



Erhållen kompetens i utveckling

Gymnasieelevers uppfattningar av kompetens för arbete i pedagogisk verksamhet efter Barn – och fritidsprogrammet

Received competence in progress

Upper secondary school pupils' conceptions of skills and competences required for pedagogical work

Examensarbete inom huvudområdet pedagogik

Avancerad nivå 15 Högskolepoäng

Vårtermin 2011

Författare: Elisabeth Carlbo

Handledare: Gunbritt Tornberg

Abstract

- Study:** Advanced level 15hp for Degree of Master of Science (one year) with a major in Pedagogy at the University of Skövde
- Author:** Elisabeth Carlbo
- Title:** Received competence in progress. Upper Secondary School pupils' conceptions of skills and competences for work in the educational activity the same as work in pedagogical activities.
- Tutor:** Gunbritt Tornberg
- Date:** April 2011
- Pages:** 76
- Keywords:** Conceptions, competence, quality, cognitive, pedagogic, ethic, skill, ability, knowing how, treatment, approach, continuous, professionalism, novice, expert, ethics.
- This study:** In the year of 2011 the Swedish government shifts the curriculum for the Upper Secondary School. After three years in The Child and Recreation Programme the pupils' will become day-care attendants, with intentions to get the pupils' ready to work in educational activity, for example preschool. How are the pupils' approaches on competences for work in pedagogical activities when they leave their education in Upper Secondary School.
- Aims and objectives:**
Research for pupils' conceptions and how they describe competence and skills for work in pedagogical activities, after three years education in Upper Secondary School. By means of this points I hope to add, some understanding how to conduct in pedagogical activities and reflection about competences relate to the new education for day-care attendants.
- Method:** Qualitative method.
Questionnaire with five questions included the keywords and open answers. Forty-seven answered after their last training in the workplace. After one year sixteen *requestionnaires* and after two years I hold two interviews. Pupils in the Upper Secondary School, theirs conceptions in this phenomenographic study are labeled as categories of description. Phenomenografic method one works and use the *second order perspective*, where investigation of competence is collected from a number of individuals.
- Result:** Four outcome spaces (a description of the possible relation between the categories), set of descriptive categories captures the variation of ways of comprehending a phenomenon.

Competence could be identified and distinguished; Competence in quality skills, a competence of the individual mind, Competence in cognitive skills in an ethic and pedagogical approach, Competence to act and know- how to conduct and Competence in continuous progression.
- Discussion:** After three years in school with total 15 weeks training in the workplace, pupils catch competences for working in preschool. The four competences are what I have found out from the pupils telling. About a personal quality competence and how to conduct and behave in different ways as pedagogical and ethical way. How to become a professional person in workplace and the pupils tell that they have skills like a novice but one can always be better, but never an expert. Who will ever be a professional expert?
Competences in the horizontal outcome spaces can all be found in the outcome space Competence in progression. Competence can be seen in many ways; here we have three competences which are received abilities/skills and one competence in continuous progress.

Förord

Elisabeth hur långt har du kommit med din uppsats, om man jämför med handens fem fingrar? Det var en svår fråga att svara på. För att skriva uppsats är mer komplext än att jämföra med handens fem fingrar.

Men nu vet jag hur jag ska förklara processen av skrivandet. Denna metafor kom jag på en tidig morgon i oktober. Om du tänker på en graviditet, den är uppdelad i tre trimestrar, vilket motsvarar fyrtio veckor eller tio månader eller nio månader, det beror på vem du är som tänker. Om vi sedan tar och avslutar med själva förlossningen så är den i sin tur uppdelad i tre delar, öppningsstadiet, utdrivningsstadiet och efterbördsstadiet. Lika komplext som graviditet och förlossning vill jag påstå det är att få ihop alla delar till en helhet värd sitt namn. Metaforen blev verklighet, ett år senare har jag fått uppleva både graviditet och födelse, då ena sonen gör mig till en farmor. I samma stund som mitt arbete flyger iväg ut i cyberrymden flyger den andra sonen till USA, 13 september 2010, för ett år som Au Pair, som blev två.

Tack alla ni som på olika sätt varit mina stöttor och som berömt mig för det arbete det innebär att bidra med en pusselbit inom utbildningsvetenskaplig forskning.

Tack Solveig Ulvebring för de pedagogiska samtalen och din insats som medbedömare i beskrivningskategoriernas reliabilitet. Tack kollegor som läst korrektur och hjälpt mig med layout. Tack syster Annika Carlbo, sönerna Adam och Jakob som stöttat mor när datorn ville krascha. Tack Christian Carlbo Romano och Catharina Carlbo för de etymologiska samtalen samt slutkorrektur av abstract. Tack kusin Ingrid för skrivtid på Folkärna folkhögskola vecka 7 2011.

Tack alla mina vänner som fört pedagogiska samtal av olika slag under hela denna process.

Självklart ett stort tack till min handledare Gunbritt Tornberg, samt Kennert Orlenius som på något sätt alltid finns i min pedagogiska himmel.

Elisabeth Carlbo

Skövde april 2011

INLEDNING	1
SYFTE	2
<i>Forskningsfråga</i>	2
BAKGRUND	3
BARN- OCH FRITIDSPROGRAMMET	3
LÄROPLAN FÖR DE FRIVILLIGA SKOLFORMERNA LPF 94	3
PROGRAMMÅL FÖR BARN- OCH FRITIDSPROGRAMMET	4
KURSER AV BETYDELSE FÖR DENNA STUDIE	6
FORSKNINGSFÄLT OCH TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	7
KOMPETENSBEGREPPETS MÅNGFALD	7
<i>Allmänmänsklig och allmänpedagogisk kompetens</i>	8
<i>Allmän kompetens</i>	8
<i>Nyckelkompetenser</i>	9
<i>Kompetens kunskap och skicklighet</i>	9
PERSONLIG KOMPETENS	10
<i>Självuppfattning i relation till personlig kompetens</i>	11
PROFESSIONELL KOMPETENS	11
<i>Yrkesetisk kompetens i pedagogisk verksamhet</i>	12
<i>Pedagogiskt förhållningssätt i pedagogisk verksamhet</i>	14
STUDIENS TEORETISKA UTGÅNGSPUNKT	15
DO AND YOU WILL LEARN	15
<i>Tyst kunskap – Polanyi- och Wittgensteintraditionen</i>	17
KOMPETENS GENOM PRAKTISKT OCH TYST KUNNANDE	18
KOMPETENSÖVERFÖRING I RELATIONEN MÄSTARE - LÄRLING	19
<i>Kompetens genom mimesis - efterlikning</i>	20
KOMPETENS FRÅN NOVIS TILL EXPERT	21
PROGRESSION AV KOMPETENS ENLIGT MILLERS KOMPETENSPYRAMID	22
<i>Professionell kompetens</i>	22
<i>Progression av kompetens i ett livslångt lärande</i>	23
SAMMANFATTNING	24
METOD	25
KVALITATIV FORSKNINGSTRADITION	25
<i>Fenomenografisk ansats</i>	26
<i>Enkät som metod att samla data</i>	29
<i>Beskrivning av studiens enkätfrågor och formulär</i>	29
<i>Urval och bortfall vid enkätundersökningarna</i>	31
<i>Genomförande av enkäterna</i>	32
<i>Kvalitativ intervju som metod att samla data</i>	33
<i>Urval och genomförande av intervjuerna</i>	33
<i>Fenomenografisk analys av enkätsvaren</i>	34
<i>Analys av intervjusvaren</i>	35
FORSKNINGSETISKA ASPEKTER	36
TROVÄRDIGHET	37
RESULTAT	39

FÖRKLARING TILL RESULTATREDOVISNINGEN.....	39
BESKRIVNINGSKATEGORIER	40
<i>Kompetens som egenskap</i>	40
<i>Kompetens som förhållningssätt</i>	42
<i>Kompetens som förmåga</i>	44
<i>Kompetens som utveckling</i>	46
UTFALLSRUM	47
DISKUSSION	49
METODDISKUSSION.....	49
RESULTATDISKUSSION	51
<i>Kompetens som egenskap</i>	52
<i>Kompetens som förhållningssätt</i>	53
<i>Kompetens som förmåga</i>	54
<i>Kompetens som utveckling</i>	55
AVSLUTANDE REFLEKTIONER	57
FRAMTIDA FORSKNINGSPRÅGOR	58
REFERENSER.....	60
BILAGOR.....	65
BILAGA 1	65
BILAGA 2	66
BILAGA 3	68
BILAGA 4	70

Inledning

Gymnasieskolan står inför en förändring som ska träda i kraft hösttermin 2011. Barn- och fritidsprogrammet (BF), är ett av gymnasieprogrammen i regeringens planerade förändring av gymnasieutbildningar. Regeringens enmansutredare Anita Ferm lade under våren 2008 fram sin utredning SOU:2008:27 (Statens Offentliga Utredningar) *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola* (Utbildningsdepartementet, 2008a). I denna utredning föreslås att det nya Barn- och fritidsprogrammet (BF) ska bli en yrkesutbildning, där en av de fyra inriktningarna, pedagogisk inriktning, ska leda till yrkesutgången barnskötare och elevassistent inom pedagogisk verksamhet, förskola och fritidshem. Utredaren menar att det saknas gymnasieutbildningar med yrkesutgång för flickor.

Nuvarande Barn- och fritidsprogrammet är ett både studie – och yrkesförberedande program. I utbildningen ingår femton veckor arbetsplatsförlagd utbildning. Utbildningen ger kompetens för pedagogiskt arbete inom verksamheter i barn, kultur eller fritidssektorn. Efter avslutad utbildning från BF kan eleverna idag studera vidare på högskola till någon pedagogisk utbildning som förskollärare, grundskollärare, fritidspedagog. Efter BF finns även andra pedagogiska utbildningar, vilka kan vara av social karaktär, eller inom kultur- och fritidssektorn. I och med den nya gymnasiereformen kommer BF bli en yrkesutbildning. I ursprungliga förslaget fanns inte möjlighet att få högskolekompetens efter avslutad utbildning. Detta har dock ändrats, då de olika remissinstanserna ställt krav på möjligheten att studera vidare på högskola ska vara kvar. För eleverna gäller att välja kurser under gymnasietiden och kan då bli behörig till högskola.

Det finns många intressanta infallsvinklar för verksam personal inom pedagogisk verksamhet och för de som arbetar med utbildning av barnomsorgspersonal inom gymnasium och högskola. I och med införandet av läroplan för förskolan, Lpfö-98 och det förändrade huvudmannaskapet har barnskötare som yrkeskår successivt tagits bort inom pedagogisk verksamhet (med vilket menas både förskola och fritidshem). Hur blir det nu när barnskötaryrket återinförs? Vilka sysslor ska respektive yrkesgrupp utföra inom exempelvis en förskola, då skillnaderna i arbetsuppgifterna inte är tydliga och självklara, så som till exempel undersköterska och sjuksköterska? Förslag om lärarens auktorisation, det vill säga att lärare ska få legitimation och vara de pedagogiskt ansvariga kan dock innebära en tydlig skillnad, i teorin (Utbildningsdepartementet, 2008b). Den tydligaste skillnaden är utbildningsnivåerna och därmed löneskillnader mellan barnskötare och förskollärare.

Hur ska barnskötare kunna återimplementeras i den pedagogiska verksamhet som bedrivs inom förskola och fritidshem? Hur ska barnskötare i sin nygamla yrkesroll kunna hävda sin kompetens och sitt kunnande? I relation till detta är det intressant att uppmärksamma Lpfö-98 som reviderades 2010, där skrivning finns om arbetslag, där barnskötare ingår (Skolverket, 1998) samt den nu pågående fortbildningen av barnskötare inom Förskolelyftets ram, vilket är en kompetensutvecklingssatsning av personal inom förskolan

som Skolverket ansvarar för. Kompetens ska utvecklas hos personalen inom områdena uppföljning och utvärdering och på barns språk och matematikutveckling, inom den pedagogiska verksamheten (Kommunal, 2009; Skolverket, 2009b).

I praktiken vilken kompetens och vilket kunnande kommer att krävas för arbete som barnskötare i pedagogisk verksamhet för att vara anställningsbar¹?

Med vilken förståelse av kompetens för arbete i pedagogisk verksamhet lämnar gymnasieeleverna nuvarande Barn- och fritidsprogramsutbildning?

Dessa frågor engagerar mig mycket, vilket föranlett mig att studera gymnasieelevers uppfattningar av kompetens för arbete i pedagogisk verksamhet. Mina erfarenheter som lärare på Barn- och fritidsprogrammet är att utbildningen ger en bred kompetens för pedagogiskt arbete inom områdena barn, kultur eller fritid. Det finns kunskap och forskning som belyser kompetensfrågan, ur läraryrkets perspektiv, men ur gymnasieelevers perspektiv, i detta fall elever på Barn – och fritidsprogrammet, är forskningen begränsad, vad jag känner till, vilket motiverar studiens relevans.

Studien avgränsas till Barn- och fritidsprogrammet i en specifik skola och kommun och baseras på enkätsvar och intervjuer av kvalitativ art.

Syfte

Syftet med studien är att undersöka och beskriva elevers uppfattningar av kompetens för arbete i pedagogisk verksamhet, inom förskola och fritidshem, efter tre års utbildning på Barn- och fritidsprogrammet. Genom studien vill jag bidra till förståelse för sätt att förhålla sig i pedagogisk verksamhet och underlag för reflektion kring kompetensfrågan relaterat till den nya barnskötarutbildningen. Jag vänder mig till utbildare av pedagogisk personal, både på gymnasie- och högskolenivå men även till yrkesverksam personal i pedagogisk verksamhet.

Forskningsfråga

- Vilka skilda uppfattningar av kompetens för arbete i pedagogisk verksamhet, inom förskola och fritidshem, förekommer hos elever efter tre års utbildning på Barn- och fritidsprogrammet?

¹ Uttrycket anställningsbar diskuteras inom högre utbildning, inom Bolognaprocessen (DS 2004: 02) enligt Gustavsson (2008).

Bakgrund

I detta avsnitt ges en bakgrund till studien. Här behandlas den förändring som skett från dåvarande barnskötartutbildning till nuvarande Barn- och fritidsprogram, samt de styrdokument som gäller för gymnasieskolan och specifikt för Barn- och fritidsprogrammet.

Barn- och fritidsprogrammet

Då Barn- och fritidsprogrammet infördes 1992 ville man skapa ett gymnasieprogram bredare än dåvarande barnskötartutbildning, samtidigt som det förelåg ett växande behov av utbildad personal inom fritidssektorn.

Historiskt sett, var det under tidigt 1900-tal som barnsköterskor, sedermera barnskötare, växte fram som yrkeskår, för att under 1990-talet försvinna som utbildning inom gymnasieskolan. 1993 förändrades gymnasieutbildningarna och läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) infördes. Vårdlinjen gren för barn- och ungdom (VdBu), där eleverna blev barnskötare, avskaffades och Barn- och fritidsprogrammet infördes². Under samma årtionde förändrades villkoren för förskolans verksamhet. Skolverket blev huvudman för förskolan och läroplan för förskolan inrättades (Lpfö 98). Förskolan fick en starkare pedagogisk inriktning jämfört med då Socialstyrelsen var huvudman.

Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94

Lpf 94, läroplanen, är det styrdokument som reglerar verksamheten för de frivilliga skolformerna gymnasieskolan och gymnasiesärskolan (Skolverket, 2006). Läroplanen anger vilka uppgifter gymnasieskolan har, vilka mål som ska nås och vilka värden som ska gälla inom dessa frivilliga skolformer. Läroplanen styr och innehåller bindande föreskrifter för verksamheten. I läroplanen formuleras skolans värdegrund. De grundläggande värdena är till stora delar gemensamma med grundskolans och förskolans värderingar. I Lpf 94, står det i första kapitlet om skolans värdegrund och uppgifter: ”Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de värden vårt samhällsliv vilar på” (s.3). Här betonas det som skolan ska gestalta och förmedla. Skolan vilar på demokratins grund. Värden som människolivets okränkbarhet, varje individs frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan könen och solidaritet med svaga och utsatta

² Se Sveriges riksdag, Proposition (1990/91:85). *Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen*. Hämtad, 091102 från [http:// www.riksdagen.se](http://www.riksdagen.se).

anges. Individen ska fostras till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande utifrån den etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism.

Utbildning inom gymnasiet ska ge elever kunskaper och färdigheter. Tillsammans med hemmen ska eleverna utvecklas till harmoniska, ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. Skolan ska alltså överföra värden till eleverna, förmedla kunskaper och förbereda dem för arbete och för att kunna verka i samhället. Utvecklingen i yrkeslivet innebär bland annat att eleverna behöver gränsöverskridanden mellan olika yrkesområden. Eleverna ska utveckla sin egen men även förstå sig på andras kompetens. Skolan ska se till att en social och kommunikativ kompetens utvecklas hos eleverna. Elevernas förmåga till personliga ställningstaganden ska utvecklas genom att man i undervisningen tar upp olika etiska perspektiv (Skolverket, 2006). Kunskap är inget entydigt begrepp utan inryms, enligt läroplanen, inom fyra med varandra samverkande former, färdighet, förtrogenhet, förståelse och fakta, där ingen av dessa fyra kunskapsformer får betonas mer (a.a.).

Mål att stäva mot beskrivs: skolan ska sträva efter att varje elev ska kunna göra etiska ställningstaganden, visa respekt för andra människors egenvärde och deras integritet, att inte acceptera att människor kränks och förtrycks, eleverna ska lära sig att visa respekt för människor och andra kulturer. Ett av målen som ska uppnås är: eleverna ska kritiskt kunna granska och bedöma det de ser, hör och läser för att kunna ta ställning i olika livs- och värderingsfrågor (Skolverket, 2006).

Programmål för Barn- och fritidsprogrammet

I BF 2000:01 (Skolverket, 2000) presenteras programmålet. Programmålet ger en helhetsbild av programmet och ska sätta avtryck i både kärnämnen och karaktärsämnen som i den arbetsplatsförlagda utbildningen. Barn- och fritidsprogrammet har två nationella inriktningar, varav den ena är pedagogisk och social den andra inriktningen är fritid. Denna studie är orienterad mot den pedagogiska och sociala inriktningen. Jag har valt ut delar av programmålet, som har anknytning med denna studie, där det anges att Barn- och fritidsprogrammet ska ge grundläggande kunskaper för arbete med människor i alla åldrar inom pedagogiska och sociala yrkesområden samt inom kultur- och fritidssektorn. I utbildningen integreras ämnena pedagogik, psykologi och sociologi tvärvetenskapligt. Karaktäristiskt för utbildningen är det pedagogiska perspektivet där människor från olika yrkesgrupper förväntas arbeta i lag. Eleverna på Barn- och fritidsprogrammet utbildas alltså för samverkan mellan olika yrkesgrupper.

Människans utveckling och det livslånga lärandet, det pedagogiska ledarskapets betydelse och elevernas kommunikationsförmåga ska behandlas och utvecklas i programmet. Ett mål som särskilt betonas är att man ska arbeta utifrån de grundläggande värden som finns i läroplanerna och de internationella överenskommelserna om de mänskliga rättigheterna där

även överenskommelser om barns rättigheter finns. Eleverna ska utveckla en förmåga att diskutera och ta ställning till etiska frågor och utveckla ett förhållningssätt i sin framtida yrkesutövning inom området (Skolverket, 2000).

Den sociala kompetensen är viktig att utveckla, enligt programmålet. Att kunna bemöta människor inom olika verksamhetsområden med respekt och lyhördhet är tecken på social kompetens. Den personliga utvecklingen läggs stor vikt vid. Programmålet framhåller att den arbetsplatsförlagda utbildningen kan bli en språngbräda ut i arbetslivet för somliga elever, men de flesta elever måste emellertid räkna med ytterligare studier. I programmålets skrivning påpekas att arbetsmarknaden förändrats för elever på BF under senare år, då kommunerna omstrukturerat tjänster, antingen har barnskötartjänster tagits bort inom förskoleverksamhet och skolbarnsomsorg eller så har man gjort om barnskötartjänster till förskollärartjänster. (Vetskap om detta genom personlig kommunikation, X kommuns skolförvaltningschef som ansvarar för förskola, fritidshem och grundskola, 2010).

Den arbetsplatsförlagda utbildningen (APU) och utbildningen i skolan ska vara en helhet som knyter samman teori och praktik. Eleverna får en inblick i yrkesrollen då de gör sin arbetsplatsförlagda utbildning och genom denna upplevelse lär de sig hur miljön är och vilka krav som ställs på just det yrket (Skolverket, 2000). Gustavssons (2000, 2002) studier ger en inblick i elevers upplevelser av den delen i utbildningen. Hon har studerat gymnasieelevers uppfattningar i kontexten arbetsplatsförlagd utbildning. Studiens titel (2000) sammanfattar elevernas uppfattningar: "Första dagen var allt äckligt och jobbigt ...Tredje dagen var det roligt". Här har gymnasieelever skrivit dagböcker under den arbetsplatsförlagda delen av sin utbildning. Den andra studien (2002) är en hermeneutisk intervjustudie gjord på sexton elever från fyra gymnasieprogram: Barn- och fritidsprogrammet, Fordonsprogrammet, Hotell- och restaurangprogrammet och Omvårdnadsprogrammet. Dessa elever har i intervjuer beskrivit sina uppfattningar om vad och hur de lär i arbetsplatsförlagd utbildning. Här framkom att eleverna uppfattar att de utvecklas personligt, att de lär i situationer, när något ses som meningsfullt och har en funktion. I denna studie presenteras fem olika karaktärer av erhållen kunskap: funktionsrelaterad kunskap, färdighetsrelaterad kunskap, situationsrelaterad kunskap, personlighetsrelaterad kunskap och oidentifierbar kunskap, vilket för tankarna till kunskap som verkar finnas men som inte kan beskrivas.

Yrket på Barn- och fritidsprogrammet är svårt att ange då det finns många presumtiva framtidsbranscher. Arbetsplatsförlagd utbildning (APU) kan vara inom olika verksamhetsområden, där man möter människor i olika pedagogiska och sociala verksamheter eller inom kultur och fritidssektorn. Eleverna gör arbetsplatsförlagd utbildning (APU) inom olika verksamhetsområden. Eleverna i denna studie har alla varit ute minst en period av sin arbetsplatsförlagda utbildning inom förskola, skola eller

fritidshem. Några elever har haft någon av sina tre APU-perioder på fritidsgård, ridhus, kyrkans fritidsverksamhet, på gym eller inom omsorgerna för utvecklingsstörda³.

Kurser av betydelse för denna studie

Utöver programmålet, som anger Barn- och fritidsprogrammets kärna, ingår några kurser i den pedagogiska och sociala inriktningen som har mål vilka ska ge eleverna en djupare kunskap inom pedagogik; där det står skrivet att eleverna ska utveckla olika kompetenser för att kunna arbeta inom olika pedagogiska verksamhetsområden.

Kurserna har jag valt att endast namnge utan att beskriva dess innehåll, kursnamnen talar för sig själva och det kan vara av betydelse att presentera kursnamnen för denna studies syfte. Här finns kurser som benämns: Arbetssätt och lärande, Barn, kultur och fritidsverksamhet, Förskola skola fritidshem, Kommunikation, Pedagogiskt ledarskap, Psykosocialt arbete samt Utveckling livsvillkor och socialisation. Kursnamnen anger olika områden vilka behandlas i Barn- och fritidsprogrammet. Områden som pedagogisk verksamhet och ledarskap inom förskola, skola, fritidshem, bemötande och förhållningssätt i möten med olika människor inom olika verksamheter, människors livsvillkor och hur människor utvecklas och socialiseras till en samhällsvarelse ingår i kurserna. Kurserna ska ge eleverna kompetens och utveckla beredskap för att kunna verka i branscher inom Barn- och fritidsprogrammets verksamhetsområden.

