



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Aktionsforskning i praktiken

Om förskolepedagogers möjligheter
till professionsutveckling

Anita Österberg

Uppsats/Examensarbete: 30 hp
Program och/eller kurs: PDA 162, Nordisk masterprogram i pedagogik med inriktning mot
aktionsforskning
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT 2015
Handledare: Claudia Gillberg och Rolf Lander
Examinator: Liisa Uusimäki
Rapport nr: HT15 IPS PDA162:5

Abstract

Uppsats:	30 hp
Program och/eller kurs:	PDA 162, Nordisk masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT 2015
Handledare:	Claudia Gillbergoch Rolf Lander
Examinator:	Liisa Uusimäki
Rapport nr:	HT15 IPS PDA162:5
Nyckelord:	Aktionsforskning, verksamhets- och professionsutveckling i förskolan, kollegialt lärande, lärande organisationer, motstånd mot lärande, hållbar utveckling i förskolan

Syfte: Undersökningen har tre syften. Det första är att undersöka hur pedagogerna på en kommunal förskola ser på och arbetar med verksamhets- och professionsutveckling i praktiken. Det andra är att undersöka pedagogers utvecklingsarbeten i förhållande till aktionsforskning och det tredje att studera vilken potential aktionsforskning kan ha för professionsutvecklingen i förskolan.

Teori: För att ta reda på aktionsforskningens möjligheter och svårigheter i samband med verksamhets- och professionsutveckling används i denna studie bl.a. organisationsteorier samt kunskaps- och professionsteorier.

Metod: I undersökningen används aktionsforskning som forskningsansats. Då aktionsforskning utgår från praktikernas egna behov, utgör pedagogerna och ledningen i den undersökta förskolan också själva undersökningsgruppen. Aktionsforskning är en kvalitativ forskningsansats vars syfte inte enbart är att leda till en förändrad handling i praktiken, utan också till att utveckla kunskap och förståelse om själva verksamheten och de sammanhang den ingår i. I denna interpretativa (tolkande) undersökning används relevant material i varierande former, så som intervjuer, enkäter, brev, observationer, samt dokumentation i form av loggboks- och mötesanteckningar och utvärderingsdokument.

Resultat: Resultatet visar att aktionsforskning kan anses ha potential till att stödja professionsutvecklingen i förskolan. Undersökningen visar dock också att pedagogerna har behov av att utveckla en del färdigheter och förståelser kring processer som ingår i det systematiska kvalitetsarbetet på förskolan. Dessa verktyg är också viktiga i aktionsforskningssammanhang. Utöver ledningens ansvar att stödja och skapa förutsättning för utveckling i förskolan, så har undersökningen även visat att pedagogerna själva har ett stort ansvar i att kunna påverka och utveckla möjligheter till verksamhets- och professionsutveckling i förskolan, bl.a. genom att ta uppdraget kring vetenskaplig anknytning på allvar och det egna lärandet i sammanhang med professionsutvecklingen. Möjligen kan samarbetet på organisationsnivå behöva utvecklas och leda till större delaktighet och engagemang hos pedagoger kring utvecklingsarbeten i förskolan.

FÖRORD

Aldrig hade jag trott att skrivandet av en uppsats på masternivå skulle kräva så mycket tid och vara så invecklat som det visade sig vara, men det gäller att stå ut med alla dessa svängningar mellan hopp och förtvivlan. Med hjälp av både arbetskamrater, kurskamrater och en kritisk vän har jag dock kunnat utveckla det som förhoppningsvis är en läsvärd uppsats. Jag vill tacka alla er som på ett eller annat sätt har bidragit till insamlandet av datamaterial och som har stöttat mig genom utbildningstiden i kunskaps- och skrivandeprocesser. Utan er hade det inte blivit någon uppsats.

Jag tackar här även ledningsgruppen, som har deltagit i undersökningen för att möjliggöra denna studie.

Framförallt vill jag tacka dig, Claudia Gillberg, för ditt fantastiska tålamod och enträgna arbete med att handleda mitt tänkande och skrivande. Du har delat med av din kunskap och erfarenhet genom inspirerande, kritiserande och uppmuntrande samtal. Tack också Rolf Lander för din snabba insats. Min förhoppning är att denna uppsats kan ge andra yrkesverksamma i förskolan lika mycket kunskap och förståelse för utvecklingsprocesser och aktionsforskning, som din handledning och processen att skriva uppsatsen har gett mig.

Ett särskilt tack vill jag även rikta till utbildningsledarna i Nomia-programmet, Karin Rönnerman och Anette Olin, för all den kunskap ni har hjälpt mig att utveckla under utbildningstiden och genom alla givande diskussioner vi har haft. Jag kommer att sakna detta.

Sist men inte minst vill jag ge ett stort tack till familj och vänner som också har stöttat och peppat mig under denna tid. Utan er hade jag knappast stått ut. Många har under åren frågat mig vad jag vill bli när jag blir stor. Jo, en förskollärare som vågar se kritiskt på sitt eget arbetssätt och den egna verksamheten, med mål om att kontinuerligt utveckla och förbättra den. Jag har bl.a. fått mer kunskap om professions- och verksamhetsutveckling, samt handledningskompetenser. Med dessa kunskaper hoppas jag kunna behålla mitt intresse och min arbetsglädje i yrket, samt kunna sprida den till fler kollegor. Trots alla kämpiga stunder har jag lärt mig mycket och jag har utvecklats i mitt yrke och som människa på sådant sätt att jag kan rekommendera denna form av vidareutbildning till alla mina kollegor i förskolan.

Bohus, den 9 december 2015

Anita Österberg

Innehållsförteckning

1. Introduktion.....	1
2. Bakgrund.....	3
2.1. Syfte.....	4
2.2. Arbetets fortsatta disposition.....	5
3. Teoretiska utgångspunkter och forskningsöversikt.....	7
3.1. Kunskapsteorier kopplade till studien.....	7
3.1.1. Studiens relevans för forskningen.....	7
3.2. Forskning om verksamhetsutveckling i förskolan.....	8
3.2.1. Förskolan som organisation.....	8
3.2.2. Förskolepraktikens komplexitet i utvecklingsammanhang.....	9
3.2.3. Ledningens betydelse för utvecklingsprocesser i förskolan.....	9
3.2.4. Pedagogens roll för utvecklingsarbeten i förskolan.....	10
3.2.5. Arbetslagets potential för utveckling i förskolan.....	11
3.2.6. Hållbar utveckling och det livslånga lärandet i förskolan.....	13
3.2.7. Lärandet i organisationer.....	14
3.3. Aktionsforskning som drivkraft för utveckling i förskolan.....	16
3.3.1. Aktionsforskning – en historisk tillbakablick.....	17
3.4. Professionsutveckling i förskolan.....	18
3.4.1. Kunskap och kunskapsutveckling som en professionell handling i förskolan.....	19
3.4.2. Förskollärares autonomi i professionssammanhang.....	21
3.4.3. Professionell yrkesetik i förskolan.....	22
3.4.4. Multiprofessionella organisationer.....	23
3.5. Begreppsförklaring.....	24
4. Metodologi och metod.....	27
4.1. Aktionsforskning som metodologisk ansats.....	27
4.1.1. Aktionsforskningens kunskapsteori.....	30
4.1.2. Aktionsforskning i praktiken.....	31
4.1.3. Undersökningsgruppen.....	34
4.1.4. Undersökningens genomförande.....	35
4.1.5. Bortfallsanalys.....	37
4.1.6. Insamling av datamaterial.....	38
4.1.7. Bearbetning av datamaterialet.....	42
4.2. Att forska i sin egen praktik - den dubbla rollen som forskande praktiker.....	45
4.3. Reliabilitet och validitet.....	46
4.4. De forskningsetiska kraven.....	48
5. Resultatredovisning.....	51
5.1. Verksamhetsutveckling i praktiken.....	51
5.1.1. Hur visar sig verksamhetsutveckling i förskolans praktik?.....	52
5.1.2. Ansvaret för verksamhetsutveckling i förskolan.....	53
5.1.3. Utvecklingsprocesser på organisationsnivå.....	55
5.1.4. Förutsättningarna för verksamhetsutveckling i förskolan.....	56
5.2. Utvecklingsarbeten på förskolan och aktionsforskning.....	63
5.2.1. Likheter som kunde utläsas.....	63
5.2.2. Skillnader som beskrevs.....	66

5.2.3. Vart leder utvecklingsprocesser på den undersökta förskolan?	69
5.2.4. Ledningens delaktighet i verksamhetsutveckling och aktionsforskning på den undersökta förskolan	70
5.3. Professionsutveckling i förskolan	75
5.3.1. Professionella handlingar i praktiken	75
5.3.2. Aktionsforskning som förhållningssätt	78
5.3.3. Aktionsforskning som projekt	80
6. Diskussion	85
6.1. Verksamhetsutveckling som uppdrag i förskolan	85
6.1.1. Verktygen i det systematiska kvalitetsarbetet	88
6.1.2. Tiden, som förutsättning och hinder	89
6.2. Vetenskaplighet på förskolan, en illusion eller möjlighet?	90
6.3. Professionsutveckling i aktionsforskningens spår	92
6.4. Summering	93
6.4.1. Om studiens utförande	94
6.4.2. Vad har jag lärt mig?	95
6.4.3. Förslag på fortsatt forskning	96
7. Referenslista.....	99
Länkar:.....	108
Bilaga 1a.....	109
Aktionsforskningsarbeten på avdelningen:	109
Bilaga 1b.....	110
Aktionsforskningsarbeten på förskolan:	110
Bilaga 2a.....	111
Enkät.....	111
Bilaga 2b.....	112
Bilaga 3.....	113
Intervju till lagledare	113
Bilaga 4.....	114
Intervjufrågor till ledningen:	114

1. Introduktion

Den reviderade läroplanen 2010 (Skolverket, 2010), och dess nya kapitel om uppföljning, utvärdering och utveckling, ställer tydligare krav om ett systematiskt kvalitetsarbete på oss pedagoger i förskolan. Det tillsammans med mitt intresse för lösningsfokuserade arbetssätt och aktionsforskning, gjorde att jag höstterminen 2011 sökte till utbildningen ”Nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning” på Göteborgs universitet. Kursen gavs på halvfart, så att jag kunde fortsätta min åttioprocentiga anställning under tiden. Jag insåg att jag på ett mer kraftfullt sätt skulle kunna påverka utvecklingen i mitt arbetslag och på min förskola, ifall jag själv bedrev forskning tillsammans med mina kollegor på vår egen arbetsplats. Den praktikinära forskningen har under de senaste åren allt mer uppmärksammat det kritiska tänkandet som en viktig förutsättning för verksamhetsutveckling (Carr & Kemmis, 1986). Aktionsforskning handlar just om att kritiskt granska och reflektera över både de egna handlingarna och själva verksamheten man arbetar i.

Under utbildningen har jag fått hjälp att skapa den distans till mitt arbete, som krävs enligt forskning, för att kunna se kritisk på min roll som forskande praktiker och mitt, samt arbetslagets och förskolans arbetssätt. I denna uppsats vill jag nu försöka att dela med mig av mina erfarenheter kring vilka olika processer aktionsforskning kan leda till i förskolans praktik.

2. Bakgrund och syfte

Denna studie undersöker aktionsforskningens möjligheter i samband med professionsutveckling i en förskola. Profession och kunskap hänger nära samman, man kan säga att de förutsätter varandra. Gillberg (2009) beskriver i sin bok ”*Transformativa kunskapsprocesser för verksamhetsutveckling*” hur aktionsforskning kan leda till meningsfull kunskap och djupare förståelse för den verksamhet den praktiseras i. Hon menar att aktionsforskningens styrka är att den kan erbjuda ett alternativ till andra sedvanliga former av verksamhetsutveckling, då aktionsforskare själva inte agerar som experter utan som deltagare i forskningsprocessen. Som forskande praktiker har man själv nytta av den kunskap som uppstår.

1998 flyttades ansvaret för förskolan till utbildningsdepartementet, med skolverket som tillsynsmyndighet. Förskola och skola har sedan dess allt mer lika villkor samt ansvar för barns lärande och verksamhetens utveckling. Förskolan fick en egen läroplan och ett krav om lärarlegitimation infördes även för förskollärarna. Detta var ett steg som förskollärare länge hade stridit för i sin kamp om att bli erkända som profession. Ändå har detta inte direkt kunnat påverka förskolans status i samhället (Gannerud & Rönnerman, 2007). Vad är det då som krävs, så att förskolan kan få en starkare ställning i utbildningssystemet?

Det systematiska kvalitetsarbetet i förskolan banar väg för verksamhetsutveckling, då det bygger på att pedagogerna kontinuerligt ska utvärdera den egna verksamheten och söka efter förbättringar i den egna praktiken, så att kvaliteten i förskolan garanteras och synliggörs (Skolverket, 2014). Här kan det finnas utrymme för att skapa meningsfull utveckling då detta arbete skall utgå från verksamhetens/pedagogers egna behov (Rönnerman, 1998; Nylund, Sandback, Wilhelmsson & Rönnerman, 2010). Det systematiska kvalitetsarbetet är dock också ett uppdrag på regeringsnivå, dvs. ett krav på ständigt pågående verksamhets- och kvalitetsutveckling i alla Sveriges förskolor. Hur påverkar det pedagogernas professionella autonomi, rätten att själv bestämma utförandet av verksamheten?

Forskning (Gillberg, 2009) visar att det i en eftersträvd autonomi kan uppstå spänningar hos pedagoger gentemot de övergripande systemens kontrollfunktioner. Lärande i organisationer förutsätter snarare ledningens förtroende för medarbetares kompetens och deras eget ansvars-tagande, än kontroll (Skolverket, 2014). Även om arbetsgivaren oftast ger anställda friheten att organisera sitt arbete mot målen, begränsas människor av strukturen i lärande organisationer och genom kontroller av arbetsgivaren att man utför sitt arbete efter de senaste rönerna (Granberg & Ohlsson, 2014). Dessutom har kvinnodominerade yrken per automatik oftast inte en stark autonomi. Detta gäller framförallt i förskolan, där omsorgen i allmänhet ges större betydelse än själva lärandet, i synnerhet pedagogernas eget lärande, förklarar Gillberg (2009). Kan då kunskapen som utvecklas i aktionsforskningsprocesser ändå utveckla professionen i förskolan?

Utifrån forskningens diskussioner om ett autentiskt (äkta) lärande i arbetslivet, som anses kunna leda till förbättringar i verksamheter, har det kommit fram olika utbildningskoncept, som Problembaserad Lärande (PBL), Work Based Learning (WBL) och aktionsforskning.

Syftet med dessa koncept är att föra samman teorin med praktiken och att lärandet kopplas till vardagliga sammanhang. Egenskaper som här behövs är förmågan att lära nytt och viljan till förändring (Gustavsson & Rystedt, 2009).

Doverborg, Pramling och Pramling-Samuelsson (2014) menar att det är viktigt, att pedagogerna i förskolan, utöver att tänka på barns lärande, också utvecklar sitt eget kunnande om vissa specifika saker i förskolans vardag.

... lärarna måste omfattas av en lärandeprocess som kan ses som parallell till barnens lärande. (s. 106)

I denna studie vill jag därför rikta fokus på pedagogers eget, samt arbetslagets gemensamma lärande, istället för på barnens lärande. Forskning visar att om lärare tillsammans med sina kollegor både analyserar och utvärderar sin verksamhet, då förbättras också lärandemiljön för barnen (Ernald, 2012). Även om man delvis redan arbetar med dessa processer i förskolan idag, så saknas långsiktighet, systematik, samt fokus på det kollegiala samtalet och lärande (Furu, 2007).

Undersökningen utgår från mina och mina kollegors erfarenheter av både verksamhetsutveckling och aktionsforskning. Det finns mycket litteratur kring aktionsforskningens möjligheter och dess villkor i förskolesammanhang, men den kan behöva kompletteras med kunskap och erfarenheter kring bl.a. fler praktiska exempel.

2.1. Syfte

Undersökningen har tre syften. Det första är att undersöka hur pedagogerna på en kommunal förskola ser på och arbetar med verksamhets- och professionsutveckling i praktiken. Detta arbete skall sedan studeras gentemot aktionsforskning för att kunna undersöka hur aktionsforskning möjligen kan stärka professionen bland pedagogerna i förskolan.

Därför söker jag i denna undersökning svar på följande frågor:

1. Hur ser pedagogerna i den undersökta förskolan på verksamhetsutveckling och hur visar den sig i praktiken?
2. Hur arbetar pedagogerna med verksamhetsutveckling i förhållande till de olika stegen i aktionsforskning och vart leder detta arbete?
3. Vad krävs för att aktionsforskning kan tänkas utgöra ett stöd i förskolans professionsutveckling?

2.2. Arbetets fortsatta disposition

I *kapitel 1* beskrivs hur mitt intresse för aktionsforskning och skolutveckling har uppstått och utvecklats.

I *kapitel 2* berättas bakgrunden till själva forskningsområdet som avslutas med en precisering av undersökningens syfte samt syftesfrågor.

Efter detta avsnitt om arbetets disposition kommer i *kapitel 3* studiens epistemologi samt dess relevans för forskningen tydliggöras och några centrala begrepp som används i uppsatsen förklaras. I anslutning till det redovisas aktuell forskning kring förskolans utvecklingsprocesser. Då verksamhetsutveckling och aktionsforskning kan leda till kunskap och förändring i verksamheten, behöver begrepp som organisation, verksamhetsutveckling och lärande organisationer, samt själva kunskapsbegreppet behandlas. Lärandet måste i detta sammanhang ses utifrån det kollektiva planet, i arbetslag, dvs. tillsammans med kollegor. Därför är det viktigt att också beskriva just arbetslagets potential för utveckling i förskolan. Ledningens och pedagogernas roller kommer att beskrivas samt själva aktionsforskningen som förhållningssätt. Då kritisk aktionsforskning och förändring i verksamheter kan bemötas med motstånd, behöver även detta motstånd belysas. Förändring och utveckling tar tid och då blir det intressant att ta ställning till hållbar utveckling i förskolan och det livslånga lärandet. Sist kommer profession och professionsutveckling att behandlas. Kapitlet avslutas med en kort sammanfattning.

I *kapitel 4* beskrivs undersökningens metod och genomförande, samt studiens validitet (trovärdighet) och reliabilitet (tillförlitlighet).

Själva empirin av undersökningen redovisas i *kapitel 5* under resultat med sammanfattande och analyserande texter mellan redovisningarna.

Avslutningsvis sammanfattas och diskuteras undersökningen i *kapitel 6*, där också förbättringsområden och förslag på fortsatt forskning tas upp.

3. Teoretiska utgångspunkter och forskningsöversikt

Jag vill i detta kapitel ta fram både forskning och teorier som hjälper mig och läsaren att förstå komplexiteten i de processer som utvecklingsarbeten medför i en organisation som förskolan. Denna forskning ska utifrån syftet också bidra med att skapa förståelse för hur verksamhetsutveckling i aktionsforskningens tecken kan bidra till förskolans professionsutveckling och vilka möjligheter det finns till detta i praktiken. Den bakomliggande tanken i undersökningen är att både språk, kunskap och den sociala verkligheten i en professionell praktik hänger nära samman och att dessa är av föränderlig natur, ett synsätt som beskrivs inom socialkonstruktionismen (Langelotz, 2014).

3.1. Kunskapsteorier kopplade till studien

Den *sociokulturella teorin* beskriver just språkets betydelse för kunskapsbildandet, dvs. att kunskap uppstår i interaktion med andra. Människan både föds in i och utvecklas tillsammans med andra människor som den delar sina erfarenheter med (Kroksmark, 2014). Detta är något som aktionsforskningen öppnar upp för, då reflektionen är ett av stegen i den. Aktionsforskning innebär att tillsammans med kollegor kritiskt granska sin egen verksamhet för att hitta utvecklings- och förbättringsområden i vardagspraktiken. Det underliggande kunskapsintresset i aktionsforskning är av både teoretisk, praktisk och emancipatorisk karaktär (Gillberg, 2009). Mitt kunskapsintresse riktas mot att förstå *förskolpedagogernas egna perspektiv*, där de vuxnas lärande och professionsutveckling står i fokus, istället för barns lärande som vi i förskolan oftast är vana vid. Tanken är att skapa en förståelse för hur pedagogers gemensamma lärande på sikt även påverkar och förbättrar barnens lärmiljö. Jag kommer att beskriva den hermeneutiska ansatsen i kapitel 4.

Hur kan då min undersökning tänkas vara relevant i forskningssammanhang?

3.1.1. Studiens relevans för forskningen

Det finns mycket litteratur om aktionsforskning. Utvecklingsarbeten som beskrivs är dock oftast mer eller mindre initierade uppifrån. De genomförs som en särskilt satsning med extra resurser i form av tid och pengar samt med hjälp av handledning utifrån. Trots att själva problemlösningsarbetet oftast uppstår i praktiken och utvecklas av pedagogerna själva, så är det ledningen som har tagit initiativen i de flesta fall. Denna forskning behöver dock kompletteras med undersökningar där jag som forskande praktiker själv implementerar aktionsforskning i min egen verksamhet utan att extra medel tillförs. Detta arbete kan ses som ett bidrag till undersökningar om den praktikinära forskningen och aktionsforskning.

I denna undersökning kommer jag att utgå från forskning om förskolan, dock förekommer också kopplingar till skolforskning i detta arbete. Hultman (2001) har i en undersökning visat att variationerna mellan olika skolor och förskolor är mer varierande än mellan skola och förskola. Han menar att yrkena påminner om varandra i fråga om både arbetets tempo och puls. Båda verksamheterna handlar om mänskliga relationer, lärande och utveckling samt om att ha

många bollar i luften samtidigt. Då förskolan är en relativ ”ny” verksamhet i skolsystemet finns det mer forskning kring skolan än förskolan och därför kan det ibland vara relevant att använda sig även av skolforskning i undersökningen.

I slutet av följande avsnitt beskriver jag några begrepp som jag kommer att använda mig av i mitt arbete. En samsyn kring dessa begrepp mellan mig och läsaren är viktig för förståelsen av uppsatsens innehåll.

3.2. Forskning om verksamhetsutveckling i förskolan

Syftet med undersökningen är bl.a. att undersöka arbetet med verksamhetsutveckling i förskolan. Rönnerman (2001) skriver att man behöver kunskaper inom tre olika områden om man vill kunna utforska sitt handlingsutrymme, nämligen läroplansteorier, skolan som organisation och lokala utvecklingsarbeten. Utifrån det behandlas i nästa avsnitt *skolan som organisation*, då detta är något som sällan diskuteras i förskolan. Kunskap om det är dock nödvändigt för att skapa en förståelse kring hur förändrings- och utvecklingsarbeten kan påverka en arbetsplats som förskolan.

3.2.1. Förskolan som organisation

Arbetet inom en del organisationer styrs mer av moraliska än tekniska frågor vilket medför en rad konsekvenser för själva organisationens utveckling. Därför behöver de inblandade lärarna få ökade kunskaper om skolan som organisation (Larsson & Löwstedt, 2010).

Förskolan som organisation präglas av förgivettagna föreställningar som föreskriver handlingsrutiner (Larsson & Löwstedt, 2010). Karaktäristiska drag i verksamhetens organisering utgör den standardisering (normering) som uppstår genom att människor inte betraktar varje situation som unik, utan hanterar varje sådan som ännu en situation av samma slag, vilket resulterar i att det i organisationer utvecklas vissa procedurer, regler och rutinmässigt handlande. Persson (2010) talar i det sammanhanget om institutionell identitet. De normer och värderingar, som är specifika för varje förskola påverkar både språket och kulturen i respektive verksamhet. Hur kan då utvecklingsarbeten gestalta sig i en sådan organisation?

Larsson och Löwstedt (2010) menar att om strukturella förändringar ska leda till verkliga förändringar i själva praktiken måste:

... förändringsarbetet genomföras på ett synligt och attraktivt sätt, och den tänkta strukturen matcha skolans lokala identitet. Den förändring som (t.ex.) en omorganisation skapar är mer resultatet av en process än en ny organisatorisk lösning (s. 78).

Lokala organisatoriska processer och förändringsarbetens utförande har alltså betydelse för hur strukturella förändringar yttrar sig och vilka förändringar de slutligen faktiskt leder till i verkligheten. Vill man skapa engagemang och drivkraft är det viktigt att utvecklingsprojekt genomförs på en generell nivå och på pedagogikens egna villkor, både för lärares och också elevers bästa. I sådana fall tar pedagoger inte lika lätt åt sig eventuell kritik som enskild person eller som yrkesgrupp (Larsson & Löwstedt, 2010).

När det gäller just normer, värderingar och vanor i en förskola talar man ofta också om skolkulturen. I organisationer med en stark kultur finns det ofta ett starkt förtroende mellan ledaren och anställda, vilket leder till större engagemang inom organisationen och större effektivitet (Jansson, Lindén & Lundin, 2010).

I kommande avsnitt ska förklaras hur denna skolkultur kan förstås mot förskolans praktik.

3.2.2. Förskolepraktikens komplexitet i utvecklingssammanhang

I varje praktik finns det en rad olika antaganden och förväntningar kring handling, mål och medel. Som förskollärare måste man till exempel möta förväntningar från föräldrar och kollegor, samtidigt som man är del av en större politisk styrd utbildningspraktik med både lokala, regionala och globala beslut som påverkar just förskolans praktik (Gillberg, 2009).

Enligt teorin om praktikarkitekturen hänger s.k. *sayings*, *doings* och *relatings* i en praktik nära samman (Kemmis, Wilkinsson, Edwards-Groves, Hardy, Grootenboer & Bristol, 2014, s. 42, 43). Allt som sägs och görs i en praktik, samt relationer människor emellan, påverkas av varandra och bidrar till att forma just denna specifika praktik. Varje sådan praktik ingår dessutom också i andra praktiker, som t.ex. i andra lärar- och forskarpraktiker, som i sin tur har sina respektive praktikarkitekturer. Utöver dessa *sociala-politiska arrangemang* begränsas praktiker också av s.k. *materiella-ekonomiska* och *kulturellt-diskursiva* arrangemang. Det vill säga att materiella och ekonomiska förutsättningar, samt språk och olika kulturer också spelar in för hur praktiker utformas och vilka förutsättningar de har i förändringsarbeten (ibid.). Denna praktikarkitektur anses ha stor betydelse för hur forskning och handledning kan bedrivas i en praktik och får även konsekvenser för både samarbetet och kompetensutveckling på en arbetsplats (Langelotz, 2014, s. 89). Hur kan vi i förskolan då hantera denna komplexitet i ett utvecklingssammanhang?

Nicolini (2013) beskriver att en praktik måste både kunna ”*zooma in*” den egna verksamheten och också kunna ”*zooma ut*” ur den, samt undersöka praktikens sammanhang med andra praktiker. En praktik måste förstås relationellt. För att kunna förstå vad som händer här och nu, måste man också ha kunskaper om vad som händer ”*next door*”, beskriver han. Det leder till kunskap om hur praktiker hänger ihop och på vilka sätt en praktik reproduceras i olika sammanhang. Det är något aktionsforskningen öppnar upp för, då den bl.a. syftar till att ge förståelse för den egna praktiken och förståelse för de sammanhang praktiken ingår i (Carr och Kemmis, 1986).

Utöver förskolans kultur och praktikens komplexitet har forskning visat att förskollärares utvecklingsmöjligheter också är mycket beroende av verksamhetschefens ledarstil och ledarroll.

3.2.3. Ledningens betydelse för utvecklingsprocesser i förskolan

Ett flertal forskare (Gillberg, 2009; Rönnerman, 2001) har poängterat att förändringsarbeten måste både vara förankrade hos ledningen och också stöttas av ledningen. Lindgren (2012)

skriver att förskolechefer både måste stödja insatser i utvecklingsarbetet, samt organisera resurser. Förskolecheferna bär här ett stort ansvar, menar Langelotz (2014), i att möta pedagogerna och ge dem förutsättningar, så som tid för kollektiva reflektioner, tid till att både kunna ta del av den forskning som finns och kunna sätta den i förhållande till den egna praktiken.

Förskolecheferna har också ett ansvar i att lyfta förskolan uppåt i kommunen, så att rätt resurser kan fördelas från kommun- och politikernivå. Liljegren (2008) menar att cheferna här har ett stort ansvar. Genom att påvisa förskolans betydelse uppåt kan det ske en professionalisering ovanifrån istället för att yrkesutövarna själva kämpar för ett professionellt erkännande.

Senge (1990) skriver dessutom att chefer och ledningen behöver skapa en gemensam vision i arbetslagen, men samtidigt, menar han, måste de också kunna utmana rådande normer och ramar i förskolan. De måste kunna lyfta fram arbetslagens funktion i att skapa lärandetillfällen i alla sociala möten och kommunikationer. Frågan en del forskare dock ställer sig är om detta kollektiva lärande, dessa dynamiska och kreativa processer, låter sig ledas och styras. Lärandet i förskolan/skolan bygger ofta på praktisk visdom (fronesis) då man resonerar utifrån etiska och moraliska överväganden inför ett handlingsalternativ. Detta lärande uppstår i olika sammanhang och går inte alltid att förutse och därför kan den inte heller regleras och rutiniseras (Rowley & Gibbs, 2008).

Hargreaves (2004) har i en undersökning funnit samband mellan hur lärare görs delaktiga i en process och hur den emotionellt tas emot, samt hur den kan implementeras och befästas.

Det behövs handlingsutrymme i botten såväl som i toppen om en skola skall kunna utvecklas (s. 248).

Det är alltså med andra ord viktigt att ha med lärarna själva i förändringsprocesser om förändringar skall lyckas och bli bestående. Annars är det lätt att praktikerna upplever att det är fler saker som läggs på uppifrån.

Då undersökningen undersöker just pedagogernas egna perspektiv i utvecklingssammanhang är det viktigt att förstå vad själva lärarna kan bidra med, vilket behandlas i nästa stycke.

3.2.4. Pedagogens roll för utvecklingsarbeten i förskolan

Forskning (Rönnerman, 1998; Gillberg, 2009) visar alltså att det inte bara är ledningen, utan även lärarna själva som måste vara aktiva i förändringsprocesser om förändringar skall lyckas och bli bestående. Lärare måste vara engagerade och intresserade i att både aktivt delta i och lära sig av utvecklingsarbeten för att kunna använda sig av kunskaperna som uppstår både nu och även mot framtiden. Förskolan som organisation kan inte bara fokusera på elevers lärande, utan den behöver även se på lärarnas eget lärande (Doverborg, Pramling & Pramling-Samuelsson, 2014).

Viktigt för utvecklingsarbeten är pedagogers färdigheter för att både kartlägga och följa upp processer i verksamhetens vardag med hjälp av loggbok och andra former av dokumentation, samt användandet av olika uppföljningsverktyg, som t.ex. observationer, intervjuer eller vide-

oinspelning m.m. Pedagogerna behöver också kunna förstå reflektionens betydelse i utvecklingsammanhang (Rönnerman i Nylund m.fl., 2010). Pedagoger kan tänkas behöva utveckla rutiner kring användandet av konkreta verktyg för att synliggöra verksamheten, samt problem och förbättringsområden i den (Axberg, 2011). Ibland framkommer det en osäkerhet kring dessa verktyg i förskolan. Hur ska vi dokumentera? Vad menas med analys egentligen? Detta är frågor som kommer upp i olika sammanhang i förskolans arbete.

Pedagogisk dokumentation, menar Elfström (2013), kan visserligen fungera som grund för verksamhetsutveckling, men den kräver också förståelse för filosofiska och teoretiska perspektiv. Dessa behöver ligga till grund för den pedagogiska dokumentationen, de kollegiala reflektionerna och till själva analysen. Verktygen i sig för med sig en del grundantaganden hos olika pedagoger, skriver Elfström, och dessa påverkar vilken kunskap som kan utvecklas, dvs. själva verktygen kan både styra och begränsa utvecklingsprocesser. Det är viktigt att pedagogerna öppet pratar om sitt pedagogiska uppdrag (Elfström 2013).

Genom att använda en utvärderingsmodell kan man effektivisera själva utvecklingsarbetet, menar Sandberg och Faugert (2007), och också minska risken att missa delar i den. Även om mallar dessutom också kan underlätta jämförandet mellan olika resultat, får de dock inte leda till att samspel och reflektion mellan barn och lärare, samt lärarna emellan, minskar eller upphör (Hattie, 2008). Då mallen blir enbart ett tekniskt hjälpmedel leder den inte till utveckling och lärande, framförallt om tekniken väljs av t.ex. ledningen. Olika tekniker måste efterfrågas och kritiskt värderas av pedagogerna själva (ibid.).

Även Lenz Taguchi (1997) lyfter framförallt dokumentationens betydelse i pedagogiskt förändringsarbete. Systematisk dokumentation väcker nya frågor kring förhållningssätt, miljöns betydelse och barnens samspel, förklarar han. I interaktion med kollegor kan man utveckla en gemensam barnsyn. Kunskapen uppstår genom att man analyserar dokumentationen tillsammans, för att synliggöra brister i verksamheten. Lärandet i förskolan behöver synliggöras och reflekteras i större utsträckning. Fokus måste läggas på planering, dokumentation och analyserandet av barns lärande i verksamhetens miljö och processer, istället för på görandet (Sheridan, 2011).

Forskning (Rönnerman, 1998, 2001, 2004a, 2012b; Gillberg, 2009; Hagelin & Johannesson, 2014) visar på positiva effekter då pedagoger forskar i sin egen praktik i mål om att förbättra och utveckla den. Ett sådant förhållningssätt behöver utvecklas i förskolan. Kunskapsutvecklingen i förskolan kan inte ses som endast en individuell process utan måste förstås utifrån kollektiva sammanhang. Kunskaper kring gruppprocesser är nödvändiga om man ska kunna ta tillvara på den kraft som finns i ett arbetslag i utvecklingsprocesser (Wheelan, 2010).

3.2.5. Arbetslagets potential för utveckling i förskolan

Utifrån barnstugeutredningens förslag till organisation och arbetssätt i förskolan började pedagogerna där arbeta i arbetslag, långt före skolan (Enö, 2005). Barnskötare och förskollärare hade ifrån början olika arbetsuppgifter och löner. Medan förskollärarna hade det pedagogiska

ansvaret låg barnskötarnas huvudansvar på omsorgen. Arbetslagsprincipen i barnstugeutredningen 1972 ändrade på dessa roller och poängterade det gemensamma ansvaret för omsorg och lärande. Läroplanen Lpfö'98 reviderades 2010 (Skolverket 2010), för att återigen klargöra barnskötarens och förskollärares olika roller och uppgifter. Förskollärare har fått ett särskilt ansvar att leda det pedagogiska arbetet i arbetslagen, men båda, barnskötare och förskollärare, har uppdraget att genomföra detta arbete tillsammans. Det innebär att Skolverket, ledningen och politiken förväntar sig av förskollärare att de både har ansvar för elevers lärande, lärarkollektivets lärande och för verksamhetens utveckling. Att organisera lärare i arbetslag var tänkt att vara ett forum där lärare kunde stötta varandra i sitt lärande av ett specifikt innehåll i en specifik praktik (Ohlsson, 2004). Hur fungerar då arbetslagen i förskolan idag på 2000-talet?

Arbetslagets potential för utveckling består i att man kan stötta och komplettera varandra (Almqvist och Wennerfors, 2014). Arbetsgrupper kan ses som en samling medlemmar som strävar efter gemensamma mål och som vill utveckla en fungerande organisation som kan uppnå dessa mål (Wheelan, 2010). Täta förändringar på arbetsplatser så som personalomsättning, omfördelningar av uppgifter och chefsbyten påverkar dock denna grupputveckling, då dessa faktorer oftast leder till att gruppens struktur och kultur måste omarbetas. Även bristande organisationsramar, bevakandet av yrkeskategorier och kommunikationssvårigheter kan vara hinder i att uppnå effektivitet på arbetsplatser. Kompromisser kan, men måste inte nödvändigtvis, vara en viktig förutsättning för gruppens produktivitet (Wheelan, 2010). I grupper som inte är väl organiserade uppstår lättare missförstånd och medarbetare tenderar att skylla misstag på varandra. Det är då viktigt att man kan begränsa konflikterna till att omfatta uppgiften, roller och strukturen på arbetsplatsen (Almqvist och Wennerfors, 2014).

Medlemmars normer och värderingar som riktar sig mot hög kvalitet, bra service, innovation och uppmärksamhet på detaljer, ökar teamets effektivitet och produktivitet betydligt. Effektiva teammedlemmar stödjer ledarens arbete mot målen, de anmäler sig och utför nödvändiga uppgifter frivilligt och samarbetar med chefen genom frågor och rådgivning (Wheelan, 2010).

Gruppens utveckling och effektivitet hänger på medlemmarnas vilja att påta sig vissa ledarskapsfunktioner och på ledarens bredvillighet att delegera dessa funktioner (s. 88).

För att bli en effektiv teammedlem kan var och en behöva tänka på sina egna handlingar och attityder. Man bör inte lägga skulden på andra för något som är ett grupproblemlösning och istället klargöra mål, roller och uppgifter. Det är viktigt att både verka för en öppen och beslutsfattande kommunikationsstruktur där alla medlemmars inlägg och feedback blir hörda. Var och en i teamet bör ta ansvar för användandet av både problemlösande och beslutsfattande arbetsrutiner och uppmuntra till etablerandet av normer som stödjer produktiviteten, innovationen och uttrycksfriheten. Alla behöver sedan också följa dessa normer som gynnar gruppens effektivitet och produktivitet och därför måste man se till att det råder sammanhållning och samarbete i gruppen (Wheelan, 2010).

Ett lärande i arbetslaget förutsätter att man kan skapa förståelse och mening i kommunikation och samtal med arbetskamrater, så att ny kunskap kan skapas. Förskolans lärande förutsätter socialt samspel med bl.a. arbetslaget och övriga pedagoger, både i och utanför den egna organisationen, ledningen, barnen och föräldrar m.fl. Men det krävs mer än bara samspel, förskol-

lärare måste utöver ämneskompetens också ha didaktiska erfarenheter och kunskaper för att kunna utveckla samspelet i arbetslagen till lärande (Almqvist och Wennerfors, 2014).

Med utgångspunkt i Paulo Freires (brasiliansk pedagog och filosof som skrev boken "Pedagogy of the oppressed", 1970) syn på dialogens möjligheter att kunna utveckla en gemensam förståelse hos människor kring ett mer hållbart sätt att leva, talar Wals och Schwarzin (2012) om hållbarhetskompetens (sustainability competence). Denna kompetens handlar om förmågan hos enskilda individer och organisationer att dels kunna identifiera hållbarhetsproblem och dels kunna hantera dessa utmaningar så att man kan nå en hållbar utveckling av människors livs- och arbetsmiljöer. Wals och Schwarzin menar att den dialogiska interaktionen människor emellan är nödvändig för att kunna uppnå just en sådan hållbarhetskompetens. Vad krävs då för att pedagogen tar på sig ansvaret för ständig utveckling i organisationer?

3.2.6. Hållbar utveckling och det livslånga lärandet i förskolan

Om utveckling i förskolan skall vara av hållbar karaktär, trots den snabba förändringstakten i samhället på 2000-talet, måste pedagogerna ha förmåga och lust till ett livslångt lärande. Ansvaret läggs inte bara på individen, utan även på chefer och ledningen, som anses behöva anpassa kompetensutveckling/fortbildning utifrån pedagogers intresse och behov (Coffield 2005). Gustavsson (2008) beskriver att lärare vid fortbildning har mycket kunskap med sig. Om vidareutveckling ska vara framgångsrik, behöver tidigare kognitiva och emotionella strukturer synliggöras och utmanas. När lärare ska lära sig något, måste deras lust att arbeta och lära tas tillvara. Kompetensutveckling måste leda till meningsfullt lärande för lärarna själva.

Coffield (2005) utgör en av de skeptiska rösterna till begreppet "livslångt lärande" och skriver att långtifrån alla människor är glada över att behöva delta i lärandeprocesser genom hela livet. Han anser att en demokratisk bildningsprocess borde anses vara viktigare än kravet på allas livslånga utveckling och lärande. För att få lärare intresserade och engagerade i att förbereda sig för allas livslånga lärande måste vi bl.a. också satsa på att minska löneklyftorna (ibid.). Även Illeris (2008) och Rubenson (2006) är inte helt övertygade om att idén med det livslånga lärandet är så fruktbar som det är avsett att vara och frågar sig om det livslånga lärandet ska ses som ett erbjudande eller tvång.

Rubenson (2006) beskriver lärandet ur ett frigöringsperspektiv och menar att kunskapen har betydelse för att människor ska kunna påverka sina liv. Rubenson talar om första och andra generationens livslånga lärande. Den första generationen, människor på 1960/70-talet, skulle genom livslångt lärande uppnå demokratiska, humanistiska och självförverkligande mål, som kopplades ihop med det sociala kravet på lika möjligheter för alla och skapandet av en bättre värld. Den andra generationens livslånga lärande som uppstod på 1980/90-talet hade istället ett politiskt-ekonomiskt fokus där man betonade humankapital, vetenskap och teknologi för att åstadkomma större konkurrenskraft och ökad produktivitet. Nu på senare tid, 1990/2000-talet, tror Rubenson att vi är på väg in i en tredje generation av livslångt lärande, en mjukare variant av den andra, dock fortfarande med fokus på ekonomi. Rubenson beskriver här en

övergång från en humanistisk, idealistiskt och demokratisk innebörd till en mer nyliberal, ekonomisk och tillväxt-orienterad innebörd av det livslånga lärandet. Detta leder till att det livslånga lärandet får en mer individualiserad betydelse, där individen ses som ansvarig för att organisera och styra sitt eget livslånga lärande. Det i sin tur kan dock leda till att många människor upplever kravet på utbildning som stressande. Beredskapen att delta i olika former av vuxenutbildning är dessutom ojämnt fördelad i samhället. Möjligheter att delta i institutionaliserad utbildning är fortfarande beroende på sociala, kulturella och etniska faktorer, samt den enskildes förmåga, kön och andra personliga förhållanden (Rubenson, 2006).

Även Gustavsson och Rystedt (2009) skriver att det ökade flödet och förändringstakten i dagens samhälle kräver vuxna som har en vilja och beredskap till lärande och utveckling, både för sitt eget och också arbetsmarknadens behov. Kompetensutveckling handlar idag inte bara om organisationens kunskapsbehov, utan också om medarbetares egna krav på möjlighet till den. Anställdas kompetens är inte längre bara chefers och ledningens ansvar, menar Granberg och Ohlsson (2014), utan även medarbetarna själva behöver ta ansvar för sin egen utveckling på sin arbetsplats. Nyfikenhet och intresse anses vara viktiga drivkrafter för kunskap och bildning. Syftet med bildningen är att vidga sina perspektiv för att kunna se och förstå vilka sammanhang man ingår i.

Samhällets och arbetsmarknaden snabba förändringstakt kräver alltså idag människors beredskap till att vid behov kunna ställa om efter nya förhållanden i organisationer. Vad säger då forskning om lärandet i organisationer?

