

doi: 10.2384/educare.2021.2.5

Likvärdighet och kvalitet: En studie om förskollärostudenters verksamhetsförlagda utbildning

Pia Williams

<https://orcid.org/0000-0002-3682-2781>

pia.williams@ped.gu.se

Sonja Sheridan

<https://orcid.org/0000-0002-2066-1047>

sonja.sheridan@ped.gu.se

Elisabeth Mellgren

<https://orcid.org/0000-0001-9024-6108>

elisabeth.mellgren@ped.gu.se

Swedish preschool teacher profession has changed. In the preschool teacher education, students must develop professional identities and know how to independently take responsibility for pedagogical activities, teaching and providing for children's right to care, play, development and learning. The aim of this study is twofold: to investigate how students articulate their conditions for learning and professional development in their teaching practice, and to study how their education may be affected by being carried out in preschools of varying quality. The study is based on quality evaluations with the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) at 153 Swedish preschools. The quality evaluations were related to a survey that 125 students answered in a preschool teacher education focusing on equivalence, the relationship between theory and practice and the quality in their teaching practice. The research questions we posed were: What characterizes the quality of preschools? Which aspects contribute to equality in teaching practice? How do the students describe the quality of the preschool? Bronfenbrenner's ecological system theory frames the study. The analysis was informed by an interaction between empirical data and theory and thus was an abductive analytical process. The results show that the quality of preschools varies, creating unequal conditions for student learning. The students report inconsistent conditions for their learning in

preschool. The political investment has enhanced the collaboration between preschool teacher education and preschool and visualized critical aspects, forming a point of intersection for the preschool teacher profession's quality.

Keywords: Förskola, Förskolläraryr utbildning, Kvalitet, Professionsutveckling, VFU

1. Inledning

Välutbildade förskollärare är en förutsättning för att förskolan ska kunna genomföra sitt samhällsuppdrag. I professionen behövs yrkeskompetenser som innefattar en öppenhet för och kritisk hållning till lärande, undervisning och förskolans kvalitet, samt fokuserar på kunskaper som barn behöver i ett globaliserat och högteknologiskt samhälle. Det innebär en medvetenhet kring synen på barn och barndom för att kunna tillägna sig specifika kunskaper och färdigheter som behövs vid en viss tid och i ett bestämt sammanhang (Moss, 2007; Sylva, Siraj-Blatchford, Taggart, Sammons, Melhuish, & Elliot, 2006). Samtidigt som förskollärare är förändringsagenter, det vill säga nyckelpersoner i yrkets professionsutveckling, är de bärare av yrkesmässiga traditioner där kunnandet förankras i interaktiva, transformativa och relationella kompetenser (Garbarino & Scott, 1992; Sheridan, Williams, Sandberg & Vuorinen, 2011). Det kräver kunskap om förskolans historia och ideologiska utveckling och samtidens teori- och kunskapsutveckling för att kunna bevara och innehållsligt utveckla förskolan utifrån en helhetssyn på lek, lärande och omsorg i en skapande verksamhet, vilket är utmärkande för förskolans särart.

Förskolläraryr utbildningen ska vila på relevant forskning och beprövad erfarenhet för att möjliggöra förskolans utbildningsuppdrag. Övergången från utbildning till arbete är en utmanande fas i skapandet av en professionstillhörighet. Det är då den nyutbildade förskolläraren ska känna sig väl förberedd och redo att omsätta sina teoretiska och praktiska kunskaper för att kunna utveckla sin lärarroll i arbetet med barnen (von Schantz Lundgren & Lundgren, 2012). Inte minst handlar det om att vara beredd på rådande arbetsvillkor. Under det senaste decenniet har svensk förskolläraryr utbildning genomgått flera förändringar för att ligga i linje med samhällets utveckling och erbjuda studenter kunskaper för att kunna möta nya utmaningar och krav i riktlinjer, policyhandlingar och läroplaner. Den nuvarande är en tre och ett halvt år lång akademisk utbildning med en examen på grundnivå omfattande 210 högskolepoäng (SFS1993:100; SFS 2011:326). Under

sin studietid, som inbegriper såväl högskoleförlagd (HFU) som verksamhetsförlagd utbildning (VFU), ska studenterna utveckla en yrkesidentitet och erhålla kunskaper för att självständigt kunna ta ansvar för olika pedagogiska aktiviteter och tillgodose barns rätt till omsorg, utveckling och lärande. Studenterna ska ges en utbildning som stödjer deras personliga och professionella utveckling, vilket förutsätter att studenterna kan utföra sin VFU i förskolor av hög kvalitet.

Denna studie tar sin utgångspunkt i ett intersubjektivt perspektiv på kvalitet (Sheridan, 2009) och använder metoden the Early Childhood Environment Rating Scale (Harms, Clifford & Cryer, 2014) för att utvärdera förskolans kvalitet. Dessa perspektiv är i linje med förskolans läroplan, där hög kvalitet betyder att arbeta mot målen. Det innebär att arbetslaget medvetet organiserar för barns lärande, undervisar och följer barnen i deras lärandeprocesser så att barnen kan utveckla kunskaper och färdigheter utifrån läroplanens mål. Det i sin tur, erfordrar en förskoleverksamhet med välutbildad personal med ämnes-, didaktiska- och pedagogiska kunskaper som kan förhålla sig till läroplanens olika innehåll i form av värden, mål, lek, lärande och omsorg (Sheridan & Williams, 2018; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2010). Forskning bekräftar att det idag är betydande variationer i den svenska förskolans kvalitet, gällande exempelvis strukturella villkor, tillgång till utbildad personal, personaltäthet och barngruppsstorlek (Nasiopoulou, 2020). Sådana skillnader kan ge ojämlika förutsättningar för en likvärdig VFU. Likvärdighet avser här att ge varje student och barn/elev rätt till den bästa utbildningen de kan få genom lika tillgång och lika kvalitet samt att utbildningen är kompenserande (SFS 2010:800).

2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är tvådelat, dels att undersöka och beskriva studenters uttryck för sina förutsättningar till lärande och professionell utveckling i sin VFU, dels att studera om utbildningen påverkas av att den genomförs på förskolor av varierande kvalitet.

Studien tar utgångspunkt i kvalitetsbedömningar genomförda med the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3) (Harms, Clifford & Cryer, 2014) på 153 förskolor. Resultaten av kvalitetsbedömningarna relateras till en enkätundersökning med fokus på likvärdighet, relationen mellan teori och praktik samt kvalitet i VFU.

Enkätundersökningen har besvarats av 125 studenter som studerar på ett förskolläraryrkeprogram. Forskningsfrågorna formuleras som:

- Vad utmärker förskolornas kvalitet?
- Vilka aspekter bidrar till likvärdighet i VFU?
- Hur beskriver studenterna förskolans kvalitet?

3. Teoretisk ram och tidigare forskning

Studiens teoretiska ramverk består av Bronfenbrenners utvecklingsökologiska systemteori för att visa hur förutsättningar och villkor för studenternas lärande och professionella utveckling både är kontext- och tidsberoende (Bronfenbrenner 1979, 1986). Begreppet ekologisk innebär att teorin utgår från en helhetssyn där människa, miljö, materia och immateriella aspekter som värderingar, traditioner, förväntningar och krav påverkar varandra. Ekologiska förändringar pågår ständigt och speglar hur individ och miljö anpassar sig till varandra. Det betyder att studenters lärande, liksom barns lärande i förskolan, påverkar och påverkas i de omgivande systemen. Resultaten kan ta sig uttryck i förändrat kunnande och utveckling. Varje ekologisk förändring kan på så vis bidra till en utvecklingsprocess. Teorin är också under kontinuerlig utveckling för att vara i fas med ekologiska ändringar i det omgivande samhället (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Miller, Dalli & Urban, 2012). I denna studie används teorin för att förstå hur de kompetenser som studenterna förväntas lära sig och omsätta i yrket är influerat av händelser i samhället, av formuleringar i policy, läroplaner, utbildnings- och kursplaner, teorier om barns lärande och skeenden i förskolans praktik.

Systemteorin omfattar makro-, exo-, mikro-, meso- och chronosystem, och är nedan presenterade i den ordningen. Systemen ska ses som beroende av varandra, interagerande och i kontinuerlig och ömsesidig påverkan (Ball, 2006). Systemen ändras oavbrutet och innehållsligt i takt med samhällets utveckling och människors rådande livssituation. I denna studie fördjupas teorin genom att de olika systemen vävs samman med forskning och policydokument. På så sätt används teorin som ett verktyg för att beskriva studenternas förutsättningar till lärande i förskolläraryrket och i förskolor av varierande kvalitet. Makrosystemet fokuseras i form av policydokument och förskolans läroplan, exosystemet relateras till förskolläraryrket.

Meso-/mikrosystemen representerar förskolan samt de barn och vuxna som är verksamma inom dessa system. Chrono genomsyrar systemen och speglar förändringar över tid.

En genomlysning av *makrosystemet* visar att de politiska intentionerna är höga för den svenska förskolan (SFS, 2010:800). Förskolan, som omfattar barn mellan 1 och 5 år, är en egen skolform inom utbildningssystemet och styrs av en nationell läroplan (Skolverket, 2018), vilken ska garantera en likvärdig utbildning av hög kvalitet. Den politiska styrningen av förskolans innehåll och verksamhet har blivit både tydligare och synligare i läroplanen, som sedan införandet 1998 reviderats 2006, 2010, 2015 och den nu gällande, 2018. Revideringarna har inneburit ett ökat pedagogiskt fokus, förstärkning av rektors, arbetslagets och förskollärares ansvarsområden, uppföljning av barnens lärande och utveckling samt utvärdering av förskolans kvalitet. I den senaste revideringen infördes begreppet undervisning i förskolan. Sammantaget bidrar dessa förtydliganden och förändringar i läroplanen till ett ökat kompetenskrav på förskolans personal. Det har dock inte åtföljts av riktlinjer om ökade resurser.

