



# Försöksverksamhet med övningsförskolor

Självvärdering med åtta fallbeskrivningar 2014-2019

Redaktörer:  
Ann-Christine Wennergren  
Jaana Nehez



## Sammanfattning

Förskolläraryrket på Högskolan i Halmstad har under perioden 2014-2019 ingått i en försöksverksamhet med övningsförskolor tillsammans med kommunala huvudmän i Falkenberg, Halmstad, Laholm, Båstad, Ängelholm, Höganäs och Helsingborg och en fristående huvudman i Halmsta.

I denna rapport beskrivs hur det nationella uppdraget om övningsförskolor har utformats på Högskolan i Halmstad. Rapporten består av två delar. I den första delen presenteras hur försöksverksamheten har organiserats för koncentration, kompetens och samverkan, utvärdering och läromedel gjorda av Högskolans personal. I den andra delen presenteras övningsförskolornas egna självvärderingar i form av åtta fallbeskrivningar.

Rapporten har skrivits i samverkan med övningsförskolorna och är baserad på data kopplad till försöksverksamhetens etablerande, prövande och granskande skede. De resultat som presenteras visar att försöksverksamheten har förändrat grundsynen på verksamhetsförlagd utbildning bland alla involverade. Samtliga parter lyfter fram samverkan och relationsskapande mellan lärosätet, programmets VFU-ledare och övningsförskolorna som centralt för den förändrade grundsynen. Högskolan har utmanats i att balansera samverkan med övningsförskolorna med intern kommunikation om försöksverksamheten. Det krävs fortsatt arbete för att VFU-frågorna ska bli allas angelägenhet på Högskolan.

Övningsförskolornas fallbeskrivningar pekar på att försöksverksamheten har bidragit till ökad kompetens på förskolorna kopplat till VFU, något som i sin tur har skapat bättre förutsättningar för progression i studenters praktiska yrkeskunnande. Övningsförskolorna har erövrat rollen som lärarutbildare och vill fortsatt vara med och påverka morgondagens kollegor, trots att rollen är krävande och att strukturer även försättningsvis behöver förfinas. Resultaten visar att övningsförskolor skapar förutsättningar för studenter att bli en del av en professionell gemenskap för lärande vilket främjar studenternas utveckling av en professionell identitet.

# Innehållsförteckning

|                                                                |           |
|----------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Sammanfattning .....</b>                                    | <b>1</b>  |
| <b>Förord och läsguide.....</b>                                | <b>5</b>  |
| <b>DEL I.....</b>                                              | <b>7</b>  |
| <b>Inledning .....</b>                                         | <b>9</b>  |
| <i>Tre bärande hörnstenar i Halmstadmodellen.....</i>          | <i>10</i> |
| Lokala VFU-ledare .....                                        | 10        |
| Verksamhetsintegrerade dagar (VI-dagar) .....                  | 11        |
| Lokala seminarier – en form av kollegialt lärande.....         | 11        |
| <i>Projektorganisation.....</i>                                | <i>11</i> |
| <i>Särskilda avtal.....</i>                                    | <i>13</i> |
| <i>Organisering av VFU på övningsförskolor.....</i>            | <i>13</i> |
| <i>Koncentration av studenter.....</i>                         | <i>14</i> |
| Förändringar av antalet övningsförskolor .....                 | 14        |
| <i>Kompetensutvecklingsinsatser.....</i>                       | <i>14</i> |
| <i>Samverkan i olika former.....</i>                           | <i>15</i> |
| <b>Högskolans lärdomar: Process inom programmet.....</b>       | <b>17</b> |
| <i>Etablerande skede.....</i>                                  | <i>17</i> |
| <i>Prövande skede.....</i>                                     | <i>18</i> |
| <i>Granskande skede.....</i>                                   | <i>19</i> |
| <i>Avslutande lärdomar och reflektioner.....</i>               | <i>20</i> |
| <b>Genomförande av övningsförskolornas självvärdering.....</b> | <b>23</b> |
| <i>Utvärderingar under försöksverksamheten.....</i>            | <i>23</i> |
| <i>Underlag och tematisering av självvärdering.....</i>        | <i>23</i> |
| <i>Analysarbete .....</i>                                      | <i>24</i> |
| <i>Skrivprocessen.....</i>                                     | <i>25</i> |
| <i>Lärdomar av analys- och skrivprocessen.....</i>             | <i>25</i> |
| <b>Övningsförskolor: Summering och reflektioner.....</b>       | <b>27</b> |
| <i>Gemensamt projekt.....</i>                                  | <i>27</i> |
| <i>Kollektiva redskap.....</i>                                 | <i>28</i> |
| <i>Ömsesidigt engagemang.....</i>                              | <i>29</i> |
| <b>Referenser och centrala begrepp .....</b>                   | <b>31</b> |
| <i>Centrala begrepp .....</i>                                  | <i>32</i> |
| <b>Bilaga I .....</b>                                          | <b>33</b> |



|                                                                                             |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>DEL II .....</b>                                                                         | <b>35</b> |
| <b>Fallbeskrivning 1: Investera i engagemang och professionella relationer .....</b>        | <b>37</b> |
| <i>Etablerande skede.....</i>                                                               | <i>37</i> |
| <i>Prövande skede.....</i>                                                                  | <i>38</i> |
| <i>Granskande skede.....</i>                                                                | <i>39</i> |
| <i>Avslutande lärdomar och reflektioner.....</i>                                            | <i>40</i> |
| <b>Fallbeskrivning 2: Målet är ingenting – vägen är allt.....</b>                           | <b>43</b> |
| <i>Etablerande skede.....</i>                                                               | <i>43</i> |
| <i>Prövande och granskande skede.....</i>                                                   | <i>44</i> |
| <i>Avslutande lärdomar och reflektioner.....</i>                                            | <i>45</i> |
| <b>Fallbeskrivning 3: Vem får man lov att bli? .....</b>                                    | <b>47</b> |
| <i>Etablerande skede.....</i>                                                               | <i>47</i> |
| <i>Prövande skede.....</i>                                                                  | <i>48</i> |
| <i>Granskande skede.....</i>                                                                | <i>49</i> |
| <i>Avslutande lärdomar och reflektioner.....</i>                                            | <i>50</i> |
| <b>Fallbeskrivning 4: Övningsförskolor – mötesplatser för lärande.....</b>                  | <b>51</b> |
| <i>Etablerande skede.....</i>                                                               | <i>51</i> |
| <i>Prövande skede.....</i>                                                                  | <i>52</i> |
| <i>Granskande skede.....</i>                                                                | <i>53</i> |
| <i>Avslutande lärdomar och reflektioner.....</i>                                            | <i>53</i> |
| <b>Fallbeskrivning 5: Att bygga ihop .....</b>                                              | <b>55</b> |
| <i>Etablerande skede.....</i>                                                               | <i>55</i> |
| <i>Prövande skede.....</i>                                                                  | <i>56</i> |
| <i>Granskande skede.....</i>                                                                | <i>57</i> |
| <i>Avslutande lärdomar och reflektioner.....</i>                                            | <i>58</i> |
| <b>Fallbeskrivning 6: Själva kan vi göra så lite – tillsammans kan vi göra mycket .....</b> | <b>61</b> |
| <i>Etablerande skede.....</i>                                                               | <i>61</i> |
| <i>Prövande skede.....</i>                                                                  | <i>62</i> |
| <i>Granskande skede.....</i>                                                                | <i>62</i> |
| <i>Avslutande lärdomar och reflektioner.....</i>                                            | <i>63</i> |
| <b>Fallbeskrivning 7: Våga att lyfta.....</b>                                               | <b>65</b> |
| <i>Etablerande skede.....</i>                                                               | <i>65</i> |
| <i>Prövande skede.....</i>                                                                  | <i>66</i> |
| <i>Avslutande lärdomar och reflektioner.....</i>                                            | <i>66</i> |
| <b>Fallbeskrivning 8: En övningsförskola är en extra bra förskola .....</b>                 | <b>69</b> |

|                                                   |    |
|---------------------------------------------------|----|
| <i>Etablerande skede</i> .....                    | 69 |
| <i>Prövande skede</i> .....                       | 70 |
| <i>Avslutande lärdomar och reflektioner</i> ..... | 71 |

## Förord och läsguide

Intentionen med föreliggande rapport är att synliggöra försöksverksamheten med övningsförskolor i samverkan med Högskolan i Halmstad 2014-2019. Vi har valt att lägga särskild vikt på processer som skett på övningsförskolorna genom att lyfta fram rektors, handledares och lokala VFU-ledares röster. Det unika är att rapporten har 24 medförfattare som har skapat och analyserat data tillsammans, som mynnat ut i åtta fallbeskrivningar. De 24 medförfattarna är tillika försöksverksamhetens nyckelpersoner – de lokala VFU-ledarna som representerar samtliga övningsförskolor. Hela skrivprocessen har ledsagats av en kollektiv grundsyn: *Kollegialt lärande i en förskola för alla – har varit en förutsättning för utveckling av VFU i samverkan.*

Rapporten består av två delar, som kan läsas som en helhet eller var för sig. I den första, mer generella delen, beskrivs det nationella uppdraget om övningsskolor som för Högskolan i Halmstad resulterade i "Halmstadmodellen". Här beskrivs också genomförande, utvärdering och lärdomar från Högskolans personal samt en analys av övningsförskolornas lärdomar. I den andra, mer specifika delen, beskrivs genomförande och lärdomar från övningsförskolornas perspektiv.

Del 1: Högskolan: Bakgrund, genomförande och lärdomar.

Del II: Övningsförskolor: Lärdomar i form av åtta fallbeskrivningar.

För mig har rollen som projektledare bidragit till många kraftfulla lärdomar om implementering av projekt, lärarstudenters professionsutveckling samt lärares och rektors roll som aktiva lärarutbildare i praktiken. Det har varit en stor förmån att under fem år vara en del av kaos, kreativitet och risktagande. Samtidigt har jag fått uppleva massor av mod och positiv energi med professionsutveckling i fokus. Den erfarenheten är viktig att ha med sig när denna form av VFU inte längre upprätthålls av en projektorganisation, utan ska bli en integrerad del av lärarutbildningens arbetsorganisation i samverkan med berörda skolhuvudmän.

Jag vill särskilt tacka alla ovärderliga medförfattare för ett gediget och systematiskt arbete. Innehållet i fallbeskrivningarna visar det viktiga vardagsarbetet med att bli en övningsförskola – ett tufft arbete som hanterats på ett professionellt sätt – både i vått och torrt. Några kollegor från Högskolan har också varit ovärderliga och på olika sätt bidragit med kreativitet och eftertänksamhet men även bidragit med värdefulla guldkanter under vår gemensamma resa med försöksverksamheten. Eva Hansson, Yvonne Hildingsson och Gun Wedding har deltagit på hela resan och Caroline Nagy och Jaana Nehez har deltagit i utvärderings- och skrivarbetet. Tack vare Er har mitt uppdrag känts som ett stort *gemensamt projekt*.

Halmstad i november 2019. Tack till *alla* för ett fantastiskt samarbete!

*Anki Wennergren* (projektledare)



# DELI



## Inledning

Våren 2014 fick Högskolan i Halmstad ett positivt besked från Universitets- och Högskolerådets prövning om att starta försöksverksamhet med övningsskolor och förskolor tillsammans med skolhuvudmän i Falkenberg, Halmstad, Laholm och Ängelholm samt en fristående skolhuvudman. Idag, fem år senare har vi valt att sammanställa och delge erfarenheter och lärdomar från våra övningsförskolor. På så sätt vill vi särskilt lyfta fram *samverkan* kring VFU och hur det uppfattas av de involverade aktörer utanför Högskolan. Försöksverksamhetens utformning och Högskolans lärdomar finns också med i rapporten, men inte i samma omfattning. Mer om lärdomar från samtliga deltagande lärosäten finns att läsa i två nationella utvärderingar (UKÄ, 2017, 2019) och en tredje kommer 2020.

Regeringens yttre inramning av försöksverksamheten handlade om tre aspekter: *Koncentration, kompetens och samverkan*. De bakomliggande tankarna med att koncentrera lärarstudenter på några få övningsförskolor var dels att utveckla och öka kvalitén på den verksamhetsförlagda delen av utbildningen och dels att stärka studenternas professionsutveckling. Men minst lika viktigt var att intensifiera samverkan med lärarutbildningen för att bidra till utveckling och kompetenshöjning för lärare och skolledare på övningsförskolorna. Att utvecklas till en övningsförskola handlade inledningsvis om att identifiera en situation där både lärosätet och enskilda förskolor blev vinnare. För lärosätets del handlade det om att studenter skulle bli rustade för helheten i läraruppdraget och för den enskilda förskolan om en kvalitetsutmärkelse: Att vara en särskilt utvald förskola.

Innan samtliga lärarutbildningar erbjöds att ansöka om deltagande i en försöksverksamhet pågick ett pilotprojekt i Stockholm sedan hösten 2012. Det var dock svårt att jämföra dessa stora skolor med upp till 50 inskrivna lärarstudenter med de små och medelstora skolor och förskolor som tog emot studenter från lärarutbildningen i Halmstad. Det fanns flera tväksamheter innan en lokal utformning utkristalliserade sig. Varken övningsskolor i Stockholm eller Finland kunde fungera som förebild för en lokal "Halmstadmodell". Modellen kom slutligen att utgå från tre hörnstenar. Den första hörnstenen innebar en tydlig lokal organisering av VFU som skulle ledas av en *lokal VFU-ledare* med god lokalkännedom. Den andra hörnstenen, *verksamhetsintegrerade dagar (VI-dagar)*, innebar att studenter regelbundet genomför studier i verksamheten på sin övningsförskola utöver VFU-perioderna. Tanken var att få till stånd en tydlig integrering av teori och praktik i den högskoleförlagda utbildningen (HFU). Den tredje hörnstenen innebar att studenterna skulle analysera egen undervisning genom att delta i *lokala seminarier* på sin övningsförskola baserade på digitala observationsunderlag. Att bli en övningsförskola i vårt fall innebar först och främst, att lokalt organisera och genomföra VFU med en grupp studenter (koncentration), och därutöver implementera VI-dagar och lokala seminarier (kompetens och samverkan).

Syftet med denna självvärdering är att dra lärdomar av försöksverksamheten samt att identifiera förbättringsområden för framtida samverkan kring VFU-perioder och VI-dagar. Självvärderingen har inneburit att analysera processen och formulera särskilt viktiga lärdomar av perioden 2014-2019.

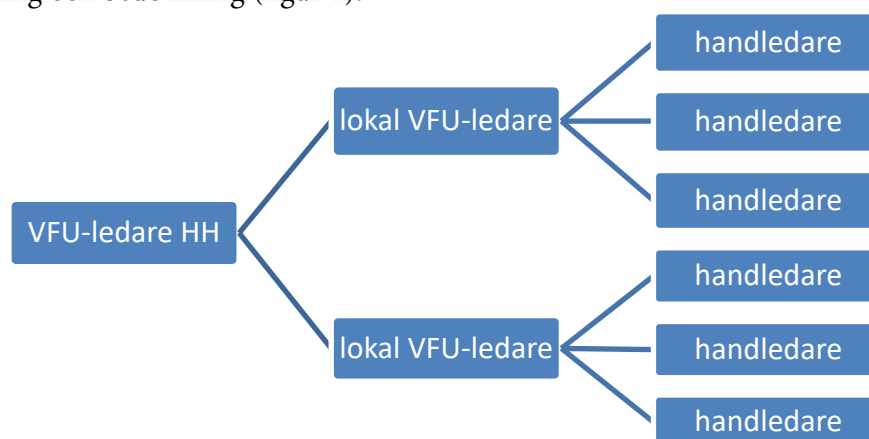
I den text som följer presenteras Halmstadmodellens tre hörnstenar, projektorganisationen, avtal med huvudmän, organisering av VFU, koncentration av studenter, kompetensutvecklingsinsatser och samverkan.

## Tre bärande hörnstenar i Halmstadmodellen

För att konkretisera regeringens tre aspekter (koncentration, kompetens, samverkan) i försöksverksamheten krävdes en synvända hos alla parter. Koncentration av flera studenter på samma övningsförskola innebar nya sätt att tänka om samverkan och kompetens. Om samverkan skulle bli viktigt på riktigt behövde lärosätet delegera mer ansvar än tidigare till förskolan, och för att kunna ta ansvar krävdes högre grad av delaktighet. Omfördelningen av ansvar och delaktighet kom inledningsvis till uttryck i VI-dagar som kontinuerligt genomfördes i verksamheten. För att organisera större grupper av studenter utformades en ny position – lokal VFU-ledare – med särskilt ansvar för VI-dagar och lokala seminarier.

### Lokala VFU-ledare

Lärosätets VFU-ledare hade före försöksverksamheten direktkontakt med varje enskild VFU-handledare. Med en ny lokal VFU-ledarroll, förändrades kontaktvägarna. Från att tidigare ha haft kontakt med hundratals handledare, kommunikerade Högskolan istället med *en* lokal VFU-ledare från respektive övningsförskola. Varje förskola utsåg en lokal VFU-ledare som ansvarade för att organisera VI-dagar, anordna lokala seminarier med studenterna samt ge stöd till handledare kring handledning och bedömning (figur 1).



Figur 1: Nyckelpersoner för VFU: Högskolans VFU-ledare, lokala VFU-ledare och handledare.

De lokala VFU-ledarna ingick i programmets arbetsgrupp i nära samarbete med Högskolans VFU-ledare och lärare inom högskoleförlagda kurser. Intentionen var att samarbetet genom VI-dagar skulle bidra till att skapa "underlag" på förskolan som sen kunde användas för analyser i HFU-kurserna. Några lokala VFU-ledare engagerades också inom HFU-kurser för att på så sätt säkerställa praktiskt yrkeskunnande och beprövad erfarenhet.

Den lokala VFU-ledaren var oftast en skicklig förskollärare med både god lokalkännedom och insikter om didaktisk forskning. Hon/han behövde även vara öppen för att använda observation för att synliggöra undervisning som analyserades i form av seminarier. Seminarierna blev ett kollegialt lärande där både studenter, lokal VFU-ledare och handledare kunde delta (se centrala begrepp). Eftersom ovanstående aspekter har avgörande betydelse för kvalitén av VFU, har den lokala VFU-ledaren ingått i kontinuerlig kompetensutveckling under försöksperioden. Uppdraget som lokal VFU-ledare har bekostats av försöksverksamheten men intentionen var att även skolhuvudmän skulle bidra med resurser.



### Verksamhetsintegrerade dagar (VI-dagar)

För att systematiskt integrera teori och praktik i HFU introducerades verksamhetsintegrerade dagar (VI-dagar). Konceptet baseras på forskning om VFU och hade tidigare prövats inom Linnéuniversitetet (jfr Gardesten & Hegender, 2015; Nordäng & Lindqvist, 2012). En bakomliggande tanke var att studenten, och inte uppgifter från Högskolan, tar rollen som aktör i integrering av praktik och teori. Intention kräver att teori och praktik *inte* ses som åtskilda eller uppfattas som varandras motpoler, men det innebär också att lärarutbildningen inte delas in i teoretiska och praktiska delar. Istället behövs ett synsätt som visar att det inom utbildningen finns olika praktiker, såväl i verksamhets- som högskoleförlagda kurser, som behöver hålla högsta kvalitet. Utveckling av studentens yrkeskunnande innebär att aktivt delta i, och röra sig mellan, dessa praktiker.

VI-dagar enligt Halmstadmodellen innebar att studenterna utöver VFU-perioderna genomförde studier på övningsförskolan under fyra terminer av utbildningen (ca 6-10 dagar per termin). VI-dagarna genomfördes alltid som två sammanhängande dagar. Kontinuiteten förväntades bidra till att studenter sågs som självklara delar i verksamheten, något som på sikt skulle främja allas professionsutveckling. Dagarna skulle präglas av deltagarperspektivet snarare än åskådarperspektivet. Innehållet i VI-dagarna hade inledningsvis ett öppet didaktiskt tema från respektive kurs som kopplades till undervisning. Studenterna förväntades efter hand vara aktiva, ta egna initiativ, visa självständighet samt erbjudas goda möjligheter att träna sitt praktiska yrkeskunnande.

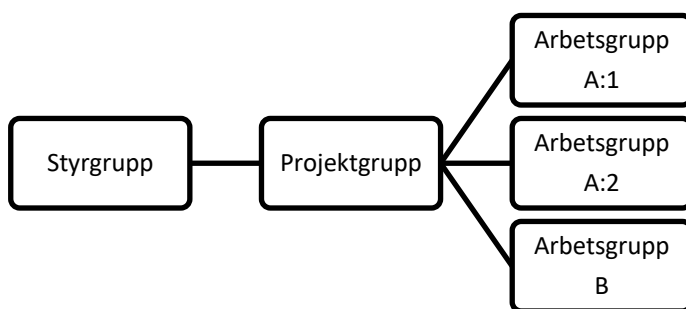
Under perioden och i samband med att betyget VG skulle införas för VFU fick Högskolans lärare i uppdrag att se över samtliga kursplaner och säkerställa att det fanns mål och bedömningsmoment i kursen som innefattade underlag från VI-dagarna. För att kunna skapa relevanta underlag som inte bidrog till styrning av förskolans verksamhet erbjöds bland annat, en inspirationsföreläsning från en övningsskola kopplad till Linnéuniversitetet. Underlag från VI-dagar skulle vara något annat än traditionella VFU-uppgifter. Det var dock ett stort steg att gå från ett generellt didaktiskt tema under VI-dagarna till att skapa bedömningsunderlag att ha med sig till kurser på lärosätet. I likhet med erfarenheter från Linnéuniversitetet kom underlagen från VI-dagar allt eftersom att bli betydelsefulla delar av respektive kurs (jfr Gardesten & Nordäng, 2018)

### Lokala seminarier – en form av kollegialt lärande

De senaste tio åren visar både nationell och internationell forskning att kollegialt lärande som utgångspunkt för professionsutveckling varit framgångsrikt för att utveckla undervisning (jfr Blossing & Wennergren, 2019; Stoll m. fl., 2006). Kollegialt lärande, i form av seminarier baserade på filmade undervisningssekvenser, introducerades efter hand på övningsförskolorna för att ytterligare stärka studenternas professionsutveckling. Traditionell VFU har oftast byggt på idén att *en* student planerar och genomför undervisning och *en* handledare observerar och dokumenterar, ett till ett förhållande. I det kollegiala lärandet delar en grupp lärarstudenter tillsammans med den lokala VFU-ledaren ansvar för att analysera och reflektera över varandras undervisning. Inledningsvis användes korta filmsekvenser men efterhand användes även andra digitala observationsunderlag.

### Projektorganisation

Planen var att starta försöksverksamhet med studenter i grundlärarprogrammet hösten 2014 och med förskollärarprogrammet hösten 2015. Eftersom försöksverksamheten skulle pågå i fem år etablerades en projektorganisation som bestod av olika grupperingar, där vissa innefattade samtliga lärarprogram som deltog medan andra var specifika för varje program (figur 2).



Figur 2: Projektorganisation.

Styrgruppen bestod av representanter från samtliga skolhuvudmän, chefen för lärarutbildningen, projektledare samt en extern ledamot. *Styrgruppens* uppdrag var riktat mot samverkan kring VFU-frågor. Den operativa projektgruppen bestod av projektledare samt deltagare från de två lärarprogrammen; programansvarig och VFU-ledare. *Projektgruppens* uppdrag var riktat mot att etablera övningskolor tillsammans med rektorer och lokala VFU-ledare samt att säkerställa samverkan och kompetensutvecklingsinsatser. I anslutning till detta bildades arbetsgrupper med representanter från varje skola (lokala VFU-ledare) som under hela försöksverksamheten haft regelbundna sammankomster som letts av Högskolans VFU-ledare. *Arbetsgruppernas* uppdrag var att verka för en likvärdig VFU i samverkan med övningsförskolorna men också att delta i kompetensutveckling på avancerad nivå för uppdraget som lokal VFU-ledare. Ibland delades arbetsgruppen in i två grupper för att få fördjupa sig i olika frågeställningar. Den ena gruppen utgjorde grupp A:1 med fokus på att etablera nya övningsförskolor och den andra kom att utgöra grupp A:2 med fokus på att ompröva och granska sig som övningsförskola. Skolledarna hade också kontinuerliga möten på Högskolan och utgjorde en egen arbetsgrupp (B). Styrgruppen träffades 4 tillfällen per år, projektgruppen 4-6 tillfällen och arbetsgrupper med lokala VFU-ledare en gång per månad. Skolledarna träffades 1-2 tillfällen per år.