3.2.7. Lärandet i organisationer

Arbetslivsforskningen började redan på 1990-talet intressera sig för det kollektiva lärandet, organisationers lärande och kunskapsbildande. Man började forska kring hur denna kollektiva kompetens visade sig i handling och hur den kunde utvecklas (Granberg & Ohlsson, 2014).

Kunskaper bildas i all slags kommunikation och alla sociala sammanhang. Språk, kultur och sociala faktorer kan ses som förutsättningar för lärandet. Elkjaer (1999) skriver att lärandet både innehåller en tillägnande och en deltagande process. Hon menar att man måste syntetisera dessa båda sätt att se på lärande, då enbart deltagande inte räcker för att tillägna sig kunskap. Hennes synsätt knyter an till Deweys tankar om att reflektionen har stor betydelse i tillägnandet av kunskap. Lärande handlar både om att individuellt och gemensamt undersöka något. I organisationer sker detta tänkande och lärande hela tiden på det kollektiva planet (Granberg & Ohlsson, 2014).

Illeris (2007) beskriver också lärandet som en förändring utifrån personers deltagande i sociala sammanhang, dvs. praktiker där normer, regler och identiteter formas av både medvetna och omedvetna samspels- och kommunikationsprocesser. Verkligheten kan här beskrivas som något föränderligt och som något som bara kan existera i relation till något sammanhang. Här finns epistemologiska (kunskapsteoretiska) kopplingar, dvs. att den verklighet människan lever i och den kunskap som skapas aldrig kan ses som något färdigt, dvs. inte som något som

kan gälla för alltid. Lärande, identiteter och gemenskaper konstrueras och förändras kontinuerligt i människors ständigt pågående relationsprocesser.

Även om lärandet oftast är en kollektiv process i organisationer, måste lärandet också förstås utifrån individnivå. Illeris (2007) delar in lärandet i fyra typer: kumulativt (grundläggande, upprepningsorienterad kunskap), assimilativt (adderande kunskap), ackommodativt (omstrukturerande kunskap, ett slags överskridande lärande) och transformativt lärande (omstrukturering av självets organisering, personlighetsintegrerad kunskap). Han menar att om lärandet ska bli hållbart lärande, måste pedagoger känna till dessa lär-typer och kunna välja den/den former som bäst passar in i sammanhanget. Människor anses idag behöva ha en beredskap att öppna upp för andras perspektiv samt en vilja att lära om och lära nytt. Allt lärande kan dock också mötas av motståndreaktioner, då inte alla pedagoger alltid är intresserade i att lära sig något, vilket dock oftast inte behandlas i teorier om den lärande organisationen (ibid.).

Granberg och Ohlsson (2014) uppmärksammar dock att det finns spänningar och motsättningar i samband med lärande organisationer, så som att deltagare förhåller sig passiva, känner sig maktlösa och anpassar sig. Det kan handla om motstridiga intressen, maktfrågor och konflikter mellan olika aktörer i organisationen. Ohlsson (2014) kallar dessa motsättningar för *organisationspedagogiska utmaningar*. Genom att öppet förhålla sig till olika former av motstånd och motsättningar kan dessa omvandlas till en positiv kraft i den lärande organisationen, menar Ohlsson (2014), om det t.ex. kan öka alls känsla av avdelaktighet. Den organisationspedagogiska ansatsen handlar alltså inte enbart om kunskapsproduktionen, utan också om praktiska insatser i syfte att främja lärandet och kompetensutveckling i organisationer, vilket kan ses utgöra en koppling till aktionsforskning. Teori och praktik tillsammans leder till pedagogisk praktikutveckling och lärande i förskolan. Flera forskare påvisar positiva effekter av att gynna lärande i arbetslivet med direkt koppling till handlingar i praktiken. Internationellt använder man begrepp som ”professional learning communities” (PLC) och ”teacher learning communities” (TLC) för att beskriva arbetslag som tillsammans lär och utvecklar sin verksamhet. Lärande är här i mindre grad en kognitiv företeelse, utan handlar snarare om sociala processer där tillhörighet, engagemang, inkludering och utveckling av yrkesidentitet ingår (Langelotz, 2014).

Både Engeström (2010) och Granberg och Ohlsson (2014) är teoretiker som pratar om expanderat lärande (learning by expanding) i sin verksamhetsteori, vilket innebär ett utvecklingsinriktat lärande där medarbetare i arbetslag och organisationer kontinuerligt deltar i ett kollektivt och innovativt kunskapsbildande. De tar sin utgångspunkt i både Vygotsky och Leontjevs sociokulturella ansats, som innebär att allt lärande sker i sociala och kulturella sammanhang, där språket är av stor betydelse. Genom språket kan vi förstå omgivningen och hur just denna både skapas av och inverkar på människor (Engeström, 1987). Människan och omgivningen är delaktiga i ett kontinuerligt pågående samspel i både historiska och socialt skapade verksamheter. Engeström lyfter fram det innovativa (förnyande) lärande i organisationer, dvs. vikten av diskussioner kring olika förståelseperspektiv inom organisationer och team. Om en förändring ska vara varaktig, krävs det en förändring av systemet som helhet, det räcker inte med enskilda medarbetares eller arbetslags tänkande och handlande. Engeström menar också

att de spänningar och motsättningar som uppstår i ett förändringsarbete måste synliggöras och bearbetas och nya modeller, redskap och kunskap måste arbetas fram. Dessa nya sätt måste införas och förankras i hela organisationen för att kunna leda vidare till en bestående förändring. Först då har det skett ett expanderat lärande i hela organisationen, vilket är nödvändigt om förändringar skall vara varaktiga (Granberg & Ohlsson, 2014, s. 76).

Det som är avgörande för drivkraften, är att utmaningarna utgår från personers intressen och förutsättningar (Rönnerman, 1998). Ändå upplevs pressen i dagens samhälle ofta som för stort och leder till motivationsproblem, konflikter och obalans (Illeris, 2007). Kraven på varje individ ökar, både inifrån pga. osäkerhet och utifrån i form av krav, förväntningar, regler och kontroll. Konkurrensen har ökat, vilket allt oftare kan leda till ett mer ekonomisk och instrumentellt förhållningssätt. De ökade kraven på att alla hela tiden ska prestera mera, gör att vi utsätter varandra, och oss själva, för press i mycket av det vi gör (Ziehe, 1993). Prestationsprincipen omfattar inte bara vårt görande, utan också var och ens varande. Man behöver ständigt utveckla och omforma sin identitet. Media ger oss kontinuerligt nya bilder av hur vi ska vara, vilket leder till denna sociala och psykiska konkurrens. Våra självbilder är inte längre formade av bara traditionella normer, utan de är mer eller mindre olika beroende på sammanhang och samspel.

Reflexivitet, att kunna spegla sig själv i förhållandet till omvärlden och samhället, och biograficitet, att kunna se i vilken utsträckning man själv kan forma sitt liv, är utmaningar i det postmoderna lärandet (Illeris, 2007). Det anses vara en förutsättning för att vi ska kunna göra meningsfulla val.

Förmågan att ha ett adekvat och öppet förhållningssätt till de nya problemsituationerna är därför avgörande för vilka som klarar sig i det globaliserade marknadssamhället (s. 161).

En sådan omstrukturering, dvs. en förändring av förståelse som kan leda till personlighetsförändringar som kräver en typ av transformativt lärande, har betydelse för egenskaper som idag är efterfrågade, som självständighet, självförtroende, samarbetsförmåga och flexibilitet. Allt ackommodativt och transformativt lärande leder till förståelse, insikt, mening, sammanhang och överblick, men den väcker också känslor. De många motivationsproblemen vi kämpar med idag bottnar ofta i pressen som det föränderliga samhället medför, menar Illeris (2007).

Granberg och Ohlsson (2014) poängterar att även om det alltid är individen som lär, krävs det ett team för att utveckla nya och kollektiva lärprocesser i organisationer. Den positiva effekten här blir att den kollektiva kompetensen alltid är större än den individuella kompetensen någonsin kan bli för varje individ. Det kan förstås som att det i kollektiva sammanhang ges en rikare kunskap genom större perspektivrikedom.

3.3. Aktionsforskning som drivkraft för utveckling i förskolan

För att låta teori och praktik komma närmare varandra har under de senaste decennierna en ny typ av forskning utvecklats. Den kallas praxisnära forskning och innebär att lärare studerar sin egen verksamhet med stöd av forskare, där resultaten ska komma de yrkesverksamma till del

(Alexandersson, 2006). Praxisnära forskning bedrivs och utvecklas alltså i nära anslutning till den pedagogiska verksamheten. Den praxisnära forskningen får dock kritik från både lärarnas och forskarnas håll. Pedagogernas kritik mot denna form av forskning gäller forskarnas distanserade hållning och deras fokusering på generella aspekter. Från forskarhålllet kritiseras den svaga teoriutvecklingen i denna praxisnära forskning.

Flera andra forskare (Rönnerman, 1998, 2001; Gillberg, 2009; Kemmis 2010) ser dock just tillgången till praktikerna som den viktigaste komponenten i denna form av forskning. De menar att det är just lärarna som kan bidra till en verklighetsanknuten teoriutveckling. Ett begrepp som används i dessa sammanhang är numera deltagarorienterad forskning. Aktionsforskning är både praxisnära och deltagarorienterad. För att hitta svar på syftet om hurivida aktionsforskning kan bidra till professionsutvecklingen i förskolan måste aktionsforskning förstås och detta kapitel kommer därför att handla om aktionsforskning.

3.3.1. Aktionsforskning – en historisk tillbakablick

Det var socialpsykologen Kurt Levin i USA som på 1940-talet myntade själva begreppet aktionsforskning för den form av forskning som var riktad mot sociala handlingar i praktiken. Levin gjorde studier på grupper handlings i olika verksamheter och kom fram till att grupper inte består av en samling individer utan av ett antal relationer. För att kunna nå förändringar, ansåg han, att det är nödvändig att hela gruppen är engagerad. Han beskrev redan då, att ett samarbete mellan forskare och praktiker skulle kunna berika bådats kunskaper (Rönnerman, 2012a). Levins teori beskrivs som en cyklisk process, där man utifrån egna erfarenheter planerar för en aktion, vilken man genomför och följer upp genom observationer. Resultatet av observationen tas upp till reflektion för att kunna leda vidare till en ny planering av aktioner.

Internationellt sett har aktionsforskning använts som modell för individuell kompetensutveckling i utbildningssammanhang redan sedan 1960. I England förespråkade Lawrence Stenhouse en ny yrkesroll för lärare som forskande praktiker. Han efterlyste en forskningsanknytning till läraryrket och menade att lärare behövde kunna se kritisk på sin egen verksamhet utifrån ett utforskande arbetssätt med mål om att förbättra sin undervisning. Begrepp som ”*Practitioner Research*”, och ”*Teachers as Researchers*” spred sig (Hagelin & Johannesson, 2014). Stenhouse idé hade emellanåt inte denna koppling till att en forskare skulle vara med i processen. Deltagarorienterad forskning kan alltså enligt honom kunna genomföras både med och utan forskare. Det viktiga är att forskningen tar sin utgångspunkt i själva praktiken för att kunna bidra till förändringar i den (Langelotz, 2014). Det kan dock anses att en viss kunskap om forskning krävs hos den forskande praktikern (Ericksson, 2010).

Först sedan 90-talet har aktionsforskning använts i svenska skolsammanhang (Rönnerman, 2012a). För att kunna förändra exempelvis en utbildningspraktik, menar Kemmis (2010), att det måste ske inifrån verksamheten, att praktikerna själva måste initiera aktionen, samt både aktivt delta i och bidra till förändringsarbetet. Aktionsforskning är, poängterar Carr & Kemmis (1986), att kritiskt granska och reflektera över sina handlingar och den praktik man verkar

i. De grundar sig på Habermas (1996) kritiska teori, som utöver instrumentella/tekniska och praktiska kunskaper också betonar just vetenskapens frigörande och emancipatoriska inriktning.

3.4. Professionsutveckling i förskolan

Ett av målen med denna studie är att undersöka vilka möjligheter det finns i förskolan till professionsutveckling. Vad innebär det att vara professionell i förskolan?

Under efterkrigstiden växte den offentliga sektorn allt mer och därmed också efterfrågan på ett antal utbildningar. Många av de yrkesgrupper som växte fram uppfyllde inte helt kriterierna för att kunna kalla sig professionella och dessa omfattade framförallt de kvinnodominerade yrkena (Sundin, 2003). Etzioni (1969) upptäckte detta problem redan i mitten av 1960-talet i samband med bl.a. omsorgsyrkens starka framgång och kallade dessa yrken för semiprofessioner. Detta kan tänkas tilldela människor i dessa yrken per automatik ett lägre kunskapsmässigt värde, anser Gillberg (2008). I början av 1980-talet talade man mer om lärarskicklighet (Dreyfus, 1980 i Langelotz, 2014). När en människa blir skicklig är den mindre beroende av abstrakta principer och kan mera utgå från konkreta erfarenheter. Fokus låg här dock på den enskilda pedagogen.

Det dröjer dock en bra bit in på 2000-talet innan man alltmer talar om lärarskicklighet relaterat till lärarkollektivet. El Gaidi (2007) belyser bl.a. att praktiska erfarenheter och handlingar utvecklas till skicklighet genom reflektioner över just erfarenheterna. Om kompetenta lärare tillsammans reflekterar över sin erfarenhetsbaserade kunskap tränar de upp en viss urskilningsförmåga och skicklighet. En skicklig lärare fortsätter alltid att utvecklas, menar El Gaidi. Den generella bildningen och också det kollegiala reflekterandet anses vara viktiga komponenter för att en gemensam yrkeskunskap ska kunna utvecklas. Han menar att om lärare låter erfarenhet, praktik och teori samspela och drar nytta av både goda och mindre lyckade undervisningssituationer kan de förhålla sig till hur eventuella förändringar skulle kunna se ut i praktiken. Genom reflektioner över just denna undervisning kan pedagogerna bedriva utveckling på förskolan. En skicklig lärare använder alltså inte en speciell metod utan har en förmåga att urskilja det som händer i praktiken och utifrån det förändra undervisningen. Vari skiljer sig då en skicklig lärare från en professionell?

Professionsforskningen intresserar sig för själva professionsbegreppets definition och dess funktion i samhället (Liljegren, 2008). Abbott (1988) beskriver t.ex. i sin teori vissa egenskaper hos en profession. Han menar att profession kännetecknas av en teoretisk kunskapsbas, en stark autonomi och specifika professionsetiska koder. El Gaidi talar kanske inte om autonomi, men enligt Söderström (2011) står dessa yrkesetiska koder för en färdighet som gör att man inte är ersättningsbar av någon annan som inte har just denna specifika kunskap och färdighet, dvs. yrkesetiken och kunskapen leder till en viss autonomi (Söderström, 2011).

Både Forsberg och Jacobsen (2000) samt Söderström (2011) har undersökt professioners karaktäristiska kännetecken och beskrivit olika professionsteorier som hänvisar till både sju och till åtta kriterier. Dessa skiljer sig lite grann, men Abbotts tre egenskaper finns med i alla, dvs. att kunskap, autonomi och yrkesetik kan ses som klara kännetecken för professioner. En del forskare (bl.a. Liljegren, 2008) menar att det krävs en akademisk utbildning för att kunna utgöra en profession. Det som Abbott möjligen saknar är själva utvecklingen av kunskap i professionsammansammanget, då han talar om en kunskapsbas, vilken kan jämnställas med utbildning. Forsberg och Jacobsen (2000), Gillberg (2009) och Söderström (2011) m.fl. poängterar dock just denna kunskapsutveckling mera i professionsammansammanhang, samt forskningsanknytningens och den kollektiva reflektionens betydelse. Detta kan anses viktigt i dagens föränderliga samhälle och med tanke på att ingen kunskap kan anses vara slutgiltig (Illeris, 2007). Trots det används Abbotts professionsegenskaper som rubriker i kommande avsnitt under detta kapitel, men de ovanstående åsikterna kommer ändå att tas upp. Jag avslutar detta kapitel med ett avsnitt som beskriver multiprofessionella organisationer.

3.4.1. Kunskap och kunskapsutveckling som en professionell handling i förskolan

I all professionsforskning kan man se en stark betoning på kunskap (Gillberg, 2009). Gillberg menar att man måste jobba med att ge praktiskt kunskap, erfarenhet och handling ett större kunskapsvärde om man vill stärka kvinnor i förskolan. Individuell kunskap måste kunna bli underlag för kollegial kritik så att den kan leda till gemensamt kunskapande och lärande om verksamhetens innehåll. Utan reflektioner söker man istället efter tänkbara lösningar och idéer och man går från det ena görandet till det andra, utan att skapa en förståelse för problemets natur (Scherp, 2009).

Om den praktiska kunskapen ska kunna få en djupare mening och leda till djupare kunskap, måste yrkesverksamma dock kunna koppla den till vetenskap och forskning (Härnsten, 1999; Gustavsson, 2002). Detta är också en del av uppdraget i förskolan, vilket en del yrkesverksamma har svårt att förhålla sig till.

Att förskolans kunskaper ska bygga på en vetenskaplig grund är egentligen inget nytt, för det nämndes redan i barnstugeutredningen 1972. Detta gäller även att frågor/problemområden skulle formuleras och att kunskaper, så som förmåga till kritisk tänkande skulle utvecklas. Både arbetslagets och dialogens betydelse tydliggjordes här. Även i det pedagogiska programmet 1989 betonades kunskapens och forskningens betydelse vid sidan av omsorgen i förskolan (Enö, 2005). Samtal i vetenskaplig anda sätter ord på händelser i praktiken som annars ofta tenderar att förbli osynliga eller bara ytligt beskrivna i praktiska ordalag. Ett utvecklat yrkesspråk med teoretiska termer leder till höjd professionalism och yrkesstatus (Andersson & Larsson, 2014; Gustavsson, 2008).

Forslund och Jacobsen (2000) beskriver att professioner behöver en systematisk teorigrund, vilket innebär att både pedagogers praktiska och vetenskapliga teorier måste utvecklas genom vetenskaplig forskning. En professionell person måste kunna tillägna sig en uppsättning av teorier som kan vara relevanta och förklarande i förhållande till olika situationer och uppgifter

i förskolans vardag. Dessa olika teorier måste komplettera varandra och vara användbara i själva yrkesutövningen.

I takt med att yrkesutövaren får nya erfarenheter och kunskaper ökar behovet att kritiskt granska det egna arbetet. Vad har fungerat bra respektive mindre bra och vilka slutsatser kan man rimligen dra av de resultat man uppnått? ... Man upptäcker nya angreppssätt och bildar nya, praktiskt användbara teorier, samtidigt som man modifierar redan existerande tankemodeller och finjusterar sina instrument. (s.34,35)

Forslund och Jacobsen (2000) menar att den systematiska teorigrunden ständigt behöver breddas och fördjupas genom professionella diskussioner. De använder sig av både Schöns (1983) och Killion & Todenems (1991) begrepp, då de talar om tre sorters reflektioner som är nödvändiga i professionssammanhang:

- ”*Reflection in action*”, successiva utvärderingar som försiggår under arbetets gång
- ”*Reflection on action*”, utvärdering som genomförs efter en aktion eller ett uppdrag
- ”*Reflection for action*”, sammanfattning av reflektioner och utvärderingar för att kunna gå vidare och planera för framtida uppdrag

Även aktionsforskning bygger på liknande reflektioner i eller om praktiken, som leder till förståelse för den samt kunskap om de sammanhang själva verksamheten ingår i, dvs. påverkas av. Utifrån det kan man säga att aktionsforskning kan ses som en professionell handling i förskolans praktik. Alla former av praktikinära forskning, så som aktionsforskning, synliggör lärarnas arbete i praktiken. Aktionsforskning kan genom reflektioner och forskningsförankring leda till ny kunskap. Det inverkar positivt på pedagogers självbild som professionell yrkesutövare. Då den professionella självkänslan stärks skapas inspiration till att fortsätta utvecklas (Gannerud & Rönnerman, 2006). Forskning visar att praktikinära forskning ger pedagogerna en större trygghet i sitt yrke som leder till ökade möjligheter i att våga prova nya undervisningsformer. Hargreaves och Fullan (2012) myntade begreppet ”professional capital” och menar att detta handlar om lärares möjlighet att leda undervisning av hög kvalitet. Höga investeringar i det professionella kapitalet resulterar i högkvalitativ undervisning. Låga och kortsiktiga satsningar leder istället till låga resultat. Lärarna behöver en lång kvalificerad utbildning och beredskap att ständigt utveckla och förbättra sin praktik. (Andersson & Larsson, 2014).

Den vetenskapliga och den yrkesmässiga kompetensen anses vara de viktigaste kvalitéerna för lärare, tillsammans med ett utvecklat yrkesspråk och yrkesetik (Colnerud och Granström, 2012; Andersson & Larsson, 2014). Även självstyrt lärande och autonomi (rätten att själv bestämma) betonas allt mer som viktiga egenskaper i dagens arbetsliv. Gillberg (2008) skriver dock att denna autonomi efterfrågas mer av förskollärarna själva än av arbetsgivaren. I följande avsnitt ska därför förskolpedagogers möjlighet till autonomi i förskolans praktik belysas.

3.4.2. Förskollärares autonomi i professionssammanhang

Abbott (1988) menar att profession kännetecknas av bl.a. en stark autonomi. Kritiken här ligger i att yrken som uppkommer ur ett samhällsligt behov, så som förskolan, inte kan ha en sådan stark autonomi då de styrs av staten, kommunen och samhällets behov (Gillberg, 2009).

Förskollärares status på arbetsmarknaden i Sverige är idag på 2010-talet fortfarande relativt låg, vilket möjligen bl.a. grundar sig i att förskolans historia kommer ur och fortfarande är ett kvinnodominerat yrke. Ett yrke som alltid har prioriterat omsorgen före lärandet (Gillberg, 2008).

Det starkt könskodade omsorgsbegreppet gör det svårt för förskollärarna att hävda kunskap som skulle kunna leda till en mer autonom yrkesutövning (s. 9).

Omsorg tillskrivs fortfarande större betydelse än lärandet i förskolan, trots att lärandet föreskrivs både i skollagen och också i läroplanen. Lärandet har i förskolan svårt att få gehör, både bland själva arbetskamraterna, politiker och även i samhället. Gillberg (2009) förklarar att omsorg mer kan uppfattas som emotionell än professionell. Professionalitet och expertkunskap uppstår ur objektiv kunskap, vilket är svårt att få till då omsorg mer handlar om subjektivitet. Denna föräldrade kunskapssyn kan tänkas leda till att förskolpedagogers autonomi begränsas.

Att just förskolepedagoger oftast är kvinnor kan också vara anledningen till en lägre status och lön utifrån kulturella och traditionella uppfattningar om manligt och kvinnligt, skriver Enö (2005). Hon menar också att kvinnor historiskt sett tillskrevs en mer vårdande roll och att omsorgsansvaret värderades lägre än mannens ansvar för yrkesarbete. Även om det har hänt mycket i jämställdhetsfrågan är dessa könsliga strukturer mer eller mindre konstanta i 2000-talets samhälle. Framförallt i förskolesammanhang finns uppfattningar kvar om att pedagoger bara passar barn, leker samt läser sagor och att det inte kan vara skäl för högre löner. Löner satsas på yrken som anses vara mer värda. Sådana uttalanden och uppfattningar tyder på fördomar och bristande kunskap, menar Enö (2005). Hon ställer frågan om en sådan diskurs i samhället möjligen också kan påverka förskolpedagogers syn på sitt eget arbete.

Kan det vara så att pedagogerna i förskolan inte hävdar sin yrkesprofession tydligare utåt för att de känner av och underordnar sig samhällets nedvärderande syn? Enö (2005) tror att kvinnors syn på sig själva och sitt yrke faktiskt påverkar förskolpedagoger negativt, de anpassar sig till besparingar och ökade krav istället för att stå på sig mot exempelvis arbetsgivaren, menar hon. Gör pedagogerna det tillräcklig länge och ofta, leder det till vanor som i långa loppet institutionaliseras. Institutionaliserade handlingar är ofta gemensamma för alla medlemmar på en arbetsplats. Att bryta vanor och mönster är svårt och istället reproducerar pedagogerna de förställningar och maktstrukturerna som finns inom förskolan, mellan förskola och skola, samt mellan skola och samhället. Även Wenger (1998) skrev att förskollärare snarare väljer att kompromissa än att argumentera för sin sak utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt. Enö (2005) nämner ytterligare en intressant och möjlig anledning till varför förskolpedagoger kanske inte hävdar sin kunskap och sitt yrke mer mot samhället. Hon menar att detta kan ligga i "en urgammal kvinnlig dygd", nämligen att inte framhäva sig själv som något bättre. Detta

kan kopplas till många pedagogers egen uppväxt och skolgång. Även om det har skett en förändring av synen på könsbegreppet under de senaste åren, har utvecklingen i förskolan mer gått mot en jämställdhet där målet är att behandla flickor och pojkar lika och ge dem lika förutsättningar. Trots denna likhetsideologi i förskolan, menar Enö, påverkas inte de gamla uppfattningarna om kvinnor och mäns förmågor och egenskaper på arbetsplatser i ett historiskt perspektiv. Diskussionerna om jämställdhet leder snarare till en könsneutralitet som döljer de traditionella maktförhållandena istället för att uppdaga dessa. Makt kan bara uppstå i relationer och uttryckas i handling. Maktrelationer är aldrig enkla, utan de är komplicerade på så sätt att deras mönster skiljer sig i alla nätverk av relationer och i olika sammanhang. Kunskapens förhållande till makt är här viktigt att belysa, framförallt hur kunskapen kan producera nya tekniker som kan användas i olika institutioner för att just utöva makt över människor. Maktaspekten knuten till kunskapsbegreppet, anser han, kan i deltagarorienterad aktionsforskning minskas betydligt, då både forskare och praktiker förväntas samarbeta på lika villkor och bidra med den kunskap de är bäst på (Enö, 2005).

Andersson och Larsson (2014) menar, att om lärare vill utveckla sin profession, status och respekt gentemot samhället och andra professioner, då måste de ta makten och kontrollen, samt äga kunskapsutvecklingen över den egna yrkespraktiken. Det kan tänkas innebära att om pedagoger vill skapa större autonomi och högre status i förskolan måste de ha beredskapen att ständigt lära nytt och utvecklas. Kunskapssynen i förskolan innefattar både en praktisk, teoretisk och intuitiv dimension, som måste samspela (Gustavsson, 2002). Den intuitiva beredskapen handlar om yrkesetik vilket kommer att behandlas härnäst.

3.4.3. Professionell yrkesetik i förskolan

Lärande och yrkesetik hänger nära samman. Man kan säga etiken uppstår i relationen mellan utbildning och yrkeserfarenhet (Söderström, 2011). Det är just den som skiljer en yrkesprofession från en annan. Hur kan det då förstås i förskolesammanhang?

Läroplanen för förskolan (2010) utgår från Carlgrens syn på kunskap och delar in begreppet i fyra olika former: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. För den intuitiva, den mer osynliga delen av kunskapen, används termen *förtrogenhetskunskap*. Genom erfarenheter av många liknande situationer lär man sig så småningom att uppmärksamma variationer i dessa. Carlgren menar att varje kunskap har en ”konstruktiv (uppbyggande) aspekt” som syftar till att göra världen begriplig för oss. Den utvecklas i samspel mellan vad man egentligen vill uppnå, den kunskap man har om det, samt upplevelsen av problemet i själva situationen och de erfarenheter man har med sig av liknande situationer. Kunskaper är alltså beroende av sitt sammanhang och sammanhanget beroende av kunskapen som redskap (Carlgren, 1992). Kunskapen i förskolan handlar alltså om både vetenskaplig och teoretisk kunskap, om praktiska färdigheter, samt etiska och demokratiska överväganden. Det praktiska och det teoretiska måste kunna komplettera varandra. Denna kunskap måste sedan vara kopplat till etiska ställningstaganden, då beslut och handlingar i förskolan oftast måste ske omgående, här och nu. Den nödvändiga reflektionen mellan pedagoger kan oftast först ske i efterhand (Gustavsson, 2002).

Ett yrkesetiskt förhållningssätt handlar om både människosyn, rättvisa, anständighet och lojalitet (Forslund & Jacobsen, 2000). I organisationer behöver man diskutera vad yrkesetiken står för i den egna praktiken. En gemensam värdebas är viktigt i ett arbetslag, annars kan missförstånd lätt uppstå mellan arbetskamrater, vilket givetvis påverkar arbetet och måluppfyllelsen negativt. Lauvås & Handal (2001) menar att deltagare i en organisation ständigt gör tolkningar och pratar man inte om dessa, då kan olika tolkningar leda till att man motarbetar varandra istället för att man arbetar med varandra. När pedagoger upplever att de inte kan stå bakom en tolkning av ett mål, berörs oundvikligen också resultatet. Antingen läggs energi på att hitta ett etiskt försvarbart arbetssätt eller så struntar personen bara i att utföra arbetet enligt målen, vilket kan påverka stämningen på arbetsplatsen negativt.

3.4.4. Multiprofessionella organisationer

Forskning kring professioner handlar främst om olika yrkesgrupper. Söderström (SOU 1992:15) har dock också undersökt hur professioner kan präglade organisationer. En professionell organisation, så som sjukhus och skolor, är knuten till kunskap och beroende av professionella yrkesgrupper, Många organisationer består av en och samma yrkesgrupp och kan då betecknas som monoprofessionell. Andra organisationer, så som förskola, består av olika yrkesgrupper, dvs. olika professioner som samarbetar. Dessa kallar Söderström för multiprofessionella organisationer. Monoprofessionella organisationer är oftast lättare att leda än multiprofessionella. Dessa organisationer styrs oftast av parallella styrsystem, både politiskt, fackspecifikt och ekonomiskt-administrativt. Det är arbetsplatser som ofta engagerar många olika aktörer samtidigt, både professionella och icke-professionella, vilket också innebär deltagare med olika motiv och språkbruk osv. Det är inte ovanligt att missuppfattningar, oklarheter och konflikter uppstår i sådana organisationer. Ofta handlar det om stora företag, som har utvecklats under lång tid, utför något slag samhällsuppdrag och hanterar kunder på ett eller annat sätt. Dessa organisationer har oftast heterogena och parallella styrsystem, vilket ställer särskilda krav på ledningen.

... att ledningen och ledarskap inom multiprofessionella organisationer i första hand bör fokusera på målfrågor, övergripande prioriteringar och att, inte minst i dialogform, främja och understödja alla de professionella drivkrafter som är förenliga med verksamhetens mål och inriktning i stort (s.65).

Söderström (SOU 1992:15) menar att två förutsättningar från ledarhåll är viktiga. Å ena sidan måste professionernas inneboende drivkrafter och normer stödjas och å andra sidan behöver ett stort handlingsutrymme lämnas till den pågående verksamheten. Ledningens uppgift blir att satsa resurser mot tydliga och kvalitativa mål med hjälp av gemensamma målbilder. I multiprofessionella organisationer ställs ofta olika intressen mot varandra. Olika grupper tävlar om inflytande, resurser och tolkningsföreträde. Ur en professionsteoretisk synpunkt är det viktigt att ledningsarbetet också innefattar konflikthantering och en viss förhandlingsberedskap mellan de olika grupperna.

Sammanfattning

Efter att studiens kunskapsteorier (epistemologi) och forskningsrelevansen har beskrivits i detta teorikapitel, har en del begrepp förklarats som anses vara viktiga att förstå i uppsatsen. I avsnitt 3.2. har olika forskningsresultat och teorier behandlats i sammanhang med verksamhetsutveckling. Då förskolan som organisation utvecklar s.k. handlingsrutiner (Larsson & Löwstedt, 2010), som påverkas av utvecklingsprocesser, har eventuella reaktioner beskrivits både på individuell och kollektivt nivå. Utvecklings- och förändringsprocesser påverkar både förskolan som praktik och även de olika aktörer som är verksamma i förskolan, d.v.s. pedagogerna, ledningen och även arbetslaget som grupp/team. Det anses viktigt att ha kunskaper om gruppprocesser då man arbetar med utvecklingsprocesser i en föränderlig organisation som förskolan är (Wheelan, 2010). 2000-talets kunskapssamhälle ställer allt mer krav på människor i yrkeslivet, att ha beredskap till att kontinuerligt lära och utvecklas (Rubenson, 2006; Gustavsson & Rystedt, 2009). Det talas här om lärande organisationer, ett begrepp som dock både leder till positiva och negativa reaktioner, dvs. lärande organisationer kan både leda till kunskap och såväl till motstånd. Dessa processer behandlas bl.a. utifrån organisationsteoretiska antaganden (Engeström, 2010; Ohlsson, 2014).

I del 3.3. har aktionsforskning beskrivits som drivkraft för utveckling. Efter en kort historisk tillbakablick på deltagarorienterad och praxisnära forskning har det beskrivits hur aktionsforskning kan användas som ett förhållningssätt i förskolans utvecklingsarbeten. Avslutningsvis har även aktionsforskningens hermeneutiska kunskapssyn beskrivits (McNiff, 2002).

Avsnitt 3.4. tar upp professionsteorier (bl.a. Abbott, 1988; Forslund & Jacobsen, 2000). Resultatet visade att kunskap, kunskapsutveckling och vetenskaplig anknytning, samt yrkespråk, autonomi och yrkesetiska koder är tydliga kriterier i professions-sammanhang. Dessa kriterier har bl.a. förklarats gentemot förskolepedagogers förutsättningar i förskolan. Avslutningsvis har begreppet multiprofessionella organisationer behandlats ur ett ledningsperspektiv.

3.5. Begreppsförklaring

Systematiskt kvalitetsarbete

Förskolans *systematiska kvalitetsarbete* innebär enligt Skolinspektionen (2013) att verksamheten planeras, följs upp och utvecklas i förhållande till läroplansmålen.

Det systematiska kvalitetsarbetet ska ses som en ständigt pågående process. Pedagogerna behöver analysera vilka insatser som gett effekt och vilka som inte har gjort det. I ett kvalitetsarbete behöver de identifiera vilka förutsättningar, som är nödvändiga för att kunna genomföra det pedagogiska uppdraget samt för att kunna nå målen och se över vilka resurser som faktiskt finns. Därefter kan lärarna ta ställning till vilka förutsättningar som är möjliga att påverka och vilka som inte är det. För att kunna bestämma vart pedagogerna vill komma, måste de analysera och bedöma barns lärande på förskolan, d.v.s. hur lärandet har utvecklats hittills (bakåt i tiden) och vad som behöver utvecklas för att förbättra förutsättningarna i verksamheten så att målen i läroplanen kan nås (framåt i tiden). Mål och förväntade effekter för utveck-

lingsinsatser som har arbetats fram, måste vara formulerade så att de går att följa upp. Analysarbetet behöver dokumenteras, sammanställas och ligga till grund för vidare planering (Skolverket, 2014).

Dialogkonferens

Det viktigaste innehåll i *dialogkonferenser* är deltagarnas egna erfarenheter och deras förmåga till samarbete (Engelstad och Gustavsen 1993). Tyngdpunkten ligger på konstruktiva diskussioner som kan leda till konkreta handlingsförslag och verksamhetsutveckling. Regler måste vara tydliga kring utformandet och kring strukturen av konferensen för att kunna garantera allas lika talutrymme. Att fördela roller som ordförande, sekreterare och tidshållare kan vara ett sätt att hantera dialogen på. Dessa konferenser kan med fördel omfatta hela verksamheter. Ett av de övergripande målen med dialogkonferenserna är att alla deltagare kan vara aktiva och därför sker själva diskussionerna i mindre grupper, både arbetslag och tvärgrupper.

Det finns hierarkiska gränser i en verksamhets organisation och formella grupperingar brukar bildas. Därför är det viktigt att dialogkonferensdeltagarna får tillfälle att diskutera med så många andra som möjligt över de formella gränserna (Engelstad & Gustavsen, a.a.s. 107).

I dialogkonferenserna står deltagarna för själva innehållet och forskaren för formen och förmedlingen av den kontinuerliga dokumentationen (Engelstad & Gustavsen, 1993).

En dialogkonferens kan med fördel delas in i fyra steg: förmedlande av teori kring ett aktuellt ämne, diskussioner kring erfarenheter och problem i tvärgrupper, återkoppling av viktigt lärande i arbetslags-/yrkesgrupper och slutligen en gemensam sammanfattning av unika resultat som framkommit i de olika grupperna. Dialogkonferensen kan ses som ett forum där teori och praktik förs samman för att skapa kunskap (Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, 2014, hämtad 2015-01-24).

Dialog

Dialogen beskrivs av forskare oftast som en möjlighet till ökad förståelse. Dialogkompetens handlar både om att kunna tala och att kunna lyssna. I dialogen är det också viktigt att man intar ett förhållningssätt, där man kan hålla såväl närhet som distans gentemot både sitt eget och andras perspektiv (Wilhelmsson & Döös, 2012).

Lärande samtal

Målet med *lärande samtal* är att lära utifrån de olika lärdomar och erfarenheter som finns i gruppen (Scherp 2003). Lärares erfarenhetslärande utgör stommen i samtalen med mål om att få ut mer lärdomar ur sina vardagserfarenheter som sedan kan vara vägledande för hur man kan agera i nya vardagssituationer. Variationen ska leda till gemensam kunskapsbildning, dvs. man ska inte samsas och inte stanna upp vid erfarenhetsbyte, utan fördjupa sig och hitta kunskaper genom att koppla till vetenskap och litteratur, praktiskt testa saker och följa upp. Samtalet är strukturerat utifrån fasta ramar och roller så att alla kan komma till tals. Tiden för sådana samtal skall vara i minst 2 timmar upp till en halvdag och kontinuerligt återkommande. För att få personer att hålla fokus ger man små uppgifter till nästa träff.

Föreställningskartor

Med hjälp av papper och penna synliggör pedagogerna sitt tänkande och utforskar därefter varandras påståenden genom djupgående frågor. Målet är att kunna begripa hur de olika deltagarna tänker kring ett komplext fenomen (Scherp, 2009).

Lagledare

En *lagledare* är en förskollärare per arbetslag (eller per förskola) som har ett särskilt uppdrag som informatör mellan förskolechefen och arbetslaget. På möten (i snitt en gång per vecka, 1,5 timmar) diskuterar man, tillsammans med förskolechefen, saker som rör hela förskolan, t.ex. enhetsplan och likabehandlingsplan. Man ger också råd och inspiration till varandra kring barn som väcker tankar och verksamheten i allmänhet. Utöver denna informativa och stöttande uppgift har lagledarna under senaste året också fått utbildning och rollen som ansvarig för det systematiska kvalitetsarbetet, dvs. att vara lär- och utvecklingsledare i respektive arbetslag/förskola.

Utvecklingsenheten

Utvecklingsenheten består av centralt sittande specialpedagoger med olika kompetenser, IKT-utvecklare, naturvetenskap- och teknikutvecklare och VFU-samordnare. Enheten arbetar utifrån bl.a. förskolors behov med stödjande och utvecklande insatser och kompetensutveckling på både organisations-, grupp- och individnivå.

I nästa kapitel ska studiens metod beskrivas.

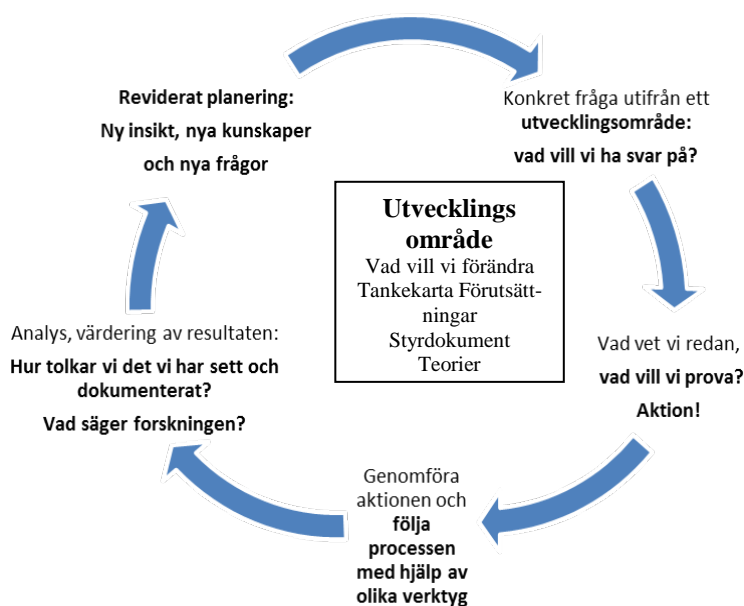
4. Metodologi och metod

Detta kapitel ska beskriva hur jag som forskande praktiker har genomfört denna undersökning på min egen arbetsplats för att uppnå uppsatsens syfte om att undersöka hur pedagogerna arbetar med verksamhetsutveckling i förhållande till aktionsforskning. Målet är att utforska hur aktionsforskning kan bidra till professionsutveckling i en förskolas praktik. Undersökningens genomförande, undersökningsgruppen och datainsamlingsmetoder kommer att beskrivas. En bortfallsanalys görs samt en beskrivning av det insamlade materialets bearbetning. Avslutningsvis tydliggörs problematiken i samband med de dubbla roller arbetet inneburit, dels som aktiv lärare och dels som forskande praktiker med handledande uppgifter. I detta kapitel tas också ställning till generaliserbarheten, reliabiliteten och validiteten i undersökningen samt en genomgång av de forskningsetiska kraven som beskrivs mot slutet.

4.1. Aktionsforskning som metodologisk ansats

Aktionsforskning handlar om att undersöka/forska i den egna praktiken med mål att förbättra, utveckla och/eller förändra densamma. Aktionsforskning ska inte ses som en metod eller teori utan som en ansats till forskning som bedrivs i samarbete med deltagare i den praktik som undersöks (Carr och Kemmis, 1986; Rönnerman, 1998; Wennergren, 2007). Viktigt i aktionsforskningsprocesser är att forskningen/undersökningen bedrivs tillsammans *med* de verksamma och med mål om att resultatet är till *för* praktikerna själva, aldrig *om* praktikerna. Forskningsprocessen i aktionsforskning uppstår i den egna praktiken och det är de verksamma själva som ska uppleva nyttan med undersökning (Rönnerman, 1998; Gillberg, 2009).

Ordet aktionsforskning består av två ord, aktion och forskning, begrepp som inte direkt kopplas till varandra. Praktiken och teorin är traditionellt sett två skilda verksamheter. Men i begreppet aktionsforskning måste vi både förhålla oss till själva handlandet i praktiken, samt en systematik där koppling till teorier resulterar i ny kunskap, förklarar Rönnerman (Nylund m.fl., 2010). Processerna i aktionsforskning liknar en cirkulär process som byggs runt ett specifikt område, som pedagogerna själva har kartlagt och kommit fram till (figur 1). Viktigt är att pedagogerna i planerandet av det fortsatta arbetet utgår från de resurser som finns och det de redan vet, samt de teorier lärarna kan koppla det till.



Figur 1. Figur inspirerad av Nylund m.fl. (2010) s.33 . "De olika stegen i aktionsforskning".