I detta avsnitt har redovisats en bakgrund till Barn- och fritidsprogrammet och delar av styrdokumentet som jag anser ha betydelse för uppfattningar av kompetens då elever formas i sin yrkesroll. I nästa avsnitt redovisas några teoretiska utgångspunkter som rör framför allt forskning om kompetens och dess betydelse för denna studie.

³ Begreppet utvecklingsstörd är sedan 2002 en allmängiltig definition tagen av American Association on mental retardation.

Forskningsfält och teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel presenteras forskningsfältet och de teoretiska referensramar som studien utgår ifrån. Forskningsfältet berör innebörden av kompetensbegreppet i sammanhang hos yrkesprofessioner, men specifikt i relation till arbete i pedagogisk verksamhet. Mycket av den forskning om kompetens för arbete i pedagogisk verksamhet jag funnit speglar skolans spänningsfält och fokuserar ofta på vilka kompetenser och kvalifikationer som beskrivs ingå i lärarprofessionen. Ur gymnasieelevers perspektiv, vad jag uppfattat, finns det inom aktuellt undersökningsområde lite forskning. Dock torde kvalifikationer och kompetenser som presenteras i detta kapitel, till stora delar vara applicerbara på kompetens för arbete i pedagogisk verksamhet ur perspektivet elever med tre års utbildning från Barn- och fritidsprogrammet.

Fenomenografin är teoretisk utgångspunkt för den del i studien som berör gymnasieungdomars uppfattningar av kompetens för arbete i pedagogisk verksamhet och berör i hög grad studiens metod. Därför kommer detta att behandlas i metodkapitlet.

Hur kompetens erhålls och utvecklas utgår från John Deweys (1999), bröderna Dreyfus (Henriksen och Vetlesen, 2001) och Donald Schöns (1983) teorier. Ovanstående teorier ställs mot elevernas uppfattningar av kompetens.

Kapitlet inleds med forskning om det mångfacetterade kompetensbegreppet under nedanstående rubrik.

Kompetensbegreppets mångfald

Många är de forskare som studerat kompetensbegreppet och kompetens kan beskrivas på flera sätt. Synen på kompetens skiftar hos individer enligt Ference Marton (1980) som menar att det stora problemet i den pedagogiska debatten är att ingen egentligen vet vad det handlar om. Hos individer skiljer det sig åt menar Marton (a.a.), det vill säga vem som talar och jag vill tillägga att kompetensbegreppet även beskrivs utifrån rådande tidsperiod. Att på ett klarsynt sätt redogöra för kompetensbegreppet är min intention och här följer ett begränsat urval.

Allmänmänsklig och allmänpedagogisk kompetens

Kompetensbegreppet beskrivs ur *tre* aspekter som är av vikt för pedagogisk verksamhet enligt Marton (1980). Dessa tre kompetenser benämns; allmänmänsklig, allmänpedagogisk och ämnesspecifik kompetens. Den allmänmänskliga kompetensen exemplifierad: ”en bra lärare ska vara vänlig men bestämd”. Den allmänpedagogiska kompetensen innebär kunskap om individens utveckling och skolorganisation och skolans roll i samhället. Marton diskuterar kompetenserna i relation till läraryrket:

Men dessa kvalifikationer, de allmänpedagogiska och de ämnesspecifika är naturligtvis nödvändiga för läraryrket, men frågan är om lärarkompetensen är unik enbart genom det speciella mönster av delkompetenser som den består av? Eller finns det något, förutom själva kombinationen av de olika delarna, som är eller skulle kunna vara unikt i för lärarkåren, en speciell sida av kompetensen som bättre skulle kunna bära upp professionen, något som läraren är bättre på eller borde vara bättre på än andra yrkesutövare?

Genom erfarenhet utvecklar lärare en slags kompetens, inte alla men många, grundat på en fond av erfarenheter. Här menar Marton (1980) att den enskilde läraren får en ”blick för” elevernas sätt att uppfatta olika problem; denna ”blick för” är grundad på egen erfarenhet och utvecklas över tid. Marton har en undran i citatet ovan om det skulle det finnas en speciell kompetens som endast lärare skulle vara bättre på. Vid fortsatt läsning av min studie svarar presenterad forskning på den frågan och jag återkommer till den frågan i diskussionsdelen.

Allmän kompetens

En annan definition av kompetensbegreppet är allmän kompetens. Här inryms de egenskaper och förmågor som behövs för en människa ska klara sig i vardagen och i samhället i stort. Centralt i den allmänna kompetensen förutom vardagskompetens ingår specifika egenskaper. Att kunna läsa, räkna, skriva, handla och laga mat och inhämta information. Dessutom ingår det också att kunna hantera olika oväntade situationer, att vara kreativ, flexibel och att ha initiativförmåga. Att äga en språkhanteringskompetens, att kunna läsa av andra, att kunna samarbeta och inneha ett socialt gehör är även det allmänna kompetenser eller förmågor som är viktiga för att fungera i samhället och på en arbetsplats. Att renodla de olika kompetenserna i verkligheten går inte menar Flising (Doverborg, Pramling och Qvarsell, 1987) då de är olika sammanvävda aspekter av mänsklig förmåga (a.a.). Detta är ett annat sätt att beskriva kompetens för pedagogiskt arbete enligt Flising (refererad i Doverborg, Pramling och Qvarsell, 1987). Att jag tagit med Flising (a.a.) definition av kompetensbegreppet beror på formuleringen samtlig personal, inom förskola och skola. Och med samtlig personal som Flising (a.a.) benämner lärare; menar han barnskötare, förskollärare, fritidspedagoger och lågstadielärare. Jag tänker på formuleringen, samtlig personal relaterat till min studies undersökningsgrupp och de

barnskötare som åter kommer att utbildas på Barn- och fritidsprogrammet enligt nya Gymnasiereformen (Skolverket, 2009a). I arbetslagen kommer barnskötare ingå och allmän kompetens är viktig för samtliga yrkesprofessioner i den pedagogiska verksamheten.

Nyckelkompetenser

Ytterligare en infallsvinkel på kompetensbegreppet, som benämns nyckelkompetenser kommer från Europaparlamentets rekommendationer. År 2006 togs åtta nyckelkompetenser fram. De ska vara en kombination av kunskap, vetande, skicklighet och attityder med syftet att erhålla ett enat synsätt på vad som anses vara centrala kompetenser för människor i det livslånga lärandet. De är nödvändiga kompetenser för det personliga fullbordandet och den personliga utvecklingen samt ett socialt och aktivt medborgarskap där även anställning inbegrips. Av dessa åtta nyckelkompetenser är det *en* kompetens med hög relevans för pedagogiskt arbete som jag vill lyfta fram i min studie; den sociala och medborgerliga kompetensen. Denna kompetens inbegriper personlig och mellanmänsklig kompetens, kompetens för möten mellan olika kulturer, så kallad interkulturell kompetens samt alla former av lämpligt beteende i den kontext som en människa verkar. Den sociala och medborgerliga kompetensen rustar människan i personligt och socialt välbefinnande samt ett vetande hur man ska bete sig och vilka koder som gäller. Medborgerlig kompetens innebär att ha kunskap om vilka lagar, politiskt styre och de rättigheter och skyldigheter som gäller för det demokratiska samhälle människan deltar i (Europaparlamentets rekommendation, 2006).

Kompetens kunskap och skicklighet

Det pågår, enligt Alexandersson (1998), omfattande forskning kring lärandets olika strukturer och former. I internationella studier finner man, i många fall identiska, likheter om kunskap och lärande. *A Secondary Education for Europe* var ett femårigt EU-projekt med start 1991 med syfte på hur man ska se skolan i framtiden. Återkommande tema i de olika delstudierna är *every-day-life-skills*, vilket innebär egenskaper, färdigheter och kvaliteter som behövs för arbete i pedagogiska verksamheter. Det kan vara till exempel aktivt förhållningssätt, ansvarstagande, flexibilitet, förmåga att kunna arbeta under osäkerhet, att ha initiativförmåga, kommunikationsförmåga, kreativ förmåga, kritiskt tänkande, problemlösningsförmåga, reflekterande attityd, samarbetsförmåga och avslutningsvis förmåga att lära sig lära. Inom barnomsorg och skola kommer det handla mer och mer om pedagogens arbete som fokuserar på själva lärandet, där förmågor växer fram utifrån vad samhället vill ha. Pedagogens professionella objekt är ett uttryck som för

pedagogen innebär att den ska bidra till barns och elevers utveckling och bistå dem i deras lärande menar Alexandersson.

Trots begränsningar i urvalet blir det ändå många benämningar av kompetensbegreppet; allmänmänsklig kompetens, allmänpedagogisk kompetens, allmän kompetens, nyckelkompetens, vardagskompetens, personlig kompetens, professionell kompetens, mellanmänsklig kompetens, medborgerlig kompetens och interkulturell kompetens.

Jag sammanfattar kompetensbegreppet; kompetens är förmågor och egenskaper knutna till personlighet och förmåga att fungera i samhället. Kompetens är också förmågor i förhållningssätt för olika professioner. I det pedagogiska arbetets kompetensprofil framstår personliga och professionella egenskaper och förmågor som sammanvävda. Detta sätt att beskriva kompetensbegreppet presenteras i denna studie där elevernas uppfattningar av kompetens för pedagogiskt arbete studerats.

Nästa avsnitt inleds med begreppet personlig kompetens och sedan följer kompetensbegreppet under olika rubriker utifrån förmågor och egenskaper specifikt för yrkesprofessioner i pedagogisk verksamhet.

Personlig kompetens

Grunden till personlig kompetens läggs redan i barndomen och här kan man finna en individs egenskaper och personlighet. Förebilder formar barn och de omformas alltmer till barnets inre självbild. "Identifikationen är det som man gör till sitt", enligt Crafoord (1998). Författaren menar att ungdomstiden är en repris på barnutvecklingen, men nu handlar det om att individen ska bli självständig och vuxen, och bli en förebild för andra. Identifikationen kan också beskrivas som en värderingsprövning och normbildningsprocess. I anpassning till skola, vuxna, kamrater finns slipas identifikationen. Ungdomsåren är ett stötande och blötande av olika intryck och ungdomarna införlivar eller förkastar olika *värderingssystem* och ideal enligt Crafoord. Ur en människas personlighet, växer olika kompetenser fram, dels personliga kompetenser men även en form av kompetens där värderingar och normer ingår.

Olika begrepp som beskriver personlighet som integritet, självkänsla, självförtroende och självtillit grundläggs i barndomen. Självkänslan och integriteten tillhör en existentiell dimension där frågan; vem är jag, kan ställas, medan självförtroende hör till en pedagogisk dimension som visar; vad vi kan. Personlighet brukar avses egenskaper hos individen som består av olika färdigheter, temperamentsanslag och karaktärsegenskaper (Egidius, 2006). Självuppfattning är en del av personlig kompetens som är av betydelse för pedagogisk verksamhet och följande skrivning redogör för det.

Självuppfattning i relation till personlig kompetens

Hörnqvists studie (1999) har relevans i jämförelse med föreliggande studie vad gäller sättet att fånga gymnasieelevernas uppfattningar av kompetens för arbete i pedagogisk verksamhet efter Barn- och fritidsprogrammet. Jag ser likheter i personlig kompetens och förmågor som har betydelse för den egna självbilden. Upplevd kompetens hos ungdomar i årskurs åtta på grundskolan av Hörnqvist är en fenomenologisk studie där ungdomar intervjuats om sina upplevelser av sin egen kompetens i skolarbetet. Ett lärande och en förändring sker, och Illeris menar, enligt Hörnqvist, att lärande är en process där kompetens utvecklas genom omvandling av erfarenheter och upplevelser. Hörnqvist menar att elevernas egna upplevelser av kompetens i skolarbetet ska ses i ett vidare perspektiv än knutet till skolämnen. I detta sammanhang gäller det arbetsuppgifter i skolan, där eleverna upplever att de har kapacitet och förmåga att utföra arbeten. Det skapar en självbild i lärandet. Eleverna beskriver att om de haft en lustfylld personlig relation till uppgiften, har det medfört att det blivit lättare att minnas och förstå uppgiften. I jämförelse med min studies elever som under den arbetsplatsförlagda utbildningen lär av sin handledare, kan en lustfylld personlig relation vara av betydelse för den personliga kompetensen och lärandet.

Professionell kompetens

Knutet till personlig kompetens och självuppfattning enligt ovan där eleverna värderar sin kompetens i två riktningar, där de i den ena riktningen relaterar till sig själva och den andra riktningen relaterar de till andra människor (Hörnqvist, 1999). Personlig och professionell kompetens är sammanvävda och en kvantitativ och kvalitativ dimension utav kompetensbegreppet diskuteras i följande avsnitt.

Att utveckla självkänsla och självförtroende samt att bli relationskompetent, menar Juul och Jensen (2002), att det finns två dimensioner utav; den ena är en kvantitativ dimension där självkänsla utvecklas hela livet medan den andra är en kvalitativ dimension, som visar vad vi kan i det pedagogiska förhållningssätt vi uppvisar. Det är en dimension som är nära sammanvävd med lärarens professionella kompetens.

Egidius (2006) menar att en ontologisk trygghet kan relateras till autenticitet vilket innebär att en människa känner en genuin trygghet och säkerhet i sin person. En god undervisare och en framstående person som är säker i sig själv tillhör kompetenser som den autentiske läraren har. Den lärare som visar värme mot sina elever och är engagerad bidrar till att eleverna får lättare att lära. Detta kom Ryans fram till i en stor amerikansk undersökning som gjordes 1960 (refererad i Fibæk Laursen, 2004).

Med *autenticitet* avses äkthet, tillförlitlighet, något som stöder sig på bevisliga grunder (Egidius, 1999). En uppfattning av begreppet kan hämtats från den kanadensiska filosofen

Charles Taylor (refererad i Fibæk Laursen, 2004). Taylor menar, enligt Fibæk Laursen, att autenticitet kommer inifrån, sker i etiska handlingar och utvecklas i dialog. Autenticitetsbegreppet har inte någon direkt koppling till undervisningsteori men Fibæk Laursen har kombinerat Taylors syn och andra teorier och forskningsresultat om undervisning och lärarkompetenser inom kvalitativ forskning. De mest grundläggande kvalitéerna hos en riktigt kompetent lärare, menar Fibæk Laursen (2004) utifrån sin forskning, är trovärdighet, att ha en god relation till sina elever, ett helhjärtat personligt engagemang och äkthet av hög nivå i den personliga kompetensen. Autenticitet är således sammanvävda av personliga förmågor och professionell kompetens och bildar en helhet och att särskilja är svårt.

Det finns forskning från andra världskriget fram till idag, där man med jämna mellanrum under åren har frågat tiotusen highschool-studenter vilka egenskaper som är viktigast hos en lärare. Svaren är ganska lika över tid och stämmer med svenska förhållanden menar Alexandersson (1994a). Att ha *kunnighet* - att behärska ett kunskapsinnehåll, att man har ett intresse för sin kunskap och att man anpassar sin undervisning så att man kan möta varje elev efter var och ens behov är en viktig egenskap menar Alexandersson (1994a).

Den mångfald av kompetensbegreppet som presenterades inledningsvis skulle kunna sammanfattas med; Kompetens kan ses i två dimensioner, en personlig och en professionell. Och för att bli professionell inom ett yrke och i synnerhet pedagogisk verksamhet krävs förutom personliga egenskaper och förmågor ett pedagogiskt förhållningssätt, som utvecklas hela livet.

Yrkesetisk kompetens i pedagogisk verksamhet

Den personliga och professionella kompetensen måste utvecklas och förfinas för att man ska bli yrkesetiskt kompetent. Ansvar och etik i yrkeslivet har mer och mer aktualiserats i yrken där man möter människor. För lärare finns yrkesetiska riktlinjer utarbetade av Läraförbundet och Lärarnas riksförbund (2001). Dessa riktlinjer betonar lärares ställning som förebild och ansvarig för elevernas lärande. Man förväntas ha ett visst förhållningssätt gentemot sina kollegor, sina elever och mot det samhällsuppdrag man har. Värdegrunds- och demokratifrågor känns igen utifrån FN:s konvention om mänskliga rättigheterna. Dessa yrkesetiska riktlinjer gäller specifikt lärare, men relaterat till min studie och pedagogisk verksamhet där fler yrkesprofessioner verkar har samtliga ett ansvar.

Yrkesetisk kompetens innebär att ha utvecklat ett förhållningssätt som en central dimension i den professionella kompetensen (Orlenius, 2001). Det finns fyra kännetecken på en yrkesprofessionell grupp enligt författaren: legitimitet, autonomi, yrkesspråk och yrkesetik. Yrkesspråket ska vara grundat på vetenskaplig bas, yrkesetiken ska grunda sig på ett yrkescodex, autonomi ska grunda sig på yrkesutövarens rätt och skyldighet att välja arbetssätt för hur den ska genomföra sitt arbete och avslutningsvis legitimiteten innebär en

auktorisation som utestänger andra yrkesgrupper från yrket. Yrkesetiskt förhållningssätt är alltså en av fyra grundpelare för att en yrkeskår ska betraktas som professionell (a.a.).

Etik handlar enligt Orlenius (2001) om något mer än att lära sig etik, moral och teorier. För en etiskt kompetent finns inte färdiga modeller för lösningar på, hur man löser moraliska handlingar. Mycket av det etiska handlandet sker på *ryggmärgsbasis* och det kan jämföras med Aristoteles begrepp *phronesis* praktisk klokhet (Orlenius och Bigsten, 2006). Att ha *blick* för hur man ska agera i två situationer som ser lika ut innebär att man inte alltid kan följa regelverket rakt av. I det Aristoteliska förhållningssättet till etiken, inom dygdetik, betonas det att varje situation är särpräglad och man kan inte lösa alla fall, som ser lika ut men som är olika (Henriksen och Vetlesen, 2001).

Att ha en känsla för hur man som pedagog ska agera i olika situationer kan vara svårt. Hur kompetens och professionalism erhålls finns att läsa i *Teacher pedagogical competence and sensibility*, i en artikel av Klaassen (2002) där pedagogiska och moraliska frågor studerats. Studiens syfte är att få fram vad lärare anser vara styrkor och svagheter i pedagogisk professionalism, för att kunna användas i lärarutbildning och för att kunna stödja lärare i sin vardagliga gärning. Lärare ska ha kunskaper och skicklighet i sin profession. Men i den professionella lärarens arbete ingår arbete med värderingar, starka känslor och känslan för sitt arbete. Lärare behöver lära och utveckla ett gemensamt pedagogiskt yrkesspråk i dialog för att kunna hantera svåra moraliska situationer och att inte fly till icke-verbalt agerande. *Blicken* för hur man ska agera är en strävan hos en professionell lärare men lärare behöver hjälp att utveckla professionalitet.

Att utveckla etiskt förhållningssätt och tradera etik och moral tillhör utbildningen på Barn- och fritidsprogrammet. Det är ett fostransuppdrag ur demokratiskt perspektiv och eleverna behöver denna kompetens. Jag finner det intressant att lyfta fram Maria Montessoris tankar om de moraliska värdena såsom tro, rättvisa, skönhet och sanning. Det är då som jämlikhet och försörjning för samhällsmedborgarna kan nås. Vidare menar Montessori att utbildning för mänskligheten har bara ett syfte: att föra individen och samhället till ett högre utvecklingsstadium. Det sammanfattar Montessori i en mening ”utbildning är bästa vapnet för fred” (1998).

De grundläggande moraliska värdena enligt Montessori (1998) eller fostransuppdraget enligt Orlenius och Bigsten (2006) är viktiga. Att agera etiskt i sin yrkesutövning är en del av pedagogiken då vi fostrar barn. De lär sig demokratiska värderingar vilket gagnar dem att bli en fungerande samhällsmedlem (a.a.). Etiskt förhållningssätt är en central kompetens och uttrycks på olika sätt. Att agera etiskt i sin yrkesprofession visar ett pedagogiskt förhållningssätt.

Pedagogiskt förhållningssätt i pedagogisk verksamhet

Eftersom gymnasieutbildade barnskötare åter kommer att ingå i arbetslag i det pedagogiska arbetet (Skolverket, 1998) är Kuismas och Sandbergs (2008) samt Ekströms (2007) studier intressanta i relation till min studie. De behandlar kompetensfrågan hos skilda yrkeskategorier och samarbetet dem emellan i förskolans pedagogiska verksamhet.

Kuisma och Sandberg (2008) studerar kompetenser hos personalkategorier som arbetar i arbetslag i pedagogisk verksamhet ur förskollärares och förskollärarstudenters perspektiv. För att få fram förskollärares syn på förhållningssätt till och utveckling av professionalism hos personalkategorier som finns i pedagogisk verksamhet i den svenska förskolan har en jämförelse gjorts mellan förskollärares och förskollärarstudenters syn på olika yrkesprofessioner. Hur progression sker, då lärare förändrar sig i sitt förhållningssätt över tid i sin yrkesprofession finns också beskrivet.

Relationen mellan olika yrkesprofessioner som förskollärare, barnskötare och fritidspedagoger och hur dessa yrkesprofessioner uppfattas av förskollärare och förskollärarstudenter, i jämförelse med sin egen profession, är motsägelsefull (a.a.). Trots olika utbildning anser respondenterna att man gör samma arbete. En barnskötare med gymnasial utbildning kan vara lika kompetent som en förskollärare med universitetsutbildning. Utbildning ses ha stor betydelse och alla professioner är av lika värde och man strävar mot samma mål enligt respondenterna. Resultatet visar att de ser varandra antingen som olika *eller* likvärdiga i sin profession. Förskollärarna i denna studie anser sig vara ansvariga för den pedagogiska verksamheten⁴ och barnskötarna är ansvariga för omhändertagandet av barnen genom vård och omsorg, *educare* (a.a.). Professionalismen hos en barnskötare kan vara lika hög som en förskollärares och de olika professionerna berikar varandra och samarbete är en nödvändighet, framhålls i studien. Förskollärare har fördelen av sin vetenskapliga kompetens, vilket i detta sammanhang innebär att de är pedagogiskt ansvariga. Men tillsammans förskollärare och barnskötare i samma kontext, trots olika utbildning, är det i samarbetet som de olika kompetenserna förenas enligt författarna. Förskoleverksamhet bygger på demokrati, i och med det anses alla vara lika värdefulla i ett arbetslag, även om de har kvalitativt olika utbildningar enligt Kuisma och Sandberg.

Ekströms (2007) studie ger även den en belysning på förskolans pedagogiska praktik. Förändringar har skett i förskolans praktik så som flyttat huvudmannaskap från Socialstyrelsen till Skolverket, införandet av läroplan för förskolan (1998), ekonomiska indragningar och ett utökat antal barn i grupperna. Dessa förändringar gjorde att Ekström började fundera över vad de innebar. Han fann ett fåtal studier på området vid start av sitt arbete och Ekström hänvisar till Skolverkets rapport, *Förskola i brytningstid* från 2004.

⁴ Fritidspedagoger anses av förskollärarna i studien vara likvärdiga i sin yrkesprofession.

Den visar att det saknas samlad kunskap om förskolan i sin helhet. Vilken betydelse läroplanen har för utformningen av den pedagogiska praktiken (Ekström, 2007). De personalkategorier som finns redovisade i rapporten är förskollärare med högskoleutbildning och barnskötare med gymnasieutbildning. Ekström tar upp personalsammansättningen i dagens förskolor och refererar till Skolverkets statistik som visar att det 2004 fanns 49,7% förskollärare och 41,9% barnskötare i förskolans verksamhet. Anställda barnskötare och förskollärare har i Ekströms studie intervjuats. Personalgrupperna arbetade tillsammans i arbetslag. Det finns ingen uppdelning mellan barnskötare och förskollärare vad gäller arbetsuppgifter och ansvar. De skillnader som framkommit kan kanske vara slumpmässiga, enligt Ekström som tror att skillnaderna kan hänföras till förskolornas lokalisering.