Det var en utmaning att fördela ansvar av arbetsuppgifter mellan dem som hade särskilt ansvar för försöksverksamheten inom Högskolan. Eftersom det handlade om att pröva och ompröva olika försök byggdes arbetsfördelningen upp efter hand med en tydlig explorativ ansats. Ansvaret fördelades inledningsvis på organisations- grupp- och individnivå mellan projektledare, programansvarig och VFU-ansvarig. Det fungerade så länge personer inte byttes ut. Men när personer byttes ut och försöket skulle övergå till att gälla samtliga studenter (2017) blev det viktigt att förtydliga huvudansvaret mellan några centrala roller. Projektgruppen gjorde då följande ansvars- och uppgiftsfördelning.

- *Projektledare*: Leda styrgruppen, initiera och prioritera nya övningskolor/förskolor, planera för kompetensutvecklingsinsatser, identifiera data för projektövergripande utvärderingar samt initiera kvalitetsuppföljning.
- *Programansvarig*: Planera och sammanställa uppföljningar och utvärderingar inom program (en gång/år), kvalitetssäkra insatser till skolor och skolledare, informera och kommunicera om dokument och praktiska insatser inom programmet samt uppdatera styrgruppen.
- *VFU-samordnare*: Huvudansvar för studentkontakter, uppstarts dagar, avtal, fördela studenter, samt ta emot och ge information.
- *VFU-ledare Högskolan*: Organisera och genomföra möten med lokala VFU-ledare, skapa förutsättningar för integrering av VI-dagar (skolans behov och kursers innehåll), introducera nya lärare på Högskolan i tankarna bakom VI-dagar, identifiera behov av och planera

kompetensutveckling riktad till lokala VFU-ledare och handledare samt upprätta kalendari-um varje termin för VFU och VI-dagar.

Parallellt med de externa insatserna pågick organisering inom programmen för VFU och VI-dagar. Ansvariga för program och VFU arbetade på olika sätt med kursansvariga för att etablera VI-dagar i berörda kurser.

## Särskilda avtal

Huvudman hade ansvar för att anmäla intresserade förskolor att bli en övningsförskola och Högskolan gav kontinuerligt information till rektorer och lärare. När förskolan väl hade tagit beslut om att delta som övningsförskola inom försöksverksamheten skrevs särskilda avtal mellan rektor och lärosätets akademichef som innefattade följande fyra kvalitetskriterier:

- Förkolans ledning visar hög kvalitetsmedvetenhet kring: organisation, undervisning, kompetens och utvecklingsarbete.
- Rektor bedömer nuvarande handledares erfarenhet och kompetens av handledning som god och är beredd att ge förutsättningar till utbildning för de handledare om inte har formell handledarutbildning.
- Rektor bedömer personalens inställning till att bli och utvecklas till en övningsförskola som god, så att försöksverksamheten blir hela förskolans angelägenhet.
- Rektor bedömer i samarbete med Högskolan att förskolan har kapacitet att ta emot nya studentgrupper under försöksverksamheten.

Utöver kvalitetskriterierna ovan innehöll avtalet även riktlinjer om: Placering av studenter, stöd till lokala VFU-ledare, ersättning, handledarutbildning, studenters utvecklingsarbete och årlig utvärdering.

## Organisering av VFU på övningsförskolor

Även om de första studenterna inte startade förrän hösten 2015 påbörjade arbetsgruppen sitt arbete redan under vårterminen. Tanken var att själva försöket skulle innefatta tre intag av studenter: hösten 2015 samt vår och höst 2016. Under den perioden kom så många positiva signaler om utfallet att det inte gick att återgå till mer traditionell VFU. Därför kom försöksverksamheten redan 2017 att omfatta samtliga studenter på programmet. I Halmstadmodellen inkluderas hela grupper av studenter i terminsvisa intag till programmet.

För att studenterna skulle få kontinuitet på sin övningsförskola genomfördes all VFU de första fyra terminerna på en och samma förskola. Under perioden genomfördes även VI-dagar på övningsförskolan. Under femte och sjätte terminen genomfördes VFU på förskola som inte var en övningsförskola. En bakomliggande tanke var att studenterna skulle få insikter om olika lokala förutsättningar för yrket. Till den sista och avslutande VFU-perioden återkom studenterna till sin övningsförskola. Figuren nedan visar hur VFU-perioder på totalt 20 veckor samt VI-dagar fördelades under utbildningstiden.

| Termin | VFU                              | VI-dagar |
|--------|----------------------------------|----------|
| 1      | Två veckor på övningsförskola    | x        |
| 2      | Två veckor på övningsförskola    | x        |
| 3      | Ingen VFU                        | x        |
| 4      | Fyra veckor på övningsförskola   | x        |
| 5      | Tre veckor på en annan förskola  |          |
| 6      | Fyra veckor på en annan förskola |          |
| 7      | Fem veckor på övningsförskola    |          |

Figur 3: Fördelning av VFU och VI-dagar.

## Koncentration av studenter

Koncentration av studenter enligt Halmstadmodellen innebar att placera grupper av 6-8 studenter på samma övningsförskola. Varje termin tillkom nya grupper. Visserligen var studenterna på en annan förskola under tredje året men när studenterna återkom på sin sista VFU-period fanns det både VI-dagar och VFU-perioder som skulle fördelas för olika studentgrupper. Även om tanken var att undvika "krockar" fanns det dagar när mer än en studentgrupp var på plats samtidigt. Krockarna blev till slut övermäktiga och 2017 tog Högskolan beslut om att varje förskola enbart skulle ta emot nya studenter höst- eller vårterminer och att antalet studenter skulle relateras till förskolans storlek.

## Förändringar av antalet övningsförskolor

Utöver ovanstående förändringar togs även beslut om att samtliga studenter på förskolläraryrket skulle genomföra VFU på övningsförskolor. Försöksverksamheten hade fallit så väl utgällande kvalitet och likvärdighet att samtliga studenterna behövde ingå. Därmed övergick försöksverksamhetens med övningsförskolor till lärosätets ordinarie sätt att genomföra VFU. Ytterligare tre skolhuvudmän tillkom: Båstad, Helsingborg och Höganäs kommun. Hösten 2018 var totalt 24 övningsförskolor etablerade eller på väg att etableras. Nedan framgår hur antalet nya övningsförskolor fördelats mellan åren (figur 4) och i en bilaga framkommer hur övningsförskolorna fördelats mellan skolhuvudmän (bilaga 1).

| Startår | Antal nya övningsförskolor |
|---------|----------------------------|
| 2015 ht | 9                          |
| 2016 vt | 0                          |
| 2016 ht | 1                          |
| 2017 vt | 8                          |
| 2017 ht | 4                          |
| 2018 vt | 1                          |
| 2018 ht | 1                          |
| 2019 vt | 0                          |

Figur 4: Tidpunkt för etablering av nya övningsförskolor.

För att ytterligare stärka likvärdigheten gjordes ytterligare en förändring. Studenterna skulle genomföra samtliga VFU-perioder på övningsförskolor, en övningsförskola under första och andra utbildningsåret och en annan under tredje och fjärde året.

## Kompetensutvecklingsinsatser

I regeringens uppdrag om övningsskolor var kompetens en central ingrediens. Lärare som handleder studenter inom försöksverksamheten behövde relevant kompetens för uppdraget. Därför startade lärosätet kontinuerligt handledarutbildning på 7,5 hp under hela försöksperioden. Intention var att samtliga handledare skulle genomgå handledarutbildning men även att övriga lärare som berördes av VI-dagar skulle erbjudas utbildning. För övrigt gällde samma riktlinjer kring handledningsuppdraget som tidigare. Under försöksperioden har över 600 lärare genomgått utbildningen och andelen utbildade handledare har ökat från 30 till cirka 80 procent. Vi kan konstatera att övningsförskolornas rektorer tagit stort ansvar för att prioritera handledarutbildning för alla. Men vi kan också se tendenser att förskollärare från andra förskolor i högre grad anmält sig till utbildningen.

För att kvalitetssäkra nivån på kompetens har även andra utbildningsinsatser genomförts för handledare på övningsförskolorna. Under perioden har till exempel didaktiska work-shops och bedömningsseminarier erbjudits i samband med VFU och VI-dagar. De lokala VFU-ledarna fick

ibland fungera som stöd för handledarna och för detta ändamål deltog de i seminarier kring meta-handledning, grupphandledning, observation och videoanalys.

Bedömningen av studenters yrkeskunnande efter varje VFU-period genomförs av handledare, ibland i samråd med den lokala VFU-ledaren. Högskolans lärare gör bedömningar av VFU vid två tillfällen under utbildningstiden, vilken innebär att studenten blir observerad och får återkopplingar i ett tre-parts-samtal där summativa och formativa aspekter lyfts fram. VFU-besöken inom försöksverksamheten har successivt förändrats och blivit en kollegial angelägenhet som bygger på samarbete mellan studenter, handledare och Högskolans lärare. Några har även prövat digitala redskap som underlag för tre-parts-samtalen som ett sätt att ytterligare säkerställa en likvärdig bedömning. Under försöksperioden har Högskolans lärare med ansvar för tre-parts-samtal kontinuerligt erbjudits kompetensutveckling. Utöver handledarutbildning behövdes mer kunskap kring specifika delar i läraruppdraget, bedömning av praktiskt yrkeskunnande och bedömnings-samtal.

### **Samverkan i olika former**

Tack vare VI-dagar och lokala VFU-ledare i Halmstadmodellen har samverkan genomsyrat hela försöksverksamheten. De lokala VFU-ledarna har deltagit i ett gemensamt arbete med lärare och VFU-ledare på Högskolan nästan en gång per månad. Sedan har de lokala VFU-ledarna även iscensatt egna processer på övningsförskolan – där studenter, handledare och skolledare ingått. Vi kan konstatera att samverkan skett på många olika nivåer.

Samverkan i form av kombinationstjänster har allt eftersom involverat lärare och lokala VFU-ledare på övningsförskolorna. Omfattningen har dock rört sig om enstaka uppdrag eller 20 % tjänstgöring i kurser eller VFU-besök. Inga kombinationstjänster har etableras från Högskolan till övningsförskolorna. Några förskolor har efterfrågat enstaka kompetensvecklingsinsatser – som genomförts, men i begränsad omfattning.

Samverkan har också skett genom olika former av forsknings- och utvecklingsarbeten (FoU) i försöksverksamheten. Forskningen har kopplats till forskningsmiljön inom akademien och genomförts i nära samarbete med övningsskolor och övningsförskolor. Under 2015-16 initierades pilotprojekt där forskare tillsammans med försöksverksamheten identifierat frågeställningar som bland annat handlade om: Bedömning av praktiskt yrkeskunnande, lokala seminarier, verksamhetens kultur samt lokala VFU-ledares praktik (jfr Jonasson, 2019; Zimmerman Nilsson, 2019). Året därpå startade FoU-projekt om digitala observationsredskap för att påverka kvalitetsutveckling i VFU-handledning. Projektet har gett positiva resultat och pågår fortfarande i samverkan med Universitet i Agder och Tromsø (Wennergren, Thornberg, Bjørndal, & Mathisen, 2018). Arbetet med digitala observationsunderlag har pågått i större utsträckning på övningsskolor men även prövats på övningsförskolor. Med lärdomar från tre nordiska lärosäten är förhoppningen att redskapet ytterligare prövas i samverkan mellan kursansvariga och VFU-handledare i fler kurser inom programmet.



## Högskolans lärdomar: Process inom programmet

I den text som följer beskrivs utfallet av arbetsprocesserna inom förskolläraryrket för att etablera, pröva och granska samverkan kring VFU i form av övningsförskolor. För att rikta fokus på regeringens intentioner om VFU med koncentration-kompetens-samverkan har vi valt att koncentrera oss på projektorganisationen, vilket innebär att lärare som på något sätt varit berörda av VFU och VI-dagar finns med genom samtal, intervjuer eller skrivna berättelser. Särskilt ansvariga för underlag och text har varit: Programansvariga, VFU-ledare, VFU-samordnare, kursansvariga samt projektledare. Processen beskrivs i tre skeden: Etablerande skede (år 1), prövande skede (år 2-3) och granskande skede (år 4-5). Se figur 6 i kommande avsnitt (Forssten Seiser, 2017).

### Etablerande skede

Som nämnts i inledningen initierade lärosätet en arbetsgrupp där programansvariga, Högskolans VFU-ledare samt lokala VFU-ledare från intresserade förskolor deltog under vårterminen 2015. Gruppens arbete innebar att bygga upp strukturer för etablering utifrån regeringens aspekter: koncentration, samverkan och kompetens. Genom grundläraresskolexperimentens erfarenheter (2014-15) fanns en yttre ram att utgå från. Studentkoncentrationen skulle öka på ett mindre antal förskolor. Verksamheten skulle bygga på samverkan mellan HFU och VFU och kompetensen i respektive roller skulle uppmärksammas parallellt med att utbildningen av VFU-handledare skulle breddas och intensifieras.

Två centrala frågor om VFU i samverkan uppstod: Vad skulle försöksverksamheten innehålla för att skilja sig från den VFU som tidigare genomförts och hur skulle försöksverksamheten genomföras för att VFU:n skulle bli kompetenshöjande och meningsfull för alla involverade aktörer? I projektgruppen formulerades innehåll och utformning av VI-dagar. Dagarna skulle bidra till integrering av teori och praktik genom att fungera som en brygga mellan förskolans ordinarie verksamhet och målen i kurserna. Inledningsvis tenderade övningsförskolorna att välja liknande organisering av försöksverksamheten. Efter första halvåret hade dock deltagarna identifierat olika strategier för att ta sig an sin första studentgrupp utifrån den egna förskolans förutsättningar.

Det etablerande skedet fokuserade starkt på extern samverkan vilket gjorde att varken studenter eller lärare från Högskolan var representerade i projektgruppen. Studenterna kunde ventilerat frågor i programrådet som försvårades av att alla studentgrupp inte hade kännedom om övningsförskolor. Lokala VFU-ledare och kursansvariga fick begränsade möjligheter att tillsammans skapa en gemensam förståelse för samverkan riktad mot VI-dagar. Detta ledde till att HFU och VFU inledningsvis kom att drivas i parallella spår vilket skapade ett avstånd mellan fältet och Högskolan. Det blev även ett hinder för samverkan och resulterade i att studenterna ofta fick dubbla budskap. En annan begränsande faktor i detta skede var att rollerna mellan projektledare, programansvarig och VFU-ledare på Högskolan endast hade en övergripande inramning. Förvirringen som uppstod ledde till att Högskolans VFU-ledare fick ta ett stort ansvar för utformning och innehåll av försöksverksamheten. Trots bristerna upplevdes försöksverksamheten som framgångsrik. De lokala VFU-ledarnas vilja att tänka nytt och dela med sig utvecklade känslan av ett gemensamt ägarskap av försöksverksamheten.

Lärdomar från det etablerande skedet visade att VFU-ledarnas medvetna arbete, att tillsammans med övningsförskolorna skapa lokala förutsättningar för att etablera försöksverksamheten, hade gett goda resultat. Av tradition hade VFU-frågor endast involverat några få lärare på Högskolan men med ett nytt sätt att samverka kring VFU och VI-dagar hade fler lärare behövts redan från



start. Eftersom det tog tid att förstå vilka nya roller som behövdes och därefter förstå rollernas uppdrag behövde roller och ansvarområden inom lärosätet förtydligas och kommuniceras.

## Prövande skede

Efter tre terminer med tre intag av studenter på övningsförskolorna blev det tydligt att lärosätet hade underskattat arbetsbördan att ta emot studenter varje termin. Därför rekryterades fler förskolor som delades in i höst- och vår-förskolor. Deltagande förskolor kunde därmed ta paus en termin och ta emot färre nya studenter. På Högskolan tillsattes ytterligare en VFU-ledare i takt med att antalet övningsförskolor fördubblades. Trots att nya förskolor inte fick samma förberedelsestid kunde nyrekryterade av förskolor genomföra sin etablering utan större missöden. Lokala VFU-ledare som redan var inne i försöksverksamheten utgjorde ett viktigt stöd för nytillkomna förskolor. Gemenskapen i gruppen öppnade för samarbeten även utanför Högskolans regi i form av mentorskap, vilket låg i linje med lärosätets grundtanke: etablera, pröva och lära tillsammans. Träffarna med lokala de VFU-ledarna specificerades i detta skede utifrån tre ben: Information, mentorskap och kompetensutveckling. Kompetensutvecklingen riktades mot nya uppdrag i den lokala VFU-ledarrollen, som till exempel att leda lokala seminarier baserade på studenters filmade undervisning.

Nya förskolor innebar nya situationer att förhålla sig till. Högskolans VFU-ledare upplevde att de första övningsförskolorna behövde nya utmaningar, medan de helt nya behövde tid att sätta sig in i försöksverksamheten. En central fråga var även vilka kommunikationsvägar som krävdes för att minimera missförstånd och öka delaktigheten i förändringsprocessen. När någon enskilda förskola kom in i försöksverksamheten fick de inte samma förutsättningar att introduceras i försöksverksamheten som när flera förskolor startade samtidigt. När en förskola hade fått sent besked om att bli övningsförskola fungerade inte Högskolans insatser med att ge en första introduktion på förskolan. Informationen kom för snabbt och personalen visste för lite för att vara mottagliga.

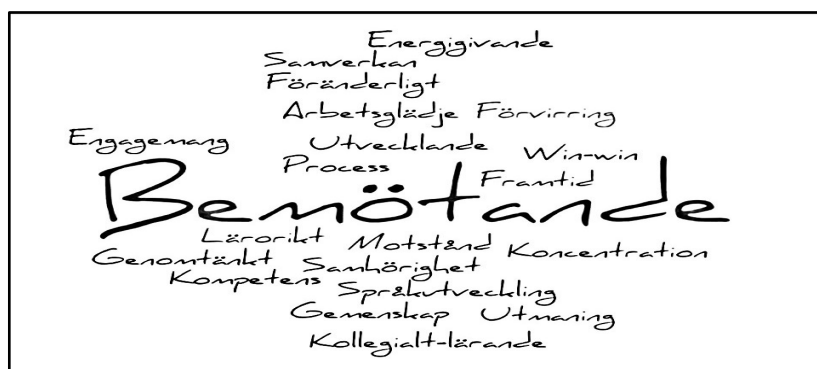
En annan förändring under det prövande skedet var att VI-dagarna behövde skrivas in i kursplaner för att bli en del av kursens examination. Beslutet fattades för att obligatoriska moment behövde säkerställas mot formulerade mål och bedömningsunderlag. Förändringen kunde ha bidragit till att stärka VI-dagarnas status och legitimitet, men bristande förankring från lärosätets sida ledde till frustration, särskilt för förskolor som varit med från start. Underlagen som skulle användas i de högskoleförlagda kurserna visade sig inte alltid vara kompatibla med förskolans verksamhet. Få kursansvariga valde att möta de lokala VFU-ledarna innan instruktioner till underlagen utformades vilket ledde till brister i kommunikationen. Övningsförskolorna upplevde också att det gemensamma ägarskapet försvagades. En stor del av mötestiden gick åt till att diskutera och kritiskt granska VI-dagarna ur flera perspektiv.

Parallellt med samtal om ägarskap av VI-dagar noterades även förbättringar av progression gällande VI-dagar och VFU. Vår tolkning är att det kan ha samband med att lärläget på Högskolan tillsammans med studenter arbetade med bedömningskriterier för VFU, att VG-kriterier infördes och att kompetensutveckling i bedömning erbjöds. Handledarna fick och tog ett större ansvar för studenternas progression. Fler förskolor vågade underkänna studenter och studenter som behövde extra stöd fångades upp tidigt. Beslut vid underkännanden var väl förankrade på övningsförskolan och i de flesta fall även hos rektorerna, något som inte skett tidigare. Projektgruppen fungerade i detta skede som en referensgrupp för att pröva förändringar, såsom nya sätt att göra VFU-besök eller VG-kriterier vid bedömning. Det blev ett sätt att knyta HFU, VFU och VI-dagarna närmare varandra och lyfta fram övningsförskolornas betydelse för lärarutbildningen.



Större erfarenhet och deltagande i det kollegiala lärandet bidrog till att de lokala VFU-ledarna började identifiera lokala strategier för sambedömning samt hitta balans mellan enskild handledning och grupphandledning.

I detta skede uppstod även en del ”krockar” av studentgrupper – vilket blev alltför belastande, särskilt för små förskolor. Det blev många vuxna och för vissa barn blev det för många personer att knyta an till. Högskolans VFU-ledare fick ägna mycket tid att synkronisera kalendarier och tillmötesgå allas önskemål. För att hitta strategier framåt gjordes kontinuerliga utvärderingar som var gemensamma för de två lärarprogram som ingick. Halvvägs in i det prövande skedet ombads de lokala VFU-ledarna beskriva försöksverksamheten med ett begrepp (se sammanställning nedan). ”Bemötande” i positiv bemärkelse var det mest framträdande begreppet samt att relationerna haft stor betydelse för utfallet. Alla involverade var lösningsfokuserade och konceptet ”övningsförskola” verkade skapa större flexibilitet än traditionell VFU. Vi kunde konstatera att försöksverksamheten var på rätt väg.



En viktig lärdom från det prövande skedet var att beslut som togs på lärosätet behövde förankras och implementeras tillsammans med övningsförskolorna för att inte bryta etablerade kanaler för kommunikation. En annan lärdom var att det krävdes tydligare rutiner för introduktion av helt nya förskolor. En tredje lärdom var att HFU-lärare och lokala VFU-ledare behövde formulera underlag för VI-dagar tillsammans. Underlagen skulle både vara relevanta för kursens innehåll och genomförbara i pågående verksamhet. Ett sådant arbete behövde kontinuerligt följas upp och utvärderas tillsammans med studenter.

## Granskande skede

Under det granskande skedet etablerades allt fler enstaka övningsförskolor. För att förbättra introduktionen och förskolans första möte med studenterna ökade antalet förberedande möten från två till tre: Ett med den enskilda förskolan, ett med den lokala VFU-ledaren och ett tillsammans med andra förskolor som skulle ta emot studenter samma termin. Nya lokala VFU-ledare fick därmed möjlighet att sätta sig in i dokument, digitala plattformar och ställa frågor i lugn och ro. Utmaningen att planera möten för hela gruppen med lokala VFU-ledare blev emellertid mer påtaglig när behoven alltmer skilde sig åt mellan helt nya förskolor och de som varit med några år. Det var viktigt att gemensamma träffar blev meningsfulla för alla. Forskare från lärosätet bidrog också till kompetenshöjning på olika sätt. De lokala VFU-ledarna fick ta del av relevant forskning och tillsammans föreslå inriktning på föreläsningar. Andra inslag som bidrog till framgång var kompetensutvecklingsdagar med ”guldkant”, där deltagare från lärosätet och förskolorna också lärde känna varandra. Utfallet av olika insatser bidrog till att gemensam kunskap kunde synliggöras samt att det framkom en känsla av trygghet i varandras kompetenser.