Enligt den ovan beskrivna modellen handlar aktionsforskning alltså om förändrings- och utvecklingsprocesser i praktiken. Pedagogerna utgår från sina egna frågor och behov. Dessa leder till en handling som praktiseras (aktion) och som följs upp på ett systematiskt sätt. Reflektioner och dokumentation leder till kunskapsutveckling, då olika professionella kompetenser synliggörs, utmanas och utvecklas (Nylund m.fl., 2010). Viktigt för utvecklingsarbeten inom aktionsforskning är skrivandet av reflektionsbok, den kollegiala reflektionen, dokumentationen och användandet av olika uppföljningsverktyg, så som observationer, intervjuer eller videospelning m.m. (Rönnerman i Nylund m.fl., 2010). Ledningens stöttning och förståelse för denna form av utvecklingsarbete anses också vara betydelsefull.

Själva aktionsforskningsprocessen kan sammanfattas i följande steg:

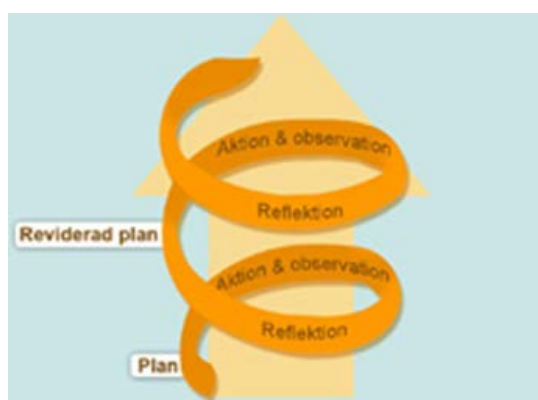
- Kartläggning genom t.ex. tankekarta
- Formulera en fråga/förbättringsåtgärd ur den egna praktiken (*Vad vill vi ta reda på?*)
- Planera och genomföra en förändringsinsats (*Vad vet vi idag? Vad vill vi prova att förändra/förbättra? Aktion!*)
- Använd olika verktyg för att följa processen (bl.a. *loggbok, videoupptagning*)
- Sortera och beskriva resultaten
- Reflektera, tolka och analysera resultaten i relation till tidigare erfarenheter och teori/forskning
- Dokumentera och sprida resultaten/nyvunnen kunskap, (*kan med fördel ske både i och utanför den egna verksamheten*)

Aktionsforskning handlar enligt Rönnerman (i Nylund m.fl., 2010) inte om en metod eller något slags projekt, utan om ett förhållningssätt gentemot vardagliga frågor som ständigt dyker upp i en praktik.

Aktionsforskning blir ett förhållningssätt till mitt arbete där jag i en process ställer frågor och söker kunskap. Genom att reflektera över praktiken i förhållande till erfarenheter och teori kan jag förändra arbetet på ett sätt som passar just min praktik (s. 16).

Rönnerman (i Nylund m.fl., 2010) har dock också beskrivit en risk med aktionsforskning, vilken är beroende av hur deltagarna ur praktiken hanterar de nya insikterna och kunskaperna de fått. Lärarna kan antingen fortsätta som de alltid har gjort eller oreflekterat använda sig av olika resultat. I bästa fall tar pedagogerna till sig den nya kunskapen och förändrar verksamheten utifrån den. Fortsätter man arbeta så som alltid har gjort, utan att använda kunskapen man fått, ökar risken för att aktionsforskning mer används som en metod. Klarar man däremot att förändra sin verksamhet utifrån de nyvunna kunskaperna kan det leda till fortsatt lärande och hållbar utveckling (ibid.).

Även om figur 1 beskriver aktionsforskning i form av en cirkel, är aktionsforskning dock mer en spiralformad process (McNiff, 2013; Rönnerman i Nylund m.fl., s.25), se figur 2.



Figur 2. Aktionsforskningsspiralen, hämtad 2015-06-26
(Göteborgs universitet, Utbildningsvetenskapliga fakulteten, 2014)

Aktionsforskningsprocessen kan förstås som cirklar om planering, aktion, observation och reflektion, där kunskapen som bildas når allt högre dimensioner (Carr & Kemmis, 1986, s. 165). Kemmis & McTaggart (2007; Rönnerman i Nylund m.fl., 2010; Rönnerman, 2012a) poängterar att aktionsforskningsprocessen inte nödvändigtvis behöver starta i identifieringsfasen/planeringsfasen utan mycket väl kan starta med att man redan har prövat en handling/aktion. Processen inleds då med en kritisk reflektion, ofta tillsammans med andra, över denna handling. De menar att det inte finns en tydlig början eller något slut i aktionsforskningsprocesser.

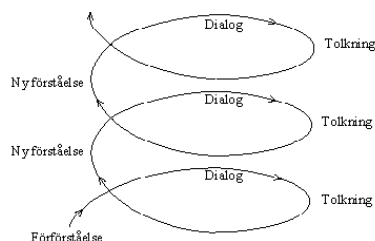
Handledning anses vara viktig vid aktionsforskningsprocesser. Det krävs dock att alla deltagarna har utvecklade kommunikativa förmågor, ett kritiskt perspektiv och en medvetenhet kring maktrelationer, om aktionsforskning och handledning ska kunna leda till förändringar i utbildningspraktiker (Kennedy, 2005). Även Lauvås, Hofgaard- Lycke och Handal (1997) framhäver denna kritiska reflektion mellan kollegor. Under kollegial handledning förhåller sig lärarna kritiska till såväl den egna undervisningen, som det sammanhang den är del utav. Kennedy (2005) skriver att både den kollegiala handledningen och aktionsforskning som kompetensutvecklingspraktiker har en transformativ kapacitet, dvs. kapaciteten att omforma och förändra något i praktiken. Praktikernas, i det här fallet förskolpedagogernas, erfarenhet behöver möta forskarens kunskaper, de behöver utmana varandra för att kunna utveckla den egna praktiken. Här finns även potential till att utveckla lärares autonomi, dvs. rätten att själv be-

stämman. I aktionsforskning, anser Erickson (2010), står den professionella handledningen i förgrunden, dvs. den ska utmana deltagarnas tankesätt, tillföra teoretiska kunskaper och driva forskningsprocessen framåt. Ingen, vare sig praktikern eller forskaren, har tolkningsföreträde. I aktionsforskningsprocessen är ingen kunskap mer eller mindre värd än någon annans (Rönnerman, 2001; Ericksson, 2010; Tyrén, 2013). Det är viktigt att bevara de demokratiska processerna i aktionsforskning. I handledning möts det individuella och det kollektiva. Om en verksamhet ska kunna utvecklas, måste varje individ få en förståelse om sig själv samt om hur de egna handlingarna påverkar verksamheten. Först då kan man våga förändra och pröva nya sätt att agera. Självvärdering är en viktig kompetens i sammanhanget.

4.1.1. Aktionsforskningens kunskapsteori

Enligt hermeneutiken uppstår all förståelse i en tolkning av det upplevda eller undersökta. Inom denna filosofi antas människan söka efter mening, dvs. innebörder i upplevelser och handlingar (Alvesson & Sköldberg, 2008). Ricoeur (1993) beskriver ett dialektiskt förhållande mellan hermeneutik och kritisk teori, dvs. mellan att förklara och att förstå något. Den största skillnaden mellan dessa, menar han, ligger i att hermeneutiken är konsensusinriktad medan den ideologiskt kritiska synen fokuserar mot frigörelse som uppstår genom kommunikation. Ricoeur hävdar att även om det handlar om två helt olika synsätt och traditioner, så är de beroende av varandra och båda måste tas hänsyn till i en samhällvetenskaplig undersökning. Den kritiska teorin beskrivs ibland också som *kritisk hermeneutik* som fokuserar på det emancipatoriska kunskapsintresset. Enligt Alvesson och Sköldberg (2008) utgörs denna tradition av både de frigörande inslagen, den dialektiska samhällssynen och uppfattningen om att sociala fenomen måste ställas i ett historiskt sammanhang. I min undersökning utgår jag från detta kritiska hermeneutiska synsätt. Jag vill öka min insikt om och min förståelse för förskolepedagogers kultur utifrån ett frigörande och självstyrande perspektiv.

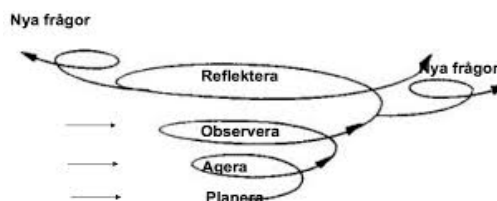
Enligt den hermeneutiska synen på kunskap ses den befintliga kunskapen som en helhet. Det tillkommer ständigt ny fakta som utvecklar ny kunskap och förståelse.



Figur 3. Hermeneutisk spiral (Eriksson & Wiedersheim-Paul, 1997, s. 231).

Kunskapsutvecklingen i hermeneutiken är en spiralformad process, så som den också beskrivs i aktionsforskning, där kunskapen ständigt utvecklas mot högre dimensioner (figur 3).

McNiff (2002) går steget längre och menar att vägen till kunskap sällan är så rakt fram utan olika kunskapsprocesser uppstår på vägen (figur 4).



Figur 4. Aktionsforskningsspiralen enligt McNiff (2002, s. 57)

Kunskapsbildningen i utvecklingsprocesser genom aktionsforskning sker på flera plan samtidigt och parallellt med det man egentligen söker kunskap om (McNiff, 2002). Har man ett kritiskt förhållningssätt, samt rutiner kring dokumentation, reflektion och forskningsanknytning, fortgår lärande hela tiden.

4.1.2. Aktionsforskning i praktiken

Under de senaste nio åren, sedan 2006, har jag haft ambitionen att leda arbetet i mitt eget arbetslag utifrån ett aktionsforskningsinspirerat arbetssätt. Förskolan hade precis avslutat ett aktionsforskningsprojekt och det var dokumentationen efter den som ledde till mitt intresse för aktionsforskning. Detta var uppskattat av den dåvarande förskolechefen som gav mig en del information att läsa från deras utbildning. I de arbetslag, där jag har agerat som lagledare (se s.26) under dessa år, har vi mer eller mindre både observerat, blivit observerade och på senare tid även filmat olika sekvenser i barnens lek och vardag för att synliggöra och skriftligt dokumentera vad det är som sker i praktiken. Dessa anteckningar tillsammans med vetenskapliga artiklar och litteratur kring forskning gav oss underlag till djupgående diskussioner i arbetslaget. Den hermeneutiska synen på kunskap, att kunskap uppstår i tolkningen genom dialog tillsammans med andra, nämns ofta i just aktionsforskningsammanhang. Essiason, Gilljam, Oscarsson och Wägnerud (2012) menar att tolkning just handlar om att begripa och förstå vad en text säger gentemot den problematik man undersöker. Blossing (2008) poängterar själva forskningsanknytningens betydelse i utvecklingsarbeten och menar att den kan ge förbättringsarbetet en fastare grund.

Utifrån det vi såg, försökte vi hela tiden fokusera på nya förbättringsområden och bestämde oss för nya lösningsfokuserade handlingar/aktioner. Dessa följdes återigen upp med hjälp av observationer och loggboksanteckningar samt litteratur/artiklar, för att kunna leda till djupgående diskussioner. *Hur har det gått? Hur kan vi förstå resultatet? Hur kan vi gå vidare?* Dokumentation, samt andra former av verktyg för att följa upp det som sker i praktiken då man provar en lösningsfokuserad aktion, är viktiga delar i aktionsforskningsprocesser. Förgivetagna föreställningar och antaganden måste ventileras och olika uppfattningar synliggöras om man vill uppnå en kollektiv lärandeprocess (Folkesson, 2012). Sätter man ord på och synliggör det som flera pedagoger iakttar och tänker kring, får man en mer verklig och fullständig

bild av verksamheten än när bara en pedagog reflekterar över det som sker i vardagen (Björndal-Cato, 2005).

Vi började höstterminen 2006 med att se över hur vi på ett bättre sätt kunde tillgodose de minsta barns rörelsebehov i förskolan. Vi provade att inreda ett rörelserum där barnen kunde utveckla alla grundläggande rörelser, så som klättra, åla, hoppa och krypa m.m. Barnens stora rörelsebehov ledde ändå till en del tillsägelser. Vi kom fram till att vår rädsla inför att de små barnen ramlade och kunde slå sig eller slår varandra var så stor att vi ofta på håll ropade till för att få stopp på ett beteende omgående. Detta förhållningssätt smittade av sig till barnen och de använde hårdare ord och handlingar mot varandra. Genom att uppmuntra till det de ska göra och berömma dem efteråt lyckades vi vända trenden. I nästa steg kom vi på att vi ville synliggöra de små barnens lärande, vilket vi både gjorde med hjälp av fotodokumentation och genom att introducera nya arbetsätt med ordbildslådor och ett matteskåp. Detta var ett mycket lyckat projekt som verkligen väckte barnens intresse till en början. Dessa lådor och skåp skulle också vara en hjälp till oss pedagoger, att när vi tog fram någonting ur dessa skåp, så skulle vi använda ett rikt språk med barnen. Vi blev observerade av en pedagog från en annan förskola, som inte visste om detta projekt vi höll på med, och hon observerade mycket lärande vid dessa moment. Efter ytterligare en tid upptäckte vi att vi hade mycket lekkompetenta barn som kunde lekens regler och redan var inne på rolleken, trots att de bara var 2,5 år gamla. Av någon anledning så avbröts dock leken lätt genom gråt. Vi kunde inte alltid förstå vad som hade hänt, så vi spelade in deras lek och tittade på filmerna sedan. I diskussioner kom vi fram till att leken bröts när något barn var avundsjuk på något annat, antingen för en sak, en roll eller för att denne kom före. Vi valde ut litteratur kring avundsjuka och lärde oss att det är viktigt att vi sätter ord på känslor bakom avundsjuka och att vi pedagoger ger barnen alternativa sätt att lösa sin frustation på. Vi använde oss av konkret material, som handdockor och känslodockor. Det blev ett mycket uppskattat arbete, som enligt en del föräldrar även visade sig hemma. Under höstterminen 2014 var vårt arbetslag med om en rad täta förändringar, vilket ledde till en orolig och vilsen barngrupp. Vi läste litteratur om grupprocesser i förskolan för att kunna förstå barnens reaktioner. Vi provade att välja ut vissa barn till viss lek tillsammans, dvs. vi pedagoger försökte så ofta vi kunde särskilja vissa barn som hade stökiga lekar med varandra och jobbade i smågrupper där alltid en vuxen kunde vara med och handleda barnen i leken, dvs. kunna ligga steget före så att konflikter uppstod i mindre utsträckning. En översikt över genomförda aktionsforskningsarbeten ligger med som bilaga 1a. och 1b.

Som jag inledningsvis beskrev är förskolan en praktik som brottas med ständiga förändringar kring verksamheten, vilket kan bromsa upp utvecklingsarbeten. Aktionsforskningen har under alla dessa år inte varit lika aktiv varje termin, bland annat på grund av upprepade och omfattande förändringar, så som personalbyten/omorganisationer, tre chefsbyten, totalrenovering, samt stängning och öppning av en avdelning. Förändringar tar tid och de måste ta den tid de tar. Aktionsforskningen i praktiken i min studie ska inte ses som ett projekt som påbörjas och avslutas, utan som ett förhållningssätt på arbetsplatsen som genom sin spiralliknande effekt hela tiden leder till fortsatt utveckling i praktiken.

Målet med denna studie är dock inte att beskriva själva aktionsforskningsarbetena på avdelningen och förskolan i detalj, utan mer de processer som sker kring ett arbete utifrån aktionsforskning i en praktik/organisation. Aktionsforskningsarbetena är dock nödvändiga och ger mig värdefulla underlag till mina datainsamlingar. För att beskriva processer kring förändringsarbeten måste man givetvis genomföra förändringsarbeten. Det kan sägas att dessa aktionsforskningsarbeten som vi i mitt arbetslag har genomfört under åren var delar av den första cirkeln i aktionsforskningsspiralen.

Varv 1:

Kartläggning: Vad synliggör vi genom dokumentation i vår verksamhet? (tankekarta kring olika former av dokumentation som vi använde oss av)

Fråga: Hur kan vi förbättra det systematiska kvalitetsarbetet på avdelningen så att barnens lärmiljö synliggörs och kontinuerligt kan utvecklas?

Aktion: Att arbeta systematiskt med aktionsforskning i verksamhetens utvecklingsarbete.

Uppföljningsverktyg: Loggbok, mötesanteckningar, både 1:a och 2:a-handsobservationer samt videoupptagningar.

Sortera och beskriva resultat: Kontinuerliga diskussioner i arbetslaget om våra loggboksanteckningar och observationsmaterial, samt samtal kring videospelningarna.

Reflektera, tolka och analysera utifrån teori/forskning: Att reflektera över litteratur och artiklar i förhållande till det vi har sett och följt upp i praktiken.

Dokumentera och sprida: Det vi har diskuterat har dokumenterats i form av mötesanteckningar. Dessa sammanfattades och spreds till hela förskolan i form av en Power-Point-presentation på en dialogkonferens i oktober 2014. (Dessutom spreds arbetssättet och våra resultat delvis även på konferenser under min utbildning, samt genom en föreläsning för en annan förskola i kommunen som visade intresse.)

Varje enskild aktionsforskning i mitt arbetslag kan här ses som små cirklar vid sidan om det ovanbeskrivna mer övergripande arbete. Som jag i teorikapitlet (kapitel 3, fig.4) har beskrivit sker kunskapsutvecklingen i aktionsforskning på flera plan, dvs. samtidigt som man undersöker en sak så uppstår kunskap på flera håll (McNiff, 2002). I det sista steget gjorde jag som forskande praktiker övriga pedagoger på förskolan delaktiga i forskningsprocessen. Den nyvunna kunskapen i aktionsforskningsprocesser handlar inte i första hand om att uppfylla och tillfredsställa den akademiska forskningens krav, utan om att bidra till praktikernas professions- och kunskapsutveckling (Folkesson, 2012).

Denna studie och min undersökning kan nu sägas utgöra nästa varv i aktionsforskningsspiralen.

Varv 2:

Kartläggning: Hur arbetar vi på förskolan med verksamhetsutveckling? (kartläggs genom denna undersökning)

Fråga: Hur kan aktionsforskning bidra till förskolans professionsutveckling?

Aktion: Att arbeta med aktionsforskning på förskolan i helgrupp för att skapa en bättre samsyn.

Uppföljningsverktyg: Loggbok, mötes- och diskussionsanteckningar från både arbetslag och tvärgrupper, intervjuer med fyra lagledare och tre ledningspersoner, samt fem terminsutvärderingar från de olika avdelningarna (inklusive den egna).

Sortera och beskriva resultat: Resultatredovisningen i denna uppsats.

Reflektera, tolka och analysera utifrån teori/forskning: Det är här mitt eget arbete fortsätter, att jag med hjälp av litteratur och tillsammans med handledare och kritisk vän analyserar och diskuterar resultatet av undersökningen (dvs. här arbetar jag inte tillsammans med mina arbetskamrater på förskolan direkt, utan jag analyserar utifrån ett utifrånperspektiv). Dock ger jag inför slutet av uppsatsskrivandet arbetskamrater och ledningen möjlighet till insyn i just resultatbeskrivningen och den tolkning jag har gjort. Denna möjlighet anses kunna öka pedagogernas känsla av delaktighet genom att de kan lämna in kommentarer kring tolkningar jag har gjort (Vetenskapsrådet, 2002).

Dokumentera och sprida: Dokumentationen utgörs av själva uppsatsen.

Spridningen sker möjligen efteråt genom att uppsatsen görs tillgängligt för i första hand arbetskamrater. Det är dock i skrivandets stund mer på ett frivilligt plan för intresserade kollegor. Här kan dock möjligen så småningom ett 3:e varv utvecklas i aktionsforskningsspiralen, där vi pedagoger tillsammans utifrån denna undersökning kan utveckla förskolans systematiska kvalitetsarbete och pedagogernas profession.

För att öka medvetenheten om mina egna förgivettaganden och i viss mån kunna öka generaliserbarheten av mina resultat, ville jag även gå utanför den egna förskolan och ta med något som kallas för `kritisk vän`. Jag ville kunna bolla mina resultat med någon utanför den egna praktiken för att se om även andra förskolor brottas med samma problematik och hur de i så fall arbetar med det och vad det innebär för dem. Tidens begränsning ger mig inte möjlighet att undersöka utvecklingsarbeten på andra förskolor för att få en djupare förståelse för processer i förskolor generellt. Genom att låta en person utifrån, med ämneskompetens och erfarenhet från förskolan, följa mina tankar och processer i uppsatsens skrivprocess kan denne kritisk granska det jag skriver och genom frågor utveckla mina tankegångar. En kritisk vän har inte alltid facit på hand, men däremot kompetens att ställa de rätta frågorna (Handal, 2007). Då den akademiske läraren tar kolleger till hjälp kan denne själv utvecklas. Genom att låta "en kritisk vän", en person med liknande utbildning och arbetssituation, följa arbetet, i det här fallet uppsatsen, kan han eller hon få tips om vad som kan förbättras och förtydligas i arbetet. En vän är någon man lita på, som vill en väl och en kritisk vän är dessutom beredd att ge stöd, kritik, uppmuntran och beröm, beskriver Handal (2007).

4.1.3. Undersökningsgruppen

Studien utgår från en förskola, där jag själv arbetar på en yngre-avdelning. Förskolan ligger i en förort till Göteborg. Samtliga som ingår i undersökningen är kvinnor i spridda åldrar på en förskola med 6 avdelningar, där det f.n. är tre yngre- och tre äldre-avdelningar med ca.16 resp. 21 barn i grupperna. Åldersgrupperna har varierat under undersökningsåren. Arbetslagen består i genomsnitt av 3-4 pedagoger, varav det oftast är minst 2 förskollärare på varje avdelning, förutom på en avdelning.

I arbetslagen arbetar, som beskrivits ovan, i huvudsak två yrkeskategorier: barnskötare och förskollärare. I denna undersökning går jag dock inte närmare in på pedagogernas utbildning utan kallar alla verksamma i förskolan för t.ex. pedagoger, kollegor eller lärare. Då vi på förskolan har ett system med en lagledare per avdelning kan benämningen lagledare förekomma (beskrivs på s. 26). Tyrén (2013) skriver att man i sammanhang med aktionsforskning behöver se varandra som experter i den egna praktiken. Det är viktigt att bevara de demokratiska processerna i aktionsforskning. Vill man nå en kollektiv process behöver alla känna sig delaktiga på lika villkor, annars kan det vara svårt att skapa engagemang hos alla deltagare (Tyrén, 2013).

För att fördjupa min förståelse av de sammanhang förskolan ingår i, har jag också valt att intervjua 3 personer på ledningsnivå, samt deltagit i fokusgrupper som arrangerades på politiker-nivå (höstterminen 2014). Arbetet i fokusgrupperna kommer dock inte behandlas i min uppsats. Det skulle bli för stort inom ramen för en masteruppsats och detta arbete lär vara en process som drar längre ut på tiden än vad jag har till mitt förfogande för undersökningen.

Förskolan har 2005/06 deltagit i ett aktionsforskningsprojekt med en föreläsning och 4 uppföljande handledningsträffar. Arbetet med aktionsforskning har dock helt eller delvis avbrutits efter projektet, bl.a. har en del pedagoger slutat och nya tillkommit. Varför inte arbetet har fortsatt beskrivs i resultatdelen. Själv har jag sedan höstterminen 2011 deltagit i en utbildning i aktionsforskning på masternivå på Göteborgs universitet (Nordisk mastersexamen med inriktning i aktionsforskning, NOMIA), där denna uppsats utgör examensarbetet.

4.1.4. Undersökningens genomförande

I tabellen som följer på nästa sida ges en översikt över undersökningens genomförande i samband med tidsförlopp, aktiviteter, deltagande aktörer och mål, samt insamlat datamaterial. Då jag själv är en del av den verksamheten jag undersöker, agerar jag både som deltagare (insider) och forskande praktiker, samt handledare (outsider), vilket jag också tydliggör i tabellen. I aktionsforskningsarbeten före utbildningstiden beskriver jag mitt deltagande som insider och under studietiden som både outsider och insider. Problematiken kring denna roll beskrivs i ett senare avsnitt i detta metodkapitel.

Förklaring av förkortningar och begrepp i tabell 1a. på följande sida:

APT (Arbetsplatsträffar som ligger 1/mån och varar 2 tim.)

Studiedag (Förskolan har 2 studiedagar/termin som varar heldagar då förskolan har begränsat öppethållande med hjälp av vikarier för de barn som behöver omsorg.)

Nomia (Nordisk mastersprogram med inriktning i aktionsforskning.)

Datum	Aktivitet	Iscensättare (min position)	Målgrupp	Syfte	Dokumentationsverktyg
2005-06	<i>Aktionsforskningsprojekt med föreläsning och uppföljande handledning</i>	Förskolechefen tillsammans med handledare (vid den tiden arbetade jag inte på förskolan)	Förskolans pedagoger	Kunskap om AF, samt stärka professionsutveckling och samsynen på förskolan	Utvärderingsmaterial
HT'06-VT'11	<i>Aktionsforskningsinspirerat arbete</i>	Jag med intresse i aktionsforskning (insider)	Arbetslaget på avdelningen	Verksamhetsutveckling, engagerat samarbete, profession- och kunskapsutveckling, samt pröva AF	Observationsmaterial, Mötesanteckningar, Utvärderingar, Litteratur och styrdokumentskoppling
HT'11-VT'15	<i>Aktionsforskningsarbete och utbildning, NOMIA</i>	Jag som forskande praktiker och student (insider o outsider)	Arbetslaget på avdelningen inkl. mig i utbildningssammanhang	Förening utbildning och praktik i utvecklingssyfte för verksamhets- och professionsutveckling Skapa distans och kritiskt granska den egna praktiken och sitt eget förhållningssätt	Observationsmaterial, loggbok, videoinspelning, mötesanteckningar, utvärderingar, Kopplingar till styrdokument, litteratur, forskning och teori
VT/HT 2014	<i>Fokusgrupper</i>	Politiker (insider)	Pedagoger och ledning i alla kommunens förskolor/ Skolor	Högre måluppfyllelse, bättre arbetsmiljö o bättre resultat för eleverna	/ [Ingen dokumentation togs med i denna studie]
APT Feb. '14	<i>Diskussionsgrupper utifrån en läst artikel (ca 1 tim.)</i>	Jag som forskande praktiker (outsider)	Förskolans pedagoger	Skapa förståelse kring forskningens betydelse för förskolan och dess professionsutveckling	Mötesanteckningar från grupp Diskussioner och individuella brev
Studiedag 27.okt. 2014	<i>Dialogkonferens utifrån en Power Point-presentation kring AF och våra aktionsforskningsarbeten genom åren (ca 2 tim.)</i>	Jag som forskande praktiker (outsider)	Förskolans pedagoger	Sprida aktionsforskningsresultat, inspirera och fräscha upp minnet från aktionsforskningsprojektet från 2005/06	Anteckningar från gruppdiskussioner och individuella brev
HT'14-VT'15	<i>Aktionsforskningsarbete på avdelningen, Aktionsforskningsinspirerade arbeten på förskolan, Examensarbete</i>	Förskolechefen tillsammans med handledning av utvecklingsenheten och mina kunskaper om aktionsforskning och forskande praktiker (outsider och insider)	Förskolans Pedagoger	Förändringar i praktiken med mål om att skapa en bättre samsyn på hela förskolan	Erfarenheter och observationer från arbetet med `Tankekartor` och intervjuer (se s.8) utvärderingar, enkäter, loggbok, mötesanteckningar

Tabell 1.a. Undersökningens genomförande

4.1.5. Bortfallsanalys

Då jag själv arbetar på den förskola som undersöks har jag kunnat vända mig till alla deltagande personligen, vilket resulterade i en mycket liten bortfallfrekvens. Arbetar man i nära anslutning till de undersökta praktiken är det lättare att påminna kollegor om ex. intervjutider eller enkätinlämning, vilket minskar riskerna för bortfall (Essiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud, 2012). Då jag kände till verksamheten kunde jag också göra ett icke slumpmässigt urval genom att välja ut lagledarna som intervjupersoner, vilket ändå kunde leda till en bra spridning på förskolan, dvs. en pedagog per avdelning. Essiasson (m.fl., 2012) menar att ett sådant kvoturval kan göras då forskaren undersöker en grupp människor som han eller hon känner till. Genom att ha kunskaper om relevanta egenskaper hos urvalspersonerna kan urvalet göras så att eventuella variationer finns med i undersökningen.

En problematik var dock att det tidmässigt drog ut på tiden att få tag i alla lagledare då det gällde att intervjua dem. Även om jag arbetade nära kollegorna, hjälpte det inte med påtryckningar och heller inte med att jag hade valt ut ett begränsat antal pedagoger, som Essiasson (m.fl., 2012) menar kan leda till snabbare svarsinsamling. Förskollärares tid på arbetet är begränsat, vilket analyseras senare i arbetet, och fritiden är en dyrbar tid som man inte alltid kan få tillgång till. Även min tid var begränsad då jag både arbetade och studerade vid den tidpunkten. I två av fem möjliga lagledarintervjuer lät jag kollegorna svara skriftligt på frågorna på hemmaplan och kompletterade dessa svar med muntliga frågor vid behov, vilket jag i ett fall också gjorde. En av intervjuerna hann jag tidmässigt inte med. Då det var en relativt ny lagledare, som inte hade arbetat på förskolan på den tiden aktionsforskningsprojektet (2005/06) hade ägt rum, nöjde jag mig med de fyra intervjuer jag hade hunnit med. Bland lagledarna, som hade deltagit i intervjuerna, fanns ytterligare en pedagog som inte hade varit med under den tid aktionsforskningsprojektet ägde rum. Hennes erfarenhet av aktionsforskning var endast från dialogkonferensen i oktober 2014. Då intervjufrågorna huvudsakligen handlade om det pågående arbetet kring verksamhetsutveckling tog jag inte hänsyn till detta i undersökningen. Ibland behöver man göra val för att komma vidare med sin undersökning. Att dessa intervjuer påbörjades vid juletid, gjorde inte saken lättare. De tre intervjuerna på ledningsnivå löpte dock utan några problem när jag väl hade bokat tid. Dessa låg efter julleddigheten.

Jag har däremot lite bortfall av diskussionsanteckningar från två av fyra tvärgrupper efter dialogkonferensen (oktober 2014). En grupp diskuterade utan att skriva, trots att det ingick i uppgiften och en annan hade inte hunnit diskutera den sista frågan under den givna tiden. Det är också en av anledningarna till att jag kompletterade undersökningen genom att intervjua lagledarna, som jag beskrev ovan. Jag kände att jag behövde samla in mer data för att få en djupare förståelse för hur det systematiska kvalitetsarbetet ser ut i verkligheten och hur det skiljer sig mot aktionsforskning. Vad det gällde anteckningar från diskussioner i arbetslag, både när vi diskuterade en artikel kring forskningsanknytning i förskolan (februari 2014) och på dialogkonferensen, valde min egen avdelning att inte lämna in anteckningar. Vi hade redan vid ett tidigare tillfälle diskuterat och dokumenterat detta. De ansåg sig då redan ha skrivit om si-

na uppfattningar. Våra anteckningar från den tiden togs därför också med i utvärderingen av undersökningen.

Av de individuella breven kring personliga erfarenheter och åsikter av aktionsforskning, som jag hade frågat om efter dialogkonferensen, kom det in 8 brev av 12 möjliga. Två kollegor från mitt arbetslag tyckte även här att de redan hade lämnat brev med sina åsikter och en tredje tyckte att hennes syn inte skilde sig från gruppens. Ytterligare ett brev uteblev av okänd anledning. Arbetskollegornas brev ligger med det insamlade materialet.

Enkäterna resulterade inte i något bortfall alls, kanske just för att det var ett begränsat antal, dvs. 5 stycken, och att jag hade möjlighet att regelbundet påminna om inlämningen då alla är kollegor på arbetsplatsen, vilket jag har beskrivit ovan. En medarbetare som svarade på enkäten har gått i pension för något år sedan och hon kunde därför inte svara på alla frågor i enkäten av förklarliga skäl. Jag ville dock ha med hennes uppfattningar då vi hade ett bra samarbete kring aktionsforskning vid den tiden hon arbetade och jag tänkte att jag kunde få en del värdefulla tankar även ifrån henne.

4.1.6. Insamling av datamaterial

Som forskare i en interpretativ undersökning är det bra om man samlar in relevant material i varierande former. Det är inte datainsamlingsmetoderna som avgör resultatet av forskningen, utan hur det empiriska materialet tolkas (Ericksson, 1985). Att kombinera både kvalitativa och kvantitativa datainsamlingsmetoder gör att giltigheten kan prövas på flera sätt. Det kan leda till både fler tolkningar och till att tilliten för undersökningens resultat stärks. Det ger en mer nyanserad bild av det som undersöks (Björndal- Cato 2005).

I tabellen som följer (tabell 1b) sammanställer jag vilka informanter och verktyg jag har använt mig av i insamlandet av data och vad insamlingarna innehållsmässigt var tänkt att bidra med. Här tydliggörs återigen även tidsperspektivet.

Nu följer en beskrivning av varför de olika datainsamlingsmetoderna har valts i denna studie.

Berättelser i brevform öppnar upp för arbetskollegors personliga tankegångar. Hade jag istället, som jag hade tänkt från början, gjort intervjuer, kanske mina egna föreställningar och förväntningar hade påverkat frågorna och styrd svaren i önskad riktning. Dessutom tar det mindre tid än att intervju flera personer (Berg & Scherp, 2003; Stukát 2005).

Då vi bara var tre pedagoger i mitt arbetslag, dvs. två brev, ville jag utöka min undersökning med hjälp av *enkäter* (ser bilaga 2a och 2b) till personer som sedan 2006 har arbetat med mig i mitt arbetslag. En del har under åren bytt arbetslag av olika skäl, bl.a. omorganisationer och en kollega har gått i pension. Jag lät även den pedagog som jag fortfarande arbetar med (under den terminen var vi endast två pedagoger i arbetslaget), svara på enkäten för att utöka antalet. Hon hade också erfarenhet från ett annat arbetslag i huset sedan innan vårt samarbete.

	Informant	Datainsamlingsmaterial	Innehåll
HT'11- HT'15	– Jag – Arbetslaget	– Loggbok – Dokumentationsunderlag från aktionsforskningsarbeten (inkl. dokumentation från aktionsforskningsarbeten HT'05-VT'11) <i>(se bilaga 1a och 1b)</i>	Processer o erfarenheter kring aktionsforskning i praktiken, upplevelser kring min roll som forskande praktiker
Feb.'14	Alla pedagoger på förskolan	3 diskussionsunderlag från olika arbetslag	Betydelsen och erfarenheter av forskning i förskolan
VT'14	– Arbetslaget	2 brev	Upplevelser av aktionsforskning i praktiken
Okt.'14	Alla pedagoger på förskolan	3 diskussionsanteckningar från tvärgrupper 3 diskussionsanteckningar från arbetslag 8 individuella brev	Upplevelser av aktionsforskning i praktiken utifrån projektet HT'05/'06 och utifrån min Power Point- presentation
VT'15	– Arbetslaget – Pedagoger som har varit i arbetslaget men bytt avdelning	5 enkäter <i>(se enkätfrågor bilaga 2a och 2b)</i>	Upplevelser av aktionsforskningen i praktiken, samt skillnader och likheter från erfarenheter i andra arbetslag
Dec'14 – Jan'15	Lagledare	2 inspelade intervjuer (varje intervju varade i ca. 1tim) 2 skriftligt besvarade intervjuer 5 terminsutvärderingar <i>(se intervjufrågor bilaga 3)</i>	Resp. avdelnings utvecklingsarbete i praktiken, forskningsanknytning, pedagogers eget lärande och ansvar, synen på verksamhets- och professionsutvecklingsmöjligheter i förskolan
Jan'15	Ledningspersoner ur tre nivåer	3 inspelade intervjuer (varje intervju varade i ca 1tim) <i>(ser intervjufrågor bilaga 4)</i>	Ledningens syn på verksamhets- och professionsutvecklingsmöjligheter i förskolan, synen på pedagoger lärande och ansvar, ledningens möjligheter och ansvar för stöttning av utveckling i förskolan
HT'14- VT'15	Alla pedagoger på förskolan	Observationer	Utvecklings- och förändringsprocesser i förskolan

Tabell 1.b. Undersökningens datainsamlingsmetoder och dess syften

Dessa fem pedagoger ansågs kunna utgöra en undersökningsgrupp som både kunde svara på upplevelserna kring ett aktionsforskningsinspirerat arbete och som också kunde jämföra om det finns skillnader i de olika arbetslagens arbetssätt kring verksamhetsutveckling på förskolan. Fördelen med enkäter är att alla deltagare får samma frågor, vilket gör det lättare att jämföra svaren efteråt. Enkäter kan ses som en kvantitativ datainsamlingsmetod, där man kan nå relativt många personer. Trost (2012) menar dock att de fasta svarsalternativen också kan medföra problem, då de oftast utgår från forskarens tankar och kanske inte motsvarar kollegornas. Det kan innebära att svaren leds åt de håll som forskaren "vill" att de ska göra. Svarsalternativen kan dessutom tolkas olika av både den som forskar och de som svarar på enkäten. För att ge kollegorna möjlighet att förklara sig fanns det rader för kommentarer under de flesta frågorna i enkäten, som också har använts av alla kollegor på de flesta frågorna. En annan risk med enkätundersökningar är att man inte får någon direkt djupgående information och att

eventuella missförstånd och oklarheter är svårare att reda ut när man inte samtalar med undersökningsdeltagarna. Det är något jag också har fått erfara, då det inte alltid var lätt att förstå vad informanterna menade i det de skrev, vilket ledde till egna tolkningar från min sida. Det finns dock avgörande fördelar med att i en undersökning använda sig av enkäter, vilka har varit viktiga för mig. Deltagarna kan vara anonyma, vilket ökar möjligheten för uppriktiga svar och man kan nå många personer på relativt kort tid (Dimmenäs, 2010). Kvantitativa undersökningar kan med hjälp av t.ex. enkäter underlätta jämförelser av olika data från olika sammanhang. De är ofta mer strukturerade och präglas av fysisk distans från forskarens sida, vilket kan leda till mer uppriktiga svar (Trost, 2012) som beskrivs ovan.

Utöver *dokumentationen från våra mötesanteckningar* på avdelningen har jag under utbildningstiden också skrivit egna anteckningar i form av *loggbok* för att kunna synliggöra och följa själva aktionsforskningens processer i vår praktik och hur den inverkat på oss pedagoger, samt vilka möjligheter och svårigheter vi har upptäckt på vägen. Längst bak i denna loggbok har jag också skrivit anteckningar kring upplevelserna av min dubbla roll som både forskande praktiker och pedagog. Under utbildningen fick jag klart för mig att dokumentationen har en viktig roll i aktionsforskningssammanhang. Loggboksanteckningar kan ge ett bra underlag till självvärdering, som handlar om att synliggöra de egna insatserna. Självvärdering förutsätter dock att lärare både vill och kan bli bättre, samt är beredd att utvecklas. Därför är det av stor vikt att anteckningar verkligen ger den slags information som läraren behöver för att också kunna utveckla sig själv (Sandberg & Faugert, 2007). I aktionsforskning ses loggboken som det centrala verktyget då den anses göra just denna självreflektion möjlig. När man dokumenterar sitt eget handlande kan man senare granska varför man gjorde som man gjorde och vad det ledde till och varför. Det är viktigt att man synliggör sina tankar och reflektioner för att kunna lyfta dem bl.a. i sammanhang med handledning.

I *loggboken* kan man observera handlingar och rutiner som inte går att nå i vanliga observationer. I skrivandet synliggör bl.a. pedagogerna egna prioriteringar och reflektioner och hur de tänker kring sina egna vardagliga handlingar och upplevelser. Det är viktigt att skriva, då det tydliggör både tankar och processer, samt kan få pedagoger att förstå att det talade ordet kan te sig annorlunda än det skrivna (Somekh, 2006). De nya tankarna man sedan kan få i handledningen skrivs ner så att de kan användas i arbetslagets fortsatta reflektion. Anteckningar är ett stöd för minnet, utan dessa går mycket av det vi upplever förlorat (Rönnerman i Nylund m.fl., 2010).

Diskussionsanteckningar samlades in från två möten på förskolan, i februari och i oktober 2014. Dessa möten gav möjlighet till att kunna utöka undersökningsgruppen med åsikter från de övriga pedagogerna på förskolan för att fördjupa min studie. Arbetet i oktober genomfördes i form av en dialogkonferens, där vi förde dialoger i både arbetslag och tvärgrupper. Det är av stor betydelse att det i processen sker reflektioner i diskussionsgrupper som består av olika expertiser och att man tar med skriftligt material från dessa diskussionsgrupper. Allas kunskap och erfarenhet kan då göras tillgängligt för forskningsändamålet (Engelstad & Gustavsen, 1993). Utöver diskussionsanteckningarna samlades det även in kompletterande individuella beskrivningar i brevform kring pedagogers egna upplevelser och erfarenheter av ak-

tionsforskning. Det kunde ge mig underlag till fler upplevelser av hinder och möjligheter med ett arbete enligt aktionsforskning i den pedagogiska verksamheten på förskolan. Det kunde också leda till att synliggöra eventuella skillnader i arbetet kring verksamhetsutvecklingen avdelningarna emellan, så att jag skulle kunna lära mig av variationen. Det är viktigt att man för anteckningar direkt under olika slags möten, då berättandet i efterhand ofta präglas av selektivt (utväljande o sållande) minne, vilket leder till ofullständig återberättande, där man kan missa viktiga detaljer i processen (Tjora, 2012).

Underlagen kändes dock inte tillräckliga då beskrivningarna var för korta och generella. Därför utökades undersökningen med intervjuer av fem lagledare, dvs. en lagledare/avdelning. Som lagledare kan de förväntas ha insyn i avdelningens utvecklingsarbete och kan därför ge information om exakt hur respektive avdelning arbetar systematiskt med utveckling. Intervjuerna gav också tillfälle att undersöka vilken syn på profession och professionsutveckling lagledarna har och hur de arbetar med vetenskaplig grund samt beprövad erfarenhet i praktiken. Frågor ställdes också kring hur de ser på sin egen roll, respektive ledningens roll i utvecklingssammanhang på arbetsplatsen. Essiasson (m.fl. 2012) skriver att samtalsintervjuer med fördel kan användas om man har som mål att komplettera annan forskning på området. De öppnar upp för oväntade svar, som kan följas upp med frågor för att få tydligare och djupare svar.

För att kunna få en ännu djupare förståelse av avdelningarnas arbete med det systematiska kvalitetsarbetet, dvs. verksamhetsutvecklingen, samlade jag också in den senaste *terminsutvärderingen* från resp. avdelning, inklusive den ifrån den egna avdelningen. Utvärderingarna kan ge underlag för att jämföra om svaren av lagledare och beskrivningen i utvärderingarna skiljer sig åt och om det finns ytterligare viktiga detaljer i processen som inte blev synliga i intervjuerna (Tjora, 2012). Utvärderingsdokument ger mer av en tidsbild, dvs. ett intryck av tidigare händelser.

Dokumentet representerar i sådana situationer tidsbilder, medan intervjuerna får fram minnen och personliga upplevelser och reflektioner kring dem (s. 132).

