem och förskola*, vilket ständigt återkommer i hennes berättelse och indikerar en viktig aspekt i yrkesidentiteten. Hon har t.ex. nyligen visat ett föräldrapar en bild av deras treåring, som sågar i skogen, och berättar hur stolta och förvånade föräldrarna blev över barnet. Genom att lyssna in barnen söker förskollärarna uppslag till projekt, vilket kan exemplifieras med Marias kommentar till en leksituation. Barnen har just berättat att restaurangen stänger lördagar och söndagar. Kommentaren handlar om att knyta an till barnens förförståelse och utmana deras tänkande, och kanske hitta något att arbeta vidare med:

Det är spännande att se hur barnen tänker. Jag ville se, om dom kunde se, att det inte alltid är självklart att allt är stängt på lördag och söndag. ... Pojken och pappan brukar åka hem, då städarna kom och då tänkte han att det var stängt då. Det här är nåt, vi kan gå vidare med och se hur de kan klura ut. ... Jag försöker gå vidare utifrån deras tankar och utmana dem med frågor. [Ex.11, Maria]

Fokus i berättelserna, och i identiteten som förskollärare, har förändrats i relation till kunskap och fostran. I likhet med Skolverkets studier (2004, 2008) visar berättelserna en tydlig förskjutning mot kunskap och lärande. Undervisningsdiskursen och diskursen om den sociala sfären beskrivs mera som en helhet, vilket innebär att även undervisningsdiskursen blivit synliggjord, vilket Bernstein (2000) menar inte förekommer så ofta i förskolan. Fokus har också förändrats i relation till den vuxnes handlande. Berättelserna handlar om innehållet i barns lärande på ett helt annat sätt än tidigare, vilket överensstämmer med internationell forskning om grundskollärares professionsutveckling (Hökstra & Beijgaard, 2006; Richardson & Placier, 2001). Det specifika innehållet, eller lärandets objekt, har lyfts och innehållet belyses i relation till lärandeprocessen (jfr. Marton & Booth, 1997). Innehåll och process förefaller vara en enhet, där den vuxne utgår ifrån och försöker följa barnen i deras lärande. Med ett sådant arbetssätt blir begreppet dialog centralt. Detta är en ny aspekt i berättelserna – och i identiteten som förskollärare – vilket belyses i avsnittet som följer.

III. YRKESIDENTITET OCH BARNSYN

Lyssna, utmana och stödja barns samlärande: Fyra år efter examen

Berättelserna som de intervjuade gav efter fyra år handlar om att utbildningen bidragit till en ”ny” barnsyn, där tilltron till och respekten för barn är i fokus. Den nya barnsynen är ett återkommande drag i berättelsen och i identiteten som förskollärare. Den innebär att verkligen lyssna till barnen och följa deras tankar och intressen i det vardagliga arbetet i förskolan. Berättelsen fokuserar dock den vuxnes handlande och inte barnens lärande. Många situationer handlar t.ex. om pedagoger, som deltar i barns lek och aktiviteter, och ibland följs detta upp vid samlingsstunden. Vera beskriver t.ex. en situation, när ett barn har fått syn på en ekorre i skogen, och där de vuxna deltar i barnens upptäckt. Kommentaren handlar om att ta vara på de små ögonblicken och visa intresse för barnens värld och kanske spinna vidare på det. Ja, det är den vuxnes skyldighet att intressera sig för vad som händer i barnets värld:

*Då känner man som vuxen att det är viktigt att ta vara på de här ögonblicken; att man finns med hela tiden som intresserad; att visa att vi också tycker att det här är jätteintressant det här med ekorren. Och att de får positiv respons och kanske att man försöker spinna vidare på också. Dom märker att jag tycker det är roligt att vara med dom på dagarna. ... För det är ju deras värld och då måste vi ju intressera oss för vad som händer i deras värld.
[Ex. 12, Vera]*

Genom att lyssna in barnen får förskolläraren kunskap om deras värld och kan hjälpa dem att bearbeta deras erfarenheter. Den nya barnsynen omfattar det vardagliga arbetet i förskolan och kan infogas i förskolans självberättelse (Hundeide, 2006). Några situationer handlar om att utmana barnen utifrån ett mål, som pedagogen bestämt, men detta återkommer inte i berättelserna, förutom hos Maria, som vill förändra barnens tänkande om olika kulturer.

