

Självständigt arbete I
15 högskolepoäng, avancerad nivå

Hitta drivkraften i aktionsforskning

- En studie om kollegial utveckling mot högre pedagogisk kvalitet i förskolan

Find the empowerment in action research

- *A study in collegial development towards higher pedagogical quality in preschool*

Susan Empell

ABSTRACT

Empell, Susan (2019). Title: *Find the empowerment in action research – A study in collegial development towards higher pedagogical quality in preschool*. Magisterexamen i pedagogik, Institutet för skolutveckling och ledarskap, fakulteten för lärande och samhälle, Malmö Universitet

This is a qualitative action research study in preschool. The aim is to understand how preschool pedagogues can participate in school development in an active way using action research. The research method has followed Rönnermans' (2012) steps for an action research process. Reflection, diary writing and filming are methods which are included in this process, and are also used in this study. The empirical data is collected from reflections and dialogues between the pedagogues and are analysed by Timperleys' (2013) cyclic knowledge process wheel. This has been the theoretical frame for the study. The research questions in this study are:

- to find out in which ways pedagogues experience action research as a way to reach higher quality awareness.
- how pedagogues reflect upon an own research question, with intentions to develop their own practise.
- in which ways this action research does leave prints of pedagogical quality development.

The results indicate that the main tools in action research, collegial dialogues with mentoring and documentation, can be motivating for the pedagogues. The collegial dialogues give the pedagogues positive energy to develop their own practice towards higher quality. How the time is organized for a successful quality development turns out to be a crucial factor in the studied preschool viewed from several perspectives. Pedagogues' time for reflection and for planning activities are difficult to organize for. It also seems difficult for the preschool director to participate in the action research meetings. The conclusions of the study are that action research process seems to give pedagogues positive energy and motivation for willing to develop the preschool education. In summary, this study indicates that pedagogues can find empowerment in action research to make pedagogical quality development successful.

Keywords: action research, empowerment, collegial learning, mentoring dialogues, diary writing, pedagogical quality, reflection, time

INNEHÅLL

INLEDNING.....	7
Bakgrund och problemformulering.....	7
Studiens syfte.....	10
Preciserade frågeställningar.....	10
Studiens centrala begrepp.....	10
TIDIGARE FORSKNING.....	11
Bakgrund till kvalitetsbegreppet i förskolan.....	11
Verksamhetsutveckling genom kollegialt lärande.....	14
Verksamhetsutveckling genom aktionsforskning.....	14
TEORETISK ORIENTERING.....	17
Teorival.....	17
Aktionsforskning.....	17
METODVAL OCH ANALYTISKA ANGREPPSSÄTT.....	19
Metodval.....	19
Kollegiala samtal med handledning.....	20
Loggbok.....	21
Studiens metodologiska ansats.....	22
Urval.....	23
Tillvägagångssätt.....	23
Databearbetning och analys.....	25
Tillförlitlighet och trovärdighetsaspekter.....	26
De forskningsetiska kraven.....	27
RESULTAT OCH ANALYS.....	28
Varv 1: "Identifiering av nödvändiga kunskaper för att utveckla vår praktik".....	28
<i>Sidospiral i varv 1</i>	30
Varv 2: "Fördjupa de professionella kunskaperna".....	31
Varv 3: "Låta pedagoger uppleva lärande på nytt sätt".....	32
Varv 4: "Hur vårt agerande har påverkat resultat som är viktiga för praktiken".....	34
Varv 5: Kunskaper som pedagogerna behöver för att uppnå förskolans nationella mål.....	36
Sammanfattning.....	40
DISKUSSION.....	41
Att nå högre pedagogisk kvalitet genom aktionsforskning.....	41
Betydelsen av kollegialt lärande.....	42

Metoddiskussion	44
Vidare forskning	45
REFERENSER	46
BILAGOR.....	51
Samtyckesinformation- personal	51
Tabell 1: Översikt av undersökningens genomförande	52
Den hermeneutiska kunskapsspiralen	53
Ur pedagogiska planeringen ”Normer och värden” 2018/2019:.....	54
Frågeformulär	55
Pedagogernas tankekartor	56
Spaltdokumentation	58
Samtalsanalys.....	59

INLEDNING

Många års erfarenhet som förskollärare och de senaste fyra åren som pedagogista¹, har gjort mig nyfiken på kvalitetsutveckling i förskolan. Detta har lett till att jag nu vidareutbildar mig för att ta en magisterexamen i pedagogik, vilket är ingången till denna studie. Under min magisterutbildning har jag blivit bekant med begreppet aktionsforskning. Det har fångat mitt intresse och föreliggande studie fokuserar på hur pedagoger² genom aktionsforskning kan utveckla sin praktik ”inifrån”. Hur detta kan göras beskrivs av Wennergren (2012) i ett projekt, benämnt vulkanprojektet, en metafor för hur utvecklingsarbetet kan ske inifrån. I vulkanprojektets slutfas beskriver deltagarna att de upplevt kraft, självtillit eller stolthet (Wennergren, 2012). Författaren menar om det är pedagogerna själva som driver frågor som direkt rör verksamheten, kan en praktisknära forskning utföras som direkt kan ge resultat och utveckla den pedagogiska kvaliteten i den egna verksamheten. Detta kan liknas en ”vulkan-effekt”³ där kraften kommer inifrån, det vill säga från pedagogerna själva, från det som känns angeläget att utveckla i sin praktik för tillfället. Då forskning i allmänhet utgår ifrån ett top-down perspektiv⁴ får inte forskningen den förankring i verkligheten som aktionsforskningen får, enligt Rönnerman. Begreppet ”inifrån” kan med andra ord sägas vara ett ”bottom-up” perspektiv.

Bakgrund och problemformulering

År 1998 får förskolan sin första läroplan, vilken ställer nya krav på ett målinriktat arbetssätt. Detta medför olika kvalitetssäkringssystem som ska kontrolleras av Skolverket i årliga kvalitetsrapporter. År 2010 revideras förskolans läroplan och redovisningskravet plockas bort. Fokus läggs istället på ett systematiskt kvalitetsarbete med kontinuerlig uppföljning, analys och utvärdering, ett arbete som även ska dokumenteras (Skolverket, 2010). Detta krav ger nya perspektiv på arbetet. Tid behövs i organisationen för att kunna göra det genomförbart för pedagogerna att träffas kollegialt. Det behövs även en organisationsform som ger stöd till ett sådant

¹ Pedagogista: begreppet är hämtat från samhället Reggio Emilia i norra Italien. Pedagogista är en yrkesroll och kan närmast beskrivas som pedagogisk handledare eller pedagogisk utvecklare i förskolan

² Fortsättningsvis skrivs pedagoger som ett samlingsnamn för de personer, oavsett utbildning, som arbetar i en pedagogisk organisation.

³ Mitt val av uttrycket är inspirerat av det Vulkanprojekt som Rönnerman beskriver (Rönnerman 2012, sid 77).

⁴ Top-down perspektiv, enligt Groth (2010): Mätbara resultat styr, exempelvis PISA. Politiska beslut ”uppifrån” bestämmer vad som ska utvecklas. I ett bottom-up perspektiv får medborgare på ett demokratiskt sätt vara med och påverka politiska beslut.

arbetsätt. Skolinspektionen (2018) genomför under en treårsperiod en granskning om förskolors kvalitet och måluppfyllelse och i den senaste rapporten framgår det att i förskolor med hög pedagogisk kvalitet uppfattas kollegialt lärande som en framgångsfaktor. I förskolor med hög pedagogisk kvalitet har ofta olika kollegiala mötesgrupper skapats där ett erfarenhetsbyte kan ske.

Genom aktionsforskning, såsom Rönnerman (2012) beskriver, kan pedagoger ges en möjlighet att reflektera, utveckla och bedriva undervisning, men det kan även bli ett sätt att fördjupa sina egna kunskaper. Hon menar att aktionsforskningens intention är att skapa ett vetenskapligt förhållningssätt i förskolan. Att förskolans utbildning alltid ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, beträffande såväl innehåll som arbetsätt, står i Skollagen sedan 2010 (Skolverket, 2018). Rönnerman beskriver aktionsforskningen som en process som utgår ifrån frågor som är i utvecklingsbehov för praktiken, där kunskap eftersökes och en djupare förståelse eftersträvas kring dessa frågor. Därmed kan aktionsforskning vara ett verksamhetsutvecklande arbetsätt då arbetet förankras i vetenskaplig litteratur och forskning, vilket sedan kan leda till förändring. Genom att processen dokumenteras blir också erfarenheten beprövad (Rönnerman, 2012).

På Skolverkets (2018) hemsida står att läsa följande:

För att omsätta skollagens krav på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet krävs ett forskningsbaserat arbetsätt, där form och innehåll i skolans och förskolans verksamhet bygger på bästa tillgängliga kunskap – evidens – bestående av dessa båda komponenter. Skolverket (2018). *Forskningsbaserat arbetsätt för ökad kvalitet i förskolan*. Hämtad 2018-10-21

Vad som menas med ”bästa tillgängliga kunskap”, kan vara otydligt. Enligt Biesta (2011) är det pedagogerna själva som måste bedöma vilka pedagogiska behov som finns. Det är det som Biesta kallar för, *god utbildning*. Författaren förklarar att forskning som visar ”vad som fungerar” inte får ersätta pedagogernas eget omdöme om vad pedagogisk kvalitet är för något.

En egen reflektion är att planering eller reflektionsmöten ofta sker mellan pedagogerna, där de lägger tid på att planera verksamheten framåt. Orsaken kan vara att det saknas kunskaper i hur man kan se förändring i det man har gjort. Lenz-Taguchi (2000) beskriver i sin avhandling att det dokumenteras mycket på förskolor, men att det inte alltid sker systematiskt och att arbetet ofta reduceras till en beskrivning av olika aktiviteter. Även Skolinspektionens (2018) granskning visar

brister i det systematiska kvalitetsarbetet på förskolor. Enligt inspektionen ska detta vara ett ”kvalitetshjul” där planering, uppföljning, utvärdering och analys är viktiga aspekter. Ur analyserna från utvärderingen ska utvecklingsområden för förskolans utbildning kunna pekas ut (Skolinspektionen, 2018). Detta fenomen styrks i de utvärderingar som gjorts på de sju förskolor som jag har handlett i min yrkesroll som pedagogista. Det är ingen svårighet för pedagogerna att berätta vad som gjorts i praktiken, utan svårigheten ligger i själva analysen som ska ligga till grund för hur praktiken kan utvecklas, vilket är i linje med hur Rönnerman (2012) beskriver analysens betydelse för fortsatta förbättringar i verksamheten.

I den här studien är det jag som handleder en aktionsforskningsprocess för att se om det kan vara ett arbetssätt som gör att pedagogerna upplever ökad kvalitetsmedvetenhet. I Rönnermans och Olins (2013) studie om kvalitetsarbete i förskolan pekar resultatet på att i förskolor där ledningen organiserat för handledda kollegiala möten tycks pedagoger ta större ansvar för kvalitetsarbetet. Delaktighet och dialog tycks vara nyckeln till ett lyckat utvecklingsarbete, enligt författarna. Att handledaren är lyhörd, kan koppla forskning till det arbete pedagogerna är inne i, kan således bli vägledande för pedagogerna i *hur* de ska göra för att förstå och tillämpa skollagens krav om att förskolan ska vila på en vetenskaplig grund. Skolverket (2018) betonar att ett forskningsbaserat arbetssätt och en praktik som vilar på vetenskaplig grund, är kärnan i en lyckad skolutvecklingsprocess.

Problematiken ligger inte i att det finns för lite material, kurser eller föreläsningar vars intention är att utveckla pedagogerna själva eller praktiken. Istället kan det handla om att det är svårt att förvalta den kunskap som erövrats. I föreliggande studie försöker kunskap förvaltas genom kollegiala lärande möten kollegor emellan och genom de verktyg som används i processen. Genom dessa möten är strävansmålet att en praktik får igång en aktionsforskningsprocess med syfte att förändra. Denna process är därmed inte slut när studien är slut, eftersom aktionsforskningen är en ständigt pågående process. Undersökningen avgränsas till att studera pedagogernas process. De observationer och aktioner som utförs i barngruppen är pedagogernas material i processen, inte en del av empirin. Studiens övergripande syfte är att undersöka och bidra med kunskap om hur utveckling i förskolan kan ske i ett kollegialt samarbete (så kallat ”inifrån”) genom aktionsforskning.

Studiens syfte

Studiens övergripande syfte är att undersöka och bidra med kunskap om hur utveckling i förskolan kan ske i ett kollegialt samarbete genom aktionsforskning. Studien syftar till att synliggöra hur pedagogerna i en förskola resonerar och reflekterar kring verksamhetsutveckling genom en egen forskningsfråga, samt till att öka pedagogernas egen medvetenhet kring vad ett förändringsarbete mot högre pedagogisk kvalitet kan innebära.

Preciserade frågeställningar

- På vilka olika sätt upplever pedagoger i en förskola aktionsforskning som ett arbetssätt för ökat kvalitetsmedvetet arbetssätt?
- Hur resonerar och reflekterar pedagogerna kring en egenvald frågeställning, med intention till att utveckla sin praktik?
- På vilka sätt har föreliggande aktionsforskning lämnat spår av pedagogisk kvalitetsutveckling?

Studiens centrala begrepp

Pedagogisk kvalitet: studien kopplar pedagogisk kvalitet till att handla om hur såväl nationella som förskolans egna uppsatta mål uppfylls och hur förskolan strävar efter utveckling (Skolinspektionen, 2018).

Verksamhetsutveckling: aktionsforskningsinsatsens syfte är ett förändringsarbete som syftar till en utveckling inom verksamheten. Verksamhetsutveckling kan i studien även benämnas *skolutveckling* eller *organisationsutveckling*.

Kollegialt lärande: är ett centralt begrepp inom aktionsforskning och innebär möten mellan pedagoger som syftar till att lära varandra. Lärandet kan ske både kollegialt som individuellt. Syftet är att få syn på variationer och att gemensamt lära sig av detta.

Aktionsforskning: Studien definierar aktionsforskning som ett gemensamt forskande tillsammans med kollegor, förskolechef och handledare (jag som forskare). Rönnerman (2012) menar att detta är ett möte mellan olika kunskapsfält som även främjar till att förankra förskolan till ett vetenskapligt förhållningssätt.

TIDIGARE FORSKNING

Detta kapitel inleds med en bakgrund till hur kvalitetsbegreppet uppfattats i förskolan. Det kan öka förståelsen för hur skolutveckling har uppfattats tidigare, vilket kan ha betydelse för uppsatsens helhetsperspektiv. Hur begreppet pedagogisk kvalitet uppfattas har relevans för studiens tre forskningsfrågor. Eftersom handledda kollegiala samtal samt ledningens betydelse ingår i aktionsforskningens process kommer studien även se närmare på vad som tidigare forskats inom detta. Slutligen presenteras tidigare forskning kring aktionsforskning. Tidigare forskning och litteraturgenomgång ligger till grund för de teori- och metodval som gjorts, vilket redogörs i kapitlets sammanfattande del.

Bakgrund till kvalitetsbegreppet i förskolan

Olika faktorer kan ha haft betydelse för den pedagogiska kvaliteten i förskolan genom tiderna. Burman (2014) beskriver en historisk tillbakablick där efterkrigstiden sätter spår i hur krig och nazism ska bekämpas. Barnen ska fostras i kollektiv gemenskap i demokratisk anda, vilket kan speglas mot samhällets socialdemokratiska regerande under år 1930–1976. Förskolan, då kallat daghem, har sitt ursprung i Alva och Gunnar Myrdals idéer om barn- och familjepolitik. När skolformen utvecklas hämtar paret Myrdal sin inspiration från USA och i Deweys tankar. (Burman, 2014) Det är Barnstugeutredningen, från år 1972, som ligger till grund för de demokratiska värden som förskolan vilar på idag (Tallberg Broman 1995). Käraby (2001) anser att demokratiska värden som respekt, mångfaldhet och solidaritet är unika internationellt sett. Käraby, som studerat vad kvalitetsfaktorer varit genom åren, menar att utvecklingspsykologiska teorier och politiska mål ligger till grund för de ekonomiska satsningar som gjorts i förskoleverksamheten. Små barngrupper, hög personaltäthet, utbildad personal, generösa ytor och pedagogiskt material är faktorer som pekar på hög pedagogisk kvalitet i förskolan fram till 90-talet (Käraby, 2001).

Käraby (2001) menar att pedagogiska programmet som utarbetades av Socialstyrelsen år 1987, med syfte att göra verksamheten mer målinriktad, påverkade förskolans pedagogiska kvalitet betydligt. I samband med att förskolan får sin första läroplan år 1998 flyttas barnomsorgen från socialdepartementet till utbildningsdepartementet, vilket gör att blicken förflyttas från omsorg till lärande. Detta innebär idag att barnets utbildning startar i förskolan. Käraby beskriver att under 90-talet decentraliseras all offentlig verksamhet och kommunerna får större makt att

fatta de ekonomiska besluten rörande barnomsorgen. En följd av detta, menar Kärby, är att det även blir tillåtet att driva privata förskolor och detta gör att under senare år har fokus satts på att få en likvärdig utbildning för alla. 2010 reviderades förskolans läroplan, nya områden kom i fokus såsom uppföljning, utvärdering och utveckling. Fokus från att utvärdera barnet som individ flyttades till att utvärdera verksamheten – inte det enskilda barnet. Följden av detta är att analyserna av förskolors arbete visar sig bristfälliga i Skolinspektionens (2018) granskning. Innehållet i förskolors kvalitetsarbete innehåller oftast beskrivningar av förskolans pedagogiska innehåll, medan analyser som ligger till grund för att utveckla verksamheten saknas.