Intervjuer och observationer innefattar mest händelser som är situerade i tid och rum och knutna till relationen mellan forskaren och praktikern. Deltagarna i exempelvis i intervjuer berättar om händelser i efterhand, vilket kan innebära att de utelämnar och glömmer att berätta vissa detaljer som fanns med vid tiden av utvärderingen (Tjora, 2012).

Senare på höstterminen 2014 påbörjade den då nya chefen på förskolan ett utvecklingsprojekt i hela huset, med hjälp av utvecklingsenheten (se s.26) i kommunen. Här diskuterades förskolans viloprofil (att alla barn, även äldre, vilar på madrasser för avkoppling efter lunchen) och betydelsen av en samsyn bland pedagogerna på förskolan. Chefen tog då även del av mina erfarenheter kring aktionsforskning och använde sig delvis av dessa. Även om detta arbete (se bilaga 1b) troligen inte hinner bli klart under tiden för uppsatsskrivandet, kommer jag ändå i resultatredovisningen ta med erfarenheter/observationer från detta arbete, speciellt motståndet som visade sig till en början. Vad kan detta motstånd stå för och vad kan det resultera i? Eng-

elstad och Gustavsson (1993) skriver att deltagande observationer i praktiken utgör en viktig tillgång till datainsamlingen vid praktikfall (fallstudier/case studies).

Meningen med undersökningen är att studera utvecklingsprocesser på själva förskolan. Jag intervjuade dock även tre personer från ledningshåll för att se hur de kan ha påverkat utvecklingsprocesser på förskolan och om det finns en samsyn, en röd tråd, genom hela organisationen. Ett av målen med aktionsforskning är bl.a. just att förstå de sammanhang verksamheten är en del utav. Från början hade jag inte tänkt ta med ledningsperspektivet i denna studie. Då forskning dock beskriver att det i utvecklingsarbeten är viktigt med stöttning och förståelse från ledningshåll (Gillberg, 2009), kan det i detta arbete anses viktigt att även undersöka ledningens syn på och förståelse av verksamhets- och professionsutveckling i förskolan.

4.1.7. Bearbetning av datamaterialet

Trots bristande anteckningar av aktionsforskningsarbeten från höstterminen 2006 fram till höstterminen 2011, har mina och mina kollegors uppfattningar och erfarenheter om de olika utvecklingsarbetena sammanfattats. Utifrån utvärderingar, avdelningens mötesanteckningar och den litteratur vi hade använt då, försökte jag minnas vad vi hade kommit fram till. Målet var att beskriva svårigheter och möjligheter som har uppstått på vägen i arbetet med aktionsforskning. Även anteckningar som fanns kvar från avdelningens första aktionsforskningsarbete från projektiden 2005/06 (då jag själv inte arbetade på denna förskola) tolkades och togs med.

Hur jag sorterade och bearbetade det insamlade materialet tydliggör jag i form av en översikt i tabellform som följer (tabell 1c). I anslutning följer några kompletterande kommentarer.

De tre intervjuer på ledningsnivå spelades in och transkriberades ordagrant, dvs. även med följdfrågor m.m., vilket var mycket tidskrävande. Därför valde jag att samla och renskriva lagledarnas intervju svar under respektive fråga. Detta gjordes i olika färger för att senare kunna koppla dem till de olika utvärderingarna i analysen senare. Även nedskrivna upptäckter från utvärderingarna sparades i form av resp. färg. Mina kompletterande frågor och kommentarer utelämnades helt, men viktiga detaljer som framkom under uppföljande diskussioner skrevs in under resp. fråga. Att använda sig av ljudinspelning under intervjuer kan ge intervjuaren möjlighet att koncentrera sig på samtalen istället för att notera allt som sägs. Då flyter samtalen på och man hinner istället med att be om förtydliganden om det behövs (Tjora, 2012). När man sedan kan lyssna om och om igen, kan man utläsa mycket mer information av svaren än vad som hade varit möjligt om man hade antecknat under själva intervjun. Även om det är tidskrävande att transkribera hela intervjuer kan man då vara säkrare på att inte gå miste om viktiga detaljer i en intervju. Dessa detaljer skulle kunna ha betydelsen för analysen och kunna gå förlorade vid sammanfattningar, som när informanten t.ex. söker efter ord, kan det stå för en viss osäkerhet. Jag har dock tagit med ev. tvekande även i svaren från lagledarna genom att sätta punkter mellan orden där de uppstod visst tvekande. 2 av de 4 lagledares intervjuer fick jag, på grund av tidsbrist, skriftliga. Även dessa skrevs in under respektive fråga.

Datinsamlingsmaterial	Bearbetning 1	Bearbetning 2
<p>– loggbok</p> <p>– dokumentationsunderlag från AF-arbeten (inkl. dokumentation från HT'05-VT'11)</p>	<p>Alla resultat o erfarenheter sammanställdes och utvärderades i form av Power Point presentation.</p>	<p>Materialet sammanställdes under rubriker:</p> <p>1. Möjligheter med AF</p> <p>2. Svårigheter med AF</p> <p>3. Hur har svårigheter hanterats?</p>
<p>3 diskussionsunderlag från olika arbetslag på förskolan</p>	<p>Lästes igenom för att hitta något som kan vara av intresse. Upptäckter dokumenterades o analyserades.</p>	<p>Listan ovan fylldes på med upptäckter från detta material.</p>
<p>2 brev</p>	<p>Lästes igenom för att hitta något som kan vara av intresse, upptäckter dokumenterades o analyserades och lades till i Power Point-presentationen ovan.</p>	<p>Listan ovan fylldes på med upptäckter från detta material.</p>
<p>3 diskussionsanteckningar från tvärgrupper i huset</p> <p>3 diskussionsanteckningar från arbetslag på förskolan</p>	<p>Lästes igenom för att hitta något som kan vara av intresse, upptäckter dokumenterades o analyserades.</p>	<p>Listan ovan fylldes på med upptäckter från detta material.</p>
<p>5 enkäter</p>	<p>Lästes igenom för att hitta något som kan vara av intresse, upptäckter dokumenterades o analyserades.</p>	<p>Listan ovan fylldes på med upptäckter från detta material.</p>
<p>2 inspelade intervjuer (varje intervju varade i cirka 1tim.)</p> <p>2 skriftligt besvarade intervjuer</p> <p>5 terminsutvärderingar</p>	<p>Endast svaren av de inspelade intervjuerna transkriberades och samlades under resp. fråga i olika färger för att kunna koppla dem till resp. utvärdering.</p>	<p>1. Lästes flera gånger för att upptäcka viktig information. Upptäckter och analyser dokumenterades.</p> <p>2. Intervjusvar jämfördes med utvärderingar för att kunna hitta likheter och skillnader i ord och text.</p>
<p>3 inspelade intervjuer (varje intervju varade i ca.1tim)</p>	<p>Intervjuerna transkriberades i sin helhet, vilket innebar att jag också lyssnade på innehållet flera gånger.</p>	<p>1. Lästes flera gånger för att upptäcka viktig information, upptäckter och analyser dokumenterades.</p> <p>2. Jämförelse skedde av lagledares och ledningens syn på möjligheter och hinder för verksamhets- och professionsutveckling i förskolan, samt synen på teoretisk och praktik kunskap, samt pedagogers lärande och ansvar och ledningens möjligheter till stöd.</p>
<p>Observationer</p>	<p>Upptäckter diskuterades med handledare och kritisk vän, tankar dokumenterades.</p>	<p>Upptäckter ställdes mot teorier och litteratur, tankar och möjliga förståelser dokumenterades.</p>

Tabell 1.c. Bearbetning av det empiriska materialet

Under inspelningarna blev också min egen roll mycket tydligare. Då jag inte direkt är van att intervjua, gjorde jag en del misstag. Jag väntade t.ex. inte tillräckligt länge på svar och därför avbröts informanterna ibland i sitt tänkande, av mina kommentarer eller nästa fråga. En annan

svårighet jag upptäckte var att vara neutral under intervjuerna. Mitt intresse och mitt engagemang i frågorna kring förskolan gjorde att jag ibland mer hamnade i en dialog än att genomföra intervjun så som den var tänkt. Detta är något jag också har kämpat med under skrivprocessen av uppsatsen. Det man skriver om, brinner man för och det är svårt att förhålla sig neutralt till det man skriver, speciellt då man själv är en av deltagarna i undersökningen och samtidigt nyckelpersonen i aktionsforskningsarbetet på förskolan. Essiason (m.fl., 2012) skriver att frågorna hela tiden måste kännas motiverande för deltagaren. Kollegorna upplevde frågorna delvis som svåra och det fanns en viss osäkerhet när de skulle svara. Det kan både tolkas som att de inte förstod frågan, inte ville svara för att de kände sig osäkra, eller att frågorna inte var tillräckligt motiverande. Det kan dock också bero på att pedagogerna ofta vet vad man ska göra, men att de inte alltid kan sätta ord på det. Dessutom har alla ambitioner att vilja svara "rätt". I utvärderingen av intervjuerna måste jag som intervjuare vara medveten om att informanten möjligen svarar mot en föreställning av vad denne tror att jag som intervjuare har för avsikt att höra något om. När man dessutom intervjuar arbetskamrater med samma livssituation på arbetet, kan en del information tas förgivet mellan den som intervjuar och den som intervjuas. Därför är det viktigt att intervjuaren följer upp svaren för att kunna få så mycket information som möjligt (Tjora, 2012).

Terminsutvärderingarna lästes två gånger med mål om att hitta likheter och skillnader i ord och text. Jag sammankopplade och analyserade sedan varje utvärdering med de svar jag hade fått från resp. lagledare i intervjun. Tankar som uppstod skrevs ner och kopplades till teori och litteratur.

Därefter jämfördes svaren från lagledarna och ledningen i frågor kring utveckling i förskolan, samt synen på profession. Återigen noterade jag upptäckter och tankar kring sådant jag lade märke till.

Detta material skickade jag till handledaren samtidigt som jag diskuterade en del praktiska dilemman med min kritiske vän. Det gällde bl.a. frågor om hur de hanterar motstånd och förändringsarbeten i den förskola hon arbetar på och hur de fick aktionsforskning att bli förskolans förhållnings- och arbetssätt, samt vilka erfarenheter hon hade gjort på vägen.

Utifrån alla intryck och handledande kommentarer försökte jag hitta kategoriseringar i min empiri, vilket inte var helt enkelt då den omfattar så många olika datainsamlingsmetoder. Till slut bestämde jag dock rubrikerna i resultatredovisning utifrån uppsatsens syfte. En del av materialet, både skriftliga dokument och transkriberade utskrift från muntliga intervjuer, använder jag som citat i själva redovisningen, detta för att öka trovärdigheten i mina tolkningar. Jag är medveten om att saker och ting kan tolkas olika av olika personer och menar att om någon annan hade gjort samma undersökning, att dennes tolkningar troligen inte hade lett till helt samma resultat (Alvesson och Sköldberg, 2008). Det är dock fritt för läsaren att hålla sig kritiskt till det den läser och bilda sig en egen uppfattning. Aktionsforskning handlar om att ta reda på hur något förhåller sig i den egna praktiken. Man kan inte förvänta sig att samma aktioner i en annan praktik skulle ge samma resultat, då alla praktiker, och även de sammanhang

de omges av, ser olika ut. Andra praktiker kan dock förhålla sig till en studies resultat genom att se skillnader och likheter och arbeta utifrån det (Rönnerman, 2004a, s. 15).

Under skrivandet av resultatdelen uppstod tankar kring aktionsforskning samt verksamhets- och professionsutveckling. Dessa tankar och funderingar skrevs ner allt eftersom i ett eget dokument på datorn för att senare ligga till grund för diskussionen. Dessa anteckningar skrevs ut och klipptes isär. Då antalet anteckningar var lite färre, försökte jag ordna in dem efter olika innebörder och kategorier för att kunna hitta en strategi till att diskutera mina resultat mot slutet av uppsatsen. Genom att bl.a. koppla dem till professionsteoretiska kriterier kan de utveckla förståelse för aktionsforskningens möjligheter i både verksamhets- och professionsutveckling.

4.2. Att forska i sin egen praktik - den dubbla rollen som forskande praktiker

Som handledare i aktionsforskning måste man kunna förhålla sig till gruppmedlemmarnas kunskaper, för det är dessa man ska bygga vidare på, inte sina egna (Nylund m.fl., 2010). Det är ingen lätt roll att både vara en forskande praktiker och samtidigt en del av arbetslaget i aktionsforskningssammanhang. I ett arbetslag om tre pedagoger är det svårt att inta en mer passiv roll och inte lika aktivt kunna delta i diskussioner. Särskilt tydligt blev det när vi under en termin bara var två pedagoger. Då två pedagoger diskuterar, eller när man bara har en arbetskamrat som kommer med synpunkter, är det mycket lätt att man ger sig in i en diskussion. Man talar om vad man själv tycker i frågan, istället för att ställa utvecklande och utmanande frågor med hjälp av den lästa litteraturen. Även om man bortser från svårigheten i handledningen, kan fler pedagoger leda till fler erfarenheter, åsikter och mer kunskap i aktionsforskningssammanhang. Jag kan tycka att arbetslagen på avdelningar i förskolan är mycket sårbara för diskussioner av utmanande art.

En annan svårighet vi upplevde var då vi i arbetslaget inte kunde samsas kring ett förbättringsarbete. Då två tycker olika och jag som tredje person inte ska komma med eget tyckande utan ställa utmanande frågor, blir det svårt. Vid ett sådant tillfälle blev jag mycket osäker i min roll som både aktiv kollega och forskande praktiker med handledarfunktioner. Jag visste inte hur jag skulle hantera situationen. Här är kunskap i handledning viktig. Det finns olika typer av handledning som man behöver känna till och alternera mellan i aktionsforskningssammanhang. En form är den reflekterande handledningen, där man tillsammans reflekterar över iakttagelser som man gör i ett förändringsarbete (Nylund, m.fl. 2010). För aktionsforskaren handlar detta om att bekräfta, men underordna sig yrkeskulturen. Ibland krävs det dock att man intar en mer stöttande roll och ändå kan utmana och ifrågasätta tankar kring verksamheten och aktionsforskningsarbetet. Denna utmanande rollen är svår och behöver tränas mycket.

Även om det är jag som forskande praktiker som lägger upp tillvägagångssätt och innehåll till handledningstillfällena med arbetslaget, så är det viktigt att jag samtidigt tänker på att skapa ett förtroende i gruppen. Jag får inte uppfattas som en som vet bäst, utan som en som vill ut-

vecklas tillsammans med kollegorna. Visserligen har jag mer kunskap om aktionsforskning än kollegor genom utbildningen, men inte större kunskaper i hur jag som lärare i förskolan utför mitt arbete (Nylund m.fl., 2010). Den forskande praktikern behöver kunna reflektera kring och kritisk granska sitt egna vardagliga arbete för att lära sig något nytt om sig själv. Först då kan man få den distans som behövs för att kunna ställa de rätta och utmanande frågorna, som kan leda till djupare kunskap i aktionsforskningsarbetet. Jag tycker att detta är det svåraste i rollen som aktionsforskare, att inta denna distanserade och frågeställande rollen. Det känns mer naturligt att diskutera varandras åsikter. Detta är också något som jag öppet har tagit upp med kollegor, då jag har bett dem att säga till om min roll som handledare blir för aktiv och dominant. Då vi har ett bra klimat i arbetslaget har de faktiskt också vågat göra det ibland, vilket har känts bra.

Vi har över lag ändå haft ett gott och öppet klimat i de olika arbetsgrupperna genom tiderna. I min roll som handledare behöver jag ge tilltro till allas erfarenheter och kunskaper. I aktionsforskningsprocesser är det viktigt att bevara de emancipatoriska värden, dvs. att allas åsikter är lika mycket värda, annars kan det vara svårt att skapa delaktighet i en förändringsprocess. I en av Rönnerman och Olins (2013) undersökningsgrupper har det visat sig att graden av utbildning hade mindre betydelse i förbättringsarbeten än just delaktigheten och tilltron. För mig var det därför viktigt att inte göra skillnad på barnskötare och förskollärare i studien. Jag använder mig av begrepp som lärare och pedagoger för båda yrkesgrupper, vilket jag återkommer till inför resultatredovisningen.

Som forskande praktiker hade jag inte bara målet att förbättra något i praktiken, utan också ett forskarintresse för de processer som utvecklades i aktionsforskningsarbetet. Med mål att kunna generalisera resultaten är man mån om att koppla även dessa processer till teorier för att kunna följa det vetenskapliga förloppet i ett utvecklingsarbete. Detta kan av medarbetare lätt tolkas som att man i rollen som forskande praktiker värderas högre. Det är viktigt att man sätter ord på sina känslor och tankar och öppnar upp för varandras erfarenheter och kunskaper (Elden & Levin, 1991). Vi har under något tillfälle i ett av arbetslagen faktisk diskuterat de olika rollerna. Jag anser att jag har bidragit till att skapa ett tillitsfullt klimat i gruppen.

4.3. Reliabilitet och validitet

Reliabilitet (tillförlitlighet), validitet (giltighet) samt generaliserbarhet är begrepp som inom forskning används som indikatorer på kvalitet av undersökningar. Genom att metoden följer syftets röda tråd ökas trovärdigheten i en studie, dvs. giltighet handlar om att undersöka det man har för avsikt att undersöka (Stukát, 2005). Jag har under skrivandets gång delvis redan beskrivit hur jag har försökt att förbättra undersökningens giltighet och tillförlitlighet. Jag kommer dock att sammanfatta och komplettera detta i följande stycke.

I undersökningen användes både *kvalitativa och kvantitativa metoder*, vilket har fördelen att validiteten (giltigheten) kan prövas på flera sätt. Det kan leda till fler tolkningar och till att

stärka reliabiliteten (tillförlitligheten) i undersökningen, då det ger en mer nyanserad bild av det som undersöks (Björndal-Cato, 2005).

Praktiknära forskning går ut på att kartlägga förändringsprocesser och *pröva de egna föreställningarna mot teorin*. Svårigheten kan vara att distansera sig och att urskilja sina egna uppfattningar från det som framkommit i undersökningen. Eftersom jag i redovisningen *återkopplar till deltagarnas egna ord med hjälp av citat* vill jag påstå att studien har en bra trovärdighet och giltighet. Tjora (2012) menar att tolkningar måste kunna kopplas till det insamlade empiriska datamaterialet så att tolkningar kan prövas och leda till kunskap.

Validiteten är beroende av reliabiliteten i en studie. Ett sätt att mäta reliabiliteten i en studie är att *låta flera personer tolka och kategorisera det insamlade materialet*. Ju fler som kan urskilja samma resultat, desto trovärdigare blir resultatet (Stukát, 2005). Jag har därför låtit en kollega samt en person ur ledningsgruppen ta del av uppsatsen inför inlämningen, för att ge dem möjlighet att hitta missuppfattningar eller eventuella feltolkningar. Även alla andra som deltog i undersökningen har fått möjlighet att i slutet av skrivprocessen kunna läsa innehållet i resultatdelen. Meningen är att alla ska kunna känna igen sig i beskrivningarna, så att studiens resultat bygger på erfarenheter och upplevelser från framförallt de förskollärare som deltagit i studien.

Det finns forskare, enligt Dimmenäs (2010), som menar att man inte kan undersöka något som man redan vet något om. Detta anses dock samtidigt vara en omöjlighet. Dimmenäs menar att om någon vill undersöka något, då måste den också ha en viss insikt inom området. Man kan möjligen visa genom en undersökning, att det man trodde verkligen var sant eller inte, men *en mer öppen inriktning* är dock att föredra genom att du *väljer att undersöka något som du trots allt inte vet eller är säker på* och att du genom undersökningen får nya kunskaper och insikter kring ämnet (ibid.). Jag har i undersökningen upplevt båda delarna, jag menar att det både är en fördel och ett hinder att man redan kan något om det man undersöker.

Många gånger är svårt att gå in i en skrivprocess med inställningen att det jag vet inte är det centrala, utan att jag öppet måste förhålla mig till det undersökta för att hitta något jag inte vet eller vet lite om. Det är inte lätt att tona ner den egna inställningen i texten, även om jag har utgått från andra avdelningars arbete kring verksamhetsutveckling som jag inte är lika insatt i som mitt eget arbete. Jag har använt mig av kollegors erfarenhet från arbetet kring verksamhetsutveckling, egna aktionsforskningserfarenheter och litteratur för att kunna testa hypotesen om att aktionsforskning har utvecklande potential för verksamhets- och professionsutveckling i förskolan. Det hör till en undersökares uppgift, även om man tror på aktionsforskningens möjligheter, att med kritiska ögon kunna undersöka detta (Dimmenäs 2010).

Essiasson (m.fl., 2012) beskriver ytterligare en svårighet då man gör undersökningar i sin egen praktik, nämligen att man riskerar att ta mycket för givet. I relationen arbetskollegor emellan kan detta t.ex. innebära att undersökaren riskerar att förlora nyttig information i existerande förgivettaganden yrkeskollegor emellan. Med hjälp av utvärderingar som kompletterande dokument till intervjuerna anser jag att jag ändå kan få en täckande uppfattning om hur

avdelningarna hanterar det systematiska kvalitetsarbetet i praktiken. Att begränsa antal intervjupersoner till lagledare underlättar för mig att bearbeta och jämföra resultaten utan att tappa spridningen, dvs. att jag ändå når en viss intensitet i urvalet och samtidigt maximal variation. Med hjälp av dessa strategiska urval, användandet av en kritisk vän samt handledare och genom att koppla resultaten till teori och liknande undersökningar, liksom rapporter från skolverket eller skolinspektioner, avser jag att mot slutet att kunna göra vissa generaliseringar trots ett begränsat antal intervjuer och att undersökningen ägde rum i en förskola. Bedömningen av en verksamhet underlättas av en teoribaserad utvärdering. Med teorier kan bakomliggande mekanismer synliggöras som leder till olika resultat. En del forskare anser att utvärderingar utan teoretiska kopplingar är otillräckliga då de bara syftar till att värdera effekter eller nyttan (Sandberg & Faugert, 2007).

Vid användning av teoriinriktade utvärderingsmodeller medvetandegörs bakomliggande teorier och praktiska förutsättningar för den åtgärd som studeras. Modellerna fungerar som ett logiskt ramverk, med vilket "verkligheten" (t.ex. genomförandet och/eller utfallet av ett projekt) jämförs. Denna typ av jämförelse mellan de teoretiska antagandena bakom t.ex. ett projekt och de faktiska resultaten gör det möjligt att särskilja vad som brukar kallas för teori- och implementeringsfel (s. 88).

Där utvärderaren medvetet strävar efter att skapa villkor så att resultaten av en utvärdering kan omsättas till förändringar i praktiken, ger förutsättningar för lärande och utveckling i en organisation.

4.4. De forskningsetiska kraven

De forskningsetiska kraven är ett skydd för både forskare och deltagare i undersökningen att vid eventuell konflikt kunna använda sig av tydliga överenskommelser mellan forskningskraven och individskyddskraven (Vetenskapsrådet, 2002).

Samtyckeskrav - I undersökningar där deltagarna är aktiva aktörer, genom att de ex. svarar på frågor i form av intervju och/eller enkät, skall samtycke alltid inhämtas (Vetenskapsrådet, 2002). Efter powerpointpresentationen i oktober 2014 delade jag ut samtyckesblanketter till samtliga pedagoger på förskolan och förskolechefen. Utöver syftet med studien påpekades på blanketten att deltagandet är frivilligt och att man när som helst kan avsäga sig deltagandet. Medverkande i en undersökning har rätt att själv bestämma hur, hur länge och på vilka villkor de vill delta (Vetenskapsrådet, 2002).

I undersökningen har alla deltagande också haft möjlighet att få insyn i resultatredovisningen inför inlämningen av rapporten. En pedagog har också utnyttjat detta och funderade på avhopp, men efter ett samtal med henne och efter att hon har läst materialet har hon ändå gett sitt samtycke. Enligt Vetenskapsrådet (2002) har forskaren rätt att motivera medverkande till fortsatt deltagande, dock måste den berörda självständigt kunna fatta sitt beslut.

Informationskrav – Alla deltagarna informerades om min utbildning och om uppsatsens syfte. Avsikten är inte att utlämna någon enskild person eller verksamhet utan att undersöka hur avdelningarna arbetar systematiskt med utveckling av verksamheten för att kunna jämföra och

forska kring vilka möjligheter aktionsforskning kan leda till i förskolans professionsutveckling. Enligt de forskningsetiska kraven (Vetenskapsrådet, 2002) ska det tydligt framgå i vilket syfte undersökningen genomförs och att information som samlas in inte kommer att användas till annat än i utbildnings- och forskningssyfte.

Viktigt i sammanhanget är att ev. risker för obehag ska redovisas (Vetenskapsrådet, 2002). Detta var i denna studie viktigt att beakta, då även ledningen deltar och får insyn i uppsatsens resultat, vilket skulle kunna innebära att jag lämnar ut känsligt material från förskolan till ledningen. Även om avsikten var att beskriva processer kring utveckling i förskolan har undersökningen visat att både praktiker och ledningen enligt forskning kan behöva förbättra genomförandet och förutsättningarna för ett utvecklingsarbete i förskolan, så att det kan leda till professionella handlingar i praktiken. Det är ett resultat som skulle kunna uppfattas som känsligt och det var anledningen till att jag helt öppet talade om detta. Trots att alla pedagoger hade fått insyn i resultatredovisningen, har endast en pedagog återkopplat och tyckt att allt kändes ok, då jag hade byggt mitt resultat på vetenskapliga anknytningar. Ändå är detta något jag har behövt kämpa med då jag inte hade för avsikt att utlämna verksamheten eller organisationen och jag har försökt att lära mig acceptera att forskning också måste påvisa brister. Här kan det samtidigt ses som en fördel att man agerar som både forskande praktiker och aktiv förskollärare i den verksamhet som undersöks, för då omfattar kritiken lika väl mig själv som mina arbetskamrater. Även Vetenskapsrådets (2002) rekommendation är att man som forskare ger berörda tillträde till avsnitt i redovisningen som kan tänkas vara känsliga inför publicering, även om detta inte får tolkas som att forskning ska hindras från att komma fram till ev. negativa resultat.

Nyttjandekrav – Deltagarna informerades om att uppsatsen först och främst skulle användas i utbildnings- och forskningssyfte och att informationen/ resultatet är tänkt att spridas till arbetskollegor/förskolechefen på samma förskola, samt verksamhetschefen. Ev. övrig spridning diskuteras i ett senare sammanhang. Det är enligt Vetenskapsrådet (2002) viktigt att information från en undersökning inte används eller utlämnas för kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga sammanhang.

Konfidentialitetskrav - De forskningsetiska kraven (Vetenskapsrådet, 2002) föreskriver att uppgifter som kan leda till identifikation skall behandlas så att enskilda människor inte skall kunna identifieras av utomstående, framförallt om etisk känslig information kan förekomma. Det poängteras dock också att forskaren behöver vara medveten om, även om man inte publicerar namn m.m., att det kan bli så att detaljerad information ändå kan leda till igenkännande av visst innehåll av vissa läsare och att forskaren bör vidta åtgärder för att minska denna risk (ibid., 2002).

Trots målet om att framställa processer i utvecklings- och aktionsforskningsarbeten på förskolan i syfte om att identifiera möjligheter för professionsutveckling, fanns en oro över att deltagarna skulle uppleva att jag missbrukade deras förtroenden som jag hade fått. Det gäller att inte göra felaktiga tolkningar av det som sagts (Enö, 2005). Genom att i resultatredovisningen koppla en del citat ur det insamlade materialet till tolkningar vill jag påvisa vad jag bygger mina antaganden på. Speciellt viktigt att tänka på, då jag använder mig av citat, är att inte an-

vända mig av saker som kan avslöja vem som har sagt vad. Om jag är tveksam är det viktigt att informanten får läsa det sammanhang han eller hon citeras i, så att denne har möjlighet att påverka användandet (Enö, 2005). Som ovan beskrivet har kollegor också haft möjlighet till insyn i resultatet för att kunna ge synpunkter på misstolkningar.

På själva samtyckesblanketten till ledningen fanns det en möjlighet att välja om de ville eller inte ville få insyn i resultatet inför publicering. Då jag inte träffar dem lika ofta, var det viktigt för mig att veta detta redan vid intervjutillfället. Det är bra att ha överenskommelser skriftliga, så att det inte glöms bort. Det är enligt Vetenskapsrådet (2002) ett enkelt sätt att låta informanten kryssmarkera om de är intresserade att få insyn i tolkningar, då det är deras rättighet att kunna få del av uppgifter som används. Det kan också leda till att de upplever sin medverkan som mer meningsfull, då de erbjuds delaktighet i resultatet, särskilt då det gäller samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2002). En av cheferna bad vid intervjutillfället om insyn i resultatet inför inlämning och gav också ett förtydligande i materialet efter att hon hade läst redovisningen. Det handlade dock mer om en otydlighet eller misstolkning från min sida, vilken jag enkelt kunde rätta till i uppsatsen. Kritik bör hanteras så att resultat kan vägas mellan nytta och negativa konsekvenser för undersökningen (Vetenskapsrådet, 2002).

5. Resultatredovisning

Fejes (2009) beskriver tolkningens betydelse då man har en etnografisk ansats i sitt forskningsarbete. Han delar in tolkningar i första, andra och tredje gradens tolkning. *Tolkningar av första graden* innebär att man till en början noterar allt man ser och hör på arbetsplatsen i form av anteckningar kring vardagsförståelser. I denna undersökning gjordes det bl.a. i form av loggbok och mötesanteckningar. *Tolkningen av andra graden* handlar om att man går steget längre och utöver deltagares egen förståelse (intervju, enkäter och brev) också ta in `främmande aspekter` i sin tolkning, t.ex. ur litteratur och forskning, vilket jag sammanställt i teori-kapitlet. Med *tolkningar av tredje graden* ska sedan deltagarnas självförståelse kritiskt granskas genom att man tar distans till det egna inifrånperspektivet, dvs. undersökarens egen förståelse. Istället riktas fokus mot ideologier, diskurser och maktförhållanden för att försöka förstå deras inverkan på det undersökta (ibid.). För både andra och tredje gradens tolkning, granskas i anslutning till varje rubrik i resultatredovisningen det insamlade materialet kritiskt i form av delanalyser, där deltagarnas utsagor ställs mot teori och forskning för att få en djupare förståelse för processer som pågår på förskolan.

Undersökningen går ut på att studera hur pedagogerna på den undersökta förskolan arbetar med verksamhetsutveckling i praktiken och hur detta arbete sker i förhållande till aktionsforskningsstegen. Med hjälp av professionsteorier ska sedan möjligheterna för professionsutveckling i en förskolas praktik undersökas då den arbetar med aktionsforskning. Utifrån det delas resultatredovisningen upp i tre delar: (1) Verksamhetsutveckling i praktiken, (2) utvecklingsarbeten i förskolan och aktionsforskning, samt (3) professionsutveckling i förskolan.

I arbetslagen arbetar i huvudsak två yrkeskategorier, barnskötare och förskollärare. I denna undersökning läggs inte fokus på pedagogernas utbildning utan alla verksamma i förskolan kallas pedagoger, kollegor, praktiker eller lärare. Tyrén (2013) skriver att man i aktionsforskningssammanhang behöver bevara de demokratiska processerna och se varandra som experter inom den egna praktiken. Vill man nå en kollektiv process är det viktigt att alla kan känna sig delaktiga på lika villkor, annars kan det vara svårt att skapa engagemang hos alla deltagare. Som tidigare beskrivits kan benämningen lagledare förekomma (se s.26). Lagledarna i undersökningen är alla förskollärare.

I resultatredovisningen sammanfattas svar och texter ur de olika datainsamlingar som förtydligas med en del citat ur både intervju och dokument. Dessa kommer att redovisas i kursiverad stil. Fördröjningar i intervjusvar, dvs. tid för eftertanke, redovisas i punktform genom tre uppföljande punkter.

5.1. Verksamhetsutveckling i praktiken

Ett av syftena med denna studie är att undersöka hur pedagogerna i förskolan ser på och arbetar med verksamhetsutveckling i praktiken. Uppdraget om det systematiska kvalitetsarbetet ska leda till utveckling och förbättring av verksamheten i förskolan (Skolverket 2010), vilket

förutsätter en beredskap för förändringar i praktiken. Om förändringars resultat ska kunna utvärderas krävs kunskap om varför förändringen är nödvändig och varför något fungerar bättre än något annat. Då kunskap och kunskapsutveckling är kriterier för professioner i professions-teorier (Abbott, 1988; Forslund & Jacobsen, 2000), är här intressant att undersöka hur pedagogerna på förskolan ser på och arbetar med det systematiska kvalitetsarbetet, dvs. verksamhetsutveckling, i praktiken. Ledningens syn på och arbete med utveckling i förskolan kan tänkas påverka pedagogernas arbete med verksamhetsutveckling och behöver därför också undersökas i sammanhanget. Hur ser förutsättningarna ut för verksamhetsutveckling på den undersökta förskolan?

5.1.1. Hur visar sig verksamhetsutveckling i förskolans praktik?

Lagledarna förklarade att de i sitt systematiska kvalitetsarbete både planerar och utvärderar verksamheten utifrån läroplansmålen. Arbetet med verksamhetsutveckling beskrevs av pedagogerna som diskussioner, analyser, planeringar och frågeställningar. Dokumentation, reflektioner och de didaktiska frågorna i utvärderingssyfte ansågs av praktikerna vara nödvändiga för förskolans kvalitetsarbete.

- *Vi utgår ju från vårt, dels vårt årshjul där vi liksom, man följer i den mån, man kollar av, nu har vi gjort det som förväntas, eller*
- *Systematiskt kvalitetsarbete, där man vrider och vänder och ställer sig frågor med syfte och varför och hur och... i det dagliga arbetet, ... det lilla och det stora.*

Systematiken (ett organiserat upplägg) i utvecklingsarbeten beskrev pedagogerna som ett ständigt pågående arbete där man planerar, analyserar och utvärderar.

- *Att planera utifrån barnens intresse och behov. Utvärdera, analysera och planera vidare. Att ha verksamhet levande och arbeta med fokusområden som är lätta att utvärdera.*

Någon pedagog poängterade att hon hade lärt sig utgå från små utvärderingsbara mål som utvärderades oftare så att arbetssättet kontinuerligt kunde anpassas mot gruppens behov.

- *I form av diskussioner kring analyser där vi planerar barnen och gruppens behov kopplat till läroplansmål. Vi se till att skapa små mål i verksamheten som är lätta att utvärdera.*

Även min erfarenhet kring aktionsforskning har visat att för stora, resp. för många mål eller aktioner, gör det svårare att följa upp och utvärdera resultaten. Man riskerar både att förlora översikten och fokus i utvecklingsarbetet. Det är lättare att välja en aktion i taget, som konkret går att utvärdera, och att man i förväg bestämmer hur man kan utvärdera just detta utvecklingsarbete.

Lärarna i undersökningen kände dock samtidigt en osäkerhet i att beskriva vad begreppen utvärdering, samt analys, exakt innebar och de uttryckte ett behov av kompetensutveckling i delar av det systematiska kvalitetsarbetet.

På ledningshåll hade man liknande uppfattningar om vad det systematiska kvalitetsarbetet i förskolan handlar om:

- *Att vi gör en pedagogisk planering och så genomför vi den. Men vi måste också följa upp och utvärdera, och så kommer man till analysen. Att prioritera det så att säga, att faktiskt prioritera de här samtalen på arbetslagsmötena.*

En samsyn på, samt ett delat ansvar för utveckling i förskolan, ansågs av ledningen kunna underlätta utvecklings- och förändringsarbeten i praktiken. Hur man ser på just denna ansvarsfördelning ska beskrivas i kommande avsnitt.

5.1.2. Ansvaret för verksamhetsutveckling i förskolan

Enligt läroplanen (Skolverket, 2010) har alla som verkar i förskolan ett delat ansvar för kvalitetsarbetet, både förskolechef, förskollärare och arbetslaget. Två av fyra lagledare beskriver det egna ansvaret som att kunna skapa förutsättningarna för ett systematiskt kvalitetsarbete:

- *Jag tror nog att det är vi själva som sätter förutsättningar för att lyckas. ... Viljan, det är bara att bestämma sig att vi ska göra det och att hitta en struktur för hur vi ska lägga upp dokumentationen och processen.*
- *... jag tror ju att man själv måste bidra med sitt eget för att man ska komma vidare. Man kan inte kräva allt för att då, till slut så, ... äts ju all tiden upp utav det. Utan man måste nog ge lite extra. Man vågar ju inte kanske säga riktigt det så att, att alla ska göra det, men brinner man för det och man tycker att saker är intressanta, så kanske man får... och då kanske man kan tänka sig det också, i alla fall kan jag göra det. Jag läser ju mycket för att jag tycker det är intressant och inte för att jag ska räkna varenda timme och ta ut sen. Utan det är för att tycker det... för det ger ju mig själv också, att jag känner mig att jag får någonting nytt inför min yrkesroll.*

Flera av pedagogerna beskrev att de kunde tänka sig att bidra med vissa saker, som att delta i utbildningar, föreläsningar, nätverksträffar och bokcirklar som erbjuds. De kunde också tänka sig att dela med sig av den kunskap de får där. Någon förklarade återigen att alla kollegor behöver vara aktiva i regelbundna möten och att det måste finnas tid till dessa. - *Dialog går hand i hand med kunskap och detta behöver man göra mer av i praktiken.*

Det fanns en vilja hos en del pedagoger att ställa upp med lite egen tid för utveckling även om många menade att ledningen behöver ge tillfällen framförallt på arbetstid för just kompetensutveckling. De flesta beskrev att den möjligheten oftast också fanns. Två pedagoger uttryckte dock tydligt att de ansåg att det är ledningens ansvar att ge tid för fortbildning, samt förutsättningar för utvecklingsarbeten på arbetstid, i synnerlighet då det handlar om arbetet/yrket:

- *Jag tycker att arbetsgivaren har ansvaret att erbjuda tiden för kompetensutveckling och möjligheter, det tycker jag faktiskt att de ska göra... Det är arbetsgivarens ansvar att erbjuda det inom arbetstiden, det tycker jag!*
- *Jag kan läsa och gå på föreläsningar som erbjuds på betalt arbetstid.*

Undersökningen visade att ledningen och praktikerna inte riktigt hade samma syn kring ansvarsfördelningen. Även om de flesta pedagogerna kunde se att båda hade ett ansvar för det systematiska kvalitetsarbete, ansåg de dock att framförallt ledningen måste skapa förutsättningarna och leda, samt stödja utvecklingsarbeten i förskolan. Pedagogernas egen insats sågs mer eller mindre som frivilliga initiativ. Ledningen i sin tur menade att utvecklingsansvaret är en parallell process där båda ansvarar tillsammans för att driva utveckling i förskolan. Från ledningshåll verkade man förutsätta ett genuint intresse, samt flexibilitet och drivkraft från pedagogernas håll. Cheferna beskrev intresset för utveckling som en del av det pedagogiska uppdraget, men nämnde inget om ifall detta helt och hållet ska ske på arbetstid eller inte.

- *Jag tänker att det ingår i uppdraget, att som pedagog och medarbetare i förskolan ha en vilja att själv utvecklas och att då vara delaktig i utvecklingen. ... att det finns ett grundintresse när man väljer det här yrket så att säga, att man är lite vetgirig, att man vill fördjupa, att man vill lära mer, att man vill vara i ett lärande sammanhang.*

Det fanns en ambition hos ledningen att hävda förskolans verksamhet gentemot både samhället och politikerna för att poängtera vikten av förskolans betydelse i barns lärande utöver omsorgen, så att det satsas mer pengar på förskolan. Pedagogerna uttryckte ett behov av kompetensutveckling, men också att den behöver anpassas mer till individnivå, då alla som arbetar i förskolan har olika behov av utveckling. Ledningen ansåg dock att det samtidigt fanns behov av gemensam tid för utveckling för pedagoger i hela kommunen, så att en samsyn kan skapas och kvalitén i förskolan kan blir mer jämn mellan verksamheterna. Här beskriver ledningen ett dubbelt uppdrag från sin sida, nämligen att stötta enskilda enheter i utvecklingsprocesser, men också att styra utvecklingen på alla förskoleverksamheter i kommunen.

Ledningen beskrev sitt ansvar i undersökningen som stödande och styrande. Hur ser då ledningen på förskolpedagogernas autonomi, rätten att själv bestämma? Det finns en hel del utrymme för det, uttryckte man från ledningshåll. Pedagogerna leder själva arbetet i barngruppen tillsammans med kollegorna i arbetslaget och i enlighet med uppdraget. Utifrån att man utnyttjar alla erfarenheter och kunskaper som finns i arbetslaget, kan man forma arbetet på förskolan vilket ger en ganska stor frihet, förklarade en av cheferna.

- *Det är klart att de måste ha den möjligheten! Det vore ju hemskt om vi alla skulle vara detaljstyrda i varenda minut... Alla är vi olika och alla bidra vi ju med någonting... bara man har i grunden någon form av samsyn hur vi vill närma oss vårt arbete så att säga och hur vi vill se på barnens lärande. Sen kan det ju vara helt olika sätt att göra det på.*

Arbetet i förskolan handlade enligt ledningen dock inte bara om att kunna styra det egna arbetet, utan också om att kunna låta sig styras:

- *Men sen är det ju ändå då att man har... man leder barngruppen och så måste man också låta sig ledas av sin chef då... att hit ska vi gemensam och den chefen måste ju också kunna låta sig ledas av mig då, hit ska vi gemensamt så att säga...*

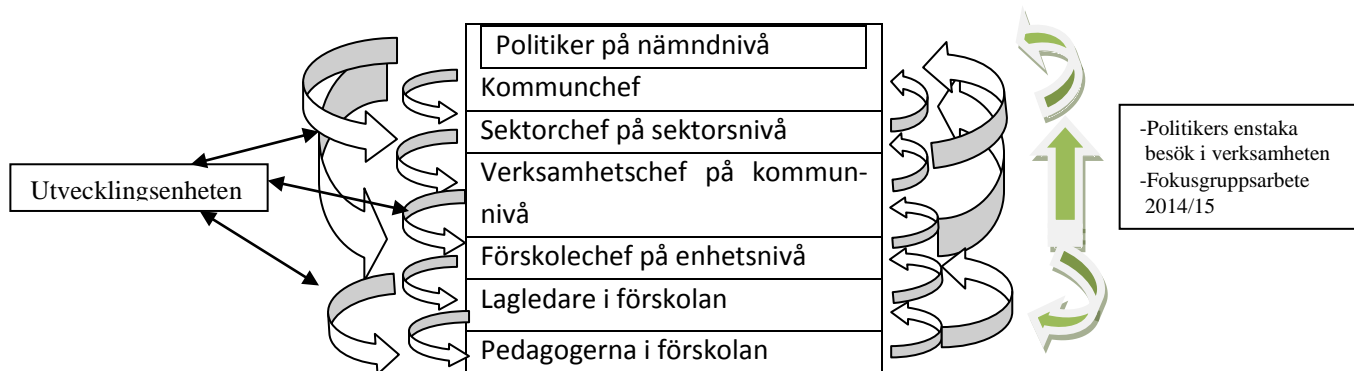
En sådan beskrivning kan tolkas som att ledningen här ser ett dubbelt uppdrag. Åt ena sidan står pedagogerna för enhetens utveckling, men de behöver också kunna vara aktiva i att utveckla en likvärdig förskola för alla barn oavsett var de bor i kommunen. Sett ur det perspektivet är det ledningen som driver utveckling på kommunal nivå, där pedagogerna förväntas att låta sig ledas. Hur arbetar man då med utveckling på ledningsnivå?