För att vara i fas med samhällsutvecklingen har också förskollärarytbildningen 2011 förändrats till innehåll och organisation, vilket blir framträdande inom *exosystemet*. Nationella examensmål för utbildningen är formulerade i Högskoleförordningen (SFS, 1993:100) och lokalt fastställda i utbildningsplaner för förskollärarytprogram vid olika lärosäten. VFU ska bidra till att studenterna får praktiskt yrkeskunnande. Regeringens satsning på försöksverksamhet med övningsförskolor och skolor, riktar fokus mot att stärka förutsättningarna för hög kvalitet i VFU (SFS, 2014:2). Forskning framhåller vikten av en sammanhållen utbildning där VFU är arenan som ska sammanfläta teoretisk kunskap och praktiskt handlande till en helhet (von Schantz Lundgren & Lundgren, 2012). Samtidigt är det inte oproblemiskt att bilda en sammanhängande helhet av de högskole- och verksamhetsförlagda delarna i lärarutbildningarna, med avseende på organisatoriska och innehållsmässiga aspekter, det vill säga på vilka sätt VFU arrangeras och genomförs (Hegender, 2010; Nordäng, Lindqvist, Hegender, Hultman & Schultz, 2009). Hög kvalitet i VFU är nära knutet till relationen mellan handledare och student. För att stötta studentens lärande behöver handledaren kunna reflektera över och distansera sig till sin egen lärarroll (von Schantz Lundgren & Lundgren, 2012). Handledaren behöver också kunna observera hur studenten utövar sin ledarroll och visa och diskutera med studenten hur lärar- och ledarskap kan utvecklas och tillämpas. Florin,

Sädbom, Bäcklund, Anderström och Manderstedt (2019) beskriver i en studie om kvalitet i VFU inom grundlärarutbildningens försöksverksamhet, hur handledarna använder samma bedömningsmatris på olika sätt i handledningen av studenterna. Författarna visar hur bedömningsmatrisen får olika funktioner som påverkar handledningssamtalen. Utifrån ett likvärdighetsperspektiv kan sådan olikhet föranleda att studenterna inte ges likartade förutsättningar för att nå de mål som återfinns i kursplaner och som konkretiseras i bedömningsunderlag.

I *mikrosystemet* belyses förskolans kvalitet och hur den påverkar villkor för både barnens och studenternas lärande och utveckling. Forskning visar entydigt att förskolans kvalitet har en avgörande betydelse för barns välbefinnande, lärande och utveckling, både i ett kort och i ett livslångt perspektiv (NAEYC, 2006; Sammons, Toth & Sylva, 2015; Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009; Sylva m.fl., 2010). Hög kvalitet främjar barns lärande inom alla områden och kan bidra till att skapa jämlika villkor för barn i utsatthet, medan låg kvalitet befäster och förstärker destruktiva, sociala mönster vilket är förödande för barnen och deras familjer, liksom för samhället i stort (Hansen, Nordahl, Nordahl, Skov Hansen & Hansen, 2016; Heckman, 2006). Studier (Sheridan m.fl., 2009; Sheridan m.fl., 2020) visar att kvaliteten varierar i svenska förskolor, vilket ger barn ojämlika förutsättningar till en likvärdig start i livet. Liknande resultat framkommer i nordisk forskning (Bjørnestad, Gulbrandsen, Johansson & Os, 2013; Næsby, 2018). I de svenska studierna identifieras tre lärandemiljöer av hög, medel och låg kvalitet och belyser hur förskollärarna, utifrån sina varierande förhållningssätt, kompetenser, ämnes- och didaktiska kunskaper, skapar skilda miljöer och villkor för barns lärande. Förskollärares yrkeskompetens framstår därmed som en avgörande kvalitetsfaktor för barns möjligheter att lära och utvecklas i förskolan (Sheridan, Sandberg & Williams 2015; Sylva m.fl., 2010).

Sheridan m.fl. (2015) visar hur förskolan och förskollärares kompetens, agerande och möjligheter att utföra sitt arbete inte är isolerade faktorer utan relateras till villkor som skapas i interaktionen mellan olika ekologiska system. Vikten av att skapa relationer mellan *mesosystem*, som exempelvis nätverk mellan förskolor, framhålls som en viktig del i utvecklingen av verksamheten. Att dela, använda och utvärdera kunskaper blir en del i förskollärarnas beprövade erfarenhet. Sådan kunskap behöver ha sin grund i relevant forskning och systematiskt dokumenteras över tid. Det förutsätter

att förskollärarna har teoretisk förskolepedagogisk kunskap om vad som är en bra verksamhet för barn. De behöver också ha goda ämnes- och didaktiska kunskaper, vara kritiskt reflekterande och ha kompetens att urskilja väsentliga kvalitetsfaktorer i förskolan relaterat till barns lärande och läroplansmålen. Eriksson, Svensson och Beach (2018) har studerat implementeringen av 2010 års revidering av förskolans läroplan, där förskollärarens ansvar för den pedagogiska verksamheten skrivs fram. Författarna visar att den förändrade ansvarsstrukturen med att tilldela förskolläraren mandat att utöva ett pedagogiskt ledarskap, inte följs upp. De framhåller att det behövs ett tydligt mandat som stöttar förskollärare att bryta mot ”den tradition av rollkompletterande och jämlikhet som länge har präglat såväl diskursen i de nationella policydokumenten som ansvars- och arbetsfördelningen i förskolans mixade arbetslag” (s.72–73). Mandatet ska fungera som stöd för förskollärarna att ta och utöva ansvar när de utifrån professionell kunskap och kompetens planerar och leder arbetslagets gemensamma arbete (Eriksson, Svensson & Beach, 2018).

Chronosystemet har använts för att lyfta fram viktiga förändringar i systemen som till exempel revideringar av förskolans läroplan samt förändrad förskollärarytbildning.

4. Denna studies kontext: Försöksverksamhet med övningsförskolor

De två empiriska studierna har genomförts inom ramen för en nationell försöksverksamhet med övningsförskolor. Den ena på förskolor och den andra på en förskollärarytbildning. Här ges en bakgrund till denna studies urval av deltagande förskolor.

År 2013 initierade den svenska regeringen en nationell försöksverksamhet med övningsförskolor och övningsskolor med intentionen att ge studenter en likvärdig verksamhetsförlagd utbildning av god kvalitet som kännetecknas av *koncentration*, *kompetens* och *samverkan* (SFS, 2014:2). Med särskilda krav på handledarna och en tätare samverkan mellan lärosätena och de särskilt utvalda förskolorna, var målet att höja kvaliteten i VFU och att överbrygga klyftan mellan HFU och VFU vilket ytterst främjar barns villkor för lärande och utveckling i förskolan. Försöksverksamheten pågick 2014–2019. Målgrupper var VFU-handledare, -kurslärare och -samordnare (benämns framöver som handledare, kurslärare och samordnare) samt studenter som genom riktade samverkansinsatser gavs möjligheter att utveckla en vetenskapligt grundad yrkeskompetens. Projektet har omfattat cirka 1200 studenter. VFU koncentrerades och organiserades i fasta övningsförskoleområden, där

områdeschefer tillsammans med rektorer och samordnare utsåg de mest yrkesskickliga förskollärarna till uppdraget som handledare, där samtliga genomgick handledarutbildning om 7,5 högskolepoäng. Varje student tilldelades en VFU-placering och en handledare på en och samma förskola under hela utbildningen.

4.1 Utvärdering av försöksverksamhet med övningsförskolor

Lokala uppföljningar av försöksverksamheten har genomförts vid tre tillfällen (Berlin, 2016, 2017, 2018). Rapporten från den tredje uppföljningsomgången (Berlin, 2018), visar att de flesta aktörerna är nöjda med satsningen och VFU-kursernas innehåll och att försöksverksamheten har bidragit till en förbättring av hela VFU inom förskolläraryrket, även om situationen ser olika ut i de olika övningsförskoleområdena. De främsta vinsterna handlar om bättre förutsättningar för handledare, kurslärare och samordnare att fullgöra sitt uppdrag och en större förtroenhet med kursernas lärandemål och den egna rollen i verksamheten. De nätverk som utvecklats i varje övningsförskoleområde beskrivs som viktiga forum för information och diskussioner kring utbildningens mål och bedömningsfrågor. Studenterna är överlag nöjda med den handledning de fått under sin utbildning och andelen mycket nöjda ökar under den fjärde och sista VFU-kursen. De anger att handledarna och kurslärarna varit goda reflektionspartners, hjälpt dem att utveckla yrkesrelevanta handlingsförmågor, samt gett dem kunskaper om vad det innebär att vara professionell i sin yrkesroll. Studenternas beskrivningar av i vilken utsträckning de stimuleras av handledare och kurslärare att reflektera vetenskapligt över kursinnehållet visar att de i slutet av sin utbildning uppfattar mer av integration mellan teori och praktik (Berlin, 2018). Handledare framhöll brist på tid till handledning och att handledningen ofta påverkade den ordinarie förskoleverksamheten eller kollegornas arbetssituation på ett negativt sätt. Sämre förutsättningar för handledning härleds till en stor brist på vikarier i förskolan. Sedan försöksverksamheten startade har antalet studenter med underkända resultat ökat, vilket kan tyda på att kraven i utbildningen höjts.