Som en konsekvens av förskollärarnas ökade bedömningskompetens ökade andelen underkända på VFU:n även under detta skede. Dessutom ökade mängden "VFU-ärenden", varav vissa krävde dialog med rektor då studenterna kunde ses som en form av medarbetare på förskolan. Den ökade koncentrationen av studenter synliggjorde ett behov av systematiserade rutiner och regler kring exempelvis underkänd VFU eller "om-VFU", vilket inte varit transparent för alla aktörer. Högskolans lärarlag skrev och reviderade dokument om VFU och VI-dagar för att ytterligare synliggöra vad som gällde för olika parter. All information samlades på Högskolans hemsida för VFU. Enskilda handledare kunde ladda ner information i stället för att behöva gå genom den lokala VFU-ledaren eller kontakta lärosätet. Genom detta arbete fick alla syn på och kunde reflektera över progression under olika VFU-perioder, vilket successivt bidrog till ökad rättssäkerhet för studenterna.

Utvärderingarna visar att aktiviteter, roller och funktioner i stort sett hade landat. Förskolorna lyfte fram samverkan, delaktighet och gemensam utveckling som positiva aspekter. De efterfrågade fortfarande bättre kommunikation mellan lokala VFU-ledare och kursansvariga, även om VI-dagarna fungerade bättre. Studenterna konstaterade i vissa fall bristande likvärdighet mellan övningsförskolornas olika krav, uppgifter, kompetens och bedömningsrutiner. Trots att det gemensamma ägandet av studenters utbildning ökat framstod likvärdighet i bedömning som ett utvecklingsområde, både inom och mellan förskolor. Utöver redan genomförda insatser från Högskolan sida, fanns ytterligare behov av kompetensutveckling.

Den centrala insikten som uppstod under detta skede var att normen för VFU och VI-dagar hade förändrats över tid: Från en student till par-placeringar, från bedömning som ensamarbete till sambedömning, från att handleda en student till att genomföra grupphandledning, från "min student" till "förskolans ansvar", och från en "osynlig rektor" till en "aktiv aktör".

## Avslutande lärdomar och reflektioner

Till andra lärosäten som vill etablera VFU-samverkan i form av övningsförskolor vill vi delge fyra särskilda lärdomar som dragits av processerna på lärosätet.

*VFU som bygger på koncentration, samverkan och kompetens ställer höga krav på alla positioner på lärosätet:* Det är en stor omställning att gå från traditionell VFU med en student och till att hitta fungerande strukturer för en grupp studenter. Samverkan har krävt goda relationer mellan lärosätet, programmets lärare och övningsförskolorna; från handledare till rektorer. Kompetensen på lärosätet om likvärdig VFU som sker i progression har ökat. Det finns dock en hel del kvar att göra för att VFU-frågorna ska bli allas angelägenhet. Ett sätt kan vara att både kursansvariga och Högskolans lärare deltar i gemensam kompetensutveckling med handledare och lokala VFU-ledare.

*Försöksverksamhet i praktisk handling, har varit en relevant ingång för att gå från att lärosätet ägde alla premisser för VFU till ett gemensamt ägande mellan lärosätet och övningsförskolor.* Processen i försöksverksamheten har hela tiden rört sig framåt men absolut inte rakt fram. Tiden från idé till genomförande har tagit flera år. En försöksverksamhet handlar om att "göra försök" vilket också ökat förståelsen till att förändringsarbete är en process som tar tid. På övningsförskolorna fanns det utrymme för anpassning till lokala förutsättningar– många tog bollen medan andra efterfrågade tydligare riktlinjer från Högskolan. Att arbeta i en process som denna, har varit spännande och lyckosam mycket tack vare modiga deltagare som drivits av en vilja att vara delaktiga. Försök-

verksamheten har gått från att göra lika till att göra olika, men med större likvärdighet. Bedömningskompetensen och ansvarstagandet bland handledare har ökat, vilket bidragit att studenter i behov av stöd fångas upp tidigare. Sammantaget har kompetensen på förskolorna skapat bättre förutsättningar för progression i studenters praktiska yrkeskunnande.

*Försöksverksamheten blev tidigt ett sätt att göra VFU för samtliga studenter och det fanns en yttre tidspress att involvera rätt antal övningsförskolor till ett visst antal studenter. Projektorganisationen fick därmed aldrig landa och börja förvalta, hela tiden etablerades nya externa kontakter. Att välja en explorativ ansats för att etablera en ny form av samverkan har haft sina för- och nackdelar. Vi kan konstatera att de externa insatserna var akuta och behövde prioriteras. Å andra sidan var det inte konstigt med tanke på att det externa arbetet sågs som en betydligt större utmaning. Skolhuvudmännen var engagerade och ville att många förskolor skulle få information och stöd, och utan intresserade förskolor hade det inte blivit någon försöksverksamhet. Med facit i hand borde den interna etableringen på Högskolan gått till på liknande sätt som etableringen med externa aktörer*

*Mer kontinuerlig kommunikation om projektorganisationen, ansvar- och rollfördelning hade skapat en tydligare förståelse kring försöksverksamheten. Från besked om deltagande i försöksverksamheten till att det fanns studenter på nio nyetablerade övningsskolor tog det fem månader, och ytterligare tolv månader senare fanns studenter på nio nyetablerade övningsförskolor. Inte konstigt att det uppstod kaos och förvirring för alla involverade. Vi hade skrivit en plan i ansökan och den skulle följas. Tack och lov blev vi klokare efter hand och sköt upp starten med övningsförskolor en termin. Vi hade dock kunnat förbättra kommunikation, ansvar och rollfördelning om vi använt ett helt läsår för intern etablering. Frågan är om det hade godkänts vid den externa uppföljning som kom redan 2016?*

Avslutningsvis kan vi konstatera att en kombination av trygghet och utmaningar bidragit till ett öppet klimat där alla VFU-frågor varit välkomna, alla har kunnat ge svar eller bjuda in till samtal. Delaktighet och inflytande har varit ett viktigt mantra i samarbetet med att bygga upp en ny form av VFU. Som vår metafor visar har modet att pröva nya former för VFU varit påtaglig under hela perioden. Vi vågade ta språnget utan att veta om och var vi skulle landa. Vi klarade det – tillsammans!





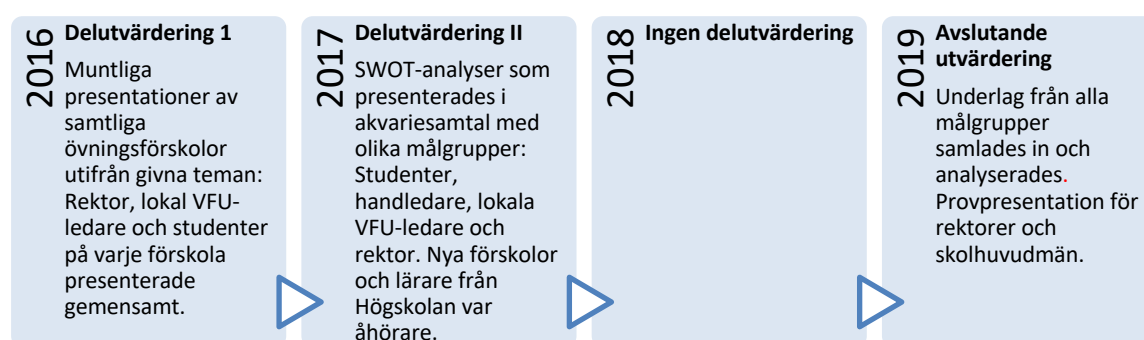
## Genomförande av övningsförskolornas självvärdering

Denna del riktar sig mot övningsförskolornas utvärderingsarbete och beskriver datainsamling, analys och textproduktion som de lokala VFU-ledarna från 24 förskolor genomfört i åtta team. Under två tillfällen på våren och två på hösten 2019 arrangerade personal från Högskolan så att lokala VFU-ledare kunde delta i analysarbetet och framskrivande av resultatet i åtta fallbeskrivningar.

### Utvärderingar under försöksverksamheten

Under en försöksverksamhet som ska pågå i fem år behövs å ena sidan kontinuerliga underlag och analyser för att dra lärdomar och korrigera kursen (processutvärdering). Å andra sidan kan det lätt uppstå en slags utvärderingsutmattning. En rapport om grundläraarprogrammet sammanställdes efter första året (2014-15) för att kunna sprida lärdomar till förskolläraarprogrammet (Wennergren, 2015). Därefter genomfördes två delutvärderingar och en avslutande utvärdering som resulterat i föreliggande rapport.

Vid den första delutvärderingen var alla inställda på att endast de första nio förskolorna skulle vara en del av försöksverksamheten. Efter beslutet om övningsförskolor för alla studenter kom en stor del av Högskolans uppdrag och arbetsuppgifter att handla om att etablerat nya övningsförskolor varje termin. I det skedet togs därför beslut om att endast göra mindre delutvärderingar och lägga mer tid på en avslutande självvärdering. Till delutvärderingarna bidrog alla involverade med underlag för att kunna göra förändringar och justeringar under resans gång. För att direkt sprida erfarenheter presenterades resultaten muntligt tillsammans studenter, lärare, lokala VFU-ledare, skolledare och personal från Högskolan (figur 5).



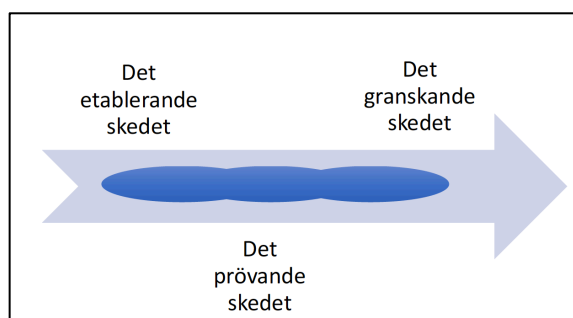
Figur 5: Sammanställning av utvärderingar under respektive år.

Det slutliga analys- och skrivprocessen har liksom hela implementeringen varit explorativ och genomsyrats av delaktighet där allas röster skulle höras både i analys och textproduktion. Därav är samtliga lokala VFU-ledare medförfattare i rapportens åtta avslutande fallbeskrivningar (24 författare).

### Underlag och tematisering av självvärdering

För att planera för självvärderingen utsågs en referensgrupp med lokala VFU-ledare. Planeringen resulterade i att hela försöksverksamheten skulle tematisera i tre skeden: etablerande, prövande och granskande skede (figur 6). Det etablerande skedet skulle fokusera på det allra första året när konceptet övningsförskola implementerades. Det prövande skedet skulle fokusera på andra och tredje året när förskolorna började pröva olika sätt att korrigera kursen eller ändra riktningen. Det granskande skedet skulle fokusera på det fjärde och femte året som handlade om att förfina kvali-

teten på olika delar i konceptet. De övningsförskolor som startade hösten 2015 hade vid analys-tillfället endast haft en studentgrupp (2015-2018) som tagit examen. De förskolor som startade 2016 eller senare hade ännu inte haft en studentgrupp under sista utbildningsåret.



Figur 6: Tre skeden i en femårig process (Forssten Seiser, 2017).

Som stöd för att samla data till analysen utgick förskolorna från genrella frågeställningar som formulerades i samråd med referensgruppen. Frågorna riktades till rektorer, handledare, lokala VFU-ledare, studenter och övrig personal (figur 7). Till varje skede formulerades dessutom specifika följdfrågor tillsammans med samtliga lokala VFU-ledare. Underlag och frågor till barn och vårdnadshavare formulerades på den lokala förskolan och utgick från utvärderingar som redan var genomförda.

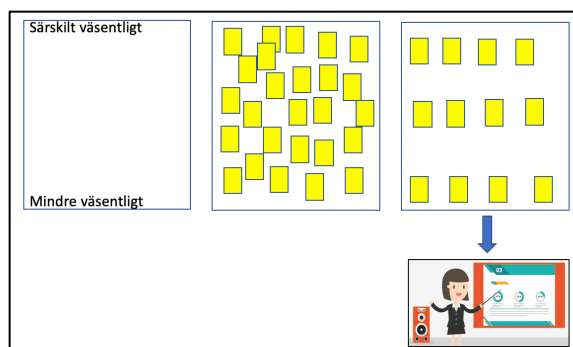
| Etablerande skede år 1<br>(något nytt implementeras)                                                                                                         | Prövande skede år 2-3<br>(korrigera kursen/riktningen)                                                                                                     | Granskande skede år 4-5<br>(kvalitetsutveckling)                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Vad etablerades och varför?<br>Hur genomfördes etableringarna?<br>Hur blev det?<br>Särskilda lärdomar? Vad har varit framgångsrikt och mindre framgångsrikt? | Vad prövades och varför?<br>Hur genomfördes korrigeringarna?<br>Hur blev det?<br>Särskilda lärdomar? Vad har varit framgångsrikt och mindre framgångsrikt? | Vad granskades och varför?<br>Hur genomfördes granskningen?<br>Hur blev det?<br>Särskilda lärdomar? Vad har varit framgångsrikt och mindre framgångsrikt? |

Figur 7: Generella frågor till olika skeden.

## Analysarbete

Analysarbetet skedde under två dagar i slutet av vårterminen 2019 genom att 24 övningsförskolor delades in i åtta team. Det innebar att varje team skulle analysera och redovisa utfallet från två-tre förskolor. Med tanke på den stora mängd data som samlats in för att spegla en femårig process var det viktigt att det fanns strukturer för att avgränsa sin data. Arbetet underlättades av post-it-lappar, blädderblock samt olika former för färgkodning av materialet.

Analysarbetet bestod av *sortering*, *prioritering* och *avgränsning*. Sorteringen innebar att tematisera all data i tre skeden och prioriteringen innebar att väga in vad som varit mest väsentligt för utfallet. Avgränsningen innebar att "tratta ner" sin data till ett innehåll som slutligen skulle presenteras i en fallbeskrivning. Instruktionen framstod som enkel att följa medan det praktiska arbetet blev mer komplext efter hand (figur 8). Samtalen inom teamen blev oerhört viktiga för att skapa en slags gemensam förståelse av underlagen som skulle mynna ut i en gemensam text. Det var inte helt enkelt att göra prioriteringar och avgränsningar – man ville gärna berätta allt – alla insatser framstod som lika viktiga. Processen utmanades ytterligare av att teamen bestod av många författare.



Figur 8: Instruktion till analysarbetet för varje skede.

Som sista moment under analysdagarna gjorde varje team en muntlig presentation som visade särskilt väsentliga lärdomar i varje skede. Presentationerna avslutades med en metafor som skulle gestalta vad som genomsyrat den femåriga processen. Metaforen används senare i texterna för att kunna "höja blicken" till en metanivå i de avslutande lärdomarna. Samtliga rektorer och skolhuvudmän var inbjudna för att ge återkoppling på innehållet i presentationerna. I rollen som kritisk vän var uppgiften att ge skriftlig återkoppling på post-it-lappar. Lapparna sattes upp på väggarna för att vara synliga för alla.

## Skrivprocessen

Under hösten 2019 samlades teamen vid två tillfällen på Höskolan för att formulera utfallet av analyserna i löpande text. Textproduktionen delades in i tre moment; *beskriva*, *kondensera*, och *resonera*. Varje skede skulle beskrivas och som sista moment skulle författarna kondensera det allra viktigaste och resonera kring några utvalda lärdomar. När det första utkastet fanns på plats fick alla skriftlig respons av redaktörerna, som bearbetades vid nästa skrivtillfälle. Samtliga team utsåg en särskilt ansvarig författare, som tog ansvar för den sista finjusteringen eller för att träffade sitt team vid ytterligare ett skrivtillfälle.

Utan att föregå fallbeskrivningarna kan vi konstatera ett gediget engagemang både för analys- och skrivprocessen. Att producera och bearbeta text har dock krävt mer tid än vad författarna var inställda på. En lärdom är att Höskolan borde ha underlättat arbetet genom att mer tydligt förankra med rektorerna för ett avslutande skrivtillfälle på hemmaplan. En annan insikt är att samtliga förskolor har bidragit till att deras erfarenheter kan prövas och beprövas av andra. Arbetet har helt enkelt skapat förutsättningar för att leva upp till skollagens skrivning om att erfarenhet ska kunna prövas och beprövas.

## Lärdomar av analys- och skrivprocessen

På den avslutande skrivardagen i november 2019 skrev de lokala VFU-ledarna ner sina lärdomar om analys- och skrivprocessen. En sammanställning av lärdomarna visar att analysprocessen bidragit till att de lokala VFU-ledarna blivit medvetna om allas syn på försöksverksamheten, hur den har påverkat förskolorna och hur olika delar hänger samman i en helhet. Några uttryckte att de blev överraskade över hur central den lokala VFU-ledarrollen varit för försöksverksamhetens framskridande. Det var något som blev tydligt först när de såg resultaten av sina egna analyser.

De lokala VFU-ledarna påtalade också att det var intressant att möta VFU-ledare från andra förskolor och att analysera och reflektera i team. På så vis fick de syn på likheter och skillnader mellan olika övningsförskolor. Analysprocessen blev en slags övning i att analysera. De fick syn på vikten av att ha relevanta dataunderlag som utgångspunkt för sina analyser, underlag som de bland annat skapat via intervjuer. Flera av de lokala VFU-ledarna uttryckte också en förvåning

över att analysarbetet förflöt så pass smidigt trots det omfattande underlaget. De föreslagna analysredskapen, till exempel att sortera underlaget med hjälp av post-it-lappar, upplevdes som effektivt. Sorteringen bidrog till att det blev enkelt att smälta av och identifiera essensen. Några påtalade att de genom analysprocessen fått en metod att använda i analysarbete på den egna förskolan.

Skrivprocessen underlättades av att de lokala VFU-ledarna, genom analysarbetet, var väl insatta i underlaget. Men det försvårade av att analysen gjordes i maj 2019 och att den första gemensamma skrivardagen på Högskolan ägde rum först efter sommaren. Flera VFU-ledare tog med sig lärdomen att tiden mellan genomförda analyser och sammanställningar inte bör vara så lång. Man behövde påminna varandra om resonemangen vid analystillfället för att kunna ta avstamp i skrivandet.

De sammantagna tankarna om analys- och skrivprocessen pekar på flow och kreativitet, ord som de lokala VFU-ledarna själva använde. De uttryckte också att de var glada och stolta över sitt deltagande i analys- och skrivarbetet.



## Övningsförskolor: Summering och reflektioner

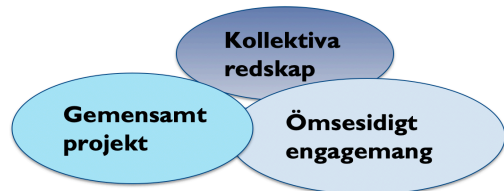
Detta avsnitt är en summering med reflektioner av de åtta fallbeskrivningar som mer specifikt presenteras i del II. Nedan följer två sätt att analysera och reflektera över övningsförskolornas lärdomar: Dels genom att sammanställa titlarna från fallbeskrivningar och dels genom att använda Wengers (1998) sociala teori om lärande för att visa en teoretisk förståelse av resultaten.

Den första summeringen utgår från åtta intresseväckande titlar på fallen:

1. Investera i engagemang och professionella relationer
2. Målet är ingenting – vägen är allt
3. Vem får man lov att bli?
4. Övningsförskolor – mötesplatser för lärande
5. Att bygga ihop
6. Själva kan vi göra så lite, tillsammans kan vi göra mycket
7. Våga att lyfta
8. En övningsförskola är en extra bra förskola

Det budskap som framträder mest tydligt i titlarna handlar om att förskolorna har erövrat rollen som lärarutbildare. Man ville ha rollen, man har tagit ansvar men det har också kostat på. Det går också att läsa in en stolthet att *tillsammans* vara med och påverka morgondagens kollegor. Resan att bli en övningsförskola ses som en process som handlar om att skapa mötesplatser för relationer, lärande och engagemang. Att kritiskt granska sig som en plats för utbildning har skapat frågor om vilka förskollärare man erbjuder fortsättningar för. Att delta har krävt mod men också gett kvitton på att förskolan håller kvalitet.

Den andra analysen ska visa hur förskolornas lärdomar kan förstås i ljuset av en teori om lärande inom en praktikgemenskap, i vårt fall en övningsförskola. Teorin är tänkt att bidra till förståelse kring de processer som krävs för att det kollegiala lärandet på en övningsförskola ska ses som *allas angelägenhet* och ytterst synas i professionsutveckling för alla, studenter, pedagoger och skolledare. Särskilt viktiga ingredienser för en praktikgemenskap är: ett *gemensamt* projekt (innehåll), *kollektiva* redskap och ett *ömsesidigt* engagemang (figur 9). Betoningen på den kollektiva dimensionen visar sig i begreppen: gemensamt, kollektivt och ömsesidigt. Projekt och redskap enligt Wenger (1998) har en annan innebörd än den vardagliga betydelsen. "Projekt" handlar om att erövra ett gemensamt innehåll över tid, och "kollektiva redskap" handlar om gemensamma strukturer, rutiner, metoder eller begrepp i organisationer och grupper. Wenger använder även begrepp som deltagande, förhandlingar och förverkligande för att visa på aktiviteter som ständigt behöver pågå inom en gemenskap. Ingredienserna ovan är tillika kvaliteter som utmärker samarbete på framgångsrika förskolor (jfr Blossing & Wennergren, 2019; Jarl, Blossing & Andersson, 2017).



Figur 9: Teori om kollegialt lärande inom yrket som en del av professionsutveckling (Wenger, 1998).

### Gemensamt projekt

Man *är* inte en övningsförskola man *blir* en övningsförskola genom ett medvetet och långsiktigt arbete med att göra försöksverksamheten till förskolans *gemensamma projekt*. I grund och botten

har de intensiva insatserna inneburit *förhandlingar* kring olika frågor som pågått parallellt, till exempel: Vad innebär VI-dagar, hur ska strukturerna och logistiken utformas, när och hur ska samarbetet mellan lokal VFU-ledare, skolläda och handledarna ske eller hur påverkas barngrupperna? När en part i förhandlingen byts ut måste innehållet i förhandlingarna bli föremål för omtag – annars inkluderas inte nya medarbetare. Några förskolor vittnar om problem som uppstått när nya rektorer inte haft kännedom om avtalet med Högskolan varvid hela uppdraget landat i knät på den lokala VFU-ledaren. Det är genom kontinuerliga förhandlingar som försöksverksamheten utvecklas till hela förskolans angelägenhet. Utan koncentration av studenter behövs inga förhandlingar men när det nu fanns en grupp studenter har de också fått delta i förhandlingar kring vissa frågor. För några förskolor har det varit en process som fått ta tid, medan man på andra förskolor velat skynda på processen och kanske missat poängen med att *förverkliga* genom olika försök, och pröva lokala strukturer som sen förfinats efter hand.

Ägandet av det gemensamma projektet kan i vissa fall även reducera studenters självständighet. Det är en skör balansgång att förverkliga en ny roll (lokal VFU-ledare) som ska göra insatser för att underlätta för förskolan, utan att övergå till en roll där man tar på sig för stort ansvar och ser var både studenter och handledare. Allas ansvar kring det gemensamma projektet behöver klargöras. Precis som ett av fallen beskriver finns det risk för att ju mer VFU-ledaren levererar desto mindre initiativ tar andra, och deltagande i det gemensamma arbetet blir mer perifert. Det är en skör balansgång mellan att leda en grupp studenter som ska utveckla självständighet och att ge service som reducerar egna initiativ. Som exempel på balansgångar att hantera, kan vi i några fallbeskrivningar läsa om lokala seminarier som den lokala VFU-ledaren ansvarar för. Seminarier handlar om kollegialt lärande som en förutsättning för att skapa ett ömsesidigt engagemang inom studentgruppen kring det gemensamma projektet att utveckla sin undervisning. Det hade inte varit möjligt i traditionell VFU – en student en handlare. Då är det angeläget att de lokala seminarier fortsätter att fokusera på studenters aktiva deltagande i gemensamma analyser av undervisning och inte blir ett forum där man kan ta rollen som passiv deltagare.