5.1.3. Utvecklingsprocesser på organisationsnivå

Något som har förvånat mig i undersökningen var att ledningen faktiskt brottas med kvalitetsfrågor och utveckling i förskolan på liknande sätt som vi pedagoger förväntas göra. De beskrev att de använde sig av lärande samtal (se s.25) i chefsgruppen och av ett digitalt verktyg, Stratsys, ett strategisystem för effektiv verksamhetsstyrning och uppföljning. Det kan tolkas som att de kräver samma sak av pedagogerna som de kräver av sig själva och att de på så vis också är medvetna om vad det innebär att arbeta med utveckling i verksamheten:

- *Jag deltar ju själv i de här lärande samtalen ... Så just nu läser vi en bok ... och så ska vi diskutera den och så ska vi turas om att vara ansvarig att ta ut diskussionsfrågor och så diskutera vi kring det och försöker hitta en samsyn.*
- *Själv arbetar jag i Stratsys, det jag kan se hos er på Unikum kan min chef se hos mig via Stratsys... Det ska finnas aktiviteter kopplade till målen. Så ska jag gå in där en gång i månaden eller varannan vecka och då ska jag följa upp där vad som har hänt sedan målet sattes.*

I intervjuerna med cheferna kunde en ambition utläsas om att man från ledningshåll försöker skapa en lärande organisation och en samsyn i att kunna agera för en likvärdig förskola i kommunen. Jag tycker mig dock kunna se att det pågår ett arbete ovanför varandra istället för med varandra. Undersökningen visade att ledningen hade ett visst förgivettagande i att informationsflödet mellan nivåerna fungerar så att alla skulle kunna se den röda tråden och känna sig delaktiga i olika beslut som rör t.ex. praktiken. I figur 5 på nästa sida visas hur samarbetet och informationsflödet i kommunens organisation kring förskolan kan förstås utifrån det empiriska materialet från undersökningen:



Figur 5. Informationsspridning i kommunen så som jag tolkar den utifrån intervjuerna med ledningspersoner.

Informationen mellan nivåerna ansågs enligt cheferna ha förbättrats med hjälp av mellanpositioner som *utvecklingsenheten och lagledare* (se s.26).

- *att vi från ledarhåll, men också från kollegiehåll, t.ex. lagledare, att man påvisar den röda tråden, att man hjälps åt att visa kopplingarna, att det här inte är en tomteblössföreläsning utan den bygger på det vi gjorde förut.*

Ändå upplevdes informationen och ledningens avsikter i praktiken inte nå ända ner till pedagogerna, vilket visade sig i att lärarna inte alltid hade förståelse för kommunens `nya uppdrag` och `påhitt`. De tolkar dessa oftast som ytterligare en uppgift istället som ett steg i verksamhetsutvecklingen.

5.1.4. Förutsättningarna för verksamhetsutveckling i förskolan

Pedagogerna ansåg dock över lag att de inte har de rätta förutsättningar för det systematiska kvalitetsarbetet i förskolan, bl.a. på grund av att de inte alltid kunde få ut sin planeringstid vid exempelvis pedagogers frånvaro/ sjukdom, samt att de allt mer fick extra arbetsuppgifter från chefsnivå. Det nämndes också andra orsaker som upplevdes tidsbegränsande, så som låg personaltäthet i förhållande till barngruppen och att arbetet kring barn i behov av särskilt stöd kräver en del extra tid för möten och dokumentation. Dessa möten ingår i den ordinarie planeringstiden, dvs. att pedagogerna inte upplevde att de fick mer tid för planering då de hade barn i behov av särskilt stöd i barngrupperna.

Även från ledningshåll beskrevs att det i förskolan inte alltid finns de rätta förutsättningarna, men att pedagogerna samtidigt måste kunna ta tillvara på de förutsättningarna de har:

- *Det är hur lokalerna ser ut. Det är viktigt att de är utformade så att man kan driva ett pedagogiskt arbete... att det är pedagogisk stimulerande både ute och inne... Att man ha bra kollegor, det är ju en resurs, som man kan bolla med... för då utvecklas man ju tillsammans.*

En god arbetsmiljö ansågs av ledningen bl.a. vara viktigt i samband med utvecklingsmöjligheter och det poängterades att det krävs kreativa pedagoger som kan se och ta vara på de möjligheter som finns. Flexibilitet i undervisningen ansågs vara en viktig förutsättning för pedagoger så att de kan anpassa sitt arbetssätt efter behoven i barngrupperna. Ledningen ansåg att pedagogerna i förskolan behöver prioritera diskussioner mer på avdelningsmötena och att det är viktigt att lärarna i förskolan utvärderar sitt arbete utifrån de didaktiska frågeställningarna kring vad som har fungerat i arbetet eller inte och varför. Pedagoger behöver kunna se och systematiskt utveckla processer i vardagen så att barnens lärmiljö kontinuerligt förbättras, förklarade man på ledningsnivå. Kvalitetsarbete i förskolan ansågs bl.a. handla om att pedagogerna vågar prova nya sätt att leda lärandet på hos barnen.

Pedagogerna ansåg inte att de har de rätta förutsättningarna för att, på ett för dem tillfredställande sätt, kunna utveckla det systematiska kvalitetsarbetet i förskolan. Här uppstår frågan om vad de anser sig att behöva för att kunna bedriva ett sådant arbete:

- *Att alla hade mer tid tillsammans att diskutera kvalitén.*
- *Vi skulle bli bättre på att dokumentera dem processerna som vi gör och barnens processer som sker och den utvecklingen.*
- *Vi skulle behöva lägga mer tid på all dokumentation och analysen.*

I undersökningen har det kommit fram att pedagogerna ansåg sig behöva mer tid. En pedagog menade att man på förskolan också behövde bryta gamla planeringsvanor och prioritera pedagogiska diskussioner på träffar och möten. De ansåg sig också, som tidigare har nämnts, behöva bli bättre på en del av de processer som ingår i det systematiska kvalitetsarbetet. Utöver utvärdering och analys nämndes här också dokumentation. Här visades en stor tilltro till en form av mall från kommunen som ingår i det nyss startade arbetet i den digitala lärplattformen Unikum, som är både tänkt att underlätta och ge redskap för blogg, barns lärlogg, föräldrasamtal och planering m.m.. Denna upplevdes kunna bli ett medel för att förbättra och underlätta dokumentationen för att synliggöra processerna i det systematiska kvalitetsarbetet. Lagledarna i undersökningen beskrev också att ett systematiskt utvecklingsarbete kräver samsyn bland kollegor och att den gemensamma planeringstiden prioriteras av alla. Undersökningen tyder på att de flesta pedagogerna ser det systematiska kvalitetsarbetet som ett gemensamt ansvar, där både ledningen och pedagogerna själva måste vara aktiva. Två av fyra pedagoger i undersökningen ansåg dock att det är arbetsgivaren som först och främst måste skapa bättre förutsättningar för att pedagogerna ska kunna driva ett utvecklande kvalitetsarbete:

- *Alltså, förutsättningar förändras inte, utan vi ska lära oss att handskas med de förutsättningarna vi har, och det är helt fel, tycker jag! Ja, jag kan bli så trött på det, att vi ... till slut kommer vi inte att orka.*

På chefsnivå beskrevs att just pedagogers inställning kunde utgöra både möjligheter och hinder för utvecklingsarbeten i förskolan. Hinder beskrevs som följande:

- *att man inte är lösningsfokuserad som personal, ... när man inte vågar prova nya saker.*

- *att man har kommit olika långt i arbetslagen... om några är kvar i konkreta förändringen medan någon annan vill diskutera mer i det här förändringshjulet.*

Undersökningen visade dock att cheferna samtidigt var medvetna om att utvecklingsarbeten i förskolan dock också behöver stöttning från ledningshåll:

- *... jag som chef vill ju hemskt gärna att vi skulle öka personaltätheten och minska barngrupperna för att skapa tid för pedagogerna att både planera och genomföra bra metoder så att säga, med barnen, eller bra undervisning man snarare skulle säga, för det är ju det, det handlar om. På lång sikt naturligtvis, vi vill ju ha fina lokaler, vi har ju, försöker ju skapa någon sorts plan för att bygga om, bygga till eller bygga nytt och rusta upp, så ... så att det inte blir trångt utan att det blir ... ja, goda villkor att ha barngrupper i. Och sen handlar det också om att se till att ..., pedagogerna får egen utveckling, att man får kompetensutveckling, utbildning, eller vad det nu är som krävs...*
- *Jo, jag har faktiskt försökt att få igång en kompetensutvecklingsplan över tid. Men vi har inte kommit dit, men jag vet inte riktigt... Fast nu tycker jag att jag har fler med mig som tycker så, att vi behöver ha en kompetensutvecklingsplan över tid, så att man ser tillsammans, chef, medarbetare, vart är vi på väg? Så att man ser varför har vi den här föreläsningen nu? Jo, det hänger ihop med det vi gjorde där och det hänger ihop med vi ska göra där, så att man tillsammans är med och påvisar hur det hänger ihop. I o med att vi bara har fyra studiedagar per år, så är det ganska länge emellan dem, så att vi allihop glömmer lite grann. Vad var det nu vi gjorde sist och hur tänkte vi där? Och hur ska vi gå vidare med det? Och då tror jag att vi kan behöva ha något vi kan hänga upp det på, så att man ser: Var är vi och vart är vi på väg? Vad är nästa steg och nästa steg? Det tror jag kan vara en del i det.*

Tid, pengar och organisering nämndes av ledningen som faktorer som i vissa fall kan begränsa utvecklingen i praktiken. Mer 'luft i systemet' nämndes, som på sikt skulle kunna förbättra möjligheterna för det systematiska kvalitetsarbetet i förskolan genom t.ex. fler förskollärare i arbetslagen, då de har mer planeringstid enligt avtal. I praktiken återstår dock att hitta den tid till planering som förskollärare har rätt till i de befintliga ramarna för scheman. Det är svårt att tro att ledningen skulle ge mer tid till planering till varje avdelning, då det skulle kosta fler pedagoger i varje arbetslag. Mindre barn i grupperna skulle däremot kunna ses som något som kan generera i mer tid för reflektioner, då det t.ex. resulterar i färre utvecklingssamtal med för- och efterarbete och den tiden skulle kunna läggas på exempelvis fler reflektioner. Det förutsätter dock att inte personaltätheten sänks pga. minskat barnantal i grupperna.

Då ledningen frågades vad de själva kunde tänka sig bidra med på kort sikt för att förbättra möjligheterna för utveckling i förskolan, utöver extra insatser och pengar, beskrev två chefer en önskan om att de själva skulle kunna vara en mer närvarande chef. De menade att de då skulle ha större möjligheter att sätta sig in i processer i verksamheterna, men att de upplevde att tiden inte räcker till för dem att vara med på fler möten. Mer tid för reflektioner tycks vara

något man både önskade på lednings- och verksamhetsnivå, samt en prioritering av pedagogiska samtal på möten.

Sammanfattande analys:

Undersökningen har visat att ledningen och praktikerna hade samma syn på det systematiska kvalitetsarbetet, dvs. verksamhetsutveckling, och vad det innebär. Det handlar om att kontinuerligt planera och utvärdera verksamheten utifrån läroplansmålen och barnens behov. Konkreta utvärderingsbara mål ansågs vara viktiga. Det nämndes av pedagogerna en osäkerhet kring vad analys och utvärdering exakt står för och de uttryckte här ett behov av fortbildning.

Både utvärdering och analys kräver något slags insamlat material att utgå från, dvs. material som är dokumenterat. Dokumentationen upplevdes av pedagogerna själva dock samtidigt också som otillräcklig och de hade över lag en önskan om att förbättra denna. Flera pedagoger uttryckte att dokumentationen med hjälp av en nyss påbörjat mall, på den digitala lärplattformen Unikum, skulle kunna leda till ett mer tillfredställande sätt att skriva om verksamheten, där både systematiken och utvecklingen skulle kunna bli synliga. Används en utvärderingsmall kan man visserligen effektivisera själva utvärderingsarbetet och minska riskerna i att missa viktiga delar i utvärderingen (Sandberg & Faugert, 2007), men Hattie (2008) och Elfström (2013) menar att denna form av dokumentation inte får bli till en färdig teknik. De varnar för att framgångsrika tekniker ofta säljs och köps av kommuner som färdiga program, med mål om att dessa kan övertas av så många pedagoger som möjligt. Utöver att underlätta dokumentationen kan mallar dock samtidigt också leda till att samspel och reflektion mellan barn och lärare, samt lärarna emellan, minskar och kanske till och med upphör helt, framförallt i arbetslag där tekniker efterfrågas mer än kritisk reflektion kollegor emellan (Elfström, 2013).

Samma risk beskrivs i aktionsforskning, då även den kan användas mer som en mall än ett förhållningssätt för utveckling. Carr och Kemmis (1986) har kunnat se exempel då aktionsforskning har används mer som en metod utifrån ett tekniskt intresse att nå kunskap av instrumentell art. Detta kan dock leda till att man missar det kritiska perspektivet med mål om att kunskap utvecklas kontinuerligt och systematiskt, vilket egentligen är ett av målen med aktionsforskning. Det är viktigt i utvecklingsprocesser att pedagoger har kunskap och färdigheter kring olika uppföljningsverktyg (Nylund m.fl., 2010) och att man utvecklar rutiner kring användandet av dessa i förskolan, så att man kan göra verksamheten och förbättringsområden synliga (Axberg, 2011). Man behöver fokusera mer på planering, dokumentation och analys av verksamhetens mål samt barns lärande, istället för på görandet i förskolan (Sheridan, 2011).

Undersökningen visade att man på verksamhets- och ledningsnivå inte hade samma syn kring ansvars- och resursfördelning. Pedagogerna ansåg att det huvudsakligen är ledningens ansvar att skapa förutsättningar, samt leda och stödja utvecklingsarbeten i förskolan. Lärarnas eget ansvar lades mer på ett frivilligt plan. Ledningen poängterade dock att verksamhetsutveckling faktiskt är en del av uppdraget och att pedagogerna själva måste kunna och vilja intressera sig för utveckling utifrån ett genuint intresse och engagemang. Flexibilitet och att kunna se möjligheter är enligt ledningen egenskaper pedagoger behöver i förskolan.

Frågan är, om det är realistiskt att tänka att pedagoger ta på sig uppdraget för att utveckla sin yrkeskompetens i arbetslivet. Man utbildar sig till ett yrke på eget initiativ, men utveckling inom yrket anses vara arbetsgivarens ansvar som borde erbjudas på arbetstid, enligt de flesta pedagogerna. En pedagog uttryckte att hon kunde tänka sig att bidra med egen tid. Hon uttryckte att om allt togs av arbetstiden, så inskränkte det också på planeringstiden som ändå upplevdes otillräcklig. Men hon uttryckte samtidigt att hon inte "vågade" säga att alla skulle ställa upp med egen tid, men hon menade att vidareutveckling i yrket också ger henne något som person. Forskare (Rubenson, 1996, 2006; Coffield 2005) beskriver att det livslånga lärandet inte längre bygger på frivillighet om man vill klara sig i 2000-talets arbetsliv, utan mer kan ses som ett krav. De menar dock att möjligheterna till institutionell utbildning fortfarande är ojämnt fördelad mellan olika människor i samhället, bl.a. beroende på olika sociala, kulturella och etiska förutsättningar. Vill man att människor ska satsa på det livslånga lärandet, anser Coffield (2005), behöver man utöver att minska bl.a. löneklyftorna, också satsa på en mer bred utbildning ifrån starten. Framtidens lärare behöver bli mer kompetenta i att locka fram lusten att lära hos människor, samt en beredskap att kunna lära om. Detta anses vara en förutsättning ifall man vill kunna förvänta sig att individer själva ska kunna ta ansvar för sitt livslånga lärande. Människor måste också lära sig förstå att lärandet i arbetslivet inte bara gagnar arbetsplatsen utan också dem själva. Lärande är en frigörande process och kunskaper har betydelse för hur människor kan påverka sina liv och vilka val de gör.

Undersökningen visade att pedagogerna själva faktiskt kände ett behov av att utveckla kunskaper kring verktygen och processerna i det systematiska kvalitetsarbetet. Här finns en drivkraft till utveckling. Gustavsson (2008) beskriver att lärare vid fortbildning inom yrket redan har mycket kunskap med sig och att den kunskapen måste synliggöras om den ska kunna utmanas och leda till nya erfarenheter och kunskaper. När lärare ska lära sig något, måste också deras lust att arbeta och lära tas till vara. Det måste leda till meningsfullt lärande för lärarna själva. Pedagogerna, som deltog i denna undersökning, efterfrågade kompetensutveckling som mer fokuserar på individnivå än kollektivnivå. De menar att alla som arbetar i förskolan har olika behov av fortbildning. Även om ledningen kunde se detta behov, menade cheferna att det samtidigt måste finnas utbildning på kollektiv nivå i kommunen för att kunna arbeta mot en likvärdig förskola. Hur såg då ledningen på förskolpedagogers rätt att själva bestämma i verksamheten?

Från ledningshåll menade man att det fanns plats för autonomi i förskolan, men att, samtidigt som pedagogerna måste kunna leda barnen, de också måste kunna låta sig ledas av sina chefer. Enligt Abbott (1988) är *yrkesmässig autonomi* en förutsättning för professioner, dvs. att praktikerna själva har makten och kunskapen att bestämma hur arbetsmetoder ska utformas. Även om ledningen anser att det finns goda möjligheter för autonomi i förskolan ger forskning ibland en annan syn (Enö, 2005; Gillberg, 2009). I och med den historiska bakgrunden av förskolläraryrket, som beskrivits tidigare i teoridelen, och då förskolan styrs av både staten, kommunen och samhällets behov, kan denna möjlighet till autonomi i förskolan anses vara relativt låg. Om pedagogerna tar kontrollen över sin egen utveckling och kunskapsproduktion, kan de höja denna autonomi i förskolan, menar Andersson & Larsson (2014).

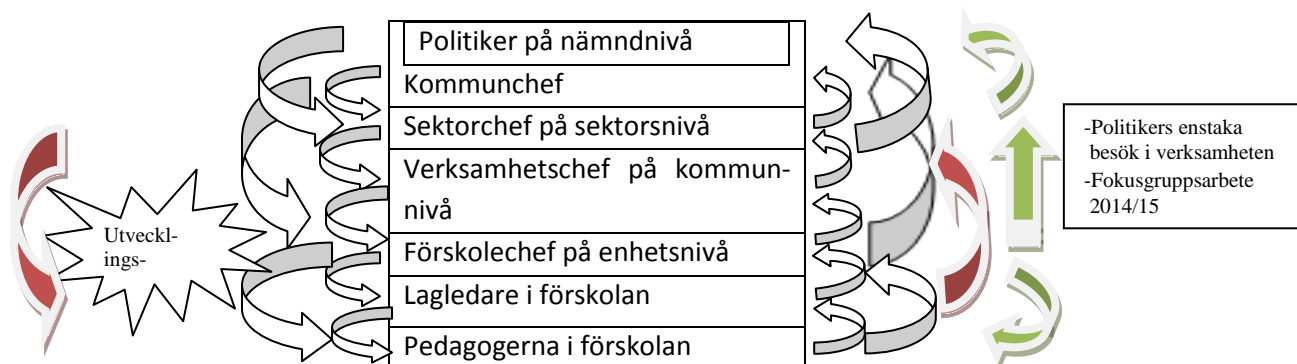
Pedagogerna ansåg sig över lag inte ha de rätta förutsättningarna för att kunna bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete på ett för dem tillfredställande sätt. Här kan man fråga sig vad tillfredställande står för. Vem bestämmer om ett arbete är tillräckligt gott eller inte? I undersökningen framkommer inte direkt om det är pedagogernas egen uppfattning, eller om det är en upplevelse av att de känner att det arbetet de gör inte duger hos cheferna, då ledningen försöker utveckla det systematiska kvalitetsarbetet på förskolan. Hur som helst så nämns här förutom tid också andra faktorer som hindrar pedagogerna från att utföra ett ”tillfredställande” kvalitetsarbete.

Utifrån intervjuerna med lagledarna kan slutsatsen dras att de upplevde att en systematik i kvalitetsarbetet förekom på den undersökta förskolan, vilket dock inte direkt synliggjordes i själva utvärderingarna. Ett fåtal pedagoger kunde också läsa litteratur och forskning, vilket däremot inte diskuterades i arbetslagen. Endast en lagledare gjorde en koppling till litteratur i utvärderingen. Möjligen kan detta bero på en ovana kring att dokumentera just (utvecklings-) processer och också en ovana att prata om pedagogers eget lärande. Lärare är visserligen vana att planera och genomföra det som de har planerat, menar Rönnerman (2012b), men de följer sällan upp handlingarna systematiskt för att kunna skapa förståelse och kunskaper kring processerna, så att de kan utmana och utveckla dessa.

Rönnerman (2012a) menar att det är viktigt att pedagoger kan koppla teori och praktik till varandra om de vill kunna utveckla kunskap och förändra den egna verksamheten. Undersökningen visade dock att pedagogerna på den undersökta förskolan mer samtalar utifrån erfarenhet än vetenskap. Att verksamheten skall bygga på vetenskaplig grund kopplades av pedagogerna inte direkt till forskning och teorier. Anknnytningar till just litteratur om forskning och teorier sågs mer som frivilliga inslag och inte som en del av uppdraget, vilket möjligen kan tyda på en otydlighet kring uppdraget. Ledningen ansåg däremot att ett vetenskapligt intresse är en del av uppdraget och förutsätter ett genuin yrkesmässig nyfikenhet från pedagogerna håll. Hagelin och Johannesson (2014) menar att förskolecheferna här har ett stort ansvar i att möta pedagogerna och ge dem förutsättningar, såsom tid för kollektiva reflektioner, tid till att både kunna ta del av den forskning som finns kring förskolan och kunna sätta den i förhållande till den egna praktiken. Kvalitén på lärandet är beroende av hur man strukturerar och organiserar lärprocesser i förskolan och den kan utvecklas ytterligare om man läser litteratur eller tillåts gå på föreläsningar (ibid.). Det är viktigt att man i förskolan diskuterar lärarnas eget lärande likväl som barns lärande i utvecklingssammanhang (Doverborg m.fl., 2014).

Undersökningen visade att ledningen bedriver ett liknande utvecklingsarbete som pedagogerna förväntas göra i förskolan. Informationen mellan deras och pedagogers ambitioner fungerar dock mindre tillfredställande enligt undersökningen. Ofta ses ledningens utvecklingsområden som ytterligare arbetsuppgifter uppifrån när de ska implementeras i verksamheterna. Trots satsningar på lagledare och utvecklingsenheten verkar man inte ha lyckats förmedla varandras intentioner. Det kan vara ett tecken på att mötesformer med kommunens chefer på mellannivå och själva praktikerna behöver utvecklas, precis på samma sätt som förskolechefen ges möjlighet att närvara vid möten på sektors- och kommunnivå. I figur 5. kan man möjligen utläsa

att en yttre pil utöver den närmaste nivågränsen åt båda håll saknas mellan verksamhets-/sektorchef och praktikerna. Det kan tänkas att den samsyn som pedagogerna efterlyste i undersökningen kan uppstå i sådana möten där man kan diskutera samsyn och systematik i utvecklingsprocesser i förskolan, som de röda pilarna visar i figur 6.



Figur. 6. Min idé om hur informationsflödet/samarbetet skulle kunna se ut i en kommun med ytterligare ett mötesforum för att stärka informationsflödet och samarbetet utöver de närmaste nivågränserna.

Förskolan omges av en stor organisation, där det rent praktiskt kan vara svårt att erbjuda alla deltagare möjlighet att närvara vid alla slags möten. Genom ytterligare ett mötesform mellan t.ex. verksamhetschef och lagledarna skulle kanske ett tydligare informationsflöde och samarbete kunna nås. Utvecklingsenheten kan här ses som en källa till inspiration och handledning som *tillsammans med* de olika chefer och lagledare utvecklar verksamheten i förskolan istället för att hjälpa varje grupp för sig, dvs. ledningen och praktikerna.

Då individer samspelar med varandra kan kunskap utvecklas och leda till en förändrat praktik. Ett sådant samarbete kan både innehålla effektivitet och demokrati. Deltagarorienterad aktionsforskning kan skapa möjligheter till att utveckla just en sådan praktik (Kemmis & Mc Taggart, 2007; Rönnerman, 2004a; Gillberg, 2009). Undersökningen har visat att man från ledningshåll faktiskt ser ett behov av att utveckla en kompetensutvecklingsplan över tid, där man tillsammans i hela organisationen kan se vart man är på väg. Här anges dock liknande svårigheter av cheferna själva, som praktikerna också har beskrivit, nämligen att personalbyten, omorganisationer, samt brist på tid och pengar försvårar samarbetsprocesser utöver de närmaste nivågränserna.

Med tanke på syftet om att påvisa hur man tänker kring och praktiskt arbetar med verksamhetsutveckling i den undersökta förskolan visade undersökningen, att även om lagledarna menade att ett systematiskt kvalitetsarbete pågick i förskolan, så upplevde både pedagoger och chefer att det finns områden som behöver förbättras kring detta arbete. Aktörerna ansåg sig behöva både bättre förutsättningar och fler utbildningsmöjligheter framförallt på individ- och enhetsnivå, om ett mer tillfredställande systematiskt utvecklingsarbete i förskolans praktik ska kunna utvecklas. Det beskrevs också som att båda parter måste vara aktiva och ansvarstagande i dessa processer.

Det är viktigt att utvecklingsprocesser genomförs både på en generell nivå och på pedagogernas egna villkor om de ska kunna leda till drivkraft och engagemang i praktiken (Larsson och Löwstedt, 2010). Man kan då också minska riskerna för att lärarna i en organisation tar åt sig eventuell kritik enskild eller som grupp. Flera forskare (Larsson och Löwstedt, 2010; Engeström, 2010; Ohlsson 2014) menar, att organisationers handlingsrutiner och motstånd i utvecklingsarbeten behöver synliggöras och bearbetas konstruktivt. Forskning (bl.a. Hargraves, 2004; Rönnerman, 1998; Gillberg, 2009) visar att det är viktigt att lärarna både ges möjlighet och själva vill delta i förändringsprocesser om förändringar ska bli hållbara och engagerande, så att utvecklingsarbeten inte känns som ytterligare arbetsuppgifter uppifrån. Nicolini (2013) menar att en praktik måste förstås relationellt. För att skapa förståelse för den egna praktiken måste man också ha kunskaper om och insyn i vad som händer *next door*. Det leder till förståelse kring hur praktiker i en organisation hänger samman, på vilka sätt de framställs i olika sammanhang och hur man kan påverka sin situation utifrån de förutsättningar som finns.

Även deltagarorienterad forskning kräver integration och engagemang av båda parter, dvs. både ledningen och praktikerna själva. Den utgår från ett helhetsperspektiv där kritisk subjektivitet och kunskap ska leda till handlingar av olika slag. Denna ansats grundar sig i en människosyn där alla människors lika värde betonas och där det finns en tilltro till människan, dvs. att alla deltagare kan lära i samtal med varandra. Deltagarorienterad pedagogisk forskning, så som aktionsforskning, har potential att utveckla både teoretisk och praktisk kunskap och den har också kapaciteten att fördjupa förståelsen av pedagogiska processer i verksamheten (Härnsten, 1999). I följande avsnitt ska nu förskolans arbete kring verksamhetsutveckling beskrivas i jämförelse med aktionsforskningsstegen.

5.2. Utvecklingsarbeten på förskolan och aktionsforskning

Ett av syftena med undersökningen är att studera hur pedagogerna på förskolan arbetar med verksamhetsutveckling i förhållande till aktionsforskning och vart detta arbete leder. I undersökningen uttryckte en pedagog att de i arbetslaget delvis fortfarande arbetar enligt aktionsforskning. *‘Jag tycker att vi redan jobbar aktionsforskande, men att vi behöver dokumentera mera.’* För att se hur det förhåller sig, följer nu några synpunkter kring likheter och skillnader utifrån intervjuerna med lagledare och arbetslagens utvärderingar. Även erfarenheter av de kollegor, som har arbetat tillsammans med mig i aktionsforskningens tecken och samtidigt har erfarenhet av andra arbetslag på förskolan, före eller efter att vi har arbetat ihop, ligger till grund för denna redovisning. Då fyra av de fem arbetslag som ingår i studien inte lika medvetet och öppet arbetar med aktionsforskning, beskriver jag deras arbete här som *‘traditionellt’* arbetssätt och arbetslagen som *‘traditionella’* arbetslag. I anslutning till det beskriver jag också ett aktionsforskningsinspirerat utvecklingsarbete som påbörjats på hela förskolan och vilka processer det har lett till.

5.2.1. Likheter som kunde utläsas

Kollegorna kunde beskriva en del likheter mellan de båda arbetssätten i de traditionella och i det aktionsforskande arbetslaget. Alla arbetslag ansågs arbeta utifrån de behov som finns i den

egna praktiken. Verksamheten planeras därefter och följs upp med hjälp av utvärderingar. Pedagogerna kunde också se att förändringar och utveckling förekom på alla avdelningar, men att dessa i de traditionella arbetslagen mer eller mindre sker oreflekterat. Lite kopplingar till förståelse av problematiken kunde göras med hjälp av erfarenheter, men tre av fyra traditionella arbetslag kopplade inte processer till litteratur och forskning. I ett fall beskrev en lagledare att hon själv läste litteratur utan att delge innehållet till kollegor, men att hon själv reflekterade utifrån det i sitt tänkande. Ett av de fyra traditionella arbetslagen och det aktionsforskande arbetslaget beskrev ett förbättringsområde i terminsutvärderingarna, då det traditionella arbetslaget också hänvisade till litteraturen i själva utvärderingen. Dessa två arbetslag kunde också påvisa och beskriva ett visst lärande hos pedagogerna och barnen, samt utveckling av verksamheten. Följande exempel är tagna ur var sin utvärdering av de båda avdelningarna:

- *Fokus blev väldigt tidigt på barnens lekmiljö, då pedagogerna ställde sig frågan vilka signaler miljön sänder till barnen, pedagogerna och föräldrarna? ... Pedagogerna förde kontinuerliga samtal kring miljön på XXX (avdelningens namn) och en stor förändring har skett då även vi anser att ett rum skall vara en plats som barnen har en dialog med, det skall inte enbart vara ett rum. Miljön måste uppmuntra till lek, kommunikation, lärande samt utforskande (Gedin & Sjöblom, 1995). Vi anser att miljön är ett viktigt utvecklingsområde. En del av de mål vi satt upp under terminen har vi lyckats att nå upp till, men att miljön är ett konstant levande utvecklingsområde är viktigt att tänka på. En viktig del i vårt arbete är att ständigt göra förändringar, förbättringar och anpassningar i miljön utifrån varje barngrupps behov och att miljön sänder tydliga budskap om hur man förväntas bete sig i den.*
- *I vårt aktionsforskningsarbete har vi arbetat med leken och genom videoobservationer sett att konflikter uppstår pga. avundsjukan som leder till att leken avbryts. Då våra äldsta barn tycker väldigt mycket om att leka ville vi ge dem verktyg att kunna fortsätta leken och inte fastna i känslorna bakom avundsjukan: ledsen, arg och sur. Till detta har vi använt oss av Friendly-dockorna, samt handdockorna Snick o Snack m.fl. och med barnens hjälp försökt komma på lösningar att gå vidare, ex trösta varandra, dela med sig, hitta ngt liknande/annat, gå undan tills man kan gå vidare själv. Då detta arbete väcker mycket känslor har vi pratat med en del föräldrar, som sett skillnader även hemma om hur barnen hanterar liknande situationer, t.ex. söker tröst istället för att bli sur. Vi fortsätter att observera hur och om leken i barngruppen förändras med detta arbete. ... Avund är en vanlig känsla som vi måste sätta ord på och tydliggöra för barnen. Att känna avund är ok, men man får inte göra vad man vill.*

Trots att en del arbetslag har beskrivit hur de tänker fortsätta sitt arbete i verksamheten, framkommer systematiken och lärprocesser bara i mycket liten och ytlig utsträckning i utvärderingarna på förskolan. Ett av problemen pedagogerna själva beskrev var att man glömmer mycket då man gör en utvärdering en gång om året eller en gång per termin. En lagledare beskrev att de hade förbättrat sitt utvärderingsarbete genom att mer kontinuerligt utvärdera verksamheten under terminens gång. På så sätt hade de möjlighet att ändra planerade innehåll ifall t.ex. barnens fokus riktas mot något annat under processen. Det kunde i undersökningen utläsas att det arbetslag som arbetade med aktionsforskning lättare kunde hantera systematiken i

utvecklingsprocesser då de kontinuerligt diskuterade med varandra samt uppmanades att kritiskt granska sin egen verksamhet och sitt eget förhållningssätt utifrån aktionsforskningssteget.

Flera lagledare tyckte att de är vana att se kritiskt på sitt eget arbete och beskriver det i termer av praktiska detaljer, dvs. vad de konkret gör och inte hur de tänker:

- *Jag tycker att man hela tiden ser kritiskt på sitt arbete och funderar på hur man bäst gör i alla situationer. Vi pratar också med varandra för att stötta varandra i förändringar.*
- *Vi hittar nya förbättringsområden med jämna mellanrum. Speciellt i strukturen på avdelningen. Det är bra med ny personal som inte bara kör på i gamla vanor. Det gör att vi diskuterar mer varför vi gör saker och om vi kan göra det bättre. Till ex. har vi tre läsgrupper nu före maten, vilket både blir lugnare och kan anpassas mer på alla barns nivå.*

I intervjuerna beskrev pedagogerna att de också arbetade med problem- och förbättringsområden, även om de inte togs med i utvärderingarna. Lagledarna beskrev att de hanterade problemen med att testa någon slags förbättringsåtgärd i praktiken. Dessa följdes dock oftast inte upp genom litteratur och bara i viss mån genom diskussioner med koppling till tidigare erfarenheter. Man testar, tittar om det fungerar och annars testar man något nytt, eller så går man vidare:

- *Vi pratar mycket om nuläget, kommer överens om en förändring som vi provar under en bestämd tid och pratar sedan om hur förändringen föll ut. Behöver vi göra ytterligare en förändring eller kan vi köra på det vi nya vi kommit fram till.*
- *När det fungerar, så släpper man det och går inte vidare i det.*

Utvärderingarna gick istället ut på att påvisa hur man praktiskt arbetade mot målen i läroplanen. En didaktik av lärprocesser beskrevs mer på ett yttligt plan, dvs. vad, hur och varför något blev som det blev, eller varför lärarna tror att barnen har lärt sig något.

- *Det har varit både kul och lärorikt att jobba på detta sätt, alla barnen har varit engagerade och nyfikna på att ta reda på mer om de olika länderna. Vi märker att barnen har vuxit i sin identitet och känt stolthet.*
- *Även att själva plantera har varit ett lärorikt och spännande sätt att arbeta på! När barnen själva är delaktiga blir det mer spännande att lära. När de kan se vad som händer steg för steg. Att få ställa hypoteser och se vad som händer och fundera över varför det blev som det blev gör att barnen får tänka själva och reflektera.*
- *Vid våra observationer ser vi att barnen har utvecklat leken mer och mer, och att allt fler av dem deltar i rollerkar. Detta beror på att vi hela tiden ser till att dela upp barnen i mindre grupper och att vi finns närvarande för att stötta och lotsa dem i leken.*

Beskrivningarna innehöll snarare en del förgivettagande kring barnens lärande. Direkta problemformuleringar eller frågeställningar framkom inte i utvärderingarna. Verktygen för uppföljning nämndes bara i en av utvärderingar från de traditionella arbetslagen. Själva analysförfarandet beskrevs inte i utvärderingarna.

5.2.2. Skillnader som beskrevs

En pedagog menade, *‘föret var det mer fokus på ett område i taget.’* I de traditionella arbetslagen låg mer ansvar på var och en, menar hon, dvs. varje lärare planerar utifrån sin tankar för de delar i verksamheten han/hon har hand om och att man först i efterhand tillsammans ser över de olika arbetsråden. Vidare beskrevs det att man var mer öppen mot varandra i arbetet med aktionsforskning. Detta kan tolkas som att man vågade se mer kritiskt på sina egna handlingar i praktiken. Pedagogerna beskrev att de hade mer kontinuerliga dialoger i det arbetslaget som arbetade i aktionsforskningens tecken och att man där inte var rädd för förändring. *‘Man vågade pröva nya saker.’* Det framkom en upplevelse om att tiden inte räckte till för aktionsforskning i de traditionella arbetslagen, utan att diskussioner och möten mer handlade om rutiner och planering kring görandet i förskolan.

- *Planering om regler och rutiner är viktigast, för lite tid att planera tillsammans, stort behov av att ventilera och reflektera vad som sker rent konkret på avdelningen.*

Även rutiner kring skrivandet av loggboken saknade en pedagog i de traditionella arbetslagen. Arbetslagen använde sig av dokumentation främst i sammanhang med planeringar, utvärderingar och mötesanteckningar. Dokumentation i samband med vardagsobservationer i form av loggbok och yrkesdagbok nämndes inte av någon av de fyra traditionella arbetslagen. I aktionsforskning arbetades det med både loggboksanteckningar och även med videoinspelning för att få syn på vad som händer i praktiken. Vid ett tillfälle bjöds en pedagog från en annan förskola in för att observera arbetet kring de minsta barns lärande utifrån ett aktionsforskningsarbete. Jag upplevde då ett visst motstånd hos kollegor i mitt eget arbetslag. De kände sig inte bekväma med tanken att bli observerade eller filmade. Kollegorna ställde dock upp för min skull, vilket ledde till att denna rädsla avdramatiserades. Arbetskollegor kunde slutligen se nyttan med denna form av verktyg. *‘Foto och videofilmning har varit bra. Här kan man reflektera över vad som har hänt!’* Frågan man kan ställa sig här är om vi i förskolan verkligen är vana och/eller vågar se kritiskt på vår verksamhet och vårt eget förhållningssätt? Då man upptäcker något man kunde ha gjort annorlunda eller bättre, är min upplevelse att det snarare ursäktas med att *‘vi har alla våra dåliga dagar’,* eller *‘vi gör alla fel ibland’.* Det görs sällan försök till att ta kritiken konstruktivt och analysera varför man reagerade som man gjorde så att man kan lära sig något av det. Denna ovana att se kritisk på sin verksamhet kan också tänkas vara en av anledningarna till, att det ibland kändes svårt att hitta en fråga, eller ett förbättringsområde och att komma på en aktion i aktionsforskningssammanhang, något som jag och mitt arbetslag till och från har upplevt genom åren.

Pedagoger beskrev också att läsandet av, liksom kopplandet till, litteratur och forskning i stort sett uteblev i de traditionella arbetssätten. En lagledare gjorde en koppling till litteratur, som

dock inte framgår från kollegors kommentarer, dvs. att lagledaren gjorde denna koppling mer på ett individuellt plan. I arbetslaget, där vi arbetade med aktionsforskning, läste alla samma text som diskuterades tillsammans. Kollegorna som ingick i mitt arbetslag uttryckte att de lärde sig mer under diskussionerna i aktionsforskningsarbetet, samt att de fick ett förändrat synsätt och förhållningssätt där de kunde bemöta barnen på ett bättre och mer genomtänkt sätt. Även om litteraturanknytningarna ansågs vara nödvändiga och viktiga för processen i aktionsforskningen, tyckte alla att det var svårt att hitta tid för det även när vi arbetade tillsammans:

- *Det var inte mycket att läsa, men det skulle ändå hittas tid för det.*
- *Det behövs mer tid, allt som är nytt är intressant, men man prioriterar saker för att orka med.*

Tiden som inte räckte till för litteraturläsning och reflektioner nämndes av kollegor och förekommer även i min egen loggbok. Jag tänker här framförallt på att jag genom studieuppgifter har gjort mycket för- och efterarbete hemma på min fritid/studietid, som t.ex. söka litteratur och artiklar, läsa dem och skriva sammanfattningar och protokoll från möten, samt viss förberedelse inför aktionsforskningsträffarna m.m. Man behöver hitta former och tid att aktionsforska på arbetstid, med hjälp av t.ex. korta forskningsrapporter och artiklar för att följa nya forskningsrön och teoretiska kopplingar. Ett annat sätt som vi har provat de senaste åren var att schemalägga aktionsforskningsträffarna och prioritera dessa. På så vis har vi funnit tid till dessa samtal i mitt arbetslag. Även själva aktionsforskningsmötena planerades på senare tid mer noggrant av mig som handledare och forskande praktiker i både form och innehåll. Dessa träffar kan tolkas ha varit givande, då en pedagog uttryckte en önskan om att dessa möten och diskussionerna skulle förekomma oftare och med mindre tidsintervall. Hon menade att det skulle bli lättare att hålla fokus på ett område då man diskuterar dem oftare.

Även om det fanns en ambition att sprida och kontinuerligt diskutera kunskaper om vårt lärande i arbetslaget, har aktionerna ibland mattats av innan de har hunnit bli en del av verksamheten. Aktionsforskningsarbetet blev svårare och svagare ju oftare arbetskamrater byttes ut. En del av pedagogerna i enkäterna beskriver dock att de har tagit med sig tankar och förhållningssätt till det nya arbetslaget. De nämner däremot inget om att de har tagit med sig förhållningssättet att aktionsforska. Frågan är om detta beror på att de inte själva agerar som lagledare i de nya arbetsgrupperna eller att de själva inte riktigt vet och har förstått hur man aktionsforskar. Jag har själv gjort erfarenheten att det är svårare att driva och leda arbetet med aktionsforskning då jag en termin inte agerade som lagledare. När vi stängde en avdelning pga. lågt barnantal efter sommaren '14 blev vi två lagledare på samma avdelning. Då jag redan vid den tiden höll på med uppsatsskrivandet avsåg jag mig lagledansvaret under en termin, vilket resulterade i att jag inte kunde planera våra möten på samma sätt. Redan mot slutet av terminen utvidgades barngruppen och i januari '15 öppnades återigen två avdelningar. De många förändringarna gjorde att vi istället fokuserade på praktiska detaljer kring hopslagningen och inskolningar.

På kommande sida (tabell 2) följer en översikt över hur arbetslagen har arbetat med utveckling utifrån aktionsforskningsstegen.