Sammanfattningsvis är olika yrkesprofessioner i förskolans pedagogiska praktik viktiga enligt Ekström. I det pedagogiska arbetets kompetensprofil finns två dimensioner, personliga och pedagogiska egenskaper och förmågor som sammanvävda. Utveckling av kompetens för arbete i pedagogisk verksamhet kan beskrivas som en förändring i individens sätt att förstå och hantera yrkesuppdraget. Det handlar således om en förändring i relationen mellan individen och omvärlden (Alexandersson, 1994b).

Studiens teoretiska utgångspunkt

Människor har förmågor och kompetenser i sin personlighet och utvecklar olika kompetenser beroende på yrkesprofession. Jag har valt att presentera några teorier som har betydelse för kompetensbegreppet och hur människor lär sig och socialiseras till ett yrke. John Deweys teori om praktiskt kunnande, Donald Schöns teori om tyst kunskap. Hur lärande överförs genom imitation i mästar- lärlingsrelationen och hur kompetens utvecklas, presenteras i bröderna Dreyfus kompetenstrappa och i Millers kompetenspyramid. Den teoretiska referensramen avslutas med yrkessocialisation och utveckling av kompetens i det livslånga lärandet. I relationen teori och praktik, lär eleverna i skolan och prövar praktiskt i arbetsplatsförlagd utbildning, denna studies kontext, barnskötare. Nu följer John Deweys teori *Learning by Doing* vilken jag givit rubriken *Do and you will learn*.

Do and you will learn

Att lära sig och få kompetens för ett yrke genom praktiskt görande är det som sker när eleverna gör sin arbetsplatsförlagda utbildning. En person som har haft och fortfarande har stort inflytande på pedagogisk utveckling under 1900-talet är John Dewey. Han har gjort starka avtryck på eftervärlden för det praktiska görandet (Egidius, 1999).

Social kompetens utvecklas genom att man får använda sina förmågor. Förmågor som att uppfatta, minnas, erinra, associera, uppmärksamma, vilja, känna, fantisera, tänka, tränas och genom övning och upprepning formas det till fasta vanor. Det är genom praktisk yrkesutbildning där givande och tagande sker, erfarenheter utbyts och en yrkesmässig duglighet utvecklas, det får vi inte glömma säger Dewey (1999).

Att lära är en aktiv och konstruktiv process och praktiskt arbete bör vara tillåtet, menar Dewey (1999). Att ”lära av erfarenhet” är att göra kopplingar framåt och bakåt. Det pågår en ständig överföring där handla, tänka och känna förmedlas från äldre till yngre. Miljön fostrar unga medlemmar genom praktisk träning och imitation som medel nås resultat som innebär utveckling menar Dewey (a.a.). Ett pedagogiskt mål måste grundas på verkliga aktiviteter och behov. Dewey representerar det praktiska kunnandet men värdesätter utbildning. Utbildning är en vårdande, fostrande och bildande process enligt Dewey och det är intressant att Dewey skriver att sköta, uppfostra och undervisa uttrycker nivåskillnader. Dessa nivåskillnader kan appliceras på barnskötare och förskollärare i den pedagogiska verksamheten. Dewey menar att den enda lämpliga utbildningen för yrken är utbildning genom yrkesutövning, då lärs kontinuitet och alla sorters förmågor som kompetens, erfarenhet och skicklighet. Det visar på Deweys övertygelse om teorins betydelse, samtidigt skriver Dewey att verksamhet hela tiden leder vidare till något nytt (a.a.).

Enligt Dewey (a.a.) skulle empiriska, vardagliga angelägenheter och behov av praktisk förbindelse med omgivningen vara tillräckligt och att det inte skulle finnas någon utpräglad intellektuell strävan. Skulle det eventuellt kunna ses som en yrkesmässig skillnad mellan barnskötarens praktiska - pedagogiska vardag och förskollärarens som förutom praktik tillfredställt sitt intellektuella behov genom fortsatt teoretisk pedagogisk bildning, blir min undran.

”Språkets betydelse för att vinna kunskap är utan tvivel huvudsak till den allmänna uppfattningen att kommunikation överförs direkt från den ena till den andre” (a.a.). Kommunikation är bildande och att kommunicera med sin omgivning innebär att man får en utvidgad och förändrad erfarenhet. Att ha förmåga att lära av erfarenheter är till gagn när man ska hantera svårigheter vid en senare situation. Ju fler samverkande krafter, desto mer varierande blir de omedelbara resurserna, kan se större antal möjliga startpunkter och fler vägar. Personlig fallenhet och förmåga är en konstant process som pågår.

Att lära genom handling kopplat till teori, pragmatism, har Dewey utvecklat i sin teori som åter aktualiserats. Dewey ger en vetenskapssyn där praktisk-pedagogisk handling går hand i hand med krav på djup teoribildning. Dewey var väl förtrogen med Kant och ger i *The Sources of a science of education* (Scheja, 2007) grunderna för hur en stark pedagogisk teori kan vara grund för god samhällsutveckling, där utbildning och vetenskap blir viktigt. ”I Deweys dialektiska perspektiv lägger praktiken grunderna för pedagogiken som vetenskap, som teoretisk reflektion över denna praktik skapas nya villkor för pedagogiken som undervisningskonst” (Scheja, 2007). Utan praktik blir teorin obegriplig och utan teori förstår man inte det praktiska, det är ett motsatsernas spel – en dialektik menar Dewey

(Egidius, 1999). En erfarenhet kan generera hur mycket teori som helst, men en teori utan erfarenhet kan inte begripas fullt ut ens som teori (Dewey, 1999).

Dewey sätter stort vikt vid tänkandet. Tänkande ger oss kunskap att uppfatta ett problem, bearbeta en tänkt slutsats och pröva det empiriskt. Tänkandet är att omsorgsfullt och medvetet fastställa samband mellan det som görs och att se följderna. Genom tanke, trial and error, reflektion görs erfarenheter. Erfarenhet kan bara förstås om man tar i beaktande att den omfattar ett aktivt och ett passivt element som är kombinerade på ett särskilt sätt. Aktiva delen innebär att pröva och försöka man *gör* erfarenheter. Den passiva delen är något man befinner sig i, man erfar, iakttar, genomlider och utstår följderna. Erfarenhet inbegriper ett samband mellan att göra eller att pröva något och det som händer till följd därav. Det leder till ständig förändring. Framåtblickande är en huvuduppgift menar Dewey men återblickande är av värde eftersom de ger oss en fastare grund och gör vårt sätt att handskas med framtiden säkrare.

Dewey delade in kunskapsutveckling i tre ”typiska stadier”, förmåga att göra något förståndigt, sedan fördjupa sin kunskap och sist vidga sin kunskap rationellt och logiskt, då har man blivit expert på ämnet menar Dewey (a.a.).

Hur man gör – vetenskaplig fakta och formuleringar måste alltid kombineras med ett aktivt görande att lära genom att använda kroppen och hantera material. Det ska alltid vara ”learning by doing” säger Dewey (a.a.). När man gör med ett ting på ett intelligent sätt får man kännedom eller blir förtrogen med det. Teori och praktik, tanke och tillämpning, kunskap och handling. I det nya erfarenhetsbegreppet inryms praktisk erfarenhet men också en kognitiv dimension då man genom tänkande kan styra att det blir säkert och prövad kunskap.

I det praktiska kunnandet ingår tänkande och det sker i det tysta och tyst kunskap är en viktig del av kompetens. Och nästa kapitel beskrivs två inriktningar av tyst kunskap.

Tyst kunskap – Polanyi- och Wittgensteintraditionen

I praktiskt kunnande finns det talade språket men även den tysta kunskapen. Den *tacit-knowledge - kompetente* (tyst kunskap) utövaren vet vanligen mer än den kan säga. Kunskap kan vara tyst på olika sätt, och det finns två svårförenliga glidningar av vad som är tyst kunskap: Polanyi- och Wittgensteintraditionerna (Egidius, 1999). Då uppgiften står i fokus är den explicit – uttalad men övergår till tyst outtalad kunskap, implicit. Implicit kunskap är förtrogenhetskunskap och är här lika med praktikerkunskap. Polanyis lade även personlig kunskap i termen tyst kunskap. Polanyi menade, där kulturen och individen möts, i processen då kunskap och handlande sammanstrålar utvecklas människans förmågor i en tyst dimension, det som kallas tyst kunskap, *tacit knowing* eller *tacit knowledge*. Människan lär genom imitation, där det sociala samspelets och språkets roll är viktig, både det talade och det ickespråkliga. Polanyi använde sig av Piagets begrepp adaptation och

assimilation för att förklara vad som sker då individen efter erfarenhet omformar beteendet och anpassar sig till de nya och förändrade erfarenheterna. Centralt hos Polanyi var att den tysta kunskapen kan fungera även om den inte är artikulerad. Det tysta hantverkskunnandet kan traderas utan talat språk; här utvecklas ett kunnande och vetande i ett komplext sammanhang.

Det andra synsättet på tyst kunskap utarbetades av Wittgenstein. Det Polanyi kallade tyst kunskap kallade Wittgenstein för osägarhet. Något som inte kan uttryckas i ord dit språket inte kan tränga. Tänkande vilar på språklig bearbetning, utan språk inget tänkande (Rolf, 1991). En människas yrkeskompetens och hantverkskunnande är till delar osägar enligt Wittgenstein. Ett praktiskt yrkeskunnande refererar Lindqvist (2010) till och nämner Polanyi och Wittgenstein. De talar om erfarenhets- och handlingsbaserad kunskap som delvis är tyst och som inte kan artikuleras. Den tysta kunskapen i praktisk handling beskrivs mer ingående i nästa avsnitt.

Kompetens genom praktiskt och tyst kunnande

I detta avsnitt beskrivs det praktiska och tysta kunnandet utifrån Donald Schöns teori. Uttrycket, *det dunkelt sagda är det dunkelt tänkta* av Esaias Tegnér, kan i flera sammanhang vara användbart, då vi letar efter vad som ligger dolt bakom orden. Det finns många uppfattningar om begreppet *tyst kunskap* och begreppet förvirrar och skapar oenighet då termen används för olika typer av fenomen. Tyst kunskap är implicit och personligt förvärvat i varje enskild person i motsats till explicit (Egidius, 1999; Rolf, 1991). Den tysta kunskapen är intuitiv i motsats till deklarativ kunskap som är fakta och påståendekunskap. Tyst kunskap ses också som förtrogenhets- eller praktikerkunskap i motsats till teoretisk kunskap (a.a.).

Vad som lärs i praktiken, i det tysta har Donald Schön (1983) studerat och begreppet *reflekterande praktiker* har myntats av Schön. Men det finns en klyfta och en hierarki mellan akademisk och praktisk kompetens menar Schön (1983) som beskriver statuskillnaderna mellan akademisk och praktisk kunskap med en metafor *ladder of status*. De som skapar nya teorier anser sig ha en högre status än dem som söker sig till teorin. Den hierarkiska separationen mellan forskning, teori och praktik återspeglas i skolan och dess läroplaner. Denna statuskillnad har nedanstående forskare studerat och kommit fram till att den tysta kunskapen har betydelse för människors förhållningssätt. Det arbete som pågår i det undermedvetna har fått en renässans, menar Beckett (2008). Att åter se seriöst på lågstatuskunskaper som intuition, *know-how* och *commonsense* - sunt förnuft, innebär ett återupprättande av det Aristotoliska begreppet *phronesis*. Det implicita, det undermedvetna behöver göras explicit, det vill säga tydliggöras enligt Beckett (2008). För att expertisen ska nå professionell kompetens och ett praktiskt kunnande krävs en skicklighet hos en person. Denna skicklighet visar sig när en person kan läsa av ett moment eller ett tillfälle, kan visa en känslighet och ett omdöme och veta hur den ska agera i den

situation eller det sammanhang personen befinner sig i. Sambandet mellan *knowing-how* och *knowing-why* är vad Beckett (2008) utforskar.

Några forskare såsom Edgar Schein, Nathan Glazer och Herbert Simon har försökt att utveckla ny vetenskap i *The Sciences of the artificial* (refererad i Schön, 1983) och det har rönt intresse i vetenskapliga kretsar, vilket visar på områdets aktualitet. Att känna igen ett ansikte, att veta hur man ska hantera ett verktyg är ett tyst kunnande som överförs intuitivt från ögat och handen, menar Schön. Intuitionsbegreppet ligger nära begreppet tyst kunskap. En filosofisk beskrivning av begreppet intuition presenteras utifrån Hans Larssons syn. ”Intuition är en kunskapsform som börjar fungera när man är så väl insatt i något att det räcker med en enda tanke, ett stickord, ett ljud eller en doft för att man ska känna att man är inne i ett stort sammanhang” (Egidius, 1999).

Ett paper av Hager (2000), med titel *Know-How and Workplace Practical Judgement* har ett innehåll som behandlar det tysta informella kunnandet, det som sker i praktiken. *Know-how*, hur noviser genom praktisk erfarenhet utvecklas i ett högre kunnande från *knowing-what* till *knowing-how* och relationen mellan begreppen *knowing-what* och *knowing-how*. Hager (2000) menar att Aristoteles skapar en åtskillnad mellan teori och praktik, där *theoria* är en säker kunskapsform *episteme*. *Det praktiska kunnandet grundar sig på visdom det vill säga phronesis, vilket innebär klokhet i praktiken*.

Det behövs mer forskning om praktiskt kunnande, om *reflections-in-action*, för att legitimera fältet som vetenskap, menar Schön (1983). *Reflection-in-action*, innebär att vi utvecklas och blir kompetenta genom spontanitet och intuition vid dagliga aktiviteter. Låt oss söka efter en epistemologi i den tysta praktiken, efter en artistisk, intuitiv process där vissa praktiker kan uppvisa en artistisk förmåga när oväntade och unika situationer uppstår, menar författaren. Praktikern tillåter sig att utforska och experimentera, förvånas, pussla eller bli konfunderad över en situation i vilken han finner något oväntat eller unikt. Vad vi kan och vet förblir tyst inom oss, men kan ses genom våra handlingar *in-our-action* (a.a.). Reflekterandet är inbyggt i själva agerandet och kan inte separeras som kunskap för sig och handling för sig, därför har Schön genomgående bindestreck i termer som *reflection-in-action* menar Egidius (1999). Numera är begreppet tyst kunskap vedertaget och kan kallas händernas tysta vetenskap enligt Egidius (1999) och Rolf (1991).

Kompetensöverföring i relationen mästare - lärling

Att lära i interaktion, i den relation som uppstår mellan handledare och elev under den arbetsplatsförlagda delen i utbildningen (APU), kan liknas vid mästarlära, ett lärande som sker i social praxis genom att iaktta och ta efter handledaren, sin mästare. Denna lärandeform som sker i social praxis, där kompetenser erhålls, kan påvisas då eleverna i studien gör sin arbetsplatsförlagda utbildning i pedagogisk verksamhet. Mästarlära, *apprenticeship*, har sitt ursprung från franskans *apprendre* och det betyder att lära eller

förstå⁵. Mästarlära utvecklas i ett socialt sammanhang och kan ses ur fyra perspektiv, enligt Nielsen och Kvale (2000). Praxisgemenskap (1), genom en tillägnelse av en yrkesidentitet (2), lärande utan formell undervisning sker genom observation, imitation och identifikation (3), utvärdering genom praktik sker i arbetssituationen där färdigheter prövas där en traditionell mästarlära avslutas med gesällprov (4).

Det finns en kontrast i synsättet på mästarlärarbegreppet mellan å ena sidan allmänintresset och å andra sidan det fackpedagogiska (Nielsen och Kvale, 2000). Lärande uppstår genom handling och i John Deweys teori *learning by doing* är det centrala att ta efter sin mästare. Mästaren blir förebild och vägledare. Mästaren förmedlar praxis och lärlingen konstruerar sin förståelse efter den. Det syftar till lärlingens utveckling av identitet (färdigheter, förhållningssätt och värden) och transformation av arbetsgemenskapen. Kognitiv mästarlära blir som en brobyggare mellan undervisning och mästarlära. Mästarlära borgar, enligt Nielsen och Kvale, för kontinuitet, identitet och tradition. Lärandet kan ske utan direkt formell verbal undervisning och man talar om tystnadens pedagogik. Språket används inte som undervisningsredskap i mästarlära på samma sätt som i traditionell undervisning. Språkets roll är underordnad, den tysta kunskapen är det betydelsefulla i sammanhanget dock finns det förespråkare som betonar att språket har betydelse för lärandet (a.a.). Även Donald Schöns teori beskriver relationen mellan den erfarna senioren som hjälper junioren i utövandet av en handling Schön (1993).

Kompetens genom mimesis - efterlikning

Relationen mästare - lärling kan liknas vid lärandeformen mimesis, efterlikning. *Mimesisbegreppet*, efter latinets imitatio, som har varit bortträngt inom pedagogiken enligt Kemp (2005). Hela vår kultur kan enligt författaren ses som en mimesisk process och det måste också gälla lärandet då det "mest inträngande lärandet är medveten mimesis". Psykologer talar om mimesis, och inom idrottsrörelsen, de stora musikerna, vetenskapsmän, hantverkare, kockar, skraddare har alla haft sina läromästare att efterlikna. Imitatio har kritiserats för att det ses som en upprepning av ett mönster. Detta avvisande kan vara en av anledningarna till att man inom pedagogiken inte vill se imitatio, menar Kemp. Religiösa undertoner finns i mimesistanken som den fransk-amerikanske litteratur- och religionsforskaren René Girard skildrat. Begäret efter efterlikning och efterföljd – mimesis - som både en grund för vår kultur och roten till allt ont. René Girard skildrar i sin bok, *Des choses chachés depuis la fondation du monde*, begäret efter efterlikning i förhållandet mellan elev och lärare. Här beskriver René Girard (refererad i Kemp, 2005) hur läraren vill ha lärljungar som efterliknar sig själv, men då lärljungarna blir för bra hotar de att överträffa sin förebild, mästaren blir misstrogen och avundsjuk då mästaren vill

⁵ Ur Nielsen och Kvale (2000), som hänvisar till Webster's dictionary elektroniska sida, se Webster's ordbok Internet. Hämtad, 091021 från <http://www.merriam-webster.com/dictionary/apprenticeship>

efterliknas med måtta. Mästarläran har kommit att kritiseras då man fruktar att mästarlära ska leda till teorifientlighet. Det nya intresset för mästarlära tycks vara ett intresse för tyst vetande och ren praktik. Men skapande mimesis handlar inte bara om kroppslig efterlikning utan också om intellektuella prestationer, enligt Kemp (2005). En elev som tycker om sin lärare har lättare för skapande efterlikning och den bästa läraren gör eleverna till självständiga efterföljare (Kemp, 2005).

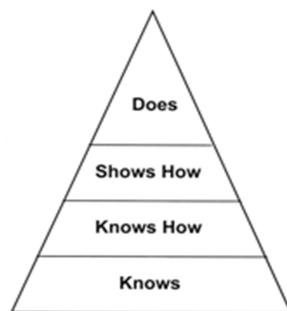
Kompetens från novis till expert

Utveckling av kompetens kan beskrivas med hjälp av den femstegsmodell som bröderna Dreyfus utvecklat, när de undersökt varför människors sätt att lösa problem inte är identiska med datorer. De har enligt Henriksen och Vetlesen (2001) funnit att människans sätt att utveckla färdigheter och lösa problem inte styrs av regler utan det sker i samverkan mellan olika faktorer som, intuition, aningar, situationstolkningar och kroppsliga färdigheter. *Nyborjaren (1)* lär sig de skyldigheter och rättigheter som gäller för sitt yrke. För nyborjaren framställs allt så enkelt och konkret, den arbetar kontextfritt och regelbaserat, men saknar förmåga att se samband på grund av att nyborjaren har för liten erfarenhet. Den *avancerade nyborjaren (2)*, kan använda mer komplicerade regler och förstå enskilda problem för den har fått en större erfarenhet och förnimmer likheter med tidigare situationer som den har erfarit. Hos den avancerade nyborjaren rör det sig om kontextbestämda element som ökar förståelsen av handlingen. Den *kompetente utövaren (3)* systematiserar och ordnar sina uppgifter, den kan ställa upp mål och lämpliga medel för att uppnå målet. Den kan också göra självständiga analyser, bedömningar och kalkyler. Den *kunniga eller professionella utövaren (4)* är starkt engagerad i det hon gör och reagerar *intuitivt*. Intuitivt eller intuition, i stället för intuition kan ordet know-how användas. Innebörden är att ha kunskap som är så införlivad i personen att den kan utföra handlingar utan medvetenhet och ansträngning. Denna färdighet och förmåga är mycket användbar då man kan utgå från sina erfarenheter i mötet med etiska problem. *Experten (5)* är den person som är just expert, som handlar intuitivt, automatiskt och utan att medvetet kalkylera, även kreativa inslag kan finnas hos experten. Experten vet hur den ska agera då den möter oväntade och svåra situationer.

Experten har nått det som Maslow kallar för *peak experience*, enligt Egidius (1999). En experts handlande sker på ryggmärgsbasis och experten kan inte säga varför den gjorde som den gjorde, det sker intuitivt. Tidigare erfarenheter och intuition är det som avgör hur man ska handla i olika situationer (Rolf, 1999). Man kan säkert känna igen bestämda situationer som är etiskt laddade och hantera dem på ett kunnigt sätt utan att behöva tänka igenom sitt handlande så noga, men man ska veta att vi i etiska frågor inte kan räkna med att bli experter på alla områden, då det är olika situationer och tillfällen som icke är likadana Henriksen och Vetlesen (2001).

Progression av kompetens enligt Millers kompetenspyramid

Ytterligare ett sätt att se på hur kompetens uppfattas och utvecklas finns beskriven i Millers kompetenspyramid (se figur 1). Denna modell har utvecklats inom klinisk verksamhet, men torde kunna appliceras på pedagogiskt arbete. Pyramiden är en gradering av hur yrkeskompetens utvecklas och är i fyra steg; a) veta, b) veta hur, c) visa hur och d) faktiskt göra i daglig verksamhet. Denna modell presenterades första gången 1990 av den amerikanske professorn i medicin George E. Miller (1918-1998) som menade att examination av enbart studenternas kunskaper inte ger en bra bild av deras verkliga kompetens. Man måste också se på utförande och genomförande vilket benämns *does action* (Lindgren och Håkansson, 2007). *Knows* - learns information, här lär man sig utifrån given information. *Knows how* - to use learned information, avser att man kan använda sig av det man lärt sig. *Shows how* - to use the information, innebär att man vet hur man ska använda sig av informationen. *Does* - performs in practice, betyder att man kan utföra det i praktiken.



Figur 1. *Millers pyramid* (Aaron, 2009, s.1101).

Professionell kompetens

Hur utveckling av professionell kompetens sker kan förstås med begreppet yrkessocialisation. En jämförelse mellan min studie och en studie av Orlenius (1999), där förskollärare vidareutbildar sig till grundskollärare, kan göras. Den studien belyser lärares förståelse och upplevelse i mötet mellan vidareutbildningen och yrkeserfarenheter. Den socialiseringsprocess som beskrivs sker i en specifik yrkessocialisation. Lärande sker utifrån erfarenheter och dessa tolkas till att bli individens livsvärld så som den uppfattar

verkligheten. Individens formas i ett samspel utifrån en yttre kontext, enligt Orlenius som menar att det ger en yrkeskultur. I det resultat som redovisas kan man finna att förskolläraarnas identitet i sin yrkesroll upplevs som otydlig och yrkets professionaliseringsprocess upplevs enligt förskollärarna själva som problematisk, då det idag är mer förvaring av barnen. Då måste förskollärarna kunna förlita sig på sin yrkeserfarenhet och de behöver använda sig av intuition, sunt förnuft och tyst kunskap. Bilden av förskolan, skolan och yrkesrollerna har fördjupats och förändrats. De kulturella skillnader som finns och som Orlenius funnit kan vara till gagn för de båda skolformerna och det bör ske en korsbefruktning mellan de båda menar Orlenius. Relaterat till min studie torde gymnasieeleverna med sina erfarenheter och upplevelser under tre års utbildning till en yrkesroll i pedagogiskt arbete bidra till bilden av yrkessocialisation. Men även till en förståelse för förhållningssätt och uppfattningar av kompetens för arbete i förskola och fritidshem hos de olika yrkesprofessionerna.