Lyssna, utmana och stödja barns samlärande: Tolv år efter examen

Berättelserna handlar fortfarande efter 12 år om den nya barnsynen, som enligt förskollärarna genomsyrar förskolans verksamhet, det vill säga barnsynen har blivit en del i förskolans självberättelse i relation till den vardagliga verksamheten. I samtliga berättelser beskrivs barnsynen på ett engagerat sätt och den förefaller vara en viktig aspekt i identiteten som förskollärare. Motiveringen är dock annorlunda. Framförallt är det dialogen med barnen som lyfts fram. Gunnilla menar t. ex. att fokus successivt förskjutits mot en större medvetenhet om barn och om barns delaktighet i den dagliga verksamheten:

Ett barnperspektiv, det används ju som begrepp hela tiden, men om jag nu får säga så, så tycker jag att det förändrats från vuxenstyrd till mera inflytande ... Det tycker jag är en stor förändring generellt. Och, och där är ju läroplanen viktig, där har ju läroplanen en stor betydelse också. Den påverkar ju också, där står det ju i ett kapitel om barns delaktighet, det, det är en rättighet barn har. Det, det tycker jag är en stor förändring generellt. ... Man lär sig utav barnen hela tiden, om sig själv lär man sig utav barnen. ... Det var t.ex. en kollega till mig som sa att, att vi inte skulle sätta på musik, det var sent på eftermiddagen. Och då säger det här barnet: Varför? Bara en sån enkel

sak, ja varför, det har du rätt i, vi sätter på musik. ... Man kan bli speglad av barnen. Ja, dom är en stor bidragande orsak till att man utvecklas. [Ex. 13 Gunilla]

Samtliga beskriver t.ex. aktiviteter, där barnen inte gör samma saker samtidigt, vilket ofta varit fallet tidigare. Även måltiden och lek kan tas som exempel på hur förhållningssätt och respekt för barn har förändrats. Maria menar t.ex. att det finns:

... en starkare respekt för barn, en annan syn på barn, tycker jag. Den har väl funnits, men den växer fram i hela samhället tycker jag, bland föräldrar och bland personal. Ja, bara det här med matsituationen. När jag kom ut, så såg jag hur de gjorde ute på förskolor. Sådant har ju förändrats, det går åt rätt håll att man inte håller på med sådant: Om du inte äter upp så får du ingen glass, du vet såna dumma exempel. Det fanns ju mycket sådant att alla skulle göra allting, även om dom grät, så skulle dom sitta och rita samma teckning. [Ex. 14, Maria]

Fokus har förskjutits från den vuxnes handlande mot barns medbestämmande och lärande. Detta är återkommande drag i samtligas berättelser och indikerar en förändrad yrkesidentitet. Tre olika drag kännetecknar dock berättelserna.

För det första beskrivs en barnsyn, där pedagogen lyssnar till barnen och utgår från deras intentioner, vilket ytligt sett liknar de tidigare berättelserna. Men detta motiveras annorlunda. För den vuxne handlar det om att lyssna, ge barnen inflytande och låta dem bestämma samt på ett lustfyllt sätt delta i deras aktiviteter. Vera menar att detta ”lyfter” barnen så mycket, men hon vidareutvecklar inte tankegången:

Dom är medbestämmande och även dom små barnen har rätt till sin egen vilja ... Dom är så utlämnade att vara med oss hela dagarna, kan jag tycka. Och då är det så viktigt att dom möts av vuxna, som tycker att det här är kul. ... Att dom möts av vuxna, som låter dom bestämma, och att vi har roligt tillsammans. ... Jag tycker, det är jätteviktigt att barnen träffar vuxna, som ser dom och som lyssnar mycket. Det lyfter dom så mycket att man är lyhörd för dom och för situationen. [Ex 14, Vera]

Identiteten som förskollärare är starkt förknippad med att ”jag är någon som lyssnar och låter barnen vara medbestämmande”. Men det räcker inte med att lyssna.