Dels handlar pedagogisk kvalitet om hur såväl nationella som förskolans egna uppsatta mål uppfylls, dels om hur förskolan strävar efter utveckling (Skolinspektionen, 2018). I detta arbete ingår även kontinuerlig utvärdering av målen. Skolinspektionen beskriver att personalens utbildning och möjlighet till kompetensutveckling är grundläggande förutsättningar för förskolan att åstadkomma hög pedagogisk kvalitet. Centrala faktorer för att skapa kvalitet i förskolans verksamhet är vilket engagemang och vilken förståelse av uppdraget pedagogerna har. Sheridan och Williams (2007) definierar pedagogisk kvalitet som:

Ett multidimensionellt pedagogiskt fenomen där interagerande dimensioner och aspekter konstituerar en lärandemiljö som på olika sätt bidrar till människors/barns möjlighet att lära och utvecklas i förskolan och skolan. Aspekterna är dels konstituerade av hållbara kvaliteter, dels av föränderliga och dynamiska kvaliteter, vilka är intersubjektivt överenskomna och subjektivt erfarna beroende på perspektiv, tid och kontext (Sheridan & Williams, 2007, sid 19).

Sheridan (2009) och Sheridan och Williams (2007) visar i sina resultat att en pedagogisk medvetenhet tycks vara det som skiljer ut verksamheter med en ”låg till god pedagogisk kvalitet” från dem som har en ”hög pedagogisk kvalitet”. Sheridan och Williams (2007) definition om att pedagogisk kvalitet är ”ett multidimensionellt pedagogiskt fenomen” visar komplexiteten i kvalitetsbegreppet. Författarna menar att ett gemensamt synsätt och förståelse för begreppet pedagogisk kvalitet, krävs på alla nivåer i organisationen, för att praktiken utvecklas i riktning mot både lokala som nationella mål. Även Sherp, Sherp och Thelin (2013) beskriver, i likhet med Sheridan och Williams (2007), att om kvaliteten i skolans verksamhet är kopplad till den pedagogiska processen, blir förskolans/skolans utmaning att utveckla varje barns/elevs lärande genom att göra förändringar i vardagspraktiken. Om sedan ett lärande läggs till, enligt Sherp et al. (2013), där kvalitetsarbetet innebär att lära på

varje nivå i organisationen, ökar förståelsen för sambandet mellan handling och resultat. Utvärderingarna sätter då fokus på kvalitetsutveckling och blir således inte en summativ bedömning på verksamheten (Sherp, Sherp & Thelin, 2013).

Utvärdering i förskolan handlar idag, som tidigare nämnts, om att utveckla förskolans utbildning, inte utvärdera det enskilda barnet. I samband med läroplansutgåvan 1998 utvecklas olika mätverktyg, då arbetet med systematiskt kvalitetsarbete poängterats som betydelsefullt för kvalitetsutvecklingen. ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) är en metod som används internationellt och Sheridan (2007) har utarbetat en svensk variant av verktyget för kvalitetsbedömning. Även BRUK (Bedömning, Reflektion, Utveckling, Kvalitet) är ett verktyg som utvecklats av Skolverket (2019), på uppdrag från regeringen. Båda är självskattningsverktyg på verksamhetsnivå, med kvalitetsbedömning som syfte. Karlsson (2000) för fram en kritik mot standardiserade kvalitetsskalor. Skalorna riskerar slå ut de lokala analyserna och det egna tänkandet. Kvalitetsskalor tenderar ofta bli normativa, enligt Karlsson, och risken är att det blir ett facit till vad hög pedagogisk kvalitet är. Han anser därmed att utomstående personer blir de som vet bäst, istället för praktikens egna pedagoger. Det kan därmed bli svårt att veta vem som ska hållas ansvarig för den pedagogiska verksamhetens utformning.

Flera forskare (Gillberg & Lindgren, 2017; Lager 2015; Hargreaves & Fink, 2008) betonar ledningens betydelse för förändringsarbete. Gillberg och Lindgren (2017) har studerat betydelsen av organisationens ansvar att skapa möjlighet för förändringsarbete. Resultatet i forskarnas undersökning visar att organisationer som ger bättre förutsättningar för ett kollegialt förändringsarbete har större möjligheter att lyckas med det än de som har en svagare ledning som inte skapar möjligheter för ett gemensamt utvecklingsarbete. Hargreaves och Finks (2008) studie visar huruvida syftet med kollegiala lärandemöten är att leverera resultat i form av uppfyllda mål till regeringen eller om det är för att skapa demokratiskt engagemang som verkligen utvecklar den egna verksamheten. Lager (2015) har undersökt hur kvalitetsarbete genomförs högre upp i ledningen. Forskarens resultat visar att de utvecklingsområden som återfinns i förskolorna är en konsekvens av det synsätt kommunen har på kvalitetsutveckling.

I Skolverkets (SKOLFS 2018:50) förordning om läroplan för förskolan står det att undervisning som håller hög kvalitet ska bedrivas i enlighet med målen i läroplanen,

så att barnens lärande och utveckling gynnas. Vad som är kvalitet förändras ständigt beroende på vilken politisk ambitionsnivå som råder och vilka de politiska besluten blir. År 2018 är personaltäthet, gruppstorlek, personalens kompetens och lärmiljö kvalitetsindikatorer som har stått sig i snart 45 år. Likvärdighet, systematiskt kvalitetsarbete och barnens forskande är modernare indikatorer som anses ha betydelse för hög kvalitet idag, enligt Skolinspektionen (2018). Forskare (Dahlberg, Moss & Pence, 2009; Sheridan & Pramling, 2001; Sheridan, 2007, 2009) menar att definitionen på vad som är pedagogisk kvalitet kan bero på vilka subjektiva värderingar, vilka behov och vilka anspråk som är aktuella.

Verksamhetsutveckling genom kollegialt lärande

Hargreaves och Fink (2008) har undersökt vilken betydelse det har att lärare själv aktivt deltar i kollegiala former, för en lyckad förändringsprocess. Även skolinspektionens granskning visar att kännetecknen på en förskola med hög pedagogisk kvalitet är kollegialt lärande en framgångsfaktor (Skolinspektionen, 2018).

Dahlberg et al. (2009) ser pedagogisk dokumentation som ett möjligt verktyg att utveckla praktiken med. Författarna poängterar vidare att fokus läggs på ett meningsskapande istället för kvaliteten i dokumenterandet. Författarna menar att detta i sin tur innebär att mening kan skapas i kollegiala möten mellan människor och dokumentationen. Även Elfström (2013) har studerat förskolor som använt pedagogisk dokumentation för verksamhetsutveckling. Resultatet i Elfströms studie visar att reflektion och analys av dokumentationerna ökar, men även annat pedagogiskt innehåll fick högre pedagogisk kvalitet. Pedagogisk dokumentation har även undersökts av Bjervås (2011). Resultatet i avhandlingen visar att pedagogerna i de arbetslag hon undersökt, utifrån dokumentationen, bedömer barnen i förhållande till vad verksamheten erbjuder i motsats till vad som skrivs i till exempel individuella utvecklingsplaner. Bjervås uttrycker att det finns ett stort intresse för pedagogisk dokumentation i förskolan. Även en rapport från Skolverket (2012) visar att 56% av landets kommuner satsar på utbildning kring pedagogisk dokumentation i Sverige.

Verksamhetsutveckling genom aktionsforskning

Rönnerman (2011) förklarar att eftersom det är pedagogerna själva i en praktik som har kunskapen om den, är de också de som ska utveckla densamma. Rönnerman beskriver aktionsforskningen som en spiral av handlingar: *agera – observera –*

reflektera. Handlingen följs sedan systematiskt och inbegriper kollegiala samtal med reflektion och analys. Rönnerman menar att aktionsforskning skiljer sig från traditionell forskning genom forskarens delaktighet i processen, det är dokumentationen av processen som blir ett bidrag till kunskapsfältet.

En jämförelse med Rönnermans aktionsforskningsprocess kan göras med Timperleys (2013) kunskapsbildande cykliska modell, där processen startar med att pedagoger identifierar vad som kan utvecklas för att stödja barns lärande och reder ut vilka kunskaper förskolläraren eventuellt behöver utveckla. Modellen påminner om aktionsforskningsprocessen, som Rönnerman (2012) beskriver, således att lärandet likt Timperleys modell sker genom att en handling iscensätts, prövas och analyseras för att åter prövas (Rönnerman, 2012). I båda modellerna betonas vikten av att förändringsarbete ligger i den gemensamma reflektionen med kollegorna. Timperley (2013) beskriver hur hennes idéer prövades av Dany, en doktorand i British Columbia i Kanada. Han betonar betydelsen av en dialog mellan kollegor, exempelvis efter en föreläsning, för att kunna utveckla sin undervisning, annars är risken att de nya kunskaperna hamnar i glömska. Hargreaves och Fullans (2013) studie styrker Danys reflektion. De har studerat hur så kallat "socialt kapital" (när lärare lär varandra) varit betydande för skolutveckling i även USA, Finland, Kanada och Singapore. Även Sheridans (2007, 2009) studier visar att pedagogisk kvalitet inte kan utvecklas utan mötena mellan lärare, barn samt mellan barn och omgivning.

I Rönnermans (2000) undersökning visar resultatet att de verktyg som användes i aktionsforskningsprocessen har stor betydelse för pedagogers förståelse och för verksamhetsförändring. Pedagogerna upplever sig fått ökad medvetenhet i sin yrkesroll, förändrat förhållningssätt till barnen samt fått en öppenhet mot nya arbetssätt. Resultatet visar även att pedagogiska diskussioner i och mellan arbetslag ökat. Även Tiller (1999) har studerat det reflekterande mötet och det reflekterande skrivandet. Studierna visar positiva resultat på hur lärare utvecklar sitt eget reflekterande. Författaren menar att loggboksskrivandet har kompetenshöjande effekt (Tiller 1999).

Blossing (2012) såg att verksamheter som har handledare i reflekterande samtal gett positiva resultat. Bland annat har lärare utvecklat sina metoder för uppföljning och utvärdering. Även forskarna Handal och Lauvås (2007) har gjort en mindre studie som visar att det är viktigt för deltagarna att få tillgång till en mer professionell

kompetens, som kan bidra med andra perspektiv, som deltagarna inte själva omedelbart kan plocka fram.

Forskare (Rönnerman, 2000; Rönnerman, Olin, Eli & Wennergren, 2016; Hagelin & Johannesson, 2014) menar att pedagoger som forskar i sin egen praktik har visats sig vara utvecklande för praktiken och positiva effekter har kunnat ses. Rönnerman et al (2016) presenterar bland annat hur pedagogen bidrar till att inspirera sina kollegor i en aktionsforskningsprocess, men även hur pedagogen får djupare förståelse för sin undervisning genom kopplingar till teori och forskning. Liknande resultat fick Hardy och Rönnerman (2018) i en studie i Australien där de har undersökt aktionsforskningens effekter på den egna praktiken.

Sivertsen (2006) ett aktionsforskningsprojekt i Norge med positiva resultat. Målet var att öka förståelsen i förskolor om utvecklingsarbetets process. Av resultatet framgår att projektet bidragit till pedagogernas förståelse kring den norska läroplanen, årsplan, planering, dokumentation och bedömning. Deltagarnas ökade förståelse gör att de upplever ett större intresse och motivation kring sitt arbete när de kan se helhetsperspektivet av planer, dokumentation och bedömning.

Bryman (2018) framför att viss kritik har förts mot aktionsforskning. Den anses ofta vara för partisk i sin form eller att den inte skulle vara tillräckligt vetenskapligt riktig. Till motsats har även aktionsforskning förespråkats som forskningsansats, då den engagerar deltagare på ett annat sätt än sedvanlig forskning (Bryman 2018).

Tidigare forskning, som redovisats i kapitlet, visar på positiva resultat från aktionsforskningsprocesser i förskolan. Det finns mycket litteratur och forskning om betydelsen av kollegiala möten, teorier kring kollegialt lärande samt hur verksamhetsutveckling kan ske ur ett demokratiskt perspektiv. Dock saknas fler praktiska exempel på hur sådana förändringsprocesser kan gå till och vilken utveckling den kan bidra till. Detta är en aktionsforskningsinsats, där kollegiala samtal ligger som grund för verksamhetsutveckling inifrån. De kollegiala samtalen tolkas och försöker visa hur pedagogerna reflekterar och resonerar kring sin egenvalda forskningsfråga i studien.

TEORETISK ORIENTERING

I följande kapitel redogörs studiens teoretiska utgångspunkter. Då Rönnerman (2012) beskriver att aktionsforskning inte ska ses som en metod eller teori utan som en ansats till forskning kommer studiens ramverk förhålla sig till detta synsätt. En teoretisk orientering förs med syfte att visa vad som legat till grund för de analytiska angreppssätten. Aktionsforskningsprocessen är komplex och kunskapsintresset är av både teoretisk, praktisk samt demokratisk karaktär. Undersökningens kunskapsintresse riktas mot att försöka få syn på hur aktionsforskning kan bidra till ett ökat kunnande hos pedagogerna. Fokus ligger på hur pedagogernas resonemang i kollegiala möten bidrar till praktikens utveckling.

Teorival

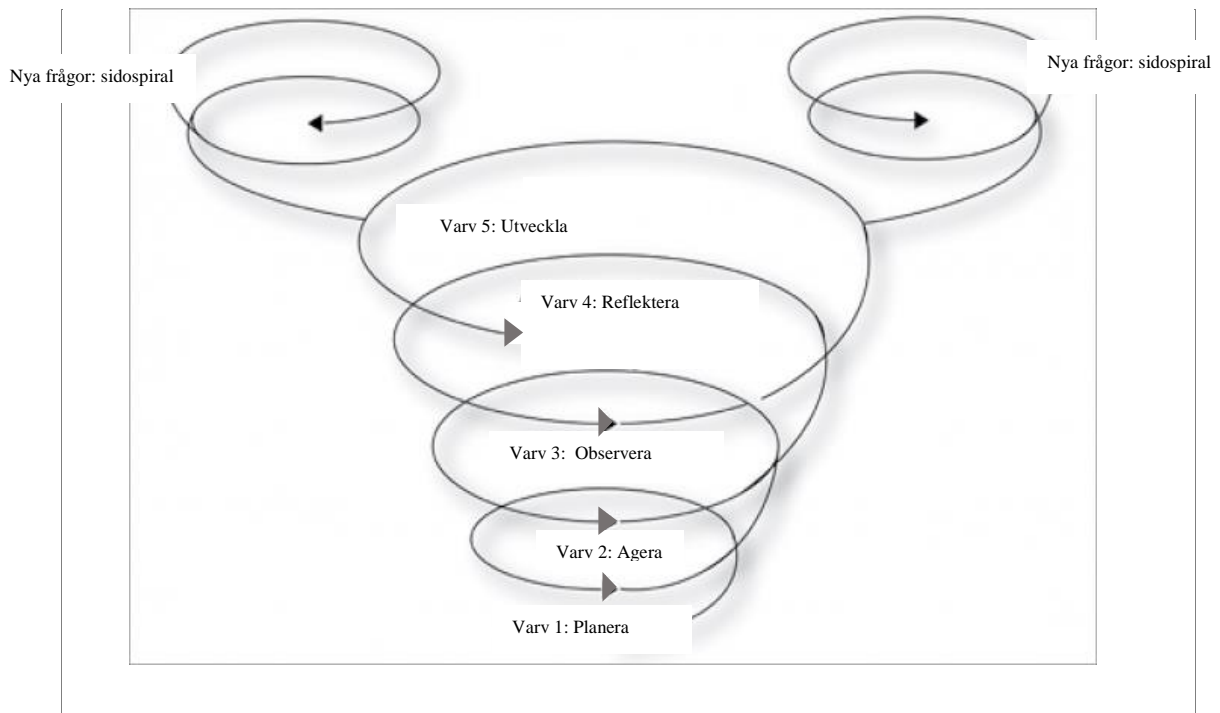
Med stöd av det hermeneutiska tolkningsperspektivet försöker pedagogernas förståelse för verksamhetsutveckling tolkas. I hermeneutiken antas människan söka efter mening. Alvesson och Sköldberg (2017) beskriver hermeneutiken som en cirkel, vilket är en vanlig tolkningsform. Enligt hermeneutiken uppstår förståelsen ur en tolkning av det upplevda eller undersökta. Aktionsforskningsprocessen, beskrivs av Rönnerman (2012) som en cyklisk process och cirkelmodellen kan även jämföras med Timperleys (2013) kunskapsbildande cykel (se figur 2, s. 22). Timperley beskriver med sin modell hur kunskap adderas till ny kunskap och därmed visar hon hur en djupare förståelse av kunskapen erövrats. Pedagogerna i denna studie har valt en egen forskningsfråga, agerat utifrån de frågor som uppkommit, samlat in mer kunskap som sedan lett till nya frågor genom kollegial reflektion och sedan har ny kunskap förvärvats. Därav kan studien sägas ha ett hermeneutiskt tolkningsperspektiv.