I universitetskanslersämbetets (UKÄ) granskning 2019 av försöksverksamheten (UKÄ 2020:5), konstateras att måloppfyllelse nås i målen *koncentration* och *kompetens*, medan strukturella hinder var orsaken till att utökad *samverkan* mellan teori (HFU) och praktik (VFU) inte kunde utvecklas. Sex

kategorier sammanfattar det som särskilt bidrar till hög kvalitet i VFU: *handledningens kvalitet, organisation, bedömning/examination, koppling teori och praktik, uppföljning/utvärdering* och *VFU-placering*.

5. Metod

Empirin genereras från två studier: 1) kvalitetsbedömningar med ECERS-3 i 153 förskolor som genomfördes år 2016–2017, 2) en enkätundersökning besvarad av 125 registrerade studenter som går sjätte terminen på ett förskolläroprogram, våren 2019. Inledningsvis genomfördes kvalitetsbedömningar i ett urval av representativa förskolor för att få kunskap om variationen av kvalitet i de förskolor där studenterna genomför sin VFU. I ett senare skede genomfördes enkätstudien.

5.1 The Early Childhood Environment Rating Scale-3

Kvalitetsbedömningarna genomfördes med The Early Childhood Environment Rating Scale-3 (Harms m.fl., 2014), härefter benämnd ECERS-3 (för en detaljerad beskrivning av studien se Garvis, Sheridan, Williams & Mellgren, 2017; Sheridan, Williams & Garvis, 2020). Kvalitetsbedömningarna analyseras i relation till enkätstudien.

Det metodologiska valet av ECERS-3 baseras på att skalan används globalt för att utvärdera förskolans kvalitet. Den är både kritiserad och erkänd. Kritiken är främst riktad mot skalans bristande förmåga att innefatta kulturell variation, samtidigt som den framhålls för sin konstruktion att fånga kärnan i förskolans pedagogiska uppdrag (Garvis m.fl., 2017). Valet att använda ECERS-3 i denna studie grundar sig dels på dess konstruktion som ger möjlighet till internationella, nationella och lokala jämförelser av förskolans kvalitet, dels på att skalans kvalitetskriterier överensstämmer med den svenska förskolans läroplan. ECERS-3 innefattar såväl bedömning av struktur som processkvalitet i förskolan med fokus på barnets totala fysiska, sociala, emotionella och pedagogiska miljö. Det är främst arbetslagets sätt att genomföra det pedagogiska arbetet som bedöms. Beskrivningarna grundar sig både på observerbara situationer och på tolkningar av intryck av det kommunikativa och sociala samspelet mellan arbetslaget och barn och barn sinsemellan (Andersson, 1999; Sheridan, 2009; Sheridan m fl., 2009). Med ECERS-3 går det att systematiskt

observera och bedöma innehållet i specifika situationer, eller så kallade kvalitetsaspekter i förskolan, i förhållande till teorier om barns lärande och läroplanens mål.

Metoden bygger på en helhetsbedömning av 35 karaktäristiska situationer i förskolan, fördelade inom sex delområden: *Utrymme och inredning*, *Omsorgsrutiner*, *Språk och litteracitet*, *Lärandeaktiviteter*, *Interaktion* och *Dagsprogram och organisation*. Kvalitetsaspekterna bedöms utifrån bestämda kriterier, vilka speglar olika nivåer av kvalitet. Varje kvalitetsaspekt bedöms på en sjugradig skala, i vilken fyra nivåer av kvalitet är beskrivna: otillräcklig (1–2), minimal (3–4), hög (5–6) och utmärkt (7). Kvalitetsnivåerna är hierarkiska med innebörder som är omtolkade till siffror, vilka i analysen åter tolkas om till nya innebörder. Tillsammans bidrar dessa komponenter till att beskriva pedagogiska processer i förskolan.

I ECERS-studien gjordes ett stratifierat urval av 12 kommuner. De representerar en variation av geografiska områden, levnadsförhållanden och socioekonomiska villkor, vilket ger studenterna olika erfarenheter av förskolor med skilda strukturella villkor. I dessa kommuner gjordes sedan ett urval grundat på ett frivilligt deltagande av 153 förskoleavdelningar med barn i åldrarna 1–5 år. Arbetslagen består av såväl förskollärare som barnskötare. De förskolor som deltar i studien kan utifrån Skolverkets statistik för 2017 ses som representativa för Sverige då andelen barn i förskola, andelen årsarbetare, personalens utbildning, antal barn i grupperna och personaltäthet är representativa för förskolor inom landet som helhet (Skolverket, 2017). Tiden för observation (09.00-12.00) är densamma för varje förskola som observerades. Det är den tid på dagen när hela arbetslaget vanligtvis är närvarande, då de flesta förskolor har många barn och verksamheten ofta utmärks av planerade och mer eller mindre styrda aktiviteter.

De första bedömningarna genomfördes under 2016 av sex forskare som certifierats för ECERS-3. De tränade i sin tur 15 forskare i användningen av instrumentet. Utav dem genomförde 10 forskare merparten av bedömningarna på de 153 förskolorna under våren 2017. Interbedömarreliabiliteten för samtliga forskare var 89 procent av deras totala överensstämmelse eller med en poängs skillnad.

Analyserna har genomförts i två steg. Inledningsvis har statistiska analyser (deskriptiv statistik) genomförts med SPSS på ECERS-3 i sin helhet (Cronbach's alpha är 0,905) och de sex delområdena. Utifrån de statistiska analyserna har tre delområden, *Språk och litteracitet*,

Lärandeaktiviteter och *Interaktion* valts ut för särskilda analyser om förskolans kvalitet, undervisning och lärande. Detta då delområdena dels har den lägsta respektive högsta kvaliteten inom skalan som helhet, dels innefattar kvalitetsaspekter som är beroende av specifika förskollärarkompetenser, vilka i hög grad påverkar undervisningens kvalitet och barns villkor för lärande i förskolan i relation till kriterierna i ECERS-3 (Harms, Clifford & Cryer, 2014).

5.2 Enkätundersökningen

Då studien riktade sig till studenter som samtliga genomfört sin sista VFU-kurs, blev valet en enkätstudie. Enkäten utformades dels för att kunna relateras till ECERS-3 studien och förskolornas kvalitet, dels för att få kunskap kring studenternas uttryck för: 1) likvärdighet i VFU, 2) relationen mellan teori och praktik och 3) VFU-förskolans kvalitet. Enkäten innehåller öppna frågor och frågor med flera svarsalternativ. Studenterna ombads att med egna ord redogöra för: Hur vill du beskriva din VFU-förskola utifrån följande frågor:

- Anser du att du och dina studiekamrater har fått en likvärdig VFU? Om nej, vad anser du är de största olikheterna?
- Vilka styrkor/svagheter har du identifierat på din VFU?
- På vilket sätt anser du att din VFU har utmanat dina praktiska och teoretiska kunskaper?
- Har du genomfört din VFU på en förskola som du anser har hög eller låg kvalitet relaterat till förskolans läroplan och målen för förskolläraryrket?

Enkäten kodades och distribuerades till 130 studenter som nyligen avslutat sin sista VFU-kurs och besvarades av 125 studenter (svarsfrekvens 96 %). Enkäten tog cirka femton minuter att slutföra och samlades in på plats av forskningsledarna. Studenternas åldersfördelning är: 25 år eller yngre (47 %), 25 - 40 år (48 %), äldre än 40 år (5 %). 93 procent uppger kvinna som kön.

5.3 Analys

Enkätstudien har analyserats kvantitativt och kvalitativt med en tematisk analys (Braun & Clarke, 2006) för att identifiera teman i studenternas beskrivningar av kvaliteten i sin VFU. Analysen innefattar en upprepad genomläsning av enkätsvaren för att koda meningsbärande, representativa

delar i relation till forskningsfrågorna. Därefter genomfördes en systematisk kodning av datan för att urskilja bärande aspekter i studenternas svar. Analysen riktades mot att söka såväl samstämmighet som skillnader i de tre teman som identifierats: likvärdigheten i utbildningen, relationen mellan teori och praktik och förskolornas kvalitet. Varje tema exemplifieras med beskrivningar och citat av studenternas skriftliga formuleringar. Utifrån ett student- och ett kvalitetsperspektiv belyser resultaten aspekter som påverkar likvärdigheten i studenternas verksamhetsförlagda utbildning.

Såväl analysen av enkätstudien som ECERS-3-studien tar utgångspunkt i Bronfenbrenners utvecklings ekologiska systemteori (Bronfenbrenner, 1979, 1986) samt fyra dimensioner av pedagogisk kvalitet: *Sambällsdimension*, *Förskollärardimension*, *Barndimension* och *Verksambetsdimension* (Sheridan, 2007; 2009). Utifrån dessa teoretiska perspektiv har fokus riktats mot relationer, interaktion och samvarians av olika system, dimensioner och kvalitetsaspekter i studenternas svar och bedömningarna med ECERS-3. De fyra kvalitetsdimensionerna har i relation till Bronfenbrenners mer övergripande system, använts som analytiska linser för att var för sig och tillsammans analysera enkätsvaren och förskolans kvalitet med utgångspunkt i de sex delområdena. Utifrån *Sambällsdimensionen* har studenternas svar och ECERS-3 bedömningarna relaterats till intentionerna med undervisning och lärande i förskolans läroplan (Skolverket, 2018). Samspelet och kommunikationen mellan förskollärarna och barnen, förskolläraarnas ämnes- och didaktiska kunskap, deras undervisning och delaktighet i barnens lärande utforskas utifrån *Förskollärardimensionen*. Genom *Barndimensionen* riktas fokus mot barns meningsskapande och delaktighet i undervisningen. Utifrån *Verksambetsdimensionen* analyseras de villkor för undervisning och lärande som skapas i förskolans miljö.