För det andra handlar berättelserna också om att stödja och utmana barnen i olika vardagliga situationer i förskolan och hur pedagogerna kan arbeta vidare med det. Barnen beskrivs som medskapare av sin egen kunskap (Utbildningsdepartementet, 1997; Skolverket, 1998, 2010). Maria försöker t.ex. knyta an till barnens förståelse och ställer utmanande frågor om restaurangers öppettider. Hon menar också, att det är viktigt att leta efter nåt vi kan gå vidare med och se hur de kan klura ut det (se exempel 11, Maria). Ett annat sätt att utmana barnen är att skapa en miljö, där de vuxna är närvarande och får barnen att förstå att de kan lära sig:

Vi måste skapa en sådan miljö och vi måste finnas där och utmana dom hela tiden ... Vi måste få dom att inse att dom kan lära sig. Det är så vi ska förbereda dom inför skolan. Att se att dom är kompetenta och att dom själv kan lära sig och utmana sig själva och gå vidare. ... Dom här små börjar se sitt eget lärande och börjar förstå hur mycket dom kan och dom hjälper varandra. [Ex. 15, Maria]

För det tredje belyses barnsynen i relation till tema- eller projektarbeten. I olika berättelser beskrivs både barnens lärande och det egna handlandet. Även här betonas att barn är medskapare av sin egen kunskap. Pedagogens uppgift är att fånga upp vad barnen är intresserade av och hjälpa dem att bearbeta detta i tema- eller projektarbeten. Att utmana barnen i stunden räcker inte, utan pedagogen kan t.ex. fånga upp sammanhang och stödja barns undersökande i olika arbeten på förskolan:

Jag tycker det är väldigt roligt att försöka fånga upp det som kommer från barnen själva, när dom kommer med en massa associationer. ... Att fokus är vad dom tänker och känner. Det är viktigt, att dom får känna, att det jag tycker och tänker är någonting som är viktigt; jag är någon som är värd att lyssna på. Jag är en person, som kan tillföra saker. ... Ibland kan det ju sväva ut till något jättestort och jättespännande. ... Ett återkommande hjul är så att säga att fånga upp sammanhang; situationer som händer och bearbeta det på något sätt. Det kan ju vara ett tema eller ett projekt

och man bearbetar det. ... Det blir liksom en spiral, det går runt, runt. [Ex. 16, Gunilla]

Utifrån en sådan barnsyn kan inte projekt- eller temaarbeten planeras i förväg, utan de måste kontinuerligt växa fram utifrån barnens intressen. Berättelserna genomsyras samtidigt av en frustration i mötet mellan en barnsyn och en förskolekultur, där gamla traditioner lever kvar. Förhandlingar med övrig personal om en förändrat arbetssätt utifrån en ny barnsyn har inte varit framgångsrika, vilket har beskrivits ovan. Maria säger t.ex. att ”ska vi börja nåt nytt, så måste vi våga få släppa det gamla för att klara av att ta in nåt nytt. Det går inte bara att lägga på” (från exempel 6, Maria). Dessa samtal innebär samtidigt en förhandling om den egna identiteten, vilket kan vara en förklaring till den frustration som genomsyrar berättelserna, (jfr. Hundeide, 2006). Självförståelsen av det som är *mitt* eller *vårt* beskrivs utifrån en ny barnsyn, som riktas framåt. De *andra* framställs som bundna vid gamla traditioner och praktiker och riktar blicken bakåt. Identitetsarbetet handlar om att upprätthålla sådana skillnader, där de *andra* framställs som bevarare av gamla traditioner (Selander & Aamotsbakken, 2009). I en situation, där alla beskriver sig som kompetenta yrkesutövare, finns en frustration över svårigheten att inte få gensvar för en barnsyn, där dialogen är i fokus. Detta tänkande innebär ett förändrat arbetssätt och framstår som en viktig aspekt i deras berättelser och identitet som förskollärare.

SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

I denna artikel har jag jämfört tre förskollärares berättelser om sitt arbete fyra och tolv år efter examen. Forskningsfrågan har varit: Vilka förändringar i förskollärares yrkesidentitet kan identifieras fyra och tolv år efter examen?

Utgångspunkten är att människan skapar sin identitet utifrån reflektioner i ett socialt sammanhang. Yrkesidentiteten betraktas som ett relationellt begrepp och handlar om förmågan att hålla igång en specifik berättelse (Giddens, 2008, s. 68). Berättelserna äger samtidigt rum i kulturellt grundade praktiker, som i denna studie är tre förskolor i Stockholmsområdet.