Annan forskning som beskriver tankeprocesser och socialisation till lärare, återfinns inom *Teacher Thinking forskning*. Denna forskning har utvecklats av Lortie som gjorde en stor studie 1975, *Schoolteacher* (refererad i Alexandersson, 1994a). Förutom Lortie finns ett flertal forskare som studerat lärarsocialisation inom Teacher Thinking forskning. Här återfinns, enligt Alexandersson: Dewey, Schön, Elbaz, Havdal och Lauvås, Shulman, Gudmundursdottir, Habermas, och bröderna Dreyfus. Att utvecklas i sitt yrke och utveckla kompetenser är det många forskare som studerar och en progression i kompetens pågår ständigt och det beskrivs i nästa stycke.

Progression av kompetens i ett livslångt lärande

I det livslånga lärandet (CPD, Continuing Professional Development) förändras kompetenser, visar internationell forskning. Man kan se ett internationellt växande intresse för lärares fortsatta professionella utveckling, enligt Kennedy (2005). Kennedy har analyserat olika modeller för lärares ständiga utveckling av kompetenser för att öka sin professionalitet inom sitt verksamhetsområde. Nio olika modeller för hur kunskap, skicklighet och attityder utvecklas genom styrda insatser av skolutveckling. Skicklighetsutvecklingen kan ske kollektivt eller individuellt. Det kan vara en till en relation, ett "professionellt vänskapförhållande", där den erfarna läraren novisen skolkontexten vilka normer och vilken kultur som är gällande för skolan. Varje ny lärare är garanterad en "supporter" som supporterar CPD-processen. *The Community of practice modellen* är en modell där fler än två lärare ingår och utveckling sker gemensamt då förståelse och företagsamhet utvecklas då flera individer tillsammans skapar ny kunskap. *The Action Research Modell* är en aktiv forskarmodell som studerar hur professionell utveckling av kompetens sker i Sverige (Kennedy (2005).

Här vill jag återkomma till Schöns (1983) sätt att se på utveckling av kompetenser. Då den professionelle förflyttar sig till nya kompetenser, ger den upp de gamla och öppnar sig för

nya. I relationen mellan tanke och handling då reflektion sker i egen praktik, menar Schön (1983) att praktikern blir en forskare i sin egen praktik och i den reflekterande processen uppstår lärande i egen person. Schön använder begreppet *self-education*. Den professionelle läraren reflekterar ständigt över sina erfarenheter och handlingar. Reflektion i egen praktik ligger nära begreppet praktikerkunskap, tyst kunskap och intuitiv förmåga.

Utveckling av kompetenser genom reflektion i egen praktik kan också relateras till gymnasieeleverna i min studie som under den arbetsplatsförlagda delen i utbildningen lär sig i en relation likt mästare – lärling. De lär i en utvecklingsdimension genom tyst kunskap och intuition, men även genom tal i interaktion med sin handledare och övrig personal i arbetslaget.

Sammanfattning

Forskningsområdet om kompetensbegreppet i litteraturgenomgången har strukturerats med avsikt att fånga olika infallsvinklar. Sammanfattningsvis pekar den teoretiska belysningen att kompetensbegreppet är mångfacetterat, svårdefinierat och mångtydigt.

Kompetensbegreppet kan delas i två dimensioner personlig och professionell kompetens.

Kompetens kan förstås innehålla flera komponenter av allmän karaktär som personliga egenskaper, förmågor och färdigheter för att klara sig i vardagen och som samhällsmedborgare. Sedan tillkommer en specifik kompetens där kunskaper och kognitiva förmågor utvecklats för att erhålla kompetens för ett arbete. Kompetens för arbete i pedagogisk verksamhet, inom förskola och fritidshem, innehåller flera sammanvävda delar. Personliga egenskaper och förmågor, förhållningssätt, färdigheter, kognitiva kunskaper, praktiskt kunnande, etiskt förhållningssätt, pedagogiskt bemötande, flexibilitet och hantering av det oförutsedda ses då en person agerar genom handling.

Personlig och professionell kompetens kan förenas i pedagogisk kompetens.

Learning by doing, lärande i praktik och den tysta kunskapen där noviser lär i en mästare-lärlingsrelation är de teorier som inspirerat mig till denna studies utformning.

Relaterat till min studie förstås gymnasieelevernas utveckling av individuella förmågor och handlingskompetens för arbete i pedagogiskt arbete ske genom erfarenheter i och möten med yrkesverksam personal i den arbetsplatsförlagda utbildningen. Genom egen reflektion, eller som reflektion i egen praktik, tyst eller uttalad genom interaktion i arbetsplatsförlagd utbildning är eleverna som noviser som lär av experter i relationen mästare lärling. Genom det kontinuerliga lärandet utvecklas kompetenser hos människor.

Metod

I detta kapitel presenteras inledningsvis den kvalitativa forskningsansats jag valt som metod för att få svar på studiens syfte och forskningsfråga. Jag redovisar fenomenografins centrala idéer och redogör i kapitlet för kvalitativ enkät och intervju som forskningsteknik för att samla data.

Det är självuppfattningen i relation till kompetensfrågan som har inspirerat mig i studiens datainsamling och utformningen av enkät- och intervjufrågor. Kompetens kan ses som en process där den utvecklas genom omvandling av erfarenheter och upplevelser. Upplevelsen av att ha kapacitet innebär att man upplever sig ha förmåga att utföra arbeten (Hörnqvist, 1999). Här handlar det om gymnasieelevers erfarenheter och upplevelser från i första hand den arbetsplatsförlagda delen i utbildningen.

Det empiriska materialet innehåller information från två årskullar gymnasieelever (2008 och 2009). Upplägget av datainsamlingen utgår å ena sidan från ett antagande inom fenomenografin att uppfattningar av ett fenomen ”kan komma att förändras över tid” (Alexandersson, 1994b). I studien har därför information samlats in med ett tidsintervall upp till två år och två tekniker från årskullen 2008 för att utröna en eventuell förändring vad gäller uppfattningarna. Å andra sidan är det möjligt att jämföra uppfattningar från olika tids och rumssammanhang, då uppfattningar betraktas enligt Alexandersson som ”kollektiva tankeformer” (a.a.). ”Dekontextualisering svarar således mot att uppfattningar kan existera oberoende av ett specifikt sammanhang” (a.a.) I studien ses respondenterna som gymnasieelever vid samtliga genomförda observationstillfällen.

Analys, forskningsetiska aspekter och studiens trovärdighet behandlas avslutningsvis i metodkapitlet.

Kvalitativ forskningstradition

En kvalitativ ansats går inte helt att särskilja från kvantitativ forskningstradition. Att kvalitativ forskning skulle vara en rent verbal metod, där insamlat datamaterial bearbetas och analyseras verbalt och kvantitativ forskning endast skulle innebära att man använder sig av statistiska bearbetnings- och analysmetoder kan ifrågasättas. I praktiken finns det inslag utav de båda forskningstraditionernas analysmetoder i varandra (Kvale, 1997). Denna studie är kvalitativ och induktiv, då den har inslag av vad som är en upptäckares väg, där empirin är en viktig del för resultatet. Inom den kvalitativa forskningstraditionen söks harmoni mellan forskningsfrågan, antaganden, det studerade fenomenets natur, datainsamlingen och analystekniken. Studien är deskriptiv då beskrivning av uppfattningar

kommer att redovisas utifrån de svar som erhållits vid analysen. I sökandet efter svar på forskningsfrågan genom tolkning för att förstå och beskriva hur gymnasieelever uppfattar kompetens för arbete i pedagogisk verksamhet, har en kvalitativ analysmetod använts.

Fenomenografisk ansats

Fenomenografin är en kvalitativ forskningsansats som har vetenskapliga och filosofiska rötter i inlärningspsykologin, men också influenser från gestaltpsykologisk tradition (Alexandersson, 1994b). Målet är att identifiera variation och strukturer i människors sätt att förstå fenomen och gestalta det. Det är inte tinget i sig, verkligheten som sådan som den är, utan hur något *uppfattas* av någon, som är det centrala. Fenomenografin har växt fram utifrån metodologiska erfarenheter främst inom pedagogikens område och har främst använts inom pedagogiska studier. Termen fenomenografi introducerades 1981 av Ference Marton. Det var forskare vid pedagogiska institutionen i Göteborg som bedrev studier i kvalitativa forskningsprojekt. INOM-gruppen, som de kom att kalla sig, studerade inlärningspsykologi, men kom senare att förflytta fokus från inläring till människors uppfattningar av sin omvärld (a.a.). Etymologiskt härstammar fenomenografi från grekiskan. Två sammansatta ord, fenomenon kommer från *phainomenon* det som visar sig och grafia *beskriva i ord eller bild*.

Marton och Booth (2000) menar att fenomenografin och fenomenologin delar forskningsobjekt, då båda strävar mot ett avslöjande av erfaren den hos människor. Det är genom erfarenheter som vårt medvetande formas. ”I den mån fenomenologin definieras genom dess forskningsobjekt – mänsklig erfarenhet och medvetande – kan fenomenografin legitimt betraktas som ett barn i den fenomenologiska familjen”. Men de är ändå inte förenliga och fenomenografin är att betrakta som en avlägsen släkting till fenomenologin.

Enligt fenomenografin studeras människors uppfattningar och erfaren den för att få kunskap om världen (Marton och Booth, 2000). Det är det huvudsakliga innehållet i uppfattningarna som är intresset (Alexandersson, 1994b).

Begreppet uppfattning är väsentligt inom fenomenografin, då man söker få syn på skilda uppfattningar av ett fenomen. Det är uppfattningen *av* något, med vilket man menar människors förståelse *av* något, inte uppfattning *om* något. Uppfattning *om* något innebär att man lägger en värdering i sin uppfattning vilket innebär att man har en åsikt om något (Uljens, 1989). På 1980-talet benämndes detta något man sökte efter för uppfattning, numera talar man om erfaren den. ”Sätt att erfara”, ”uppfattningar”, ”sätt att förstå”, ”begreppsbildning”, ”sätt att begripa”, är olika termer som används synonymt och dessa begrepp ska ”tolkas i förhållande till erfaren de”, ej till ”psykologisk, kognitivistisk bemärkelse” (Marton och Booth, 2000). Marton och Booth formulerar sig i termer att lärande erfars, att erfara världen är att få förmågan att erfara på ett eller annat sätt. Och då är det frågan om uppfattning i ett vad och hur perspektiv och med olika användningssätt

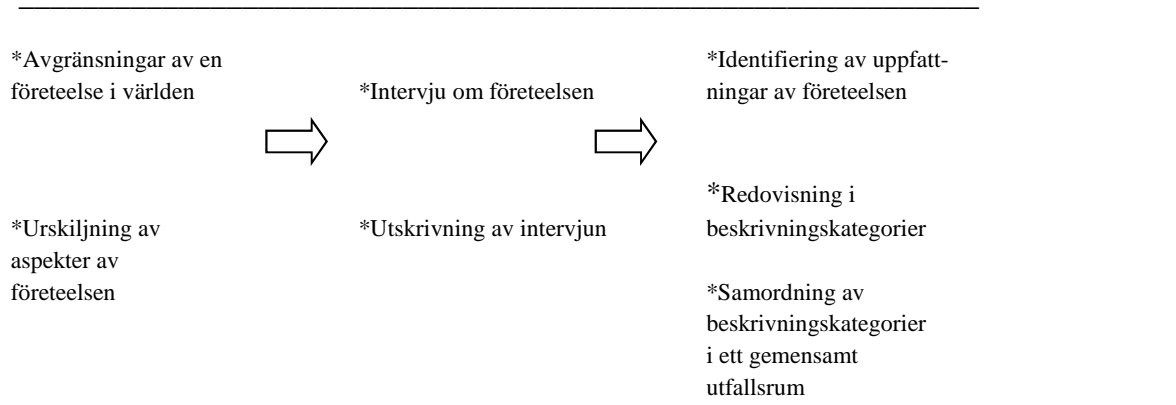
för *vad och hur*. Dessa olika sätt kan till exempel vara relationen mellan vad och hur, att man erfar på olika sätt och det finns en variation i lärandet.

Inom fenomenografin skiljer man på första och andra ordningens perspektiv. Den *första ordningens perspektiv* innebär att forskaren själv beskriver aspekter som är intressanta, den *andra ordningens perspektiv* innebär att man beskriver hur andra människor uppfattar olika aspekter av verkligheten (Kihlström, 2007). Fenomenografin fokuserar den andra ordningens perspektiv, men Marton och Boot (2000) menar att första och andra ordningens perspektiv i stor utsträckning kompletterar varandra och de står i en relation till varandra. Relationen mellan människa och omvärld är fenomenografins studieobjekt och det är erfarenheten som är grunden till uppfattningen och verkligheten konstitueras av uppfattningen. En jämförelse är möjlig mellan en människas uppfattning *av* en yttre verklighet och uppfattningen *med* en yttre verklighet. Jämförelsen ska ske hos olika människor men i samma verklighet. I den andra ordningens perspektiv är det relationen mellan personen och ett fenomen som är centralt. Hur personen erfar fenomenet, visar på hur den förändras och utvecklas. Intresset för variation i och förändringar av förmågan att erfara världen anses vara mer avancerad, komplext och kraftfullt. Dessa förmågor kan oftast rangordnas hierarkiskt (a.a.).

Fenomenografisk forskning delas in i tre inriktningar med utgångspunkt från hur människor uppfattar fenomen i sin omvärld. Den *första* inriktningen handlar om sambandet mellan människors uppfattningar av inlärning och människornas sätt att studera och minnas det man lärt. Den *andra* inriktningen handlar om uppfattningar av centrala begrepp inom exempelvis ekonomi, matematik och fysik. Den *tredje* inriktningen handlar om hur människor uppfattar företeelser, och här kan nämnas forskning om politisk makt, lärares uppfattningar av undervisning och barns uppfattningar av inlärning (Uljens, 1989).

Föreliggande studie tillhör den tredje inriktningen, där man söker uppfattningar, hur människor ser på företeelser, och befinner sig i den andra ordningens perspektiv. Det är i föreliggande studie elevers skilda uppfattningar och relationen mellan elev och fenomenet kompetens för arbete i pedagogisk verksamhet inom förskola och fritidshem som studeras. Elevers utsagor utfaller i resultatet på en kollektiv nivå, uppfattningarna presenteras således inte på individnivå. Fenomenografin har en tydlig arbetsgång: insamling av datamaterial, som i denna studie är enkätsvar och två intervjuer, analys av insamlat datamaterial i fyra faser. I den första bekantar forskaren sig med materialet och skaffar sig ett helhetsintryck. I fas två söker man i utsagorna efter likheter och skillnader. I fas tre kategoriseras uppfattningar i så kallade beskrivningskategorier. Den fjärde fasen studeras underliggande strukturer i kategorisystemet (Alexandersson, 1994b).

Med nedanstående figur (figur 2) illustreras strukturen på arbetsordningen i en fenomenografisk forskningsansats.



Figur 2: Arbetsordning i den fenomenografiska forskningsansatsen (Alexandersson, 1994a, s.73).

Fenomenografin är inte oproblematiserad, enligt Uljens (1989), och för att förstå fenomenografi måste man sträva efter att förstå vilken verklighetsuppfattning som ligger till grund för ansatsen. Hur analysen utvecklas och hur resultatet ser ut kan inte definieras i förväg, då dessa frågor är beroende av det empiriska materialet och den kontext som en studie och dess fråga relateras till.

Arbetsordningen ovan har inspirerat mig i min studies genomförande. Datainsamling sker oftast genom intervju. Efter datainsamlingen sker analys, där utsagor kategoriseras i olika beskrivningskategorier. Det empiriska materialet i föreliggande studie är kvalitativa transkriberade enkätsvar och intervjusvar. De olika kategorierna måste vara kvalitativt skilda, de får inte överlappa varandra, skillnaden ska vara tydlig (Larsson, 1986; Kihlström, 2007). Beskrivningskategorierna bildar tillsammans ett utfall. Förhållandet dem emellan kan se olika ut. ”Det hierarkiska systemet innebär att vissa kategorier ses som mera utvecklade än andra /.../. Varje högre nivå innefattar då även de lägre nivåerna” (Kihlström, 2007). I ett horisontellt system anses kategorierna som jämbördiga och i ett vertikalt system rangordnas kategorierna utifrån ett tidsperspektiv (a.a.).

Enkät valdes som datainsamlingsmetod som sedan kompletterades med intervju. Avsikten med intervjuerna var att få en fördjupad bild av uppfattningarna, vilket torde uppnås genom ställda följdfrågor som uppmuntrar till reflektioner (Marton och Booth, 2000). Jag ville få en triangulering vilket innebär att flera olika metoder används för att få flera perspektiv vid analys (Alexandersson, 1994b.)

Enkät som metod att samla data

Att empiriskt studera hur eleverna uppfattar kompetens för arbete i pedagogisk verksamhet efter tre år på Barn- och fritidsprogrammet kan göras på flera sätt (jämför Kihlström, 2007). Enkät är inte vanligt som metod inom fenomenografiska studier, enligt Kihlström, men i denna studie har jag använt mig av kvalitativ enkät som främsta datainsamlingsmetod. Det som avgjorde valet av enkät som verktyg var, att jag bedömde det vara ett relevant sätt att få svar på forskningsfrågan. Att få skrivna svar ansåg jag vara en fördel, då varken jag eller mina respondenter skulle kunna komma i situationer, där avvikelser från frågan under ett samtal skulle kunna uppstå. Enkät enligt Stukat (2005) har fördelar genom att forskaren inte kommer i den så kallade intervjueffekten. Den osäkerhetsfaktor det innebär att intervjuaren omedvetet styr respondenten undanröjdes genom enkät, bedömde jag. Vidare menar Stukat, att då enkät utformas som ostrukturerat frågeformulär med så kallade öppna frågor, som respondenten besvarar skriftligen, inte är så olik en vanlig intervju. I enkätsvaren gavs eleverna möjlighet att skriva ned sina tankar om kompetens för arbete i pedagogisk verksamhet.

Gruppenkät genomfördes vid tre tillfällen. Gruppenkät har några fördelar, många människor kan besvara enkäten samtidigt, det är en billig och snabb metod och bortfallet på grund av vägran blir lågt, då forskaren är närvarande vid genomförandet (Dahmström, 2005). Fördelarna med enkät, var en faktor vid valet av metod, men nackdelen med enkät att inte kunna gå tillbaka till respondenten och få ett utförligare svar, vilket är en svaghet med vald metod.

Beskrivning av studiens enkätfrågor och formulär

Bakgrunden till enkätfrågornas utformning är Barn- och fritidsprogrammets kursmål: eleverna ska erhålla grundläggande kunskaper för arbete med människor i alla åldrar inom pedagogiska och sociala yrkesområden (Skolverket, 2000) och olika förmågor som ska utvecklas för att kunna verka inom verksamhetsområdet. Frågorna har ett samband med ovan nämnda utgångspunkter vid konstruktion och formulering. Tre enkäter (enkät 2008, enkät 2009 och enkät i repris) utarbetades (bilaga 1-3). Syftet med frågorna var att stimulera eleverna att berätta om sina erfarenheter och upplevelser från den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen och därmed fånga underliggande uppfattningar av kompetens för arbete i pedagogisk verksamhet.

I inledande text på enkätformulären finns information om syftet med enkäten, vem jag är samt de etiska hänsynstaganden som ska beaktas i samband med forskning. Inledningstexten beskriver att jag vill ta reda på elevernas upplevelser relaterat till den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen. Enkät 2008 är även relaterad till en examinationsuppgift i min magisterutbildning med fokus på hur det pedagogiska

yrkesutövandet fungerar i praktiken, sett ur gymnasielever på Barn- och fritidsprogrammets perspektiv (Carlbo, 2008). I enkät 2009 informeras eleverna vid utdelningen att deras text ska användas i mitt examensarbete (bilaga 2).

Allt insamlat material, vilket jag informerade eleverna om, behandlas konfidentiellt. Eleverna uppmanades att skriva sitt namn på enkäten 2009, vilket underlättar för mig vid hantering av datamaterialet. Enkätsvaren 2008, begärde jag inte in namn på enkäterna från eleverna, jag hade endast en klasslista med personuppgifter. Jag kunde inte återkomma till elevernas svar 2008, då jag inte visste vem som svarat. Jag bad respondenterna 2009, att få deras namn, e-postadress och telefonnummer. Orsaken till det informerade jag eleverna om. Det skulle finnas en möjlighet om jag ville återkomma till någon respondent och för komplettering och för att hålla ordning på enkäterna vid bearbetning och analys. Jag tackade eleverna för deras medverkan (bilagor 1- 2).

Enkäterna 2008 och 2009 konstruerades med fem frågor och öppna svar. Enkätfrågornas fasta struktur med olika frågeområden ger möjlighet för eleverna att fritt resonera kring kompetensfrågan. Svaren ska ge ett underlag för beskrivning av gymnasieelevernas skilda uppfattningar av det studerade fenomenet.

I *enkät i repris* användes de fyra första frågorna, medan den femte öppna frågan togs bort och en ny fråga lades till i stället⁶. Femte frågan i enkät 2008 och 2009 är ej analyserad och ingår inte i resultatet (se fotnot). Orsaken till att jag omformulerade frågan i *reprisenkäten* var att jag ville veta elevernas uppfattning om utbildningens teoretiska del specifikt. Detta svar har inte heller analyserats i den här studien.

Enkätens fem frågor;

1. Att utveckla sin kompetens från "novis till expert", det uttrycket läste ni om i åk 2 i kursen psykosocialt arbete. Hur tycker du att du utvecklats om du tänker på dina APU-erfarenheter?

2. Kompetens – kunnig i sitt område, känner du dig så?

3. Att vara professionell – vad innebär det för dig?

4. Yrkesetisk kompetens – att handla klokt utifrån etiska värden och principer. Vad kommer du att tänka på då?

5. Plats för ytterligare tankar och egen formulering. Svar på frågan jag ej ställde.

Fråga fem i *enkät i repris* lyder.

⁶ Den femte frågan ändrades i *enkät i repris* då jag fann att svaren, som var få, var av sådan art att det i sammanhanget var oväsentligt för studiens resultat. "Lycka till med din utbildning" och "BF är en bra utbildning" tillförde inget till resultatet.

5. *Många gånger säger ni elever att APU varit mest utvecklande, men om du nu ett år efter avslutad utbildning tänker på hur skolans teoridel utvecklat dig, hur och vad tänker du då?*

Utmaning här var att formulera frågor som klargör elevernas egna uppfattningar och inte de svar som kan kopplas till korrekta svar utifrån det som de läst om eller lärt i utbildningen. Genom tilläggen *hur tycker du att du har utvecklats, känner du dig så, vad innebär det för dig* och *vad kommer du att tänka på* var tanken att eleverna skulle reflektera över sina egna uppfattningar.

Urval och bortfall vid enkätundersökningarna

Urvalet är en bestämd elevgrupp från Barn- och fritidsprogrammet i X kommun med erfarenheter grundade på såväl teoretiskt som praktiskt handlande. De gymnasieelever som valts ut som respondenter för gruppenkäterna är elever som jag har haft i egen undervisning. Det var således inga svårigheter att få tillgång till respondenter då urvalet var kända elever.