Aktionsforskning

Timperley (2013) menar att lärare som mer djupgående undersöker sitt eget lärande inte är en ny tanke, utan det är något som flera lärare redan gör. Lärare upptäcker att de ofta behöver hjälp av andra för att komma fram till ett förändrat kunnande. Lärarna som grupp blir viktig för undervisningens utveckling.

Som det beskrevs i kapitlets inledning har kunskapsintresset teoretisk, praktisk och demokratisk karaktär i aktionsforskning. Aktionsforskningsprocessen beskrivs av Nylund, Sandback, Wilhelmsson och Rönnerman (2010) som en cyklisk process (se figur 2, s. 22). Författarna anser att när pedagogerna tillsammans identifierat sitt

utvecklingsområde sätts följande process igång: bestämma aktionen, genomföra aktionen, analysering, ny kunskap och nya frågor efterföljs av en reviderad planering, vilket visar de praktiska delarna i processen. De teoretiska delarna i processen består av att fördjupa pedagogernas kunskaper med teorier och tidigare forskning. Det kollegiala arbetssättet visar på de demokratiska karaktärsdragen i aktionsforskningsprocessen.



(Figur 1. Aktionsforskningsspiralen, egen bearbetning efter Mc Niffs (i Rönnerman, 2012) modell.

Kunskapsutvecklingen i det hermeneutiska perspektivet, kan även beskrivas som en spiralprocess där gammal kunskap får ny förståelse genom ny kunskap (se bilaga 3). Aktionsforskningen som kunskapsteori ses i föreliggande studie som en spiralformad process, såsom Wennergren (2012) beskriver den (se figur 1 ovan), då processen varken har början eller slut. I processen adderas ny kunskap till gammal kunskap, i likhet med det hermeneutiska perspektivet, där kunskapen når allt högre dimensioner. Spiralmodellen delas in i fem varv: planera, agera, observera, reflektera och utveckla. Ur spiralen bildas nya frågor under processens gång, små så kallade sidospiraler. Kärnan i båda modellerna är reflektionen, dialogen, med kollegorna. Det är den som för utvecklingen framåt.

METODVAL OCH ANALYTISKA ANGREPPSSÄTT

I detta kapitel beskrivs hur undersökningen genomförts. Vilka metodval som gjorts relaterar till studiens teoridel och här beskrivs urval, databearbetning, tillvägagångssätt. I detta avsnitt kommer även *kollegiala samtal med handledning* och *loggbok* förklaras, då dessa ingår i aktionsforskningens metoder. Avslutningsvis sammanställs de resonemang som gjorts om studiens tillförlitlighet och slutligen görs en genomgång om de forskningsetiska kraven. Pedagogerna har drivit aktionsforskning, under handledning av mig som forskare. Vidare har olika slags datainsamlingsmetoder varit nödvändiga att använda för att kunna närma mig pedagogernas förståelse och för att finna svar på forskningsfrågorna. Metoderna har varit ljudinspelning, loggboksföring, kollegiala samtal samt har ett frågeformulär gjorts. Även arbetslagets egna utvärderingsdokument har granskats. Detta har mynnat ut i en samling empiri som sedan analyserats och tolkats, vilket vidare har lett till nya undersökningsfrågor. Data har således samlats på flera sätt.

Metodval

Denna studie har en kvalitativ ansats. Syftet är undersöka hur aktionsforskning kan bidra med kunskap om hur utveckling i förskolan kan ske i kollegialt lärande. Studien vill således med praktiska exempel visa hur skolutveckling kan ske inifrån. Rönnerman (2012) beskriver handledda kollegiala samtal och loggboksföring som huvudsakliga verktyg för aktionsforskning. Därför ingår dessa i studiens metoder. Utöver dessa verktyg har ett kortare frågeformulär, begränsat till 8 frågor, besvarats av deltagarna för att få en förståelse för pedagogernas upplevelser kring aktionsforskningsprocessen. Slutligen har en granskning av arbetslagets utvärderingsdokument gjorts med syfte finna spår från aktionsforskningsprocessen. I aktionsforskningsprocessen har pedagogerna utgått från en egen vald fråga, som pedagogerna ansett angelägen att undersöka med intention till att få högre kvalitet i sin undervisning. Hur pedagogerna resonerar och reflekterar över denna fråga har dokumenterats genom ljudinspelning av pedagogernas samtal.

Aktionsforskningsprocessens huvudsakliga verktyg, dokumentation och reflektion (Rönnerman, 2012), har använts processen. Reflektion har skett i kollegiala möten tillsammans med mig som handledare, men även individuella reflektioner förekommer i deltagarnas loggböcker. Dokumentationen har främst skett genom loggboksföring av pedagogerna, detta har sedan sammanställts i sin helhet i

föreliggande studie. I aktionsforskningsprocessen ingår även forskning och teori, med syfte att fördjupa pedagogernas kunskaper kring sin forskningsfråga.

Kollegiala samtal med handledning

Kärnan i aktionsforskningsprocessen är de kollegiala samtalen. I samtalen har pedagogerna fått reflektera, byta erfarenheter, diskutera samt fördjupa sina kunskaper med teori. Pedagogernas vana att ha kollegiala möten med handledning, då de utför pedagogisk dokumentation, var en av orsakerna till metodvalet. Steget från pedagogisk dokumentation till aktionsforskning var inte så långt. Att pedagogerna har en vana att reflektera, kan ha påverkat studiens resultat. Pedagogerna har fått pröva nya metoder för att reflektera, analysera och driva fram en egen forskningsfråga. Timperley anser att det är pedagogerna som äger utvecklingsprocessen – inte forskaren. Detta har tydliggjorts för deltagarna i undersökningen. Förändringsarbetet som utförts av pedagogerna är deras, men dokumentationen som förts ägs av mig som forskare.

Lauvås, Hofgaard- Lycke och Handal (2016) betonar att handledningssamtal kollegor emellan ska hållas naturliga. Att jag är bekant med deltagarna och att jag haft en handledande roll för förskollärarna redan tidigare, i egenskap av pedagogista, kan ha bidragit till att samtalen blivit naturliga. Det kan vara av betydelse att ha ett öppet samtalsklimat i gruppen, så att alla vågar komma till tals. Ibland kan det vara en svårighet när samtalet avstannar. Det gäller både som forskare och kollega att vara medveten om att tystnaden kan innebära eftertanke. Några sekunders tystnad och att medvetet vänta ut deltagarnas tankepauser kan medföra nya idéer och tankar som kan bli värdefulla i förändringsprocessen. Även Lauvås et al. (2016) poängterar vikten av att inte vara rädd för pauserna i samtalet.

Handledarens roll blir att driva aktionsforskningen framåt, bidra med teori samt hålla i den röda tråden. Gjems (1997) betonar att handledning är en speciell inlärningsprocess, där både känslor och intellekt ingår för att utveckla den egna kompetensen. Förutsättningarna för utveckling ligger i att processen startar i den egna praktiken, vilket även kan jämföras med aktionsforskningsprocessens kriterier. Även Nylund et al. (2010) menar att handledning i samband med aktionsforskning innebär ett reflekterande förhållningssätt, men eftersom situationen ibland är komplex behöver handledaren behärska flera olika stilar. Detta kan betyda att handledaren

agerar lärare, samtalspartner eller observatör vid ett och samma tillfälle. Detta är en svårighet, som jag kan känna igen, i min yrkesroll som pedagogista.

Att själv vara anställd på den förskola som undersökts har gett en förförståelse för det arbetssätt som pedagogerna redan använde sig av. Detta har varit till stöd för aktionsforskningsprocessen. Även mina erfarenheter som förskollärare och av den handledande roll jag haft för arbetslagen har haft sina fördelar men även sina nackdelar. I vissa fall har det varit en svårighet att hålla sig distanserad till forskningen, då tolkningar kan ha gjorts utifrån min förförståelse. Ytterligare en nackdel med att känna till den praktik som forskningen utförs i kan vara att forskaren blir engagerad i deltagarnas process. Det kan göra att forskaren hamnar i dialog istället för att agera operativt som handledare. Dock har yrkesrollen som pedagogista inneburit att vara ifrågasättande, ha ett reflekterande förhållningssätt samt ha ett utifrån-perspektiv på praktiken, vilket varit till stöd för mig både som forskare och reflekterande handledare. Enligt Nylund et al. (2010) kan det vara en fördel att känna till den kultur det forskas i men det är även en balans mellan att vara ödmjuk, bidra med kunskap och komma med konstruktiv kritik.

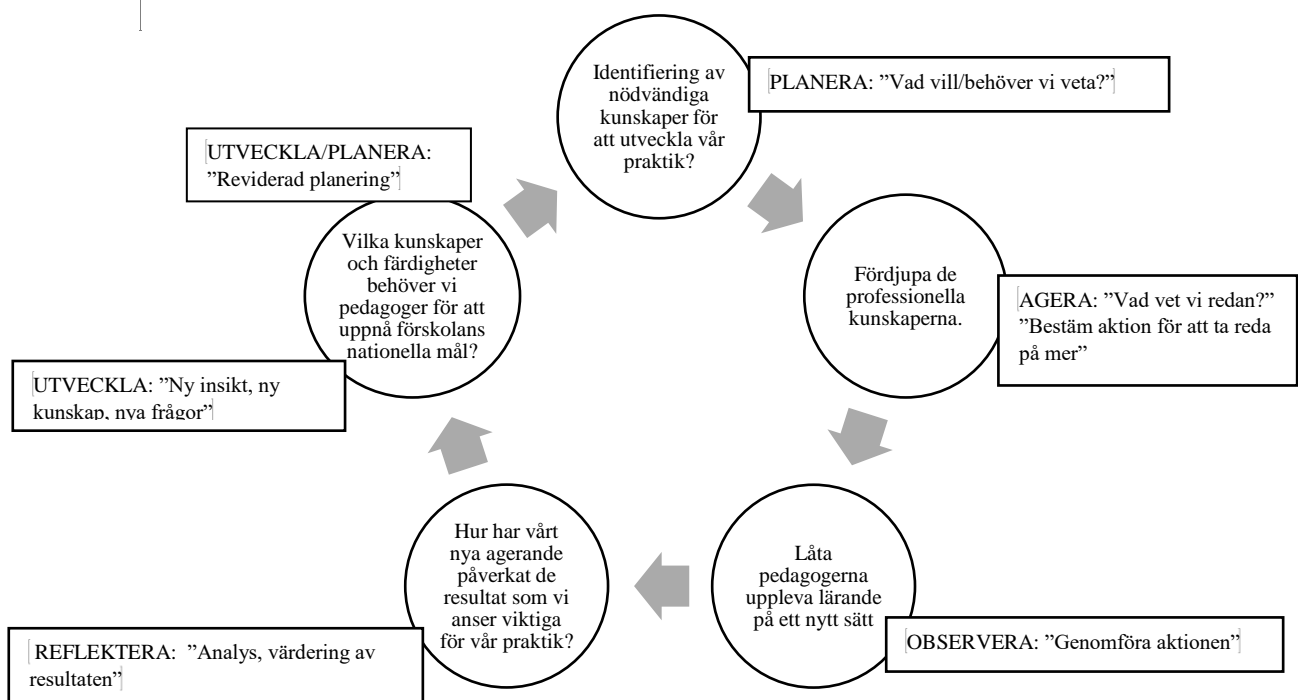
Loggbok

I föreliggande studie har deltagarna fört loggbok, då detta är ett verktyg för egen reflektion och utveckling. Det egna skrivandet är enligt Rönnerman (2012), en betydelsefull del i aktionsforskningen. Att skriva loggbok blir ett sätt att förstå den egna praktiken bättre. Även Cato-Björndal (2002) menar att syftet med skrivandet är att fördjupa sina kunskaper kring något som skett. Pedagogerna har inte tidigare fört loggbok, vilket gjort att det uppstått frågor kring det egna skrivandet när det gällde syftet och genomförandet. Loggboksantecknandet kan även ha begränsats, då dessa anteckningar varit en del av undersökningens empiri. Om inte anteckningarna använts i studiens resultat, utan endast i eget syfte, hade kanske deltagarna varit ”friare” i sina nedskrivna reflektioner. Den form som använts kan liknas forskarstyrt dagboksskrivande (Bryman, 2018). Forskaren använder i detta fall deltagarnas skrivande som en datainsamlingsmetod. I undersökningen har loggboksanteckningarna varit till stöd för att få syn på spår kring pedagogisk kvalitetsutveckling i form av djupare kunskap hos pedagogerna. Anteckningarna kan även visa hur pedagogerna knyter aktionsforskningsprocessen till praktiken samt hur pedagogerna upplevt aktionsforskningsprocessen. Loggboksanteckningarna har varit

särskilt betydelsefulla för resultatet i varv 3, då inga observationer gjorts i de aktioner pedagogerna valt att utföra. Empirin från loggböckerna har kategoriserats, för att finna mönster i vilken kunskapsinhämtning som skett enligt Timperleys (2013) kunskapsbildande cykel.

Studiens metodologiska ansats

Som tidigare nämnts bedrivs aktionsforskningen som en process som griper in i praktiken. Syftet är att utveckla sin praktik och att öka medvetenheten och få djupare kunskaper kring angelägna frågeställningar. Lärandet kan enligt Rönnerman (2012) knytas an till den vuxnes lärande.



(Figur 2. Timperleys modell; undersökande och kunskapsbildande cykel för lärare (Timperley, 2013, s. 33, egen bearbetning). I figuren visas även Rönnermans (2012) aktionsforskningsprocess i rektanglarna.

”Stegen” i aktionsforskningsprocessen beskrivs av Rönnerman som ett cykliskt hjul (se figur ovan) som uppkommer ur pedagogernas frågor. Rönnerman menar att arbetet kan starta var som helst i processen, det vill säga processen behöver inte starta i reflektionen utan kan likväl göra sitt avstamp i en handling. Enligt Nylund et al. (2010), är syftet med aktionsforskning att den inhämtade kunskapen ligger till grund för en förändringsprocess i praktiken. Figuren ovan jämför Rönnermans aktionsforskningsprocess med Timperleys kunskapsbildande cykel.

Aktionsforskningsprocessen och Timperleys (2013) kunskapsbildande cykel ligger till grund för hur empirin har tolkats i studien (se figur 2 ovan). Med hjälp av Rönnermans modell har en första orientering gjorts, det vill säga en tolkning av var i processen pedagogerna befinner sig och vad som ska göras i nästa steg. Sedan har en vidare tolkning gjorts kring vilken kunskap som inhämtats, med stöd av Timperleys modell. Valet att använda två modeller som ett ramverk i undersökningen, gör att empirin kunde tolkas på två sätt och på så vis tillföra ett fördjupat perspektiv. Om endast Rönnermans aktionsforskningsprocess använts hade risken kunnat bli att studien endast blivit en ytlig modell, en guide, för hur aktionsforskning kan gå till.

Urval

Studien baseras på en process gjord i en förskola med 7 avdelningar; två 1–2 års-, två 3–5 års, två 3–4 års- och en 5-årsavdelning. På 6 avdelningar arbetar 1–2 förskollärare samt 1–2 barnskötare/vikarie och på en avdelning arbetar två barnskötare samt en vikarie. Den utvalda undersökningsgruppen bestod från början av förskollärare samt en barnskötare. Valet av pedagoger till utvecklingsgruppen gjordes i samråd med förskolechef. Bortfallet av pedagoger från tre av förskolans sju avdelningar har sannolikt påverkat studiens resultat. Frånvaro och inskolningar av barn kan ha medverkat till att pedagogerna inte haft möjlighet att delta under aktionsforskningstillfällena. Totalt antal deltagare var således fyra pedagoger, en förskolechef och en ateljerista⁵. Handledare i studien var jag själv. Utvecklingsgruppen startades upp i samband med aktionsforskningsprojektet och gruppen hade inte påbörjat några utvecklingsprojekt, vilket möjliggjorde en aktionsforskningsinsats.

Enligt Bryman (2018) kan studiens urval sägas vara ett målstyrt urval. Forskaren har inte haft syfte att välja deltagarna på ett slumpmässigt sätt, utan har gjort urvalet strategiskt utifrån de forskningsfrågor som formulerats. Forskaren har valt en för sig själv känd miljö och har arbetat i en handledande funktion för deltagarna.