Tre ständigt återkommande drag, eller teman, har identifierats fyra och tolv år efter examen hos de tre förskollärarna. Några generella slutsatser är inte möjliga göra, eftersom underlaget

är alldeles för litet. Diskussionen belyser bland annat förskolläraryrkesidentiteten, i relation till en förändrad barnsyn, utifrån frågan: Handlar resultatet verkligen om en förändrad berättelse och en förändrad yrkesidentitet, eller är berättelserna endast en spegling av en förändrad retorik om förskolan?

1. Anpassa – Utmana

Det första temat handlar om att anpassa eller utmana förskolans självberättelse. Enligt Hundeide (2006) fungerar förskolans självberättelse som ideal i identitetsarbetet, vilket också kännetecknar berättelserna fyra år efter examen. Detta, menar jag, är ett uttryck för en anpassning till den rådande förskolekulturen. Förskolans självberättelse har infogats i identiteten som förskollärare. Samtidigt är det möjligt att föreslå och genomföra smärre förändringar inom ramen för denna berättelse. Jämfört med den första tiden i yrket har förskollärarnas position i arbetslaget efter 4 år blivit mera central. De har införlivat förskolans självberättelse i den egna berättelsen och sin identitet som förskollärare. Positionen som avdelnings- eller verksamhetsansvarig kan också ha en del i detta. Utifrån denna position har de kunnat genomföra förändringar, som inte utmanar förskolans självberättelse. Berättelserna handlar om en tydlig utveckling av yrkesidentiteten, men empirin ger inte underlag för en bestämning enligt bröderna Dreyfus stadieteori (Dreyfus & Dreyfus, 1986).

Åtta år senare, *tolv år* efter examen, fungerar inte förskolans självberättelse som ideal i identitetsarbetet. Snarare är den något som samtliga, på olika sätt, försöker utmana och förändra. Alla menar att de är bekväma med yrkets olika delar. Berättelserna handlar om en utveckling av yrkesidentiteten i termer av bättre, mer komplext och önskvärt beteende (jfr. Richardson & Placier, 2001, s. 909f). Förskollärarna kan improvisera och förändra både en planering och en pågående aktivitet. Utifrån Dreyfus och Dreyfus begrepp (1986) påminner berättelserna om en experts yrkeskompetens. Men samtidigt är det något som saknas. Berättelserna genomsyras av en önskan om förändring. Detta kan jämföras med Duesunds (1996) tänkande om förnyaren, hon anser det vara det sista steget i utveckling av yrkeskompetensen. Men ingen av förskollärarna har kunnat verka som förnyare på sina arbetsplatser, trots positionen som verksamhets- eller avdelningsansvarig.

Hur kan detta förstås? Traditionens makt, och kanske den egna oförmågan, har gjort det omöjligt för dem att utmana förskolans självberättelse. Att förskolan befinner sig i en brytningstid bör rimligen innebära att olika berättelser fungerar sida vid sida (jfr. Skolverket, 2004, 2008). Identitetsarbetet handlar om att upprätthålla skillnader genom att framställa andra som bevarare av gamla traditioner (Selander & Aamotsbakken, 2009). I en situation, där alla beskriver sig som kompetenta yrkesutövare, finns en frustration över svårigheterna att inte få gensvar i tänkandet om förändringar, som till stor del handlar om hur en ny barnsyn ska få genomslag i hela verksamheten. Berättelserna tolv år efter examen indikerar således en förändrad yrkesidentitet i relation till förskolans självberättelse hos förskollärarna i denna studie.

2. Omsorg, fostran och den vuxnes handlande – Kunskap och barns lärande

Det andra temat beskriver yrkesidentiteten i förhållande till innehållet i uppdraget. Fyra år efter examen handlar berättelserna om omsorg och fostran och i viss mån om att utveckla barns tänkande eller kompensera för något som saknas i hemmen. Samtliga förskollärare betonar främst det pedagogiska görandet, det vill säga lärandets hur-aspekt, och inte innehållet i verksamheten. Innehållet beskrivs i termer av verktyg, som kan användas i olika sammanhang. Kunskapsinnehållet underordnas således fostran och omsorg, vilket bidrar till att osynliggöra undervisningsdiskursen (jfr. Bernstein, 2000, s. 13f).