## Kollektiva redskap

Fallbeskrivningarna visar en mängd olika redskap som steg för steg erövrar av fler personer för att allt eftersom ses som kollektiva redskap. Redskapen visar sig på alla nivåer: Organisations-, grupp- och individnivå. På organisationsnivå kan vi utläsa att det har etablerats många olika strukturer och rutiner: tidstrukturer i förskolans kalendarium, mötesplatser för olika målgrupper, mötesplatser för olika grupper, utrymme på dagordningen för information, frekvens för handledning osv. Den lokala VFU-ledaren ses som spindeln i nätet, den som förhandlar både uppåt och nedåt i organisationen och ser till att redskapen förverkligas och förfinas tillsammans.

På gruppnivå ägnas mycket tid och engagemang för att etablera strukturer för VI-dagar. Det har inte varit någon linjär process. Det har mer handlat om ett steg framåt, för att sedan ta två tillbaka. Frustration och dubbla budskap kom i några fall att tillfälligt påverka engagemanget på förskolan. Många förskolor visar även på en synvända – att gå från fokus på individer till att lägga fokus på gruppens perspektiv i olika gemenskaper. Det innefattar både studenter och handledare och går helt i linje med hur lärande på en arbetsplats utformas enligt Wenger (1998). Synvändan har dock inte varit smärtfri; handledning av studenter har av tradition haft ett starkt individfokus. Å andra sidan har den fokusförflyttningen underlättats av förskolans traditioner av alltid delta i en gemenskap. När handledning och bedömning av studenters yrkeskunnande skett i grupp, har det också påverkat flera viktiga aspekter i utbildningen såsom: Likvärdighet, progression, kvalitet och samverkan. Som i all bedömning uppstår krockar när fokus på samarbete och kollektivt ansvar

ska trättas ner i en graderad skala på individnivå. Det är dock samma aspekter som lärare på högskoleförslagda kurser kontinuerligt brottas med. Vi kan konstatera att det finns många lärdomar att ta tillvara mellan studenternas olika kontexter – på lärosätet och på övningsförskolan.

I gränslandet mellan grupp och individnivå har det pågått spännande försök med redskap som måste erövrats av individer, men där mervärdet inte blir synligt förrän i grupp- och pararbete. Exempelen som ges handlar både om lokala seminarier och grupphandledning. I fallen noteras vikten av att studenterna är varandras *kritiska vänner* både före, under och efter seminarier och handledning (se centrala begrepp). Det framkommer även andra exempel på redskap som varit ovärderliga för handledning och bedömning till exempel att tillsammans erövra matrisen för progression eller att pröva olika samtalsmodeller. Vi kan också läsa om redskap i form av mötesplatser för att byta erfarenheter och ge varandra stöd på vägen till att bli en övningsförskola. I fallen hänvisar förskolorna till sin partnerförskola som gett specifikt stöd, särskilt under det etablerande skedet. Man hänvisar också till nätverk som finns i några kommuner och som varit viktiga för förskolorna men kanske ännu viktigare för att skolhuvudman ska kunna delta och därmed påverka likvärdigheten i samverkansuppdraget.

### Ömsesidigt engagemang

Att tillsammans delta i förhandlingar om det gemensamma projektet har varit de viktigaste insatserna för att påverka allas engagemang. Fallbeskrivningarna visar att samverkan och samarbete skett både i mot- och medvind. I motvind visar texterna hög grad av kritisk reflektion inåt mot verksamheten – stället för att göra sig till offer och konstatera vad andra aktörer skulle kunnat göra bättre eller annorlunda. Det kan vara en av anledningarna till att man lyckats vända negativa trender och komma vidare i arbetet med att bli en övningsförskola. I termer av Wenger har deltagandet pendlat mellan att vara en aktiv deltagare (aktör) – för att sedan ta ett steg tillbaka och bli mer perifer. Det är så det fungerar i praktikgemenskaper, alla har inte samma grad av deltagande hela tiden, men alla känner sig delaktiga i det gemensamma projektet. Ansvar och delaktighet är två sidor av samma mynt. Båda delar har tydligt visat sig i förskolornas lärdomar. Det betyder att målet om ökad samverkan mellan förskolan och lärosätet har uppnåtts på en betydligt djupare nivå än tidigare. Fallbeskrivningar visar med all tydlighet att man tagit rollen som lärarutbildare på förskolorna och att koncentration av studenter i hög grad påverkat engagemanget.

Avslutningsvis kan vi konstatera att studenterna fått träning i att utveckla sin professionella identitet. En professionell identitet formas när lärare under längre tid får erfarenhet av att befinna sig i en praktikgemenskap där det kollegiala lärandet är en självklarhet (Blossing & Wennergren, 2019; Svedberg, 2016). Studenter som på sin övningsförskola blir del av en professionell gemenskap för lärande kan relativt snabbt utveckla en sådan identitet, medan studenter som hunnit vänja sig vid att arbeta isolerat behöver längre tid på sig för att bygga tillit till ett gemensamt lärande i sitt kommande yrke.



## Referenser och centrala begrepp

- Blossing, U. & Wennergren, A. (2019). *Kollegialt lärande. Resan till framtidens skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Forssten Seiser, A. (2017). *Stärkt pedagogiskt ledarskap. Rektorer granskar sin egen praktik* (doktorsavhandling). Karlstad: Karlstad University Studies.
- Gardesten, J. & Hegender, H. (2015). Underkännanden inom verksamhetsförlagd lärarutbildning: Resultat från en forskningsexpedition i svårframkomlig terräng. *Utbildning och Lärande*, 9, 68-85.
- Gardesten, J. & Nordäng, U-K (2018). Gör det någon skillnad? Universitetslärares erfarenheter av en verksamhetsintegrerad lärarutbildning. *Utbildning och Lärande*, 12(2), 25-40.
- Handal, G. (2007). Handledare som guru eller kritisk vän? I: T. Kroksmark & K. Åberg (red). *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 19-31). Lund: Studentlitteratur.
- Handal, P. & Lauvås, P. (2000). *På egna villkor. En strategi för handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Jarl, M., Blossing, U. & Andersson, K. (2017). *Att organisera för skolframgång. Strategier för en likvärdig skola*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jonasson, M. (2019). Ethnographical mapping of thick places – teaching and learning practices in teacher training schools, *Ethnography and Education*, 14(1), 16-33.
- MOSO (2020). *Mentoring Observation Software*: <https://moso.as>
- Nordäng, U-K & Lindqvist, P. (2012). Att skärpa den praktiska blicken – handledares erfarenheter av försök att förstärka kvalitet i VFU. *Utbildning & Lärande*, 1, 180-97.
- Runsten, F. & Werr, A. (2016). *Kunskapsintegration. Om kollektiv intelligens i organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2015). *Kvalitetsarbete i praktiken*. Stockholm: Fritzes.
- Stoll, L. et.al (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Svedberg, L. (2016). *Pedagogiskt ledarskap och pedagogisk ledning*. Lund: Studentlitteratur.
- UKÄ (2017). *Uppföljning och utvärdering av försöksverksamhet med övningsskolor och övningsförskolor inom lärar- och förskollärarytbildningar*. Delrapport 2017:13. Stockholm: UKÄ. <http://uka.se>
- UKÄ (2019). *Övningsskolor och övningsförskolor: En fallstudie om lärar- och förskollärarytbildningen. Rapport 2014-2019*. Stockholm: UKÄ. <http://uka.se>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wennergren, A. (2015). *Övningsskolor - ett första år fyllt av positiv energi: Utvärdering av grundläroprogrammet 2014-15*. Halmstad: Högskolan i Halmstad.
- Wennergren, A. Thelin, A. & Pettersson, B. (2010). *Skolövertagning inom lärarutbildningen. Ett pilotprojekt inom den verksamhetsförlagda utbildningen vid två skolor i Kalmar*. Kalmar: Linneuniversitetet.
- Wennergren, A, Thornberg, F, Bjørndal, C. & Mathisen, P. (2018). Lärarstudenters deltagande i interaktiv observation och handledning. En studie om VFU-handledning på övningsskolor. *Högre Utbildning*, 8(2), 72-86.
- Zimmerman Nilsson, M-H. (2019) Student mentors in didactic conversations concerning mentoring in group seminars; A way to develop pedagogical content knowledge? *European Conference on Educational Research*, (ECER) 2019, Hamburg 3-6 September 2019.

Zimmerman Nilsson, M-H. (under granskning). Conversations about Mentoring Student Teachers; an Arena for Student Mentors Developing Pedagogical Content Knowledge? *Issues in Educational Research*.

## Centrala begrepp

*Checklistan:* Högskolan har sammanställt en checklista på delar av förskollärares uppdrag som inte sker kontinuerligt i verksamheten. Listan visar även på olika professioner i förskolan som studenter behöver träffa och känna till. Tanken är att listan ska vara ett stöd under hela utbildningen för att samtliga studenter ska få förståelse för alla delar i förskollärares uppdrag ([www.hh.se/vfu](http://www.hh.se/vfu)).

*Digitala observationsunderlag:* Genom applikationen MOSO kan lärarstudenter skapa digitala observationsunderlag som innefattar film, foto och textkommentarer (MOSO, 2020). Tanken är att observationsunderlagen ska bidra med förutsättningar för handledning av hög kvalitet eller analyser av undervisning i grupp (lokala seminarier). Under en pilotstudie 2017 konstaterades positiva resultat både gällande studenternas deltagande i handledningssamtalen och nivån på samtalen (Wennergren, Thornberg, Bjørndal, & Mathisen 2018). Följande filmer ger mer information.

Övningsförskola: 1 min på norska: [https://video.uia.no/media/0\\_n7qlpbmq](https://video.uia.no/media/0_n7qlpbmq)

Övningskola: 7 min på svenska: <https://www.hh.se/forskning/forskningsmiljoer/centrum-for-larande-kultur-och-samhalle-clks/forskningsprojekt-inom-clks/moso-mentoring-and-observation-software---interaktiv-observation-.html>

*Kollegialt lärande:* Kollegialt lärande ska, enligt rådande styrdokument, präglas av ett vetenskapligt förhållningssätt där systematik, analys och kritisk granskning står i förgrunden. För detta krävs underlag att analysera (jfr Blossing & Wennergren, 2019). Det är något som studenterna tränar under lokala seminarier.

*Kritisk vän:* Begreppet ”kritisk vän” sammanfattar vad begreppet handlar om. ’Kritisk’, som innebär analys, bedömning, värdering och kvalitet, kombineras med ’vän’, som innebär relationer, tillit, stöd och bekräftelse (Handal, 2007). En kritisk vän gör sitt yttersta för att hitta balans mellan bekräftelser och utmaningar i sin respons. *Bekräftelser* är en positiv förstärkning som behöver beskrivas och motiveras, till exempel i responsen på studentens undervisning. *Utmaningar* hantearas ofta med hjälp av frågor för att studenten ska komma djupare i sin förståelse, upptäcka fler perspektiv eller se olikheter som en tillgång. För att kunna ge bekräftelser och utmaningar krävs både engagemang och en vilja att stödja andras kunskapsutveckling, men även hög grad av mod och tillit mellan handledare och student.

*Lokala seminarier:* Från utbildningens andra år analyserar studenter sin undervisning i grupp. Observationsunderlagen kan vara film eller andra observationsunderlag. De lokala seminarierna leds av den lokala VFU-ledare (jfr Zimmerman Nilsson, 2019).

*Praxistriangeln:* Praxistriangeln är ett beprövat redskap för att påverka nivån på handledningssamtalens innehåll (Handal & Lauvås, 2000). I den praktiska situationen behöver både handledare och studenter ha viss förståelse för tankarna bakom redskapet. På så sätt kan alla hjälpas åt att ställa frågor för att på ett medvetet sätt förflytta beskrivningar av undervisningen (P1) till motiveringar av didaktiska val i undervisningen (P2) eller värderingar och omvärderingar av den egna undervisningen (P3).

*Utvecklingsarbete:* Under sista utbildningsåret genomför studenterna ett kvalitetsutvecklande arbete på sin övningsförskola. Arbetet utgår från ett problemställning på förskolan och genomförs i SKA-processens fyra steg (Skolverket, 2015): Var är vi, vart ska vi, hur gör vi och hur blev det?

## Bilaga I

Tabellen nedan visar vilka övningsförskolor som ingår i samverkan med Högskolan i Halmstad, samt vilken termin förskolan började etableras som övningsförskola. Även förskolor som tillkom ht 2019 finns med. Tabellen visar också det totala antalet studenter våren 2017 och våren 2019. Antalet inom parentes visar antagna studenter ht 2019.

| Övningsförskolor och (starttermin)            | Antal studenter<br>våren 2017 | Antal studenter<br>våren 2019 |
|-----------------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| <b>Falkenberg</b>                             |                               |                               |
| Herting Gård/Kristineslätt (ht 2015)          | 6                             | 16                            |
| Dals Ängar/Hällinge/Tröingeberg (vt 2019)     |                               | 4                             |
| <b>Halmstad</b>                               |                               |                               |
| Eldsberga/Trönninge (ht 2015)                 | 8                             | 22                            |
| Kärleken/Sofieberg (ht 2015)                  | 10                            | 14                            |
| Trollberget/Klockargård (ht 2015)             | 6                             | 7                             |
| Vittra (ht 2015)                              | 4                             | 11                            |
| Västanvinden/Kimbogården/Guldfisken (ht 2015) | 8                             | 20                            |
| Bäckagård (vt 2017)                           |                               | 8                             |
| Laxön (vt 2017)                               |                               | 12                            |
| Åled (vt 2017)                                |                               | 9                             |
| Haverdal (ht 2017)                            |                               | 12                            |
| Klackerup/Teknik (vt 2018)                    |                               | 6                             |
| Nordala (ht 2018)                             |                               | 10                            |
| Österäng (ht 2019)                            |                               | (6)                           |
| <b>Laholm</b>                                 |                               |                               |
| Glänningesjö/Grönkulla (ht 2015)              | 6                             | 17                            |
| <b>Båstad</b>                                 |                               |                               |
| Malen/Östra Karup (vt 2017)                   |                               | 12                            |
| Äppelbyn och Päröby (ht 2017)                 |                               | 11                            |
| <b>Ängelholm</b>                              |                               |                               |
| Lunnagården/Lunnamölla/Möllebacken (ht 2015)  | 6                             | 7                             |
| Munkaby (ht 2015)                             | 6                             | 20                            |
| Hjärnarp (vt 2017)                            |                               | 19                            |
| Magnarp (vt 2017)                             |                               | 14                            |
| Rebbelberga (vt 2017)                         |                               | 13                            |
| Skälderviken (ht 2017)                        |                               | 10                            |
| <b>Höganäs</b>                                |                               |                               |
| Bruksområdet (vt 2019)                        |                               | 7                             |
| Jonstorpssområdet (ht 2019)                   |                               | (4)                           |
| <b>Helsingborg</b>                            |                               |                               |
| Drottninghög (ht 2017)                        |                               | 8                             |
| Ödåkra (ht 2017)                              |                               | 10                            |





# DEL II



# Fallbeskrivning I: Investera i engagemang och professionella relationer

Lizette Johansson, Camilla Karlsson och Rebecka Unosson

Vi som har skrivit fallbeskrivningen representerar Trönninge och Eldsberga förskolor i Halmstads kommun samt Hertings Gård, Kristineslätt, Dals ängar och Hällinge förskola i Falkenbergs kommun. Förskolorna har haft olika ingångar i försöksverksamheten: hösten 2015 och våren 2019. På en av förskolorna har den lokala VFU-ledaren bytts ut tre gånger och på en annan har rektor bytts ut lika många gånger.

## Etablerande skede

De förskolor som var med i försöksverksamheten från start fick extra förberedelsestid för inläsning och bearbetning av information. Det var positivt för det fortsatta arbetet. Genom regelbundna träffar på Högskolan upplevde dessa verksamheter ett starkt stöd, vilket också blev en styrka för genomförandet i det etablerade skedet. Förskolor som kom in senare fick inte samma startsträcka, utan fick lära genom att direkt börja agera.

En lokal VFU-ledare på förskolan var något nytt. Till uppdraget valde rektor en skicklig och ödmjuk förskollärare som var rak i sin kommunikation, hade reflektionsförmåga och kunde inspirera och agera *kritisk vän* i handledningssituationer (se centrala begrepp). En utmaning för rektor och VFU-ledare i uppstarten var att involvera all personal. I teorin hade alla kollegor sagt okej till försöksverksamheten, men i praktiken var inte alla helt övertygade. Det fanns farhågor angående krav och förväntningar. Skulle vi kunna leva upp till detta? Några kände nyfikenhet, intresse och var lösningsfokuserade, medan andra var mer motsträviga och problemsökande. Motivation, drivkraft och engagemang i en gemensam samvaro var något som behövde prioriteras. Rektors engagemang genom att anskaffa vikarier, visade sig vara en viktig faktor för handledarna att kunna genomföra utföra sitt uppdrag. Försöksverksamheten gav "status" åt förskolan och verksamheten kände sig särskilt utvald, men det blev också lite av en smekmånadsperiod. Det fanns ingen strategi för att göra det intressant för dem som inte var handledare. I samband med att arbetslagen fick fler utbildade handledare och egna studenter, ökade emellertid motivationen och "vi-känslan".

Inledningsvis tog VFU-ledaren ansvar för informationsdelning, så att försöksverksamheten skulle bli bra och att ingen skulle känna sig besviken. Rektor, handledare och övrig personal uppskattade VFU-ledaren som en länk mellan Högskolan och förskolan. I de fall där VFU-ledaren ansvarade för flera övningsförskolor blev det en förutsättning både gällande information och engagemang att ha en extra engagerad och insatt kollega som en förlängd arm på "partnerförskolan". Informationen till vårdnadshavare i början av barnets förskoletid fungerade väl. Vårdnadshavare som var med från början och fick information, var mer insatta i innebörden av att vara övningsförskola jämfört med andra. På de förskolor där informationen presenteras fortlöpande vid varje inskolning var vårdnadshavarna lika insatta oavsett skede.

Mängden studenter var också något nytt för övningsförskolorna. Studenterna togs emot av både VFU-ledare och rektorer. Utifrån det kunde rektor och lokal VFU-ledare placera studenterna på det sätt som passade både studenter och handledare. Att i ett tidigt skede investera i professionella relationer underlättade missförstånd och brister i kommunikationen längre fram. Relationerna

blev extra viktiga i de sammanhang där all handledning och bedömning skulle ske i grupp, eftersom det i början kunde vara känsligt att blotta sig och få konstruktiv kritik.

## Prövande skede

Ett förbättringsområde som uppmärksammades under det prövande skedet var att informationsflödet behövde förbättras; all information behövde nå ut för att ännu tydligare göra försöksverksamheten till allas angelägenhet. Det krävdes att såväl rektor som VFU-ledare regelbundet arrangerade tillfällen för samtal om uppdraget så att allas frågor och farhågor blev synliggjorda. Det här blev särskilt viktigt då en partnerförskola tillkom eller byttes ut; information blev en förutsättning för ett växande engagemang.

Vid byte av rektor saknades utarbetade rutiner för hur överlämningen av försöksverksamheten skulle ske och vilka förväntningar som fanns från Högskolan, huvudman, VFU-ledare och arbetslag. Här behövde uppdrag och ansvar utifrån olika roller klargöras. Försöksverksamheten överlevde eftersom det fanns en VFU-ledare som kunde föra engagemanget vidare. Dock saknades kunskap om avtalen gällande övningsförskola vilket fick konsekvenser vid senare rektorsbyten. På den förskola som bytte VFU-ledare blev det aldrig ostadigt eftersom försöksverksamheten prioriterades av rektor. Det möjliggjorde för den nya VFU-ledaren att sätta sig in i uppdraget. Rektors engagemang och prioriteringar visade sig ha stor betydelse för försöksverksamhetens fortsatta framgång. I de fall där försöksverksamheten presenterades redan vid rekrytering av medarbetare blev effekten att gnistan hölls vid liv. Det bidrog även till att fler ville utbilda sig till handledare. Avsaknaden av engagemang från rektor ledde till att färre utbildade sig och de avdelningar som saknade utbildade handledare och studenter visade sig hamna utanför försöksverksamheten trots att de fick samma information.

När rektor möjliggjorde för handledare att mötas för dialog och utveckling uttryckte handledarna att de fick en djupare förståelse för uppdraget. Svåra samtal blev enklare att genomföra och studenternas progression kunde synliggöras. Handledarna blev varandras kritiska vänner när de diskuterade dilemman eller bedrev handledning och bedömning tillsammans. De möttes i sina olikheter, ställde frågor med ödmjukhet och säkerhet, och vågade ta ställning utifrån det de såg eller hörde. Att ställa frågor till verksamheten normaliserades: Varför gjorde vi som vi gjorde, vilka teorier eller perspektiv låg bakom? Samsynen om förväntningar på studenterna ökade bland handledarna. Handledarna blev också bättre att kommunicera dessa förväntningar.

En förutsättning för att kunna utföra VFU-ledaruppdraget på ett hållbart sätt blev att regelbundet avsätta tid för uppdraget. VFU-ledaren behövde visa ett tydligt ledarskap, ligga steget före och sätta gränser, då det skapade tydlighet för alla involverade och ökade förutsättningarna för likvärdig VFU för studenterna. Från att VFU-ledaren först organiserade innehållet på VI-dagarna kring gemensamma teman, skulle innehållet i detta skede tydligare kopplas till kurserna på Högskolan, vilket resulterade i förvirring. I övergången hade vissa studenter uppgifter både från Högskolan och från VFU-ledare. Det blev VFU-ledarens uppgift att få klarhet i vad som gällde. En utmaning under VI-dagarna var att vissa studenter saknade en meningsfull balans mellan teori och praktik. Handledarna diskuterade problemet och kom fram till att de behövde "promota" VI-dagarna. Därefter uppmanades studenterna att se VI-dagarna som en möjlighet att "forska" i verksamheten. Alla studenter filmade och analyserade sin egen roll, vilket berikade både lokala seminarier och verksamheterna. För den första gruppen VFU-ledare blev filmning en metod som användes både i handledning och i seminarier.

Vidare medförde VI-dagarna att studenterna kom till förskolan mer regelbundet. Det möjliggjorde ett mer fokuserat arbete med formativa omdömen mellan VFU-perioderna. Regelbundenheten uppskattades både av barn och av vårdnadshavare; studenterna kändes igen och det fanns fler händer och ögon att tillgå. För pedagogerna bidrog regelbundenheten till fördjupade relationer och mod att våga utmana varandra, vilket möjliggjorde möten av mer känslig karaktär. Det blev möjligt att "lägga fram något på bordet" och analysera det i förhållande till olika mallar, modeller eller begrepp som till exempel offer och aktör. Studenterna började på så sätt vända tanken inåt och reflektera över sin egen roll. Ju längre de var i verksamheten desto mer bekväma blev de med utmanande och problematiserande frågor som syftade till att de skulle utvecklas i sin profession. Effekter av studenternas mod visades när de själva valde att delta på gruppbedömning trots medvetenheten om att de var underkända. De ville ta del av det lärande som skedde där.

## Granskande skede

När informationsflödet förbättrades ökade delaktigheten för samtliga parter i försöksverksamheten. Men trots att förutsättningar för inkludering hade skapats, fanns det fortfarande pedagoger som inte kände sig delaktiga. Det bidrog till en svår balansgång mellan vad VFU-ledaren skulle delge och vad som var pedagogens eget ansvar. Vissa ansåg att de behövde få all information serverad medan andra tog egna initiativ och gjorde sig delaktiga. Ju mer VFU-ledaren servade handledarna med information desto mindre eget ansvar togs.