Tillvägagångssätt

Avstampet för de gemensamma undersökningarna i aktionsforskningsprocessen gjordes i förskolans gemensamma projekt, med namnet ”Välkommen”. Detta var en gemensam nämnare för de pedagoger som deltog i studien. Pedagogerna skulle

⁵ Ateljerista är en yrkesroll, hämtad från Reggio Emilia i Italien. Ateljeristans roll är bland annat att arbeta med estetiska lärprocesser, stötta pedagoger i lärmiljöutveckling samt koppla avdelningarnas pågående projekt med skapande uttryckssätt.

genom projektet tillsammans bedriva ett förändringsarbete som strävar mot förskolans läroplansmål inom utvecklingsområdet normer och värden (Skolverket, 2016). Det första tillfället, som benämns som varv 1 och 2 i studiens resultat, inleddes med information kring vad aktionsforskning är. Processen inleddes med en tankekarta med syfte att finna en gemensam undersökningsfråga. Tankekartan (se bilaga 6) utgick från förskolans projekt ”Välkommen”, som är knuten till läroplansområdet ”Normer och värden”. Tankekartan var till stöd för vilken aktion som sedan skulle väljas (varv 2). Därefter startade pedagogerna sin reflektion kring de läroplansmål som står i förskolans pedagogiska planering (se bilaga 4). Alla pedagoger på förskolan hade tidigare på terminen haft en kompetensutvecklingsdag, där de undersökt begreppet ”välkommen”. Empiri från detta gemensamma arbete kring projektet ”Välkommen”, låg till grund för gruppens val av en egen forskningsfråga (se s 30). Därefter gjordes en observation i en arbetslagsreflektion, vilket i resultatet benämns som en sidospiral. Efter varv 2 utfördes aktionerna i barngruppen (varv 3) och pedagogerna kom tillbaka till nästa tillfälle för att reflektera och analysera sitt material (varv 4). Teoretiska kopplingar gjordes till pedagogernas forskningsfråga: ett kapitel ur Lenz-Taguchi och Åbergs (2005) bok, då pedagogerna redan var bekanta med denna samt ett kortare utdrag från Lenz-Taguchi (2013) för att ytterligare fördjupa frågan kring lyssnandet. Denna gång bestämdes även nya aktioner utifrån de analyser pedagogerna gjort.aktionen som valdes var att utföra samtalsanalyser efter Eidevalds (2013) samtalsanalys-modell (se bilaga 9), på de inspelade filmerna som pedagogerna gjort i varv 3. Även vid det sista gemensamma tillfället (varv 5) utfördes en reflektion och analys. Även om aktionsforskningsinsatsen avslutades här valdes nya aktioner ut. Detta visar att processen är ett pågående projekt, så som aktionsforskningsspiralen illustrerar (se s. 18). Pedagogerna valde sina nya aktioner efter att ha skapat en ny tankekarta (se bilaga 7).

Efter varv 5 har de 6 deltagarna avslutningsvis besvarat på ett frågeformulär (se bilaga 5) skriftligt. Frågorna ställdes dels för att få reda på hur aktionsforskningsprocessen har upplevts, dels för att få en utvärdering av processen. Totalt har tre aktionsforskningsmöten hållits och ett arbetslagsmöte har observerats.

Databearbetning och analys

I det kollegiala samtalet och i pedagogernas loggböcker delger deltagarna sina reflektioner kring processen och det är där datainsamlingen görs. Pedagogernas egna filmer, ljudupptagningar och fotografier som gjorts i barngruppen redovisas inte. För att finna spår av pedagogisk kvalitetsutveckling har arbetslagens utvärderingsdokument granskats. Urval från dokumenten, som pekar på att aktionsforskningsgruppens arbete förts vidare till arbetslagen har setts som kvalitetsutvecklande och har valts ut och redovisats i studien. Detta kan peka på att den insats som aktionsforskningsgruppen gjort kan ha en kvalitetshöjande effekt, om varje arbetslag fortsätter med det arbete som bestämts ute i barngrupperna.

Frågeformuläret har varit till stöd för en utvärdering i processen och har inte redovisats i sin helhet, utan syftet har varit att ta reda på om pedagogerna upplevt aktionsforskning som en form för skolutveckling som kan passa deras förskola.

De kollegiala mötena har delvis spelats in. Ljudupptagningarna har transkriberats, vilket varit mycket tidskrävande, men även varit nödvändig för att underlätta bearbetning och tolkning av empirin. Tankepauser i samtalen har markerats med punkter. Varje kollegialt möte har dels dokumenterats med ljudupptagning, dels med handskrivna anteckningar (se bilaga 2). Svårigheten med ljudupptagningarna var att uppfatta vad var och en sa, om de talade i munnen på varandra. Detta kan ha påverkat studiens resultat, om inte någons röst kan höras i det kollegiala samtalet. Detta skedde dock endast vid ett par tillfällen. Genom att transkribera materialet underlättade det för sökandet i empirin. Transkriberat material uppgår till 23 sidor och 88,02 minuter inspelad tid.

Då studien är baserad på empiriskt innehåll och forskaren utgått från detta i sin process kan förhållningssättet sägas vara abduktivt. Under forskningsprocessen har teori varvats med empiri och båda tolkas parallellt med varandra (Alvesson & Sköldberg, 2017). Mc Niffs (i Rönnerman, 2012) aktionsforskningsspiral och Timperleys (2013) kunskapsbildande cykel ligger till grund för hur empirin har tolkats. I tolkningsprocessen har en kategorisering gjorts, dels har Rönnermans aktionsforskningssteg använts: *planera, agera, observera, reflektera och utveckla* och dels har Timperleys modell använts som stöd för att få syn på ett förändringsarbete som driver mot lokala och nationella mål (se Timperleys modell s. 22). Här kan tilläggas att i varv 3; ”Låta elever uppleva lärande på ett nytt sätt”, har

Timperleys begrepp *elever* bytts ut till *pedagoger*. Detta är för att studien har fokus på pedagogernas lärande, inte barnens/elevernas.

Tabell 1 (se bilaga 2) visar en sammanfattning för aktionsforskningsprocessen. Tabellen redogör för antal mötestillfällen, deltagare vid tillfället, kollegialt samtalsmöte och innehåll, vilka verktyg och vilken teori som använts, val av aktion, samt vilken empiri som samlats in. Således visar tabellen de aktionsforskningssteg som gjorts efter Rönnermans modell. Det vill säga vilka planeringar, handlingar/aktioner, reflektioner och analyser som gjorts. I denna aktionsforskning följs två parallella processer åt. Dels är det forskarens syfte med studien som undersöks, dels är det pedagogernas eget undersökande som pågår. Pedagogernas parallella process visas i varv 3. I denna ingår Eidevalds (2013) verktyg för samtalsanalys och Cato-Björndals (2002) metoder för loggboksföring. Dessa verktyg beskrivs inte närmare i studien, då de ingår i pedagogernas process och inte empirin. De presenteras som bilagor i resultatdelen (se bilaga 8 och 9), för att öka läsarens förståelse för pedagogernas resonemang.

Tillförlitlighet och trovärdighetsaspekter

I metodkapitlet har en del reflektioner gjorts kring orsaker som kan påverka studiens resultat. I detta avsnitt kommer tidigare resonemang att kompletteras för studiens trovärdighet och tillförlitlighet. Trovärdigheten stärks av att den har ett ramverk som följs. En röd tråd genom uppsatsen visas genom att syfte och forskningsfrågor kopplas till varje del i uppsatsen; från att finna relevant forskning, genom teoridel till metodval och genom analysen av resultatet. Detta har gjorts för att säkra att det som ska bli undersökt verkligen undersöks. Trovärdigheten stärks ytterligare av att det är deltagarnas citerade ord som används i resultatet. Citat är hämtade från transkribering av ljudupptagningen samt från deltagarnas loggböcker. Björndal-Cato (2002) menar att loggboksföring som metod passar bra när djupgående information och reflektioner behöver upptäckas i en undersökning. En nackdel, enligt författaren, är att materialet kan vara tidskrävande att bearbeta, vilket stämmer med denna studie. Det kan även vara svårare att jämföra information från olika skribenter, enligt Björndal-Cato (2002), vilket kan påverka trovärdigheten. I detta fall har inte det upplevts som en svårighet med tanke på det begränsade antalet deltagare, dock har varje deltagare ett individuellt sätt att anteckna på, som kan påverka hur tolkningen av empirin har gjorts.

En metodtriangulering i kan anas, då studien använt sig av två olika huvudmetoder, som ingår i aktionsforskning: reflektion och kollegiala samtal. I dataanalysen har två teoretiska modeller använts för att tolka empirin, vilket kan peka på en teoritriangulering: Rönnermans (2012) och Timperleys (2013) processmodeller. Båda har använts vid analysen för att tolka resultatet. Detta menar Cohen, Manion och Morrisson (2007) vara en form av triangulering, som görs av forskaren för att öka tillförlitligheten. Fler perspektiv och metoder kan säkra att studien har undersökt det som är för avsikt att undersöka (Cohen, Manion & Morrisson, 2007).

De forskningsetiska kraven

Enligt *informationskravet* (Vetenskapsrådet, u.å) bör alla som deltar i en undersökning informeras om syfte, tillgänglighet och anonymitet. I det första mötet informerades deltagarna om forskningens syfte, min roll och att alla deltagare i studien får anonymitet. Studien har riktats i första hand till pedagogernas utveckling och förskolans kvalitetutvecklingsprocess, inga barn har medverkat. Därför har det ej heller funnits behov av samtycke från barn/vårdnadshavare. Enligt Vetenskapsrådets *samtyckeskrav* har deltagare alltid rätt att själv bestämma över sin medverkan och ska alltid ett samtycke hämtas, där aktörer svarar på frågor i form av intervju eller formulär. Då de kollegiala mötena i aktionsforskningsinsatsen spelats in, transkriberats och använts för analys kan dessa ses som en form av fokusgruppsintervjuer som legat till grund för hela undersökningen. Pedagogerna har även fått besvara ett frågeformulär. Efter ett etiskt övervägande har deltagarna fått ge sitt samtycke till undersökningen i en samtyckesblankett (se bilaga 1). I denna påpekades att deltagandet i studien är frivilligt och att det är tillåtet att när som helst avbryta sin medverkan, deltagarna har även fått muntlig information.

Enligt Vetenskapsrådets krav om *konfidentialitet* har uppgifter som kan leda till identifikation behandlats så att de inte kan kännas igen av utomstående. I föreliggande analys och resultat har namn på enskilda personer fingerats, avdelningsnamn och platser har utelämnats för att skydda förskolans och anställdas identitet. I resultatdelen har även talspråk gjorts om till skriftspråk, upprepningar eller dialektala skillnader har inte skrivits ut i citaten. Detta är ett medvetet val för att skydda enskilda deltagare. Alla deltagare har informerats enligt *nyttjandekravet* om att studien endast kommer att användas i utbildnings- och forskningssyfte.

RESULTAT OCH ANALYS

Studiens resultat presenteras genom Rönnermans (2012) modell för en aktionsforskningsprocess, då denna ligger till grund för teorivalen. Processen har valts att följas i spiralform, därför utgår resultatet från ”varv”. I varje varv redogörs för hur pedagogerna resonerar och reflekterar kring den egenvalda frågeställningen. Empirin har tolkats in i varv-alternativen: *planera, agera, observera, reflektera, utveckla* (se även bilaga 2). Varven har sedan benämnts med rubriker ur Timperleys (2013) kunskapsbildande cykel. Empirin har kategoriserats utefter teman som stämt överens med rubrikerna i cykeln (se figur s. 22). Cykeln är dels till stöd för att förstå hur pedagogerna resonerar och reflekterar kring verksamhetsutveckling, dels för att finna spår av en pedagogisk kvalitetsutveckling under aktionsforskningsprocessens gång. Ur processens huvudspiral kan sidospiraler uppkomma vilka redovisas som ”sidospiraler” (se figur 1, s. 18). I resultatet kommer följande empiri ligga som grund: loggboksanteckningar, transkriberade ljudinspelningar, pedagogisk planering, egna anteckningar, arbetslagets utvärderingsdokument samt ett frågeformulär.

Varv 1: ”Identifiering av nödvändiga kunskaper för att utveckla vår praktik”

PLANERA: ”Vad vill/behöver vi veta?”: Med intention till att utveckla sin praktik ska pedagogerna finna en forskningsfråga. Frågan ska rymmas inom läroplansområdet Normer och värden samt utgå från förskolans gemensamma projekt: ”Välkommen”. Avstampet för processen görs i en tankekarta. Pedagogerna utgår ifrån förskolans pedagogiska planering för projektet samt det gemensamma material som kollegorna arbetat med under en kompetensutvecklingsdag. Kollegorna har då skrivit sina funderingar och tankar kring begreppet ”välkommen” på lappar. En lapp väljs snabbt ut och läses upp:

Att bli lyssnad till, att få göra sin röst hörd, att få dela ”sin berättelse”, att någon frågar hur det känns/hur det går, att känna sig önskad och behövd, värme – varm medmänniska

Pedagogerna kopplar den utvalda lappen till förskolans gemensamma utvecklingsmål i den pedagogiska planeringen (se bilaga 4), vilket blev den drivande faktorn för att få fram sin gemensamma forskningsfråga. Samtalen rör sig mycket kring lyssnandet,:

Solveig: Jag tänker på det här med att lyssna till (...) Och det tänker jag att det är både barn och vuxen – lyssnar vi på barnen som vi ska? Visar vi hur man gör? Lyssnar barnen på varandra? Hur kan vi jobba på att barnen ska lyssna på oss? Eller på kompiserna? Det är ett ganska stort ämne som är väldigt viktigt, som är grunden och basen till mycket. Hur man sen är mot varandra. Att faktiskt lyssna på varandra. Det tänker jag är en springande punkt.

I citatet ovan visar pedagogen, genom sina många frågeställningar, en vilja och nyfikenhet till att utveckla lyssnandets förmåga, både för barn och vuxna. Även om pedagogerna startar med en tankekarta, utgår de från det som de sett och hört i sin egen praktik; vad barnen sagt och gjort (Rönnerman, 2011). Solveigs drivkraft skulle kunna jämföras med det Timperley (2013) menar med att få kraft ifrån arbetet i barngruppen. Timperley och Rönnerman (2011) anser att det är viktigt att processen startar i den miljö som behöver utvecklas. Hon betonar för att kunna utvecklas professionellt som lärare måste drivkraften ligga i att vilja lära sig någonting. Hon beskriver att denna kraft kan komma ur den kunskap pedagogerna har om sina egna elever. Rönnerman (2011) menar att kunskap som kritiskt granskas gör att ny kunskap genereras, vilket i sin tur utvecklar praktiken. Följande citat nedan visar exempel på den process vilken Rönnerman beskriver. Citaten leder till vilket utvecklingsbehov som definieras samt hur pedagogernas forskningsfråga kommer att formuleras. Dialogen mellan pedagogerna börjar rikta sig mot att beskriva egna erfarenheter. Diana känner igen lappen som lästes upp:

Det är jag som har skrivit det...att bli lyssnad till. För jag känner så himla starkt för det. Och vi arbetar också...mycket i samlingen...utifrån att lyssna till. Och...det är likadant där att barnen faktiskt har börjat säga: 'Nu lyssnar de inte' att de känner det för att vi har påpekat det: Det är viktigt att lyssna när någon talar.

Pedagogernas tankar är kvar vid lyssnandet. Samtalet förs in på bemötande och att ett lyssnande även finns i kommunikationen. Solveig som lyssnat på Diana följer upp tanken och bidrar med en upplevd erfarenhet:

Det är lyssnande i kommunikationen (...) det är alltid den som lyssnar, som bestämmer eller tolkar, har tolkningsrätten (...) man kanske inte förstår varandra. Hur ska man då göra? Det kan vara så mellan barn-vuxna och barn-barn också (...). Vi pratar med varandra, men vi förstår inte riktigt för att vi inte lyssnar på samma sätt.

Här börjar pedagogens resonemang utvecklas till en problematik. Efter en stund börjar pedagogernas diskussion närma sig en forskningsfråga. Pedagogerna i gruppen skriver upp sina tankar på tankekartan. Medan en pedagog skriver, säger en annan "lyssnad på, lyssnad till, lyssnas på, lyssnas till" och detta antecknas på tankekartan, då pedagogerna tycker det var bra uttryckt. Pedagogernas forskningsfråga tar form: "Hur kan vi utveckla ett mer medvetet lyssnande bland barn såväl som hos vuxna?" Tankekartan är ett stöd för pedagogerna i arbetet med att identifiera vilka kunskaper som behövs för att utveckla praktiken. De kunskaper som barnen behöver utveckla är lyssnandets förmåga och detta är en förmåga som pedagogerna upptäcker att även de

själva behöver se närmare på. Resultatet visar att pedagogerna har gjort en analys av vilken identifierad kunskap som behövs för att utveckla praktiken.

I motsats till Skolinspektionens (2018) granskning visar pedagogernas resonemang på ett analyserande arbetssätt. Problematiken ligger kanske inte i att pedagogerna inte har kunskaper i *hur* en analys görs, utan att det snarare handlar om att ha kunskaper om *vad* som är resultat respektive analys. Detta visar sig i en av arbetslagens skriftliga utvärderingar där det förekommer beskrivande text i analysdelen, ett exempel:

Pedagogerna har observerat barn och utifrån reflektioner med barn och vuxna har vi kommit fram till att dinosaurie-intresset på avdelning är stort. Barnen fick utrymme till att lära av och inspirera varandra efter aktiviteter och upplevelser.

Efter en granskning av arbetslagens utvärderingar går det att se att djupare analyserande delar är överlag få i dokumenten, vilket visar att det kan ligga ett utvecklingsbehov här såsom Skolinspektionens (2018) slutrapport visar. Efter pedagogernas analys av identifierat utvecklingsbehov leder diskussionen till att en aktion bestäms. Pedagogerna bestämmer att de behöver studera sitt eget lyssnande.