Enkät 2008

- En avgångsklass med nitton (19) elever vårtermin 2008. Klassen består endast av flickor. Sexton (16) besvarade enkätfrågorna.

Enkät 2009

- En avgångsklass med nitton (19) elever vårtermin 2009. Samtliga nitton (19) besvarade enkätfrågorna. Denna klass består av femton flickor och fyra pojkar.

Enkät i repris

- Enkät i repris 2009, är samma avgångselever som besvarade enkäten 2008. Tolv (12) elever från avgångsklassen 2008, besvarade *enkät i repris*.

Sammantaget är det fyrtiosju (47) enkäter som besvarats; trettiofem enkätsvar av trettiosju möjliga från avgångseleverna och tolv enkätsvar (flickor) av fjorton möjliga i *enkät i repris*.

I och med att genomförandet skedde bland elever som ingår i min egen undervisning hade jag god kontroll över vilka respondenterna var och kunde välja tillfälle där det var få elever frånvarande. Bortfallet var: tre vid genomförandet vårterminen 2008, vårtermin 2009 inget bortfall. *Enkäten i repris* gällande avgångseleverna 2008, besvarades av tolv elever. Det var två elever som avböjde då de fick förfrågan, vid genomförandet 2008, om de ville besvara enkäten igen. Av ursprungliga sexton elever, var det fjorton kvar som tillät mig att få återkomma om ett år (2009). Av dessa fjorton har jag fått in tolv svar.

Genomförande av enkäterna

Genomförandet av enkätundersökningen skedde vid tre tillfällen, i två avgångsklasser, 2008 och 2009. De två första undersökningstillfällena besvarade eleverna enkätfrågorna på vårterminen, efter den tredje och sista avslutande arbetsplatsförlagda⁷ delen i utbildningen. Det tredje undersökningstillfället genomfördes 2009, då jag inhämtade svar ytterligare en gång, från avgångsklassen 2008. Detta tredje undersökningstillfälle definieras *enkät i repris* och genomfördes, ett år efter avslutad utbildning. Enkätfrågorna i *enkät i repris* är samma förutom fråga fem vilket jag redogjort för orsaken till att jag förändrade. Anledningen till att jag genomförde ytterligare en undersökningsomgång, *enkät i repris* är att fånga uppfattningar ett år efter utbildningen, som jag nämnt ovan.

Jag genomförde de två första enkätundersökningarna under en lektion som var min egen. Enkäten delades ut till eleverna och själva genomförandet tog cirka fyrtio minuter. 2008 års avgångselever besvarade enkäten tre veckor efter avslutad APU, avgångseleverna 2009 besvarade enkäten en vecka efter avslutad APU.

Den tredje gången jag genomförde enkätundersökningen var det till avgångseleverna 2008 som besvarat *enkät i repris* ett år efter avslutad utbildning. Då hade jag ställt frågan, vid genomförandet 2008 om jag kunde få återkomma med ytterligare en frågeomgång och även, eventuellt, intervjua om jag fann något mer som jag ville ha svar på. För detta ändamål hade jag en klasslista med dessa elevers, e-postadresser och telefonnummer. Förnyad kontakt togs med eleverna via e-post och alla svar, utom ett erhöles via e-post. En elev valde att besvara med brev.

Då jag genomförde *enkät i repris* på vårterminen 2009, för avgångseleverna 2008, fick jag inledningsvis in sju svar av de fjorton tillfrågade som tackat ja att svara igen. Jag skickade ut tre påminnelser. Efter påminnelser och rundringning fick jag in ytterligare fem svar. Jag fick således in tolv svar av fjorton möjliga på *enkät i repris*. Det motsvarar procentuellt en svarsfrekvens på 85 %, vilket är högt enligt Dahmström (2007).

⁷ Den arbetsplatsförlagda utbildningen är i denna studies skola fördelad i tre perioder, en period per läsår.

Kvalitativ intervju som metod att samla data

Två år efter den första enkätundersökningen genomfördes en kvalitativ intervju med två av eleverna som komplement till enkätstudien. Intervju är det redskap som är den vanligaste datainsamlingsmetoden i en fenomenografisk studie (Alexandersson, 1994b) vilket jag tidigare redogjort för.

I den kvalitativa intervjun söker forskaren förstå ur den intervjuades perspektiv. I en kvalitativ intervju ställs följdfrågor och de har en betydande roll, då de uppmuntrar till reflektioner (Marton och Booth, 2000). Kvalitativ intervju är inte en metod med struktur och ett syfte, det är ett samtal mellan två personer i ett ojämnt förhållande. Forskaren styr och har kontroll över intervjun (Kvale, 1997). Intervjun ger intervjupersonerna möjlighet att i en dialog resonera kring kompetensfrågan utifrån intervjufrågorna. Följdfrågor tillkommer grundade på de svar som ges. Intervjun syftar till att i den intervjuades svar finna innebörden av det undersökta fenomenet.

Ett alternativt sätt hade varit att låta två eller fler elever i grupp diskutera kompetensfrågan med utgångspunkt från de olika begreppen i enkäten. En nackdel med gruppsamtalet kan å ena sidan vara att eleverna påverkas av varandra till samstämmighet på grund av socialt tryck. Å andra sidan kunde samtalen leda till reflektioner. Enskilda intervjuer valdes då jag ansåg att det bäst skulle bidra som ett komplement till enkäterna.

Urval och genomförande av intervjuerna

Jag valde, som nämnts ovan, att genomföra två intervjuer. Jag kontaktade några före detta elever från avgångsklass 2008 och förhörde mig om det var någon som var villig att delta i en intervju. Det fanns det och två före detta elever valdes ut (kvinnliga, klassen bestod endast av kvinnor). Ett medvetet urval gjorde att jag sökte en före detta elev som arbetat i pedagogisk verksamhet och en som studerade till lärare, efter de slutat gymnasiet. Det var viktigt i urvalet att de båda intervjurespondenterna skulle ha olika erfarenheter och upplevelser för att få ett urval med variation.

Intervjurespondenterna identifieras som respondent A 2010 och respondent B 2010. Respondent A har arbetat så gott som heltid på olika förskolor i Y kommun i två år och respondent B har studerat på högskola i två år efter avslutad gymnasieutbildning.

De två intervjuerna genomfördes två år efter avslutad utbildning. Genomförandet av intervjun skedde i juni 2010, på den skola där jag arbetar. För att säkra full konfidentialitet, valde jag att genomföra intervjuerna på två skilda dagar, för att inte respondenterna skulle mötas. Detta för att garantera den enskilda individens integritet och identitet vilket är viktigt att beakta för att vara trovärdig i sin forskning. Vid start av intervjun fick

respondenterna skriva under ett papper med information om intervjun och att jag skulle använda deras svar i mitt arbete. Svaren från dem är anonyma då det identifieras enligt ovan nämnda skrivning. Att skriva under pappret var inget som någon av respondenterna tvekade att göra (se bilaga 4).

Vi satt i ett konferensrum och det var sommarlov vilket innebar att inga störande moment inträffade. Jag inledde samtalet med lite prat runtom vad de gör nu, sedan berättade jag hur intervjun skulle gå till och mitt forskningsetiska förhållningssätt. Därefter startade själva intervjun. Samma frågor som enkätens användes (se bilaga 4). Jag följde enkätfrågornas ordning, men nu kunde vi samtala runt frågorna och följdfrågor ställdes.

Den ena intervjun varade i femtiofem minuter den andra i femtioåtta minuter. Intervjuerna spelades in med en digital voice recorder. Efter genomförda intervjuer transkriberades intervjuerna ordagrant. Transkriptionen av intervjun med respondent A består av arton A4-sidor och med respondent B tretton A4-sidor. Vid transkriberingen sorterade jag bort information som ej var relevanta för studiens syfte.

Fenomenografisk analys av enkätsvaren

Vid analys i sökandet efter *något*, som kan visa sig i elevernas enkätutsagor, i detta fall sökandet efter elevernas uppfattningar av kompetens för arbete i pedagogisk verksamhet, har jag utgått ifrån en fenomenografisk analys. Analysen handlar om att studera innebörden i enkätsvaren. Innebörden kommer till uttryck i elevernas utsagor (jämför Kihlström, 2007).

I bearbetningsprocessen av datamaterialet har jag först bekantat mig med datamaterialet genom läsning, läsa om igen, att tänka, sortera och notera, färgkoda utsagor samt renskriva på dator. Det är ett pendlande mellan de olika områdena i sökandet efter svar. Detta pendlande mellan de olika delarna är nödvändigt för att få ett helhetsintryck över innehållet (Alexandersson, 1994b). Efter första bearbetningen sorterade jag upp texten och letade efter skillnader och likheter i utsagorna, det vill säga skillnader och likheter i förståelsen av det studerade fenomenet. Dessutom letade jag efter om det fanns någon utsaga som på något sätt hade ett svar som till sitt innehåll var utmärkande. Syftet var alltså att hitta mönster och innebörder uttryckta i enkätsvaren och därefter kvalitativt olika sätt att se på kompetens för arbete i pedagogisk verksamhet.

Elevernas utsagor från enkätstudierna finns i olika utförande; dels de ursprungliga utsagorna på originalenkäterna från varje elev. Sedan renskrivna utsagor, med svar från varje elev. Vidare ordnades utsagorna där svaren är i ordningsföljd, alla svar på fråga ett, alla svar på fråga två och alla svar på fråga tre osv. Varje års enkät, elevers utsagor från 2008, elevers utsagor från 2009 och renskrivna enkätens utsagor är var för sig.

Slutligen grupperade jag alla etthundraåttioåtta utsagor i skilda beskrivningskategorier, utifrån karaktären av elevers uppfattningar av kompetens för arbete i pedagogisk verksamhet. Det är min uppfattning av enkätmaterialiet som ligger till grund för dessa beskrivningskategorier.

I detta stadium då utsagorna skulle sorteras in i beskrivningskategorier färgkodade jag dem, klippte itu enkätsvaren och lade de olika svaren i olika kuvert. Jag frångick enkätens frågor och letade bland utsagorna var de skulle passa in i de olika beskrivningskategorier jag skapat. Till att börja med strukturerades beskrivningskategorierna till tre stycken; slutligen blev det fyra beskrivningskategorier. Jag bearbetade utsagorna flera gånger och anlät en medbedömare för sortering av de olika utsagorna i beskrivningskategorier.

Jag har inte gjort någon åtskillnad i svaren könsmässigt, det var inte avsikten, men en iakttagelse som gjorts är att två av enkätsvaren hos fyra pojkar är kortfattade. En elev har endast svarat med ett ord; *absolut* på frågan om den känner sig kompetent. Den andra pojken beskriver att han känner sig kompetent och att han vet vad han gör.

Analysen av enkätsvaren genomfördes innan genomförandet av intervjuerna.

Analys av intervjusvaren

Vid analys av de två intervjurespondenternas svar var det svårt att frigöra sig från de identifierade beskrivningskategorierna i enkätmaterialiet. Tolkningen av intervjuerna påbörjades vid intervjutillfällena och förstärktes vid transkriberingen genom de associationer man gör vid frågande och svarsprocessen (jämför Kvale, 1997). Vid genomläsningen av intervjumaterialet upprepade gånger tyckte jag mig kunna konstatera att inga nya kategorier kunde identifieras. Uppfattningarna i intervjusvaren hade samma struktur som de i enkäterna och rymdes i de redan identifierade kategorierna. Uppfattningarna var dock mer omfattande till sitt innehåll.

Jag valde därefter att ta mig an analysen av intervjusvaren på ett alternativt sätt. Analysen kom att präglas mer av ett deduktivt sätt, då jag utgick från de befintliga beskrivningskategorierna. Utsagorna studerades med hjälp av beskrivningskategorierna. Jag sökte efter utsagor som kunde beskrivas med hjälp av de fyra begreppen: egenskap, förhållningssätt, förmåga och utveckling. I analysen sökte jag efter likheter och skillnader utifrån dessa kategorier. Jag sökte mönster och jämförde med resultatet av enkätanalysen.

Utsagorna studerades på djupet, klassificerades och sorterades sedan in under de fyra begreppen. I detta skede lät jag medbedömaren ifrågasätta mina tolkningar.

Min strävan har varit att i analysen vara ”trogen det utskrivna materialet” (Kihlström, 2007).

Forskningsetiska aspekter

Att bedriva forskning kräver ett ansvarstagande hos den person som genomför den. Att icke röja en individs identitet och garantera konfidentiell behandling av respondenternas berättelser är en ovillkorlig kodex. Vetenskapsrådet har givit ut etiska regler framtagna av Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådets etiska kommitté (HSFR), de är till delar förlegade i dag, men, de är en grund som forskning vilar på. Dessa etiska regler består av fyra huvudkrav; informationskrav, samtyckekrav, konfidentialitetskravet och nyttjandekrav, samt regler, råd och rekommendationer (CODEX a). Forskningsetiska aspekter, etiska regler och betydelsen av att följa god etisk sed (CODEX b) har jag tagit del av och beaktat i min studies genomförande.

Larsson (1994) refererar till en checklista av Trankell vad som anses som vetenskaplig hederlighet hos en författare; att forskaren inte har underlåtit att redovisa något som den känner till, att inte lägga till något som inte hör dit, att man förankrat sina slutsatser i det framtagna materialet, att inte kalla samma saker för olika saker, att inte tillskriva saker olika vikt efter hand så som det passar ens syfte samt att forskaren inte påstått ha syften som sedan överges till förmån för andra utan att redovisa varför. Exempel på forskningskrav är att skydda de personer som deltar i en studie, att vara sanningsenlig då man redovisar sitt resultat. Forskningsresultat kan få makt eller utnyttjas av personer i maktposition och på så sätt ingå i ett maktspel vilket ställer krav på forskaren att inte låta sig korrumpas (a.a.).

För denna studies del har jag alltså beaktat det som gäller vid forskning och som tillhör den etiska koden enligt ovan. Vid genomförandet av enkäterna och intervjuerna informerade jag respondenterna muntligt hur jag skulle behandla svaren, att det var frivilligt att svara, att deras svar skulle garanteras konfidentiell behandling och att deras identiteter inte på något sätt skulle röjas. Vid intervjuerna fick respondenterna även skriva under ett informationspapper vilket jag har redogjort för. I enkätens inledande informationsdel ges forskningsetisk information som att svaren ska behandlas konfidentiellt (se bilaga 1 och 2). Etiska avgöranden är ständigt ett spørsmål som beaktats i studien. Vid genomförandet av *enkät i repris* och vid intervjun fick eleverna samma skriftliga information i enkäten samt den inledningstext som jag skrev i det elektroniska brev som jag skickade (se bilaga 3).

Trovärdighet

I detta avsnitt resonerar jag kring validitets- och reliabilitetsfrågan i en fenomenografisk studie i relation till min studie. Hur kännetecknas något som är trovärdigt?

Inom kvalitativ forskning är det inte lika lätt, som inom kvantitativ forskning att mäta rätt (Alexandersson, 1994b). Kvalitativ forskning har intresse för om resultatet överensstämmer med verkligheten. Frågor om trovärdighet, noggrannhet och giltighet besvaras vanligtvis efter datainsamlingen.

Inom en fenomenografisk studie är följande frågor relevanta att ställa: är det som var avsett att undersökas det som undersökts, utsagorna, representerar de elevernas uppfattningar och är de i relevans till syftet och de framtagna beskrivningskategorierna, de framtagna beskrivningskategorierna är det respondenternas uppfattningar och är tolkning och analys trovärdigt (Alexandersson, 1994b).

Att tolka innebörden, av respondenternas svar, som i denna studie inneburit en tolkning av utsagorna via enkät och intervjuer för att kunna redovisa ett noggrant och trovärdigt resultat är ett grannlaga arbete. Trovärdigheten säkras genom citat, där läsaren kan värdera och avgöra forskarens ställningstaganden. Att dessutom ha en oberoende medbedömare som tolkar och analyserar utsagor förstärker trovärdigheten. Medbedömaren är en person som går till väga på samma sätt som forskaren och sorterar utsagorna i de olika beskrivningskategorierna. Detta förfarande att stärka samstämmigheten i resultatet kallas interbedömarreliabilitet enligt Alexandersson (1994b). Interbedömarreliabilitet visar en högre grad av samstämmighet och kan man nå en samstämmighet mellan 75 till 100 procent anses det generellt sett vara en hög samstämmighet enligt Alexandersson.

En medbedömare, enligt Larsson (1986), är en oberoende person som är pliktmedveten och som anstränger sig att ta sig an respondenternas svar. Medbedömaren ska endast arbeta med utsagorna och sortera in utsagorna i de olika beskrivningskategorierna. Det är medbedömarens enda uppgift. Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus enligt Alexandersson (1994b) innebär att forskaren utför intervju, renskriver, analyserar och kategoriserar och sedan kontrollerar medbedömaren om kategorierna stämmer med utsagorna.

I min studie anlitas för enkätaterialet en medbedömare, som fick ta del av kategorisystemet och enkätsvaren. Vidare informerades medbedömaren om de tre, då identifierade beskrivningskategorierna. Medbedömaren sorterade några osäkra utsagor i ett kuvert för sig. En svårighet bestod i att avgöra till vilken kategori dessa utsagor skulle placeras. Min bedömning är att kategoriernas kommunikerbarhet var otydlig vid tillfället. På grund av detta utfall och den erhållna låga interreliabilitet för de tre beskrivningskategorierna (46 %, 75 %, 45 %) förtydligade jag kategoriernas innehåll samt

analyserade det empiriska materialet ytterligare en gång och identifierade en fjärde beskrivningskategori.

Marton och Booth (2000) förklarar: ”Allteftersom analysen framskrider fördjupas bilden, eftersom särskilda aspekter framträder en efter en. Allt detta är faser i konstitueringen av forskningens objekt”. Genom den fortsatta analysen och identifieringen av ytterligare en kategori i materialet bedömer jag att resultatets trovärdighet stärks. Intervjuundersökningen torde också bidra till ett stärkande av trovärdigheten.

Intervjuernas utsagor har inte varit föremål för kontroll av en medbedömare på samma sätt som vid enkäten. Jag lät istället samma medbedömare läsa transkriptionerna och ifrågasätta min tolkning. För egen del har jag själv provat mina antaganden och tolkningar under processens gång. Genom att under analysprocessen ifrågasätta tolkningar visas forskarens hantverksskicklighet (Kvale, 1997). Tillförlitligheten har läsaren att bedöma utifrån redovisat tillvägagångssätt och kategoriernas belysning med citat. Om det uppstår en osäkerhet vad gäller resultatets tillförlitlighet kan det endast överbryggas av läsarens förtroende till forskaren (Larsson, 1986). Här är det viktigt att jag som forskare redovisar tillvägagångssättet, och låter ett rikt antal citat från enkätsvaren och intervjusvaren följa beskrivningen av kategorierna så att läsaren kan bedöma studiens trovärdighet.

Det är, som jag nämnt ovan, min uppfattning av det empiriska materialet som ligger till grund för beskrivningskategorierna, vilket betyder att min bakgrund som lärare i Barn- och fritidsprogrammet kan ha påverkat analysarbetet. Jag kan ha en föreställning om att jag förstår vad eleverna menar. Detta har jag dock varit medveten om och försökt att vara observant på genom att inte fastställa kategorierna alltför snabbt. Kategorisystemet kan inte heller sägas vara en slutgiltig beskrivning av variationer i uppfattningar, då urvalet är begränsat.

Resultat

Kapitlets inleds med en övergripande beskrivning vad som avses då ett resultat presenteras, utifrån fenomenografisk ansats. En redogörelse ges för gymnasieelevers uppfattningar av fenomenet kompetens för arbete i pedagogisk verksamhet efter tre års utbildning och den variation som identifierats då det empiriska materialet analyserades. De olika beskrivningskategorierna presenteras och varje beskrivningskategori exemplifieras med ett rikt antal citat för att tydliggöra gränserna för de olika beskrivningskategorierna. Avslutningsvis i resultatkapitlet presenteras en analys av uppfattningarnas relation till varandra under rubriken *Utfallsrum*.

Förklaring till resultatredovisningen

Studiens huvudresultat är en beskrivning av de kvalitativt skilda uppfattningar av kompetens för arbete i pedagogisk verksamhet som identifierats, vilket redovisas i fyra beskrivningskategorier. Efter bearbetning och analys av det empiriska materialet ett antal gånger kunde ett sammanfattande intryck urskiljas och en helhetsbild av fenomenet kunde framställas.

Variation i uppfattningar hos eleverna av kompetens för arbete i pedagogisk verksamhet, efter tre års utbildning på Barn- och fritidsprogrammet redovisas i fyra beskrivningskategorier och i varje beskrivningskategori finns illustrerade citat.

Enkätcitater redovisas enligt följande; först kommer elevens svar, sedan nummer på citerad elev och det årtal då enkäten genomfördes. Elevs nummer och årtal är kursiverat. Om det är ett svar som elev 2008 besvarat ett år efter avslutad utbildning anges även reprisenkät och texten är fetmarkerad⁸. Om det står reprisenkät i en citerad utsaga innebär det att det är en avgångselev från 2008 som besvarat samma enkät ett år senare (2009). Citaten citeras ordagrant, jag har inte ändrat, mer än stavfel. Enkät exemplifieras, så som följer; ”utsaga” (*elev 4 2008*), ”utsaga” (*elev 4 2009*) eller ”utsaga” (*elev 4 2008 reprisenkät*).

Intervjucitat redovisas på följande sätt, (*respondent A 2010*) respektive (*respondent B 2010*). Intervjucitat citeras ordagrant efter skriftspråket.

⁸ Elevsvar från 2008 och som besvarat enkäten i repris, ett år senare är samma elevgrupp men de är inte nummerkodade så att det är samma elev som besvarat 2008 och 2009.

Beskrivningskategorier

Fyra beskrivningskategorier har identifierats och presenterats. Dessa fyra är *kompetens som egenskap*, *kompetens som förhållningssätt*, *kompetens som förmåga* och *kompetens som utveckling*:

1. *Kompetens som egenskap* är relaterad till individens personlighet och de egenskaper som behövs för arbete i pedagogisk verksamhet. Personligheten är nyckelordet som inryms i denna kompetens.
2. *Kompetens som förhållningssätt* är relaterad till individens förhållningssätt, uppträdande, det vill säga bemötande och hanteringskompetens – pedagogiskt och etiskt - för arbete i pedagogisk verksamhet.
3. *Kompetens som förmåga* avser kompetens med betoning på individens kognitiva kunnande eller förmåga för arbete i pedagogisk verksamhet, det vill säga teoretiskt och praktiskt.
4. *Kompetens som utveckling* avser kompetens som till karaktären innehåller en utvecklingsdimension, det vill säga individen är i en ständig utveckling i sin kompetens för arbete i pedagogisk verksamhet.

Kompetens som egenskap (1) och kompetens som förmåga (3) är kompetenser som tillhör en persons individuella förmåga. Kompetens som förhållningssätt (2) är relaterat till handling och kan beskrivas som en persons handlingskompetens eller handlingsberedskap. Kompetens som utveckling (4) är relaterat till ett kontinuerligt lärande, det vill säga kompetens som utvecklingsprocess.

Variationen rör sig kring uppfattning av kompetens som något ”statiskt” till något som har karaktären av ”rörelse”. Den kritiska aspekten är förhållandet mellan kompetens som erhållen och kompetens som pågående eller kontinuerlig.

Kompetens som egenskap

I denna beskrivningskategori redogörs för utsagor som innehåller uppfattningar av kompetens för arbete i pedagogisk verksamhet relaterat till en individs personliga egenskaper. Denna kompetens speglar jaget hos en människa och innefattar olika egenskaper runt personligheten. Individens kompetens som egenskaper beskrivs i utsagorna på olika sätt.