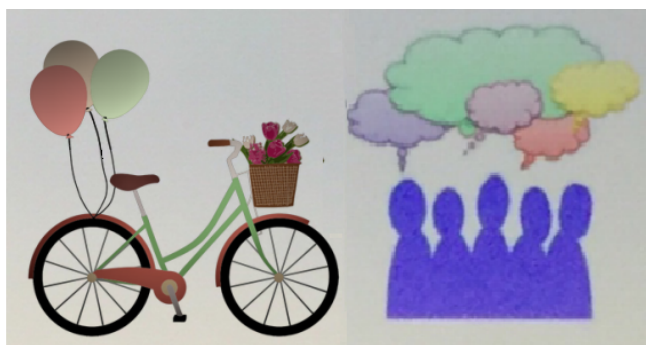
När VI-dagar och VFU-perioder krockade uppstod problematik på förskolorna. Det blev hög koncentration av studenter och därmed för många vuxna i barngrupperna. Det blev svårare att arrangera meningsfulla dagar för varje student, då varken barn, handledare eller dagar räckte till. Belastningen blev även stor för övrig personal som fick kompensera när handledare och studenter behövdes träffas. Det stora antalet studenter resulterade i att verksamheten blev tvungen att förfinas detaljer i organisation gällande handledning och bedömning. Bedömning i grupp tog mycket tid från verksamheten eftersom studenter och handledare fattades i barngruppen. Situationen tvingade fram nya strukturer och tidseffektivisering, till exempel arrangerades handledningstillfällen inför bedömningen där varje student visade en film av sin egen undervisning. När filmen visades fick studenter och handledare fylla i bedömningsmatrisen med de förmågor och strategier som studenten visade, samtidigt som studenterna fick granska det som framkom. Handledarna kunde bedöma hur studenterna reflekterade och problematiserade. Matrisen blev ett underlag som studenten fick med sig inför bedömningen samtidigt som den blev ett lärande för alla deltagare.

Samtliga involverade upplevde att utbildningskvaliteten ökade för varje år. Handledarna upplevde att de blev skickligare på att handleda. I kontinuerliga handledarmöten analyserades mallar, modeller och dilemman som bidrog till gemensamma strategier för förhandledning, handledning och bedömning. Handledarna hade också blivit bättre på att använda varandras kompetenser och sin partnerförskola i gemensamma seminarier. Handledning i grupp bidrog med en mångfald av perspektiv, tillvägagångssätt och pedagogiska strategier, vilket var utvecklande både för handledare och för studenter. Handledarna blev mer medvetna om den kunskap de själva bar på och ställde högre krav på sig själva att vara pålästa och göra ett bra jobb. Vidare fick de högre förväntningar och blev bättre på att ställa krav på och sätta gränser för studenterna. Studenterna blev i ännu högre utsträckning hela arbetslagets angelägenhet. Det var lättare att bjuda in studenterna i avdelningens arbete. Då studenternas aktiviteter utgick från verksamhetens projekt minskade arbetsbelastningen samtidigt som studenternas delaktighet ökade. Verksamhetens projekt berikades och

det systematiska kvalitetsarbetet fördjupades. Ju längre tid förskolan deltagit i försöksverksamheten, desto skickligare blev arbetslagen på att se och utgå från studenternas behov, men också utmana dem på ett utvecklande sätt. Progressionen från vår resa blev tydlig när studenter under sista terminen ledde ett seminarium för nyare studenter. De fick då agera kritiska vänner och ställa problematiserande frågor utifrån olika teoretiska perspektiv. De ”äldre” studenterna blev själva förvånade över hur mycket de lärt sig och för ”de nya” blev det tydligt hur mycket de hade kvar att lära. För verksamheten blev det ett kvitto på den faktiska progression som studenterna gjort sedan utbildningens början.

## Avslutande lärdomar och reflektioner

Under försöksverksamhetens gång har vi stött på flera hinder som har gjort att vi hamnat i ”groppen” men sedan har vi tagit oss upp och blivit klokare. Anledningen till att vi har lyckats är att vi har investerat i engagemang och professionella relationer. Vi har haft mod att ge oss in i försöksverksamheten och göra den till vår. De nyckelord vi valt för att beskriva vår framgång är *alla* och *dela* och dessa vill vi beskriva med följande metafor:



Vår metafor: Bild på ”molnen” inspirerat av Runsten och Werr (2016).

En cykel består liksom försöksverksamheten av flera olika delar: en stomme som håller allt samman (VFU-ledare), hjul som rullar (studenter), pedaler som trampar (handledare och pedagoger), en sadel som stöttar (rektor) ett styre som leder riktning (Högskolan), en kedja som driver oss (barnen) och skruvar som hjälper oss (vårdnadshavare). Alla delar är viktiga och behöver samverka för att det ska bli möjligt att ta sig framåt. Molnen i bilden symboliserar denna samverkan. Vi bidrar alla med vår egen del men det är när vi möts i kommunikation och reflektion, och delar perspektiv, som vi lär och utvecklas tillsammans. Ju mer vi delar desto mer elektricitet får vår cykel, vilket gör det lättare för oss att cykla i motvind. Med det som bakgrund har en avgörande framgångsfaktor varit att investera i professionella relationer för att redan från början öppna upp för och skapa ett klimat där alla vågar vara varandras kritiska vänner. Allas olikheter är en tillgång och olika perspektiv berikar varandra. Vi behöver tänka högt tillsammans för att genom dialog se hur det kollaborativa lärandet bidrar till det enskilda lärandet. ”Alla tillsammans” borgar för en övningsförskola av hög kvalitet.

Vägen vi cyklar på blir till under tiden vi cyklar. Vi tittar oss omkring och svänger ibland, men vi gör medvetna ställningstaganden om svängar och hastighet. Dock är det så att en cykel ibland behöver repareras. Om någon del inte fungerar tappar vi fart, bromsar eller stannar. Viss reparation sker med fördel på handledarmöten medan andra behöver andra serviceåtaganden. Vi vill dela med oss av några råd för att undvika vissa reparationer. För att skapa en hållbar organisation är det viktigt att rektor skapar gynnsamma förutsättningar för alla att utföra sina uppdrag. Tydliga roller och vad som ingår i uppdraget kan förhindra att VFU-ledaren tar på sig för stort ansvar och

därmed servar såväl handledare som studenter i alltför hög grad. Risken är att ju mer VFU-ledaren levererar, desto mindre initiativ tar andra. Det är nödvändigt att klargöra allas egenansvar för att alla ska orka hålla i och driva arbetet vidare; med uppdraget följer både rättigheter och skyldigheter.

Då uppdraget att vara en övningsförskola sträcker sig över flera år är det viktigt att utarbeta rutiner för hur det lämnas över till ansvarig rektor eller VFU-ledare vid eventuella byten. Den eller de som tar över ett ansvar behöver sätta sig in i förutsättningarna för att bibehålla såväl kvalitet som förmåga att entusiasmera både befintliga och nya medarbetare. För att alla ska känna sig delaktiga är det viktigt att alla får samma information. Ett sätt att möjliggöra delaktighet kan vara att samla dokumentation med reflektioner och lärdomar kontinuerligt. På så sätt kan alla, som vill och behöver, ta del av utvecklingen av att bli en övningsförskola.

Avslutningsvis vill vi synliggöra att studenter, såväl som handledare och arbetslag, kan hitta nya lösningar för att få resurserna i barngrupp att räcka till. Studenterna måste ses som en tillgång och detta synsätt är en förutsättning för att kunna vara en övningsförskola. Under vårt skrivarbete har vi delgett varandra många goda exempel och upptäckt vinster med olika sätt att organisera seminarier, handledning och bedömning. Vilken eller vilka former som lämpar sig bäst för detta beror på verksamheternas rådande kultur, ekonomiska förutsättningar samt organisationens möjligheter till nätverkande i olika former. Vi vill uppmäna våra läsare att ha mod och tillit att testa olika sätt och inte ge upp om ni tror på något, allt är möjligt! Genom att investera i engagemang och professionella relationer etableras en samverkande atmosfär med öppenhet för det oväntade. Anta utmaningen tillsammans!





## Fallbeskrivning 2: Målet är ingenting – vägen är allt

Anneli Källström, Susanna Leijfjord och Marie Lundin

Vi som har skrivit denna fallbeskrivning representerar Trollbergets, Klockargårds, Bäckagårds, Laxöns och Klackerups förskolor samt Teknikförskolan. Alla förskolor finns i Halmstad kommun. Förskolorna har haft olika ingångar i försöksverksamheten: hösten 2015, våren 2017 och våren 2018.

### Etablerande skede

Vi upptäckte tidigt i det etablerande skedet att samsynen kring studenterna behövde ses över på våra förskolor. Det märktes både när vi skulle ta emot en ny studentgrupp och på olika krav som ställdes på studenter och handledare samt när omdömen skulle skrivas. Även det nya ”kravet” att ta emot fler än en student per avdelning och handledare skapade osäkerhet bland både handledare och övriga pedagoger. I det tidigare arbetssättet kring VFU hade studenterna tagit en mer undanskymd plats. Det hade i stort sett bara berört den avdelning eller den handledare som hade ansvaret. Nu blev de plötsligt hela förskolans ansvar och det blev mer uppenbart för alla, inklusive barn och vårdnadshavare, att vi var en övningsförskola. Att studenterna var allas angelägenhet implementerades på olika sätt. På förskolor där alla pedagoger tidigt fick information, och blev övertygade om sin viktiga roll för studenternas lärande, blev personalen positivt inställda till uppdraget. Vikten av entusiastiska rektorer, lokala VFU-ledare, handledare och övriga pedagoger märktes tydligt. Det märktes också att det blev lättare att få handledare att utbilda sig och ta på sig uppdraget då det fanns en lokal VFU-ledare som stöttade dem i uppdraget.

VI-dagar var något nytt i uppstarten av övningsförskolorna. Den första informationen var att vi ”ägde” ansvaret för dessa dagar; studenterna skulle få en möjlighet att ta del av den verksamhet vi erbjöd och det var upp till den lokala VFU-ledaren att dela ut uppgifter samt hålla i seminarium (ensam eller med handledare/annan pedagog). Det var också viktigt att studenterna fick möjlighet att se många olika delar av förskolan. Vi placerade dem därför på olika avdelningar i olika konstellationer vid nästan alla tillfällen med VI-dagar.

I samband med uppstarten av övningsförskolorna etablerades även den nya rollen lokal VFU-ledare, ett uppdrag som innebar att det plötsligt fanns en ledarroll i kollegiet. Här var rektors roll viktig, att tydliggöra uppdraget, delegera och ge mandat att leda. Gällande detta var förutsättningarna olika, både tidsmässigt för skapandet av information till förskolan, studenter, handledare eller vårdnadshavare och för att hitta forum för att sprida informationen. Hur skulle informationen spridas och hur många skulle vara mottagare? Det var många frågor som inte hade ett svar.

I detta skede var vi i behov av ett lokalt nätverk som var mindre än det vi mötte på Högskolan riktat mot vår kommun. Vi skapade ett sådant, bjöd även in våra rektorer och diskuterade ämnen såsom VI-dagar, kriterier för bedömningar, organisering, upplägg på seminarium både för studenter och för handledare. Vi arbetade för att få någon form av samsyn i de olika frågorna så att vi kunde erbjuda likvärdighet. Samtidigt var det viktigt att betona att rättvisa inte är att göra lika för alla, men att grunden ska vara likvärdig, utifrån allas olika förutsättningar. En del rektorer hade kravet att förskollärare = handledare medan andra gjorde det möjligt att välja om man ville vara handledare eller inte. Bland vårdnadshavarna märktes både en positiv inställning till att barnen fick fler förebilder och att personalen fick nya perspektiv, men också en oro om att det skulle ta energi från personalen, så att personalen inte skulle ge lika mycket tid till barnen.

## Prövande och granskande skede

I den tidiga rollen som lokal VFU-ledare var det lätt att uppfattas som en serviceperson som skulle avlasta handledaren och delvis rektorn i de flesta frågor som följde med uppdraget som övningsförskola. Det som tidigare hade varit handledarens ansvar blev den lokala VFU-ledarens, i stort och smått. Många handledare uttryckte att de inte skulle vara handledare om den lokala VFU-ledaren inte funnits. Detta upplevdes även från studenterna som gick till den lokala VFU-ledaren med frågor som tidigare hade ställts till handledaren. Rollen behövde tänkas igenom, bli tydligare med förväntningar och uppgifter. Vikten för VFU-ledare att träffa övriga lokala VFU-ledare på Högskolan och delta i nätverk för att diskutera olika dilemman, stötta och ge varandra goda exempel, blev påtaglig. VFU-ledarna träffades två gånger per termin. Det skapade en trygghet att det fanns ett forum där de kunde ta upp frågor som kom upp kring studenter, pedagoger och organisering. De delgav varandra både goda och mindre goda exempel och lärde av varandra.

Handledarna började efterhand efterfråga fler möjligheter till vidareutbildning från både förskolan och Högskolan. Detta märktes särskilt när bedömningar av studenter skulle skrivas och när betyget VG infördes. De gemensamma handledarträffarna blev allt viktigare och pedagogerna blev allt mer engagerade. Dialogen i arbetslagen blev mer öppen och rektorerna uttryckte att det bidrog till ökad professionsutveckling på förskolan bland annat genom ett tydligare yrkesspråk i det systematiska kvalitetsarbetet. Detta kan ha samband med vanan att skriva omdömen och lärdomen att göra sambedömningar. På handledarträffarna behandlades reflektion, begrepp om ledarskap samt olika teorier. Handledarträffarna blev också mer reflekterande, både tillsammans med handledarkollegor och studenter; allt mindre "guru" och mer "kritisk vän" (se centrala begrepp samt Handal, 2007). Det fanns ett stöd och en förståelse när många gått handledarutbildningen. Det var inte bara handledarna som fick möjlighet att dela med sig av sin kunskap. Andra pedagoger, förskollärare och barnskötare med riktad kompetens om uteverksamhet, ergonomi och IKT, fick ta ansvar för olika seminarier.

Den tidigare svårigheten att mötas i olika forum löste sig genom att studenter fick ta mer ansvar och lösgöra andra pedagoger på avdelningen. Detta skapade möjligheter för avdelningen att få mer tid till reflektion men också för studenten att få mer kvalitetstid. Det blev "på riktigt" när studenten tog en plats i arbetslaget. Samtidigt fanns det en osäkerhet bland förskolans pedagoger angående vilket ansvar man kunde ge studenterna.

Vi såg ett ökat intresse av att diskutera förväntningar på studenter och inte bara på oss själva som övningsförskola. Vad kunde krävas av studenterna, hur skulle försöksverksamheten gagna oss? Här upptäcktes också att det inte alltid var positivt att placera studenterna två och två. Alla studenter kom inte till sin fulla rätt när de var i sällskap av en annan student; någon tog över, eller båda blev passiva. Ur ett barnperspektiv upplevde pedagogerna att det kunde bli för många vuxna kring barnen. Det visade sig genom att barn blev osäkra på vilka regler som gällde då det saknades samsyn bland pedagogerna.

Handledning har skett både enskilt och i grupp, även om studenterna har placerats en och en. De har även fått tid att träffas och reflektera i grupp utan pedagoger. Detta har upplevts positivt. Många pedagoger satte också ord på svårigheten att få med studenter i verksamheternas egna pågående projekt; verksamheten blev vilande under VFU och VI-dagar på grund av att studenterna hade med sig digra uppgifter från Högskolan. Förskolans riktade uppgifter tog allt mindre tid alternativt försvann helt. De fasades ut efter att studenterna prioriterade Högskolans uppgifter vilka kunde ta upp till en hel VI-dag i förfogande. I denna fråga behövde de lokala VFU-ledarna och

handledarna vara mer tydliga med förskolans förväntningar på VI-dagarna och att det är förskolans verksamhet som ska vara i fokus.

Barnens syn på studenterna var positiv. De såg studenterna som ”nya och roliga” pedagoger som kom med nya idéer och erbjöd roliga aktiviteter för barnen. Barnen träffade fler vuxna men fick även en chans att lära känna samma studenter eftersom de återkom på VI-dagar. Personalen upplevde att det inte påverkar barngruppen lika mycket när studenterna frekvent återkom och inte bytte avdelningarna ofta. Detta var något vi lärde oss och tog till oss från det etablerande skedet; att alla tyckte att det blev rörigt och ostrukturerat med för många placeringar under VFU och VI-dagar. Det blev bättre med en fast placering under längre tid (exempelvis en termin). Kända studenter hade lättare för att bygga meningsfulla relationer med barnen och vårdnadshavarna.

Vårdnadshavarna upplevde att de inte fått så mycket information om vad det innebar att ha sitt barn på en övningsförskola men de upplevde att studenter återkom. Personalen såg att vårdnadshavarna började ta mer kontakt med studenterna än vad de gjorde i början. Om detta berodde på att studenterna återkom mer kontinuerligt till avdelningarna kan vi bara spekulera i.

## **Avslutande lärdomar och reflektioner**

Även om vi kommit in i försöksverksamheten vid olika terminer och år så ser vi många gemensamma nämnare i våra erfarenheter kring att bli en övningsförskola med allt vad det innebär. De lokala VFU-ledarnas roll har varit avgörande för att övningsförskolan ska fungera. VFU-ledaruppdraget har dock fått olika förutsättningar. Till exempel har någon haft mer tid än en annan för att utföra uppdraget. Tid till organisering kring en övningsförskola har varit helt avgörande för resultatet. Det är en av punkterna som tagits upp i nätverk då rektorerna varit med. Diskussionen kring likvärdighet gäller såväl studenter som lokala VFU-ledare. Denna fråga ligger på huvudmannanivå då det rör förskolans ekonomiska förutsättningar.

Försöksverksamheten har resulterat i att handledarträffar, möten inför VFU och gemensamma formuleringar av omdömen blivit en självklarhet. Det som man tidigare hade ensamt ansvar för görs nu gemensamt. Studenterna får möjlighet till bedömning från flera handledare, fler ögon ser dem och kan ge dem feedback och bedömning. Det är av stor vikt att handledarna får fortsätta att arbeta på detta vis. Förskolan har gått från att ha varit små öar med studenter och handledare, ett ensamarbete avskilt från övriga handledare, till att ha blivit ett gemensamt ansvar för studenternas progression i en samarbetande kultur. Detta har även inneburit en progression för förskolans övriga pedagoger.

Vi ser att en framgångsfaktor för oss har varit att skapa entusiasm genom att involvera alla i arbetslaget. Vi behöver få fram vad vi på förskolan kan ha för vinning av att vara övningsförskola, inte bara vad vi har att erbjuda. Det behöver lyftas att vi utvecklats som förskola; studenterna delar oss nya teorier, fortbildning från Högskolan, möjlighet till olika slags nätverk, andra ekonomiska förutsättningar till bland annat föreläsningar och studiebesök med mera. Rektorerna måste visa att övningsförskolan är viktig genom att visa entusiasm och intresse och visa att övningsförskolan tar plats. Som ett exempel kan vi ta hur man lyfter punkter kring övningsförskolan på förskolans APT. Ligger det först eller sist på programmet? En framtida tanke är att även bjuda in kommunens verksamhetsutvecklare med flera till vårt nätverk för att presentera oss och övningsförskolorna för att visa vad våra verksamheter kan bidra till i kvalitetsarbetet.

Studenterna har under hela försöksverksamheten upplevts som mer aktiva under VFU än VI-dagar. Indikationer antyder att en av orsakerna är att ingen skriftlig bedömning sker under VI-dagarna och att studenterna då slappnar av mer. Studenterna har även under hela försöksverksamheten mer eller mindre ifrågasatt nyttan med VI-dagar. De upplever att de inte riktigt har tid för dessa. Lokala VFU-ledare hade under starten liten insyn i de uppgifter som delades ut från Högskolan. Detta skapade en osäkerhet hos alla; studenter, handledare och VFU-ledare. Efter att uppgifterna delgavs VFU-ledarna kunde de lättare planera för uppgifterna, men kände samtidigt att förskolornas egen planering runt uppgifter samt seminarium föll bort. Som vi tidigare beskrivit så behöver förskolan bli tydligare i att fokus läggs på verksamheten. Vi vill göra studenterna uppmärksamma på att VI-dagarna är ett utmärkt tillfälle att träna på det som de behöver träna på och rustas med inför framtiden, vilket de tydligt kan se i sina formativa omdömen från tidigare gjorda VFU-perioder.

Visst kan vi nu undra hur det gått för alla studenter som våra övningsförskolor har varit med och visat vägen för (se vår metafor). Att få möjlighet att vara en del av våra studenter väg till färdiga förskollärare och en blivande kollega är en mycket viktig del av vårt arbete och vi utgår från att de studenter som vi visat vägen har hittat fram till sin roll i yrket.



Som slutsats, efter att ha fått vara en del i försöksverksamheten som övningsförskolor, ser vi det viktiga i att stå för ett gemensamt kvalitetstänk. Det sker genom att vi har handledare som har genomgått handledarutbildning och lokala VFU-ledare med förmågan att lyfta sina kollegor genom seminarier och nätverk. Den lokala VFU-ledaren kan ses som en bro mellan Högskolan och övningsförskolan och det som i ett tidigt skede upplevdes som dilemman har visat sig lösa sig med erfarenhet av att vara övningsförskola. I förhållande till studenterna tänker vi att naturligtvis är målet att bli färdig förskollärare viktig, men det är på vägen dit som du samlar kunskapen som formar dig till den förskollärare du blivit när du är klar med dina studier. För att citera Robban Broberg och knyta an till vår rubrik; "Målet är ingenting, vägen är allt".

## Fallbeskrivning 3: Vem får man lov att bli?

Ann-Karolin Bengtsson, Lena Fors Bengtsson och Johanna Tufvesson

Vi som har skrivit denna fallbeskrivning representerar Västanvindens, Guldfiskens, Kimbogårdens, Haverdals och Wekalyckans förskolor samt Vittra förskola. Förskolorna finns i Halmstad och har haft olika ingångar i försöksverksamheten: hösten 2015 och våren 2017.

### Etablerande skede

I det etablerande skedet blev val av lokal VFU-ledare ett betydelsefullt första steg. En förskollärare som brann för att ta emot studenter och driva övningsförskolan framåt valdes. Det var även betydelsefullt att personen var positiv till försöksverksamheten, för att det skulle smitta av sig till övrig personal. VFU-ledaruppdraget krävde tid för uppdelning av studenterna och delegering av uppgifter till handledarna. Försöksverksamheten innebar ett nytänk när det gällde placeringen av studenter då vi tog emot fler studenter samtidigt till skillnad från hur det var förut. Detsamma gällde handledningen; handledning i grupp blev en utmaning för en del handledare. Därav sågs vikten av att utbilda fler handledare så alla skulle känna att de fick förutsättningar för att ta emot studenter, samt att kvalitén höjdes.

Handledarutbildningen bidrog till att handledarna upplevde den egna rollen som betydelsefull. Ett dilemma för dem var att få tid för handledning och bedömning utan att barngruppen och kollegorna påverkades. Tilliten till kollegor och studenter blev betydelsefull när handledarna lämnade över ansvar till studenterna och inte själva var i verksamheten. Strukturen och organisationen var betydelsefull för att handledarna skulle få möjlighet att delta på olika träffar samt få tid till handledning och bedömning. Det behövdes även en struktur för VFU-ledarens uppdrag så förskolan fick bästa förutsättningar att ta emot studenter, samt att studenterna fick de bästa förutsättningarna på VFU. Vi såg tidigt vikten av både ett barnperspektiv och arbetslagsperspektiv när studenterna placerades: Vad passade bäst för förskolan, personalgruppen samt barngruppen för tillfället?

En av framgångsfaktorerna under det etablerande skedet var att handledare och VFU-ledare fick träffas i olika mentorsgrupper och nätverk, för att tillsammans diskutera olika dilemman. Handledarna uppskattade att få komma till Högskolan, gå på föreläsningar och tillsammans stöta och blöta, nå samsyn och bli mer likvärdiga i bedömningar. På nätverksmöten fick VFU-ledare ta del av varandras tankar och sätt att hantera utmaningar samt tips på hur andra förskolor la upp tid och uppgifter. Det ledde till att upplägget med VI-dagar och VFU blev mer likvärdigt mellan förskolorna, vilket fick positiv effekt för studenterna. Positivt var att även cheferna bjöds in både till nätverk och till Högskolan. Det gav dem möjlighet att vara mer delaktiga.