Sidospiral i varv 1

Efter varv 1 görs en observation i en arbetslagsreflektion. Där berättar pedagogen Sandra, som är delaktig i aktionsforskningsprocessen, för sina kollegor om aktionsforskningsprocessen samt om nästa aktion. Kollegan säger: ”filmning är inget farligt eller negativt, så länge man är öppen för det”. Detta kan tolkas till att Sandra menar att det kan vara bra ur ett utvecklingsperspektiv. De har även diskussioner om att ta hjälp av varandra vid filmandet och att de båda kan tänka sig bli filmade. Detta kan kallas för en sidospiral, där en ny utvecklingsspiral föds i arbetslaget, vilken i sin tur kan utveckla arbetslagets egen praktik. Utvärderingen i detta arbetslag visar dock att filmning inte skulle kunna vara ett verktyg för att utveckla praktiken. En möjlig orsak kan vara att utvärderingen som görs är omfattande, innehåller en viss struktur eller att tiden för att göra djupgående analyser som leder fram till utvecklande insatser är begränsad. Pedagogerna som är delaktiga i aktionsforskningsprocessen behöver även tid för att ha dialog med sina närmsta kollegor om processen. Den tid som är till förfogande kanske inte är tillräcklig för allt som behöver avhandlas i arbetslaget, vilket kan göra att reflektionen om filmning inte kommer med i utvärderingen. Detta indikeras även i en del av de formulär-svar som pedagogerna gjort:

Inte än, men jag kommer att introducera mina kollegor i aktionsforskning, så snart vi får tillfälle.

Nej, inte till arbetslaget. Strukturella förutsättningar. Tidsbrist. Våra planerings/reflektionstillfällen har inte gett utrymme för speciellt mycket reflektion.

Man behöver tid till reflektionerna. Samt att informera kollegorna.

Viktigt att hitta tid för reflektion och återkoppling för att använda ”resultatet” och komma vidare.

Hargreaves och Finks (2008) studie visar att de organisationer som skapat förutsättningar för ett kollegialt lärande lyckas bättre med ett förändringsarbete än de organisationer som inte ges samma förutsättningar. Även Skolinspektionens (2018) granskning visar att kollegialt lärande är ett kännetecken på förskolor med hög pedagogisk kvalitet. Trots att förskolan i föreliggande studie har möjliggjort för att kollegialt lärande ska kunna ske, tycks pedagogerna uppleva att tiden de har till förfogande för gemensamma diskussioner inte räcker till. Det kan bero på olika aspekter. Olika yttre faktorer som exempelvis frånvarande personal, kan ligga till grund varför inte arbetsreflektioner blir av, men det kan även bero på hur arbetslaget själva prioriterar den tid de har till förfogande.

Varv 2: ”Fördjupa de professionella kunskaperna”

AGERA: ”Vad vet vi redan? Bestäm aktion för att ta reda på mer”:

Efter att forskningsfrågan bestämts, resonerar pedagogerna om vilken aktion som kan vara lämplig:

Solveig: Det ska kanske vara lite spontant, man kanske ska sätta upp en fil eller en platta som bara står på inspelning. För att titta på hur det är. Hur bemöter vi barnen? Hur bemöter de varandra? Hur lyssnar vi på barnen? Hur lyssnar de på varandra? (...)

Diana: Jag har jobbat mycket med att sätta upp i-paden, i ett fönster eller så (...). Och det har jag tänkt på att titta på sen, för att se vad som händer ... för när jag pratar med ett barn, så kanske de två andra börjar prata. Och så kan man titta på vad det är som leder fram till det som de faktiskt samtalar om.

Solveig och Diana visar att de börjar fundera på vilken aktion som skulle kunna leda till mer kunskap kring deras aktionsforskningsfråga. Pedagogerna funderar och reflekterar en stund och aktionen börjar leda mot att de ska spela in sig själva med en grupp barn för att få syn på sitt eget agerande/lyssnande:

Diana: Där kan man ju också...den filmen skulle jag kunna applicera den här frågeställningen på. Så det måste ju inte vara en mötessituation med hela barngruppen.

Sandra: Det är ju ändå ett vanligt sätt att arbeta på. Jag har gjort det jättelänge.

Diana: Ja, där får man ha den självdistansen. För vi är ju inte här för att kritisera varandra. För vi är ju här för att lära oss.

Diana fortsätter: Spontant tänker jag att det är vi vuxna som är kärnan till...men vårt förhållningssätt och hur vi handlar spiller över på barnen och hur vi ger dem utrymme. Så det är kanske det ändå, med oss vi ska börja...och där kan man också granska... vad är det vi kommunicerar? Kommunicerar vi det som kan hjälpa barnen till att bli mer lyssnande? Eller är det något vi glömmer bort?

Pedagogerna bestämmer att aktionen ska vara att filma sig själva i en situation tillsammans med barnen i syfte utveckla sin egen kommunikationsförmåga/sitt eget

lyssnande. Pedagogerna har även en diskussion om att låta det vara frivilligt att visa filmen nästa gång. Det kan kännas obekvämt att visa sitt eget agerande för andra. De bestämmer därför att filmen ska ses av dem själva och att de sedan själva får ta beslutet om de vill visa sin film för resten av arbetslaget. Timperley (2013) beskriver att det kan förekomma obehag i att se på verksamheten med nya ögon när fokus förskjuts från barnens kunskaper till att gälla kvaliteten på pedagogernas egen undervisning. För att komma fram till vilken aktion som ska väljas, i syfte att fördjupa de kunskaper de identifierat, resonerar pedagogerna fram att det är sitt eget lyssnande de närmare ska titta på och analysera närmare.

Sandra: Jag tycker också det ska vara...fast ibland man kanske inte lyssnar. Att pedagogerna inte lyssnar på barnen (...). Jag tror också att det är den vuxna man ska se på

Solveig: Jag tycker att bägge grejerna är väldigt intressanta. Men visst, vi kan ju börja med den. För det är ju så... barn gör ju som vi gör.

Solveig kan mena i citatet ovan att hon är intresserad av att både se närmare på barnens lyssnande och pedagogernas lyssnande, men väljer ändå att först se på sitt eget, då de vuxna ska vara förebilder i praktiken. I resonemanget ovan syns således en förskjutning av fokus från att se på barnens lyssnande till att vilja veta mer om pedagogernas lyssnande, vilket är ett exempel på det Timperley (2013) menar. Här upplevs dock pedagogerna vara öppna för utveckling och ingen av pedagogerna anser sig ha problem med att bli kritiskt granskad.

Resultatet visar hur aktionsvalet att filma verkar vara en motiverad handling för pedagogerna att utveckla den egna praktiken, men även för utvecklingen av den professionella yrkesrollen. Pedagogerna ringar in vilken aktion som ska fördjupas deras kunskaper. Förutom filmningen som aktion ska pedagogerna föra loggbok. Under varv 2 prövar pedagogerna Cato-Björndals (2002) metod ”oststrukturerad loggbok”, som innebär ett fritt skrivande. Resultatet från detta visas i varv 3.

Varv 3: ”Låta pedagoger uppleva lärande på nytt sätt”

Steg OBSERVERA: ”Genomföra aktionen”:

Det nya lärandet för pedagogerna är att de fört loggbok. Varv 3 har inte observerats i studien. Därmed blir loggböckerna betydelsefulla att tolka i detta varv. Syftet är att se på hur pedagogerna reflekterar kring sin aktion. I Sandras loggbok finns följande reflektion kring aktionen:

Vad var det som gjorde att barnen lyssnade så intensivt? Kanske var det utmaningen i övningen som lockade och gjorde att barnen lyssnade så koncentrerat. Kanske hade barnen en bra dag? Men jag tror inte att det här var ett tillfälle. Jag tror att barnen njöt av att få

utmanas, att de var kunskapsörstiga, att de har ett behov av att spänna sina muskler kognitivt och att utvecklas.

Sandra upplever den filmade situationen, som är arrangerad, väldigt lyckad. Hon beskriver att barnen sitter fokuserade i en timme och lyssnar respektfullt på varandra. Sandra skriver vidare:

Lyssnandet är ett förhållningssätt. Lyssnandet leder till omsorg om individen, respekt, och bidrar till ömsesidiga relationer mellan barn och vuxna.

Ovanstående är en insikt för pedagogen som kan tolkas som att pedagogen kommit till en insikt kring lyssnandet; att lyssnandet är ett förhållningssätt. Denna insikt kan tolkas som att pedagogen fått en ökad pedagogisk medvetenhet. I loggboksföringen möjliggörs tid för egen reflektion. Cato-Björndal (2002) menar att ett syfte med loggbok är att skapa en djupare förståelse av något som skett. Sandra skriver även hur viktigt det är att pedagogerna tar barnens samtal på allvar. I ovanstående beskrivna situation kombineras det praktiska görandet, filmningen, med egen reflektion i loggboken. Detta har Sandra sedan vidare med sig till varv 4. Laila, i motsats till Sandra, upplever sig ha varit med om en ”mindre lyckad situation”, hon skriver:

Att det är svårt att ha fokus på samtalet, då jag blir distraherad av vad som händer runt om oss. Då måste jag också ingripa och ”dirigera” andra barn. Så ser ofta vardagen på förskolan ut. Och det är vardag det är mest av i förskolan. Då gäller det att ta vara på alla tillfällen...

Hon skriver vidare i sin loggbok att det ultimata är kanske att vara tillsammans med få barn i ett lugnt rum, utan störande moment. Laila kan ändå finna positiva aspekter i den upplevda situationen, andra barn blir nyfikna på bygget som de håller på med och vill delta i aktiviteten. Detta byggande fortsätter sedan barnen emellan, efter att hon avslutat att leda aktiviteten. Denna nedskrivna reflektion blir viktig för utvecklingen av verksamheten. Reflektionen från loggboken är det som Laila sedan, i varv 4, väljer diskutera.

Timperley (2013) skriver att professionellt lärande är en process. Lärandet handlar om att reflektera, både kollegialt och enskilt lika mycket som att använda kunskaperna i praktiken, upprepade gånger, för att förstå dem. Diana skriver om sin egen utvecklingsprocess i frågeformuläret:

Jag har hittat ett bra sätt att dokumentera min egen praktik & att kunna granska mig själv kritiskt för att utvecklas. Jag har haft svårt att hitta ett system för att skriva ner mina reflektioner.

Citatet ovan tolkas till att Diana upplevt aktionsforskningsprocessen som utvecklande för henne själv, men hon behöver mer tid och fler möjligheter till att finna ett sätt att

tillämpa kunskaperna i praktiken. Även Tiller (1999) anser att pedagoger upplever tidsbrist till att skriva loggbok. Aktionsforskningsprocessen i föreliggande studie visar exempel på hur pedagoger kan uppleva processen som kompetenshöjande. Detta kan i sin tur tolkas som att pedagogerna erövrat ett ökat kvalitetsmedvetet arbetssätt genom att uppleva lärande på nytt sätt.

Varv 4: ”Hur vårt agerande har påverkat resultat som är viktiga för praktiken”

REFLEKTERA: ”Analys, värdering av resultaten”:

Då aktionsforskningsprocessen är ett nytt arbetssätt för pedagogerna, görs reflektioner både kring den aktion de utfört, och kring hur deras loggboksskrivande upplevts. Varv 4 börjar med att pedagogerna lyfter citat från sina loggböcker. Sandra berättar om den lyckade situationen i barngruppen. Hon beskriver att hon har suttit med en mindre grupp av barn. Övriga barn har gått ut med de andra pedagogerna. Stämningen är lugn och ingenting runt om inverkar störande:

(...) *de* lyssnade på varandra, när de pratade och... Man kan skapa det - att man lyssnar på varandra fast det kan vara stökigt. Mitt uppdrag, jag kan inte bara säga att vi ska gå ut varenda dag. Nej, vi kan skapa något annat ibland, det går! Om en går in med några stycken, och bara en timme...*de* var helt inne i det här. Så mycket det ger, det lever man på sen en hel vecka. Att man kunde skapa den lilla stunden, det är ju inte varje dag det går. Det måste jag erkänna - att det inte är varje dag det går.

Sandra verkar få positiv energi av situationen, som hon fått möjlighet att skapa i barngruppen. Laila betonar att de planerade, lyckade situationerna är få och att det är i vardagen som pedagogen måste finna fler lyckade lärande tillfällen. Hon säger:

(...) det här med att de tillfällen som bjuds, är ofta i vardagen i förskolan- där man hittar de här tillfällena. Lärsituationerna och undervisande och så...det är svårt att planera för, visst lyckas man med det ibland, men det vanliga är att man inte gör det. Att man får en stund med några barn och att man är fokuserad där, att inget stör runt omkring.

Hon avslutar med ”och så är det ju vardagen liksom ... och det måste man lära sig att förhålla sig till”. Detta verkar vara en betydelsefull reflektion för Laila, som hon även skrivit om i sin loggbok. Hon betonar flertalet gånger att det är hon själv som måste arbeta på hur hon ska förhålla sig till sådana situationer i förskolans vardag. Liknande reflektioner berättas av Diana:

(...) Hur skapar vi förutsättningar för att verkligen lyssna till barnen? Och att ta vara på...*de* här små frågorna som kan bli ett väldigt stort undersökande. Och jag ser att våra... tidsramar och hur vi arbetar gör ju att det finns små utrymmen för att vara närvarande som vi behöver vara, för att verkligen fånga upp.

Diana återger därefter en situation som beskriver hur hennes kollega aktivt lyssnar på barnen, men Diana upplever att det sällan finns tid i organisationen för att verkligen

följa upp vissa av barnens idéer som skulle kunna bli spännande, undersökande projekt. Sandra bekräftar sin kollegas upplevelse: (...)”det gör vi sen och det gör vi sen, någon annan gång och sen kanske det aldrig händer”.

Pedagogernas reflektioner visar att det finns ett missnöje kring att få till fler planerade lärtillfällen med barnen, men även till att få tid för att följa upp det som barnen vill göra. Lailas beskrivning av vardagen kan vara betydande för praktikens utvecklingsbehov. Förskollärare ska, enligt Skolverket (2018), bedriva undervisning i både i spontana som planerade aktiviteter. Laila visar att hon ofta reflekterar kring detta. Hon (och hennes kollegor) behöver tillsammans arbeta med förhållningssättet kring barns lärande. Detta betyder i sin tur att kollegiala mötena blir betydelsefulla för att gemensamt kunna driva ett utvecklingsarbete mot de nationella målen. Detta blir betydelsefullt eftersom hon är ensam förskollärare på sin avdelning och ansvarig för att främja barns utveckling och lärande.

Utifrån resultatet ifrån pedagogernas kollegiala samtal i varv 1 delas litteratur ut (Åberg & Lenz Taguchi, 2005; Lenz-Taguchi, 2013), för att bidra med en fördjupning till pedagogerna som berör deras forskningsfråga kring lyssnandet. Även litteraturutdrag från Cato-Björndals bok delas ut, för att fördjupa pedagogernas kunskaper kring loggboksskrivandet. I varv 4 introduceras ett annat sätt att föra loggbok på. Det är en processdagbok som är en mer strukturerad form av loggbok (Cato-Björndal, 2002). Två av fyra pedagoger väljer att pröva processdagbok. Resultatet från detta beskrivs under varv 5.

Enligt Skolinspektionens (2018) granskning visar resultatet på bristfälliga kunskaper kring analysdelarna i utvecklingsarbetet. Som handledare i processen gör jag valet att låta pedagogerna utföra en samtalsanalys på sina filminspelningar. En djupare analys kring de samtal de haft i barngruppen ska göras med Eidevalds (2013) analysverktyg (se bilaga 9). För att öka kunskapen kring analysens betydelse delas även ett textutdrag ut från Eidevalds bok om vad en analys är. Valet som görs kan kopplas till Handal och Lauvås (2007) forskning som visar att det är betydelsefullt med en handledare som kan bidra med nya perspektiv som inte deltagarna direkt kan plocka fram.

Pedagoger visar sig få djupare förståelse för sin undervisning genom att kopplingar till teori och forskning görs, enligt Rönnerman et al. (2016). Ingen av pedagogerna

gör kopplingar till det som lästs i de kollegiala samtalen. Endast Diana gör en koppling från sin läsning till praktiken, i sin loggbok. Sidhänvisningen i citatet refererar till det hon läst under aktionsforskningsprocessen gång:

...på olika sätt i olika sammanhang (sid 21). Tänker på Nordin-Hultman, att miljön säger något om hur barnen är.

I citatet finns även en koppling till litteratur hon läst innan aktionsforskningsprocessens start. Tolkningen av pedagogens utsagor görs att loggboken använts till att skriva upp sidor, som hon anser betydelsefulla för praktiken och sin egen utveckling. Det verkar som hon antecknat saker som hon vill återgå till och som kan vara viktiga i en förändringsprocess. Detta kan tolkas som att en fördjupning av kunskaper sker, men inte riktigt befästs då reflektionerna är på en ytlig nivå (det vill säga pedagogen refererar till sidor och citat). För att de individuella reflektionerna ska få en fördjupande effekt i praktiken kan en dialog med arbetskollegorna behövas. Orsakerna till att övriga pedagoger inte har gjort kopplingar till teori och forskning kan vara flera. Alla pedagoger sade sig ha läst den litteratur som var framtagen i processen, men tiden som är till förfogande för aktionsforskningen räcker inte till för att göra reflektioner som kopplar aktionerna till den teori som lästs. Den tid som är till förfogande prioriteras till reflektioner kring det material och aktioner som pedagogerna gör i barngruppen. Att organisera för tid är en avgörande faktor för ett lyckat utvecklingsarbete enligt flera forskare (Gillberg & Landgren, 2017; Sherp, Sherp & Tehlin, 2013; Hargreaves & Fink, 2008).