Olika exempel visar att barns lärande ständigt återkommer i berättelserna *tolv år* efter examen. Detta innehåll fanns inte alls med på samma sätt i de tidigare berättelserna. Innebär detta att tänkandet om förskolans kunskapsuppdrag verkligen har förändrats? Eller är resultatet endast ett uttryck för en förändring i det offentliga samtalet om förskolan? Eftersom berättelserna bygger på kommentarer till konkreta situationer, anser jag, att de indikerar en förändrad syn på uppdraget hos de tre förskollärarna. Resultatet överensstämmer också med Skolverkets studie tio år efter förskolereformen, som visar ”att tyngdpunkten i förskolan förskjutits mot en ökad betoning på barns lärande” (Skolverket, 2008, s. 94). Synen på lärandet innebär att begreppet dialog har blivit centralt och konsekvenserna av detta tänkande belyses i avsnittet nedan. Berättelserna om denna förändring indikerar en förändrad yrkesidentitet, i relation till upp-

dragets innehåll, som inte enbart är ett resultat av en förändrad retorik om förskolan.

3. Lyssna – Utmana och stödja barns lärande

I det tredje temat beskrivs yrkesidentiteten i relation till barnsynen. *Fyra år* efter examen handlar berättelserna om att utbildningen bidragit till en ny barnsyn, där tilltron till barn och respekten för barn är i fokus. Den innebär att pedagogen försöker lyssna till barnen och följa deras tankar och intressen i det vardagliga arbetet i förskolan. Fokus ligger dock på den vuxnes handlande och inte på barnens lärande.

Tolv år efter examen har tänkandet kring barnsynen blivit en del i förskolornas självberättelse i relation till den vardagliga verksamheten i förskolan. Berättelsen handlar mindre om den vuxnes handlande och mera om barns medbestämmande och lärande, vilket återkommer i samtligas berättelser. Det som betonas är dialogen, att utmana barn och stödja deras lärande, samt att erbjuda barn rika möjligheter till lek, lärande och medbestämmande i både vardagliga och planerade situationer.

Samtidigt finns en frustration i mötet med en förskolekultur, där barnsynen inte kan förverkligas vid uppläggning av tema- och projektarbeten. Förhandlingar med övrig personal har inte varit framgångsrika. Dessa samtal innebär samtidigt en förhandling om den egna identiteten, menar Hundeide (2006), vilket kan vara en förklaring till den frustration som genomsyrar berättelserna.

Hur förhåller sig dessa berättelser om barnsynen till en förändrad retorik om förskolan? Handlar de enbart om en anpassning till en förändrad retorik? Förskollärarnas berättelser påminner om tankarna i utredningen som föregick den första läroplanen samt läroplanernas formuleringar (Utbildningsdepartementet, 1997; Skolverket, 1998, 2010). Det offentliga samtalet om förskolan under 2000-talet i Sverige har bland annat handlat om lyssnandets och dialogens pedagogik (Dahlberg & Moss, 2003; Rinaldi, 2005; Urban, 2008). Några centrala begrepp har varit: lyssnande, radikal dialog, det intelligenta barnet, barn som skapare av mening, förskolan som ett laboratorium och pedagogisk dokumentation. Genom sådana begrepp utmanas dominerande diskurser om t. ex barns utveckling, redo för skolan, objektiv kunskap, överföra kunskap, det ofullständiga barnet. Genom att lyssna välkomnas barnet till ett dialogiskt samspel, där lärande inte handlar om att

överföra kunskap utan om kreativa processer i specifika kontexter. Att lyssna innebär att vara öppen, uppmärksamma barn och lyssna på deras synpunkter och erfarenheter. Kan det vara så att förskollärares berättelser endast är uttryck för en anpassning till en sådan retorik? Jag menar att de troligen har påverkats av det offentliga samtalet om förskolan och av läroplanen, även om detta inte har dominerat berättelserna. Läroplanen nämns vid enstaka tillfällen av samtliga. Samtidigt har de beskrivit den nya barnsynen i kommentarer till olika samspelesituationer. Berättelserna är genomgående knutna till konkreta situationer och belyser något som alla är känslomässigt upptagna av. Svårigheterna att få genomslag för tänkandet vid tema- och projektarbeten är också exempel på det. En förändrad barnsyn förefaller vara en viktig aspekt i identiteten som förskollärare och kan inte enbart betraktas som ett uttryck för en förändrad retorik om förskolan. Resultatet är också i linje med studien *Tio år efter förskolereformen* (Skolverket, 2008).