De flesta var positiva till att gå in i försöksverksamheten redan från början. De förskolor som var med från start hade förberedelsetid, vilket efterfrågades av de förskolor som kom in senare. Före starten informerades vårdnadshavarna om att försöksverksamheten skulle starta samt vad det skulle innebära. Försöksverksamheten sågs som en framgångsfaktor även om verksamheten kunde uppleva att det saknades samstämmighet från lärarna på Högskolan gällande uppgifter på VI-dagar, antal timmar och så vidare. Verksamheten såg möjligheterna med att ta emot studenter och få ta del av ny forskning och litteratur samt kunna delge varandra olika kunskaper. Att ta emot studenter sågs som en kompetensutveckling som gynnade hela förskolan. Att vi var övningsförskolor var även något som trycktes på vid rekrytering av ny personal.

Att se studenterna som en tillgång i verksamheten blev viktigt för all personal eftersom alla blev involverade i försöksverksamheten från start. Här blev det betydelsefullt att kollegorna såg handledarens och VFU-ledarens jobb som meningsfullt och något som gynnade verksamheten för att därmed kunna avvara tid för det. När all personal var med på tåget och försökte se VFU:n och VI-dagarna som en tillgång upplevde alla att de utvecklades av att ha studenter på sin avdelning. Personalen utmanades av att de tvingades sätta ord på det de gjorde, vara en del av VFU:n och delaktiga i studenternas arbete oavsett vilken utbildning de hade. Det som dock påverkade arbetslagen negativt var att försöksverksamheten rullade på för snabbt och studenternas arbeten och uppgifter tog överhand; personalen fick komma i andra hand. Att ha studenter skulle vara en ömsesidig vinst. Här blev det viktigt att våga pausa från att ta emot för många studenter samtidigt och på samma avdelning, och lägga vikten på att personalen och barngruppen mår bra. Det var ett arbete som studenterna inte alltid kunde vara delaktiga i då det handlade om personalens välmående.

## Prövande skede

I det prövande skedet behövdes en mer överskådlig struktur för att göra organisationen tydligare, till exempel genom att skriva in i kalendariet när VI-dagar, VFU-perioder, sambedomningar och handledning ägde rum. Alla fick då överblick när studenterna kom och kunde förbereda sig. Handledarna efterfrågade tillfällen för sambedomning för att få en så likvärdig bedömning som möjligt. Det var även av vikt att ha återkommande träffar med skolledare och lokal VFU-ledare där det skedde en öppen dialog kring försöksverksamheten. De lokala VFU-ledarna tänkte mer på hur och var studenterna placerades. Detta på grund av indikationer på att det kunde bli för många nya ansikten på avdelningarna ur ett barnperspektiv, då yngre barn har svårare att knyta nya kontakter. Nya strukturer för allt detta bidrog till god kvalitet. Vi blev även bättre på att känna in hur studenterna var och vad de behövde. En del studenter klarade bättre av att vara flera på samma avdelning, andra behövde få vara ensamma för att utvecklas i sin blivande roll som förskollärare. Vårdnadshavare uttryckte att det var positivt att det kom studenter till förskolan, att de var en tillgång och spred glädje. VFU-ledare kände sig stärkt i sin roll, upplevde en tydlighet i vad uppdraget gällde och fick förutsättningar att utföra det, eftersom det sågs som något viktigt som gynnade hela förskolan.

Handledarna uttryckte vikten av att träffas i olika forum, då det stärkte deras roll som handledare. De lokala VFU-ledarna efterfrågade fler tillfällen på Högskolan där även handledarna kunde få input och träffa handledare från andra övningsförskolor för att utbyta erfarenheter. Svårigheten att tillsätta vikarier gjorde det dock inte möjligt att skicka handledare till Högskolans olika träffar.

Förskolan såg vikten av planerad handledning för att få ut det bästa av den. Både studenterna och handledarna upplevde det positivt med handledning i par och i grupp eftersom det sparade tid och studenterna lärde av och utmanade varandra. Dock kunde det bli svårt då studenterna befann sig på olika nivå. För att alla skulle känna sig sedda behövdes därför även individuell handledning.

Handledarna blev stärkta i sin roll som förskollärare. De blev mer medvetna om sin undervisning, utmanades och fick ta del av ny forskning. Det kollegiala lärandet sågs som en framgångsfaktor. Handledarna blev bättre på att fånga upp studenter som inte nådde de uppsatta målen för VFU:n. Handledarna ställde högre krav på studenterna och blev modigare i att inte låta dem slinka igenom bara för att vara snälla. Handledarna kände sig även stärkta i handledarrollen och i vad uppdraget handlade om. De började sitta tillsammans vid bedömningar för samsyn och lik-



värdiga bedömningar. De vågade tro mer på sig själva och att det de gjorde var av betydelse. Studenterna blev en del av arbetet på förskolan, en tillgång i vår verksamhet. Verksamheten blev också bättre på att ge studenterna mer ansvar. Arbetslagen upplevde att det var utvecklande att ha studenter. Alla pedagoger skulle känna sig delaktiga och fick vara en del av VFU. Pedagoger som inte var handledare uttryckte att de kände tillit till sin förmåga att kunna möta studenterna och svara på deras frågor. Det blev mer betydelsefullt att hålla dialogen med studenterna levande och att ha en rak kommunikation där vi blev tydliga i våra förväntningar på varandra. Samtidigt kunde pedagoger som inte hade studenter känna att de fick en ökad arbetsbelastning då handledaren var borta mycket från barngruppen; de fick ta mycket av det vardagliga arbetet.

## Granskande skede

Då försöksverksamheten varit igång några år och verksamheterna blev mer varma i kläderna och då både handledare och VFU-ledare kände sig trygga i sina roller och gick in i det granskande skedet var alla eniga om vikten av att ha en lokal VFU-ledare som ledde försöksverksamheten vidare. Hens uppdrag gjorde att det fanns en tydlighet och likvärdighet när det gällde strukturen på VFU och VI-dagar mellan förskolorna samt att tydligare information bidrog till allas delaktiga i studenternas arbete. Personalen var enig om att det var betydelsefullt att möjliggöra för VFU-ledarens uppdrag så att både förskolan och studenterna fick bästa förutsättningar. VFU-ledarna borgade för struktur och tydlig organisering.

Vi fokuserade mer på möjligheterna och fördelarna med att ta emot flera studenter. Försöksverksamheten sågs som en kompetensutveckling där vi fick ta del av ny forskning och litteratur utifrån den kurs studenterna läste, till exempel modellerna i specialpedagogiken. Samtidigt blev vi bättre på att våga pausa och att utgå ifrån barngruppen då studenterna placerades. Den lokala VFU-ledaren hade tillsammans med rektor behövt vara tydligare med att bygga upp en struktur för VFU och VI-dagar redan från start för att undvika en del dilemman. Vi kunde se både fördelar och nackdelar med att vi tagit lärdomar från dessa och utformat både VFU-ledarens och handledarnas roller allt eftersom. Vi såg även betydelsen av att varje övningsförskola byggde sin struktur då förutsättningarna såg olika ut. Något som vi också insåg var att vi redan från början skulle ha varit tydliga med våra förväntningar på både studenterna och Högskolan samt deras förväntningar på oss. Vi kände att vi hade fått kläm på försöksverksamheten ”på riktigt” vilket gjort att det flöt på bättre.

Intresset för att gå handledarutbildningen fortsatte och det sågs som en stor möjlighet att få vara handledare när man själv utvecklades och stärktes i sin roll. Då alla kände sig inkluderade blev det enklare att ge varandra tid för handledning. Det uttrycktes vidare vara en fördel att kunna sitta i grupp och diskutera bedömning för att på så vis öka likvärdigheten.

När vi tänkte tillbaka på starten kände all personal sig positiva till att fortsätta och kunde se att försöksverksamheten hade bidragit till en ökad kvalitet för förskolan, vilket också underlättade vid rekrytering av ny personal. VFU-perioderna och VI-dagarna sågs nu som en ömsesidig vinst där vi utbytte erfarenheter med studenterna. Handledarna uttryckte att de kände sig bekvämare med att ta sig an uppdraget och att de visste vad som förväntades av dem på ett annat sätt än tidigare. Till skillnad från tidigare kände sig all personal mer inkluderad och vågade låta studenterna vara en del av verksamheten genom att inkludera dem i våra projekt och ta ansvar då handledaren inte var på plats.

## Avslutande lärdomar och reflektioner

När verksamheten gick in i försöksverksamheten som övningsförskola såg vi fram emot frågvisa studenter som kunde inta rollen som kritiska vänner så att pedagogerna fick sätta ord på det de gjorde och vise versa. När vi nu ser tillbaka ser vi att försöksverksamheten till stor del har blivit den ömsesidiga vinst vi förväntade oss. Handledare och lokal VFU-ledare har fått kompetensutveckling via Högskolan och studenterna. Även övrig personal har fått möjlighet att ta del av studenternas tankar. Genom att låta studenterna vara delaktiga vid verksamhetens reflektionstid får de möjlighet att vara en del av vårt systematiska kvalitetsarbete. De flesta studenterna har emellertid upplevts som försiktiga när det gällde att kritiskt granska verksamheten och vara en kritisk vän (jfr Handal, 2007). En framgångsfaktor för försöksverksamheten är att rektorerna har blivit mer delaktiga och engagerade än tidigare. Rektorerna vet när det kommer studenter, vilka de är och de delger studenterna information kring verksamheten, till exempel anmälningsplikt. Lokal VFU-ledare känner också ett stöd i sin roll från rektor.

När de lokala VFU-ledarna reflekterar över försöksverksamheten ser de att strukturen tar stor plats. Samtidigt har de sett vikten av en tydlig struktur och vad som krävs av verksamheten, studenter och Högskolan för att alla ska veta vad som förväntas av dem.



De lokala VFU-ledarna har emellanåt känt sig förvirrade angående om de är på rätt väg; "Vem får man lov att bli" på vår övningsförskola, både när det gäller studenter, pedagoger och barn? Den översta metaforen speglar våra frågetecken och vår förvirring. Verksamheten vill att övningsförskolan ska vara en träningsarena där studenterna får verktyg, men sedan är det upp till studenterna att förvalta dem. I utbyte får pedagogerna ta del av aktuell forskning och teorier vilket kan vara till gagn för barnen. I efterhand kan vi lokala VFU-ledarna se att vi har varit med om många spännande möten som gett ringar på vattnet. Men det har också bidragit med förståelse för att det kan, och får, se olika ut och att vi är på rätt väg. Alla är vi olika. Därför är det betydelsefullt hur vi tillsammans bemöter och lyfter varandras styrkor och tar vara på olikheterna (se den andra metaforen).



## Fallbeskrivning 4: Övningsförskolor – mötesplatser för lärande

Ann-Charlotte Bodmar, Camilla Kristén och Mia Paulsson

Vi som har skrivit denna fallbeskrivning representerar Kärlekens, Åleds och Nordala förskolor som varit med i försöksverksamheten från hösten 2015, våren 2017 och våren 2018.

### Etablerande skede

I det etablerade skedet var det viktigt att skapa rutiner och strukturer för organisering som anpassades till förskolornas övriga verksamhet. Vi behövde hitta former och skapa förutsättningar för att ta oss an uppdraget. Hur vi kommunicerade blev betydelsefullt för att alla skulle känna delaktighet och förstå försöksverksamheten. Den lokala VFU-ledaren fick en viktig roll för att etablera nätverk och lärgrupper i den egna organisationen. Exempel på lärgrupper var handledare som samlades inför VFU för att skapa en gemensam bild av bedömningsmaterial och innehåll för VFU:n. Andra grupper hade som syfte att utveckla handledningssamtalet och stärka handledarrollen.

En viktig förutsättning för den lokala VFU-ledaren var det delade ansvaret med och stöd och förtroende från rektor. Utan detta blev VFU-ledaren ensam i sitt uppdrag och fick ta allt ansvar. Konsekvensen blev att handledare och övrig personal gick sina egna vägar och det blev svårt att få till en samlad försöksverksamhet med gemensamma utgångspunkter.

Förskolan behövde gå ut med information till vårdnadshavare om försöksverksamheten, att verksamheten nu skulle ha fler vuxna som skapade relationer med barnen, vilket var både på gott och ont. Den lokala VFU-ledaren behövde stödja handledarna och utveckla ett kollegialt lärande med erfarenhetsutbyte i gruppen. Stödet var beroende på vilken tidigare erfarenhet handledarna hade med sig, om de hade handledarutbildning eller hur utrymme för handledarutbildning skapades. Nu behövde vi också tänka handledning och bedömning i grupp mer än individuellt. Vår strävan var att försöksverksamhet skulle bli allas angelägenhet och insatser gjordes för att skapa insyn och delaktighet för alla i arbetslaget på hela förskolan. Detta blev speciellt viktigt då övrig personal bland annat uttryckte att det blev för mycket med två studenter samtidigt per avdelning och det visade sig vara svårt att få alla i arbetslaget att inse värdet och nyttan med studenter.

Exempel på insatser i det etablerande skedet var att skapa fler och tydligare kanaler för information. VFU och VI-dagar, tider för handledning av studenter och seminarier för handledare lades in i verksamhetens gemensamma kalendarium. I en verksamhet, behandlades försöksverksamheten på varje arbetsplatsträff. Vi kunde då se att information om upplägg, innehåll och vilka som skulle komma när gjorde att fler fick insyn och förståelse för försöksverksamheten. Problem uppstod dock ändå på grund av att alla i arbetslaget inte tog till sig information som delgavs.

Det var bra att det fanns ramar från Högskolan för vad försöksverksamheten skulle innehålla, men att det också fanns friutrymme att utforma den efter respektive verksamhets förutsättningar. Detta var en möjliggörande faktor för att kunna starta och driva försöksverksamheten. Det enda bekymret, som en rektor betonade, var att det saknades en samstämmighet från Högskolan kring VI-dagarnas innehåll och vem som ansvarade för vad. Detta redde vi ut i dialog med Högskolan. Viktiga insikter från det etablerande skedet var sammanfattningsvis att det är centralt att: hålla i även vid motstånd från arbetslag och vid otydliga direktiv, utveckla fungerande kommunikation

genom olika forum för handledning, bedömning, svårigheter och arbetslagsdialoger samt skapa plats för försöksverksamheten bland allt annat som ingår i förskolans arbete.

## Prövande skede

I det prövande skedet började rutiner och strukturer sätta sig och vi vågade ompröva vissa strukturer. Exempel på detta var att vi i allt större utsträckning hade handledning i grupp där antalet handledare blev färre. Det gav studenter möjlighet att möta pedagoger med kompetens utifrån det innehåll som var fokus i VFU:n. En vinst för arbetslagen var att inte så många behövde gå ifrån barngruppen. Vi blev tryggare i vårt uppdrag och vågade skapa utrymme för att tillsammans bygga vår försöksverksamhet. Varje förskola skapade sin modell utifrån sina förutsättningar och sina förmågor, både på organisations-, grupp- och individnivå, men med ett gemensamt mål att utveckla studenternas VFU. Seminarierna utvecklades till lärande möten mellan VFU-ledare och handledare. Vi såg att vi kom djupare i våra samtal och att vi översatte erfarenheter till lärdomar.

Träffarna för de lokala VFU-ledarna på Högskolan blev värdefulla för att utbyta erfarenheter mellan de olika verksamheterna och de andra lokala VFU-ledarna. Här hämtade vi lärdomar att bygga vidare på i den egna verksamheten. Stödet från de andra lokala VFU-ledarna blev en trygghet för att utvecklas i rollen. De som varit med länge fungerade som mentorer för nya, vilket var utvecklande, då vi fick sätta ord på vårt sätt att utforma försöksverksamheten.

Förmågan att kommunicera utvecklades, vilket gjorde att övriga pedagoger tog ett större ansvar för organisering av barngrupp och dagligt innehåll utöver det som studenter och handledare var involverade i. Tilliten till studenternas förmågor ökade från övriga, vilket ledde till utvecklat samspel mellan dessa och studenterna. På så sätt utvecklades lärandet för samtliga i arbetslaget och vi använde våra olika kompetenser mer. Studenterna ställde allt fler frågor till barnskötare. Vi prövade också olika former för handledarna att stödja varandra, bland annat genom att skriva omdömen tillsammans och hålla i grupphandledning med olika inriktning.

Barnen uttryckte glädje över vuxennärvaron i deras lekar. Vårdnadshavare såg studenterna som en kompetensutveckling för pedagogerna, men visade även oro över många vuxenrelationer på avdelningarna. Övrig personal såg vinsterna med att samma studenter kom tillbaka och att vi var fler vuxna i verksamheten under VFU och VI-dagar. De uttryckte att: "Studenterna är mer självständiga och en större tillgång på VI-dagar, vilket möjliggör att verksamheten får ett annat innehåll och vi kan till exempel dela in oss i mindre och fler grupper".

Studenterna uppmuntrades att filma och filmerna låg allt oftare till grund för seminariedialoger. Vi såg att studenterna började reflektera alltmer över sitt eget lärande och sin påverkan på barns lärande. Detta visade studenterna genom att efterlysa fler tillfällen där de fick möjlighet att reflektera i grupp. Reflektionen utvecklades från att handla om görande till att utgå från hur vi skapar förutsättningar för barns lärande.

Sammanfattningsvis var särskilt viktiga insikter från det prövande skedet att studenterna gavs större plats i verksamheten. De blev därmed mer självständiga och en tillgång för verksamheten. Deras lärande ökade och handlade alltmer om förutsättningar för barns lärande. Studenternas frågor berikade verksamheten och involverade övrig personal. Pedagogerna blev bättre på att beskriva förskolans verksamhet.

## Granskande skede

I det granskande skedet ökade andelen grupphandledningstillfällen och bedömningsgenomgångar. Många arrangerades spontant av handledarna. Genom att studenterna länkade i det arbete som pågick, började vi också se att deras arbete påverkade och bidrog med underlag till det systematiska kvalitetsarbetet. De bidrog med kritisk granskning, teorier och forskning, vilket stärkte kvalitén på det systematiska kvalitetsarbetet, vilket i sin tur bidrog till lärande och verksamhetsutveckling.

I takt med att samma studenter kom tillbaka, kunde de tillföra andra tankar och perspektiv i de gemensamma, reflekterande samtal vi hade tillsammans. Innehållet i samtalen överfördes till arbetslagens dialoger som grundande sig i kritiskt tänkande och alltmer bidrog till kollegialt lärande. Rektor påpekade att "Övningsförskolan har bidragit till att alla har en större förståelse för förskollärarens ansvar och förskolans uppdrag i stort."

Vi lyckades vidare skapa en väl inarbetad organisation för hur vi tog emot studenter. Vi hade lärt oss vilka ställningstaganden vi behövde göra för att nå kvalitativ balans mellan barnens undervisning, tillfredsställande arbetsmiljö för pedagoger och att ta emot studenter. För denna balans behövde rektor involveras och fatta övergripande beslut. Vid nyanställningar presenterades förskolan som en övningsförskola och i vissa områden ställdes krav på förskollärare att gå handledarutbildning samt ta emot studenter. Allt fler utbildade handledare visade sig vara en vinst för alla parter, då vi kunde sprida och fördela studenter mellan avdelningarna.

Sammanfattningsvis var särskilt viktiga insikter från det granskande skedet att övrig personal alltmer började se vinsterna med försöksverksamheten och att den blev en naturlig del av förskolan, en del som också bidrog till utveckling och lärande.Handledning var inte längre ett ensamarbete och en angelägenhet mellan student och handledare. Arbetet var allas ansvar, vilket gav studenterna möjlighet att bli sedda och bedömda av flera.

## Avslutande lärdomar och reflektioner

Att vara en övningsförskola har innefattat näringsberikande möten för lärande. Det var varit många facetter att sätta sig in och förstå hur de är sammanlänkade med och beroende av varandra. Det har inte alltid varit omtyckt av alla, men har ändå gett näring i form av lärande för många. När vi väl har fått försöksverksamheten att fungera har vi kunnat njuta av det goda vi har fått tillbaka.

Avgörande faktorer för att lyckas göra försöksverksamheten till en näringsberikande mötesplats för lärande (se vår metafor):

- Skapa rutiner och strukturer samt utveckla en fungerande kommunikation mellan alla inblandade.
- Hålla ut – delaktighet och lärande tar tid, ett fokuserat arbete med ovanstående ger efterhand resultat – studenterna blir en naturlig del av förskolans utbildning.
- Se till att rektor skapar förutsättningar för VFU-ledare att genomföra sitt uppdrag.



- Skapa balans mellan mottagandet av studenter, barnens undervisning och pedagogernas övriga uppdrag.

Struktur och rutiner kan få en försöksverksamhet att länka i verksamhetens övriga arbete. Kommunikation skapar insikt och engagemang. Det var dock svårt att skapa rutiner och strukturer samt kommunicera syfte och hur genomförandet skulle gå till, eftersom vi inte insåg vidden av vem som behövde veta vad. Missar ledde till irritation, speciellt hos övrig personal. Det räcker inte att informera, utan det måste också finnas intresse från mottagaren att göra sig informerad. Strukturer som gynnsamt ändrades var att handledning gick från ensamarbete till att bli en gemensam och delad process mellan handledare. Handledare tog också ensamma ansvar för seminarier beroende på innehåll och handledarens kompetens. Här kunde även övrig personal bidra med kunskap, vilket gynnade allas delaktighet och utveckling.

I takt med att kommunikationen utvecklas blir försöksverksamheten mer känd och fler blir positiva till att ha studenter på förskolan. Hos oss sågs det i förlängningen inte att det bara var så många fler vuxna, utan fler händer och ögon som möjliggjorde andra aktiviteter för barnen. Detta ser vi som att projektet har hittat sin fungerande form och studenternas närvaro blivit en naturlig del av verksamheten. Vi tänker att det handlar om att hålla i och inte förändra för snabbt utan pröva och arbeta sig in i en förändring innan vi omprövar.

Eftersom försöksverksamheten är en del av verksamhetens utveckling, bör rektor i allra högsta grad ha insyn, och vara delaktig. Då förstår också rektor vilket mandat lokal VFU-ledare behöver. VFU-ledaren är ju inte bara VFU-ledare, utan också kollega och en del av arbetslaget. Hos oss fanns exempel på splittringar mellan lokal VFU-ledare och arbetslaget samt handledare, när VFU-ledare inte fick förutsättningar att driva och utveckla övningsförskoleverksamheten. Det ledde även till att rutiner och strukturer föll.

Med fungerande rutiner och strukturer för mottagande av studenter, rutiner som omprövas efter behov och förutsättningar för alla, faller uppdragens roller på plats och vägar till samarbete hittas. Det handlar också om vilka krav vi ställer, hur vi utmanar och låter oss utmanas för att uppnå en ömsesidig vinst. När vi såg att antalet vuxna påverkade vissa barn negativt insåg vi även att barnperspektivet behövde vara tydligare, även från Högskolans sida. Studenterna var gäster i barnens utbildning och inte tvärtom. Samtidigt såg vi att när studenterna var inne i arbetslagen i samtliga dagliga situationer (inklusive planering och reflektion) blev de också mer delaktiga. Via sådana insikter skapas slutligen balans mellan mottagandet av studenter, barnens undervisning och pedagogernas övriga uppdrag.

## Fallbeskrivning 5: Att bygga ihop

Anita Andersson, Camilla Johansson och Lena Ljungström

Vi som skrivit denna fallbeskrivning representerar Grönkulla, Glänningsjö förskolor i Laholm samt Malens, Östra Karups, Äppelbyns och Pärönbyns förskolor i Båstad. Förskolorna har haft olika ingångar i försöksverksamheten: hösten 2015 samt våren och hösten 2017.