Kompetensaspekter som självförtroende, säkerhet, personlig mognad, jagkänsla, integritet, självkänsla eller självbild inryms inom denna kategori. Eleverna ger uttryck för vikten av att visa personlig säkerhet i arbetet. Att känna självförtroende och vara öppen som person framstår som betydelsefulla kompetenser i pedagogiskt arbete.

I APU:n trean var man mer erfaren av att ha APU och hur det mesta går till. Därför känns det som om man är mer erfaren och kan och kan ta för sig mer. Man känner sig mer som en av de i personalen och man har större självförtroende än man har haft de tidigare åren. Nu känns det mer som om man är redo för arbetslivet (*elev 9 2009*).

Jag tycker att man har utvecklats mycket, speciellt som människa. Man får hela tiden testa på nya utmaningar och visa vad man går för, både för sig själv och för personalen på APU-platsen. När man gör saker som man inte gjort förut eller kanske varit osäker på och klarar det så växer man i sig själv och sitt självförtroende (*elev 9 2008 reprisenkät*).

Om jag jämför mig själv nu från första året här på BF så har jag mognat och utvecklats till en bättre person. Jag har fått vara med och se hur det går till att jobba på en skola/förskola 3 gånger. Innan jag gick ut på APU så hade jag massor av förutfattade meningar om hur man jobbar på en skola eller förskola. Men hur jag tycker att jag har utvecklats är att jag vågar ta mer ansvar för saker och vågar vara mer framåt och är en mycket mer öppen person. Mognat helt enkelt (*elev 12 2009*).

Personligheten beskriver eleverna på varierande sätt. Här återfinns egenskaper som att vara social, förmåga att ta initiativ, våga ta för sig, lita på sig själv.

Jag tycker jag har utvecklats mycket. Ett ex är att jag inte är lika blyg längre jämfört med vad jag var i början. Jag har utv. mycket som person, jag har blivit mer social och litar mer på mig själv (*elev 16 2008*).

Jag tycker att jag lärt mig att våga mer och ta egna initiativ. Det märkte jag på mina olika handledares kommentarer. Den första och andra praktiken fick jag höra att jag måste våga mer och det har jag jobbat med och det fick jag höra under min sista APU, de sa att jag kunde ta åt mig ännu mer, men samtidigt inte så lätt så hon tyckte att jag var bra. Kanske det berodde på att jag trivdes så bra också... (*elev 14 2009*).

Att inte vara blyg är ett karaktärsdrag som tillhör denna kompetens. I utsagorna lyfter eleverna fram ord som att lita på sig själv, att våga och att inte vara nervös.

Första året så var man mer nervös än de andra två åren. Ju längre man hade varit ute på sina APU-platser desto mer vågade man ta för sig. Man kände sig som en i personalstyrkan (*elev 4 2008*).

Första året var man väldigt blyg och vågade inte riktigt ta för sig. Men det har utvecklats enormt från 1:an till 3:an. Nu sista apu:n vågade man ta för sig mycket och man kände sig som en i personalen och man vågade nästan allt. Men jag ha känt att om man trivs bra på platsen man är så vågar man mer än om man är på en plats som man inte kanske trivs så bra på" (*elev 2 2008*).

Ytterligare egenskaper av betydelse i pedagogiskt arbete handlar om specifika personliga kvaliteter som inte kan nås via utbildning, de följer med personligheten. Som exempel kan nämnas: visa omtänksamhet, ha ordningssinne, vara lugn i sättet, kunna bjuda på sig själv och vara mänsklig.

Hur man är som person, det har ju inte bara med det som står i ett papper den utbildning man har gått och såna grejer, det är inte alla som passar att jobba bland barn på en förskola. Man har den personligheten i sig. Ta hand om barnen på ett bra sätt, va omtänksam, ordningssam...ja lugn och sansad, det finns mycket, det är svårt att sätta ord på, det kommer bara det är inget jag går omkring och tänker på så här, jag det bara blir när man jobbar. Många som varit nöjda med mitt jobb och det är ändå skönt att höra att man blir uppskattad då stärks man ju. (*Respondent A 2010*).

...en människa e liksom kapabel å va pedagog för de det kräver ju en speciell person, det är inte vem som helst som kan bli lärare, tror jag. Man ska göra det bra, hur man är som person om man kan vara pedagog på ett bra sätt. Alla är inte lämpade att bli pedagoger, man måste ha vissa kvaliteter. Man ska vara öppen som person...kan bjuda på sig själv också, man behöver ju inte hänga ut hela sitt privatliv för eleverna, men att man ändå kan relatera till sig själv när man kommer, om det är dilemman eller sånt där, tror jag man framstår mer som en människa, då eller så det tror jag att det är det man vill ha, än en sträng magister eller fröken som står och bara liksom pekar och har sig, utan man måste nog kunna ta tillvara på sin människa man är. (*Respondent B 2010*).

Kompetens som förhållningssätt

Till denna beskrivningskategori har utsagor förts som beskriver aspekter av kompetens för arbete i pedagogisk verksamhet som är relaterat till individens förhållningssätt. Utsagor som har förts till kategorin handlar om kompetenser som har fokus på bemötande av människor. Att agera eller handla rätt, här finns etiska och pedagogiska kompetensaspekter.

Här beskrivs uppfattningar av kompetens som handlar om att bemöta människor utifrån ålder, utvecklingsnivå och behov samt ha ett förhållningssätt som inte styrs av individens bakgrund. Idén om allas lika värde kommer till uttryck i utsagorna.

/.../ sen ska man alltid behandla alla människor lika och visa det för dem man arbetar med (*elev 15 2008*).

Jag har lärt mig att anpassa mig till olika situationer och bemöta människor på deras nivå, barn i alla åldrar och vuxna, personal. Vara flexibel i arbetet. Anpassa saker och ting efter individen (*elev 15 2009*).

Att kunna leda rätt och vara pedagogisk. Att kunna gå ner till t.ex. barns nivå och kunna ändra sitt tänkande. Att vara diplomatisk. Kunna se människors olika behov, beroende på vilken verksamhet man är i (*elev 10 2009*).

Jättemycket! Jag har lärt mig att se allt utifrån deras behov och har fått kunskap för hela livet. Jag trodde att jag kunde ganska mycket inom de verksamheter jag varit igenom att bara läst teoretiskt i skolan, men jag har fått så mycket lärdom utav att vara ute och se vad jag egentligen har läst (*elev 10 2009*).

Det jag kommer att tänka på är att man utgår ifrån personen/personernas utveckling. Att de är i centrum och inte jag. Att man möter de som man arbetar med som enskilda individer men även som ett kollektiv. Man ska skydda de man jobbar med från skada och så vidare och absolut inte diskriminera någon oavsett kön, etniskt bakgrund osv. (*elev 3 2008 reprisenkät*).

Man har lärt sig acceptera människan bakom funktionshindret (*elev 18 2009*).

I utsagorna beskrivs även kompetenser som att ha handlingsberedskap inför oväntade situationer, det vill säga att handla utifrån det rätta i situationen - moraliskt och juridiskt.

Jag tycker att man har börjat tänka på rätt och fel mer och mer. Nu när man själv har hittat sin ledarroll och känner sig kunnig upptäcker man rätt och fel tydligare, och man lägger märke till det i olika situationer (*elev 1 2008*).

Som sagt man ska veta vad som är rätt att säga, göra och tvärtom. Man ska inte svära framför barnen eller rent utav "hoppa" på dem fula ord osv. (*elev 15 2008*).

Som pedagog tar man hänsyn till barna, till exempel att man inte "kör över dom". Det finns normer och regler som gäller, å barna har ju fått blivit intalade en grej liksom, å då måste man arbeta efter det. Ledningen sagt, alltså rektorer å sånt där, har ju mycket att säga till om, de skriver ju å, kanske inte regler rakt upp och ner på ett papper med riktlinjer å sånt där, å läroplanen, mycket kommer därifrån också, så man e, man e ju skyldig å följa läroplanen , å då måste man ta hänsyn till å finns. Å de finns mycke bra skrivet i läroplanen hur man ska bemöta barn, och hur man ska bemöta vuxna också för den delen, hur man ska va mot varandra (*Respondent B 2010*).

Eleverna beskriver också vikten av att vara en förebild för andra i sin yrkesroll.

När man var ute på APU platserna så fick man planera väldigt många aktiviteter och det har man nytta av nu i arbetslivet. Man blev pedagogisk genom att få göra sin APU och det var det roligaste. Men jag vet inte om jag utvecklades så mycket som jag gör nu genom att vara i det "riktiga" arbetslivet men visst lärde man sig mycket bra. En sak som jag vet att jag kommer kunna framöver är att man ska vara en förebild för andra människor t.ex tänka på hur man använder språket på rätt sätt och inte använder fula ord. Alla har lika värde och ska behandlas lika oavsett kön. Detta lärde man sig när man jobbade på förskolan och nu använder man det hos äldre också (*elev 8 2008 reprisenkät*).

Att prova nya saker och tänka i andra eller nya banor i olika situationer är en kompetens som behövs beskriver eleverna. Eleverna ger också uttryck för att

kompetens handlar om att kunna anpassa sitt förhållningssätt efter uppkomna situationer, kunna ta ansvar samt vara flexibel i förhållningssättet.

Jag tycker att jag har utvecklats till det bättre. Nu när man har ett jobb att gå till har man mer insyn i hur verksamheten egentligen går till med planering och genomförande osv. Det är då lättare att göra ett bra jobb. Jag får ta mer ansvar och det är nyttigt. Jag har utvecklats i mitt ledarskap genom att ha grupperna regelbundet. Jag möter alltid något oväntat som gör att jag får lösa det på egenhand. Det i sig bygger upp mitt ledarskap när motgångar kommer. Jag försöker att tänka pedagogiskt, så att inga missförstånd dyker upp. Om det skulle förekomma löser jag dem då (*elev 10 2008 reprisenkät*).

I olika situationer eller från andra som man jobbar tillsammans med och så där, kan ju lära sig från andra arbetskamrater, å när man hamnar i någon ny situation, då får man ju göra det bästa utav det och kan man inte det sen innan, ja då får man lär man ju sig det, man måste göra det. Ta hand om barnen, samling och påklädning och maten å sånt. Skriva papper och ha utvecklingssamtal å sånt (*Respondent A 2010*).

Man har en distans, ett bra förhållningssätt till sitt yrke. Man måste ju kunna skilja på sig själv som person och lärare också, för de e ju två olika roller som man går in med. Å då handlar det om att man kan skilja på detta å avgöra vilken roll ska va när, å hur man ska va i vilken situation å så där de e sånt där som man lär sig och läsa av, situationer i klassrum, man märker ju stämningen är. Man har en plan B, att man är flexibel, att man e att kan ändra sig, att man kan va flexibel å å medgörlig. Liksom å har eleverna nått annat förslag så kanske man kan göra en kompromiss för att det ska bli det bästa utav det bästa (*Respondent B 2010*).

Kompetens som förmåga

Kompetens som förmåga relateras till individens kognitiva förmåga och avser här intellektuell kapacitet som att tänka, resonera och handla därefter. Utsagorna som har förts till denna beskrivningskategori berör flera intellektuella funktioner som är utvecklade för arbete i pedagogisk verksamhet.

Aspekter av kompetensen handlar om förmågan att förstå, att känna till och att kunna utföra arbetsuppgifterna.

Eleverna beskriver i utsagorna vad det innebär att ha kompetens att arbeta i pedagogisk verksamhet med uttryck som att förstå.

Från början var man ganska låg, under åren har mitt tänkande utvecklats och jag förstår varför man jobbar på ett visst sätt i verksamheten (*elev 8 2008*).

APU:n är guld värd när det gäller lärande. För det är en sak att sitta och läsa om hur ett yrke är och hur människan fungerar. Men det är en helt annan sak att komma ut i olika verksamheter och se hur det går till i verkligheten. Jag känner själv att APU:n är det i

skolan som gör att man kan knyta ihop säcken. Man får en större förståelse för det man läst i skolan (*elev 7 2009*).

Jag har utvecklats eftersom jag har fått mer erfarenhet efter mina APU-platser. Jag fick större förståelse för den teoretiska delen jag lärde mig i skolan då jag fick använda den i praktiken (*elev 4 2008 reprisenkät*).

Tänker på sånt i vanliga fall, för det hinner man inte när man är ute i verksamheten, för det har jag också märkt när man är ute i verksamheten att pedagogerna hinner inte reflektera. ...som man får att reflektera, sen får vi ju mycke me termer å sånt...vi har jobbat mycket med små barns lek till exempel, hur dom uttrycker sig i lek, å lärt en massa termer inom de...hur dom omvandlar händelser som har hänt i vardagliga livet till sin lek, för å bearbeta detta, för barn bearbetar ju mycket via lek. Man får en djupare förståelse för allting, men jag tror ju inte att hon på nått sätt är en annorlunda pedagog på det sättet (*Respondent B 2010*).

Andra beskrivningar av eleverna inom kategorin handlar om förmågan att veta, att känna till och kunna utföra arbetsuppgifterna

Jag tycker att en person som är professionell är en person som vet vad den gör och kan sin sak inom sitt arbete. De jobbar på ett bra sätt och arbetar utifrån rätt situation (*elev 1 2008*).

I ettan var allt nytt och främmande, nu vet man hur det mesta går till. APU:n i trean kändes som att jobba på riktigt. Det var en ny upplevelse men kul! (*elev 9 2009*).

Innan första gången jag gick ut på APU med barn tänkte man att det är väl inte så mycket jobb att kolla på barn och leka med dem. Men det är så mycket mer man får göra. Man ska veta hur man pratar till dem/leker med dem och hela tiden vara uppmärksam första gången jag praktiserade stod jag nästan bara där första dagen men man kollade hur de andra personalen gjorde och sedan lärde man sig snabbt hur det gick till (*elev 19 2009*).

Ja, jag känner mig kunnig i mitt område. Visst att man har dåligt minne, men kommer det upp någon situation eller liknande så finns allt någonstans i bakhuvudet. Jag kanske inte kan få fram det på beställning, men det finns där (*elev 3 2008 reprisenkät*).

Då tänker jag på en person i sitt yrke, det spelar ingen roll vilket yrke det är, men nu är det ju läraryrket som det handlar om, här då om pedagogik, att det är en person som vet vad den gör och har en baktanke, en mening med allting som den gör, å man har en lektion i skolan, att det finns en grundtanke och det finns ett syfte och mening med det man gör, det visar ju att man är en kompetent pedagog (*Respondent B 2010*).

Elevernas utsagor handlar också om, inom denna beskrivningskategori, att ha förmåga att göra sig förstådd, att kunna reflektera över sitt handlande, vara självkritisk, lyssna på andras kritik samt att kunskaper kan omsättas i det pedagogiska arbetet.

Innan APU kunde jag inget. Men efter avslutad APU har jag utvecklats till en bättre. Ute fick man tänka mycket på planering och hur bra man förklarar olika aktiviteter (*elev 13 2008*).

Jag jämför mycket med vad jag läst i skolan och tänker om personalen gör rätt i alla situationer. Tänker även om jag kunde gjort det bättre eller sämre (*elev 16 2008*).

Det innebär för mig att vara kunnig och att klara av arbetet på ett bra sätt. Är du kunnig och vet hur du ska göra och reagera utifrån olika situationer är du på god väg att bli professionell en viktig sak för att kunna bli professionell är också att utvärdera sig själva och våga höra andras åsikter och ändra sig för att bli ännu bättre (*elev 12 2008*).

/.../ Jag hinner reflektera över hur jag löste situationen och om jag kunde ha löst det på något annat sätt. Det kan jag sedan lägga i min ryggsäck som jag bär med mig hela livet (*elev 10 2008 reprisenkät*).

Kompetens som utveckling

Kompetens som utveckling har en karaktär av en utvecklingsdimension i sig. Det innebär att kompetens för arbete i pedagogisk verksamhet ständigt är i utveckling en utveckling som pågår hela tiden. Här pågår ett kontinuerligt lärande.

I elevernas utsagor beskrivs en erhållen kompetens för arbetet som otillräcklig. Att vara i arbetet genererar ständigt nya kunskaper och kompetenser.

Självklart känner jag mig kunnig i mitt område, men långt ifrån fullärd. Jag tror aldrig att man blir fullt kunnig inom sitt område utan att man bygger på det hela tiden. Varje dag lär man sig nya saker och får nya kunskaper. Man är aldrig färdiglärd utan det går att lära sig saker hela tiden. Visst vore det tråkigt om man aldrig lärde sig något nytt? (*elev 5 2008*).

Efter att ha varit där i 7 veckor så kunde man allt. Allt flöt på och man lär sig mer och mer för varje dag och under alla apu:er vi haft. Eftersom jag ska tillbaka till min apu-plats till sommaren och arbeta så var jag verkligen tvungen att till mig allt! (*elev 18 2009*).

Behovet av att utveckla kompetens av personliga egenskaper, kognitivt kunnande, förhållningssätt och bemötande för det pedagogiska yrkesutövandet kommer till uttryck i elevernas utsagor.

Nu när jag är ute i arbetslivet, just inom det område jag gick utbildning för, känner jag att jag behärskar arbetet och gör ett bra jobb. Samtidigt så känner jag att de fattas kunskap inom vissa bitar av arbetet, t.ex. djupare kunskap om människor i behov av stöd. Då tänker jag inte på de med speciella handikapp eller diagnoser, utan barn som har de jobbigt hemma och tar ut de på förskolan, t.ex. genom ett visst beteende eller de barn med ett väldigt häftigt humör. Jag måste jobba på att bli bättre på att säga ifrån och sätta gränser. Det finns även de saker man jobbar på och blir bättre på för var dag som går (*elev 6 2008 reprisenkät*).

Jag tänker mycket på 'ryggsäcken', som vi föds med och som vi fyller med intryck från familj, vänner, samhället och världen genom livets gång. Man har väl tagit lite

kunskap från varje teoridel fast man inte ens tänker på det. Jag observerar väldigt mycket hur barn och ungdomar betar sig i grupp och när de gör saker ensamma. Men ändå känner jag att jag utvecklats mer när jag får situationer i praktiken. Det är lätt att säga att så här skulle jag göra om det skulle inträffa. Alla situationer ser inte likadana ut. Man lär sig alltid något nytt om sitt ledarskap. Hur man hanterar situationer på olika sätt, svåra som lätta. (*elev 10 2008 reprisenkät*).

...utifrån antingen det man läst eller de man har gjort i någon praktik eller nått sånt där utövat på något sätt. ...I och med att jag vart ute i arbetslivet i stort sett hela tiden, så lär man sig nytt hela tiden, det finns ju alltid något nytt att snappa upp och ta del utav och utveckla. Det man läst en gång får man uppleva i stället och kommer ut och får prova på när man är ute på förskolan (*Respondent A 2010*).

Men sen tror jag att mycket växer fram också, allteftersom man jobbar utefter situationer som uppstår och liknande, då har man lärt sig av en situation å då kanske man ta fasta på de å sen kommer ihåg de till nästa gång å såna gjejer (*Respondent B 2010*).

Utfallsrum

Den fenomenografiska analysen pekar på att kompetens för arbete i pedagogisk verksamhet innebär, för studiens elever att; kompetens är erhållen och samtidigt pågående. De kvalitativt skilda uppfattningarna som framkommit i elevernas utsagor har först fördelats i fyra beskrivningskategorier: *kompetens som egenskap*, *kompetens som förhållningssätt*, *kompetens som förmåga* och *kompetens som utveckling*. Kompetens som egenskap och kompetens som förmåga tillhör en persons individuella förmåga. Kompetens som förhållningssätt är relaterat till handlingskompetens eller handlingsberedskap och kompetens som utveckling innebär ett kontinuerligt lärande – kompetens som utvecklingsprocess.

Man kan skilja beskrivningskategorier i tre olika system, horisontala, vertikala och hierarkiska (Uljens, 1989). Den horisontala relationen är jämbördig (Kihlström, 2007; Uljens, 1989) och i det hierarkiska systemet är vissa uppfattningar mer utvecklade och mer omfattande än andra. Den iakttagelsen återfinns också i denna studies utfallsrum.

Vid analys av de skilda uppfattningarna kan två av de tre systemen enligt Uljens kategoriseringsmodell (1989) upptäckas i beskrivningskategorierna. Den hierarkiska och den horisontella relationen, däremot inte den vertikala. Den vertikala relationen är ett utfall som kan ses då man jämför om någon uppfattning har förändrats över tid och det är inte undersökt i denna studie.

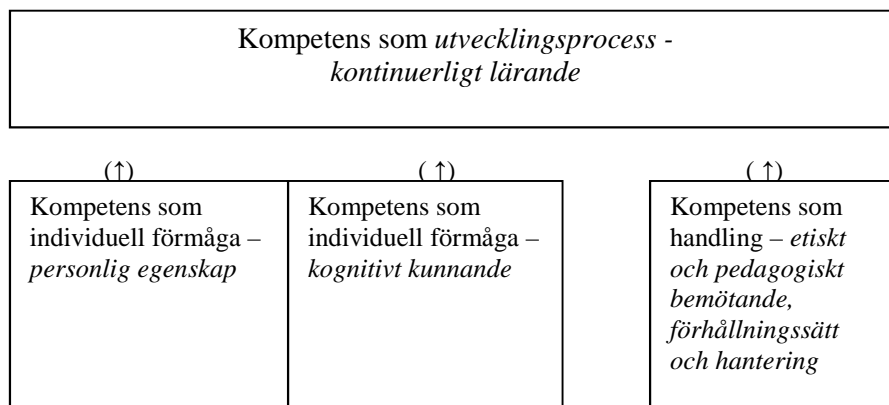
Elevernas skilda uppfattningar av kompetens är strukturerade i utfallsrummet, enligt följande. Horisontellt befinner sig kompetens som individuell förmåga innehållande

personlig egenskap och kognitivt kunnande samt kompetens som handling, där pedagogiskt och etiskt bemötande och hantering uppfattas hos eleverna. Dessa två kompetenser är att betrakta som kvalitativt olika kompetenser men de är jämbördiga och lika viktiga där ingen kompetens står över någon annan. Hur dessa kvalitativt skilda kategorier förhåller sig till varandra, har förtydligats med citat i respektive beskrivningskategori.

Den åtskillnad som finns i gymnasieelevernas uppfattningar av kompetens för arbete i pedagogisk verksamhet, är det två av dem (individuell förmåga och handlingskompetens) som kännetecknas som något "statiskt". De är båda till sin karaktär kompetenser som individen innehar. Den tredje kategorin utvecklingsprocess har karaktär av "rörelse". Relationen mellan dessa två statiska beskrivningskategorier kan ur det perspektivet förstås och beskrivas som horisontell enligt en inre logik (jämför Alexandersson 1994b).

Hierarkiskt, över de två horisontella kompetenserna befinner sig kategorin kompetens som utvecklingsprocess. Denna kategori ses som mer utvecklad och förädlad (jämför Uljens, 1987, Kihlström, 2007) innehållande ett dynamiskt vidare byggande av erhållen kompetens för pedagogisk verksamhet. Utvecklingskompetensen befinner sig således hierarkiskt på en högre nivå än de två andra kompetenserna i utfallsrummet. Den kritiska aspekt som jag tidigare nämnt, förhållandet mellan kompetens som erhållen och kompetens som pågående eller kontinuerlig.

I figuren nedan illustreras relationer och dimensioner.



Figur 3. Kompetensens relationer och dimensioner (E. Carlbo, 2011)

Diskussion

I studiens avslutande diskussionsdel, med avsikt att förena teori och empiri inleder jag med att återge forskningsfråga och syfte.

Vilka skilda uppfattningar av kompetens för arbete i pedagogisk verksamhet, inom förskola och fritidshem, förekommer hos elever efter tre års utbildning på Barn- och fritidsprogrammet. Genom att få svar på denna specifika fråga är intentionen att bidra till förståelse för sätt att förhålla sig i pedagogisk verksamhet och underlag för reflektion kring kompetensfrågan relaterat till nya barnskötarutbildningen.