Varv 5: Kunskaper som pedagogerna behöver för att uppnå förskolans nationella mål

UTVECKLA: ”Ny insikt, ny kunskap, nya frågor” samt ”Reviderad planering”:

Pedagogerna prövar först att skriva ”ostrukturerad loggbok”, men får sedan möjligheten att pröva även ”processdagbok” (se varv 4), vilket är ett mer strukturerat sätt att skriva loggbok på. Processdagboken är en form av spaltdokumentation (se bilaga 8). Vilket de sedan väljer att göra står dem fritt, tanken är att erbjuda pedagogerna olika sätt att föra loggbok på. Två av fyra pedagoger väljer att pröva processdagbok. Diana beskriver sin upplevelse kring det nya sättet:

Jag har gjort en utifrån de här spalterna: ”vad hände?”, ”Vad kände jag?”, ”Vad lärde jag mig?” Och det som jag kom fram till som känns väldigt bra var... det här med ”vad lärde jag mig?” det blev en slutsats. Vad är slutsatsen? Nämen, det här funkar, det här måste jag tänka på...de här sakerna, det här lärandet, ryms inom den här aktiviteten. Den här organisationen funkar, det här måste jag ta med mig. Det känns som om jag kom fram till något mer än om jag sitter och skriver fritt.

Spaltdokumentationen som Diana gjort prövades även av Laila, som beskriver metoden såhär:

Men jag tänker...använder man de här olika sätten...att föra loggbok, vid olika tillfällen? Jag har ju...skrivit denna loggboken utifrån filmen som jag har dokumenterat. Men om man inte kanske, dokumenterar med en film eller med bilder så kanske man ...mer skriver fritt? ... jag vet inte...?

I Lailas uttalande ligger det en osäkerhet i hur och när hon ska använda det strukturerade eller det ostrukturerade sättet att föra loggbok på. Det förstärker det Timperley (2013) menar om att lärare inte endast kan lära sig en kunskap och sedan använda den. Pedagogerna behöver både tillämpa kunskapen och reflektera över den flera gånger i praktiken. Efter loggboksreflektionerna går samtalet över på hur det var att utföra samtalsanalyserna med Eidevalds (2013) analysverktyg (se bilaga 9). Syftet är att se på hur många öppna respektive stängda frågor pedagogen ställer till barnen. Pedagogerna tycker det var spännande att pröva samtalsanalysen och det är nytt verktyg för alla. I första omgången gör pedagogerna så kallade samtalskartor, som visar hur kommunikationen går i dialogen, både mellan barnen och mellan barn-vuxen. Kommunikationen markeras med streck emellan de deltagande parterna i samtalet. Att göra en samtalsanalys på detta sätt ger pedagogerna ett verktyg, som kan underlätta för att se närmare på sitt eget agerande (i detta fall lyssnandet) i praktiken. Detta gör att pedagogerna konkret kan undersöka hur de lyssnar på barnen. Pedagogerna uttrycker sig såhär efter aktionen:

Laila: Spännande! Fast man tror ju att man ställer mer...jag trodde att jag ställde mer öppna frågor än vad jag gjorde.

Sandra: Jag trodde ju att jag hade fler öppna. Men kanske man använder sig av slutna frågor utan riktig eftertanke. Sen undrade jag som pedagog kring mitt eget förhållningssätt, varför man ibland vill ha färdiga svar.

Diana: (...) Och sen när jag spaltade upp det, blev jag ganska... såg att det var mer slutna än öppna, men jag har skrivit öppna och slutna med frågetecken, för jag tycker en del är lite svåra.

Diana ger ett exempel:

(...) vid något tillfälle så ställer jag öppna frågor...men jag ger inte tid för barnet att själv svara... så istället får de en slutna fråga direkt (skratt). Så till exempel: "Vad tyckte du att det smakade med kaffe då?" som en öppen fråga. Och sen säger jag: "Var det gott?" som är slutna.

Pedagogerna upplever samtalsanalyserna som ett bra verktyg för att få syn på sitt eget agerande i en samtalsituation tillsammans med barnen. De blir alla medvetna om hur många slutna frågor de egentligen ställer till barnen. Exempelvis upptäcker Diana att hon i ibland svarar på de frågor som hon själv ställer till barnen. Hon får även syn på att hon förhåller sig olika till olika barn:

(...) när jag då frågar barnen om hur många barn det finns i deras familj, så riktar jag mig bara vid ett tillfälle direkt till ett av barnen. Och i de andra fallen, pratar jag om de andra barnen inför gruppen ...när jag riktar mig till A: ”Hur många barn är det i din familj, A?” Och när jag visar nyfikenhet kring hur många barn det finns i andra barnfamiljer, så vänder jag mig till gruppen: ”Hur många barn finns det i S familj?” (...) Då undrar jag vad det gör med barnen, att inte tala direkt till barnen utan om dem (...)

Diana säger att hon inte skulle fått syn på detta om hon inte filmat. Samtalsanalysen gör även att hon analyserar sitt samtal på ett djupare plan och får syn på hur hon ställer sina frågor till barnen. Laila svarar Diana såhär:

Men du kan vända på det också. För du är i den här situationen, då ser du kanske, att det här barnet som du ställer frågan direkt till, att hon är lite på väg någonstans...så ställer du frågan direkt för att få med henne, istället för att säga ”titta hit nu eller var nu med här”. (...) Så känner du såhär: Nej, jag kan inte hålla intresset uppe om jag frågar varje barn. Jag tror man gör sådana val hela tiden utan att man är medveten om det.

Lailas svar till Diana är ett exempel på hur kollegor, med sin erfarenhet, kan stötta varandra. Reflektionerna med kollegorna blir viktiga i ett utvecklingsarbete. I Dianans loggbok finns till synes en betydelsefull reflektion kring dokumenterandet. Det berör hennes egen yrkesroll och utveckling:

Om jag inte ser konsekvenserna av mitt handlande vet jag heller inte hur jag ska utveckla och förändra mitt arbete. För att se konsekvenserna blir dokumentationerna en absolut nödvändighet! Plötsligt slår det mig att de pedagogiska dokumentationerna är superviktiga för att jag ska kunna utvecklas i min yrkesroll.

Filmning som verktyg för egen utveckling blev en betydelsefull insikt för Diana. Diana skriver även ner utvecklingsbehov som berör pedagogernas forskningsfråga i sin loggbok:

- Arbeta för större närvaro/här och nu
- Organisera för mindre grupper
- Dokumentera, reflektera och analysera
- Självgranskning

Diana skriver vidare: ” (...) att för att barn ska bli medvetet lyssnande – att lyssna på ett medvetet sätt – måste vi skapa förutsättningarna”. I arbetslaget som Diana ingår har de i sin utvärdering även skrivit att de ska arbeta vidare med att vara lyhörda och att arbetsro ska skapas genom att fördela barnen i mindre grupper. Detta visar att Dianans delaktighet i aktionsforskningen inspirerar kollegorna och skapar ny sidospiral i hennes arbetslag (Rönnerman et al., 2016).

Eftersom aktionsforskningen är ett pågående projekt bestäms nästa aktion för pedagogerna. Arbetet startar i en reviderad tankekarta med frågan: ”Vad behöver vi göra på ”golvet” för att öka det medvetna lyssnandet?” Efter en gemensam reflektion skrivs konkreta åtgärder på tankekartan (se bilaga 7), som ska bidra till ett ökat

medvetet lyssnande hos såväl barn som hos vuxna. En del av åtgärderna finns även att se som utvecklingsåtgärder i deras utvärderingar. Lailas arbetslag skriver:

Vi fortsätter arbeta i smågrupper, vi måste planera för detta i större utsträckning.

Solveigs arbetslag skriver: För att utveckla samtalen i grupp, ska vi kanske ha en ”talstav” (ett föremål) som det barn har som har ordet.

Sandras arbetslag skriver: ”En fundering finns inom arbetslaget om att eventuellt dela gruppen vid samlingarna för att alla barnen ska kunna vara delaktiga och komma till tals.

Detta kan å ena sidan tolkas som spår av pedagogisk kvalitetsutveckling under den tid som aktionsforskningsprocessen pågått på förskolan. Det är utvecklingsbehov som analyserats fram av arbetslagen, som även speglar det arbete aktionsforskningsgruppen gjort. Å andra sidan är det inte sagt att varje arbetslag inte skulle kommit fram till samma åtgärder utan aktionsforskningsgruppens insatser. Dock speglar ord som använts i utvärderingen det arbete som gjorts i aktionsforskningsgruppen, exempelvis: ”vi kanske ska ha en talstav” och ”planera för detta i större utsträckning”. De samtal som pedagogerna haft i aktionsforskningsgruppen verkar ha skapat diskussioner även i de egna arbetslagen kring hur de ska utveckla ett mer medvetet lyssnande hos barn såväl som hos vuxna. I formulärsvaren om aktionsforskning kan vara en form för skolutveckling som kan passa för deras förskola skriver pedagogerna:

Det är ett bra sätt att kunna fördjupa sig i ett område för att veta hur man ska kunna förändra/förbättra

Det ger en djupare innebörd av arbetsprocessen

Bidrar till mer medvetna pedagoger

Skapar en ökad förståelse och insikt om barn/barnens nyfikenhet, intressen, kompetenser osv. Skapar möjligheter till insikt om sitt eget handlande, frågande och förhållningssätt, vilket leder till att man utvecklas och blir en mer medveten pedagog

Pedagogernas svar visar att de själva upplevt att aktionsforskningsprocessen varit en positiv form för att skapa en verksamhetsutveckling i förskolan. Svaren i arbetslagens utvärderingsdokument samt i frågeformulären indikerar på utveckling på verksamhetsnivå, där de tillsammans diskuterar hur de ska utveckla sin praktik. I loggböckerna kan djupare reflektioner peka på utveckling på individnivå anas. Detta är ett exempel på hur betydelsefullt det är med en gemensam förståelse för begreppet pedagogisk kvalitet på alla nivåer i organisationen (Sherp, Sherp och Thelin, 2013).

Timperley (2013) menar att genom utvärdera elevernas resultat, i förskolans fall handlar om att utvärdera verksamheten, kan pedagogerna se vilka kunskaper som de behöver för att uppnå de nationella målen. Här behöver pedagogerna ställa sig

frågorna hur pedagogernas kunskaper bidragit till verksamhetens utveckling. Verksamheten behöver utvärdera det som varit bra, mindre bra och se vidare på vad/hur verksamheten ska fortsätta arbeta. Detta kopplas till studiens resultat, som granskat pedagogernas utvärderingar. I få fall kopplas det som gjorts i aktionsforskningen till planerade åtgärder för att utveckla verksamheten. En bidragande orsak kan vara att de deltagande pedagogerna upplevt tidsbrist för att informera/delge sina kollegor om processen.

Timperley (2013) poängterar att experthjälp utifrån kan vara ett stöd i en utvärderingsprocess. Ett utifrånperspektiv kan vara till hjälp i tolkningsprocessen och skapa nya utmaningar som bidrar till verksamhetsutveckling. Även Blossing (2012) anser att pedagogernas reflektioner och analyser kan få fler kritiska inslag som blir till stöd för att utveckla verksamheten. Även den här studiens resultat pekar på att den kan vara betydelsefullt ur ett utvecklingsperspektiv att ha en handledare i kollegiala lärgrupper för att driva verksamhetsutveckling såväl mot lokala som nationella mål.

Sammanfattning

Efter aktionsforskningsinsatsen visar pedagogernas upplevelser kring processen på ett positivt resultat. Alla deltagare svarar att de tycker att aktionsforskning är en form för skolutveckling som kan passa på deras förskola (se bilaga 5). Av totalt 6 av 6 inlämnade svar ger 4 deltagare 5 poäng och 1 deltagare ger högsta poängen (6) till processen. Den lägsta poängen (4) ger en pedagog som tyvärr inte kunde delta fullt ut, men som gärna hade önskat det, vilket knappast kan ses som ett giltigt svar.

En sammanfattning för aktionsforskningens resultat är att studien bidrar med kunskap om hur utveckling i förskolan kan ske i ett kollegialt samarbete, vilket var studiens huvudsyfte. Genom aktionsforskningens två huvudverktyg, kollegiala samtal och dokumentation, har pedagogernas resonemang och reflektioner kunnat analyseras. Resultatet visar att de kollegiala samtalen syftar till att utveckla den egna praktiken, men även till att pedagogerna upplever ett ökat kvalitetsmedvetet arbetssätt. Bland annat bidrar de verktyg som prövats (samtalsanalys av egna filmer och loggboksföring) till att ökad kvalitetsutveckling sker genom aktionsforskningsinsatsen. Spår av detta kan ses i de loggboksanteckningar som pedagogerna fört. Studiens resultat redogör även vilka spår av pedagogisk kvalitetsutveckling som aktionsforskningens insats lämnar, vilket har hämtats från arbetslagens utvärderingsdokument.

DISKUSSION

I diskussionsdelen jämförs resultatets analyser med tidigare forskning för att sätta in det i ett bredare perspektiv, vilket även kan öka relevansen för slutsatserna. Det sammanfattande resultatet diskuteras i relation till studiens teoretiska begrepp: *pedagogisk kvalitet, verksamhetsutveckling, kollegialt lärande och aktionsforskning*. Studiens övergripande syfte är att undersöka och bidra med kunskap om hur utveckling i förskolan kan ske, genom en aktionsforskningsinsats. Utifrån studiens syfte har sex sammanfattade slutsatser gjorts:

- Aktionsforskningens bottom-up perspektiv kan göra att pedagoger engageras i utvecklingsfrågor som känns angelägna och således finna en drivkraft i aktionsforskning.
- Aktionsforskningens huvudverktyg, kollegialt lärande och dokumentation, har i studien visat sig ha betydelse för en kvalitetsutveckling.
- Pedagogerna i studien upplever motivation i aktionsforskningens metoder, vilket kan bidra till ökad pedagogisk kvalitetsmedvetenhet och verksamhetsutveckling.
- Hur tiden är organiserad för kollegialt lärande kan ha betydelse för en lyckad verksamhetsutveckling
- Att alla i organisationen deltar i kvalitetsutvecklingsprocesser kan ha betydelse för att uppnå både gemensamt förhållningssätt och förståelse för kvalitetsbegreppet.
- Handledning i kollegialt lärande kan vara av betydelse i kvalitetsutvecklingsprocessen.

Att nå högre pedagogisk kvalitet genom aktionsforskning

Kan orsaken till de höga poäng aktionsforskningsinsatsen i formulärsvaren vara att metoden känns praktisknära? Det kan vara att forskningen blir ”på riktigt” och inte som ett krav eller uppgift från någon som står utanför den egna praktiken. Som det nämndes i inledningen kan ett top-down perspektiv göra att pedagogerna känner forskningen mer som en belastning jämfört med ett bottom-up perspektiv, där pedagogerna har större möjligheter att påverka och utveckla sin praktik själva. Det senare har även visat sig positivt i Rönnermans et al (2016) resultat. Skolinspektionens (2018) granskningar kan sägas få ett top-down perspektiv, där de bristfälliga resultaten styr det som kommer att utvecklas i förskolan. Istället för att

förskolorna själva kommer fram till det som ska utvecklas bestämmer ledningen, utifrån Skolinspektionens (2018) granskning, förskolans utvecklingsbehov. Det kan vara så att flera av de faktorer som anses vara hög pedagogisk kvalitet skulle utvecklas även om ett bottom-up perspektiv skulle tillämpas. Resultatet i denna studie visar spår av att pedagogisk kvalitetsutveckling kan ske genom en aktionsforskningsinsats, vilket i sin tur kan peka på att ett bottom-up perspektiv inte skulle betyda att utveckling sker i mindre grad än ur ett top-down perspektiv. Ett bottom-up perspektiv kan även generera en drivkraft för pedagogerna. En vilja att driva skolutvecklingsfrågor kan i sin tur göra att pedagogerna får en kompetenstärkande känsla, men kan även skapa lust och nyfikenhet till sin praktik. Även de kollegiala mötena, som skapas genom aktionsforskningsinsatsen, visar att pedagogerna får positiv energi och lust till att vilja utveckla sin praktik. Ett exempel i denna studie är den motivation pedagogerna visar i valet med att filma sitt eget agerande. Drivkraft uttrycks ofta för empowerment. Sherp och Sherp (2007) menar att det handlar om upplevelsen av att få vara med att påverka situationer inifrån kan ge kraft eller energi till att förverkliga betydelsefulla arbetssituationer i sin egen vardag. Det skapas en slags makt över det som känns viktigt att förverkliga. Sherp och Sherp menar vidare att detta är vanligt i skolutvecklingssammanhang. I aktionsforskningens empiri, finns flera exempel på hur denna kraft yttrar sig. Efter ett kollegialt möte i föreliggande studie, uttrycker en pedagog:

Äntligen får jag känna mig som en förskollärare!

I uttrycket kan både glädje som frustration tolkas in. Glädjen över att få göra det som pedagogen är utbildad till att få göra är stor och ger vidare energi till att fortsätta göra det som hon förväntas göra. Denna kraft kan även synas i de aktioner pedagogerna utför i aktionsforskningsprocessen.