Analysprocessen kan beskrivas som ett samspel mellan empiriska data (enkätstudie och ECERS-3), Bronfenbrenners utvecklings ekologiska systemteori och kvalitetsdimensioner. Analysen kan därmed ses som en abduktiv process (Alvesson & Sköldberg, 1994; Peirce, 1931, 1935; Tavory & Timmermans, 2014). En abduktiv analytisk process handlar om att tolka data i relation till teori för att förklara dem. Analysen kan också förstås som en metaforisk process, det vill säga, ett sätt att sträva efter att förstå ett komplext fenomen för att uppnå idégenerering, där gamla betydelser förenas med nya.

Med utgångspunkt i helheten pendlade den analytiska processen mellan helhet och delar och resulterade i ökad kunskap om studenternas uttryck för likvärdighet i VFU, relationen mellan teori och praktik och deras syn på förskolornas kvalitet.

5.4 Etik

Studien följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2017). Studien säkerställer att deltagarna är informerade om forskningens syfte, dess frivillighet och skyddande av identitet. Arkivering av data sker enligt gällande lagar och bestämmelser. Kvalitetsvärderingarna med ECERS-3 har fokus mot interaktionen mellan lärare och barn, vilket innebär att barn är indirekt involverade i studien. Forskarna som genomfört studien är väl insatta i förskolans kontext och har kontinuerligt reflekterat över forskningsprocessen för att säkerställa att etiska värderingar vidmakthålls för alla som ingår (Coady, 2010; Larsson, Williams & Zetterqvist, 2019).

6. Resultat

Inledningsvis beskrivs förskolornas kvalitet enligt ECERS-3. Fokus är på variationen i kvalitet inom och mellan de sex delområdena. Därefter redovisas enkätstudien utifrån tre teman:

Utbildningens likvärdighet, Relationen mellan teori och praktik och Ett studentperspektiv på förskolornas kvalitet.

6.1 Förskolornas kvalitet enligt ECERS-3

Variationen i förskolornas kvalitet har betydelse för studenternas utbildning och erfarenheter beroende på om de genomför sin VFU på en förskola som bedömts ha en hög eller låg kvalitet. Utifrån ECERS-3 är förskolornas totala medelvärde på kvalitet 3.97, där 3.00 utgör gränsen för minimal kvalitet och 5.00 för hög kvalitet. Det innebär att några förskolor har en hög kvalitet på skalans delområden och kvalitetsaspekter, medan merparten av deltagande förskolor har en lägre kvalitet på dessa. Förskolornas kvalitet bedöms som god om den ligger mellan 3.00 och 5.00. I tabell 1. nedan framgår förskolornas totala medelvärde på kvalitet, och för varje delområde i form av minimum, maximum, medelvärde och standardavvikelsen.

Tabell 1. Förskolornas totala medelvärde på kvalitet samt kvalitet inom sex delområden enligt ECERS-3 (n=153)

	Minimum	Maximum	Medelvärde	SD
1. Utrymme & inredning	1.86	6.29	4.22	,86
2. Omsorgsrutiner	1.25	7.00	4.67	1,38
3. Språk & litteracitet	1.80	6.80	3.79	1,06
4. Lärandeaktiviteter	1.10	5.36	2.71*	,81
5. Interaktion	2.00	7.00	5.25**	1,10
6. Dagsprogram & organisation	1.50	7.00	5.03**	1,31
ECERS-3 - Totalt	2.38	6.11	3.97	

* Medelvärde under 3 är låg kvalitet

** Medelvärde över 5 är hög kvalitet

Utrymme och inredning består av 7 kvalitetsaspekter. Förskolornas kvalitet varierar mellan 1.86 till 6.29 med ett medelvärde på 4.22. Merparten av deltagande förskolor har en god kvalitet när det gäller utrymme och inredning. De förskolor som bedömts ha låg kvalitet har bristfälliga utrymmen och material för grundläggande rutinvård, omsorg, lek och lärande. Förskolor som bedömts ha en hög kvalitet, har rymliga lokaler och material i gott skick som är designade för rutinsituationer och varierande lek- och lärandeaktiviteter, samt anpassade för flera barn att leka tillsammans och/eller söka avskildhet.

Omsorgsrutiner består av fyra kvalitetsaspekter och har störst varierande kvalitet mellan förskolorna, från 1.25 till 7.00. Medelvärdet är 4.67 och betyder att merparten av de 153 förskolorna har en god kvalitet på delområdet. På förskolorna med låg kvalitet är det brister vid mat- och omsorgssituationer. Hygien och hälsoaspekter försummas och säkerheten är bristfällig. Byte av aktiviteter och rutinsituationer medför långa väntetider för barnen. Skarpa tillsägelser förekommer. På förskolor med hög kvalitet råder en vänlig atmosfär med många samtal, konstruktiv, social interaktion och utmaningar av olika slag. Barnen uppmuntras till självständighet i en miljö med fokus på delaktighet, inflytande, hälsofrämjande aktiviteter och säkerhet.

Språk och litteracitet består av fem kvalitetsaspekter. Variationen är mellan 1.80 och 6.80. På detta delområde är den generella kvaliteten något lägre för de 153 förskolorna, med medelvärde 3.79.

Två kvalitetsaspekter har bedömts med en högre kvalitet och fokuserar på det talade språket. Tre har en låg kvalitet och inbegriper barns och vuxnas användning av böcker och symboler och det skrivna språket. Genomgående noterades få böcker på förskolorna, placerade svårtillgängligt för barnen, samt få bokläsningssituationer. På förskolorna med hög kvalitet finns det rikligt med böcker som används i teman och projekt som tog utgångspunkt i barns intresse samt med syftet att stimulera språkutveckling.

Lärandeaktiviteter består av 11 kvalitetsaspekter, där samtliga utom en har bedömts ha låg kvalitet. Variationen i kvalitet är mellan 1.10 och 5.36 och medelvärdet är 2.71. Vid låg kvalitet förekommer få lärandeaktiviteter av olika slag. Gällande innehållsområden som naturvetenskap och matematik karaktäriseras låg kvalitet av obefintligt material, samt bristande kunskap och intresse hos förskollärarna. Vid hög kvalitet leder förskollärarna olika sorters lärandeaktiviteter på ett engagerande sätt. Barnen har tillgång till rikligt och varierat material och vuxna deltar i leken och/eller bidrar med inspel så att leken kan fortgå och utvecklas, ofta med fokus på att räkna, sortera, mäta och väga där lärarna förklarar begrepp för att öka barnens förståelse för olika innehåll.

Interaktion består av fem kvalitetsaspekter. Delområdet har det högsta medelvärdet, 5.25 och variationen mellan förskolornas kvalitet är 2.00 till 7.00, vilket innebär att merparten av förskolorna har en hög kvalitet på dessa kvalitetsaspekter. Låg kvalitet inom delområdet bedömdes oftast när barnen lekte utomhus, då merparten av förskollärarna var mindre intresserade av det barnen gjorde och säkerheten var eftersatt. Hög kvalitet bedömdes när förskollärarna interagerade med barnen på ett sätt som bidrog till att barnen kunde utveckla färdigheter av olika slag. På ett respektfullt sätt visade lärarna hur barnen kunde använda olika sorters utrustning och material samt guidade dem i att hantera relationer och konflikter.

Dagsprogram och organisation består av tre kvalitetsaspekter och är det delområde som har den näst högsta kvaliteten. Kvaliteten mellan förskolorna varierar från 1.50 till 7.00 och medelvärdet är 5.03. Låg kvalitet utmärks av lite tid för barnen att leka själva och genomföra olika aktiviteter, samt långa väntetider mellan aktiviteter. Barnen vistades mestadels i helgrupp och de vuxna befanns oengagerade i barnens aktiviteter. På förskolor med hög kvalitet har barnen gott om tid att leka tillsammans med sina kamrater och de vuxna stöttar dem i olika situationer.

Förskollärarna delar in barnen i såväl helgrupp som smågrupper och genomför planerade aktiviteter som intresserar och engagerar barnen.

6.2 Enkätstudien: Utbildningens likvärdighet

I detta tema framkommer att studenternas beskrivningar av VFUs likvärdighet varierar. Deras redogörelser av sin VFU presenteras under rubrikerna *Likvärdig*, *Tveksam till likvärdig* och *Olikvärdig*. Alla enkäter är kodade med ett ordningstal, 001–130 och anges inom parentes efter varje citat.

Likvärdig

12,8% av studenterna uttrycker att VFU är likvärdig trots att de ges olika förutsättningar. Det exemplifieras genom att studenterna fått välja praktikskola: *Ja, alla har fått välja hur man vill ha sin praktik och var och fått samma information inför VFU av kurslärarna (019)*. Studenterna skriver att de har fått samma förutsättningar gällande arbetsuppgifter under sin VFU och kursmålen att uppnå är desamma för alla, vilket framhålls som viktiga aspekter för utbildningens likvärdighet: *Ja, likadana förutsättningar samt att vi fått ta mycket ansvar och liknande arbetsuppgifter (084)*. *Ja, det tycker jag då vi har samma kursmål och samma sätt att presentera olika moment på (106)*.

Studenterna uppmärksammar skillnader i förskolornas verksamheter men skriver att det inte påverkar likvärdigheten, trots att dessa ger dem olika förutsättningar att genomföra sin praktik. Exempel på skillnader är barngruppernas sammansättning: *Ja, jag tror det kanske, men kanske inte eftersom jag hade haft VFU på en mångkulturell barngrupp, men min studiekamrat helt på en monokulturell (enbart svenska barn) (066)*. Ett annat exempel är att förskolorna ger dem olika fördjupningsuppgifter: *Ja men olika verksamheter bidrar med olika fördjupningar och förutsättningar (117)*, och en student skriver: *Jag har fått följa ett barn som har haft mycket extra stöd med en egen pedagog, där de jobbat med tecken och liknande (116)*.