Mitt resultat kan ställas mot och jämföras med teorier och forskning som redovisats inom området kompetens. Mycket av forskning och skriven litteratur, jag tagit del av, relaterar till lärarprofessionen, vilket redan nämnts. Utifrån gymnasieelevers perspektiv har således skapats en infallsvinkel på kompetens för arbete i pedagogisk verksamhet som jag inte funnit i annan forskning. Det kunskapsbidrag som redovisas i resultatet, utfallsrummet, de fyra kompetenserna och den relation de befinner sig i är baserat på gymnasieelevers reflektioner.

Diskussionskapitlet består av två delar, först en metoddiskussion och sedan en resultatdiskussion.

Metoddiskussion

I detta avsnitt reflekterar jag över studiens metod och teoretiska utgångspunkter. Ambitionen har varit att med hjälp av kvalitativa enkäter och intervjuer fånga gymnasieelevernas skilda uppfattningar av kompetens för arbete i pedagogisk verksamhet. En fenomenografisk ansats är relevant i relation till studiens syfte, då syftet är att beskriva variationen i uppfattningarna. En annan teoretisk utgångspunkt hade eventuellt givit ett annat svar.

Enkät var den metod jag valde för att få svar på forskningsfrågan, intervju tillkom i studiens senare del för att stärka trovärdigheten i resultatet. Fyrtiosju respondenter har besvarat enkät, därför anser jag det försvarbart men endast två intervjuer. Stukat (2005) menar att enkät med öppna frågor inte är olikt förfarandet vid intervju och min förhoppning var att eleverna skulle kunna uttrycka sig i det skrivna ordet. Att skriva i stället för att tala skulle undanröja den så kallade intervju-effekten (a.a.).

Att utforma frågor och att genomföra en studie med fenomenografisk ansats kräver olika förberedelser och en brist att redovisa är att jag inte har gjort någon pilotstudie eller

provundersökning där jag testat frågornas formulering vilket rekommenderas av andra forskare (Alexandersson, 1994b; Dahmström, 1991; Kvale, 1997; Larsson, 1986, 1994). Enkät- och intervjufrågorna kunde ha utformats på ett annat sätt, men fick den utformning de har. Att förändra utformning av enkäter ska inte göras enligt Dahmström (2005). Jag bedömer dock att frågorna varit ett redskap till att uppmana eleverna att reflektera och uttrycka den egna förståelsen som svar på frågorna.

Studien hade kunnat genomföras med hjälp av andra metoder för att samla data. För att kunna fånga det underförstådda i elevernas svar (Alexandersson, 1994b; Marton och Booth, 2000) hade fler intervjuer varit att föredra. Kvalitativa intervjuer är en vanlig teknik inom fenomenografin att samla data. Andra metoder som gruppintervjuer och/eller skrivna berättelser är också lämpliga som datainsamlingsmetod (a.a.).

Några av de nackdelar som finns med enkätmetoden har jag stött på. Vad menar eleven med sitt svar? Man kan inte gå tillbaka till ett dunkelt skrivet svar. Man kan inte fråga vid oklara svar eller ställa följdfrågor för att komma på djupet i svaren (Dahmström, 2005). Det kan således finnas en risk att jag har fångat elevernas åsikter *om* och inte deras uppfattningar *av* fenomenet (Marton och Booth, 2000).

Analysen av de två intervjuerna genomfördes efter identifieringen av beskrivningskategorierna och då mer utifrån en deduktivt än induktivt metod. Min bedömning är dock att studiens angreppssätt med två årskullars elever (2008, 2009) och ett år senare samma enkätfrågor till en årskull (2008) och med två intervjuer i årskull (2008) har givit ett trovärdigt resultat. De fyra beskrivningskategorierna har identifierats vid samtliga tillfällen och under samtliga enkät- och intervjufrågor och svar. Interbedömarreliabiliteten kan betraktas som låg i enkätanalysen. Ett alternativ hade varit att låta en annan medbedömare sortera in utsagorna från samtliga observationstillfällen med de fyra beskrivningskategorierna som utgångspunkt. Jag har redogjort för de premisser som studien bygger på och har med ett rikt antal citat visat min tolkning av utsagorna. Sedan gör läsaren sin bedömning av studiens trovärdighet.

Denna studie baseras på svar från fyrtiosju respondenter i enkätdelen och två intervjuer. Svar har inhämtats hos två avgångsklasser, 2008 och 2009 och svar inhämtades ånyo hos 2008 års elever, *enkät i repris*, ett år efter avslutad utbildning. 2010 företogs dessutom två intervjuer. Då valdes två elever ut från 2008, ett medvetet val då de har mest distans till sin gymnasieutbildning.

2009 års elever fick besvara enkäten inom ett kortare tidsintervall efter avslutad APU. Detta eftersom jag tänkte att det skulle vara bättre att genomföra enkäterna då de har sina upplevelser från APU färskare i minnet. Nu kan jag tänka för att det ska vara helt trovärdigt mellan genomförandena år 2008 och 2009 skulle tiden mellan avslutad APU och bevarandetillfället varit samma tidsintervall. En fråga dock att ställa är om det har någon betydelse? Orsaken till att det förelåg en tröghet hos elevgrupp 2008 att besvara reprisenkäten, jag fick skicka påminnelser vid flera tillfällen, kan bero på samma orsak

som bortfall vid postenkäter. Människor glömmer, bryr sig inte om att besvara och kastar bort formuläret (Dahmström, 1991).

Urvalet av respondenterna är också en fråga att diskutera. Om jag inte hade frågat mina egna elever hade resultatet då fått ett annat utfall? Svar på den frågan kan inte ges. Dock är det lättare att nå respondenter i egen praktik (Dahmström, 2005). Det kan tänkas att elevernas svar är styrt av att ge ”det rätta svaret”, det vill säga svara rätt enligt läroboken. Alternativet hade varit att ha ett annat urval av den anledningen. Min bedömning är att eleverna har svarat på enkät- och intervjufrågor utifrån den egna förståelsen. Svarstillfällena har inte haft karaktären av ”förhör på läxan”. Att ställa frågor till elever man själv har i undervisning kan innebära en ojämn maktrelation mellan elev och lärare. De två intervjuade respondenterna och de som besvarat enkäten för andra gången hade avslutat sina studier så där förelåg inte någon maktasymmetri (Kvale, 1997).

Resultatdiskussion

Relaterat till den nya barnskötarutbildningen (Utbildningsdepartementet, 2008a) kan frågan ställas hur det kommer att bli när barnskötaryrket återinförs. Kompetensfrågan är central i sammanhanget. Ekströms (2007) och Kuisimas och Sandbergs (2008) studier pekar på att olika personalkategorier arbetar tillsammans och utför samma arbete. Dock har förskollärare ett formellt ansvar för dokumentation och genomförande av utvecklingssamtal, vilket respondent A 2010 i studien för fram. I teorin är det en ansvarsfråga, men i praktiken ser det annorlunda ut. Någon form av arbetsbeskrivning för olika personalkategorier torde därför vara av vikt för den pedagogiska verksamheten. Dessutom kommer den lärarlegitimation som ska införas (Utbildningsdepartementet, 2008:b) leda till en tydlig åtskillnad i arbetsuppgifter där kompetensfrågan är en del. Legitimitet kan vara den av de fyra grundpelarna (Orlenius, 2001) legitimitet, autonomi, yrkesspråk och yrkesetik som i teorin kommer att skilja olika yrkeskategorier åt, i arbetslaget inom pedagogisk verksamhet. Barnskötare kan ej erhålla grundpelaren legitimitet. Legitimitet är tillskrivet lärare i den nya reformen för lärarlegitimation (Utbildningsdepartementet, 2008:b).

Elevernas skilda uppfattningar av kompetens för arbete i pedagogisk verksamhet efter tre år på Barn- och fritidsprogrammet, det vill säga kompetens som egenskap, förhållningssätt, förmåga och utveckling, är den förståelse som de ger uttryck för i studien. Uppfattningarna antas ligga till grund för elevernas förhållningssätt i den pedagogiska verksamheten (jämför Marton och Booth, 2000), vilket kommer att diskuteras i följande avsnitt.

Strukturen i kommande avsnitt följer de fyra kompetensuppfattningarna och har rubriksatts; kompetens som egenskap, kompetens som förhållningssätt, kompetens som förmåga och kompetens som utveckling.

Kompetens som egenskap

Gymnasieeleverna i studien betonar frekvent att de personliga egenskaperna är centrala och av stor vikt i pedagogiskt arbete, vilket är intressant att lyfta fram i diskussionen. Personliga egenskaper och individuella förmågor är centrala kompetenser. Det kan även sägas, nyckelkompetenser eller allmän kompetens vilket innebär att en människa har kompetens att klara sig i vardagen. Egenskaper hos en person att klara av att ta hand om sig själv och sin egen person. Att kunna hantera olika oväntade situationer som kan uppstå tillhör allmän kompetens. Centrala personliga egenskaper är också att vara kreativ, flexibel och att ha initiativförmåga. Att äga en språkhanteringskompetens, att kunna läsa av andra, att kunna samarbeta och inneha ett socialt gehör är även de kompetenser eller egenskaper som framhålls i litteraturen (exempelvis Alexandersson, 1998; Doverborg, Pramling och Qvarsell, 1987; Egidius, 2006; Europaparlamentets rekommendationer, 2006). De är alla kompetenser som lyfts fram som viktiga för att bli en fungerande samhällsmedlem, men också kompetenser som behövs i den pedagogiska verksamheten. Man måste brinna för det, man måste ha en stark vilja och ett intresse för yrket, är uttryck eleverna använder i det empiriska materialet. Marton (1980) och Orlenius (2001) talar om "blick för" i yrkesutövningen. Lindqvist (2010) använder uttrycket genom ödmjuk orubblighet (lärare) och Fibæk Laurssen (2004) beskriver den autentiske läraren, där goda relationer framhålls som en kvalitet.

Utbildningen på Barn- och fritidsprogrammet ska ge eleverna kompetens för pedagogiskt arbete och ett viktigt mål i elevernas utbildning handlar just om den sociala kompetensen (Skolverket, 2000). Programmet lägger stor vikt vid den personliga utvecklingen, vilket tycks ge utslag i elevernas utsagor. Gustavssons (2002) studie visar också att den arbetsplatsförlagda delen i utbildningen bidrar till, enligt eleverna, utveckling av personlighetsrelaterad kunskap. Här kan en jämförelse göras med Polanyis tankar, tolkad av Egidius (1999) och Rolf (1991), om den personliga kunskapen i termer av tyst kunskap. Studiens teoretiska utgångspunkt och den fenomenografiska ansatsen, betonar att så som individen erfar/förstår/uppfattar omvärlden kommer han/hon också förhålla sig till den (Marton och Booth, 2000). En slutsats skulle då kunna dras att den personliga kompetensen (kompetens som egenskap) är en aspekt i kompetens för pedagogiskt arbete som dessa elever kan tillskriva sig. I ett arbetslag med förskollärare och barnskötare förenas deras kompetenser till en gemensam professionell kompetens (Ekström, 2007; Kuisma och Sandberg, 2008). Barnskötarens uppgift beskrivs i Kuisma och Sandberg som omhändertagande av barnen genom vård och omsorg, *educare*, där den sociala /personliga kompetensen torde efterfrågas.

En notering kan göras utifrån hur eleverna uttrycker sig om den egna personliga kompetensen. På novisens nivå uttalar eleverna sig i utsagorna, ibland med en svagare tilltro till sig själv eller med en övertro att man kan allt. Det är egenskaper som tillhör

människor, vi är olika och vi har olika förmågor (Egidius, 1999). Det som tydligt framkommer i elevernas svar är de ger uttryck för att personligheten stärks genom personliga möten med personal, barn och föräldrar. Det kan relateras till Juul och Jensen (2002), Schön (1983) och Hörnqvist (1999) som poängterar de personliga relationernas betydelse för kompetensupplevelser. Sammanfattningsvis verkar personliga egenskaper och individuella förmågor vara en kompetens som är avgörande för kvalitet i yrkeskunnandet.

Kompetens som förhållningssätt

Kompetens som förhållningssätt som eleverna i studien uttrycker det, för tankarna till en grundkompetens för arbete i pedagogisk verksamhet, som stämmer överens med skrivningar i läroplanen (Lpf-94) (Skolverket, 2006). Eleverna lyfter till exempel fram arbetsuppgifter, som innebär att ta hand om barnen på bästa sätt och att bemöta barn, personal, föräldrar på ett korrekt sätt utifrån den grundläggande principen om allas lika värde. Att bemöta barn och föräldrar i pedagogiskt moraliskt svåra situationer kräver att ett pedagogiskt yrkesspråk utvecklas, för undvikande av att fly till icke-verbalt agerande (Klaassen, 2002).

Till kompetensen förhållningssätt i pedagogisk verksamhet hör även fostransuppdraget (Montessori, 1998; Orlenius och Bigsten, 2006). Det handlar om att i yrkesutövningen agera etiskt (a.a.). Eleverna i studien lyfter fram vikten av att fungera som förebilder. Tanken om läraren som förebild lyfts i de *Yrkesetiska riktlinjerna* (Läraryrket & Lärarnas riksförbund, 2001). Orlenius (2001) menar att till den yrkesprofessionella kompetensen hör som en av fyra grundpelare yrkesetik. Det handlar om personligt ansvar i den pedagogiska praktiken (Orlenius och Bigsten, 2006), vilket eleverna ger uttryck för i det empiriska materialet. Henriksen och Vetlesen (2001) poängterar att varje situation är särpräglad och att en generell norm inte kan appliceras generellt på alla situationer. Till den medborgerliga kompetensen hör att ha kunskap om lagar samt rättigheter och skyldigheter i ett demokratiskt samhälle (Europaparlamentets rekommendationer, 2006), vilket kan förstås som en betydande kompetens i den pedagogiska verksamheten.

Vikten av att uppmärksamma vad som är rätt och fel i yrkesutövandet uttrycks i elevernas utsagor, vilket kan associeras till etiska frågeställningar. Eleverna i studien reflekterar alltså över frågeställningar som kan hänföras till ett pedagogiskt och (yrkes)etiskt förhållningssätt.

Flera elevutsagor i studien innehåller beskrivningar av vad som kan hänföras till pedagogisk kompetens så som att anpassa sitt förhållningssätt till varje individs behov (Alexandersson, 1994a; Beckett, 2008), vikten av att ha ett flexibelt förhållningssätt i mötet med skilda kontexter (jämför Orlenius, 1999) och att upprätthålla goda relationer till olika aktörer i den pedagogiska verksamheten (Fibæk Laurssen, 2004; Juul och Jensen,

2002; Egidius, 2006). Kompetens som förhållningssätt är en aspekt i kompetens för pedagogiskt arbete som studiens elever kan tillskriva sig (jämför Marton och Booth, 2000)

Kompetens som förmåga

Kompetens som förmåga innehåller aspekter som teoretiskt och praktiskt kunnande. Här är det viktigt att koppla kompetensen till de arbetsuppgifter som ska utföras, vilket är motsägelsefullt i forskningen. Å ena sidan anses att olika yrkeskategorier i den pedagogiska verksamheten i exempelvis förskolan utför samma arbetsuppgifter. Å andra sidan ses förskollärare ha det pedagogiska ansvaret (Ekström, 2007; Kuisma och Sandberg, 2008).

Eleverna i studien kopplar kompetensen till förmågor som förståelse, att veta, känna till, göra sig förstådd, reflektera över sitt handlande och kunna utföra arbetsuppgifterna. Det handlar om att kognitivt kunna omsätta kunskaper i det praktiska arbetet. Det praktiska kunnandet är intressant att diskutera, då detta kunnande kan relateras till det som benämns som tyst kunskap eller praktikerkunskap (Egidius, 1999) i kontrast till teoretisk (Egidius, 1999; Hager, 2000; Rolf, 1991; Schön, 1998). Beckett (2008) och Hager (2000) däremot poängterar vikten av att som professionell yrkesutövare ha kompetens som kännetecknas av ett samband mellan *knowing-how* och *knowing-why*. Kompetens som förmåga enligt studiens elever tycks innehålla båda dessa förmågor. Förmågan att kunna, det vill säga lära genom praktiskt yrkeskunnande är grundat på erfarenhets- och handlingsbaserad kunskap (Lindqvist, 2010). Tyst kunnande menar Wittgenstein är ett kunnande av annat slag, den är utsägbär (referens i Egidius, 1999; Rolf, 1991). Yrkeskunnandet är till delar osägbär och utvecklingen av den samma sker i olika lärandeformer i sociala sammanhang (a.a.). Här kan en koppling till elevernas beskrivningar av erhållen teoretiskt och praktiskt kunnande göras utifrån den utbildning de varit föremål för.

Den arbetsplatsförlagda delen i utbildningen ska knyta samman teori och praktik (Skolverket, 2000), vilket eleverna ger uttryck för i utsagorna ”Jag fick större förståelse för den teoretiska delen jag lärde mig i skolan då jag fick använda den i praktiken” (*elev 4 2008 reprisenkät*). Kontrasten mellan teori och praktik, som återfinns i studiens redovisade forskning och elevernas utsagor, där de betonar att teorin har betydelse för praktiken samt Deweys (1999) synsätt *Learning by doing* är intressant. Det praktiska görandet är viktigt menar Dewey (1999) men inte utan teori. Montessori (1976) belyser relationen mellan teori och praktik på följande sätt:

Men with hands and no head, and men with head and no hand are equally out of place in the modern community.

Förmåga är en kompetens som består av olika delar och Dewey (a.a.) betonar kombinationen av vetenskaplig fakta och praktiskt kunnande, tanke och tillämpning, kunskap och handling som viktiga ingredienser.

Kompetens som förmåga är också en aspekt i kompetens för pedagogiskt arbete som återfinns hos studiens elever (jämför Marton och Booth, 2000).

Kompetens som utveckling

Uttrycket erhållen kompetens i utveckling ger ett perspektiv till kompetensfrågan, där det som kan beskrivas i termer av det livslånga lärandet blir påtagligt (Kennedy, 2005). I det livslånga lärandet förändras kompetenser (a.a.). Förändringen kan beskrivas som en förändring i individers sätt att förstå och hantera yrkesuppdraget (Alexandersson, 1994b).

Uppfattningen kompetens som utveckling visar på att individen i professionen är på väg. Eleverna ger i studien uttryck för en uppfattning att erhållen kompetens är otillräcklig. I det pedagogiska arbetet "blir man aldrig färdiglärdd" (*elev 5 2008*). Egenskaper, förhållningssätt och förmågor utvecklas kontinuerligt i det vardagliga arbetet. Att reflektera över det som man möter, menar eleverna, genererar ständigt nya kunskaper. Schön (1983) menar att individens kompetensutveckling sker genom spontanitet och intuition vid dagliga aktiviteter. Lärandet sker alltså genom handling och agerande (Dewey, 1999; Nielsen och Kvale, 2000; Schön, 1983). Att det inte går att arbeta efter en generell norm där man handlar lika i alla situationer (Henriksen och Vetlesen, 2001) visar forskningen och den professionelle yrkesutövaren är beroende av kompetensutveckling och utbildning (Dewey, 1999; Dreyfus och Dreyfus, refererad i Rolf, 1991; Montessori, 1998). "Kan man bli en etisk expert? (Henriksen och Vetlesen, 2001, s. 228) är en fråga som är svår att besvara. Samma undran har ställts av respondent B, kan man någonsin bli expert?

Yrkesocialisation pågår i progression från novis till expert om vi använder Dreyfus och Dreyfus (2000) terminologi (se även Henriksen och Vetlesen, 2001). Då elever på Barn- och fritidsprogrammet beskriver att de har en grundkompetens i yrkesprofessionen i pedagogisk verksamhet kan det förstås i perspektivet på novisens nivå. Yrkesutövare utbildade på gymnasienivå, utvecklar liksom lärare förmågor, färdigheter, skicklighet och autenticitet, vilket studiens elever och forskning visar. Den yrkesutövande människan fördjupar sina kunskaper och erhåller erfarenheter på olika sätt och över tid. Alla som arbetar, eller ska arbeta, i pedagogisk verksamhet bör ur det perspektivet ges möjlighet att utveckla skickligheter och kompetenser. Hur progression sker, då lärare förändrar sig i sitt förhållningssätt över tid då de utvecklar sin yrkesprofession, beskriver Kuisima och Sandberg (2008) och Orlenius (1999). Det resonemang, att det skulle tillskrivas vissa unika kompetenser hos lärare, som Marton (1980) diskuterar, vill jag påstå vara viktiga kompetenser för *all* personal i pedagogisk verksamhet. Kompetens och utveckling av

kompetens, som i forskning och litteratur beskrivs ur lärares perspektiv, torde således vara applicerbart och överförbart till gymnasieelevers situation, vilket jag tidigare redogjort för.

Förskollärare har sin vetenskapliga kompetens (Kuisima och Sandberg, 2008), vilket i detta sammanhang innebär att de är pedagogiskt ansvariga, de har det didaktiska kunnandet då de har en längre och högre vetenskaplig nivå på sin utbildning. Men tillsammans förskollärare och barnskötare i samma kontext, trots olika utbildning är det i samarbetet som de olika kompetenserna förenas. Genom samarbete i arbetslag, praktiskt men även teoretiskt (Dewey, 1999) utvecklas kompetenser i interaktion (Nielsen och Kvale, 2000) genom efterlikning (Kemp, 2005) och i tysthet (Lindqvist, 2010; Rolf, 1991; Schön, 1983) hos de olika yrkeskategorierna.

Exempel på det tysta kunnandet, som Schön (1983) är en av föreläsarna för, kan också hittas i utsagorna, där eleverna ger uttryck för att de reflekterar över dagens upplevelser och erfarenheter och utvecklar därmed sitt kunnande. I Gustavssons (2002) studie definieras en kunskapskaraktär som oidentifierbar; kunskap upplevs men den kan inte beskrivas av eleverna. Det tycks vara en kunskapsform som är nära den tysta kunskapen (Kemp, 2005; Rolf, 1991; Schön, 1983) och det lärande som sker i relationen mellan exempelvis mästaren och lärlingen eller i ett arbetslag med olika yrkesprofessioner (Nielsen och Kvale, 2000), där alltså kunskap traderas och utvecklas i praktiken enligt Dewey (Dewey, 1999; Egidius, 1999; Scheja, 2007).

Schön (1983) diskuterar separationen mellan teori och praktik och menar att det som vi kan och vet förblir tyst inom oss, men det visar sig i våra handlingar. Utveckling sker vid vardagliga aktiviteter (a.a.). Eleverna i studien beskriver i utsagorna betydelsen av både teori och praktik i utbildningen för utveckling av kompetens. ”Jag fick större förståelse för den teoretiska delen jag lärde mig i skolan då jag fick använda den i praktiken” (*elev 4 2008 reprisenkät*).

Det politiska beslut som tagits att återinföra barnskötare visar en politisk inriktning och vilja där utbildning ska löna sig, samtidigt som en på gymnasienivå utbildad person ska anses ha kompetens för arbete i pedagogisk verksamhet. Att erhålla en grundkompetens för att kunna studera på högskola efter Barn- och fritidsprogrammet överensstämmer med den internationella forskning jag funnit och beskrivit i litteraturgenomgången runt det livslånga lärandet eller CPD-modellen (Kennedy, 2005). Genom utbildning på grundnivå, gymnasieutbildning, barnskötare i detta fall, ges också möjlighet att kunna studera vidare på högskola. Därefter kan eleven bygga på med olika vidareutbildningar i det fortsatta livslånga lärandet (a.a.). Genom vetenskapliga studier på en högre eftergymnasial nivå erhålls professionell kompetens och i det livslånga lärandet fortsätter professionell utveckling enligt modellen CPD⁹.