### Etablerande skede

Början på livet som övningsförskola medförde många frågor som vi behövde svar på för att bygga individuella övningsförskolor: Vad innebär det att vara en övningsförskola? Vad förväntas av oss? Hur blir vi en övningsförskola? Har vi alla med på tåget? Vad ska en lokal VFU-ledare göra? Har vi handledare till alla studenter? Vilka skulle vara handledare? Ville alla? Behövde några gå handledarutbildningen? Hur såg samarbetet med Högskolan ut? Vad skulle vi få ut av detta? Det fanns många olika förväntningar.

Beslutet att bli övningsförskola fattades av rektor tillsammans med Högskolan. Rektorerna hade olika motiv till varför de valt att bli en övningsförskola. De ville ta del av Högskolans forskning och kunskap. En del personalgrupper upplevde det som en ömsesidig vinst, andra var inte helt med på tåget och några var negativa. De som var positiva, såg att de kunde få del av ny forskning och ny kunskap. I det här etablerande skedet var det viktigt att inkludera all personal så att alla skulle känna sig delaktiga. Studenterna skulle vara allas angelägenhet. Många tyckte att det var oklart och lite otydligt men ändå spännande och utmanande. Pedagogerna upplevde det positivt att bli ifrågasatta av studenterna samt att arbetslaget utmanades. Plötsligt hade vi nya begrepp att lära, såsom VI-dagar, VFU och seminarium.

I början var det viktigt att arbeta fram strukturer för hur det skulle fungera att vara en övningsförskola och det arbete som var och en skulle ansvara för. Där var rollen som VFU-ledare central. VFU-ledarna utsågs av rektor. Rektorerna såg det som viktigt att stödja VFU-ledarna i sitt uppdrag, bland annat när det gäller studenter med svårigheter. Någon rektor kände att tiden inte räckte till för detta stöd då kommunen haft organisationsförändringar som inneburit förändringar för rektorerna. Hur som helst etablerades genom gemensamma träffar med Högskolan ett gott samarbete mellan förskolor och Högskolan samt mellan de lokala VFU-ledarna. Dessa träffar lade en mycket god grund och det var av stor betydelse för VFU-ledarna att det fanns tid avsatt för uppdraget; utan detta skulle inte försöksverksamheten fungera. VFU-ledarna hade ett stort stöd i varandra och kunde på så vis växa in i uppdraget, vilket var viktigt.

En annan central faktor i det etablerande skedet var att tillse tillgången till handledare. Högskolan erbjöd handledarutbildning till de förskolor som blev övningsförskolor. Det förenklade för dem som ville utbilda sig till handledare och flera valde att gå utbildningen. Dock upplevde handledarna att de var alltför få i antal.

I det etablerande skedet ansåg många att det blev kompetenshöjande för hela personalgruppen att ha studenter på förskolan, eftersom det var uttalat att studenterna var allas ansvar. All personal skulle stödjas att delta med engagemang i arbetet med studenterna. Genom att skapa förutsättningar för detta såg rektorerna att pedagogerna utvecklades i sitt ledarskap och i kunskap om sin profession. Alla blev tvungna att tänka efter och ta ställning i olika frågor som studenterna ställde och det blev tydligt vilket språk man använde och vikten av språket. Några upplevde att det uppstod olikheter i allas ansvar för studenterna. Genom att fler utbildade sig till handledare ökade

kompetensen och medvetenheten kring uppdraget och därmed samhörigheten. Många handledare hade en positiv inställning till att vara handledare. De ville vara med och påverka ”kommande kollegor”.

Särskilt viktiga val för oss i det etablerande skedet var sammanfattningsvis att skapa tydliga strukturer, etablera ett bra samarbete mellan lokala VFU-ledare, utbilda handledare och inkludera all personal.

## Prövande skede

I och med att vi gick in i det prövande skedet skedde en omstrukturering av försöksverksamheten på våra övningsförskolor. Ny organisation, byte av rektor och lokal VFU-ledare gjorde att det behövdes ett förtydligande av uppdraget och nya strukturer. Bland annat upptäckte vi att det behövdes fler utbildade handledare, vilket därför prioriterades också i detta skede. Det behövdes en ny arbetsordning där vi förtydligade uppdragen och hur de skulle fördelas när organisationen förändrades. Något som rektorerna lyfte var att uppdraget krävde mer tid och att kostnaderna blev högre än beräknat. För att involvera all personal i försöksverksamheten och få med pedagogernas tankar fanns försöksverksamheten som en stående punkt på olika möten. Det skapades också nya gemensamma informationskanaler, till exempel delade dokument i Google Drive.

I detta skede blev det märkbart att det blev övermäktigt för de första övningsförskolorna som gick in i försöksverksamheten att ta emot nya studenter både vår och höst. Detta gjorde att organisationen förändrades till att endast ta emot studenter en gång per läsår, antingen vår eller höst. I det prövande skedet började vi se ett mönster i försöksverksamheten. Lokala VFU-ledare hade arbetat fram en grundstomme för upplägget av VI-dagarna som blev återkommande och ändrades efter olika behov. I detta skede fick de lokala VFU-ledarna mindre tid för uppdraget på enheterna, samtidigt som uppdraget ställde större krav. Studentgrupperna blev samtidigt fler, vilket krävde en mer genomtänkt placering av studenterna.

Studenter började känna sig mer hemma på övningsförskolorna. De ställde högre krav och blev tydligare i sina förväntningar på övningsförskolorna och handledarna, till exempel att de skulle ha en viss mängd handledning och att förutsättningarna skulle vara lika för alla. Detta krävde att de lokala VFU-ledarna tvingades att bli tuffare och tydligare i sin roll, samt att de delgav förväntningar på studenter, handledare och övriga kollegor. Kraven från studenter, rektorer, kollegor och Högskolan blev högre, vilket utvecklade VFU-ledarrollen till att bli ”spindeln i nätet”. Till exempel fick lokal VFU-ledare lägga tid på samtal kring olika problem som blivit synliga. Uppdraget upplevdes betungande.

Samtidigt som studenterna började ställa högre krav på handledningen kändes sig handledarna i detta skede mer säkra i sin roll. Handledningen förändrades genom variation mellan enskild handledning, grupphandledning samt att det i några fall förekom handledning studenterna emellan. Handledarna utvecklades genom utbildningar på Högskolan i bedömningsmatriser och de deltog på workshops om kursinnehåll. Genom sambedömningen fick handledarna stöttning av varandra; de hjälptes åt med formuleringar och innebörden i omdömesblanketten. I detta skede upplevde handledarna att informationen kring VI-dagarna och VFU i princip var obefintlig eller kom väldigt sent från studenterna.



Förskollärare och övrig personal ansåg under det prövande skedet att det ibland var för många studenter på förskolan och att det blev stökigt för både barn och vuxna, framför allt under perioder då olika studenters VFU-perioder eller VFU-perioder och VI-dagar krockade med varandra. Från alla parter på övningsförskolorna upplevdes det emellertid positivt när studenterna återkom.

De främsta lärdomarna för oss under det prövande skedet var sammanfattningsvis att en försöksverksamhet kräver kontinuerliga omstruktureringar. Vi blev också uppmärksamma på betydelsen av stöd från lokala VFU-ledare, kompetenshöjning för handledare, sambedömning samt tuffhet, trygghet och tydlighet för hög kvalitet i försöksverksamheten.

## **Granskande skede**

I vårt analys- och skrivteam tillkom ytterligare en förskola under det granskande skedet. Under den korta perioden som övningsförskola har den förskolan genomgått en organisationsförändring som inneburit ny rektor samt flertalet byten av lokal VFU-ledare.

De viktiga valen under det granskande skedet var att gå från att vara en förskola med både vår- och höstintag till att bli enbart en förskola med vår- eller höstintag samt begränsning av antal studenter. Rektor upplever att förskolorna kommit in väl i arbetet med studenterna och att minskningen av antal studenter varit positiv. Övningsförskolan som varit med under hela försöksverksamheten har haft fördel i att ha rekryterat en före detta student till förskolan.

En framgångsfaktor var två lokala VFU-ledare på samma förskola som kunde hjälpas åt med uppdraget. Tillsammans kunde de planera och strukturera arbetet när det gällde mottagandet av studenter men även finnas till för varandra vid de problem som uppstod. När det gäller VFU-ledarna blev det också tydligt att försöksverksamheten hade resulterat i att de inte bara hade antagit en ny roll utan också stärkts i sin roll som förskollärare.

Samarbetet med Högskolan när det gällde studenter i svårigheter var bra och det fanns möjlighet till relevant stöttning. I detta skede fanns även en önskan om att förbättra samarbete när det gäller kompetenshöjande föreläsningar eller workshops i olika ämnen, till exempel bedömning, digitala verktyg eller handledarskap. Det som var utmanande var problem mellan studenter och förskolorna samt personal. Det var tidskrävande och ibland svårt att förklara allt för studenterna. Ur ett barnperspektiv var det ibland många vuxna samtidigt med följden att de yngsta barnen fick knyta an till många personer. Barnen själva upplevde att studenterna var på förskolan när övrig personal var frånvarande och det var bra när barn slogs eller skadade sig. Några vårdnadshavare uttryckte oro över att deras barn fick alltför många relationer samt att barnen behövdes anknyta till en vuxen som bara var där en kort tid. Samtidig uttrycktes att försöksverksamheten bidragit till ökad kvalitet och kompetenshöjning bland personalen. Vårdnadshavare önskade i övrigt generellt mer information om vad studenterna gjorde för utvecklingsarbeten tillsammans med deras barn då barnen inte berättade så mycket hemma (se centrala begrepp). Vårdnadshavare hade blandad kunskap och engagemang i innebörden att vara övningsförskola. Tydligare information behövde alltså utarbetas till vårdnadshavare.

Handledarskapet började under det granskande skedet bli mer bekvämt och handledarna blev bättre på att se studentens egenskaper, både positiva och negativa. De hade även utvecklats som handledare. De hade funnit fungerande vägar att diskutera studenterna då de i detta skede såg studenterna som allas ansvar och hjälptes åt med handledning och att skriva omdömen. Tydliga

underlag från Högskolan under VI-dagarna medförde att handledaruppdraget upplevdes klarare. Handledarna blev tydligare med att inte sopa banan för studenterna.

Övrig personal på förskolan upplevde det som positivt att det fanns en arbetsgång när det gäller att ta tillvara på varandras olika kompetenser. Utifrån de kurser som studenterna läst samt deras uppgifter kunde handledarskap och seminarium fördelas utifrån olika intressen och kompetenser. Strukturen som hade tydliggjort studenternas uppgifter under VFU och VI-dagar upplevdes som positiv och arbetslagen upplevde sig mer delaktiga. Här diskuterades vikten av att lyfta en fråga från studenterna direkt och inte vänta tills handledaren var där. Studenterna var allas ansvar och det gav fel signaler om det inte fanns en gemensam samsyn i arbetslaget.

Sammanfattningsvis blev det under det granskade skedet tydligt att många studenter kan resultera i för många relationer för barnen och att information till arbetslag, barn och vårdnadshavare är viktigt. Det blev också tydligt att omstruktureringar, tydliggöranden och information slutligen kan leda till engagemang bland all personal och att allas kompetenser därmed tas tillvara.

## **Avslutande lärdomar och reflektioner**

Vi konstaterar att barnens perspektiv borde ha lyfts mer under försöksverksamhetens gång. I inledningen samtalade eller tänkte vi inte utifrån barnens synvinkel. Efterhand började detta diskuteras och förskolorna började ta hänsyn till hur försöksverksamheten påverkar barnen. I det etablerande skedet var det studenternas uppgifter som stod i centrum och förskolans egna projekt hamnade lite i skymundan under studenternas VFU och VI-dagar. Här har fokus ändrats; studenterna involveras i förskolornas projekt och uppgifterna planeras utifrån förskolans verksamhet och utifrån barnens perspektiv.

Något som vi blivit extra medvetna om under försöksverksamhetens gång är behovet av att inkludera alla parter på förskolorna, det vill säga alla pedagoger, barn och vårdnadshavare. Studenterna har blivit en del av arbetslagen och hela förskolan genom att de inte bara följt sin handledare. Studenterna har uppmuntrats att ställa frågor till all personal, vilket gjort att alla känt sig lika viktiga och fått sätta ord på sitt eget arbete. Vi ser även att det är viktigt att fortlöpande informera vårdnadshavarna. De behöver informeras på olika sätt, i olika forum. Detta för att nå ut till så många som möjligt och ge vårdnadshavarna en inblick i studenternas utbildning och vad försöksverksamheten innebär.

Under försöksverksamhetens tid har en del organisationsförändringar skett. Det innebar att nya frågor har uppstått längs vägen. Vi har upptäckt vikten av att ha en fungerande struktur för när saker inträffar. Personer inom olika yrkeskategorier slutar ibland, vilket medför nya sätt att fungera och för detta behöver förskolan ha viss beredskap. För att underlätta för organisationsförändringar på kommunnivå är det viktigt att göra huvudmännen medvetna och involvera dem mer i uppdraget att vara en övningsförskola. Det är viktigt att de är medvetna om hur försöksverksamheten fungerar, vilket arbete som ligger bakom och vilket samarbete som krävs mellan lokal VFU-ledare och Högskola. Det är vidare viktigt att fundera över hur huvudmännen kan stötta förskolorna i sina uppdrag och skapa goda förutsättningar för studenters VFU.



Att bygga ihop har inneburit att vi bygger ihop (se vår metafor). Vi sätter ihop alla byggstenar, byter ut vid behov för att få till en fungerande organisation inom försöksverksamheten, men vi gör det tillsammans. Alla parter har varit värdefulla och behövs för varandra för att kunna ro försöksverksamheten iland och samtidigt bli stärkta i sina kompetenser. Genom litteratur, seminarier, reflektion, forskning och föreläsningar har yrkesrollerna stärkts. "Att bygga ihop" behövs för vi gemensamt ska nå framgång och det innefattar alla parter: barn, personal, lokal VFU-ledare, vårdnadshavare, Högskolan, studenter, rektorer och skolhuvudmän.





## Fallbeskrivning 6: Själva kan vi göra så lite – tillsammans kan vi göra mycket

Anette Ahlvin, Caroline Persson och Maria Rellmar

Vi som skrivit denna fallbeskrivning representerar Munka Ljungby och Hjärnarp i Ängelholms kommun, närmare bestämt Munkaby, Lunnagårdens, Munkalyckans, Möllebackens, Lunnamöllans, Hjärnarps och Morkullans förskolor. Ingångarna i försöksverksamheten har varit hösten 2015 och våren 2017.

### Etablerande skede

I det etablerande skedet hade den lokala VFU-ledaren en viktig roll som länk mellan förskola och Högskola. All personal uttryckte vikten av den lokala VFU-ledarens stöttning samt betydelsen av att organisera och strukturera VFU-platser, seminarier, bedömningsförberedelser och information mellan Högskolan och förskolan. Rektor gav den lokala VFU-ledaren mandat för att det skulle bli tydligt för alla vem som hade det övergripande ansvaret för VI-dagar, organisering av studenterna och VFU. Uppdraget gällande samordning, förberedelse av handledarträffar och uppföljning var tydligt och VFU-ledaren fick avsatt tid för att fullfölja sitt uppdrag. Förutsättningarna resulterade även i att de lokala VFU-ledarna själva upplevde att de var ett viktigt stöd till handledarna.

Förberedelsetiden innan förskolorna tog emot studenterna upplevdes givande och lugnande samt skapade trygghet. De involverade kunde i lugn och ro implementera och bygga upp idéerna med vad en övningsförskola skulle vara. De förskolor som kom in senare i försöksverksamheten kunde sedan använda lokala VFU-ledare från mer erfarna övningsförskolor som mentorer. De träffades regelbundet både före och under försöksverksamhetens gång. Kontinuerliga träffar tillsammans med Högskolan och andra lokala VFU-ledare öppnade upp för att ta del av varandras kunskaper, erfarenheter och lärdomar. Det skapade också ett naturligt nätverk av personer att använda sig av vid frågor och dilemman. Vi byggde vår metafor kring vad en övningsförskola var eller skulle bli, nämligen "Det har jag aldrig provat, så det klarar jag säkert" (Pippi Långstrump).

Rektorerna blev under det etablerande skedet betydligt mer delaktiga och intresserade än under tidigare VFU då placeringar av studenter skedde centralt. Rektorerna fick upp ögonen för vikten av handledarutbildning och satsade resurser på att så många som möjligt skulle gå utbildningen. Rektorernas satsning på implementeringen gjorde att uppdraget att bemöta studenter blev hela förskolans angelägenhet, vilket var nytt i och med försöksverksamheten. Att påbörja en stor satsning med att utbilda förskollärarna till handledare inför sitt kommande handledaruppdrag skapade ökad kompetens kring handledaruppdraget och den egna praktiken. Många utbildades tidigt i försöksverksamheten vilket också skapade samhörighet och resulterade i utveckling av ett gemensamt akademiskt språk. Det skapades också möjligheter för handledarna att vända sig till varandra för råd och stöd i handledarrollen. Det var enligt handledarna en stor fördel att bli övningsförskola, eftersom det ledde till många utbildade handledare att bolla sina frågor och funderingar med.

Förskolorna som var med från början tog emot studenter tre terminer i följd. Det resulterade senare i att vi hade tre VFU-perioder efter varandra våren 2019. Det blev nästan droppen för handledarna som blev lite trötta på sitt uppdrag. Sammanfattningsvis var de särskilda lärdomarna från det etablerande skedet att:

- Lokala VFU-ledare som förberedde försöksverksamheten och senare kunde agera mentorer åt nya lokala VFU-ledare var en särskilt viktig insats.
- Regelbundna träffar med Högskolan var viktiga.
- Rektorns delaktighet bidrog till att studenterna blev hela förskolans angelägenhet.
- Utbildning och lokala nätverk för handledare bidrog till ökad kompetens hos handledare.
- Koncentration av studenter som kom tre terminer efter varandra blev för mycket.

## Prövande skede

Kontinuerliga inbjudningar för både handledare och lokala VFU-ledare till seminarier kring bedömning samt studentträffar på Högskolan upplevdes under det prövande skedet som en positiv och lärande faktor för alla. Seminarierna gav handledarna större säkerhet kring formulering av bedömningar samt delgivning av samma information. Det har i sin tur motverkat missuppfattningar i kommunikationen med studenterna. Högskolan bidrog med olika handledningsmodeller för att öka kvaliteten i handledningen. Strukturerna började ta form med informationskanaler, VFU-ledarens ansvar, organisering, utbildade handledare och rutiner såsom seminarier, mentorskap och placeringar. Det medförde att all personal på förskolorna kände sig tryggare.

Barnen började under detta skede känna igen studenterna och det blev naturligt att de fanns på våra förskolor, eftersom de fanns i alla grupper/avdelningar. Det visade sig genom att barnen tog kontakt med studenterna och frågade efter dem när de inte är på våra förskolor. När studenterna inte var där på VFU så kommer de någon gång på VI-dagar. VI-dagarna var fortfarande otydliga; både handledare och lokal VFU-ledare upplevde olika budskap från Högskolan, kursansvariga och studenter, vilket skapade oenighet mellan förskola och studenter. Någonstans i detta bestämdes det att studenternas VI-dagar skulle kopplas till kursen de var inne i. Konsekvensen av detta blev att förskolornas påverkan på innehållet på VI-dagarna minskade och att uppgifterna upplevdes alldeles för stora i förhållandet till två VI-dagar.

På grund av att förskolorna tog emot en större koncentration av studenter tvingades handledarna förändra strukturen i sin handledning. De valde att handleda och sambedöma studenterna i grupp för att på så sätt spara in tid samt dra nytta av varandras tankar och reflektioner. Sambedömningen utvecklade också större kompetens hos handledarna kring bedömning. Som handledare kändes det tryggt att få bolla tankar och idéer med andra handledare och lokal VFU-ledare. Handledarna fick konkreta förslag på problem som de tidigare under traditionell VFU suttit ensamma med. För studenterna resulterade det i ökad likvärdighet i bedömningen. Tillsammans kunde vi åstadkomma så mycket mer än när vi var ensamma.

Sammanfattningsvis var de särskilda lärdomarna från det prövande skedet att:

- Kontinuerliga träffar för både handledare och lokala VFU-ledare skapade ökad trygghet i uppdraget.
- Högskolans gemensamma seminarium för handledare och studenter skapade förbättrad kommunikation.
- Nya handledningsmodeller och sambedömning ökade kvaliteten i handledningen.

## Granskande skede

Under det granskande skedet konstaterade rektor att studenternas insatser generellt började hålla en mycket högre kvalitet än tidigare. Upplägget med övningsförskola sågs som en framgångsfaktor eftersom förskolorna, genom att följa studenternas progression och samtala om förskollärayrkets barn- och kunskapsyn, fick möjlighet att påverka sina framtida kollegor. Men det fanns även

en annan sida av myntet. Rektor uttryckte att den stora koncentrationen av studenter krävde mycket tid, vilket resulterade i att förskolans uppdrag blev lidande. I en tid då pedagoger, och därmed handledare, byter arbetsplats för lönens skull och personalomsättningen därmed är stor, utarmades förskolorna på utbildade handledare. Följden blev att arbetsbelastningen ökade för de handledare som var kvar och att det blev svårt att placera studenterna på avdelningar med utbildade handledare. De handledare som fanns fick ökad arbetsbelastning i och med att de "tvingades" att ta emot fler studenter oftare. Bland nyanställda fanns ingen motivation att bli handledare då det vid anställningsintervjuer inte blivit tydligt att det ställdes krav på handledarutbildning.

De lokala VFU-ledarna upptäckte under det granskade skedet att det krävs flexibilitet i studentplaceringar (placering i par eller en och en) för att förutsättningarna kunde se olika ut. Sådana förutsättningar var hur barngruppen såg ut, om det fanns handledare på tillräckligt många avdelningar eller om handledarna var överbelastade. Det kunde också vara så att studenterna inte passade ihop, konkurrerade med varandra eller bara satt och pratade med varandra.

Rektorerna skapade under det granskande skedet en vi-känsla och en stolthet bland personalen genom att kontinuerligt lyfta det positiva med att vara en övningsförskola; motivationen hos personalen på förskolorna är en färskvara som måste underhållas. Det blev tydligt att pedagoger och studenter skapade en ömsesidig relation och en samhörighet. Att få möjlighet att ta emot en stor grupp studenter under en längre tid bidrar till att man skapar en relation till studenterna som blir en viktig del av utbildningen för all personal, barn och vårdnadshavare. Studenterna blir därmed som en del av arbetslaget. Försöksverksamheten medförde att förskolorna kunde rekrytera studenter till sina förskolor, vilket också skedde.

I det granskande skedet uttryckte en del handledare att det var en positiv utmaning att under samma termin handleda olika årskurser med studenter. Det medför ökad kunskap om progressionen i utbildningen. Handledarna betonade också att den stora koncentrationen av studenter på förskolan skapade en gemenskap på förskolan.

Sammanfattningsvis var de särskilda lärdomarna från det granskande skedet att:

- Dagens arbetsmarknad med hög personalomsättning resulterade i en brist på utbildade handledare.
- God kvalitet på VFU krävde flexibel placering av studenter.
- Försöksverksamheten medförde möjlighet att rekrytera studenter.

## **Avslutande lärdomar och reflektioner**

En särskild framgångsfaktor för försöksverksamheten har varit Högskolans roll i stöttningen av lokala VFU-ledare kring information, utbildning i handledning och bedömning. Detta har bidragit till att utveckla den lokala VFU-ledarens position så att den lokala VFU-ledaren i sin tur ska kunna hjälpa och stötta handledarna i verksamheterna. Detta skapar en samsyn på studenternas VFU så att den blir så likvärdig som möjligt. Genom försöksverksamheten har förskolorna blivit direkt delaktiga i studenternas utbildning. Detta sammankopplar teori och praktik på ett väldigt konkret sätt och verksamheterna får möjlighet att påverka sina framtida kollegors kunskaper och förhållningssätt. Den lokala VFU-ledaren har spelat en mycket central och viktig roll i sammanhanget. Många har uttryckt att utan den funktionen hade försöksverksamheten inte kunnat fungera. Mycket av det som lokal VFU-ledare gjort har underlättat för förskolorna och handledarna

vad det gäller organisation kring studentplaceringar, information från Högskolan, placeringar, seminarier, organisation för sambedömning och för att studenterna ska få en djupare förståelse för förskolläraryrket. Det ekonomiska stödet från Högskolan blir därmed avgörande för den fortsatta organisationen där den lokala VFU-ledaren ingår.