Tveksam om VFU är likvärdig

Något fler studenter (17,7 %), skriver att de är tveksamma till att VFU är likvärdig då förutsättningarna är olika. De har inte fått den hjälp och stöd de efterfrågat och kurslärarnas bedömningar har varierat: *Verksamheten har fungerat på olika sätt vilket bidrar till olika erfarenheter;*

Williams, Sheridan & Mellgren

kurslärare har varit olika i hur de bedömer uppgifter; min första kurslärare tyckte att jag skulle använda mig av litteratur när jag pratade, inte bara i skrift men inte min nuvarande lärare (017).

Handledarens engagemang och möjlighet att finnas till för studenten varierar: *Ja och nej. Samma uppgifter ungefär samma upplägg. Men stor skillnad beroende på vilken LLU¹ man har haft, hur stor förskollärartäthet det är osv. (058).* Studenterna beskriver förskolornas skilda villkor att genomföra sin verksamhet, vilket påverkar deras utbildning: *Olika erfarenheter pga. olika inriktningar olika organisatoriska förutsättningar osv. inte likvärdigt (118).*

Olikvärdig

Övervägande delen av studenterna (64,8 %) svarar att de inte har fått en likvärdig VFU. De grundar sitt antagande på att de uppfattar att utbildningen inte är lika för alla studenter, då deras kurskamrater uppgett att de är missnöjda med sin VFU. Studenterna lyfter fram själva variationen i VFU som grund för bristande likvärdighet. Två aspekter påverkar främst likvärdigheten: förskolornas strukturella förutsättningar och handledarens kompetens och handledning.

Studenterna skriver att det är stora skillnader i förskolornas strukturella faktorer som barngruppens storlek och sammansättning, lärartäthet och förskolans socioekonomiska villkor: *Absolut inte, /.../ Förskolorna har olika förutsättningar sett till barngruppens storlek, pedagogers kompetens, resurser i verksamheten /.../ (044).* Likvärdighet och kvalitet i VFU länkas också till organisatoriska faktorer som vikariebrist, sjukdom eller att handledaren har många andra uppdrag, vilket påverkar tiden för handledning och kan innebära att studenten får ersätta personal.

Några studenter får pröva specifika kunskaper inom olika områden under sin VFU, medan andra inte ges den möjligheten: *Vissa har aldrig stött på flerspråkighet eller olika funktionsvariationer medan andra har fått supermycket av detta (114).*

Rutinerna varierar på förskolorna vilket beskrivs ha betydelse för möjligheter att prova olika uppgifter: *Nej. Förskolorna är strukturerade på olika sätt. På min VFU-plats fanns struktur och rutiner vilket ger mer frihet i mitt skolarbete /.../ (064).*

¹ LLU (Lokal lärarutbildare) är detsamma som handledare.

EDUCARE

Handledarens kompetens och handledning är det som främst påverkar likvärdigheten i VFU då det tar sig uttryck i sättet att handleda och bristande insikter i utbildningen som helhet: *Nej, brister med samtal och vägledning i VFU-verksamheten. Handledare som inte läser kursguiden och inte har kollat på mina uppgifter och därmed inte ger samma förutsättningar. Även att man som student blir en 'kollega' och det känns som om man jobbar gratis och får mindre tid/ingen till observationer och reflektioner (003).*

Några skriver att vissa handledare är direkt olämpliga och att större krav behöver ställas på den som utses till handledare: *Nej det tycker jag inte. Jag tycker man från universitetets sida ska ställa högre krav på handledarna då många av dessa inte är lämpade att ha studenter. Jag har många klasskamrater som hoppar av utbildningen pga. dålig handledare och arbetslag (043).*

Studenterna förknippar likvärdighet med kontinuitet, närvaro och kompetens. Att få ha samma handledare genom alla kurser är en fördel för vissa studenter, liksom att vara på en och samma förskola genom hela utbildningen: *Beror på om man har fått stanna på samma förskola, hur långt man har till VFU-platsen samt vilken LLU man får. Alla är olika som personer och många är nervösa inför VFU och behöver en stöttande LLU som är närvarande och som kanske tar första steget för att skapa en relation eller diskussion med studenten. Alla LLU gör inte det. Vissa LLU upplevs inte intresserade eller insatta i kursen (073).*

Studenterna beskriver att en likvärdig utbildning fordrar en viss nivå när det gäller handledarens kompetens och bemötande. Av vikt är såväl fysisk närvaro som kunskaper inom olika områden: *Man har hört att ens LLU:are haft olika kvalitet, vilket jag anser påverkar likvärdigheten. Vissa ställer högre krav medan vissa glider igenom utan att ens lyfta ett finger (045).*

Viktigt för studenten är att handledaren är väl insatt i de förväntningar och krav som ställs på studenten i utbildningen som helhet: *Att inte kunna kursens mål gör det svårt att få en rättfärdig bedömning medan andras handledare erbjuder mycket stöd och utmanande reflektion. Blir inte likvärdigt (003).*

Att handledaren ska vara kunnig och närvarande rent fysiskt och i arbetet med barnen framstår som viktigt för att få en god förebild, som kan guida dem att nå kursmålen.

Williams, Sheridan & Mellgren

Studenterna lyfter fram att handledaren ska ha tid till sitt uppdrag så att studenten ska känna sig delaktig i verksamheten: *Vilken roll man har fått ta; hur stor del man vill vara delaktig i; vilket stöd man fått av sin LLU (030).*

Studenterna skriver att de känner till kurskamrater som är missnöjda med sin VFU då de inte fått den utbildning de förväntade sig: *Nej, flera studenter beskriver att de inte fått tex stöd, reflekterande samtal eller handledning från sin LLU. Eller att de upplevt att de används som vikarier snarare än att de känner att de är där för sin utbildning (125).*

6.3 Enkätstudien: Relationen mellan teori och praktik

Resultaten av temat relationen mellan teori och praktik presenteras under rubrikerna: *Att bli förskollärare (56 %)* och *Teori omsatt till praktik (27,2 %)*. Några studenter svarar att VFU inte utmanat praktiska och teoretiska kunskaper (7,2 %) och ytterligare några besvarade inte frågan (9,6 %).

Att bli förskollärare

Studenterna (56 %) skriver att deras yrkesidentitet formas under VFU. I praktiken har de fått pröva förskolläraryrollen och utveckla olika kunskaper: *De har låtit mig dokumentera och få testa på att ta över rollen helt. Därför har jag fått testa mina kunskaper (062).*

De stora utmaningarna uttrycks ligga i att arbeta självständigt och ta ansvar för verksamheten. Det görs genom att få initiera aktiviteter med barnen samtidigt som handledaren problematiserar kring metoder och undervisningsstrategier: *Genom att de ställt frågor kring hur jag tänker kring olika didaktiska val (012).* Att bli en del av arbetslaget är viktigt för studenterna: *Jag har blivit en naturlig del i arbetslaget vilket har gjort att jag har fått ett stort ansvar för barnens utveckling och omsorg (071).*

Handledarens kompetens framstår som fundamental för att studenten ska utveckla och omsätta kunskaper i verksamheten: *Öva på nya saker och använda sig av det man läst i tidigare kurser; litteraturen blir påtaglig (016).* Möjligheterna att kunna knyta ihop teori och praktik under sin VFU varierar också beroende av handledarens kompetens att försätta studenterna i situationer där de får tänka och reflektera: *Fundera över varför man gör på ett visst sätt. Kunna diskutera med engagerad personal på fältet (001).*

Teori omsatt till praktik

Studenterna (27,2 %) beskriver också att de omsätter och prövar sina teoretiska kunskaper i praktiken under sin VFU: *Jag har fått använda det teoretiska jag läst och sedan omsätta i praktiken vilket varit lärorikt då praktiken skiljer sig från teorin (004)*. Teoretiska kunskaper ses som nytta i praktiken: *VFU:n har utmanat mig genom att den gett mig möjlighet att koppla mina teoretiska kunskaper till praktiska situationer. De gett möjlighet till reflektion (081)*. Några lyfter fram att de kan se exempel på teoretiska beskrivningar i praktiken: *VFU:n har på många sätt klargjort relationen mellan teori och praktik. Att få öva på det som vi läst har varit otroligt värdefullt och lärorikt och är något jag önskar vi fått mer utav. Att få syn på de teoretiska förhållningssätt som påverkar oss i praktiken har varit betydelsefullt (073)*.

Få ger dock uttryck för den praktiska kunskapens värde att förstå teori. En student skriver: *Man har kunnat se det teoretiska i verksamheten; fått prova på och sett samt relaterat verksamheten till teorin (035)*.

6.4 Enkätstudien: Ett studentperspektiv på förskolornas kvalitet

I enkäten tillfrågades studenterna om de anser att de har genomfört sin VFU på en förskola av en hög eller låg kvalitet relaterat till förskolans läroplan och målen i förskolläraryrket. Merparten (70,4%) anser att de genomfört sin VFU på en förskola av hög kvalitet. Ett fåtal (3,2%) lyfter fram att kvaliteten är låg. Några (26,4 %) svarar att kvaliteten är medelgod, varken hög eller låg. Ett flertal studenter besvarar frågan med ett enskilt ord, exempelvis, *hög, låg* eller *lagom*. När ett motiv anges grundas deras bedömning på: Strukturella aspekter, Läroplansaspekter och Relationella aspekter.