Stegen i aktionsforskning	Av de 4 "traditionella" arbetslag	Arbetslaget som arbetar enl. aktionsforskning
Kartläggning genom t.ex. tankekarta	/	Ibland skriftligt i mötesanteckningar
Formulera en fråga/förbättringsåtgärd ur den egna praktiken (Vad vill vi ta reda på?)	Nämns av 2 avdelningar i intervjun samt finns skriftligt i en av utvärderingarna	Förekommer dokumenterat i mötesanteckningar och nämns i utvärderingen
Planera o genomföra en förändringsinsats (Vad vet vi idag? Vad vill vi prova att förändra/förbättra? Aktion)	Nämns av 4 avdelningar mer ytligt i intervjun, beskrivs dock inte i utvärderingar	Förekommer dokumenterat i mötesanteckningar o delvis i utvärderingen
Använda olika verktyg för att följa processen (bl.a. inläsning av litteratur)	2 avdelningar av 4 nämner här barnintervjuer och observationer, men det framkommer bara i en utvärdering	Förekommer dokumenterat i mötesanteckningar och bara ytligt i utvärderingen
Sortera o beskriv resultaten	/	Förekommer i viss mån dokumenterat i mötesanteckningar
Reflektera, tolka och analysera resultaten i relation till tidigare erfarenheter och teori/forskning	Förekommer i viss mån utifrån erfarenheter och på 2 avdelningar av 4 även mot forskning/litteratur	Förekommer i viss mån dokumenterat i mötesanteckningar
Dokumentera o sprid resultaten/nyvunnen kunskap! (både i och utanför den egna verksamheten)	Förekommer på lagledarträffar och i 2 fall på den egna förskolan utifrån en uppgift att redovisa hur man jobbar inom ett visst område (inte utifrån pedagogers lärande av utvecklingsprocesser)	Skер vid ett tillfälle på den egna förskolan, samt en annan förskola och på konferenser i utbildningssammanhang

Tabell 2. Sammanställning av huruvida arbetslagen arbetar enligt aktionsforskningsstegen både utifrån det insamlade materialet och utifrån min erfarenhet som praktiker på den undersökta förskolan.

Sammanfattningsvis beskrev lagledarna i de mer traditionella arbetslagen att de ibland med eller utan kartläggning stöter på problem i verksamheten som de försöker lösa, dvs. att man även i de traditionella arbetslagen utgick man från den egna verksamhetens behov. Här kunde utläsas att pedagogerna använde sig av någon form av fråga och/eller aktion som de sedan följde upp. Observationer i minnet var mer förekommande än just skrivandet som anses vara ett viktigt verktyg i aktionsforskning. Pedagogerna beskriver över lag bara i liten utsträckning vilka verktyg de använder för att följa upp förändringarna som de prövar i verksamheten och

analysen uteblir i dokumentationen helt. Reflektioner sker om så med anknytning till erfarenhet snarare än forskning och litteratur. Eventuell spridning av förändringsarbeten förekom möjligen på den egna förskolan, men handlade då först och främst om ett konkret arbete och mindre om processer och lärande.

5.2.3. Vart leder utvecklingsprocesser på den undersökta förskolan?

Att anpassa verksamheten efter barnens behov kan vara ett tecken på att pedagogerna är ute efter att förbättra barnens lärande, men pedagogers eget lärande nämndes inte i sammanhanget. En pedagog tyckte att det krävs närvarande och engagerade kollegor om det systematiska kvalitetsarbetet ska kunna fungera. Här kan det tänkas ligga ett antagande om att pedagogerna anser att de behöver utvecklas tillsammans om förändringar i verksamheten ska ha möjlighet att genomföras och bli bestående, även om detta inte uttrycks i form av ett kollegialt lärande.

Arbetslagens utvärderingar visade i undersökningen på en fokusering mot det praktiska arbetet i förhållande till läroplanen för att påvisa måluppfyllelsen. Fokus läggs på värdegrund och aktiviteter, men inte på hur barn har utvecklat kunskap och hur de har lärt sig i detalj. Utvärderingar beskriver mer att barn har haft roligt och varit intresserade. Deras lärande tas mer för givet och beskrivs inte i detalj.

Med tanke på kunskapsutveckling i utvecklingsprocesser är det intressant att undersöka hur pedagogerna förstår sitt uppdrag kring att verksamheten skall bygga på beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund.

- *Med beprövat menas att du måste ha gjort något under kanske, jag vet inte hur lång tid... utan du måste ju ha gjort den under en viss period, men hur lång period, det vet jag inte...*
- *Vetenskaplig grund? Alltså det är ju inte så att vi sitter och utgår ifrån..., att vi har läst någon forskning. Ja, kanske någon gång, en artikel eller så, det kan ju hända. ... Om jag har läst något i `Pedagogiska Magasinet` ... Men det är ju inget som är kontinuerligt och direkt forskningsanknutet, det kan t.ex. vara en annan förskolas erfarenheter.*

En av pedagogerna uttryckte att de hade fullt upp och inte tänkte på forskning i första hand. Hon menar att *`om någon är intresserad så kan den ju söka information, för tillgångarna finns`*. Frågan man kan ställa sig här är om uppdraget att hålla sig á jour med senaste forskning är tillräckligt tydligt för pedagogerna. Vad innebär en verksamhet som bygger på beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund för förskolan egentligen? Det har visat sig att få pedagoger t.ex. vet att utvecklingsenheten i kommunen bl.a. har ett särskilt uppdrag med att följa nya forskningsrön. Med hjälp av denna kunskap ska de både kunna stötta ledningens och praktikernas utvecklingsarbeten. Ändå förstår pedagogerna oftast inte ledningens intentioner och var de kommer ifrån. Utöver att praktikerna själva inte prioriterar att hålla koll på forskning och utveckling i förskolan kan detta också innebära att informationsflödet i utvecklingsarbeten inte fungerar tillfredställande mellan nivåerna. En chef på ledningsnivå uttryckte att vi behöver ha en gemensam röd tråd mellan de olika professionerna och nivåerna, så att vi kan förstå varandras ambitioner och insatser.

- *Vi behöver ha en kompetensutvecklingsplan över tid, så att man ser tillsammans, chef och medarbetare, vart är vi på väg? Så att man ser varför har vi den här föreläsningen nu? Jo, det hänger ihop med det vi gjorde där och det hänger ihop med det vi ska göra där, så att man tillsammans är med och påvisar hur det hänger ihop*

Det kan tolkas som att ledningen också ser ett behov av att samarbetet och informationsflödet i organisationen behöver förbättras i utvecklingssammanhang.

5.2.4. Ledningens delaktighet i verksamhetsutveckling och aktionsforskning på den undersökta förskolan

Förskolechefer, som har arbetat under de åren studien har ägt rum, har alltid haft möjlighet att följa vår avdelnings utvecklingsarbete och genom reflektioner kunnat påverka arbetslagets processer och delvis även förutsättningarna i detta arbete. Förskolechefers uppskattning har bl.a. lett till stolthet och arbetsglädje bland oss pedagoger. Det var bara en av fyra chefer som var mera skeptiskt mot vårt arbete med aktionsforskning och ville att vi i huset skulle arbeta mer utifrån ett gemensamt arbetssätt med det systematiska kvalitetsarbetet, som också hon kände till.

Den senare chefen visade dock intresse för aktionsforskning och beskrev i förskolans verksamhetsplan att förskolan utvecklar det systematiska kvalitetsarbetet med hjälp av aktionsforskning med mål om att skapa bättre samsyn inom förskolan. Detta arbete kom igång på höstterminen 2014, då den nuvarande chefen tillträdde sin tjänst på vår förskola. Samtidigt hade det också börjat flera nya pedagoger hos oss, som bl.a. ifrågasatte viloprofilen på förskolan. Detta hade även ett fåtal föräldrar gjort genom åren som profilen har funnits. Reaktionen hos många pedagoger på den undersökta förskolan blev mer ett kraftfullt försvarande än ett professionellt argumenterande. Det väcktes många känslor och chefen tog i utvecklingsarbetet både hjälp av utvecklingsenheten i kommunen och av mina kunskaper kring aktionsforskning. Hon ville utveckla det kritiska tänkandet hos pedagogerna på förskolan och utveckla deras beredskap att våga ompröva och förändra. Då dock vilan enligt de flesta pedagoger fungerade, var de inte öppna för förändringar. De menade att nya pedagogerna till en början istället kunde anpassa sig och pröva det sätt som förskolan hade utvecklat i ett utvecklingsarbete för många år sedan. Detta arbete hade pågått innan jag började på förskolan, men det fanns dokumentation kvar som kunde läsas. Dessa övertygade dock inte nya kollegor och chefen. Det verkade finnas en uppfattning bland pedagogerna på förskolan om, att när något fungerar enligt de flesta, då behöver det inte omprövas eller utvecklas, inte ens om det ifrågasätts av nya kollegor, föräldrar och chefen. Istället uttrycktes följande känsla av en nyanställd:

- *Det känns så om det kommer in någon som är kritisk, då är det den personen som är den "dumma" ... `Vi har ju alltid gjort så här, ska de bara komma och ifrågasätta det?' Då är de inte alls öppna för förändring. Det är inte farligt att göra olika och våga pröva nytt! ... Men då får ingen tro att någon då har mer makt än någon annan.*

Arbetet ledde ändå till att de flesta avdelningar mer eller mindre provade nya sätt att vila/koppla av på, framförallt i äldregrupperna.

Under vårterminen 2015 är vi nu trots allt inne på vårt 2:a utvecklingsarbete på förskolan. Motståndet har blivit lite mindre än från början, men alla pedagoger är inte bekväma och bekanta med de olika stegen i förskolans utvecklingsarbete ännu. Då chefen hade tagit in olika sätt att hantera utvecklingsarbetet på, både föreställningskartor (se s. 26) och aktionsforskning, kan en viss förvirring ha uppstått. Chefen hade tagit hjälp av andra i ett arbete hon själv inte var helt bekant med och det kan tänkas leda till att det är svårt att hålla fast och prioritera ett sådant arbete då nya saker kommer på. Utvecklingsarbetet har under det sista halvåret stannat upp till förmån för spridningen av kunskaper från en lagledarutbildning som hade pågått under höstterminen 2014 och vårterminen 2015. Det handlade om ytterligare ett sätt att skapa samsyn på förskolan genom en s.k. överenskommelse. Det kan förstås som att förskolan fortfarande arbetar med utvecklingsarbetet, men att det har blivit mer otydligt då det kommer från olika håll. Trots flera försök att fortsätta med föreställningskartorna har tiden för dessa inte prioriterats, troligen igen för att vare sig chefen eller pedagogerna inte var tillräckligt insatta i sättet att hantera utvecklingsarbeten på, vare sig kring föreställningskartor, aktionsforskning eller överenskommelser.

Sammanfattande analys

Pedagogerna på den undersökta förskolan kunde beskriva en del likheter mellan det traditionella utvecklingsarbetet och aktionsforskning. Lagledarna i de traditionella arbetslagen beskrev bl.a. att de hittade olika former av problem- eller förbättringsområden i den egna verksamheten. Två pedagoger sa att man ibland också diskuterade varför något inte har fungerat, men då i huvudsak mot tidigare erfarenhet. Här kan slutsatsen dras att aktionsforskningsteget om att reflektera, tolka och analysera resultaten i relation till framförallt teori/forskning inte helt uppfyllts. Pedagoger, som hade intresset och vanan att läsa litteratur på sin fritid, beskrev att de sällan diskuterade detta på arbetet. Det kunde möjligen leda till egna reflektioner, men inte till kollektivt lärande i arbetslagen. Granberg och Ohlsson (2014) poängterar att även om det alltid är individen som lär, krävs det ett team för att utveckla nya och kollektiva läroprocesser i organisationer. Den positiva effekten här blir att den kollektiva kompetensen alltid är större än den individuella kompetensen någonsin kan bli för varje individ. Kollektivt lärande är av stor betydelse i aktionsforskning.

Den vidgade synen på kompetens och kompetensutveckling implicerar att utveckling av kompetensen och därmed verksamheten, till stora delar sker/kommer att ske med kollegorna (Bergström, 2004, s.69).

Undersökningen visade att man i de traditionella arbetslagen oftast inte tar tillvara på det kollektiva lärandet på samma sätt som i aktionsforskningsarbetet och att ansvaret för verksamhetens utveckling i de arbetslagen mera ligger på var och en. En gemensam uppföljning, beskrev en pedagog, görs oftast först i efterhand för att påvisa att man har arbetat enligt målen i läroplanen. Detta har också Skolinspektionen (2011) visat i en granskning, nämligen att kopplingen till målen oftast först sker i efterhand och att ingen prioritering av specifika mål görs inför planerandet av utvecklingsarbeten i förskolan. Även Alexandersson (2006) har i en undersök-

ning sett att pedagoger mer fokuserar på den pågående verksamheten och allmänna frågor än mot ett specifikt innehåll.

Lagledarna berättade i intervjuerna att om de talade om lärande i arbetslaget, så talade de om barnens lärande och inte om det egna lärandet. Pedagogerna beskrev sitt eget lärande mer som ett förändrat synsätt, som dock inte diskuterades med kollegor direkt. Istället för på görandet behöver fokus i förskolan mer ligga på planering, dokumentation och analyserandet av barns lärande i verksamhetens miljö, anser Sheridan (2011). Hon menar att pedagoger också måste lära sig att se processer, samt synliggöra och reflektera sitt eget lärande i större utsträckning. Carr och Kemmis (1986; Rönnerman, 2004a) menar att kritisk aktionsforskning både kan förändra och utveckla olika perspektiv i den egna verksamheten, förståelsen av den egna verksamheten och förståelsen för de sammanhang den ingår i. Rönnerman (i Nylund m.fl., 2010) tillägger att aktionsforskning därutöver också kan utveckla reflektionen mellan lärare, och att man på så vis kan lära av varandra och tillsammans med andra.

Lagledarna i de traditionella arbetslagen beskrev att, bara när arbetslaget stötte på problem i verksamheten, försökte de komma på en lösning. Utvecklingsarbeten för att förbättra verksamheten planerades alltså bara om ett specifikt problem uppstod i praktiken. Här kan slutsatsen dras, att pedagogerna i de traditionella arbetslagen i mindre utsträckning är vana att se kritiskt på sin verksamhet i utvecklingssyfte, utan mer med mål om att lösa eventuella problem i vardagen på förskolan. Det som aktivt planerades och utvärderades var temaarbetens utförande, dvs. ett tydligt fokuserande på görandet. Också det visade en granskning av Skolin-spektionen (2011) att förskolpedagoger sällan intar ett undersökande förhållningssätt utan att möteskulturen i förskolan präglas av en görandekultur. Även Nylund (m.fl., 2010) beskriver att pedagogerna lättare kan se vad som praktiskt händer i verksamheten än att se utvecklingen i det som sker och menar att dokumentationen här är viktig. När man formulerar sig skriftligt synliggörs både utvecklingen i processer, samt eventuella förgivettaganden. Pedagoger som har deltagit i utbildning om aktionsforskning har beskrivit, att även om de jobbade med utveckling redan innan utbildningen, så hade de efteråt förbättrat både sitt arbete med verksamhetsutveckling och också med dokumentationen. Dokumentationen i sin tur användes efteråt bl.a. i större utsträckning till diskussioner i arbetslaget än tidigare (Nylund m.fl., 2010). Dokumentation av just uppföljningsverktyg ur vardagen beskrevs inte direkt av någon pedagog i undersökningen. Observationer med ögat och i minnet var mer förekommande än skrivandet i vardagen. I aktionsforskning måste vi både ta ställning till själva handlandet i praktiken och kopplingen till teorier och vetenskap, förklarar Rönnerman (i Nylund m.fl., 2010). Först då kan kunskap utvecklas och fördjupas.

Även i samband med spridning, av ev. nyvunnen kunskap från utvecklingsarbeten till andra, både inom och utanför den egna förskolan, anses dokumentationen vara viktig (Rönnerman, 2012a). Undersökningen har t.ex. visat att otydlig dokumentation, även i arbetslaget som arbetade medvetet med aktionsforskning, ledde till att förändringarna i verksamheten inte blev implementerade då nya pedagoger kom till arbetslaget. Dessa kunde med hjälp av den dokumentation som fanns inte följa kunskapsutvecklingen i förändringsprocesserna som hade skett genom aktionsforskningsarbeten i arbetslaget. Spridning av erfarenheter och kunskaper sked-

de i allmänhet endast vid enstaka tillfällen och om då i huvudsak på den undersökta förskolan. Aktionsforskningsarbeten spreds dock också till en annan förskola och på konferenser under min utbildning. Här kan det tänkas ligga en osäkerhet i att avdelningens resultat skulle kunna vara tillräcklig intressanta för andra. Olika metoder eller konkreta arbeten beskrivs hellre än pedagogers lärande och arbetslagets utveckling. Undersökningen har visat på att pedagogerna mer har behov av att visa vad de kan än vad de har utvecklat. Att inte veta, kan kanske upplevas som oprofessionellt. Begreppet profession har en positiv innebörd, många vill vara professionella (Liljegren, 2008).

I teoridelen beskrivs möjliga anledningar till varför pedagoger inte våga sticka ut med kunskap och att de inte vill framställa sig själva som bättre än någon annan. Det kan bl.a. bero på gamla traditionella föreställningar om kvinnligt och manligt eller på omsorgsbetoningen i förskolan (Enö, 2005; Gillberg, 2009). Med ett sådant tankesätt kan lärare vare sig sprida kunskap eller använda varandra som inspiratörer, dvs. att lära av varandra. Uppfattningen om att pedagoger inte våga framhäva sig själva kan dock tyckas ligga i motsats till prestationsprincipen som Ziehe (1993) beskriver, dvs. att människor i 2000-talets arbetsliv har behov av att hela tiden visa att man håller sig uppdaterat och arbetar efter de senaste rönen. Å ena sidan vill man inte sticka ut och synas för sitt arbete och å andra sidan kan det finnas ett behov hos pedagogerna att påvisa sitt kunnande gentemot ledningen, vilket dock som sagts mest görs genom kopplingar till läroplanen och inte med forskningsanknytning. Även om de flesta pedagoger ansåg att de har ett kritiskt förhållningssätt, är det för pedagogerna viktigare att påvisa måluppfyllelse gentemot arbetsgivaren än att utveckla den egna kunskapen. Detta kan bl.a. bero på att många pedagoger är utbildade under en tid då man hade en annan kunskapsyn, nämligen att kunskap kan vara sann eller falsk och att den är ganska stabil, vilket inte stämmer med mycket av 2000-talets kunskapsyn, där kunskap anses vara föränderligt, vilket har beskrivits i teorikapitlet.

Vart leder då de olika utvecklingsarbetena på förskolan? Pedagogerna i framförallt de traditionella arbetslagen hade i utvärderingarna fokus mot det praktiska arbetet i förhållande till läroplanen för att påvisa att de arbetade mot de uppställda målen. Lärarna beskrev hur de praktiskt arbetade med värdegrunden och andra aktiviteter. Eventuella lärprocesser togs mer för givet och förklarades istället med hjälp av att barn har haft roligt och varit intresserade i t.ex. ett temaarbete. Utöver måluppfyllelsen kan utvärderingarna tolkas som att pedagogernas mål med utvecklingsarbeten är att förbättra barnens lärandemiljö. Då dock pedagogerna uttrycker att det krävs närvarande och engagerade vuxna i utvecklingsarbeten, kan det antas att de också ser betydelsen av kollektiva processer i utvecklingsarbeten på förskolan, även om de inte säger sig vara vana att tala i termer om pedagogers egna och arbetslagets gemensamma lärande. Pedagogerna som arbetade med aktionsforskning kände dock och kunde också beskriva att de hade utvecklat kunskaper tillsammans med kollegorna som ledde till förändrat förhållningssätt i arbetet med barnen, samt att de kände sig säkrare och starkare i sin yrkesroll.

I resultatdelen beskrevs också ett aktionsforskningsarbete som drevs tillsammans med den nuvarande förskolechefen. Hon var då nyanställd, såsom även en del pedagoger och de kände

att de inte kunde stå bakom förskolans viloprofil. Då detta medförde en del motstånd drevs utvecklingsarbetet med hjälp av utvecklingsenheten som arbetade med föreställningskartor (se s.26) och intervjuer kring själva utvecklingsarbetet. Förskolechefen var också noga med att ta med mina kunskaper om aktionsforskning i processen. Ett arbete som en chef driver har en helt annan legitimitet, ett annat maktförhållande, där pedagoger inte helt fritt kan välja att delta i förändrings- och utvecklingsarbetet på förskolan. Dock kan också min närvaro som stödjare av chefens ”idé” med hjälp av aktionsforskning av kollegor uppfattas som att jag motarbetade kollegorna. Rönnerman (i Nylund m.fl., 2010) skriver också att aktionsforskning i sig, kan uppfattas på olika sätt av pedagogerna, både som provocerande och/eller inspirerande. Provocerande med tanke på att alla förväntas delta aktivt i utvecklingsarbeten med egna tankar och inspirerande för att aktionsforskning ger möjlighet till fördjupande kompetenser och synliggör resultaten av det egna arbetssättet. Inne på husets andra utvecklingsområde kom det gemensamma utvecklingsarbetet lite av sig pga. en del andra områden som det arbetas med, bl.a. spridningen av kunskaper från en lagledarutbildning. Här kan tänkas att det, utöver stöttning och uppmuntran från ledningshåll, också är nödvändigt att förskolechefen har kunskap i metoder och utvecklingsprocesser som t.ex. i aktionsforskning, om de ska kunna hålla ett sådant arbete levande. Dessutom kan blandningen av flera olika metoder och arbetssätt tänkas leda till en uppfattning om otydlig ledning bland pedagogerna. Förskolechefen behöver kunna ge tydlig ledning, samt kunna försvara ett pågående utvecklingsarbete både uppåt och nedåt i organisationen, så att möjligheten till rätta eller åtminstone bättre förutsättningar kan ges. Både tid för reflektion och handledning kan vara exempel på sådana förutsättningar i sammanhang med aktionsforskning.

Undersökningen har visat att systematiken i kvalitetsarbetet på den undersökta förskolan inte blev helt klart och tydligt i vare sig intervjuer eller utvärderingarna. Införandet av en systematik för utvecklingen av verksamheten kan uppfattas som att det pedagoger redan gör inte duger (Nylund m.fl., 2010). Att förändringar väcker känslor är inget nytt och under teorikapitlet har det beskrivits hur sådant motstånd uppstår och hur det kan hanteras. Det är viktigt att våga synliggöra och diskutera kring motståndet på ett konstruktivt och icke värderande sätt. Man måste diskutera vad förändringen står för, varför vi förändrar något och för vem. För att få med alla i förändrings- och utvecklingsarbeten är det viktigt att allas åsikter kommer fram utan att någon pedagog för den delen värderas som bättre eller sämre. Det är viktigt att bevara de demokratiska processerna i aktionsforskning. Vill man nå en kollektiv process måste alla kunna känna sig delaktiga på lika villkor, annars kan det vara svårt att skapa engagemang hos alla deltagare (Tyrén, 2013). Om utvecklingsprojekt genomförs på en generell nivå och på pedagogikens egna villkor, så tar pedagoger inte lika lätt åt sig ev. kritik som enskild person eller yrkesgrupp (Larsson & Löwstedt, 2010).

I undersökningen framkom alltså att det, både i de traditionella arbetslagen och även på den avdelning som arbetar med aktionsforskning, är flera aktionsforskningssteg som delvis eller helt saknas och behöver utvecklas på den undersökta förskolan:

- att använda olika verktyg för att följa upp vardagliga handlingar och processer (bl.a. loggbok)
- att sortera insamlat material och beskriva resultaten (analys)
- att reflektera, tolka och analysera resultaten i relation till teorier och forskning (vetenskaplig anknytning)
- att dokumentera utvecklings- och lärprocesser (synliggöra förgivettaganden och nyvunnen kunskap)
- dela med sig och diskutera resultaten med andra (spridning)

Sammanfattningsvis kan ändå sägas att pedagogerna som arbetade i det aktionsforskande arbetslaget upplevde att de trots allt hade utvecklat kunskaper om barnens lärmiljö och stärkt sin egen yrkesroll. Vad kan det ha för betydelse för professionsutvecklingen i förskolan?

5.3. Professionsutveckling i förskolan

Det avslutande syftet med undersökningen är att undersöka vilka möjligheter aktionsforskning kan utgöra i sammanhang med profession och professionsutveckling i förskolan. Därför är det här intressant att undersöka vad profession står för i förskolesammanhang och hur pedagogerna själva ser på detta.

5.3.1. Professionella handlingar i praktiken

Ett professionellt arbetssätt ansågs av den undersökta förskolans pedagoger handla om att vara närvarande med barnen och om att man arbetar på ett medvetet sätt.

- *jag vet varför jag gör saker och att jag har en tanke med det*
- *jag har oftast en röd tråd i det jag gör*

Professionella handlingar beskrevs i form av att pedagogerna diskuterar det som händer med varandra i arbetslaget för att få en samsyn. Att vara professionell hade enligt praktikerna i förskolan också att göra med måluppfyllelse och flexibilitet. Flexibilitet kan här förstås som att man kan anpassa sitt arbetssätt till olika situationer i förskolans komplexa vardag, dvs. att ha professionsetiska koder i sitt specifika yrke (Abbott, 1988; Forslund & Jacobsen, 2000).

De flesta pedagoger menade att de i sin profession behöver bli bättre på att framställa yrkesrollen utåt och visa på att det man gör i förskolan har förankring i forskning, läroplanen och andra styrdokument.

- *Forskning handlar om professionalitet på något sätt*
- *Vi behöver visa på varför vi gör saker och hur vi gör dem och även med kollegor stå upp mot... alltså mot arbetsgivaren också och trycka på att det är viktigt till ex. planeringstid. Jag kan inte bedriva en proffsig verksamhet om jag inte har tid att förbereda och planera och utveckla.*
- *att vi lyfter vår profession, att den blir mer värd. Vi är inte bara här och leker och barnpassning.*

Pedagogerna ansåg att det är viktigt att läraryrket i förskolan betecknas som profession. De menade att förskolepedagoger gentemot föräldrar, ledningen, samhället och politikerna behöver tydliggöra hur viktigt förskolan är, redan för våra minsta barn och att det ligger mycket tanke bakom arbetet i förskolan. Att kunna förmedla vikten av yrket och att kunna ställa vissa krav kopplades till höjd status i förskolan. *‘I samband med att vi ställer vissa krav tror jag att yrket får en mycket större tyngd.’*

Här kan en självkritisk reflektion utläsas, och en granskning av den egna verksamheten, där lärarna beskrev att de behöver stå upp mot bl.a. arbetsgivaren och att de själva måste lyfta sin profession så att den blir mer värd. Pedagogerna ansåg alltså att de inte visar yrkets tyngd utåt i tillräcklig hög utsträckning. Varför gör då pedagogerna inte detta och varför kräver de inte mer resurser av ledningen? Det kan säkert bero på olika saker, bl.a. den historiska ”nedvärderande” syn på omsorgsyrken och kvinnoyrken som har beskrivits i teoridelen, men möjligen även på en otydlighet och osäkerhet kring ett gemensamt yrkesspråk i förskolan. Undersökningen har visat att många av pedagogerna på den undersökta förskolan just kände sig osäkra gentemot en del begrepp i förskolesammanhang, så som *‘pedagogisk praktik’, ‘vetenskaplig grund’* och *‘beprövad erfarenhet’*. De som kunde förklara vad uttrycken stod för, hade ändå svårt att förklara hur de konkret arbetade med dessa i själva praktiken. Flera arbetskamrater verkade dessutom lite *‘besvärade’* över att de inte riktigt kunde sätta ord på vad de lägger i begreppen ovan. Det kan tänkas att pedagogerna kände att de *‘borde’* veta det, då begreppen är en del av uppdraget och också kan tänkas vara en del av professionen.

- *Vetenskaplig grund? Alltså det är ju inte så att vi sitter och utgår ifrån..., att vi har läst någon forskning. Ja, kanske någon gång, en artikel eller så, det kan ju hända. Den kan också då och då ha kopplats till diskussioner i arbetslaget, som t.ex. med vilan, där skulle vi koppla till litteratur. ... Om jag har läst något i ‘Pedagogiska Magasinet’, då kan jag ta med mig det till arbetslaget, och att vi pratar om det. Men det är ju inget som är kontinuerligt och direkt forskningsanknytt, det kan t.ex. vara en annan förskolas erfarenheter.*
- *Beprövad erfarenhet är sådant vi kommer fram till genom erfarenhet, att det här har fungerat bra. ... När det gäller något i vårt arbetslag, så pratar man ju om det med andra också.*

Denna osäkerhet kan möjligen också förstås utifrån en ovana att diskutera och sätta ord på handling och tanke i utvecklingsammanhang, dvs. att pedagogerna saknar ett heltäckande yrkesspråk i samband med det systematiska kvalitetsarbetet i förskolan. Utan ett distinkt (tydligt och välavgränsat) yrkesspecifikt språk kan det vara svårt att på ett professionellt sätt visa på vad man gör i förskolan och ställa krav.

Intressant är här också att, samtidigt som pedagogerna har beskrivit att de utåt vill visa på att arbetet i förskolan är förankrat i bl.a. forskning, så har det i undersökningen kommit fram att få pedagoger tyckte att själva forskningsanknytningen är nödvändig i utvärdering och för verksamhetsutveckling på förskolan. Även om ett visst intresse för forskning finns på förskolan, anser de flesta pedagoger att det är tillräckligt om utveckling sker utifrån erfarenhet.

- *Vi diskuterar mer utifrån erfarenheterna och inte mot teori och med forskningsanknytning direkt.*
- *Det måste ju inte vara så att du har läst någonting. Utan då har du ju lärt dig någonting av att du har gjort någonting, eller förändrat någonting. Men och sen, det är klart, det kan ju vara någonting som vi har läst om också, men det är inte lika ofta som man diskuterar sådana saker, inte i vårt arbetslag i alla fall.*

Det kan möjligen grunda sig i att de anser att deras utbildning och föreläsningar som erbjuds i arbetet, samt kopplingarna till läroplanen, står för forskningsanknytningen. Det kan vara en av anledningarna till att de inte kopplade själva kunskapen och kunskapsutvecklingen till professionen utan mer förhållningssättet, vilket återigen kan tyda på en handlingsorienterad fokusering i förskolan. Pedagogerna i den undersökta i förskolan ger här den praktiska erfarenheten ett större kunskapsvärde än den teoretiska. Några pedagoger uttrycker rent av att de inte hade tid att ta del av forskning. Fokus i förskolan ligger mer på problemen än problemens uppkomst och förbättringarnas natur. Det kändes inte lika nödvändigt att gå på djupet med ett förbättringsarbete.

- *...när vi märker att det inte funkar, då ställer ju vi oss frågan `Vad kan vi göra istället? Då planerar och genomför vi en förändringsinsats. I utvärderingen, så skriver man ju vad det var som har fungerat, både efter en termin och under terminen. Det är inte så att vi är jättebra på att dokumentera själva. Det är klart att man ibland går tillbaka till sånt som man minns, fast kanske inte på papper, att det är nedskrivet, utan det liksom sitter i minnet.*

En av lagledarna förklarade hur hon i praktiken jobbade med t.ex. vetenskaplig anknytning:

- *Vi har, t.ex.... i vår utvärdering, så kopplar vi ju till teore... verksamh... alltså till vetenskaplig grund och läroplanen som är vårt största dokument vi har, vårt största styrdokument där vi har tydliga mål att följa, visserligen strävansmål men ändå bra mål som sätter en bra grund för verksamheten. I vår utvärdering kopplar vi ju till olika forskningsresultat och även läroplanen, så vi gör tydliga kopplingar.*

Hennes beskrivning motsvarade dock inte de andra pedagogernas uppfattning på avdelningen. En av hennes kollegor uttryckte t.ex. att de hade fullt upp på jobbet och att hon i första hand inte tänkte på forskning i arbetet, utan hon menade att den som vill kan göra det. Här beskrev vetenskapsanknytning som frivilligt mer än som en del av uppdraget. Återigen kommer upplevelsen fram om att tiden inte räcker till för forskningsanknytning i förskolan. Lagledaren i det arbetslag, som beskrev forskningsanknytningen i utvärderingssyfte, är en av de pedagoger som i undersökningen beskrev att hon brukade läsa litteratur på fritiden då hon är intresserad, men att hon sällan diskuterade det på arbetet. Då hon som förskollärare har mer planeringstid, har hon möjligen själv hunnit reflektera och skriva mer i utvärderingen än övriga arbetskamrater. Det kan då ha lett till individuell kunskapsutveckling snarare än kollektiv lärande i arbetslaget. Detta är något som också hände mig själv i aktionsforskningsarbetet kring att syn-

liggöra de minsta barnens lärande i förskolan. Studieuppgiften krävde att jag snabbare blev klar med uppgiften än vad aktionsforskningsarbetet kunde utvecklas i praktiken. Även här skedde ett individuellt lärande. Trots att kollegor fick läsa det jag hade skrivit, var det inte lika lätt för dem att ta till sig forskningsanknytningarna då de inte hade diskuterats. Dessutom saknas i mina beskrivningar även de andras förståelse och syn på synliggörandet av de minsta barnens lärande. Det gjorde att även mitt eget lärande blev mer begränsat än om jag hade diskuterat det i arbetslaget. Det kan ibland vara svårt att komma ihåg i vilka lärprocesser kollegorna har varit med eller inte, och då förutsätter man lätt att alla vet.

Medan pedagogerna kopplade professionen mer till ett förhållningssätt och till att förmedla betydelsen av yrket utåt, poängterade ledningen den yrkesspecifika kunskapen och kunskapsutveckling i samband med profession och professionsutveckling.

- ... *Genom att man har en utbildning, så ingår man ju i en profession, men det kan ju vara så att man inte alltid uppträder professionellt, ... då kanske man inte är förändringsvillig, eller villig att bidra till arbetslagets lärande, då agerar man ju inte särskilt professionellt i sitt uppdrag...*
- ... *ja för det första att man har en adekvat utbildning. Och att man då också har skaffat sig erfarenhet och uppdaterat sin utbildnings..., alltså hållit sin kunskap löpande under tiden man har arbetat.*

Ledningen beskrev i undersökningen också att de själva arbetade med kunskapsutveckling i chefsgruppen bl.a. genom att alla läser en bok som sedan diskuteras i "lärande samtal" (se s.25). Även cheferna upplevde brist på tid och beskrev att de försökte prioritera dessa samtal:

- *Så precis som man behöver prata ute på enheterna om barnsyn/kunskapssyn, så behöver ju vi göra det i ledningsgruppen.... jag försöker ju skriva informationsbrev. Jag tänker så här, det som går att skriva, det skriver jag och det vi måste diskutera, det diskuterar vi.*

Det tyder på att man på ledningsnivå anser att forskningsanknytning och kunskap är viktiga förutsättningar för verksamhetsutveckling. Kunskapsutvecklingen är också en central del både i professionsmanhang och i aktionsforskning. I kommande avsnitt riktas därför fokus på hur de pedagoger som arbetat med aktionsforskning på förskolan har uppfattat dess vinster.

5.3.2. Aktionsforskning som förhållningssätt

Utifrån det insamlade materialet från kollegor, som under åren 2006-2015 har ingått i mitt arbetslag, och som har arbetat med aktionsforskning tillsammans med mig, redovisas nu deras upplevelser av att använda aktionsforskning i förskolans verksamhetsutveckling (tabell 3). Även om en pedagog kan ha sagt flera saker så har svaren ställts upp i tabellform utan någon direkt tanke på en viss ordning.

- <i>Positivt att barnen hamnar i fokus. Man prioriterar och fokuserar på pedagogiken</i>
- <i>Man kan lära sig nya sätt att tänka</i>
- <i>Förändrar ett arbetslag till ett mer professionellt samarbete</i>
- <i>Man utvecklar sitt förhållningssätt till barnen och till lärandemiljön, så att arbetet blir roligare, intressantare och mer utvecklande</i>
- <i>Forskning har gjort det lättare att förstå/göra reflektioner</i>
- <i>Ett bra sätt att arbeta på, dels att vi läste en del litteratur som i sin tur gav oss ny kunskap men även då vi märkte förändringar inom de valda arbetsområdena</i>
- <i>Att vi diskuterar, analyserar och läser och lär av varandra. Då förändras vi och tänker/gör på nya sätt</i>
- <i>Att läsa litteratur och tillsammans reflektera över det som sker gav möjligheter för utveckling</i>
- <i>Utvecklande i arbetslaget, att fördjupa sig i egna specifika områden/behov, vilket skapar intresse och engagemang</i>
- <i>Bra sätt att säkra kvalitén</i>
- <i>Man kan jobba fram en mer lärande, utvecklande och utmanande lekmiljö</i>

Tabell 3. Pedagogers positiva erfarenheter av ett utvecklingsarbete i aktionsforskningens tecken.

Aktionsforskningsarbetet beskrevs av kollegor ur mitt arbetslag över lag som positivt och kunskapsbildande. De menar att arbetet blev både roligare och intressantare trots att det också fanns vissa svårigheter, som t.ex. att hitta tid till inläsning och reflektioner. Ändå upplevde en pedagog att tiden bättre räckte till i arbetslaget som arbetade med aktionsforskning än i de traditionella arbetslagen. Detta kan vara ett tecken på att systematiken i aktionsforskningsprocessen leder vidare i processen och att arbetslaget prioriterade diskussioner kring ett utvecklingsområde i taget på sina avdelningsmöten. Dessutom användes också konkret material i form av loggboksanteckningar, observationer och filminspelning i arbetet med aktionsforskning som underlag för uppföljningar och diskussioner. De kunde mer eller mindre synliggöra både verksamhetens utveckling och pedagogers eget lärande. Ändå uttryckte också det arbetslag som arbetade enligt aktionsforskning ett behov av att utveckla just dokumentationen, vilket bl.a. framkom i mina loggboksanteckningar, nämligen att dokumentationen och analysen behöver bli tydligare.

Ytterligare upplevelser som visade sig i loggboken, var att forskningsanknytningen hade gjort det lättare att förstå och göra reflektioner, vilket bidrog till att arbetslaget kunde hitta stabilare och mer underbyggda lösningar i praktiken istället för tillfälliga metoder. Jag skrev vid ett tillfälle att jag uppfattade aktionsforskning som lösningsfokuserad. Tillsammans kom vi överens om en aktion som vi ville pröva som en möjlig lösning för att förbättra och utveckla verksamheten. Det är denna lösning vi följer upp och utvärderar, dvs. vi fokuserar på lösningar och inte på problem.

Under de år arbetslaget har jobbat med aktionsforskning har pedagogerna hjälpts åt att hitta möjligheter när det dök upp problem och hinder. Här framkom dock en attitydförändring hos pedagoger i mina anteckningar. Efter något år med aktionsforskningsarbetet lade jag märke

till att pedagogerna blev mer engagerade i takt med att de lärde känna aktionsforskning, vilket möjligen berodde på att de upplevde nyttan med kunskaperna dem fick. Jag förvånades över deras engagemang att hitta lösningar på bl.a. att hitta tid till diskussioner och på ökat intresse att läsa litteratur. Pedagogerna uttryckte dock ändå behöva utveckla vissa färdigheter för att kunna driva aktionsforskning i praktiken, så som dokumentation i vardagen, samt analys och utvärdering.

Utifrån beskrivningarna av arbetskamrater och mina egna reflektioner kan aktionsforskning tänkas leda till både verksamhets- och kunskapsutveckling som på sikt också kan förstås som professionsutvecklande för förskolan. Om aktionsforskning kan upplevas som så positivt, kan man fråga sig varför aktionsforskningsprojektet 2005/06 inte har utvecklats till ett tydligt kontinuerligt utvecklingsarbete på hela den undersökta förskolan.

5.3.3. Aktionsforskning som projekt

Pedagogerna som var med under introduktionen av aktionsforskning 2005/06 tillfrågades varför de trodde att aktionsforskning inte utvecklades till ett tydligt förhållningssätt på förskolan. Deras svar sammanfattas i tabell 4 nedan.

- <i>På den tiden hade vi hög frånvaro och mycket vikarier, så vi träffades sällan allihop.</i>
- <i>Det var den dåvarande chefen som hade en idé om det, det var inget vi hade efterfrågat</i>
- <i>Deras (projektledande förskollärare) berättelse gav inga AHA-upplevelser</i>
- <i>Vi fick ingen återkoppling, det var ett projekt och sedan var det slut</i>
- <i>De som berättade var inga forskare utan pedagoger som vi, som berättade om sin verksamhet på ett luddigt sätt, tycker jag. Vet inte vad det gick ut på... Vi fick ta del av deras erfarenhet av ett projekt utan direkt förklaring om tillvägagångssättet</i>
- <i>Vår avdelning kände att vi inte fick det stöd i handledning som vi behövde ...</i>
- <i>Det väckte inget direkt intresse och gav ingen koppling till den egna verksamheten</i>
- <i>Man kanske trodde att det blir mer-jobb, så som när TRAS o MIO kom, som egentligen skulle underlätta vårt arbete?</i>
- <i>Många kanske tänkte: inget nytt, vi orkar inte mer. Jag tror att det egentligen skulle behövts mer information/ upplysning från forskares sida för att få med oss.</i>
- <i>Vi behöver sätta ord på det vi gör och följa punkterna i aktionsforskning (aktionsforskningsstegen).</i>

Tabell 4. Pedagogernas syn på varför aktionsforskningsprojektet '05/06 inte ledde till kontinuerlig utveckling.

Återigen nämndes här vikten av närvarande pedagoger och att utvecklingsarbeten bör drivas tillsammans med pedagogerna, så alla känner delaktighet. Utvecklingsarbetet 2005/06 kändes istället som ytterligare en idé uppifrån utan förankring i praktiken. Det bekräftar att ett samarbete med ledningen och förskolepedagoger är viktigt om förändringsarbeten ska kunna utvecklas och bli bestående. Pedagogerna ansåg att de behöver se nyttan och förstå meningen med ett utvecklingsarbete om de ska kunna intressera sig för något nytt. Lärarna beskrev ock-

så att de i förändringsarbetet saknade regelbunden uppföljning och fortsatt handledning. Förändringsarbeten, menade någon av pedagogerna, måste få ta tid. Dessutom har undersökningen visat att det är lättare för pedagoger att ta till sig nya arbetssätt genom att själva få prova dem under en längre tid, än vad det är att lyssna och bli inspirerad av kollegor. Detta upplevde jag också efter min presentation på dialogkonferensen i oktober 2014. Dock ansågs också utbildning och kunskaper om aktionsforskning viktiga. Kollegorna menade att andra saker lätt fick företräde då man inte var tillräckligt bekant med aktionsforskning, i synnerlighet då man upplevde sig ha ont om tid.

Vilka villkor är då, utifrån denna studie, viktiga för att aktionsforskning ska kunna bli ett förhållningssätt i förskolan så att den på sikt kan verka utvecklande för förskolpedagogernas profession?