Aktionsforskning kräver tid, tid är en förutsättning för att bedriva verksamhetsutveckling. Tiden som är avsatt i denna aktionsforskning är kort och mycket ska hinnas med. Här prioriteras tiden till att reflektera kring pedagogernas material från deras aktioner.

Betydelsen av kollegialt lärande

Sheridans (2011) resultat visar att organisationer som möjliggör kollegiala möten, där pedagogerna träffas för att kritiskt granska sin praktik är praktiker med hög pedagogisk kvalitet. Tiden är en prioriterande faktor som även uppkommer i den här

studiens resultat. På förskolan finns tid avsatt både för arbetslagsreflektion och andra kollegiala möten. Pedagogerna upplever dock att de inte får tid till allt som ska göras. Detta har två sidor. Å ena sidan, menar Sherp (2013), att de organisationer som möjliggör tid för verksamhetsutveckling i olika kollegiala konstellationer har för lite interaktion mellan grupperna. Även arbetsuppgifterna, såväl uppifrån som inifrån, är så omfattande att tiden ändå inte räcker till. Det hela handlar, enligt Sherp, om hur organisationen är uppbyggd i sin helhet. Han anser att en pedagogisk verksamhetsidé kan vara vägledande för hur tiden i en organisation ska struktureras för att räcka till. Å andra sidan kan det även handla om hur pedagogerna själva prioriterar den tid de har. Alnervik (2013) menar att det pedagogerna är vana att göra, det hinner de med, men det som pedagogerna är ovana att göra prioriteras bort. En reflektion är att pedagoger kan uppleva att det tar tid att lära sig nya verktyg och nya arbetssätt vilket kan göra att det är enklare att göra som alltid gjorts. Att organisationen skapat tid för kollegialt lärande är således inte en garanti för att en förskola kännetecknas ha hög pedagogisk kvalitet, det måste handla om hur innehållet prioriteras i den tid som finns.

I en aktionsforskningsprocess ska även förskolechefen ingå i de kollegiala mötena. Detta har betydelse för verksamhetens utveckling på alla nivåer och för att driva i de pedagogiska processerna i verksamheten. Att vara delaktig i det pedagogerna gör skapar en gemensam grund och ett gemensamt förhållningssätt. Denna studie har inte belyst ledningens betydelse för aktionsforskningsinsatsen, vilket är en svag länk i studien. Förskolechefen i undersökningen deltog en gång, vilket inte gav tillräckligt med underlag för ett resultat. Detta kan ur ett annat perspektiv förstärka resultatet som visar hur svårt det är att få till kollegiala möten där alla betydande parter deltar. Betydelsen av en gemensam förståelse för begreppet pedagogisk kvalitet betonas av Sherp, Sherp och Thelin (2013), som menar att det gäller på alla nivåer i organisationen. Då krävs det även forum där alla parter kan mötas för att utveckla ett gemensamt förhållningssätt i organisationen.

Studien visar ett exempel på hur en handledare kan fördjupa pedagogers kunskaper. Eidevalds (2013) verktyg för samtalsanalys verkar locka fram den analytiska förmågan hos pedagogerna, vilket kan peka på att den kunskap handledare erbjuder och de teoretiska kopplingar som görs kan öka den pedagogiska kvalitetsmedvetenheten hos pedagoger. Detta kan jämföras med Blossings (2012)

resultat som visar att fler kritiska inslag förekommer i reflektioner, som leds av en handledare. Pedagogerna i denna studie visar ett kritiskt analyserade sitt agerande med stöd av filmning som verktyg. En pedagog uttrycker att hon inte skulle få syn på sitt förhållningssätt mot barnen utan filmning. Exemplet visar i motsats till Skolinspektionens (2018) granskning att pedagoger kan analysera, men att kunskaperna snarare brister i *vad* som är analys. Detta kan betyda att svårigheten ligger i *hur* de ska skriva i dokument, inte i *hur* de reflekterar och analyserar. De verktyg handledaren väljer till analysen av filmerna är till stöd när pedagogerna ska se på sitt eget agerande. Resultatet visar att pedagogerna kan ha fått större förståelse för hur de kan använda olika verktyg för att utveckla sin egen praktik och sin egen kompetens.

I en del kommuner finns förste förskollärare och pedagogistor i förskolan. Uppdraget kan se olika ut, men huvudsyftet är att yrkesrollen ska stödja förskolan att nå högre pedagogisk kvalitet. Att handleda kollegialt lärande kan vara ett sätt att tydliggöra uppdraget för dessa karriäryrken, men även motivera fler kommuner till att skapa karriäryrken, som länge saknats i förskolan.

Metoddiskussion

Att använda Rönnermans (2012) aktionsforskningsmodell är ett stöd i arbetet. Aktionsforskningsspiralen visar sig betydelsefull för arbetets orientering, men även för studiens analys. De sidospiralerna som uppstår i processen blir värdefulla för att hela verksamheten ska ingå i aktionsforskningsprocessen. Det är inte endast den grupp som deltar i de kollegiala samtal som ska bidra till utveckling, utan det ska inspirera alla i organisationen. Timperleys (2013) kunskapsbildande cykel fungerar som stöd för empirins analyser. Dock har en del av begreppen i modellen ändrats, för att passa förskolans organisation och läroplan. Båda modellerna kompletterar varandra genom den ena driver den praktiska processen och den andra håller fokus på innehållet i processvarven.

Min ovana att föra aktionsforskning kan ha påverkat den fördjupande delen i processen: att göra teoretiska kopplingar. Här skulle mer tid behövas till att återkoppla, reflektera och fördjupa det som pedagogerna läst. Detta skulle kanske ge pedagogerna de fördjupade kunskaper som Timperley (2013) och Rönnerman (2012) beskriver.

Det kan ligga en svårighet i att föra aktionsforskningen vidare. Studien har påvisat ett resultat där tid är en avgörande faktor för aktionsforskning. Om det inte organiseras för fortsatta insatser, kan processen avstanna, vilket stämmer väl överens med Alnerviks (2013) påstående om att det som är nytt är svårt att prioritera. Det behövs tid för dokumentation, reflektion och analys. Det krävs även tid för teoretisk kunskapsinhämtning, genomförande av aktioner och loggboksförande för pedagogerna.Handledaren behöver även tid för planering av de kollegiala mötena. Detta kan vara en ny och krävande process som gör att den avstannar. Detta bör dock vägas mot de positiva resultat som setts i denna undersökning.

Vidare forskning

Vidare forskning som visar fler praktiska exempel på handledarens roll för skolutveckling vore ett intressant bidrag till forskningen. Även fler praktiska exempel på hur aktionsforskning eller andra former av kollegiala lärandemöten skulle kunna bidra till skolutveckling är således betydelsefullt för att visa hur ett bottom-up perspektiv skulle kunna vara ett alternativ till top-down styrning. Att studera effekterna från en mer långvarig aktionsforskningsinsats vore en intressant jämförelse till denna undersökning. Även förskolechefens betydelse i ett förändringsarbete kan vara ett ämne för vidare forskning, då denna studie inte kunnat uppvisa resultat inom området.

Detta är en fallstudie och gör inte anspråk på en generalisering. Studien kan ses som en första del i en aktionsforskningsprocess och för att se mer generaliserande resultat och effekter kan den användas som en pilotstudie för vidare forskning.

REFERENSER

- Alnervik, K. (2013). *Så kan man ju också tänka! Pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg i förskolan* (doktorsavhandling, Dissertation Series No. 19). Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv. Avancerade studier i pedagogik*. Stockholm: Liber.
- Bjervås, L-L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan – En diskursanalys*. Göteborg: Göteborgs Universitet. <http://hdl.handle.net/2077/2573>
- Blossing, U. (2012). *Förändringsagenter i förskolor och skolor*. (Slutrapport). Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Burman, A. (2014). *Pedagogikens historia Uppfostringsidéer och bildningsideal under 2500 år*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Cato, R.P. Björndal. (2002). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Cohen, L., Manion, L., & Morriison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2009). *Från kvalitet till meningsskapande – postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: Liber.
- Eidevald, C. (2013). – *Hallå, hur gör man? Systematiska analyser för utvärdering och utveckling i förskolan*. Stockholm: Liber AB.
- Elfström, I. (2013). *Uppföljning och utvärdering för förändring – pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan*. (Doktorsavhandling) Stockholm: Stockholms universitet.

- Eriksson, L. T., & Wedersheim-Paul, F. (1997). *Att utreda, forska och rapportera*. Malmö: Liber Ekonomi
- Gillberg, G., & Lindgren, H. (2017). Distribution av förändringsintentioner: om styrning och handlingsutrymme i fyra förändringsarbeten. *Arbetsliv i omvandling*, (1), 1–40.
- Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Groth, E. (2010). *Perspektiv på skolans utveckling – en tankebok för lärare, skolledare och skolpolitiker*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Hagelin, Å., & Johannesson, H. (2014). Lärarnas uppfattningar om förhållandet mellan forskning och yrkesutövning. I: T. Kroksmark (red.), *Förskola på vetenskaplig grund*. (s.115–125). Lund: Studentlitteratur.
- Handal, G., & Lauvås, P. (2007). Veiledning i de videregående utdannelser. *Dansk universitetspaedagogisk tidskrift*, (3), 4–10.
- Hardy, I., & Rönnerman, K. (2018). Transforming professional learning: Educational action research in practice. *European Educational Research Journal*, 17(3), 421 – 441.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). Distributed leadership: democracy or delivery? *Journal of educational administration*, 46(2), 229–240.
- <https://doi.org/10.1108/09578230810863280>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2013). The power of professional capital, with an investment in collaboration teachers become nation builders. *Teachers College Press*, 34(3), 36-39
- Karlsson, O. (2000). Praktikbaserad utvärdering i förskola och fritidshem, *Utbildning & demokrati*, 9(2), 87–106.
- Kärrby, G. (2001). Barnens rätt till hög kvalitet i förskolan. *Utbildning & Demokrati*, 10(2), 81–93.
- Lager, K. (2015). *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling – En policystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidshemmet*. Göteborg: Göteborgs Universitet.

- Lauvås, P., Lycke- Hofgaard, K., Handal, G. (2016). *Kollegahandledning med kritiska vänner*. Lund: Studentlitteratur.
- Lenz Taguchi, H. (2000) *Emancipation och motstånd - dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Lenz Taguchi, H (2013). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: Gleerups Utbildning AB.
- Nylund, M., Sandback, C., Wilhelmsson, B., & Rönnerman, K. (2010). *Aktionsforskning i förskolan – trots att schemat är fullt*. Mölnlycke: Författarna och Lärarförbundets Förlag.
- Rönnerman, K. (2000). Att växa som pedagog. Utvärdering av ett aktionsforskningsprojekt i förskolan. *IPD-rapporter, 2000:23*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs Universitet.
- Rönnerman, K. (2011) Lärare som praktiker och forskare. *Forskning om undervisning och lärande, 5*. Stockholm: Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet.
- Rönnerman, K. (Red.). (2012). *Aktionsforskning i praktiken -i förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K., & Olin, A. (2013). Kvalitetsarbete i förskolan belyst genom tre ledningsnivåer. *Pedagogisk forskning i Sverige, 18*(3–4), 175–196.
- Rönnerman, K., Olin, A, Eli, M.F., & Wennergren, A-C. (2016). *Fångad av praktiken: skolutveckling genom partnerskap*. (Rapport från det nordiska nätverket i aktionsforskning). Göteborg: Göteborgs Universitet, institutionen för pedagogik och specialpedagogik. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/46268>
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education, 15*(2), 197–217.
- Sheridan, S. (2009). Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research, 53*(3), 245–261.
- Sheridan, S. (2011). *Pedagogical Quality in Preschool An issue of perspectives* (Göteborg studies in educational sciences, 160) Göteborg: Acta Universitatis

Gothoburgensis. Tillgänglig:

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/10307/1/gupea_2077_10307_1.pdf

Sheridan, S., & Pramling, I. (2001). Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-school: a perspective on pedagogical quality *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169–194. <https://doi.org/10.2304/ciec.2001.2.2.4>

Sheridan, S., & Williams, P. (2007). *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium*. Göteborg: Göteborg University.

Sherp, H-Å. (2013). *Lärandebaserad skolutveckling. Lärglädjens förutsättningar, förverkligande och resultat*. Lund: Studentlitteratur AB.

Sherp, H-Å., & Sherp, G-B. (2007). Lärande och skolutveckling. Ledarskap för demokrati och meningsskapande. *Rapport, 2007:3*. Karlstad: Karlstad University Studies.

Sherp, H-Å., Sherp, G-B., & Thelin, K. (2013) *Verksamhetsidé och måluppfyllelse i förskola och skola Lärdomar om lärprocessens och ledarskapets betydelse*. (Forskningsrapport. 2013:40) Karlstad University Studies.

Sievertsen, K. (2006). *Fremming av dokumentasjon, vurdering og refleksjon i barnehagen - Et aksjonsforskningsprosjekt*. Tromsø: Eureka Forlag, Høgskolen i Tromsø.

SKOLFS 2018:50. *Lpfö 18: förordning. Läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98: Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2012). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan – pedagogisk dokumentation* Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98: Reviderad 2016*. Stockholm: Fritzes.

Skolinspektionen. (2018). Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan. *Slutrapport, 2015:3 364*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket. (2018). *Forskningsbaserat arbetssätt för ökad kvalitet i skolan*. Hämtad 2018-10-21, <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskningsbaserat-arbetssatt/forskningsbaserat-arbetssatt-for-okad-kvalitet-i-skolan>

Skolverket. (2019). *BRUK – analysverktyg för alla skolformer*. Hämtad 2019-01-27, <https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/systematiskt-arbete-i-skola-och-forskola/systematiskt-kvalitetsarbete-i-skola-och-forskola#h-BRUKanalysverktygforallaskolformer>

Tallberg Broman, I. (1995). *Perspektiv på förskolans historia*. Lund: Studentlitteratur.

Tiller, T. (1999). *Aktionslärande. Forskande partnerskap i skolan*. Stockholm: Liber AB.

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

Åberg, A., & Lenz Taguchi, H. (2005). *Lyssnandets pedagogik*. Stockholm: Liber AB.

Wennergren, A-C. (2012). På spaning efter en kritisk vän. I: K. Rönnerman (red.), *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund*. (s.71–88). Lund: Studentlitteratur AB.

Vetenskapsrådet (u.å). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2018-01-07, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Samtyckesinformation- personal**Kontrakt**

Detta kontrakt innefattar en överenskommelse mellan å ena sidan, personal och ledning vid förskola, samtliga avdelningar och å andra sidan, den studerande vid Malmö Universitet, Susan Empell. Överenskommelsen avser en aktionsforskningsinsats med syfte att utveckla förskolans praktik inifrån. Forskningsaktionen kommer genomföras under september-december månad 2018.

Susan Empell ska informera den berörda personalen samt ledning om forskningens syfte och hur resultatet kommer att presenteras. Susan Empell omfattas av samma tystnadsplikt som övrig personal på förskolan samt etik enligt vetenskapsrådets etiska principer.

Personal och ledning vid förskolan garanteras anonymitet. Ingen person ska lida skada av att delta i forskningen. Det ska inte gå att härleda de resultat som presenteras från forskning vid förskolan till enskilda personer. Data kommer att förvaras oåtkomligt för utomstående, tillgång till materialet har endast studenten och dennas handledare. Handledaren kommer inte ta del av material som innefattar bilder/film på barn som finns i verksamheten. Forskningsstudiens syfte är främst för att utveckla pedagogernas kompetens, förskolans kvalitet och är en del av förskolans utvecklingsprocess.

Personalen samtycker till deltagande i studien, att möjliggöra studiens genomförande och slutförande. Deltagande i studien får avbryta sin medverkan när som helst under forskningsprocessens gång. Ersättning utgår ej till någon av parterna.

Kontraktet upprättas i tre exemplar varav studenten handhar ett exemplar och personal samt ledning på förskola handhar varsitt exemplar.