Strukturella aspekter

Strukturella aspekter beskrivs främst utifrån två perspektiv, antal barn i gruppen och förskollärares utbildning. En student skriver: *För många barn i barngruppen vilket är det största problemet i förskolan just nu. Det är nästan så att man inte vill arbeta i yrket på grund av det (002)*. En annan skriver att kvaliteten har försämrats från en hög kvalitet till en lägre när antalet barn ökat i gruppen: *Hög kvalitet, men blivit sämre pga växande barngrupp och att barn slutar och börjar ofta. Har blivit en oroligare miljö (124)*.

Att personalen är utbildad relateras till hög kvalitet: *Ja, Många var utbildade och därför hög kvalitet (037)*. Speciellt påverkas kvaliteten om det är flera utbildade förskollärare, en kvalitetsaspekt som enligt

Williams, Sheridan & Mellgren

studenterna uppskattas av föräldrarna: *Jag skulle säga att verksamheten har hög kvalitet. Då det finns många förskollärare på enheten som har hand om det pedagogiska arbetet. Föräldrarna verkar också vara mycket nöjda, som har setts i en enkät / .../ (056).*

Låg kvalitet relateras till brist på tydliga strukturer och ett pedagogiskt omedvetet arbetssätt: *Ganska låg men med mål att utveckla verksamheten men inte riktigt kommit dit då det varken finns dokumentation eller ett reflekterat arbetssätt som det borde vara. Mycket går av sig själv och vid frågor finns det sällan svar på varför man gör som man gör. I lek-miljön knappt leksaker eller böcker (003).* Studenten ger uttryck för hur arbetssättet påverkas av såväl bristen på dokumentation som reflektioner kring metoder och innehåll i arbetet och på miljöns utformning då det saknas material och leksaker för barnen.

Läroplansaspekter

Läroplanen i sig länkas i hög grad till förskolans kvalitet och exponering av målen ses som en garant för kvaliteten i verksamheten: *Hög kvalitet, finns uppsatta mål på avdelningen som är synliga för alla (064).*

Några studenter lyfter fram betydelsen av arbetet med både läroplanens och utbildningens mål: *Min VFU har en hög kvalitet till hur de arbetar mot läroplanen och de mål vår utbildning har (010). Hög kvalitet i relation till förskolans läroplan och målen för förskolläroplanutbildningen. Arbetet med läroplansmålen är synligt i verksamheten i dokumentation på väggar samt vid planering (018).* Ytterligare en kvalitetsaspekt är när målen tydligt används för både planering och dokumentation och att läroplanen ingår i det kontinuerliga arbetet på förskolan: *Hög, regelbundna möten om läroplanen samt tydlig dokumentation (021).* Ett fåtal beskriver hög kvalitet som kompetens att undervisa och rikta barns lärande mot målen i läroplanen: *Hög kvalitet eftersom pedagogerna har hög kompetens och kunskaper och lyckas rikta barns uppmärksamhet mot förskolans läroplan (088).*

Flera citat visar på en motsättning då studenterna bedömer kvaliteten som hög, trots att alla på avdelningen inte arbetar målinriktat med läroplanen: *Förskolan i sig har hög kvalitet, men vissa personal arbetar inte lika medvetet kring läroplansmålen (067).*

Likasa bedöms kvaliteten som relativt hög, trots att flera brister uppmärksammas: *I jämförelse med många andra har min förskola hyfsat hög kvalitet samtidigt anser jag inte att de fyller kraven för vad god kvalitet*

är enligt läroplanen och vad vi lärt oss under utbildningen. Fortfarande mycket stadietänk, färdiga mallar, få barnen att lära sig rätt genom att säga vad de gör fel (044). Målen finns med i verksamheten, samtidigt som personalens metoder och förhållningssätt inte ligger i linje med samtida teorier kring barns lärande och utveckling: De har läroplanen med sig i arbetet men upplever att arbetsättet är förlegat och gammaldags (080).

Kvaliteten bedöms som låg på förskolor där de vuxna inte engagerar sig i arbetet: Dock, tycker jag att de inte var väldigt intresserade av barnens vardag i förskolan. Kändes som om de bara lät dagarna flyta på (107). Trots att målen är frånvarande i det faktiska arbetet får läroplanen en kvalitetsfunktion genom att personalen i efterhand bekräftar sitt arbete med hjälp av den: Låg kvalitet, det finns ingen plan för hur arbetet ska göras, läroplanen klistras på i efterhand (123).

Relationella aspekter

Personalens förhållningssätt till barnen framhålls som en viktig kvalitetsaspekt i studenternas enkätsvar. I relationen mellan vuxen och barn skapas kvalitet genom att barnen blir aktörer. Förskolor bedöms ha en hög kvalitet om barnen är delaktiga i verksamheten, har inflytande i allt som sker och om deras intressen tas tillvara: Barnens intressen och behov tillgodoses. De får vara delaktiga i sitt eget lärande och identitetsskapande. Miljöerna har barnen fått vara med att påverka, de har tillit till barnen (048).

Studenterna identifierar vikten av handledarens relationella kompetens och förmåga att följa med i såväl forskning som samhällets förväntningar och krav på förskolan. Kvaliteten i förskolan är beroende av en handledare som har kompetens att möta studenterna i deras utbildning, som har kunskap om såväl de högskoleförlagda som de verksamhetsförlagda delarna: Hög kvalitet, beroende på handledaren. Förskolorna arbetar aktivt utifrån läroplanen och på det professionella sätt vi fått lära oss i utbildningen. Barnen är alltid i fokus utifrån varje individ (127). I förskolan sker arbetet inom arbetslag och därför blir också samarbetet inom arbetslaget en viktig kvalitetsaspekt. Hög kvalitet, bra samarbete inom arbetslaget, bra struktur i förskolan / .../ (093).

Studenterna identifierar bristande relationella aspekter såsom tillkortakommanden i interaktionen med barnen, vilket ger en lägre kvalitet i förskolan: *För lite fokus på socialt hållbar utveckling, kommunikationsstöd och barns inflytande (046)*. Några har också varit på förskolor där barnen bemöttes respektlöst: *Jag har varit på en förskola med låg nivå då barnen tilltalades på ett sätt som var otrevligt och inte alls bra (099)*.

7. Diskussion

Syftet med denna studie är dels att undersöka och beskriva studenters uttryck för sina förutsättningar till lärande och professionell utveckling i sin VFU, dels att studera om utbildningen påverkas av att den genomförs på förskolor av varierande kvalitet. Här diskuteras studenternas beskrivningar av sin VFU i relation till förskolornas kvalitet enligt bedömningar med ECERS-3. Utmärkande för förskolornas kvalitet är att de genomgående har en högre kvalitet inom områden som interaktion, organisation, utrymme och inredning och omsorgsrutiner. Kvaliteten är låg på lärandeaktiviteter och området språk och litteracitet. Kvaliteten i delområdena med låg kvalitet är beroende av specifika förskollärarkompetenser, vilket får betydelse för studenternas erfarenheter och kunskaper om de genomför sin VFU på förskolor av låg kvalitet.

Övergripande resultat är att förskolornas kvalitet varierar, att VFU upplevs av studenterna som ojämlig och att deras uttryck för förskolornas kvalitet främst grundar sig på strukturella och relationella aspekter i förskolan. Resultaten bekräftar tidigare studier om variationer i den svenska förskolans kvalitet, vilket bidrar till ojämlika villkor för barns utbildning i förskolan (Sheridan, 2001; Sheridan m.fl., 2009; Williams & Sheridan, 2018) och brister i likvärdigheten i studenters förskollärarytelse. Resultaten diskuteras nedan under rubrikerna: Ifrågasatt likvärdighet i en mångfacetterad praktik av skiftande kvalitet, Teori som norm i praktiken och Okritisk och oreflekterad hållning. Sammantaget visar resultaten hur aspekter inom och mellan de olika ekologiska systemen (Bronfenbrenner, 1979) påverkar hur studenterna definierar likvärdighet i utbildningen och hur de beskriver förskolornas kvalitet.

Ifrågasatt likvärdighet i en mångfacetterad praktik av skiftande kvalitet

Temat likvärdighet visar att studenterna främst definierar likvärdighet utifrån de förutsättningar de fått och de krav som ställs på dem i utbildningen. Studenterna är medvetna om att det är olika

förutsättningar på förskolorna vilket påverkar deras upplevelse av likvärdighet i utbildningen. Intresseväckande är att hela 82,5 procent av studenterna anser att deras VFU är olikvärdig eller är tveksamma till dess likvärdighet och att det inte är grundat på egna, utan på deras kurskamraters missnöje med sin VFU. Aspekter som främst påverkar likvärdigheten återfinns inom flera av de ekologiska systemen (Bronfenbrenner, 1986). Det är skillnader i förskolornas strukturella villkor, organisering och skillnader i handledarnas kompetens, handledning och stöd och kurslärarens olika sätt att bedöma arbetsuppgifter, vilket ger studenterna olika erfarenheter och villkor till professionsutveckling. Detta är problematiskt då likvärdig utbildning är en nationell ambition med syfte att säkerställa att samtliga studenter utvecklar relevant kompetens för professionen (SFS, 1993:100).