- Utbildning och utvecklade kunskaper i det systematiska kvalitetsarbetet utifrån verksamhetens egna behov.
- Pedagoger som kritiskt vågar granska och förändra sitt arbetssätt och som tar ansvaret att utveckla sina yrkeskunskaper både för att förbättra verksamheten och också för att kontinuerligt utveckla sin profession.
- Pedagoger som ta tillvara på de resurser de har, som vågar se möjligheter och prioriterar pedagogiska reflektioner på sina möten.
- Pedagoger som både förstår och är beredda att mer aktivt arbeta med uppdraget om 'vetenskaplig grund' i förskolan.
- En ledning som både stödjer lokala utvecklingsprocesser och som på allvar satsar på att ge de rätta förutsättningarna så att pedagoger kan driva det pedagogiska uppdraget i förskolan framåt.
- En organisation som satsar på en tydlig mötesstruktur där personer ur alla nivåer kontinuerligt är med och utvecklar förskolan tillsammans.
- Närvarande och engagerade pedagoger i förskolan.
- Utbildning i aktionsforskning och kontinuerlig handledning.

Sammanfattande analys:

Enligt pedagogerna handlar profession om ett medvetet arbets- och förhållningssätt, samt om måluppfyllelse. De poängterade också vikten av diskussioner och samsyn i arbetslagen. Även flexibilitet, som kan tolkas som yrkesetik, var enligt praktikerna nödvändig i samband med professionen i förskolan. Abbott (1988) menar att sådana specifika professionsetiska koder till och med är en förutsättning för att yrkesgrupper ska kunna utgöra en profession.

Flera av lärarna beskrev att professionen behöver synliggöras utåt så att förskolans status i samhället kan lyftas. Pedagogerna ansåg att man tydligt måste visa på att det man gör i förskolan bygger på forskning, läroplan och styrdokument. En verksamhet på vetenskaplig grund ansågs dock samtidigt inte nödvändigtvis ha att göra med forskningsanknytning, enligt flera pedagoger på förskolan. De beskrev det snarare som att man arbetar i förhållande till läroplanen, vilket skulle kunna tolkas som att pedagogerna tillskriver läroplanen en vetenskaplighet utan att tänka på att det är ett statligt formulerat styrdokument.

Undersökningen har visat att vissa begrepp, så som t.ex. just ”verksamhet på vetenskaplig grund” skapade en viss osäkerhet bland praktikerna i förskolan. En pedagog uttryckte det mer som att det var frivilligt för förskolpedagoger att hålla sig aktuell med den senaste forskningen, medan ledningen såg det som en del av uppdraget. En otydlighet kring uppdraget kan här möjligen utläsas. I en granskning av Skolinspektionen (2012) kunde man se liknande resultat. Där beskrevs en ambivalens hos en del pedagoger i att kunna ta in det nuvarande uppdraget, framförallt bland de lärare som saknade eller hade en äldre utbildning, något som dock inte har undersökts i denna studie. På en del förskolor, menade man från Skolinspektionens håll, saknades rentav ett positivt och utvecklande förhållningssätt till förskolans nuvarande uppdrag. Djupare diskussioner kring förskollärares och arbetslagets förändrade roller och ansvar i förskolan är här viktiga, enligt Skolinspektionen. Även Hagelin och Johannesson (2014) har i en undersökning kunnat se att det finns en osäkerhet kring vad det innebär att driva en ’verksamhet på vetenskaplig grund’ i förskolor. Även de beskriver att det ibland till och med finns ett ointresse bland pedagoger på förskolan för vetenskap, vilket delvis också framkom i denna undersökning. Många forskare (Gillberg, 2009; Rönnerman, 2012b) ser en verksamhet på ’vetenskaplig grund’ och ’beprövad erfarenhet’ som grunden till både kunskaps- och professionsutveckling i förskolan. Den praktiska kunskapen måste få en djupare mening genom kopplingar till vetenskap och forskning (Gustavsson, 2002; Gillberg, 2009). Med hjälp av diskussioner där teorier och forskning ställs mot praktiken, kan pedagoger sätta ord på det som sker i praktiken, samt utveckla sitt yrkesspråk, vilket också anses hänga ihop med högre yrkesstatus (Andersson & Larsson, 2014; Abbott, 1988).

En teoretisk kunskapsbas är ett av kriterierna för att kunna tillhöra en profession (Abbott, 1988). Forslund och Jacobsen (2000) menar till och med att det utöver en kunskapsbas också måste finnas en beredskap för en *systematisk teorigrund* hos professioner. Det innebär att både praktiken och teorier kontinuerligt behöver utvecklas med hjälp av kopplingar till vetenskaplig forskning. Kan då den kunskap som uppstår i aktionsforskningsprocesser utveckla professionen i förskolan trots dennas omtalade låga grad av autonomi? Utifrån undersökningen kan man säga att upplevelserna kring aktionsforskning i praktiken var mycket positiva. Studien visar på att aktionsforskning både kan leda till verksamhetens utveckling, samt till personlig kunskap och utveckling av den. Reflektionerna och litteraturanknytningar upplevdes utvecklande i yrket. De ansågs av pedagogerna leda till samsyn samt kollektivt lärande, som i sin tur resulterade i intresse och engagemang. Undersökningen visade på upplevelsen av en förbättrad praktik hos de deltagande pedagogerna. Anderson och Larsson (2014) menar att, om pedagogerna i förskolan vågar ta makten över sin kunskapsutveckling i yrket, kunde de också argumentera för sin sak istället för att anpassa sig efter samhällets och ledningens krav. Här kan förskolepedagoger både utveckla sin profession, autonomi och status, menar de.

Genom att få kunskap om hur saker och ting förhåller sig till varandra och med hjälp av att man synliggör maktrelationer, kan man både frigöra sig och förändra sina egna förutsättningar. Detta påvisade också Paulo Freire när han arbetade med alfabetiseringen av låg- och utbildade människor på 1970-talet. Detta emancipatoriska perspektiv är en av grunderna i aktionsforskning, där lärare själva driver utvecklingsarbeten utifrån sina egna behov (Rönnerman, 2004a; Gillberg, 2009). För att kunna bli professionell måste, precis som deltagarna i

undersökningen har poängterat, lärare kunna stå upp för sin sak gentemot ledningen och samhället med en tydlig kunskap och ett distinkt yrkesspråk. Enö (2005) menar att deltagarorienterad aktionsforskning kan minska maktaspekter som är knutna till kunskap, då både forskare, ledningen och praktikerna förväntas samarbeta genom att alla bidrar med det de är bäst på. Aktionsforskning anses, som tidigare nämnts, utöver att utveckla kunskap om sitt eget handlande och kunskap om verksamheten, även utveckla kunskap och förståelse kring den organisation som omger förskolan (Rönnerman, 2004a). Vill pedagoger kunna påverka sin egen praktik eller ledningens beslut kan det anses viktigt att de har förståelsen för hur den omgivande organisationen fungerar.

Systematik, uppföljning och handledning har stor betydelse i implementeringen av ett nytt arbetssätt, vilket visade sig i undersökningen. Nylund (m.fl., 2010) menar att handledning är ett viktigt inslag i utvecklingsprocesser, då lärarna där kan ta upp sina frågor kring förändringsprocessen för att skapa en större förståelse för det som händer. Pedagogerna uttryckte också ett behov av handledning, vilket kan ses som ett tecken på att lärarna själva ser reflektionens betydelse i utvecklingssammanhang. Handledning av en person med forskarkompetens kan leda till att kunskaper utmanas och fördjupas (Rönnerman, 2012a). Lärares tankar synliggörs och tankar såväl som handlingar prövas mot teori och forskning, samt mot kollegors erfarenheter. Pedagoger behöver träna sig i att ge varandra konstruktiv feedback, då ökar både självkänslan och medvetenheten i arbetet på förskolan. Det framkom i undersökningen att pedagogerna också hade en ambition att prioritera pedagogiska diskussioner på sina möten, även om det visade sig vara svårt att bryta invanda mötesstrukturer. Det anses viktigt att lärare själva känner nyttan av den kunskap som uppstår, dvs. att utvecklingsområdet utgår från praktikernas egna behov. Förskolan kan därför inte bara fokusera på barnens lärande, utan behöver också arbeta med pedagogernas eget lärande i utvecklingssammanhang (Bergström, 2004; Doverborg, Pramling & Pramling-Samuelsson, 2014). Den kritiska och friggörande effekten i aktionsforskning är viktig med tanke på att lärare ska kunna ta makten över sitt eget och barnens lärande (Lindgren, 2012).

Undersökningen visar att pedagogerna i de traditionella arbetslagen på den undersökta förskolan visserligen hade en beredskap att vid problem förändra något i praktiken, men att de sedan, när det fungerade, inte diskuterade förbättringen mera. De kopplade resultaten vare sig till erfarenhet eller litteratur, vilket enligt forskning innebär att ingen djupare kunskap utvecklas och att då det inte heller bildas en grund till fortsatt lärande och utveckling i yrket. Studiens resultat har visat att aktionsforskning har potential för professionsutveckling i förskolan, men att det dock förutsätter att pedagogerna både har kunskap om aktionsforskning som förhållningssätt, samt färdigheter och förståelse för de verktyg som är nödvändiga i processen. Det gäller framförallt skriftlig dokumentation av vardagshändelser, tid till och prioritering för pedagogiska samtal på möten, samt tid så som intresse för kopplingen till litteratur och forskning. Pedagogerna på den undersökta förskolan behöver utveckla sitt arbete med analys och utvärdering, samt fokusera på sitt eget lärande i förbättrings- och förändringsarbeten. Utan dessa kunskaper och färdigheter riskerar aktionsforskning att mer bli till en metod än ett förhållningssätt som leder till kontinuerlig verksamhets- och professionsutveckling i förskolan.

Avslutningsvis kan konstateras att praktikarkitekturen som har beskrivits i teoridelen är av mycket invecklad natur. Som resultatdelen visar är det mycket som inverkar på en praktik, en praktik som dessutom också förändras i takt med utvecklingsarbeten. Det kan anses vara viktigt att man som praktiker känner till alla dessa social- politiska, materiell-ekonomiska och kulturellt-diskursiva arrangemang om man vill förstå hur förändringar och utvecklingsarbeten påverkar en verksamhet.

6. Diskussion

I detta kapitel vill jag nu avslutningsvis diskutera vad studien har visat kring arbetet med verksamhetsutveckling i den undersökta förskolan, både med och utan aktionsforskning, och vilka konsekvenser det kan ha i förhållande till professionsutveckling i förskolan.

6.1. Verksamhetsutveckling som uppdrag i förskolan

Undersökningen har visat att pedagogerna inte har vanan att tala om det egna lärandet i den undersökta förskolan, vilket inte är förvånansvärt egentligen. Pedagogerna beskrev att de arbetade mest mot läroplanen och i den är det barns lärande och utveckling som är i fokus. I den nya skollagen poängteras dock att undervisningen i förskolan skall bygga på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (Skolinspektionen, 2011). Med det menas att verksamheten skall bygga på den senaste forskningen om förskolan och samtidigt på den erfarenhet pedagogerna har med sig (Kroksmark, 2014). Det innebär att man som pedagog i 2000-talets förskola måste kunna vara beredd att ständigt lära om och ställa sin egen erfarenhet mot ny forskning, dvs. att kritiskt kunna förhålla sig till både erfarenhet och forskning.

Kunskap, som uppstår i aktionsforskningsprocesser och utgår från den egna praktikens behov, stärker lärare i sin yrkesroll. De skapar ett s.k. professionellt kapital som gör att de vågar prova nya undervisningsmetoder, dvs. lärare får fler metoder för att kunna utveckla barns lärande, vilket också leder till högre kvalitet i förskolan (Hargreaves & Fullan, 2012; Rönnerman, 1998). Att lära och utveckla sig själv som individ och i arbetslaget stärker självförtroendet och lagandan. Det ger stolthet och glädje över vunnen kunskap, samt förbättrade resultat och möjligheter i verksamheten (Linder & Breinhild-Mortensson, 2008).

I undersökningen har det kommit fram att den vetenskapliga kopplingen ansågs av flera pedagogerna vara ett frivilligt inslag i utvecklingsarbeten på förskolan och att lärarna inte direkt kopplade den till uppdraget. Utifrån forskning (Kroksmark, 2014), och denna undersökningens resultat, kan det anses vara viktigt att i förskolan skapa förståelse kring begreppet ´en verksamhet på vetenskaplig grund`. Det är dock inte bara ledningens ansvar, utan förskolpedagogerna själva behöver förstå att de faktiskt är ålagda att ta del av forskning som riktar sig mot förskolan och ta detta ansvar på allvar (Gillberg, 2009; Rönnerman & Edwards-Groves, 2012). Forskning (Gillberg, 2009; Rönnerman, 2012b) visar positiva resultat då lärare forskar i sin egen praktik och det förhållningssättet behöver utvecklas i förskolorna. Förändring tar tid och det kommer troligen att ta några år till innan vi kan se nyttan av forskning i vår förskolas praktik. Robertsson (2010) menar att *”all personal måste ha en vetenskaplig grund att stå på för att ett professionellt yrkesspråk ska utvecklas och ge avtryck och förändringar i verksamheten”* (s. 125).

Yrkespraktikerna själva kan dock inte bära hela ansvaret för en ev. professionaliseringsprocess, utan staten måste utnyttja sin makt och se till att dessa professioner ska kunna få status och officiellt erkännande genom att införa nya regler, kvalitetskontroller samt lagstiftning,

och en satsning på kompetensutveckling genom både offentliga och privata medel (Brynolf, Carlström, Svensson & Wersäll, 2012). Lärarna behöver en lång och kvalificerad utbildning och en beredskap att ständig utveckla och förbättra sin praktik (Andersson & Larsson, 2014). Om man vill att duktiga lärare stannar kvar i yrket, menar Andersson och Larsson, måste det skapas en plattform där alla kan utvecklas. För att kunna uppnå ett bra samtal mellan kollegor måste vi mötas på lika villkor där allas kunskaper är lika värda, vilket är viktigt just i förskolan, där olika yrkesgrupper samarbetar. Vi måste ta vara på olikheterna genom samtal som präglas av ömsesidighet och jämlikhet (Enö, 2005), vilket också är en av grundsatserna i aktionsforskning.

Albinsson och Arnesson (2012) menar att det pedagogiska ledarskapet är en förutsättning för att kollektiv kompetens i organisationer ska kunna utvecklas. Klart formulerade mål, samt rutiner och regler, är förutsättningar för utveckling av lärande i arbetslivet (Ellström, 2003; Örttenblad, 2004). Samtidigt beskrivs att dessa också kan innebära hinder i verksamhetens utveckling. Av ledningen bestämda och alltför preciserade mål kan uppfattas som något som tvingas på verksamheten. Resultatet kan bli att pedagogerna inte känner sig delaktiga. Lärarna äger då inte själva formuleringen av utvecklingsarbetet, vilket i praktiken kan leda till olika former av motstånd i organisationen. För många regler ökar risken att ev. kreativa initiativ minskar. Också denna undersökning har visat att det är viktigt att ledningen förankrar tankar kring utveckling och förändringar med själva praktikerna, så att de känner en mening med själva utvecklingsarbetet. Om förändringar i verksamheter skall lyckas och bli bestående, är det dock också viktigt med pedagoger som själva deltar och är engagerade i förändringsprocesser (Bergström, 2004; Gillberg, 2009). Otydlighet på arbetsplatsen kring mål och rollfördelning kan leda till ineffektiva medlemmar, konflikter och ökad stress och obehagskänsla. De som vägra att ändra sitt arbetssätt i förändringsarbeten och tänker jobba vidare som de alltid har gjort kan här blockera utvecklingen på arbetsplatsen och bilda slutna system. För att kunna agera konstruktivt måste man kunna ta in andras perspektiv och synpunkter även om de skiljer sig från de egna. Samtidigt behöver man också ta distans till sina tidigare erfarenheter och se konstruktiv även på dessa, dvs. man måste försöka förstå dessa erfarenheter utifrån olika nyanser och förklaringar för att kunna förstå varför något har gått som det har gått. Man lär sig mer av egna misstag och felbedömningar än av andras. Kan man dra nytta av sina tidigare erfarenheter kan man också fatta klokare beslut i nuet och bearbeta sitt motstånd (Sundlin & Sundlin, 2012). Det är något pedagogerna kunde ha nytta av i utvecklingsarbetet på huset. Istället för att försvara profilen med vilan kunde de omprövat sina åsikter på ett konstruktivt sätt.

Varför möter då ibland utvecklings- och förändringsprocesser motstånd i organisationer? Människor som ingår i sociala system strävar ofta efter att bevara sina inre och yttre gränser, samt inbördes relationer. När något hotar förändra deras trygghet kan det väckas ett motstånd som är tänkt att bevara stabiliteten inom organisationen. Dessa motsättningar kan ses som både hindrande för utveckling, dock också som en förutsättning för lärande i organisationer, då utveckling grundar sig på ifrågasättande och diskussioner kring innebörder av både mål och medel i en organisation (Granberg & Ohlsson, 2014).

Enligt läroplanen (Skolverket, 2010) har förskolechefen det övergripande ansvaret för det systematiska kvalitetsarbetet i förskolan. Utöver ledningens stödjande och resursfördelande roll kan förskolechefer också ses som en länk till kommunen, vilket kan vara en förutsättning för att resurserna ska kunna fördelas på rätt sätt och att relevanta utvecklingsfrågor kan drivas tillsammans. Enligt skollagen är det nämligen just huvudmannens ansvar att se till att förutsättningar för ett kvalitetsarbete ges som garant för verksamhetens kvalitet och likvärdighet i förskolan (Skolinspektionen, 2013). Skolverkets allmänna råd (2005) menar att det kan uppstå ett mellanrum mellan kommunen och verksamheten om en pedagogisk ledare saknas. Denna studie har visat att det i organisationen av den undersökta förskolan finns ett visst förgivettagande kring informationen mellan de olika nivåerna, trots att förskolechefer skulle kunna tänkas utgöra en länk mellan nivåerna. Vill man undvika att verksamheter i organisationen utvecklas bredvid varandra, istället för tillsammans med varandra, behöver dessa förgivettagna föreställningar synliggöras och diskuteras. Larsson och Löwstedt (2010) beskriver just detta förgivettagande och menar att det leder till vissa procedurer, regler och rutinmässigt handlande i organisationer. För att kunna skapa engagemang och drivkraft i utvecklingsarbeten måste man se till att olika utvecklingsprojekt genomförs både på generell nivå och på lärarnas egna villkor. Det är därför ledningen behöver ha insyn i verksamhetens pågående processer så att de både ska kunna stödja och utmana dessa. Utvecklingsarbetet på förskolan höstterminen 2014 leddes av en ny chef, som då inte hade hunnit skaffa sig denna insyn och inte heller hunnit utveckla något förtroende bland pedagogerna än. Detta kan säkerligen vara en av anledningarna till det kraftiga motståndet som uppstod i samband med detta. Motståndet på förskolan kan dock sägas ha lett till positiva resultat, nämligen att förskolan har börjat synliggöra den inre kulturen, vilket är viktigt inför förändringsarbeten (Rönnerman, 1993). Som det i teoridelen har beskrivits, behöver vi arbeta konstruktivt med motståndsreaktioner och göra dem till en tillgång och inte till ett hinder. Vi behöver skaffa oss strategier att möta motståndet på ett utvecklande sätt, se dem som pedagogiska utmaningar och använda dem i utvecklingsarbeten (Engeström, 1987; Granberg & Ohlsson, 2014).

Att utgå från den egna verksamheten och de egna behoven leder oftast till igenkännande och större engagemang (Rönnerman, 1998; Gillberg, 2009), vilket kan vara mycket viktigt om man i förskolan vill vända den negativa trenden som jag beskrev inledningsvis. Man styrs då av sina egna behov och inte av något som påläggs uppifrån. Både trivsel och arbetsglädje utvecklas om pedagogerna upplever meningsfullhet, inflytande, goda relationer och omväxling på arbetsplatsen. Utan att uppnå någon form av total rättvisa kan man öka allas möjlighet till delaktighet. Präglas lagandan istället av att alla måste göra lika, finns det risk att utvecklingen stagnerar, beskriver Linder och Breinhild-Mortensson (2008). Pedagogiska idéer och visioner döljer ibland de ekonomiska motiven där ett rationellt tänkande av ledningen har lett till omfattande besparingar som i sin tur har ökat arbetsbelastningen i praktiken. Detta anses ha påverkat stressupplevelsen hos en del pedagoger. En dålig ekonomi leder därutöver också till färre möjligheter till fortbildning och till mindre utrymme för gemensamma pedagogiska diskussioner och reflexioner i arbetslagen. Personalen anpassar sig då istället till det rådande läget, skriver Lidholt (1999). Gannerud och Rönnerman (2007, s.160) konstaterar dock att man kan se denna anpassningsförmåga också som en professionell handling. Denna handling kan tolkas som en förmåga att lärare i ”tillfälliga” situationer kan anpassa sig mot övergripande

och långsiktiga mål. Denna reaktion kan då ses som ett tecken på att pedagogerna kan urskilja olika innehållsmässiga, tidsmässiga och rumsliga organiserade principer, då de är sammanvävda och beroende av varandra. Här kan vi tala om pedagogisk skicklighet i att kunna anpassa sig efter rådande normer på både kort och lång sikt genom att kunna göra en viss prioritering. Lärandet i arbetslivet blir tydligast i utmanande situationer där problemlösningar är den mest givande erfarenheten som samtidigt ligger till grund för själva motivationen i utvecklingsfrågor (Jernström & Säljö, 2004).

Att ha kunskaper om organisationer och utvecklingsprocesser kan här ses som en förutsättning, men man behöver också känna till olika verktyg för att samla in information av olika slag, vilket diskuteras i kommande avsnitt.

6.1.1. Verktygen i det systematiska kvalitetsarbetet

Dokumentation, utvärdering och analys anses vara förutsättningar för utvecklingsprocesser i förskolan. I denna undersökning har det dock kommit fram att pedagoger känner sig osäkra kring just dessa begrepp. Det är viktigt att pedagogerna utvecklar kunskaper, rutiner och strukturer kring dessa verktyg, dvs. kring processerna i det systematiska kvalitetsarbetet. Först när pedagogerna känner sig säkra i dessa processer kan de arbeta `tillfredställande` med utveckling i verksamheten. Med `tillfredställande` menas att lärarna själva kan se att de driver systematisk utveckling i förskolan och kan känna sig nöjda med det även om de inte alltid upplever att förutsättningarna finns. Också Folkesson (2012) har i sina undersökningar kommit fram till att pedagoger har ett stort behov av metodutveckling för systematiskt insamling av data och iakttagelser. Pedagoger anses ha lättare att se vad som händer i nuet än att se utvecklingen i det som händer på lång sikt och därför är det viktigt med dokumentation, menar Rönnerman (2012a). En pedagog i undersökningen beskriver att man ibland kan gå tillbaka till sådant man minns i diskussioner med arbetslaget, men inte direkt till något man har skrivit ner. Det man har i minnet är lätt att glömma i en komplex verksamhet, men det man har skriftligt, kan man alltid gå tillbaka till. Det krävs dock en bra och översiktlig struktur i dokumentationen. Hur kan då *dokumentationen* se ut i förskolan? Sheridan och Pramling-Samuelsson (2010) menar att det i pedagogiska sammanhang är viktigt att dokumentation både innehåller reflektionsanteckningar kring det man gjort och kring det man tänker utveckla, samt på vilket sätt. Dokumentationen bör också innehålla anknytningar till läroplanen och hur man kan tänka sig att göra barnen delaktiga i fokusområdet. En sådan dokumentation måste vara underlag för uppföljande analyser och tolkningar, dvs. ligga till grund för verksamhetens utvärdering.

Nästa fråga blir här hur en bra *utvärdering* i förskolan då kan se ut. Hur kan man sammanfatta förskolans komplexa verksamhet till att omfatta måluppfyllelse och systematiken för att synliggöra barns och även pedagogers utveckling och lärande? Måluppfyllelsen tydliggörs i den undersökta förskolan med kopplingar till läroplanen. Hur kan det systematiska kvalitetsarbetet synliggöras i en utvärdering? Utvärdering förutsätter enligt Sandberg och Faugert (2007) en undersökning av en handling i praktiken, samt dess betydelse och värde mot ett visst sammanhang. Utvärderingar är beroende av vilka utgångspunkter, syften och resurser som står till för-

fogande. Ett utvärderingsarbete kan ses som en process där man systematisk ställer sig frågor som man besvarar och med vilka man avgränsar och preciserar utvärderingens mål och innehåll. Denna process är förutsättningen för att man ska kunna planera och strukturera ett utvecklingsarbete (Sandberg & Faugert 2007). Det är därför viktigt att utgå från en nulägesanalys inför förbättrings- och förändringsarbeten. Det gäller att få fram material som synliggör utgångsläget så att rätt resurser, av de som finns, kan sättas in i utvecklingsarbetet där man kontinuerligt planerar, agerar, observerar och reflekterar över det som man har fokuserat på. Utan tydlig dokumentation får man inget synligt att sortera och utvärdera i analysen av resultat från förändringar i verksamheten (Rönnerman, 2012a).

I aktionsforskningssammanhang är analysen viktig inför ett fortsatt utvecklingsarbete. Begreppet *analys* skapade dock också osäkerhet bland pedagogerna på förskolan. Man behöver ställa olika bilder av verkligheten mot varandra utifrån både erfarenheter, värderingar och teorier, menar Rönnerman (2012a). I analysen tar man tillvara på den kunskap som finns genom att utmana den med hjälp av olika värderingar och teorier. Pedagogerna som deltagit i utbildning och handledning i aktionsforskning kunde beskriva att de dokumenterade i större utsträckning efter utbildningen och att de sedan använde dessa anteckningar som utgångspunkter i diskussioner och reflektioner (Nylund m.fl., 2010). Man kan säga att verktygen i det systematiska kvalitetsarbetet hänger nära samman och förutsätter varandra. Alla dessa processer tar dock tid och pedagogerna och även ledningen har uttryckt att det saknas tid i förskolan. Det är viktigt att man prioriterar och gör tänkandet, reflekterandet och skrivandet till en naturlig del av det pedagogiska arbetet, menar Rönnerman (1998). Här krävs bättre kompetensutvecklingsvillkor för förskolan och mer tid för pedagoger utanför barngruppen.

Tiden i förskolan behöver diskuteras i sammanhanget. Vad kan vi göra för att få tiden att räcka till för det systematiska kvalitetsarbetet i praktiken?

6.1.2. Tiden, som förutsättning och hinder

En viktig förutsättning för utvecklingen av verksamheten är tillgång på tid, tid för både samtal, observationer och dokumentation, samt inläsning av ny forskning inom förskolan. En allmän utbredd svårighet i förskolan är dock just bristen på tid, vilket också framkommer i denna undersökning. Rönnerman (1998) beskriver att vissa förskolor har bättre förutsättningar än andra och att man gör olika prioriteringar i den tid man har till sitt förfogande. Om ett utvecklingsarbete ska lyckas måste den utmana det traditionella arbetssättet (Rönnerman, 1998).

Intressant här är, att en tidigare kollega ur mitt arbetslag beskrev, att tiden i det nuvarande (traditionella) arbetslaget inte längre räcker till för pedagogiska reflektioner. Det vill säga att hon faktiskt upplevde att tiden i vårt aktionsforskande arbetslag räckte i större utsträckning till reflektioner, trots att det rent praktiskt inte fanns mer tid för planering i arbetslaget. Det har i arbetet tidigare beskrivits att tidsfaktorn ibland kan vara en prioriteringssak, dvs. att man helt enkelt bör prioritera kritiska samtal och reflektioner på sina möten. Ju mer tid pedagoger lägger på reflektioner och kritiska diskussioner, menar Gillberg (2009), desto mer lär de känna organisationens strukturer. Pedagogerna kan då utveckla en känsla av att kunna påverka sitt

arbete i praktiken (Gillberg, 2009 s.158). Att det är viktigt att avsätta tid för möten och samtal i utvecklingsammanhang, skriver även Tyrén (2013). Hon har i sina undersökningar dock också sett att, om lärare anser att de själva vill förbättra och förändra något i praktiken, så finner de också oftast möjligheter och lösningar. Pedagogerna täcker t.ex. upp för varandra i större utsträckning, så att tid för gemensamma möten kan ges. Också i denna undersökning har det visat sig att pedagogerna mer aktivt försöker lösa problem då de kan se nyttan med ett förändringsarbete. Så återigen är det viktigt att utvecklingsarbeten utgår från praktikernas egna behov. Tidsbristen kan annars, menar Scherp (2009), bli ett sätt att slippa utsätta sin egen förståelse för en eventuell önskad omprövning och kritisk granskning av det egna arbetet och förhållningssättet. För att få förståelse för arbetslagens strukturer i verksamheten behöver därför cheferna vara med i både planeringar och kollektiva möten. De behöver framförallt också ge tid för sådana möten och skapa avgörande förutsättningar så att utvecklingsarbeten kan hållas levande både på kort och på lång sikt (Axberg 2011).

I grupper som inte är organiserade kan människor misstolka varandras beteende och motivation, vilket både leder till och ökar konfliktsituationer. När något inte går som planerat, lägger människor gärna skulden på andra för situationer man hamnar i. När gruppen väl har fastnat i ett sådant konfliktmönster, går oftast all tid åt att skylla på yttre faktorer, andra medlemmar eller gruppens ledare. Vi lägger ansvaret för dåliga gruppresultat gärna på chefen utan att tänka på strama budgetramar, bristande samarbete i gruppen och/eller behovet av andra resurser. Medlemmar i allmänhet känner sig bara delaktiga vid gruppens framgångar, men de tar oftast inget ansvar på sig vid misslyckanden (Wheelan, 2010).

Det har beskrivits på fler ställen i arbetet att den kunskap som uppstår i aktionsforskningsprocesser kan leda till engagemang och stolthet hos pedagoger. Vetenskapliga anknytningar har i sammanhanget visserligen känts tidskrävande, men också nödvändiga. Det är därför viktigt att här diskutera även vetenskapligheten på förskolan lite närmare.

6.2. Vetenskaplighet på förskolan, en illusion eller möjlighet?

Enligt skollagen (2010:800) skall verksamheten i förskolan vila på vetenskaplig grund, men den ger pedagogerna friheten att välja både innehåll och metoder för att nå detta mål (Hagelin & Johannesson, 2014). Det är dock inte styrdokumentet som per automatik leder till målfyllnelse att svenska barn ska lära sig mer, menar Hagelin och Johannesson, utan det krävs att pedagoger kan förhålla sig till forskning, yrkesutövning och sin egen insats. En del pedagoger har i undersökningen uttryckt en känsla av att det kollektiva lärandet med forskningsanknytning innebär ytterligare en tidskrävande uppgift för förskollärarna, vilket troligen är anledningen till att pedagogerna på den undersökta förskolan bara i liten utsträckning kopplar teori och vetenskap till sitt arbete i praktiken. Visserligen läser en och annan pedagog lite här och där, men det finns ingen gemensam riktning. Möjligen kan läroplanen ses som ett gemensamt dokument att utgå från, men om den som grund skulle vara så fruktbar, hur kan då skillnaderna i kvaliteten i svenska förskolor vara så stora? En verksamhet på vetenskaplig grund ansågs av pedagogerna i undersökningen inte nödvändigtvis höra ihop med forskningsanknyt-

ning. Den beskrevs snarare mer i förhållande till läroplanen och erfarenheter. Också Grander-Berglund och Wolf (2014a) konstaterade i en undersökning att förskollärare lutade sig mot läroplanen som om det vore ett vetenskapligt dokument och att pedagogerna beskrev att yrkeskunskapen mer utvecklades genom praktiska erfarenheter. Forskningsanknytningen i deras undersökning kopplades istället till att praktiskt jobba med barnen på ett undersökande och medforskande sätt, vilket jag delvis känner igen från min praktik. Visserligen har synen på forskning i förskolan förändrats genom åren. Mer och mer vetenskapliga resultat används i arbetet i förskolan, men oftast inte på ett medvetet och systematiskt sätt, menar Kroksmark (2014), vilket också denna undersökning visar på. Kroksmark (2014; Tillhammar, 2008) menar dock att medvetenhet och systematik är en av förutsättningarna om man vill bedriva en verksamhet på vetenskaplig grund.

Andersson och Larsson (2014) har i en undersökning sett att det finns en oro för att uppmärksamheten kring barnens lärande kan minska då pedagoger fokuserar på sitt eget lärande. Om inte barnen står i centrum finns en rädsla att det kan leda till att metoder tar överhand och att verksamheten blir orolig i ständiga förändringar i form av utvecklingsarbeten. Grander-Berglund och Wolf (2014b) har ytterligare sett en risk med vetenskapsanknytning i förskolan, den kan av förskolepedagoger upplevas som att andra ska tala om vad som är rätt eller fel och att ett vetenskapligt förhållningssätt befaras kunna ta över på bekostnad av det praktiska i verksamheten och omsorgen.

Vetenskaplig grund innebär att verksamheten bygger på forskning som både görs i förskolan och av förskolepedagoger själva. Det är dock också viktigt att lärarna förhåller sig kritiska mot forskning och inte ser den som en absolut sanning, utan prövar den mot själva praktiken. Den beprövade erfarenheten måste utgöra en central motpol till vetenskap och forskning (Grander-Berglund & Wolf, 2014a). Som lärare har man traditionellt sett en handlingsorienterad syn på kunskap. Om den praktiska kunskapen dock ska få en djupare mening och en fastare grund, måste den kopplas till vetenskap och forskning (Gustavsson, 2008). Här uppstår ett problem, menar Kroksmark (2014). Förskollärare förväntas kunna genomföra forskning, vilket rent formellt inte är möjligt. Dagens förskolläraryxamen ger inte tillräckligt med vetenskaplig kompetens för att kunna bedriva forskning egentligen. Denna utvecklas först på forskarutbildningsnivå. Många av dem, som har arbetat länge inom förskolan har dessutom en äldre utbildning, där kraven på ett forsknings- och vetenskapsanknutet examenarbete inte fanns. Hur ska då förskolorna kunna leva upp till de nya kraven mot en verksamhet på vetenskaplig grund?

Undersökningar har visat att lärare i bl.a. Finland har mycket större anseende i samhället än vi har i Sverige. Skillnader som Sahlberg (2011) kunde påvisa var att den finska lärarutbildningen både kräver kandidatexamen och mastersutbildning för att säkerhetsställa deras vetenskapliga förståelse och forskande förhållningssätt. Det anses vara den höjda yrkeskompetensen som har ökat lärarnas status i Finland. Förskolans yrkeskultur är ifrån början ovetenskaplig och utan forskningsanknytning, förklarar Kroksmark. Det har till och med funnits en misstro mot forskning från praktikerna i förskolan. Det är just här man har öppnat upp genom att skapa samarbeten mellan forskare på universitet och praktikerna, genom bl.a. aktionsforskning. Detta innebär att forskare handleder lärare som driver forskning/undersökningar i sin egen

yrkesverksamhet. Robertsson (2010) menar att lärare och ledare som är medvetna om forskningens betydelse ofta utvecklar ett större yrkesansvar och det i sin tur till ett ökat engagemang, vilket är viktiga förutsättningar för verksamhetsutvecklingen, men även i professions-sammanhang, vilket avslutningsvis behandlas i nästa avsnitt.

6.3. Professionsutveckling i aktionsforskningens spår

Rönnerman, Salo och Furu (2008, s. 275) benämner det kommunikativa utrymme som kan skapas då forskare och lärare samarbetar för en ”kollaborativ arena för professionell utveckling”. De poängterar att samarbete mellan praktiker och forskare i en ’kollaborativ aktionsforskningsprocess’ kan bidra till såväl förändringar i praktiken så som till professionell utveckling.

Professionsforskningen intresserar sig främst av professionsbegreppets definition och dess funktion i samhället. Profession definieras utifrån egenskaper som akademisk utbildning, yrkesspecifika kunskaper och en viss yrkesetik (Liljegren, 2008).

Akademisk utbildning har förskollärare idag på 2000-talet, men inte barnskötare. I hermeneutiken är en förståelse dock aldrig slutgiltig, utan den anses vara tidsbunden (Åberg, 2009). Det man en gång har lärt sig håller inte med självklarhet för alltid. Nya rön och förändrade uppdrag kommer till oss hela tiden. I takt med förändringarna behöver vi som arbetar inom förskolan också utveckla vår pedagogiska vardag. Som det beskrivits tidigare uppstår kunskap i aktionsforskningsprocesser när praktiska handlingar ställs mot teoretiska antaganden och diskuteras i arbetslag eller andra kollektiva sammanhang (Rönnerman, 2012a). En del professionsforskare (Wallskog, 1999; Forslund & Jacobsen, 2000; Ståhle & Bronäs, 2013) poängterar just vikten av att det finnas en *systematik* i att använda en gemensam vetenskaplig grund om ett yrke ska kunna betecknas som professionell.

Dessutom menar författarna ovan att praktikerna måste dela ett *yrkesspråk* om de ska kunna kalla sig för professionella. Undersökningen har dock visat att förskolpedagogers yrkesspråk upplevs otillräcklig, det är svårt för pedagogerna att beskriva hur de omsätter en del av läroplanens mål i praktiken, framförallt i samband med processer kring det systematiska kvalitetsarbetet. Detta kan utvecklas i förskolan, då pedagogerna skapar strategier och en vana i att föra samman praktik och teori, vilket aktionsforskning öppnar upp för.

Vidare anses *professionsetiska koder* vara viktig i professions-sammanhang, dvs. att legitimerade yrkesutövare har vissa kunskaper kring yrkesspecifika detaljer inom själva yrket (Abbott 1988). Det kallas även egenkontrollerad yrkesetik, vilket förutsätter att det finns kända etiska riktlinjer och regler för yrkesutövningen, vilket dock i denna studie inte har undersökts direkt. Men i och med förskolpedagogernas starka betoning på erfarenhetens betydelse och att man har saker i minnet istället för på papper, kan det antas att denna yrkesetik mer eller mindre finns i den undersökta förskolan. Schön (1983) myntade begreppet *knowing-in-action* och beskriver att handlingar, igenkännanden och överväganden här sker mer spontant under själva

praktiserandet. Även om praktikern inte alltid vet var och hur den har lärt sig något handlar han eller hon ändå på ett speciellt sätt. Schön beskriver det som en form av ”professional artistry”, och ser det som en viktig aspekt när vi pratar om professionelles kompetens. Schön lyfter bland andra också fram reflektionens betydelse i handlingen. Människor behöver en vilja i att ”följa” någon eller något utan att veta vad man exakt ska lära sig av det, vilket kan ses som en grund för att lärande i praktiken ska kunna ske (Wedin, 2007).

Även *autonomin* är en viktig del i en profession (Abbott 1988), dvs. att praktikerna själva har makten att bestämma hur arbetsmetoder ska utformas, vilken dock för förskolan kan anses vara begränsad, då de styrs av samhälleliga behov. Med tanke på att undersökningen pekar på att både autonomin, vetenskaplig anknytning och yrkesspråket i den undersökta förskolan behöver utvecklas är frågan om förskolläraryrket verkligen kan betraktas som en profession? Som det beskrevs i kapitel 3 kallades yrken som uppkom ur samhällsbehov i efterkrigstiden för semiprofessioner (Etzioni, 1969). Colnerud & Granström (2012) anser att det först och främst är viktigare att prata om ett förvetenskapligande av förskolläraryrket än om professionalisering, då de menar att den vetenskapliga och den yrkesmässiga kompetensen anses vara de viktigaste kvalitéerna för lärare, tillsammans med ett utvecklat yrkesspråk och yrkesetik. Olika dilemman i praktiken behöver sättas ord på och diskuteras tillsammans med kollegor, det stärker både yrkesrollen och yrkesspråket (Kernell, 2010). En utvecklad yrkesidentitet kan hjälpa pedagoger att föra fram verksamheten på ett trovärdigt sätt både gentemot föräldrar och också allmänheten. I all professionsforskning kan man dock se en stark betoning på kunskap, menar Gillberg (2009). Kunskap utvecklas i aktionsforskningsprocesser. Kan vi då utveckla professionen i förskolan?

Rönnerman (2012b) menar att den gemensamma reflektionen och kunskapsutvecklingen är viktiga i aktionsforskning och utifrån det kan man säga att om lärare i en organisation förhåller sig enligt aktionsforskning, kan de utvecklas till en professionell lärandegemenskap. Utifrån denna beskrivning kan antas att förskolläraryrket kan utvecklas till en profession, vilket kan tänkas leda till både högre status och starkare autonomi i förskolan på sikt. Men Rönnerman skriver också att det kräver bättre kompetensvillkor i förskolan och mer tid utanför barngruppen. Utbildning och handledning är två insatser, som har visat sig kunna utveckla förskolans praktik, men dessa kostar pengar. Så återigen är det arbetsgivaren som måste skaffa bättre förutsättningar, både vad det gäller tid och pengar.

6.4. Summering

En viktig förutsättning i kvalitativ forskning är att inget som beskrivs i sådana komplexa och varierande sammanhang kan leda till att en upplevelse eller uppfattning är fel. Varje beskrivning av verkligheten måste ses subjektivt, dvs. som personlig färgad, och den måste accepteras som sådan (Kroksmark, 2014). Med det vill jag poängtera att jag inte anser att mina slutsatser är en absolut sanning, utan om någon annan hade gjort denna undersökning, då hade den analyserat och tolkat det insamlade materialet på sitt sätt och troligen också kommit fram

till andra, men förhoppningsvis liknande resultat. Vad har då jag lärt mig av denna undersökning?

Inte helt oväntat har jag i undersökningen kommit fram till att aktionsforskning kan stödja både verksamhets- och kunskapsutveckling i förskolan (Tyrén, 2013). Undersökningen visar dock att det behöver utvecklas en del färdigheter hos pedagogerna, samt en förståelse av de processer som ingår i det systematiska kvalitetsarbetet som jag beskrivit både i analyser i resultatkapitlet samt i diskussionen. En förskola på vetenskaplig grund förutsätter förskolpedagoger som intar ett vetenskapligt förhållningssätt.

Vad innebär då ett vetenskapligt förhållningssätt? Det innebär att pedagogen utvärderar sin verksamhet och dokumenterar sina vunna kunskaper. Pedagogen behöver fundera på vilket syfte han hade med sin undervisning, om barnen lärde sig det som var avsett och sedan analytiskt dokumentera hur man som lärare kan gå vidare med den nya kunskapen som man har utvecklat (Hagelin & Johannesson, 2014). I en igenkänd situation använder man sitt befintliga kunnande till att skapa ny kunskap, dvs. kunskapen assimileras. I nya situationer kan man ofta se nya saker och samband. Där kan en obalans mellan det man tror sig veta, och det som krävs för att förstå det nya, uppstå. I en vilja att uppnå balans når man en ackommodation, som innebär att man ser på något på ett nytt sätt (Wedin, 2007). Om forskningsresultat används på ett medvetet och systematiskt sätt i verksamheten leder det till utveckling av både pedagogiskt och didaktiskt handlande. Här behöver pedagoger våga se kritisk på sin egen verksamhet, samt öppna upp för forskning inom området (Tillhammar, 2008).