Den förändrade yrkesidentiteten, i relation till barn och lärande, menar jag innebär ett paradigmskifte i synen på dialogens betydelse och barn som medskapare av sin egen kunskap. Dessa tankar har, som tidigare nämnts, formulerats på central nivå både i förarbetet till den första läroplanen (Utbildningsdepartementet, 1997) och i läroplanerna för förskolan (Skolverket, 1998, 2010). Drygt tio år efter förskolans första läroplan indikerar min studie att dessa nya tankar om barn har blivit viktiga aspekter i identiteten hos de tre intervjuade förskollärarna.

Nya frågor

Vad händer om förskollärarna inte får möjlighet att utveckla en yrkesidentitet i enlighet med sin barnsyn? Ett möjligt scenario är att de lämnar yrket eller kanske hamnar i ett tillstånd av modlöshet och bristande engagemang. Berättelserna genomsyras varken av bristande engagemang eller av utbrändhet, som enligt Huberman (1989) kan vara det sista steget i utvecklingen av en yrkesprofession. En grundläggande fråga handlar om hur skilda synsätt hos personalen kan synliggöras och värderas (Kuisma & Sandberg, 2008). Förskolan bygger på en demokratisk syn, där alla i arbetslaget har lika värde, och behöver få ta del av nya teorier om barns lärande. Alla i förskolan behöver tid att reflektera över den egna praktiken för att utveckla en yrkesidentitet byggd på den barnsyn, som de omfattar och kan

identifiera sig med. En fundamental fråga blir då hur detta kan synliggöras och hanteras i verksamheten?

LITTERATURLISTA

- Alvesson, M., & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (Rev. ed.). Oxford: Rowman & Littlefield.
- Carlgrén, I., & Marton, F. (2002). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge Falmer.
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine*. New York: The Free press.
- Duesund, L. (1996). *Kropp, kunskap och självuppfattning*. Stockholm: Liber.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe. (Red.) *Dialog, samspel, lärande* (sid. 31–74). Lund: Studentlitteratur.
- Giddens, A. (2008). *Modernitet och självidentitet: Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Hensvold, I. (2003). *Fyra år efter examen: Hur förskollärare erfar pedagogiskt arbete och lärarutbildningens spår*. Stockholm: HLS förlag
- Hoekstra, A., & Beijaard, B. (2006). *Teacher change; When, how and why?* Draft paper AERA 2006. Läst 20 maj 2011 från http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2007-0116-201341/Teacher_Change_Hoekstra_Beijaard.doc
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31–58.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling: Barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. London: Sage.
- Korpi, M. P., (2010). Förskolan och den moderna barndomen. I M. Colliander (Red.) *Om värden och omvärlden: Pedagogik i praktik och teori med inspiration från Reggio-Emilia*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Kuisma, M., & Sandberg, A. (2008). Preschool teachers' and student preschool teachers' thoughts about professionalism in Sweden. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 186–195.
- Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I B. Starrin & P. G. Svensson (Red.), *Kvali-*

- tativ metod och vetenskapsteori* (sid. 163–189). Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skolverket. (1998). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan: Reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket.
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- OECD. (2001). *Starting strong: Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- OECD. (2006). *Starting strong: Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. I V. Richardson (Red.) *Handbook of research on teaching* (4th ed., sid. 905–947). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Rinaldi, C. (2005). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University press.
- Selander, S., & Aamotsbakken, B. (2009). Identities, social relations and cultural experiences: Theoretical overview. I S. Selander & B. Aamotsbakken. (Red.) *Nordic identities in transition: As reflected in pedagogic texts and cultural contexts* (sid. 13–30). Oslo: Novis Press.
- Skolverket. (2004). *Förskola i brytningstid* (Rapport 239). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2008). *Tio år efter förskolereformen: Nationell utvärdering av förskolan* (Rapport 318). Stockholm: Skolverket.
- Stockholms universitet. (2009). *Från nybörjare till kompetent lärare*. Stockholm: Stockholms universitet. Läst 20 maj 2011 från http://www.uhs.su.se/content/1/c6/07/31/10/Fran_nyborjare_till_kompetent_larare_Vfulararutbildning.pdf
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tallberg Broman, I. (1995). *Perspektiv på förskolans historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: Challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 135–152.
- Utbildningsdepartementet. (1997). *Att erövra omvärlden: Förslag till läroplan för förskolan* (Slutbetänkande från Barnomsorg och skolkommittén, SOU 1997:157). Stockholm: Departementet.