Teori som norm i praktiken

Resultaten visar att relationen mellan teori och praktik präglas av ett tänkande där teoretisk kunskap dominerar över praktisk kunskap, medan ömsesidigheten mellan praktik och teori är sällsynt. Studenterna framhåller att de prövar sina teoretiska kunskaper i praktiken för att utvecklas i sin yrkesroll och forma sin yrkesidentitet. Få studenter ger uttryck för den praktiska kunskapens värde för att förstå och utveckla teori och teoretiska kunskaper, vilket tyder på att teoretisk kunskap och praktiskt handlande inte har sammanflätats till en helhet (von Schantz Lundgren & Lundgren, 2012). ECERS-3 bedömningarna visar att studenterna har begränsade möjligheter att se hur teoretiska och praktiska kunskaper kan integreras inom olika innehållsområden i förskolans verksamhet, då resultaten visar på bristande kvalitet generellt när det gäller lärandeaktiviteter. Forskning styrker dessa resultat och beskriver att det saknas kompetens inom innehållsområden som naturvetenskap (Larsson, 2013) matematik (Palmer, 2010), språkutveckling (Gjems, 2016; Eliasson & Mellgren, 2019; Hofslundsengen, m fl., 2020; Mellgren, m fl., 2019) och lek (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014). Det är därför av vikt att studenterna får genomföra sin praktik i förskolor av hög kvalitet där förskollärarna har kompetens att handleda dem inom samtliga målområden i läroplanen, samt integrera praktiskt och teoretiskt kunnande. Då forskning framhåller vikten av en sammanhållen utbildning av hög kvalitet krävs även ett större fokus i den högskoleförlagda utbildningen på den kunskap och beprövade erfarenhet som utvecklats i praktiken.

Okritisk och oreflekterad hållning

Det är stor skillnad för en student att genomföra sin VFU på en förskola av låg respektive hög kvalitet. Då studiens resultat visar att förskolornas generella kvalitet enligt ECERS-3 är relativt låg, medelvärde 3.97 och varierar mellan 2.38 till 6.11 får studenterna begränsade erfarenheter inom olika områden. Trots det, anser merparten av studenterna (70,4%) att de genomfört sin VFU på en förskola av hög kvalitet eller att den är medelgod (26,4%). Endast ett fåtal (3,2%) lyfter fram att kvaliteten är låg.

Studenterna beskriver variationen i kvalitet utifrån ett likvärdighetsperspektiv snarare än ur ett kvalitetsperspektiv, vilket framstår som en delvis okritisk och oreflekterad hållning. Deras uttryck för förskolans kvalitet som hög, grundar sig främst på strukturella och relationella aspekter. Här skiljer sig studenternas svar från de kvalitetsbedömningar som genomförts med ECERS-3. I likhet med ECERS-3 bedömningarna är studenterna medvetna om värdet av att genomföra sin praktik i förskolor med välplanerade utrymmen, rikligt med material, genomtänkta rutin- och omsorgssituationer samt vikten av god hygien och säkerhet. Däremot lyfter de inte olika innehållsliga lärandeaspekter som kriterier för bedömning för förskolans kvalitet. Delområdet lärandeaktivitetens generellt låga kvalitet i ECERS-3 bedömningen, tyder på att studenterna erhöll få erfarenheter av hur förskollärares ämnes- och didaktiska kunskaper kan komma till uttryck i varierande undervisningssituationer. Möjligheter för barnen att utveckla sitt språk och litteracitet skilde sig också åt på förskolorna och innebar att studenterna fick olika kunskaper inom dessa innehållsområden. Barns lärande och förskollärares undervisning är aspekter som studenterna sällan berör i sina svar, vilket kan tolkas som en oreflekterad och okritisk hållning i relation till innehållsområden. Studenterna relaterar brister i dessa aspekter till likvärdigheten i VFU, snarare än till kvalitet.

Det som har haft störst betydelse för studenternas höga bedömning av förskolornas kvalitet är delområdet *Interaktion*. Relationella aspekter som hur barn bemöts och om de själva som studenter tagits emot väl av handledare och arbetslag framträder som viktiga kvalitetsaspekter för studenternas bedömning av förskolornas kvalitet. Här finns stöd i ECERS-3 bedömningen som visar att merparten av studenterna genomfört sin VFU på förskolor där barnen bemöts respektfullt och där förskollärares fokus är på barnens sociala relationer.

7.1 Slutsatser

För att vara i fas med samhällsutvecklingen och arbeta utifrån gällande policydokument behöver förskollärare, förutom gedigen yrkeskunskap, ha en kritisk och reflekterad syn på såväl sin utbildning som på förskolornas verksamhet och kvalitet (Nasiopoulou, 2020; Persson, 2015; Williams & Sheridan, 2018). Analyserna utifrån ekologisk teori (Bronfenbrenner, 1979) och de fyra kvalitetsdimensionerna (Sheridan, 2009) har visualiserat bärande aspekter som utgör en skärningspunkt för kvaliteten i förskolläraryrket och identifierat ett antal utvecklingsområden inom såväl förskolläraryrket som förskolan. Studiens teoretiska perspektiv visar tydligt att förändringar inom systemen och interaktionen mellan system, har stor betydelse för de villkor som skapas för studenters professionsutveckling i förskolläraryrket. Avgörande är dynamiken mellan systemen för att genomgripande förändringar ska komma till stånd. Studiens resultat visar att det blir obalans när systemen inte är i fas med varandra.

Det är inom makrosystemet som policy formuleras till läroplansmål och övergripande intentioner med förskolläraryrket, samtidigt som makrosystem är beroende av underliggande system som bildas och omformas utifrån det som sker i form av observerbara regelbundenheter i dessa system. I exosystemet framträder förskolläraryrket som struktur och innehåll som avgörande för att studenterna under hela sin studietid ska utveckla en yrkesidentitet som förskollärare, erhålla gedigna kunskaper för att självständigt kunna ta ansvar för olika pedagogiska aktiviteter och tillgodose barns rätt till omsorg, utveckling och lärande (SFS1993:100; SFS 2011:326). Resultaten påvisar vikten av att studenterna utvecklar specifika yrkeskompetenser. Dessa kompetenser kan relateras till en studie där tre, ömsesidigt interagerande, dimensioner av förskolläraryrkeskompetens definieras (Sheridan m fl., 2011), *Kunnande om vad och varför*, *Kunnande om hur* och *Interaktiva, transformativa och relationella kompetenser*. Dimensionerna speglar förskolläraryrkeskompetensens egenart, det yrkesspecifika i professionen och vilka kärnkompetenser som är väsentliga i utövandet av yrket. För att studenterna ska ha möjlighet att integrera teoretisk och praktisk kunskap behöver de genomföra sin VFU i förskolor av hög kvalitet, där arbetslaget medvetet organiserar för barns lärande, undervisar och följer barnen i deras lärandeprocesser.

I denna studie har fokus riktats mot studenternas erfarenheter av att genomföra sin VFU på förskolor av varierande kvalitet, vilket bidragit till ojämlika villkor att utveckla sin yrkesidentitet.

Samtidigt ger studenterna en motsägelsefull bild av likvärdigheten i sin VFU. Det förefaller därför rimligt att synliggöra och tydligt definiera likvärdighet som begrepp i utbildningen, då merparten av studenterna är tveksamma till dess innebörd och förekomst, speciellt som förskolornas kvalitet varierar och ger studenterna olika villkor för lärande och utveckling (Sheridan m fl., 2019). Diskussioner bör därför föras kring studenternas placering på en och samma förskola under utbildningen och hur kvaliteten i VFU på förskolorna kan säkras. Förskolan står idag inför omfattande strukturella utmaningar, som samhällets segregation, brist på utbildad personal och emellanåt bristfällig kvalitet. Förskollärarytutbildningen behöver medverka till att ge studenter redskap för att kunna bedöma och analysera undervisningens kvalitet i förskolan. Därför kan det under rådande förhållanden vara gynnsamt för studenters professionella utveckling att göra sin verksamhetsförlagda utbildning på minst två förskolor i olika områden som explicit visar variationen i strukturella villkor och kvalitet (Eriksson m fl., 2018; Nasiopoulou, 2020).

En genomlysning av mikrosystemet visar att det erfordras en förskoleverksamhet med välutbildad personal med ämnes-, didaktiska- och pedagogiska kunskaper som i handledningen kan förhålla sig till läroplanens olika innehåll i form av värden, mål, lek, lärande och omsorg (Sylva m fl., 2010; Williams & Sheridan, 2018). Uppföljningar av försöksverksamheten visar emellertid att flera handledare ansåg att tiden inte räckte till och att handledningen ibland påverkade den ordinarie förskoleverksamheten eller kollegornas arbetssituation på ett ogynnsamt sätt (Berlin, 2018).

Inom mikrosystemet uppmärksammas också strukturella hinder, som brist på vikarier, för att kunna fullgöra uppdraget som handledare.

En förskollärarytutbildning av hög kvalitet är avgörande för förskolan då den lägger grunden för yrket. Utbildningen behöver bli bättre på att utveckla studenternas kompetens att urskilja och kritiskt reflektera över kvalitetsfrågor. I den här studien är ECERS-3 ett verktyg att bedöma förskolornas kvalitet. På motsvarande sätt kan metoden användas i utbildningen. Ofta finns ett förgivettagande att studenterna själva utvecklar ett sådant kritiskt förhållningssätt, men resultaten i denna studie visar att så inte alltid är fallet. Att kunna urskilja variationen i förskolornas kvalitet är förmodligen skillnaden som gör skillnad i deras utbildning. Utbildningen behöver också stötta studenterna ytterligare i att kunna fläta samman teori och praktik till en helhet för att utveckla en holistisk kunskapsyn. Försöksverksamheten har i hög utsträckning hjälpt till att förena HFU och

VFU, vilket bidrar till att överbrygga glappet mellan teori och praktik. Mer forskning behövs emellertid inom området kring samverkan mellan förskollärarytbildning, förskolor och verksamhetsförlagd utbildning. Sådana studier kan medverka till att utbildningen i högre grad kan säkerställa att studenterna utvecklar ett kritiskt och vetenskapligt förhållningssätt, framförallt i relation till förskolans kvalitet och barns lärande och utveckling utifrån ett undervisningsperspektiv.