Handledarutbildningen av förskollärare har på många sätt bidragit till ökad kompetens både att ta emot studenter och att utveckla arbetet på förskolorna. Detta blev resultatet av att förskolorna gick in i försöksverksamheten. Då fanns nämligen inte valet att tacka nej till handledarutbildningen. Det blev rektors ansvar att göra upp en utbildningsplan för att se till att alla förskollärare genomförde utbildningen. Professionsutvecklingen på förskolorna har tack vare försöksverksamheten ökat, vilket kommit hela förskolan till gagn. Några tvingades välja bort utbildning på grund av privata skäl. Rektors ambition att kunna stödja med tid för läsning har inte kunnat realiseras.

Med facit i hand hade vi kunnat hantera den stora koncentrationen av studenter annorlunda. Vi hade kunde göra en annan fördelning och varit mer flexibla utifrån barngrupp, antal handledare och hur ofta handledarna haft studenter. Kanske hade det gynnat barngrupper och handledare att ibland ha en student åt gången och ibland ha två? Kanske att handledare på samma avdelning kunde ha varsin student? Vissa terminer har ett antal handledare varit utan studenter. Om vi använt alla handledare oftare hade nog belastningen minskat.

Hela försöksverksamheten har skapat en gemenskap där vi, handledare, lokala VFU-ledare, rektorer, pedagoger, barn, Högskolan och vårdnadshavare tillsammans har skapat något nytt. Vi har gett form åt något som tidigare varit oprövat. Med tillförsikt och en positiv inställning ”det här klarar vi helt säkert” vill vi fortsätta att utvecklas (se vår metafor).



## Fallbeskrivning 7: Våga att lyfta

Anna Lonningen, Susanne Rimsby och Kristina Strand

Vi som skrivit denna fallbeskrivning representerar förskolor i tre rektorsområden i Ängelholms kommun: Skälderviken, Magnarp och Rebbelberga. Förskolorna är Villervalla, Äventyret, Pomona, Skogslyckan, Sälen, Måsen, Vita Villan och Boklunden. Ingångarna i försöksverksamheten har skett våren och hösten 2017.

### Etablerande skede

Inför vårt deltagande i försöksverksamheten visste vi inte fullt ut vad vi kastade oss in i, men vi kände att det fanns en stor positiv grund som gjorde att vi vågade. När vi gick in i denna försöksverksamhet väcktes initialt många frågor om hur vi skulle handskas med våra nya utmaningar. En av frågorna som vi funderade på handlade om delaktighet och inkludering, hur skulle vi se till att alla blev engagerade? Hur skulle vi utforma den nya rollen som lokal VFU-ledare? Hur skulle lokal VFU-ledare arbeta gentemot rektorer, handledare, övrig personal, barn och vårdnadshavare?

Det var av stor vikt att rektor var delaktig och insatt men samtidigt fick den lokala VFU-ledaren förtroende att hålla ihop trådarna. Rektorerna var också genomgående tydliga med att försöksverksamheten var hela förskolans uppdrag; studenterna var allas. Förankringsprocessen såg sedan olika ut på våra rektorsområden. Flera rektorer betonade vikten av att vara med på välkomstmötet med de nya studenterna. När rektorerna inte deltog märkte de att de inte fick samma kontakt med studenterna. Det var viktigt ur ett arbetsgivarperspektiv att ge studenterna lite tyngd i uppdraget; de kom till en arbetsplats med skyldigheter och förväntningar. Andra rektorer gav den lokala VFU-ledaren uppdraget att ansvara för välkomstmötet. De lokala VFU-ledarna tyckte sig se att det uppstod fler möten mellan olika avdelningar och förskolor i och med att det krävdes en samsyn kring studenterna, vilket ledde till ökade relationer och känslan av delaktighet.

Inledningsvis var det mest fokus på att få all personal delaktiga, vilket med facit i hand kanske gjorde att tydligheten och inkluderingen gentemot barn och vårdnadshavare tappades bort. Barnen kunde till exempel uttrycka att de inte alltid visste skillnad på vem som var student och vem som var vikarie. Dock berättade vissa av barnen att studenterna var i våra verksamheter för att "lära sig vara fröken, träna på att jobba som fröken, bli en bättre förskollärare" vilket skulle kunna tolkas som om att de trots allt kände en viss delaktighet i försöksverksamheten.

Till en början hade vi i våra förskolor ganska få utbildade handledare. Handledarutbildningen fick en hög prioritet och vi skickade många förskollärare på den. Samtliga av våra handledare menade att detta gjorde stor skillnad. De fick en drivkraft av att gå utbildningen tillsammans och den gav redskap till handledningen, till exempel olika samtalsmodeller. Betydelsen av att många gått utbildningen märktes framför allt i att kvaliteten i handledningen ökade och att en dialog gällande bedömningen av studenterna uppkom.

En annan aspekt av stor betydelse under det etablerande skedet var införandet av den nya rollen som lokal VFU-ledare. Hur det ökade ansvaret axlades såg olika ut på våra förskolor. I starten av försöksverksamheten uttryckte en lokal VFU-ledare att det var svårt när det inte fanns något färdigt koncept; man fick prova sig fram och med hjälp av andra lokala VFU-ledare och sin tilldelade mentor hitta ett arbetssätt. En annan lokal VFU-ledare tyckte tvärtom att det var lättare att starta utan något färdigt koncept; det gav möjlighet att själva få forma och anpassa ramarna efter den aktuella verksamheten. I den rollen var det viktigt att ha kunskap om vad det innebär att vara



övningsförskola för att kunna stötta och informera samtliga handledare men också övrig personal. För handledarna utgjorde de ett stöd i många situationer, till exempel vid genomgång av bedömningsunderlag samt vid träffar för handledare där aktuella frågor diskuterades. Förutsättningar i form av tid och mandat från rektor var nödvändiga för att de lokala VFU-ledarna skulle kunna genomföra sitt uppdrag. Förutsättningarna för våra lokala VFU-ledare såg olika ut. Någon fick tio procent i tjänsten för att utföra uppdraget medan någon annan tog ut tid när det behövdes och fick ersättning efterhand.

För att lyckas med att vara övningsförskola blev det tydligt att det i ett tidigt skede är högst väsentligt att göra övningsförskoleverksamheten till allas angelägenhet.

## Prövande skede

I det prövande skedet hade den lokala VFU-ledarrollen landat och det upplevdes som att det fanns större trygghet i uppdraget. Friheten att anpassa efter var och ens verksamhet blev en tillgång när alla hade hittat *sitt* sätt. Kalendariet och informationen från Högskolan blev viktigare och viktigare när studentantalet ökade. Studenterna började jämföra upplägg av VI-dagar med varandra. Det blev därför viktigt att tydligt betona vikten av att innehållet i högre grad anpassades efter varje grupps utveckling och behov; det skulle inte se likadant ut för alla.

Koncentrationen av studenter var något som rektorerna i grunden såg som positivt men dock inte när VI-dagar krockade med VFU. Även barnen uttryckte att även om det var “bra med studenter så behövde de inte komma när det var för många fröknar”. Ur ett vårdnadshavarperspektiv framgick en viss oro att det kunde skapa otrygghet för barnen med många nya ansikten. De hade också åsikter om att det var för korta perioder som studenterna var ute. Vi förstod detta utifrån att de två första åren var det de korta VFU-perioderna som studenterna var ute hos oss och det var också då som vi gjorde utvärderingen.

## Avslutande lärdomar och reflektioner

Studenternas och förskolornas väg genom försöksverksamheten har krävt att vi alla har skärpt vår yrkesskicklighet. Det har tagit kortare eller längre tid att få alla bitar på plats och emellanåt har det varit svajigt. Med stöd av varandra, andra handledare, kollegor, Högskolans utbildare, rektorer och barnen har vi kunnat behålla lugnet och tryggheten i att det ordnar sig. Till exempel har fler utbildade handledare på förskolorna gjort att samarbetet kring studenternas progression blivit allas angelägenhet. Högskolans utbildningskrav och förskolans erfarenhet samt barnens utbildning och undervisning läggs ihop bit för bit. Tack vare att vi vågade hoppa in i försöksverksamheten, utan att vi egentligen visste var vi skulle landa, har vi känt att vi alla har blivit lyfta (se vår metafor).



Det var en utmaning i början då det var helt nytt, men fördelen av att inte komma med förrän en bit in i försöksverksamheten gjorde att de nya övningsförskolorna kunde lära av dem som varit med från starten. Mötena på Högskolan var betydelsefulla för att kunna utbyta erfarenheter och diskutera dilemman och utmaningar. Det blev också lättare för oss att stötta handledarna ute på förskolorna då vi fick information om det som var aktuellt och viktigt att veta. Mentorskapet för



lokala VFU-ledare möjliggjorde för de ”nya” lokala VFU-ledarna att kunna forma uppdraget till sitt eget och utnyttja de erfarenheter som de ”gamla” gjort.

Vi har också efterhand lärt oss att många studenter i grupp kan vara negativt om det inom gruppen finns ett klimat där studenterna jämför sig med varandra och hela tiden ser sig ofördelaktigt behandlade. Likaså om det inte fungerar mellan studentpar som hamnar på samma avdelning. Då är det skönt att ha byggt upp en organisation som gör det lättare att hantera detta. Vi tar också med oss en lärdom om att utvärdera VI-dagarna tillsammans med studenterna redan termin fyra då de sedan inte kommer tillbaka till vår verksamhet förrän på sin slut-VFU. Detta med syfte att få en möjlighet att förbättra eller tänka annorlunda kring kommande VI-dagar för nästa års studenter. Det vi också ser framöver kan vara ett ökat samarbete mellan våra olika övningsförskolor kring gruppseminarierna ju längre fram i utbildningen studenterna kommer. Avhopp i studentgruppen påverkar kvaliteten i samtalen på ett negativt sätt. Vi kan se att ett samarbete då kanske kan bidra till ökad kvalitet. Det kan också leda till broar mellan våra olika förskolor inom kommunen.

Att gå med i försöksverksamheten var en bra möjlighet för att kunna bygga broar mellan teori och praktik, samarbeta på flera olika plan mellan studenter, förskolor och Högskola och tillsammans vara med i våra blivande kollegors utbildning. En reflektion som har gjorts under försöksverksamhetens gång samt nu under utvärderingen, är att det inte finns någon väg tillbaka till hur det var tidigare. Det är en kvalitetshöjande faktor att ingå i en övningsförskola, att fortsätta bygga broar, göra dem säkrare och bättre, bredare och stabilare samt våga att lyfta varandra när bron känns svajig.



## Fallbeskrivning 8: En övningsförskola är en extra bra förskola

Annika Ericson Hallström, Annika Espelund och Aleksandra Meller Bielecki

Vi som har skrivit denna fallbeskrivning är Drottninghögs och Ödåkra förskolor i Helsingborgs stad samt Lärlyckan, Peter-Lund och Väsby förskolor i Höganäs kommun. Förskolorna har haft olika ingångar i försöksverksamheten: hösten 2017 och våren 2019.

### Etablerande skede

Det etablerande skedet för oss som kom in senare i försöksverksamheten skedde därmed senare än för övriga. Frågan om att vara en övningsförskola kom sent från Högskolan, vilket ledde till en stressig introduktionsfas. En viktig insats i det etablerande skedet blev därför att skapa en tydlig organisation och struktur; gemensamma beslut i ledningsgrupp på förskolan samt ge tydlig information om perioder och kurser för att skapa delaktighet och en gemensam förståelse. En rektor uttryckte att: "All personal har fått en tydlig förväntan på att medverka på ett eller annat sätt under studenternas VFU-period eller VI-dagar. Tydlig information ger engagerade pedagoger. Studenterna är allas ansvar." Det var även viktigt att alla pedagoger fick information om studenternas uppdrag. På en förskola där pedagogerna var mer negativa var barnens röster också mer negativa.

Både rektorer och handledare lyfte fram att den lokala VFU-ledaren hade en viktig roll som den som höll i alla trådar samt skapade förutsättningar för både studenter och handledare. VFU-ledaren var också länken mellan Högskola och respektive verksamhet. De lokala VFU-ledarna upplevde inledningvis brist på information från Högskolan, att "det var rörigt utan en färdig mall och det var svårt att hitta all info i inledningsstadiet". En mentor i form av en erfaren kollega var bra för att få tips, idéer och stöd kring organisering inför och under varje VFU-period. Handledarna såg handledarrollen som en del av sin yrkesroll. Några av dem fick själva välja uppdraget, medan andra blev tilldelade uppdraget. De sistnämnda upplevde till en början det negativt att ha studenter vilket skapade stress. Handledarna upplevde att handledarutbildning och gemensam litteratur skapade en samsyn.

Etableringsprocessen lyftes fram som särskilt viktig i mötet med studenterna samt för att skapa så goda förutsättningar som möjligt. I etableringsfasen var information till barn och föräldrar viktig för att skapa en förståelse om studenternas uppdrag på förskolan. Föräldrarna ansåg att det var pedagogernas ansvar att förmedla information om studenterna. De blev informerade via föräldramöten, samtal, inskolningar och genom digitala plattformar. En del vårdnadshavare upplevde att det blev många vuxna på avdelningen när studenterna var i verksamheten. En del barn uttryckte också att det kunde bli mycket prat bland de vuxna: "Jag vill bara ha en fröken vid bordet när vi äter för annars pratar ni bara".

Det blir tydligt i vår analys att redan under det etablerande skedet bidrog det till högre kvalitet att vara en övningsförskola. Förmågan att koppla teori till praktik skapade många intressanta reflektioner mellan studenterna och pedagogerna.Handledningen kunde ge djupare och flera perspektiv.

Våra enkäter visade att barnen såg lärarstudenter som värdefulla för sin utveckling och lärande: "Det är roligt att vara med dem". De upplevde att studenterna var delaktiga och aktiva i deras aktiviteter och projekt. De såg dem som ett resurstöd i verksamheten. Vårdnadshavarna upplevde

precis som barnen att studenterna såg deras barn men också att de bidrog till nya tankar på förskolan. De framhöll att det faktum att förskolan var en övningsförskola visade att förskolan har extra bra kvalitet. Rektorerna såg övningsförskoleverksamheten som en utbildning för pedagogerna, dels genom handledning och vetenskaplig kunskap via Högskolans utbildningar, dels genom att pedagogerna i mötet med studenterna fick sätta ord på sin undervisning och utvecklades av att bli kritisk granskande. De lokala VFU-ledarna ansåg att det bidrog till en stolthet att vara en övningsförskola: "Det blir en bekräftelse på hur bra vi är och det bidrar till att vi får granska oss själva och vår organisation vilket gör att man utvecklas som pedagog och nya utmaningar genererar ny arbetsglädje. Det är roligt och spännande att få vara en del av studenternas kunskapsresa". Även handledarna såg det som en utmaning och ett ömsesidigt utbyte som skapade en lärande kultur.

Det vi identifierade som viktigt för att i det etablerande skedet få så god genomslagskraft som möjligt var allas delaktighet i processen, likvärdiga förutsättningar, allas delaktighet vid välkommandet av studenterna, tydlig information från Högskolan samt stöd från VFU-ledare och mentorer.

## Prövande skede

I analysen av det prövande skedet synliggjordes vikten av att se över organisationen och skapa nya förutsättningar för lokala VFU-ledare och handledare när antalet studenter ökade. Rektorer menade att det var viktigt att skapa en organisation och struktur som möjliggjorde tid för handledning och reflektion. En rektor försökte organisera så att studenterna fick arbeta med barn i olika åldrar och också se olika avdelningar. Det gav studenterna ytterligare infallsvinklar. En rektor uttryckte att det i besparingstider blev allt svårare att hitta förutsättningar för handledare och lokala VFU-ledare: "Om vi skall bibehålla kvaliteten måste Högskolan öka sitt ekonomiska bidrag".

De lokala VFU-ledarna upplevde att de kände sig mer trygga i sitt uppdrag under det prövande skedet. De hade fortsatt en viktig roll genom att de tillsammans med handledarna utformade alternativa eller nya vägval vid behov, till exempel vid parplaceringar, svåra samtal samt praktiska och relationella hinder. VFU-ledaren var även med vid bedömningarna av studenterna.

Handledningens betydelse för studenternas utbildning till förskollärare lyftes fram i enkäterna om det prövande skedet. Handledarna betonade att olika handledningsformer berikade samtalen. Alla träffar genererade nya infallsvinklar och förbättringsområden. Studenternas respons på handledningen togs emot positivt både vid ris och ros. Nackdelar med att handleda i grupp/par var att varje förskollärarstuderandes behov inte synliggjordes. Fördelarna var att studenterna kunde reflektera och samtala tillsammans med en annan student.

Handledarutbildningen sågs som viktig för handledarnas egna utveckling: "Mycket bra utbildning. Men skulle velat ha mer tid för att studera". Även övrig personal upplevde att handledarutbildningen bidrog till kollegialt lärande även om de själva inte gick den: "De som gått utbildningarna har även mycket som de delger oss andra. Vi har utvecklats mycket, granskar oss själva, vågar och blir tvingade att tänka nytt." Handledarna hade dock inte möjlighet att delta i kompetensutveckling på Högskolan, endast den lokala VFU-ledaren hade den möjligheten. Det var svårt att komma ifrån arbetet. Rektorerna tyckte att det var roligt att se studenterna utvecklas. De noterade också att personal och barn skapade relationer till studenterna. Rektorerna betonade att det var viktigt att vara en attraktiv arbetsplats där pedagoger stannade kvar eller sökte sig till.

Under det prövande skedet blev det tydligt att erfarenheterna från första året gav tryggare och säkrare handledare och lokala VFU-ledare. Utveckling skedde hos alla. Än en gång blev det tydligt att det bidrog till högre kvalitet att vara en övningsförskola.

## Avslutande lärdomar och reflektioner

Under vår analysprocess har alla deltagande aktörer på våra övningsförskolor konstaterat ett antal lärdomar:

*Barnen* gör som vi gör och inte som vi säger. Pedagogernas förhållningssätt gentemot studenterna speglar tydligt vad barnen uttrycker i enkäter. På avdelningar där studenterna ses som en i arbetslaget får studenterna större värde för barnens utveckling och lärande och ses som en likvärdig pedagog. Barnen har då även större förståelse för varför studenterna är på övningsförskolorna. På avdelningar där studenternas kompetens ifrågasätts betraktas studenterna mer som extra resurser.

*Vårdnadshavarnas* intresse och lyhördhet för vad som sker på förskolan speglar hur de tar till sig information. I verksamheter där pedagogerna tydligt förmedlar syftet med att vara en övningsförskola och att ta emot studenter är vårdnadshavare både positiva och mer frågvisa. De anser att studenterna bidrar till nytänk och att det blir en kvalitetsstämpel på förskolorna. I verksamheter med bristande kommunikation av syftet är vårdnadshavare mer negativa och uttrycker att det är för många vuxna på avdelningar. Dessa vårdnadshavare upplever försöksverksamheten som rörig och blir också oroliga.

*Rektorerna* tycker att det är viktigt att vara en övningsförskola, eftersom det bidrar till verksamhetens utveckling och en stolthet, vilket i sin tur kan bidra till en attraktiv arbetsplats. Rektorerna behöver dock säkerställa att alla som är handledare har en handledarutbildning. Brister i handledningen har förekommit på grund av pedagogernas bristande kompetens och bristande kommunikation. Samtliga rektorer lyfter fram de lokala VFU-ledarna, i form av en länk mellan Högskola och verksamhet och övergripande ansvarsbärare för samordningen, som den största framgångsfaktorn för en fungerande övningsförskola. Rektorernas egen kontakt med Högskolan behöver däremot förbättras för en lugnare start och bättre förankringsprocess. Tydlig information ger engagerade och delaktiga pedagoger. Det är också av stor vikt att skapa rutiner och möjliggöra tid till lokala VFU-ledare och handledare, då det går mycket tid till att handleda både studenter och handledare.

*Handledarna* ser alla vikten av en handledarutbildning. De efterfrågar däremot likvärdighet kring planeringstid för både för handledare och lokala VFU-ledare, för att handledarrollen ska bli optimal. Ett förslag är att få tydliga ramar från Högskolan. Även handledarna, precis som vårdnadshavarna och barnen, upplever att det stundtals är många vuxna på samma avdelning och att det kan kännas rörigt. En lösning är att fördela och strukturera alla pedagoger. Det uttrycks även att om man har två studenter med olika handledningsbehov kan man känna sig splittrad i sin handledning. I analysarbetet har det blivit tydligt att om pedagogerna själva får välja handledaruppdraget blir engagemanget större; de ser det som en kvalitetsstämpel och blir stolta över uppdraget! Att bli tilldelad handledaruppdraget kan däremot skapa negativ stress. Här behövs det struktur, organisering och framförhållning, "få alla med på tåget innan man kör"! Det är dessutom viktigt att handledarna tar ett eget, aktivt ansvar att söka information. Att köpa in och samtala om "På egna villkor" till alla handledare, och blivande handledare, är ett sätt att under handledarträffarna skapa samsyn på handledaruppdraget.

*De lokala VFU-ledarna* har uppenbarligen varit avgörande för förskolornas utveckling till övningsförskolor genom att de redan från start har skapat goda förutsättningar genom tydlig organisering och struktur. De lokala VFU-ledarna har haft en nära kontakt med Högskolan, men en lärdom är att även handledarna behöver en sådan kontakt. Vi behöver skapa förutsättningar för Högskolan att komma närmare våra handledare med föreläsningar. I nuläget tar det för lång tid för oss som bor långt från Halmstad att medverka i det utbud som erbjuds på Högskolan. Här behöver vi tänka klokt tillsammans, för vägen till att bli en övningsförskola bidrar till våra verksamheters utveckling och som sagt också till en stolthet hos både ledning och medarbetare. Försöksverksamheten har varit en ny utmaning för de lokala VFU-ledarna, en utmaning som har lett till ett ökat ansvarstagande och bidragit till arbetsglädje.

Sammanfattningsvis vill vi därmed rekommendera andra som står i startgroparna till att bli övningsförskolor att lägga vikt vid organisering, rutiner och struktur, eftersom det bidrar till att allt fungerar och missförstånden i kommunikationen blir färre. Mötet med studenter öppnar upp nya vinklar och ger förskolorna tillgång till ny forskning. Förskolorna blir även sedda med andras ögon. Ibland kan dessa ögon se negativa saker, men i gengäld bidrar det till att förskolans arbete förbättras på sikt, både när det gäller personal, lokaler och arbetssätt.

Textens titel "Att vara en övningsförskola är en extra bra förskola" – är ett citat från en stolt förelä-der. Metaforen nedan ska symbolisera att även verksamheten känner stolthet med vad vi åstadkommit tillsammans med studenterna: Rektorer, pedagoger, handledare och lokala VFU-ledare.







# ÖVNINGSFÖRSKOLA

Särskilt utvald förskola  
för lärarstudenters verksamhetsförlagda utbildning  
i samverkan med Högskolan i Halmstad



HELSINGBORG



HÖGANÄS  
KOMMUN



BÅSTADS  
KOMMUN



Besöksadress: Kristian IV:s väg 3  
Postadress: Box 823, 301 18 Halmstad  
Telefon: 035-16 71 00  
E-post: [registrator@hh.se](mailto:registrator@hh.se)  
[www.hh.se](http://www.hh.se)