(Ort) _____

(datum)

Susan Empell, student

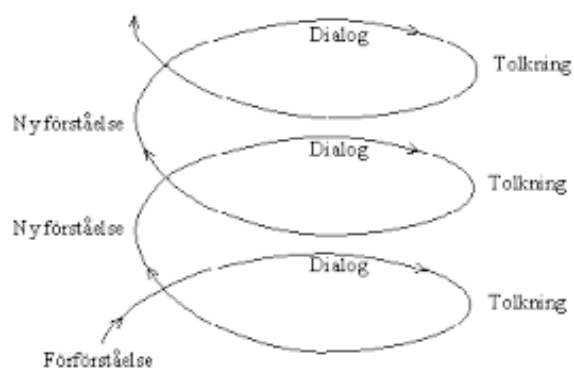
Förskolechef, förskola

Förskollärare och namnförtydligande

Tabell 1: Översikt av undersökningens genomförande

Bilaga 2

Mötes-tillfälle och antal pedagoger	Kollegialt samtalsmöte och innehåll	Metod och teoretisk orientering	Pedagogernas val av aktion	Empiriskt material
<p>180921</p> <p><u>VARV 1:</u> <u>PLANERA</u> och <u>VARV 2:</u> <u>AGERA</u></p> <p>Deltagare: 3 fsk lärare Handledare</p>	<p>Utvecklingsgrupp/ Aktionsforskning.</p> <p>Uppstart, information samt val av forskningsfråga.</p>	<p>Tankekartor; förskolans gemensamma tankekarta samt utvecklings- gruppens.</p> <p>Efter Rönnermans metod (2012)</p>	<p>Observation av sitt eget agerande i barngrupp.</p> <p>Filmning.</p> <p>Loggboksföring</p>	<p>Samtyckes- blanketter, Ljudinspelning från det kollegiala samtalet, pedagogisk planering, tankekarta</p>
<p><u>181011</u> <u>Sidospiral</u></p> <p>Deltagare: 2 fsk lärare Observatör (jag som forskare)</p>	<p>Arbetslagsreflektion</p> <p>Delge egna arbetslaget om aktionen</p>	-	<p>Planering för inspelningstillfälle av aktionen gjordes</p>	<p>Anteckningar</p>
<p><u>VARV 3:</u> <u>OBSERVERA</u> (pedagogernas aktioner)</p>	-	<p>Filmning i barngrupp</p>	<p>Pedagoger genomför den valda aktionen</p>	<p>Inspelad film från utförd aktion (pedagogernas empiri)</p>
<p><u>181019</u> <u>VARV 4:</u> <u>REFLEK-</u> <u>TERA</u></p> <p>Deltagare: 4 fsk lärare Handledare (jag som forskare)</p>	<p>Specificera syfte</p> <p>Reflektion kring loggboksan- teckningarna</p> <p>Reflektion kring film</p>	<p>Loggböcker Teori: Cato-Björndal (2002)</p> <p>Filminspelning</p> <p>Teori: Åberg & Lenz-Taguchi (2005) Lenz Taguchi (2013)</p> <p>Teori: (Eidevald, 2013) - om analys</p>	<p>Analys av sin film med hjälp av Eidevalds samtals- analysverktyg</p> <p>De som ej har filmat gör detta först + en samtalsanalys</p>	<p>Loggboksan- teckningar</p> <p>Ljudinspelning från kollegiala det samtalet</p>
<p><u>181123</u> <u>VARV 5:</u> <u>UTVECKLA</u></p> <p>Deltagare: 5 fsk lärare Förskolechef Handledare</p>	<p>Reflektion kring loggboks- anteckningarna</p> <p>Reflektion kring samtalsanalyserna</p>	<p>Loggböcker</p> <p>Pedagogernas analyser</p> <p>Samtalsanalys: Eidevald (2013)</p> <p>Rönnerman (2012) och Timperleys (2013) kunskaps- bildande cykel</p>	<p>Djupare analys av en ny inspelad situation.</p> <p>Kritiska vänner (kollega filmar)</p>	<p>Loggboks- anteckningar</p> <p>Ljudinspelning från det kollegiala samtalet</p> <p>Efter VARV 5: Arbetslagens utvärderings- dokument</p> <p>Frågeformulär</p>



Den hermeneutiska spiralen (Eriksson & Wedersheim-Paul, 1997, s. 231)

Ur pedagogiska planeringen ”Normer och värden” 2018/2019:

Utbildningens utvecklingsområde och målbeskrivning:

Normer och värden (genom ett gemensamt projekt)

Värdegrundsarbetet ska genomsyra allt vi gör och ligga som en stadig grund i utbildningen. I vårt projekt "Välkommen!" är målet att synliggöra det globala framtidsperspektivet i utbildningen. Utbildningen ska förmedla och förankra människors rättigheter samt de grundläggande demokratiska värden som samhället vilar på.

- Skapa varmt, öppet och välkomnande klimat på
- Vi vill synliggöra att olika kulturer finns på förskolan, lyfta mångfalden som rikedom
- Vi vill att förskolan aktivt och medvetet ska främja barnens lika rättigheter och möjligheter
- Möjliggöra utrymme för alla barn att mötas, leka och lära tillsammans
- Arbetet ska bli en naturlig del i det dagliga arbetet med delaktighet, respekt och förståelse (demokratiskt förhållningssätt)

Syfte:

Vi arbetar med att förskolan är en social och kulturell mötesplats som ska främja barnens förståelse för värdet av mångfald. Genom projektarbetet skapar vi en varm och välkomnande känsla vid nya möten oavsett det gäller nya barn på förskolan, nya föräldrar eller nya kollegor.

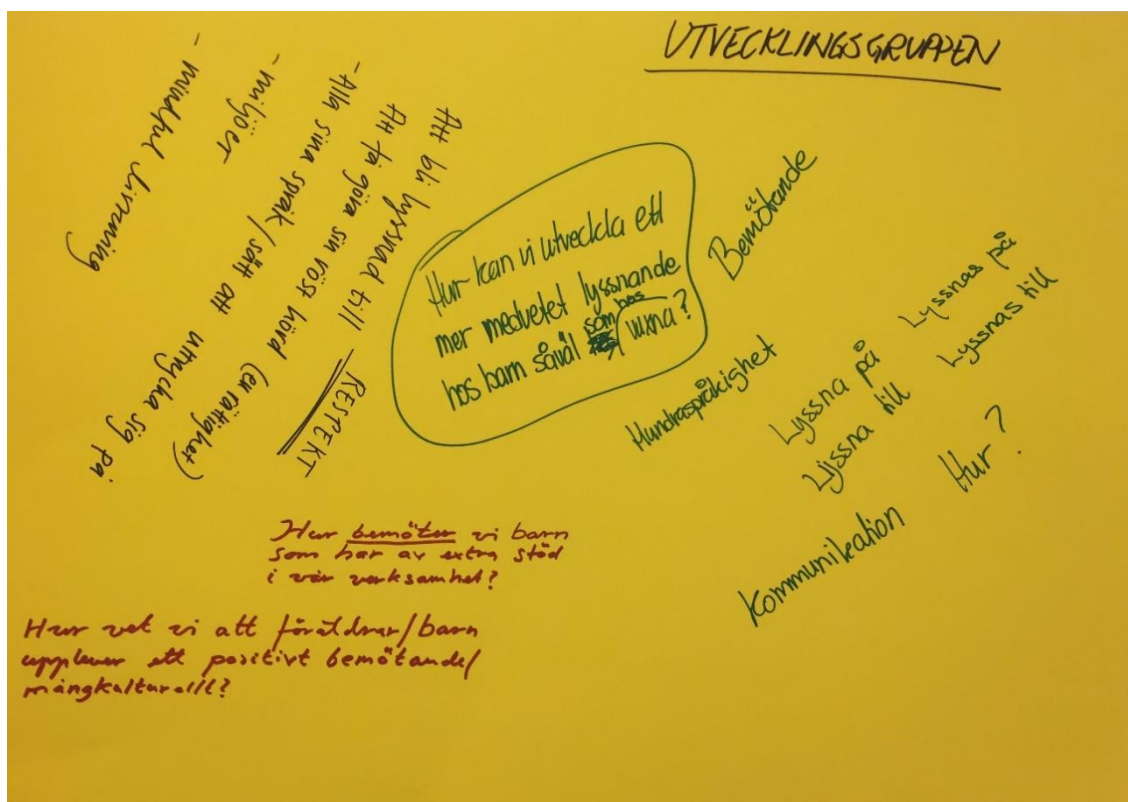
Genom projektet öppnar vi upp utbildningen för positiva och lärorika möten. Kännedom om olika kulturer bidrar till att alla bemöts med respekt och förståelse för varandra. Alla tänker, handlar och har olika förståelse, vilket ska ses som en rikedom. Utbildningen får ett tryggt och varmt klimat, som gynnar utveckling och lärande.

Aktionsforskning

1. Aktionsforskningens syfte var att utveckla praktiken ”inifrån” – tillsammans med dina kollegor – utifrån en egenvald forskningsfråga. Hur tycker du att detta arbetet gått hittills?
2. Utvecklingen ni gör tillsammans ska bidra till högre kvalitet. Vad är kvalitet för dig?
3. Svara på påståendet på skalan 1–6, där 1= ej troligt och 6= mycket troligt. Aktionsforskning har varit en form för skolutveckling som passat på vår förskola.

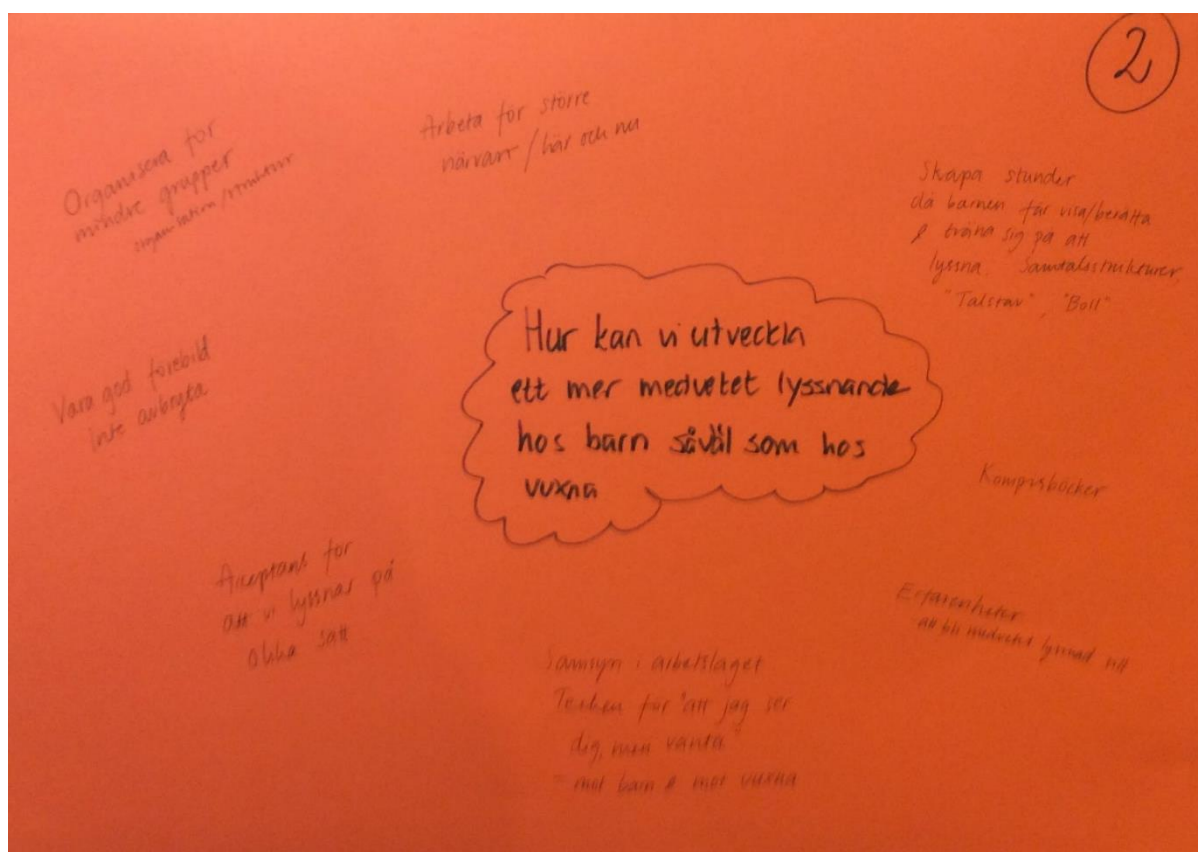
Instämmer inte alls 1 2 3 4 5 6 Instämmer helt

4. Varför?
5. Hur har ni lyckats med att sprida arbetet vidare till er barngrupp och ert arbetslag? Om inte, varför?
6. Kan ni redan se effekter av ert påbörjade arbete? I så fall vilka?
7. Berätta något positivt resp. negativt om din aktionsforskningsprocess.
8. Finns det något annat som du vill delge kring aktionsforskningsprocessen?



Tankekartan nr 1: "Hur kan vi utveckla ett mer medvetet lyssnande hos barn såväl som hos vuxna?"

- Bemötande
- Hundraspråkighet
- Lyssna på Lyssnas på Lyssna till Lyssnas till
- Kommunikation
- Hur?
- Hur bemöter vi barn som har extra stöd i vår verksamhet?
- Hur vet vi att föräldrar/barn upplever ett positivt bemötande/mångkulturell?
- Att bli lyssnad till
- Att få göra sin röst hörd (en rättighet)
- Alla sina språk/sätt att uttrycka sig på
- Mindful listening
- RESPEKT



Tankekartan nr 2: "Hur kan vi utveckla ett mer medvetet lyssnande hos barn såväl som hos vuxna?" (konkreta åtgärder)

- Vara god förebild, inte avbryta
- Acceptans för att vi lyssnar på "olika" sätt
- Samsyn i arbetslaget
- Tecken för "att jag ser dig, men vänta" – både för barn och vuxna
- Kompisböcker
- Erfarenheter: att få bli medvetet lyssnad till
- Skapa stunder då barnen får visa/bekräfta/träna sig på att lyssna
- Samtalssituationer
- "Talstav/boll"
- Arbeta för större närvaro/här och nu
- Organisera för mindre grupper – organisation/struktur

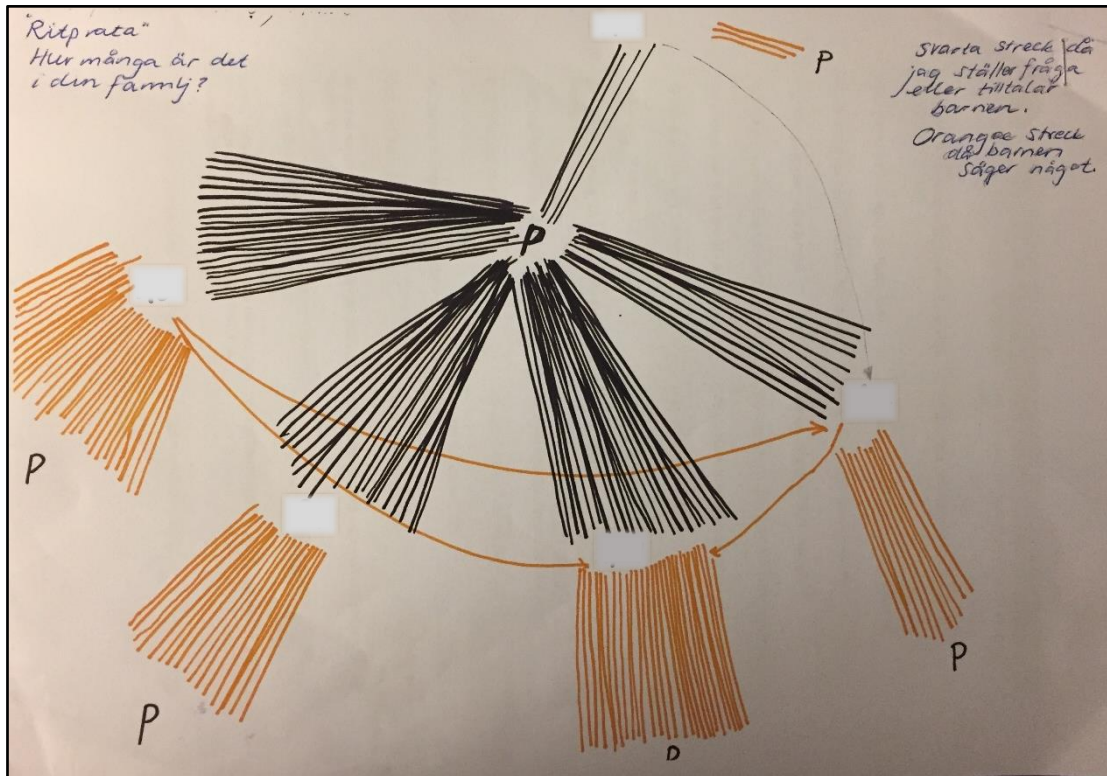
Loggbok (stöd i Cato R.P Björndal, 2002, "Det värderande ögat")

Hur?

- Ha fokus på undervisnings-situationen och dess process
- Loggbok kan föras privat eller kollegialt. I detta fall ska vi föra kollegial loggbok. Du kan välja att föra en privat loggbok också, för egen skull, som inte visas upp.
- Skriv korta reflektioner. Skriv stödord för minnets skull, som du senare kan skriva utförligare, om du inte hinner i stunden.
- Skriv datum och gärna tiden då du skrivit din kommentar/reflektion
- Beskriv vad du gjort/vad som hänt och gör en tolkning/reflektion av händelsen
- **Ostrukturerad loggbok:** Fördelen är att du förhåller dig öppen för att upptäcka saker och ting. Nackdel kan vara att den är krävande att läsa och analysera i efterhand. Det kan bli svårt att synliggöra mönster.
- **Processloggbok:** registrerar observationer av den pedagogiska processen och reflekterar över den information som kommit in. Stödfrågor: Vad hände? Vad kände jag? Vad lärde jag mig?

Ex. processloggbok, tre spalter.

Datum och tid:		
Vad hände?	Vad kände jag?	Vad lärde jag mig?



Exempel på samtalsanalys som en pedagog har gjort.

Nedan är ett exempel på analys av öppna/slutna frågor som ställts.

ÖPPNA?	SLUTNA?
Hur många är det i din familj?	Ritar du pappas mage?
Vad har du ritat med den ljusgröna pennan?	Är den lite torr?
Är det stort på riktigt, eller är det stort på teckningen?	Är det din mamma?