Referenser

- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, M. (1999). *The Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) as a Tool in Evaluating and Improving Quality in Preschools*. Studies in Educational Sciences 19. Stockholm: Institute of Education Press.
- Ball, S. J. (2006). *Education policy and social class: the selected works of Stephen J. Ball*. London: Routledge.
- Berlin, D. (2016). *På rätt väg? En tidig avstämning av försöksverksamheten med övningsförskoleområden*. Göteborgs universitet: Forsknings- och innovationskontoret.
- Berlin, D. (2017). *Utvärdering av försöksverksamhet med övningsförskoleområden – Resultat från utvärderingsomgång 2*. Göteborgs universitet: Enheten för utredning och lärarutbildning.
- Berlin, D. (2018). *ÖFSO håller kursen. Resultat från utvärderingsomgång 3*. Göteborgs universitet: Rapport från Enheten för utredning och lärarutbildning.
- Bjørnestad, E., Gulbrandsen, L., Johansson, J.E., & Os, E. (2013). *Metodiske idealkrav og nødvendige tilpasninger: Foreløpig tilstandsrapport fra prosjektet 'Better provision for Norway's children in ECEC: A study of Children's well-being and Development in ECEC'*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA).
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723–742. doi:10.1037/0012-1649.22.6.723
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. I W. Damon, & R. M. Lerner (Red.), *Handbook of child psychology*, Vol. 1: Theoretical models of human development (6 upplagan), 93-828. Wiley.
- Coady, M. (2010). Ethics in early childhood research. I G. MacNaughton, S. A. Rolfe, & I. Siraj-Blatchford (Red.), *Doing early childhood research: International perspectives in theory and practice*, 73–84. Buckingham: Open University Press.
- Eliasson, S., & Mellgren, E. (2019). Upprepad enskild läsning i förskolan - samspel mellan förskollärare, barn och bilderbok. I M. Norling & M. Magnusson (Red.), *Att möta barns sociala språkmiljö i förskolan*, 57–69. Stockholm: Liber AB.
- Eriksson, A., Svensson, A-K., & Beach, D. (2018). Reformimplementering i förskolepraktik - ett exempel på hur förskollärarens ansvar har tolkats och omsatts av förskolechefer och arbetslag. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik Vol. 4, No. 2*, 59–75.
- Florin Sädbom, R., Bäcklund, J., Anderström, H., & Manderstedt, L. (2019). En skenbar tydlighet? En studie om VFU-handledares och lärarstudenters beskrivningar av hur bedömningsmatrisen används i handledningssamtal. *Högre utbildning*, 9, 1, 48–60.
- Garbarino, J., & Scott, F. M. (1992). *What children can tell us*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Garvis, S., Sheridan, S., Williams, P., & Mellgren, E. (2017). Cultural considerations of ECERS-3 in Sweden: a reflection of adaptation. *Early Child Development and Care*, 188,5, 584–593.
- Gjems, L. (2016). *Förskolans arbete med litteracitet – på barns villkor*. Lund: Studentlitteratur.
- Hansen, O. H., Nordahl, T., Nordahl, S. Ø., Skov Hansen, L., & Hansen, O. (2016). *Dagtilbud læringsrapport 2015. Uligheder og variationer: I dagtilbud. Billund, Fredericia, Hedensted, Nordfyn og Svendborg Kommuner*. Aalborg: Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Harms, T., Clifford, R., & Cryer, D. (2014). *Early childhood environmental rating scale (ECERS-3)*. New York, NY: Teachers College Press.
- Heckman, J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science* 312, 5782: 1900–1902.

- Hegender, H. (2010). *Mellan akademi och profession. Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd utbildning*. [Doktorsavhandling]. Studies in Pedagogic Practices, No 12. Linköpings universitet.
- Hofslundsengen, H., Magnusson, M., Svensson, A-K., Jusslin, S., Mellgren, E., Hagtvet, B E., & Heilä-Ylikallio, R. (2020). The Literacy Environment of Preschool Classrooms in Three Nordic Countries: Challenges in a Multilingual and Digital Society. *Early Child Development and Care*, 190 (3), 414–427.
- Larsson, J. (2013). *När fysik blir lärområde i förskolan*. [Doktorsavhandling] Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Larsson, J., Williams, P., & Zetterquist, A. (2019). The challenge of conducting ethical research in preschool. *Early Child Development and Care*, DOI: 10.1080/03004430.2019.1625897
- Mellgren, E., Heilä Ylikallio, R., Jusslin, S., Magnusson, M., & Svensson, A-K. (2019). Den samtida textmiljön. I M. Norling & M. Magnusson (Red.) *Att möta barns sociala språkmiljö i förskolan*, 127–142. Stockholm: Liber AB.
- Miller, L., Dalli, C., & Urban, M. (2012). *Early Childhood Grows up: Towards a Critical Ecology of the Profession*. Series: International Perspectives on Early Childhood Education and Development (Vol. 6). Dordrecht: Springer.
- Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 5–20.
- Nasiopoulou, P. (2020). *The Professional Preschool Teacher under Conditions of Change. Competence and Intentions in Pedagogical Practices*. [Doktorsavhandling] Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Næsby, T. (2018). The quality of inclusion in Danish preschools. *Early Child Development and Care*. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/03004430.2018.1541320>
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). 2006. *New NAEYC: Early childhood program standards and accreditation criteria*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Nordänger, U. K., Lindqvist, P., Hegender, H., Hultman G., & Schoultz, J. (2009). Vad händer om man tänker tvärt om? Går det att byta praktikuppgifter mot teoriuppgifter i

- lärarutbildningen? *Vetenskapsrådets rapportserie 2:2009. Resultatdialog 2009 – Aktuell forskning om lärande*, 98–104. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Palmer, A. (2010). *Att bli matematisk: Matematisk subjektivitet och genus i lärarutbildningen för de yngre åldrarna*. [Doktorsavhandling] Stockholm: Stockholms universitet, Samhällsvetenskapliga fakulteten, Pedagogiska institutionen.
- Peirce, C. S. (1931–1935). I C. Hartshorne & P. Weiss (Red.), *Collected papers of Charles Sanders Peirce* (Vol. 1–6). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Persson, S. (2015). *En likvärdig förskola för alla barn. Innebörder och indikatorer*. Vetenskapsrådets rapportserie. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund-Carlsson, M. (2014). *Det lekande lärande barnet – i en utvecklingspedagogisk teori*. 2: a upplagan. Stockholm: Liber.
- Sammons, P., Toth, K., & Sylva, K. (2015). *Subject to Background. What promotes better achievement for bright but disadvantaged students?* Oxford: The Sutton Trust. <https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2015/03/Subject-to-background1.pdf>
- SFS 1993:100. *Högskoleförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. <https://www.riksdagen.se>
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. <https://www.skolverket.se>
- SFS 2011:326. *Förordning om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. <https://www.riksdagen.se>
- SFS 2014:2. *Förordning (2014:2) om försöksverksamhet med övningskolor och övningsförskolor inom lärar- och förskollärarytbildningar*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. <https://www.riksdagen.se>
- Sheridan, S. (2001). *Pedagogical quality in preschool: An issue of perspectives*. [Doktorsavhandling] Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *The International Journal of Early Years* 15, (2), 197–217.
- Sheridan, S. (2009). Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53(3), 245–261.

- Sheridan, S., Garvis, S., Williams, P., & Mellgren, E. (2019). Critical aspects for the preschool quality in Sweden. I S., Garvis & S. Phillipson (Red.). *Poifification of Early Childhood Education and Care. Early Childhood Education in the 21st. Century Vol. III*, 16-230. London: Routledge.
- Sheridan, S., Sandberg, A., & Williams, P. (2015). *Förskollärarkompetens i förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A., & Vuorinen, T. (2011). Preschool teaching in Sweden – a profession in change. *Educational Research* 53, 4: 415–437.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (Red.). (2009). *Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S., & Williams, P. (2018). *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket. ISBN: 978-91-7559-318-0 Skolverket.se/publikationer
- Sheridan, S., Williams, P., & Garvis, S. (2020). Competence to Teach a Point of Intersection for Swedish Preschool Quality. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 14, 2, 77-98
- Skolverket 2010. *Läroplan för förskolan, Lpfö, 98*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2017. *Skolverkets jämförelsetal 2016*.
- <http://www.jmftal.artisan.se/databas.aspx?presel#tab-1>
- Skolverket 2018. *Läroplan för förskolan, Lpfö, 98*. Stockholm: Fritzes.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., & Elliot, K. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Child Research Quarterly*, 21, 76–92. doi: 10.1016/j.ecresq.2006.01.003
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters. Evidence from the effective preschool and primary education project*. London, UK: Routledge.
- Tavory, I., & Timmermans, S. (2014). *Abductive Analysis. Theorizing Qualitative Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Universitetskanslersämbetet (2020). *Utvärdering av försöksverksamhet med övningsskolor inom lärarutbildning. Slutrapport av ett Regeringsuppdrag*. Rapport UKÄ 2020:5. Stockholm: www.uka.se

Williams, Sheridan & Mellgren

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningsled. Vetenskapsrådets rapportserie.*

https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf

von Schantz Lundgren, I., & Lundgren, M. (2012). Verksamhetsförlagd Utbildning (VFU) – en arena för lärarstudenter att utveckla sin ledarskapsförmåga? *Utbildning & Lärande*, 6, 1, 50–63.

Williams, P., & Sheridan, S. (2018). Förskollärarkompetens - skärningspunkt i undervisningens kvalitet. *Barn - Forskning om Barn og Barndom i Norden*, 36(3–4), 127–136.