⁹ CPD continuing professional development, innebär, fördjupad professionell kompetens på högre nivå inom den yrkesverksamhet man befinner sig i.

Att elever på nya Barn- och fritidsprogrammet (Skolverket, 2009a) ges möjlighet, genom val, av högskoleförberedande kurser för att bli behörig att studera vidare, till bland annat lärare, stärker teorin att det finns ett *behov och intellektuell strävan som tillfredställs*, vilket Dewey uttrycker (1999). En progression av kompetens i praktik och teori kan ses. Jämförelsen mellan elevernas uppfattningar av kompetens och hur den utvecklas och förfinas under en människas liv likt bröderna Dreyfus femstegsmodell (Henriksen och Vetlesen, 2001) för utveckling av kompetens, från novis till expert, Millers kompetenspyramid (Aaron, 2009, s. 1101) och Deweys ”tre typiska stadier” för kunskapsutveckling (Dewey, 1999) ser jag ett samband med denna studies resultat. Hur de olika kompetenserna stegvis utvecklas enligt bröderna Dreyfus modell. Hur den individuella förmågan, att veta och veta hur och sedan genom handling, kunna visa och veta hur man gör i praktisk verksamhet enligt Millers kompetenspyramid (knows, knows how, shows how, does). Slutligen Deweys synsätt på progression av kompetens som innebär en förmåga att göra något förståndigt och att sedan fördjupa sin kunskap för att i tredje stadiet vara en expert med vidgat logiskt och rationellt beteende.

Elevernas uppfattningar som framkommit i utsagorna att man aldrig blir fullärd och progressionen av kompetens i redovisad teori stärker sambandet av teori och praktik.

Avslutande reflektioner

Resultatet i föreliggande studie innebär ett bidrag till förståelse för sätt att förhålla sig i pedagogisk verksamhet. Dessutom kan det vara underlag för reflektion kring kompetensfrågan relaterat till nya barnskötutbildningen. Med den nya yrkesutgången barnskötare är *educare* (Kuisma och Sandberg, 2008) något som yrkesverksamma i pedagogisk verksamhet åter kommer få uppleva i framtiden. Författarna, Kuisma och Sandberg (2008) lyfter fram arbetslaget och relationen mellan olika yrkesprofessioner som förskollärare, barnskötare och fritidspedagoger. Förskollärarna i deras (a.a.) studie anser sig vara ansvariga för den pedagogiska verksamheten¹⁰ och barnskötarna var ansvariga för omhändertagandet av barnen genom vård och omsorg, *educare*. Troligtvis kommer förändringen av den nya gymnasieutbildningen, då man nu återinför barnskötare som yrkeskategori, medföra att tydligare arbetsbeskrivningar måste göras för att påvisa de olika yrkeskategoriernas arbetsuppgifter. En jämförelse kan göras med personal inom vården och de hierarkiska utbildningsnivåerna mellan undersköterska och sjuksköterska och den tydliga åtskillnaden som finns i deras respektive arbetsuppgifter.

¹⁰ Fritidspedagoger ansågs av förskollärarna i studien vara likvärdiga i sin yrkesprofession.

Enmansutredare Anita Ferm (Utbildningsdepartementet, 2008a) intention om fler yrkesutgångar på gymnasiet, även för flickor, införlivas från och med hösttermin 2011. Det är tydligt att lärarlegitimation stärker lärarens pedagogiska ansvar i den reviderade läroplanen Lpfö-98 (Skolverket, 1998). Hur det kommer att utveckla sig i arbetslagen i de pedagogiska verksamheterna är beroende av viljan och attityder till förändring hos personal, utbildare av barnskötare och förskollärare samt politiker. Även fackförbunden Kommunal och Lärarförbundet har betydelse runt kompetensfrågan hos samtlig personal i pedagogiska verksamheter.

Kompetenser av olika slag i arbetslag är viktiga hos all personal i pedagogisk verksamhet. Människor är olika och några är kanske nöjda och får sina behov tillfredställda genom den praktiska förbindelsen med omgivningen, medan andra får sina behov tillfredställda genom att studera vidare då de har en intellektuell strävan som Dewey beskriver (1999). Olika är yrkesprofessionerna men mycket talar för att behoven hos individen förändras över tid. Två yrkeskategorier kommer förhoppningsvis leda till en positiv utveckling av verksamheten.

Det mångfacetterade kompetensbegreppet som jag sammanfattat det; Kompetens kan ses i två dimensioner, en personlig och en professionell. Och för att bli professionell inom ett yrke och i synnerhet pedagogisk verksamhet krävs förutom personliga egenskaper och förmågor ett pedagogiskt förhållningssätt, som utvecklas hela livet. Sambandet av mitt forskningsresultat och andra forskares synsätt på kompetens, som jag presenterat i litteraturgenomgången har jag funnit likheter. Kompetens som egenskap, kompetens som förhållningssätt och kompetens som förmåga. Kompetensens två dimensioner är både statisk och i rörelse. Föreliggande studies titel *Erhållen kompetens i utveckling* kan förmodligen ge det kunskapsbidrag jag talar om i inledningen.

Framtida forskningsfrågor

Under studiens genomförande har många frågor aktualiseras som kan följas upp i vidare forskning. Ett område rör metodfrågor, där samma studie skulle kunna genomföras med ett annat upplägg och med ett större urval. Utifrån min profession som lärare på Barn- och fritidsprogrammet kan jag också se flera intressanta innehållsliga frågor att studera med utgångspunkt från kompetensfrågan ur de blivande barnskötarnas perspektiv. En förhoppning är att studien ska inspirera till ytterligare forskning hos olika yrkesprofessioner, i pedagogisk verksamhet men även på andra yrkesprogram inom gymnasieskolan. Gustavsson (2002) menar att gymnasieskolan inte har rönt så stort intresse för forskning, vilket även är min erfarenhet. Kompetens är ett svårdefinierat begrepp och mångfacetterat (Alexandersson, 1998; Doverborg, Pramling och Qvarsell,

1987; Marton, 1980) och därför behövs forskning där yrkesprofessionens företrädare hörs (jämför Huntly, 2008).

Jag vill särskilt nämna två forskningsområden som skulle vara intressanta att fördjupa sig i. Ett område handlar om gymnasieelevernas vidare högskolestudier. ”Elever som gått Barn- och fritidsprogrammet och som utbildar sig till lärare har ett bra utgångsläge för de är kunnigare och har en kompetens med sig, skriv om det” sa en före detta kollega på Barn- och fritidsprogrammet, som numera arbetar med lärarutbildning. Den uppmaningen kan vara en tänkbar forskningsfråga att utveckla. Kan det vara så att elever har bättre förutsättningar och kompetens för att bli lärare då de gått Barn- och fritidsprogrammet? Har de utvecklat en ”blick för” läraryrket?

Ett annat område rör frågan om anställningsbarhet som barnskötare. Dessa noviser, som har en grundkompetens för arbete i pedagogisk verksamhet är de anställningsbara i pedagogisk verksamhet? Mer forskning inom området kompetens för arbete i pedagogisk verksamhet är nödvändigt för att arbetsuppgifter och yrkesroller ska bli tydliga. Vad är det för kompetenser som utvecklats? Erhållen kompetens *i utveckling* eller *kompetens som utvecklingsprocess* är det progressionskompetens?

Referenser

- Aaron, Stephen (2009). Moving Up the Pyramid: Assessing Performance in the Clinic. *The Journal of Rheumatology*, 36(6), 1101-1103. Hämtad, 090918 från <http://www.jrheum.org/content/36/6/1101.full>
- Alexandersson, Mikael (1994a). *Metod och medvetande* (Diss., Göteborg Studies In Educational Sciences, 96). Göteborg: Acta universitatis Gothenburgensis.
- Alexandersson, Mikael (1994b). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I Bengt Starrin & Per-Gunnar Svensson (red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 111-136). Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, Mikael (1998). Lära är att söka mening. I Anna Lytsy (red.), *Vetvärt. Fyrtiofyra tyckare och tänkare om vad som – egentligen – är framtidens kunskaper och kompetenser, och skolans roll* (s.1-7). Stockholm: Nordstedts förlag.
- Beckett, David (2008). Holistic Competence: Putting Judgements First. *Asia Pacific Education Review*, 9(1), 21-30.
- Carlbo, Elisabeth (2008). *Pedagogiskt yrkesutövande. Hur det fungerar i praktiken* Opublicerat manuskript, (Examensuppgift Magisterprogrammet Pedagogik termin 3), Högskolan i Skövde, Institutionen för kommunikation och information.
- Crafoord, Clarence (1998). Skolan och identitetsutvecklingen. I Anna Lytsy (red.), *Vetvärt. Fyrtiofyra tyckare och tänkare om vad som – egentligen – är framtidens kunskaper och kompetenser, och skolans roll* (s.58-66). Stockholm: Svenska Kommunförbundet.
- CODEX a. Regler och riktlinjer för forskning. *Humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad, 100216 från <http://www.codex.vr.se/forskninghumsam.shtml>
- CODEX b. Forskning som involverar människan Hämtad, 100217 från <http://www.codex.vr.se/forskningmanniska.shtml>
- Dahmström, Karin (1991). *Från datainsamling till rapport – att göra en statistisk undersökning* (4:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, John (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Diados.
- Doverborg, Elisabeth, Pramling, Inger & Qvarsell, Birgitta (1987). *Inläring och utveckling. Barnet, förskolan och skolan*. Stockholm: Almqvist & Wicksell.
- Dreyfus, Hubert & Dreyfus, Stuart (2000). Mästarlära och experters lärande. Lärande, mästarlära, social praxis. I Klaus Nielsen & Steinar Kvale (red.), *Mästarlära: lärande som social praxis* (s. 67-86). Lund: Studentlitteratur.
- Egidius, Henry (1999). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Egidius, Henry (2006). *Termllexikon i pedagogik, skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekström, Kenneth (2007). *Förskolans pedagogiska praktik – ett verksamhetsperspektiv* (Diss., Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete, 5). Umeå: Umeå Universitet.
- Europaparlamentets rekommendation (2006). Hämtad, den 103006 från http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm
- Fibæk Laurssen, Per (2004). *Den autentiske läraren*. Stockholm: Liber.
- Gustavsson, Susanne (2000). "Första dagen var allt jobbigt och äckligt...Tredje dagen var det roligt". *Gymnasielevs dagböcker under den arbetsplatsförlagda utbildningen* (60 poängsuppsats i pedagogik). Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Gustavsson, Susanne (2002). *Lärande miljöer. Gymnasielevs uppfattningar om vad och hur de lär i arbetsplatsförlagd utbildning* (80 poängsuppsats i pedagogik). Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Gustavsson, Susanne (2008). *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarier* (Diss., Göteborg Studies in Educational Sciences, 226). Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis.
- Hager, Paul (2000). Know-How and Workplace Practical Judgement. *Journal of Philosophy of Education Society in Great Britain*, 34(2), 281-294.
- Henriksen, Jan-Olav & Vetlesen, Arne Johan (2001). *Etik i arbete med människor* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Hörnqvist, Maj-Lis (1999). *Upplevd kompetens en fenomenologisk studie av ungdomars upplevelser av sin egen kompetens i skolarbetet* (Diss., Institutionen för Pedagogik och ämnesdidaktik Centrum för forskning i lärande, 1999:22). Luleå: Luleå Tekniska Universitet.
- Juul, Jesper & Jensen, Helle (2002). *Relationskompetens i pedagogernas värld* (1:a uppl.). Stockholm: Runa förlag.
- Kemp, Peter (2005). *Världsmedborgaren. Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet*. Uddevalla: Diadolos.
- Kennedy, Aileen (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235-250.
- Kihlström, Sonja (2007). Fenomenografi som forskningsansats. I Jörgen Dimenäs (red.), *Lära till lärare, Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik* (s. 157- 171). Stockholm: Liber.
- Klaassen, Cees A. (2002). Teacher pedagogical competence and sensibility. *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 151-158.

- Kommunal (2009). *Barnskötarutbildning inom Lärarlyftet*. Hämtad, 091029 från <http://www.kommunal.se/Medlem/Branscher-och-yrken/Forskola---skola/Nyheter/2009/Barnskotare---ansok-till-Forskolelyftet/>
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (1:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Kuisma, Marja & Sandberg, Anette (2008). Preschool teachers' and student preschool teachers' thoughts about professionalism in Sweden. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 186-195.
- Larsson, Staffan (1986). *Kvalitativ analys exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Staffan (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I Bengt Starrin & Per-Gunnar Svensson (red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s.171-172). Lund: Studentlitteratur.
- Lave, Jan (2000). Lärande, mästarlära, social praxis. I Klaus Nielsen & Steinar Kvale (red.), *Mästarlära: lärande som social praxis* (s.49-66). Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, Stefan & Håkansson, Anders (2007). Livslångt lärande från novis till expert [elektronisk version]. *Läkartidningen*, 38(104), s. 2677. Hämtad, 090912 från http://www.lakartidningen.se/store/articlepdf/7/7527/LKT0738s2677_2677.pdf.
- Lindqvist, Per (2010). Ödmjuk orubblighet. En avgörande kvalitet i lärares yrkeskunnande. *Didaktisk tidskrift*, 19(1), 2-18. Jönköping University Press.
- Läraryrket & Lärarnas Riksförbund (2001). *Lärares yrkesetik*, broschyr.
- Marton, Ferenc (1980). Innehållsrelaterad pedagogisk forskning – en programförklaring, SÖ konferensrapport: *Innehållsrelaterad pedagogisk forskning* (s. 1-12). Stockholm: Skolöverstyrelsen. Byrån för pedagogiskt forsknings – och utvecklingsarbete. Pedagogiska nämnden.
- Marton, Ferenc & Booth, Shirley (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Montessori, Maria (1976). *From Childhood to adolescence*. New York Schocken.
- Montessori, Maria (1998). *Utbildning och fred*. Jönköping: Seminarium Utbildning & förlag AB.
- Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (2000). Mästarlära som lärandeform idag. I Klaus Nielsen & Steinar Kvale (red.), *Mästarlära: lärande som social praxis* (s.27-46). Lund: Studentlitteratur.
- Orlenius, Kennert (1999). *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare* (Diss., Göteborg Studies in Educational Sciences, 142). Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis.

- Orlenius, Kennert (2001). *Värdegrunden – finns den?* Stockholm: Runa förlag.
- Orlenius, Kennert & Bigsten, Airi (2006). *Den värdefulla praktiken. Yrkesetik i pedagogers vardag.* Stockholm: Runa förlag.
- Reinecker, Lotte & Jørgensen, Peter Stray (2008). *Att skriva en bra uppsats.* (2:1 uppl.). Malmö: Liber.
- Rolf, Bertil (1991). *Profession tradition och tyst kunskap.* Lund: Nya Doxa.
- Scheja, Max (2007). En tänkare i tiden. *Pedagogiska Magasinet* 4, 80-83. Lärarförbundets Tidskrift för utbildning, forskning och debatt. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner: How Professionals Think in Action* (reprinted 1995). New York: Basic Books.
- Skolverket (1998). *Läroplan för förskolan Lpfö 98, reviderad 2010* Hämtad, 101201 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442>
- Skolverket (2000). *Barn- och fritidsprogrammet Gy 2000:1.* Stockholm: Frites.
- Skolverket (2006). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94.* Hämtad, 091017 från <http://www.skolverket.se/sb/d/468#paragraphAnchor2>
- Skolverket (2009a). *Gy 2011, nya Barn- och fritidsprogrammet.* Hämtad, 091029 från <http://www.skolverket.se/sb/d/2987>
- Skolverket (2009b). *Förskolelyftet* Hämtad, 100403 från <http://www.skolverket.se/sb/d/2911>
- Strömquist, Siv (1989). *Skrivboken* (5:e uppl.). Kristiansstad: Gleerups.
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Lund: Studentlitteratur.
- Sveriges riksdag, Proposition (1990/91:85). *Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen.* Hämtad, 100306 från http://www.riksdagen.se/Webbnav/index.aspx?nid=37&dok_id=GE0385
- Uljens, Michael (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar.* Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna Lpo 94 Lpf 94.* Stockholm: Fritzés.
- Utbildningsdepartementet (2008a). *Framtidsvägen en reformerad gymnasieskola.* Statens offentliga utredningar (SOU:2008:27). Hämtad, 091024 från <http://www.regeringen.se/content/1/c6/10/15/87/7ccb8cd4.pdf>

Utbildningsdepartementet (2008b). *Legitimation och skärpta behörighetsregler*. Statens offentliga utredning (SOU 2008:52). Hämtad, 091024 från <http://www.regeringen.se/content/1/c6/10/56/20/30e27965.pdf>

Webster's ordbok Internet: Hämtad, 091021 från <http://www.merriam-webster.com/dictionary/apprenticeship>

Bilagor

Bilaga 1

Enkät om APU arbetsplatsförlagd utbildning vårtermin 2008

Till elever i BF3. Efter 3 års utbildning på Barn och fritidsprogrammet så har du fått kunskaper och kompetenser inom många olika områden. Du har utvecklats som person på olika sätt. Jag (Eco) läser Magisterutbildning i pedagogik och nu i kurs två, Pedagogiskt yrkesutövande så har vi fått i uppgift att ta reda på **hur det fungerar i praktiken**.

Du kommer att vara helt anonym då jag behandlar svaren. Men jag vore tacksam om jag fick din mailadress och/eller mobilnummer på en klasslista för att jag kanske fortsätter att forska inom detta område då jag ska göra min D-uppsats. Och då kanske jag vill söka upp dig för att höra om jag kan få ställa mer frågor i ämnet. Tackar för din medverkan, Elisabeth Carlbo.

Jag vill att du tänker tillbaka på dina APU-perioder och skriver ner hur du upplevt det.

1. Att utveckla sin kompetens från "novis till expert", det uttrycket läste ni om i åk 2 i kursen psykosocialt arbete. Hur tycker du att du utvecklats om du tänker på dina APU-erfarenheter?

I praktiken är skrivrutorna större.

2. Kompetens – kunnig i sitt område, känner du dig så?

3. Att vara professionell – vad innebär det för dig?

4. Yrkesetisk kompetens- att handla klokt utifrån etiska värden och principer. Vad kommer du att tänka på?

5. Plats för ytterligare tankar och egen formulering. Svar på frågan jag inte ställde.

Bilaga 2

Enkät om APU arbetsplatsförlagd utbildning vårtermin 2009

Jag (Eco) läser Magisterutbildning i pedagogik och nu ska jag göra mitt examensarbete i Pedagogiskt yrkesutövande.

Till elever i BF3. Efter 3 års utbildning på Barn och fritidsprogrammet så har du fått kunskaper och kompetenser inom många olika områden. Du har utvecklats som person på olika sätt. Jag skulle vilja att Du besvarar en enkät. Ditt svar ska jag använda i mitt examensarbete. Du kommer att vara helt anonym då jag behandlar svaren, trots att du skriver ditt namn på enkäten så kommer jag inte att på något sätt avslöja vem du är. Det ingår i forskningsetiskt förhållningssätt. Men jag är tacksam om du skriver din mailadress och/eller mobilnummer på enkäten därför att jag kanske behöver ställa någon fråga till ditt svar.

Tackar för din medverkan, Elisabeth Carlbo.

Den som svarar heter: _____

Mail och/ ellermobnr: _____

Jag vill att du tänker tillbaka på dina APU-perioder och skriver ner hur du upplevt det.

1. Att utveckla sin kompetens från "novis till expert", det uttrycket läste ni om i åk 2 i kursen psykosocialt arbete. Hur tycker du att du utvecklats om du tänker på dina APU-erfarenheter?

I praktiken är skrivrutorna större.

2. Kompetens – kunnig i sitt område, känner du dig så?

3. Att vara professionell – vad innebär det för dig?

4. Yrkesetisk kompetens- att handla klokt utifrån etiska värden och principer. Vad kommer du att tänka på?

5. Plats för ytterligare tankar och egen formulering. Svar på frågan jag inte ställde.

Bilaga 3

Enkät i repris om APU arbetsplatsförlagd utbildning

Din sista termin på BF vårtermin 2008 besvarade du en enkät. I min pågående Magisterutbildning i pedagogik ska jag skriva en D-uppsats och jag är mycket tacksam om du besvara dessa frågor igen nu vårterminen 2009.

Du kommer att vara helt anonym då jag behandlar svaren. Och jag kommer inte på något sätt avslöja vem som sagt vad i svaren. Jag kanske citerar svar men avslöjar inga namn och skulle någon uppgift du lämnar kunna avslöja dig så kommer jag att fingera svaret ytterligare. Det tillhör den forskningsetiska koden att behandla svar anonymt. Jag kommer senare då ni alla är samlade i Sverige samla er i klassen och tacka mer personligen.

Skövde den 21 februari 2009 Tackar för din medverkan/ Elisabeth Carlbo.

Nu har det gått ett år efter du slutat dina 3 åriga utbildning på Barn och fritidsprogrammet. Nu kommer samma frågor igen. Om du nu tänker tillbaka på dina APU-perioder och skriver ner hur du upplevt det. Fråga fem har jag ändrat från öppen fråga till en riktad om skolans teoridel.

1. Att utveckla sin kompetens från "novis till expert", det uttrycket läste ni om i åk 2 i kursen psykosocialt arbete. Hur tycker du att du utvecklats om du tänker på dina APU-erfarenheter?

SKRIVRUTORNA kan du öka på genom att trycka på enterknappen!!

2. Kompetens – kunnig i sitt område, känner du dig så?

3. Att vara professionell – vad innebär det för dig?

4. Yrkesetisk kompetens- att handla klokt utifrån etiska värden och principer. Vad kommer du att tänka på?

5. Många gånger så säger ni elever att APU varit mest utvecklande, men om du nu ett år efter avslutad utbildning tänker på hur skolans teoridel utvecklat dig, hur och på vad tänker du då?

Bilaga 4

Intervju 2010

Information till respondentent.

Utifrån de begrepp som användes i enkät 2008 och den i repris 2009 kommer jag att intervjua dig.

1. Jag har nu i vår ställt frågan om du vill träffa mig för att besvara mina intervjufrågor?
2. I dagens intervju och vid enkätbesvarandet 2008 och 2009 garanterade jag att dina svar skulle behandlas konfidentiellt, vilket innebär att svaren behandlas med respekt, du garanteras att vara anonym och din identitet kommer inte att avslöjas.
3. Svar kan komma att citeras, jag vill veta om du samtycker till det?

Påskrift för samtycke att citat får användas:

Elev: _____

Hemliga kommunen X den: _____

Lärare: _____

Nu har det gått **TVÅ** år sedan du slutat dina 3 åriga utbildning på Barn och fritidsprogrammet.

”Din sista termin på BF vårtermin 2008 besvarade du en enkät. I min pågående Magisterutbildning i pedagogik ska jag skriva en D-uppsats och jag är mycket tacksam om du besvara dessa frågor igen nu vårterminen 2009. Dina reprissvar från då, har jag med mig här idag. Dem får du med dig hem för att läsa igenom VAD du sa då och så kan du skriva ner en reflektion runt det svaret...” kanske få med hem för att reflektera vidare..., få med hem JA men fortsatt fråga..? man kan men kan inte hinna allt”

Skövde, intervjudatum 2010 _____

1. Kompetens, kan du berätta vad tänker du på då? Egen kompetens, kompetens för pedagogiskt arbete? Berätta mer
2. ”Novis till expert”, VAD tänker du på?
3. Professionell – vad innebär det för dig?
4. Yrkesetisk kompetens- att handla klokt utifrån etiska värden och principer. Vad kommer du att tänka på?
5. APU i relation till skolans teoridel, hur tänker du då?

Summera en eller fler gånger t ex: ”Om man skulle sammanfatta vad du har berättat, skulle man kunna säga att..” Fråga till sist om det är något informanten vill tillägga.

Tack för din medverkan att jag fick intervjua dig.