Aktionsforskning som ett sätt att driva utvecklingsarbete kan ses som en form av kollegialt lärande där pedagoger systematiskt arbetar med professionsutveckling. Det sker genom att ställa frågor till sin praktik, och pröva en aktion i syfte att förändra verksamheten i önskvärd riktning. Aktionen och resultatet av den reflekteras och värderas gemensamt i arbetslaget så att nya insikter kan formuleras. Rönnerman (2012b, s.100) menar att det är viktigt att förskolepedagogerna verkligen ser de förbättringar som sker och även att chefen ser hur kvaliteten i verksamheter utvecklas, om kvaliteten i förskolan som har byggts upp skall vara hållbar. Alla gör positiva erfarenheter som vi dock sällan reflekterar över, speciellt inte om man upplever att problemen tar överhand. Som jag beskrivit förut i detta arbete så kan utvecklingsarbeten leda till positiva förändringar, som känns meningsfulla för pedagogerna själva. Människor behöver aktivt välja att ge positiva känslor betydelse, se dem och sätta ord på dem (Linder & Breinhild-Mortensson, 2008). Det är just de lyckliga och lyckade stunderna i vardagen, som ger energi och glädje i förändringsarbeten.

6.4.1. Om studiens utförande

Jag är inte ute efter att söka en sanning, utan jag vill försöka förstå hur aktionsforskning kan implementeras inom en organisations inre ramar och upptäcka vilka möjligheter detta kan leda till med tanke på profession och professionsutveckling i förskolan. Att forska i sin egen praktik innebär bland annat en del ställningstaganden som man måste ta. Det handlar om att balansera rollerna som pedagog, handledare och forskare, menar Wennergren (2007). Jag har tänkt

mycket över min egen roll under de åren som jag har arbetat med aktionsforskning på förskolan och funderat över om jag kunde ha gjort annorlunda. Min kunskap om den verksamhet som undersökts, har gett en förståelse av händelser i praktiken, som en person utifrån aldrig skulle kunnat ha. Samtidigt var det svårt att skapa den distans som handledarrollen eller forskarrollen kräver på den egna arbetsplatsen i aktionsforskningssammanhang. För att få ny kunskap och nya insikter om den egna praktiken och de egna handlingarna, krävs det att jag ska kunna ta distans till min egen verksamhet och min förståelse för den. Även om jag diskuterade min roll med mina kollegor, kändes det svårt att agera som handledare. Om jag hade lyckats vara lite mer i bakgrunden i både diskussioner och intervjuer, hade resultatet kanske sett lite annorlunda ut. Rollen som forskande praktiker och handledare i sitt eget lilla arbetslag kräver övning. Alvesson & Sköldberg (2010) menar att man aldrig kan förbise sina egna uppfattningar och att dessa alltid påverkar ens tolkning. Alltså är studien påverkad av min förförståelse, av de teorier jag har valt och den metod jag har använt mig av. Resultatet går så med inte att generalisera och ska därför ses som en möjlig representation av många verkligheter. Även om en studie på denna nivå inte är överförbar till en annan praktik, kan den vara värdefull för andra förskolor i deras diskussioner kring och förståelsen för professionsutveckling i en organisation som förskolan är. Studien kan också tänkas vara värdefull för planering och genomförande av utvecklingsarbeten både på egna och också andra förskolor. Rönnerman (2004a) beskriver att även om ingen praktik är den andra lik och resultat av en sådan undersökning inte kan anses vara överförbar, så fyller dessa studier dock en viktig funktion. De kan behandlas som en referens till det egna arbetet genom att se skillnader och likheter till den egna praktiken.

Utöver studiens generaliserbarhet, vill jag här också ta upp hur svårt det är om man har lyckats ta distans från sin verksamhet och kritiskt granskat det empiriska materialet mot teorier. Jag har saknat kollegor att diskutera med under tolkningarnas och skrivandets gång. I synnerlighet då jag har upptäckt en del brister i arbetet bland oss pedagoger. Det är lätt att kritisera sitt eget arbetssätt, men svårare att kritisera kollegors, därför hade jag velat kunna ta mera intryck av deras syn på problematiken som har tagits fram i studien. Möjligen hade detta påverkat resultatet på ett annat sätt. Även om man måste räkna med att en kritisk reflektion kan leda till sådana resultat, så hade det känts bättre om vi hade varit flera som stod bakom tolkningarna. Aktionsforskning sker i de flesta fall tillsammans med kollegor, men denna uppsats på mastersnivå krävde ett visst ensamarbete.

6.4.2. Vad har jag lärt mig?

Jag har under arbete framförallt fått en annan förståelse för motståndreaktioner som uppstår i utvecklings- och förändringsprocesser på förskolan. Det har ofta retat mig när kollegor har varit motsträviga. Jag har haft svårt att hantera deras motstånd och svårt att kunna acceptera det. Ofta har jag känt mig sviken av bakåtsträvare i utvecklingsarbeten. I framtiden har jag mer kunskap om att kunna använda detta motstånd konstruktivt genom att synliggöra och diskutera kring det. Jag har fått en annan förståelse för vad detta motstånd bero på. Samhället ställer idag krav på att vuxna ska lära sig mer och mer och det handlar framför allt om en mental inställning om personlig utveckling och även om yrkestekniska krav (Rubenson, 2006). Det ständiga lärandet ställer krav som förutsätter djupgående anpassning av reflexiv karaktär, nå-

got som många vuxna inte utan vidare accepterar. Motståndreaktioner kan här ses som ett försvar mot alla intryck och måste inte nödvändigtvis ha att göra med motvilja.

Dagens föränderliga, mångkulturella och globaliserade samhälle ställer visserligen mer och mer krav på varje samhällsmedborgare, men också på ett statligt engagemang i allt större utsträckning (Rubenson, 2006). För att människor ska ta på sig ansvaret för sitt eget lärande krävs det andra vinster än bara personlig utveckling. Utbildning måste bli en lönsam investering. Motivationer i form av bidrag, förmåner och andra vinster på bl.a. arbetsplatsen har visat sig öka medborgarnas ansvarstagande för ett livslångt lärande i dagens samhälle. Tanken om att utjämna olikheter i utbildningssammanhang i samhället har funnits med i alla tider. Rubenson menar att baskunskaperna här utgör en viktig förutsättning hos vuxna för att alla ska kunna ha lika möjlighet att vidareutvecklas senare i livet. Samtidigt måste vuxenutbildningen dock också ses ur ett effektivitetsperspektiv och nyttighetstänk, då den kostar samhället, staten och företag/organisationer mycket pengar. Det i sin tur leder till ökad krav på kontroll och utvärdering även i vuxenutbildnings-sammanhang (Rubenson, 2006). Att synliggöra och förstå maktaspekterna i alla sammanhang kan leda till att makt kan användas konstruktivt. Aktionsforskningens demokratiska aspekt, att allas kunskap väger lika, kan här vara en styrka. Vi behöver lära oss förstå både vad som sker i själva verksamheten, men också om det sammanhang verksamheten ingår i, vilket aktionsforskning kan öppna upp för.

Hur som helst har jag lärt mig något utav detta, nämligen att det krävs ett enträget arbete av mig som forskande praktiker och handledare. Jag behöver fokusera på och prioritera reflektionerna kring aktioner och aktionsforskningsprocesser för att hålla dem vid liv. I början av detta arbete har jag förklarat att jag i detta arbete snarare vill undersöka än förändra verksamheten på förskolan. Det finns dock också en förhoppning om att detta resultat kan påverka processer på den förskola jag arbetar på. Jag har försökt att utveckla verksamheten enligt aktionsforskning under några år och med detta arbete försökt att ge kunskap om hur ett sådant förändringsarbete kan gå till och förstås. Jag hoppas att detta kan, som Rönnerman (2004a) beskriver, leda till pedagogers lärande och på sikt till arbetslagens utveckling på den undersökta förskolan.

6.4.3. Förslag på fortsatt forskning

Intressant hade varit att undersöka den upplevda tidsbristen på andra förskolor. Vad gör pedagoger på sin planeringstid och kan det ligga andra orsaker bakom bristen av tid, som t.ex. planeringens struktur och organisering? Hur ser det ut idag, prioriterar man pedagogiska samtal eller fokuserar man i allmänhet fortfarande på praktiska detaljer i verksamheten 2015, dvs. 5 år efter läroplanens senaste revidering? Hur tar pedagogerna vara på kunskapsprocesserna i en förskola som bygger på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet och hur arbetar de med att kritiskt granska den egna verksamheten? Allt detta är faktorer som har undersökts mer eller mindre i denna studie. Att ta in andra förskolor i en undersökning på mastersnivå hade varit för stort, men är ändå mycket intressant.

Att undersöka hur arbetet med Unikum har utvecklats om några år är också något som kunde undersökas: Om det har gett den förväntade effekten kring att underlätta och utveckla rutinerna kring dokumentation och analys i verksamheterna på förskolan?

I arbetet har det också nämnts att värdet av att prestera har ökat, både i samhället och även i förskolan, dvs. kraven har ökat på att alla hela tiden ska prestera mera. Denna prestationsprincip (Ziehe, 1993) gör att vi utsätter varandra och oss själva för press i mycket av det vi gör. Även konkurrensen har ökat i arbetslivet och samhället, vilket leder till ett mer och mer ekonomiskt och instrumentellt förhållningssätt. Prestationsprincipen omfattar inte bara vårt görande utan också var och ens varande. Man behöver ständigt utveckla och omforma sin identitet. Media ger oss kontinuerligt nya bilder av hur vi ska vara, vilket leder till denna sociala och psykiska konkurrens. Våra självbilder är inte längre formade av bara traditionella normer, utan de är mer eller mindre olika beroende på sammanhang och samspel. I denna studie har det mer fokuserats kring motstånd som kan uppstå i förändrings- och utvecklingsprocesser. När det gäller prestation vill alla vara bättre än den andre, det vore intressant att undersöka hur denna jantelag påverkar arbetslag och det kollektiva lärandet i förskolan idag på 2000-talet.

Här vill jag nu avsluta mitt arbete i förhoppning om att jag har kunnat väcka en del tankar både hos arbetskamrater och också andra pedagoger som de kan ha användning av i utvecklingen av den egna verksamheten/förskolan.

7. Referenslista

Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.

Albinsson, G., & Arnesson, K. (2012). Team learning activities. Reciprocal learning through the development of a mediating tool för sustainable learning. *The learning organisation*. Vol.19, s.456-468. Tillgänglig: <http://www.emeraldinsight.com.ezproxy.ub.gu.se/doi/pdfplus/10.1108/09696471211266956>

Alexandersson, M. (2006). Praxisnära forskning och läraryrkets vetenskapliga bas; i Sandin, B.& Säljö R. (red.), *Utbildningsvetenskap, ett kunskapsområde under formering*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.

Almqvist, A., & Wennefors, K. (2014). Kunskapsbegreppet i förskolan. i Kroksmark, T (Red). *Förskola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.

Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion – vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. 2:a uppl. Danmark: Narayana Press

Andersson, A.-K., & Larsson, A. (2014). Förskolläraernas uppfattning av praktisknära forskning. i Kroksmark, T. (Red). *Förskola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.

Axberg, I. (HT'2011). *Cykliska processer i förskolan - en studie om aktionsforskning*. (Magisteruppsats). Göteborg: Institution för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet. Rapport nr: HT11-IPS-02 SPP600. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/28446/1/gupea_2077_28446_1.pdf

Berg, G. & Scherp, H.-Å. (2003). *Skolutvecklingens många ansikten*. Kalmar: Liber.

Bergström, K. (2004). Ökat samarbete i en gymnasieskola. i Rönnerman, K. (Red.), Tornberg, G., Axén, U., Bergström, K., Nyberg, E., Söderström, Å., Folkesson, L., Olin, A., Nylund, J., Eriksson, A., Westerberg, L. & Berlin, J. (2004). *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.

Björndal- Cato R. P. (2005) *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber

Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor. Om skolorganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur

Brynolf, M., Carlström, I., Svensson K.E. & Wersäll, B-L. (2012). *Läraryrkets många ansikten*. (3. uppl.) Stockholm: Liber.

Bybro, K., & Larsson, H. (2014). Lärarkompetensens innehåll – vilka förmågor behöver förskollärare ha i sin yrkesroll?; i Kroksmark, T (Red). *Förskola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.

Carlgren, I. (1992). Kunskap och lärande. I SOU 1992:94, *Skola för bildning*, s. 59-84. Stockholm: Allmänna förlaget.

Carr, W., & Kemmis, St. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action research*. Basingstoke: Falmer Press.

Coffield, F. (2005). Hjertefejl i den aktuelle politik for livslang læring. i Illeris, K. & Berri, S. (red.). (2005). *Tekster om voksenlaering*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Colnerud, G., & Granström, K. (2012). *Respekt för läraryrket - Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholms universitetsforlag.

Dimmenäs, J. (2010). Vilken nytta har en blivande lärare av att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt? i Dimmenäs, J. red. (2010). *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber AB

Doverborg, E., Pramling, N., & Pramling-Samuelsson, I. (2014). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber AB.

Elden, M., & Levin, M. (1991). *Cogenerative Learning: Bringing Participation into Action Research*. i: Whyte, W.F. (1991). *Participatory Action Research*. London: Sage

Elfström, I. (2013). *Uppföljning och utvärdering för förändring – pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan*. Stockholm: Universitetsservice US-AB

El Gaidi, K. (2007). *Lärarens yrkeskunnande. Bildning och reflekterade erfarenheter. Fallstudie på KTH*. (Diss.) Tillgänglig: https://www.kth.se/polopoly_fs/1.536274!/Avhandling-%20L%C3%A4rarens%20yrkeskunnande%202007%20Khalid%20%20El%20Gaidi.pdf

Elkjaer, B. (1999). In search of a social learning theory. i Easterby-Smith, M., & Araujo, L. & Burgoyne, J. (red.). *Organizational learning and the learning organisation. Developments in theory and practice*. London: Sage Publications. s.75-91.

Ellström, P.-E. (2003). *Utvecklingsinriktat lärande i arbetet – vilka är förutsättningarna?* Underlag till konferensen HSS 03- Högskolor och samhälle i samverkan, 14.-16.maj. Hämtat 2015-07-15 från [http://www.bth.se/exr/hss03.nsf/%28WebFiles%29/115C4952EDA49047C1256D240063CEA2/\\$FILE/Ellstr%C3%B6m%20Per-Erik.pdf](http://www.bth.se/exr/hss03.nsf/%28WebFiles%29/115C4952EDA49047C1256D240063CEA2/$FILE/Ellstr%C3%B6m%20Per-Erik.pdf)

Engelstad, P., & Gustavsen, B. (1993). *Swedish network development for implementing national work reform strategy*. Human Relations, 46 (2), s. 219-248. Tillgänglig: <http://hum.sagepub.com.ezproxy.ub.gu.se/content/46/2/219.full.pdf+html>

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta Konsultit Oy

Engeström, Y. (2010). *Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization*. Hämtat 2015-02-13 från <http://dx.doi.org/10.1080/13639080020028747> ,

Enö, M. (2005). *Att våga flyga - Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och Förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet*. Malmö högskola: Holmbergs

Erickson, A. (2010), Aktionsforskning som forskningsansats, i Dimmenäs, J. red. (2010). *‘Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskaplig förhållningssätt och vetenskaplig metodik’*. Stockholm: Liber AB

Eriksson, L T., & Wiedersheim-Paul, F. (1997). *Att utreda, forska och rapportera*. Malmö: Liber Ekonomi.

Ernald, Th. (2012). *Kollegialt lärande, nyckelfaktor för framgångsrik skolutveckling*. Skolverkets hemsida. Tillgänglig: <http://www.Skolverket.se/skolutveckling/forskning/artikelarkiv/kollegialt-larande-nyckelfaktor-for-framgangsrik-skolutveckling-1.171296>

Essiason, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wägnerud, L. (Red.). (2012). *Metodpraktikan – Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. 4:e uppl. Vällingby: Elanders Sverige AB

Etzioni, A. (red., 1969). *The Semi-Professions and their Organization. Teachers, Nurses, Social Workers*. New York, The Free Press.

Fejes, A. (Red.). (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB.

Folkesson, L. (2012). Forskning - på vems villkor? i Rönnerman (red.). *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur AB.

Forslund, K. & Jacobsen, M. (2000). *Professionell kompetens hos pedagoger inom förskolan – en studie av kompetens i en arbetsgrupp som arbetar med gruppintegration av funktionshindrade barn*. Lidköping: UniTryck.

Furu, E.M. (2007). *Rak laererrygg. Aktionsläring i skolen*. Dr. polit. Avhandling. Universitetet i Tromsø.

Gannerud, E. & Rönnerman, K. (2006). *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola - en fallstudie ur ett genusperspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis

Gillberg, Claudia (2008). Autonomi i förskolan. i: Jonnergård, K., K. Funck, E. och Wolmesjö, M. (2008). *När den professionella autonomin blir ett problem*. Kap. 9, s.163-175. Växjö: Växjö University Press.

Gillberg, C. (2009). *Transformativa kunskapsprocesser för verksamhetsutveckling – en feministisk aktionsforskningsstudie i förskolan*. Växjö: Växjö University Press

Granberg, O., & Ohlsson, J. (2014). *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. Lund: Studentlitteratur AB.

Grander-Berglund, G., & Wolf, J. (2014a). *Professionell identitet: Förskollärares yrkesspecifika kompetenser, i en förskola på vetenskaplig grund*. (Magisteruppsats) Högskolan för lärande och kommunikation. Högskolan i Jönköping. Tillgänglig: <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:737946/FULLTEXT01.pdf>

Grander-Berglund, G. & Wolf, J. (2014 b). En förskola på vetenskaplig grund. i: Kroksmark, T (Red).(2014) *Förskola på vetenskaplig grund*. s. 93-112. Lund: Studentlitteratur.

- Grossin, L. (2003) Forskning om framgångsrika skolor som grund för skolutveckling. i Berg, G. & Scherp, H.Å. (Red.). *Skolutvecklingens många ansikten.*, (s.137-178). Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber distribution
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? – En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap.* Forskning i fokus vid myndigheten för skolutveckling. Kalmar: Leanders Grafiska
- Gustavsson, J. & Rystedt, H. (2009). Att lära i och för arbetslivet - Myter och utmaningar. *Pedagogisk forskning i Sverige.* Årgång 14, Nr.2. S 89-109 ISSN 1401-6788
- Gustavsson, L. (2008). *Att bli bättre lärare: Hur undervisningsinnehållets behandling blir till samtalsämne lärare emellan.* Umeå: Umeå universitet.
- Habermas, J. (1996). *Kommunikativt handlande – texter om språk, rationalitet och samhälle.* Göteborg: Daidalos.
- Hagelin, Å., & Johannesson, H. (2014). Lärarnas uppfattningar om hörhållandet mellan forskning och yrkesutövning. i: Kroksmark, T. (Red). (2014). *Förskola på vetenskaplig grund.* Lund: Studentlitteratur. s. 115-125.
- Handal, G. (2007). Handledaren – guru eller kritisk vän? i T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 19-31). Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. (2004). Läraren i kunskapssamhället: i osäkerhetens tidevarv. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school.* New York, NY: Teachers College Press.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* New York: Routledge.
- Holmer, J., Starrin, B. (red.), Kalleberg, R., Elzinga, A., Haglund, B., Dahlgren, L., & Engestad, P. (1993) *Deltagarorienterad forskning.* Lund: Studentlitteratur.
- Hultman, G. (2001). *Intelligenta improvisationer.* Lund: Studentlitteratur.
- Härnsten, G. (1999). *Vuxeninläring och delaktighet. Forskning om, för och med. Utgångspunkter i ett forskningsprogram om specialpedagogiken funktioner, med exempel från en lärarutbildning.* Stockholm: Lärarhögskolan. Institutionen för specialpedagogik.
- Illeris, K. (2007). *Lärande.* Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, K. (2008). Lärande. i Jacobsen, D.I., Thorsvik, J. & Sandin, G. (2008) *Hur moderna organisationer fungerar.* Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, K. & Berri, S. (red.). (2005). *Tekster om vuxenläring.* Roskilde: Roskilde Universitetsförlag.

- Jansson, A.-M., Lindén, A. & Lundin, C. (2011). Ett litet företag i stor kostym: En studie om rekrytering, ledarskap och organisationskultur på Gekås Ullared AB. (Student paper). Högskolan i Halmstad.
- Jernström, E. (Red.). & Säljö, R. (2004). *Lärande i arbetsliv och var dag*. Jönköping: Brain Books AB
- Kalleberg R. (1993). Konstruktiv samhällsvetenskap. i Holmer, J. & Starrin, B. (Red.). *Delta-garorienterad forskning*. Kap.2. (s.69-88). Lund, Studentlitteratur
- Kemmis, S. (2010). Research for praxis. Knowing doing. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(1), s.9-27.
- Kemmis, St. & Mc Taggart, R. (Eds) (1982). *The Action Research Planner*. Waurin Ponds, Vic: Deakin University Press
- Kemmis, St. & Mc Taggart, R. (2007). Participatory Action Research - Communicative Action and the Public Sphere. i Denzin, N.K. & Lincoln Y.S. (2013). *Strategies of Qualitative Inquiry*. USA: Sage Publications, Inc.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing Education, Changing Practices*. Singapore: Springer.
- Kennedy. A. (2005). Models of continuing professional development (CPD): A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), s.35–50.
- Kernell, L-Å. (2010). *Att finna balanser*. (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Kroksmark, T. (2014). En förskola på vetenskaplig grund. i Kroksmark, T (Red). (2014) *Förskola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Kroksmark, T. och Åberg, K. (2007). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som Utvecklingspraktik*. Kålleröd: Ineko AB.
- Larsson, P. & Löwstedt, J. (2010). *Strategier för förändringsmyter - ett organisationsperspektiv på skolutveckling och lärarnas arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteor*. Lund: Studentlitteratur
- Lauvås, P., Hofgaard-Lycke, K. & Handal, G. (1997). *Kollegahandledning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lenz Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation - om barnsyn, kunskapssyn och ett förändrat förhållningssätt till förskolans arbete*. Stockholm: Stockholms universitetsförlag

Lidholt, Birgitta (1999). *Anpassning, kamp eller flykt. Hur förskolepersonal handskas med effekter av besparingar och andra förändringar i förskolan*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Liljegren, A. (2008). *Professionellt gränsarbete– socionomexemplet*. Västra Frölunda: Intellecta Docusys.

Linder, A. & Breinhild-Mortensen St. (2008). *Glädjens pedagogik*. (Översättning: I. Lindelöf). Polen: Pozkal

Lindgren, A.Ch. (2012). Med videon som verktyg. i Rönnerman (red.) *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur AB

Lundin, M. (2009). *Att dokumentera en undersökning i en uppsats*. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:302666/FULLTEXT01.pdf> ,

McNiff, J. (2002). *Action research. Principle and practice*. London: RoutledgeFalmer.

McNiff, J. (2013). *Action Research. Principles and practice*. (3. uppl.). London and New York: Routledge.

Nicolini, D. (2013). *Practice Theory, Work, & Organization - An Introduction*. Oxford: University Press.

Nylund, M., Sandback, C., Wilhelmsson, B. & Rönnerman, K. (2010). *Aktionsforskning - trots att schemat är fullt*. Mölnlycke: Författarna och Lärarförbundet förlag.

Ohlsson, J. (2004). Lärande organisation som pedagogisk idé. i J. Ohlsson (Red.), *Arbetslag och lärande. Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning*. Lund: Studentlitteratur.

Ohlsson, J. (2014). *The learning organization - Pedagogic challenges in the learning organization*. Tillgänglig: <http://dx.doi.org/10.1108/TLO-09-2013-0045>

Persson, S. (2010). Förskolans janusansikte. i: Persson, S. & Riddersporre, B. (Red). *Utbildningsvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur och Kultur.

Persson, S. & Riddersporre, B. (Red).(2010). *Utbildningsvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur och Kultur.

Ricoeur, P. (1993). *Från text till handling – en antologi om hermeneutik*. Stockholm/Stehag: Symposion

Robertsson, C. (2010). Vetenskap och beprövad erfarenhet - vad innebär det för förskola och skola? *Forskning om undervisning och lärande*. Nr.4. Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet

Rowley, J. & Gibbs, P. (2008). From learning organization to practically wise organization. *The Learning Organization*, vol.15, nr.5. s.356-372

Rubenson, K., (1996). Livslångt lärande: Mellan utopi och ekonomi. i Ellström, P.-E., Gustavsson, B. & Larsson, St. (red.). *Livslångt lärande*. Lund, Studentlitteratur, s.29–47.

Rubenson, K. (2006). The Nordic model of lifelong learning. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(3), 327-341.

Rönnerman, K. (1993). *Lärarinnor utvecklar sin praktik. En studie av åtta utvecklingsarbeten på lågstadiet*. (ak avhl) Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.

Rönnerman, K. (1998). *Utvecklingsarbete- en väg till lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur

Rönnerman, K. (2001). *Vi behöver varandra – en utvärdering av praktikers och forskares möte för att forma forskningsprojekt i skolan*. Stockholm: Skolverket.

Rönnerman, K. (2004a). Vad är aktionsforskning. i Rönnerman, K. (Red.), Tornberg, G., Axén, U., Bergström, K., Nyberg, E., Söderström, Å., Folkesson, L., Olin, A., Nylund, J., Eriksson, A., Westerberg, L. & Berlin, J. (2004). *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.

Rönnerman, K. (Red.), Tornberg, G., Axén, U., Bergström, K., Nyberg, E., Söderström, Å., Folkesson, L., Olin, A., Nylund, J., Eriksson, A., Westerberg, L. & Berlin, J. (2004). *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.

Rönnerman, K. (Red.), Folkesson, L., Lindgren, A.-C., Wennergren, A.-C., Nyberg, E., Ek, M., Söderström, Å., Björneloo, I., Bergström, K., Edwards-Groves, Ch., Olin, A. & Nylund, J. (2012). *Aktionsforskning i praktiken - förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.

Rönnerman, K. (2012a). Vad är aktionsforskning. i Rönnerman, K. (Red.), Folkesson, L., Lindgren, A.-C., Wennergren, A.-C., Nyberg, E., Ek, M., Söderström, Å., Björneloo, I., Bergström, K., Edwards-Groves, Ch., Olin, A. & Nylund, J. *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.

Rönnerman, K. (2012b). Systematiskt kvalitetsarbete i förskolan. i Rönnerman, K. (Red.) Folkesson, L., Lindgren, A.-C., Wennergren, A.-C., Nyberg, E., Ek, M., Söderström, Å., Björneloo, I., Bergström, K., Edwards-Groves, Ch., Olin, A. & Nylund, J. *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.

Rönnerman K. & Edwards-Groves, Ch. (2012). Genererat ledarskap. i Rönnerman, K. (Red.) *Aktionsforskning i praktiken - förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.

Rönnerman, K. & Olin, A. (2013). Kvalitetsarbete i förskolan belyst genom tre ledningsnivåer; i *Pedagogisk forskning i Sverige: PBS-Skolutveckling och Ledarskap* Nr 3-4, Årgång 18., s.175-193

Rönnerman, K., Salo, P. & Furu, E. M. (2008). Conclusions and challenges. Nurturing praxis. i Rönnerman, K., Furu, E. M. & Salo P. (Red.), *Nurturing Praxis. Action Research in Partnerships Between School and University in a Nordic Light* (s. 267-280). Rotterdam: Sense Publishers.

Sahlberg, P. (2011), Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland, i *Teachers College Press*, 2011- nov. s 93-111. Hämtat 2015-09-04 från <file:///C:/Users/SON/Desktop/Uppsats/33.Sahlberg,%20OECD-Finland-Lessons-2012.pdf>

Sandberg, B., & Faugert, S., (2007). *Perspektiv på utvärdering*. Lund: Studentlitteratur

Sandin, B.& Säljö R. (Red.). (2006). *Utbildningsvetenskap, ett kunskapsområde under formering*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.

Scherp, H.-Å. (2003). *Att leda lärande samtal*. Karlstad: Universitetsstryckeri.

Scherp, H.-Å. (2009). *Att leda lärprocesser*. Karlstad: Universitetsstryckeri.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books.

Senge, P. (1990). *The fifth discipline. The art & practice of the learning organization*. New York: Doubleday. (svensk utgåva 1995). Stockholm: Nerinius & Santérus förlag).

Sheridan, S. (2011, juni). Systematiskt kvalitetsarbete i förskolan. *Förskoletidningen*, nr.6/2011. Stockholm: Gothia Fortbildning, s.6-14.

Sheridan, S. & Pramling-Samuelsson, I. (2010). *Barns lärande – fokus i kvalitetsarbetet*. Stockholm: Liber.

Skolinspektionen (2011). *Förskolans pedagogiska uppdrag. Kvalitetsgranskning*. Rapport 2011:10. Diariennr. 2010:314. Hämtat 2015-09-05 från <http://www.skolinspektionen.se/Documents/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2011/forskolan-1/kvalgr-forsk-slutrapport.pdf>

Skolinspektionen (2012). *Förskola, före skola- lärande och bärande. Kvalitetsgranskningsrapport*. Rapport 2012:7. Diariennr. 400-2011:2600. Tillgänglig: <http://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/Forskola-fore-skola---larande-och-barande/>

Skolinspektionen. (2013). *Råd och vägledning- från brist till möjlighet- systematiskt kvalitetsarbete*. Tillgänglig: <http://www.skolinspektionen.se/sv/Rad-och-vagledning/Fran-brist-till-mojlighet/Systematiskt-kvalitetsarbete/>

Skolverkets allmänna råd. (2005). *Kvalitet i förskolan*. Stockholm: Ljungbergs Tryckeri. Tillgänglig: http://www.Skolverket.se/om-Skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.Skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf1397.pdf%3Fk%3D1397

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

Skolverket. (2014). *Kvalitetsarbete i praktiken- konkreta frågeställningar om hur systematiskt kvalitetsarbete kan bedrivas i praktiken i förskolor och skolor*. Stockholm: Ineko. Tillgänglig: <http://www.Skolverket.se/skolutveckling/kvalitetsarbete/i-praktiken/kvalitetsarbete-i-praktiken-1.224622>

Somekh, B. (2006). *Action Research a methodology för change and development*. England: Open University Press.

SOU 1992:15, Söderström, M. (1992). Det professionella perspektivet. Kap. 6. i *Ledning och ledarskap i högskolan – några perspektiv och möjligheter*. Göteborg: Graphic Systems AB.

Stukát, S.(2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Ståhle, Y. & Bronäs, A. (red.) (2013). *Mentorskap i skola och förskola*. Lund: Studentlitteratur.

Sundin, O. (2003). Informationsstrategier och yrkesidentiteter- en studie av sjuksköterskors relation till fackinformation vid arbetsplatsen. <http://etjanst.hb.se/bhs/ith/2-7/os.pdf>

Sundlin A.-L. & Sundlin P. (2012). *Ta din roll på jobbet*. Egypten: Sahara Printing

Söderström, M. (2011). Ledarskap inom multiprofessionells organisationer – en integrativ referensram. i Croona, G. (ed). (2011). *Perspektiv på förnyelse och ledarskap inom hälso- och sjukvård*. Växjö: Linnaeus University Press. s.47-70

Tillhammar, St. (2008). *Att lyfta den pedagogiska praktiken- vägledning för processledare*. Myndigheten för skolutveckling. Västerås: Edita.

Tjora, A. (2012). *Från nyfikenhet till systematisk kunskap- Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, J. (2012). *Enkätboken*.(4. Uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Tyrén, L. (2013). *Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill – en studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken*. Kålleröd: Ineko AB.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. ISBN:91-7307-008-4. Tryck: Elanders Gotab.

Wallskog, C. (1999). *Erövra yrkesrollen- att växa som förskollärare*. Malmö: Runa Förlag.

Wals, A.E.J. & Schwarzin, L. (2012). Fostering organizational sustainability through dialogic interaction. i *The Learning Organization*. Vol.19, nr.1. s.11-27.

Wedin, A.-S. (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*, Linköping: Linköping universitet

Wenger, E. (1998). *Communities of practice - a brief introduction*. Hämtat 2015-08-29 från <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf> ,

Wennergren, A-C. (2007). *Dialogkompetens i skolans vardag. En aktionsforskningsstudie i hörselklassmiljö*. Doktorsavhandling Luleå Tekniska universitet. Hämtat 2014-01-14 från <http://pure.ltu.se/portal/files/1013023/LTU-DT-0734-SE.pdf>

Wheelan, S. A. (2010). *Att skapa effektiva team*. Lund: Studentlitteratur AB.

Whyte, W.F. (1991). *Participatory Action Research*. California: Sage Publications, Inc.

Wilhelmsson, L. & Döös, M. (2002). *Dialogkompetens för utveckling i arbetslivet*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

Ziehe, T. (1993). *Kulturanalyser – Ungdom, Utbildning och Modernitet*. Stockholm/Stehag: Symposion.

Örtenblad, A. (2004). The learning organization: towards an integrated model. i *The learning Organization*. Vol. 11- Nr. 2, s.129-144 . Tillgänglig: <http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/09696470410521592>

Åberg, K. (2009). *Anledning till handledning. Skolledares perspektiv till grupphandledning*. Högskolan för lärande och kommunikation. Högskola Jönköping. Huskvarna: ARK-Tryckaren AB.

Länkar:

Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. (2014). *Dialogkonferens*. Hämtat 2015-01-24 från <http://ips.gu.se/samverkan/natverk/pffp/dialogkonferens>

Göteborgs universitet, Utbildningsvetenskapliga fakulteten. (2014). *Om aktionsforskning*. Hämtat 2015-06-26 från http://uf.gu.se/samverkan/vara_verktyg/aktionsforskning

Bilaga 1a

Aktionsforskningsarbeten på avdelningen:

Hur kan vi bli bättre på att tillgodose de minsta barnens rörelsebehov i vår verksamhet? (2006/07)

(Litt. `Småbarnspedagogik` av Lökken m.fl.)

→ **Aktion:** Rörelserum

Hur kan vi minska tillsägelser/ skäll i verksamheten? (2009)

→ **Aktion/verktyg:** Komet för förskolan

(litt. `Konsten att undvika konflikter` förskolan 8/08)

→ **Ny aktion:** Säg vad barnen ska göra istället för det de inte ska! Ge uppmuntran och beröm! (VT'10)

(litt. olika kapitel ur: `Utskälld` av E. Sigsgaard o `Glädjens pedagogik` av A. Linder o St. Breinhild Mortensen, 2008)

Hur kan vi pedagoger förbättra lärandemiljön för de minsta barnen i förskolan? (HT'11)

(litt. artikelserie i 3 delar ang. små barns lärande fr. förskoleforum.se och `Möten för lärande` av Eva Johansson)

→ **Aktion:** Synlig dokumentation för reflektion tillsammans med barnen, ordbildlådor o Matteskapet, väcka intresse för befintlig material

Hur kan vi kan vi hantera barnens avund och arga känslor så att de inte förstör leken och att den kan fortsätta längre stunder? (VT'14)

(litt. `Jag vill ha den blå hinken – NU!`, *Pedagogiska magasinet*, nr2, maj 2014, `Känsloloskolan: Fler verktyg till känslan avundsjuka`, m.fl. från förskoleforum.se, `Emotionell och social träning för alla barn`, av Pia Maria Gottberg)

→ **Aktion:** Ett medvetet förhållningssätt (enl. anteckningarna) av oss vuxna och med hjälp av `friendly dockorna`!

→ **Ny aktion:** Att jobba med avundsjuka redan nu på höstterminen, kan vi hitta andra anledningar än avundsjuka bakom konflikterna (litt. Om gruppprocesser i förskolan)?

Hur kan vi hantera gruppprocesserna i förskolan under inskolningstider? (HT'14 o VT'15)

(litt. `Från jag till vi` av Gunilla Guvå)

→ **Aktion 1:** Att dela in barnen i av pedagoger planerade grupper för att hitta bra kombinationer som leder till bra lek och för att se till att barnen har flera barn att välja mellan till lek än dem som de spontant väljer/dra sig till. (från spontana gruppbildningar till planerade grupper i arbetet med små grupper med en `aktiv pedagog` (observerande eller lekande) i varje, som vi ändå brukar ha på avdelningen)

→ **Aktion 2:** Att lägga fokus på de barn som leker bra och inte låta s.k. `utanförbarn` (enl. Guvå) styra gruppen

Bilaga 1b

Aktionsforskningsarbeten på förskolan:

Hur kan vi skapa en bättre samsyn kring vilan på hela förskolan? (HT'14 och VT'15)

(Litt. `Att leda lärprocesser` av H.Å. Scherp, 2009)

Vi vill utmana/utveckla förskolans profil kring vilan, då nya pedagoger/chef inte kan tänka sig stå bakom idén att alla barn vilar på madrass, även de äldsta (som somnar trots ett fåtal föräldrars protester och ett negativt rykte kring förskolans profil av vilan). Genom tankekartor jämför vi varandras syn på varför vi vilar.

Vi samsas kring att barn behöver lära sig alternativa sätt att koppla av på i ett samhälle där stressen ökar. Varje avdelning testar en förändring i den befintliga vilan

→ **Aktion:** På vår avdelning testar vi Yoga med 3-4-åringarna (de äldsta barnen i vår yngregrupp).

(litt. `Barns behov av omsorg för återhämtning`, C. Wahlgren och `Kroppsmedvetenhet i förskolan`, av L. Israelsson och `Barns möjligheter till avslappning och beröring i förskolan`, av K. Åman och <http://www.lekstugansforskola.se/yoga-16436918> och <http://www.medalgon.se/F%C3%B6rel%C3%A4sning/1056-Barn-Yoga-sagor-f%C3%B6r-f%C3%B6rskolan>)

Vad innebär det för dig att ta ansvar och vara engagerad kring arbetsmiljön i förskolan/på din avdelning? (VT'15 och HT15)

→ Tankekarta, intervjuer i tvärgrupper/parvis och diskussioner i arbetslaget (under utveckling!)

Bilaga 2a

Enkät

1. Utifrån presentationen på studiedagen, kommer du ihåg i vilka av de visade utvecklingsarbeten du var med i? (se sammanfattning nedan)

Ja Nej Lite

Vilka tankar väckte det hos dig?

2. Minns du vad du lärde dig/vi oss?

Ja Nej Lite Vet ej

Kan du nämna exempel i så fall?

3. Hur ser du på litteraturanknytningarna jag/vi gjorde då? (flera alternativ är tillåtna!)

viktiga o nödvändiga för processen

intressanta men tidskrävande

oviktiga

minns inte

Kommentarer:

4. Har du tagit med dig något av det vi utvecklade och sättet vi arbetade på till ditt nuvarande arbetslag? Beskriv!

5. Ser du några skillnader/likheter i den nuvarande avdelningsplanering mot hur vi gjorde på vår avdelning när vi arbetade ihop? Beskriv!

Skillnader:

Likheter:

Bilaga 2b

6. Hur ser du på ditt eget lärande och din egen utveckling på din arbetsplats?
 mycket viktigt viktigt ok oviktigt

Hur ser du på det egna lärandet? Nämn några exempel!

7. Hur ser du på arbetslagets lärande och utveckling?
 mycket viktigt viktigt ok oviktigt

Hur ser arbetslagets lärande och utveckling ut? Nämn några exempel!

8. Vad lägger du i begreppet kvalitetsutveckling? Beskriv!

9. Hur nöjd är du med möjligheterna till vidareutveckling och kompetensutveckling från arbetsgivarhållet?

mycket nöjd nöjd lite nöjd inte nöjd ingen åsikt

10. Hur nöjd är du med innehållet i vidareutveckling och kompetensutveckling från arbetsgivarhållet?

mycket nöjd nöjd kunde vara bättre inte bra ingen åsikt

Beskriv exempel på bra/dålig vidareutbildning/kompetensutveckling:

11. Hur ser dina möjligheter ut att kunna påverka innehållet i vidareutbildning/ kompetensutveckling?

mycket bra bra kunde vara bättre inte bra ingen åsikt

12. Hur skulle arbetsgivaren kunna utveckla möjligheterna till vidareutbildning/ kompetensutveckling?

13. Kan du själv bidra med något? Beskriv!

Bilaga 3

Intervju till lagledare

1. I breven från studiedagen har det framkommit att en del pedagoger tycker att man delvis redan eller fortfarande arbetar enligt aktionsforskning fast man inte kallar det för det. Hur ser du på det? (Likheter/Skillnader, se aktionsforskningsstegen nedan)
2. Vår förskolechef säger att vi kommit olika långt i vårt arbete kring dokumentation, utvärdering, analys och utveckling. På vilket sätt arbetar ni med detta i ert arbetslag?
3. Har ni tankar om att utveckla/förbättra arbetet kring de ovan nämnda punkterna på avdelningen? Beskriv!
4. Vad anser du om dina möjligheter att utföra en pedagogisk praktik?
5. Beskriv hur ni arbetar med kravet på att verksamheten ska bygga på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet?
6. Att se kritisk på sin egen verksamhet och sitt eget arbetssätt för att utvecklas, är det något du/ni brukar göra? Nämn exempel!
7. Pratar ni utöver barnens lärande också om ert eget/gemensamma lärande i arbetslaget?
8. Hur ser arbetslagets lärande ut? Nämn några exempel!
9. Hur ser ditt eget lärande ut? Nämn exempel!
10. Vad är kvalitetsarbete för dig?
11. Hur arbetar ni med systematiskt kvalitetsarbete på avdelningen?
12. Vad skulle kunna förbättras i ert kvalitetsarbete?
13. Anser du att ni har de rätta förutsättningarna för att kunna driva ett systematiskt kvalitetsarbete? Beskriv!
14. Vilka förutsättningar skulle underlätta arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet?
15. Vilka möjligheter får ni från arbetsgivaren för vidareutbildning och kompetensutveckling?
16. Skulle arbetsgivaren kunna utveckla möjligheterna för vidareutbildning och kompetensutveckling? Hur?
17. Vad skulle du själv kunna bidra med?

(samlas in protokoll från ett avdelningsmöte och senaste utvärdering/avd.)

Aktionsforskningsstegen:

Kartläggning genom tankekarta

Formulera en fråga/förbättringsåtgärd ur den egna praktiken (Vad vet vi idag? Vad vill vi ta reda på?)

Planera o genomför en förändringsinsats (aktion)

Använd olika verktyg för att följa processen

Sortera o beskriv resultaten

Reflektera, tolka och analysera resultaten i relation till tidigare erfarenheter och teori/forskning

Dokumentera o sprid resultaten/nyvunnen kunskap!

Bilaga 4

Intervjufrågor till ledningen:

1. I din roll som, har du någon utbildning om verksamhets- och organisationsutveckling?
2. Hur ser du på barns lärande?
3. Hur ser du på pedagogers eget lärande?
4. Hur ser du på arbetslagets lärande?
5. Anser du att förskolpedagogerna har de resurser de behöver till att kunna utveckla sin verksamhet eller inte? Varför?
6. Vilka möjligheter att utveckla sin verksamhet anser du att de har?
7. Vilka hinder/svårigheter kan du se?
8. Vad kan ni från ledningshåll bidra med/förbättra för att öka förskolpedagogers möjlighet att utveckla sin verksamhet?
9. Vad kan/behöver pedagogerna själva bidra med?
10. Upplever du att det finns skillnader i kommunens olika förskolor kring hur man arbetar med utvecklings- och förbättringsarbeten och varför tror du i så fall det är så?
11. Hur arbetar du/ni från ledningshåll med dessa skillnader?
12. Vad innebär profession för dig?
13. Hur ser du på förskollärares autonomi (möjlighet el hinder till att själv styra/utveckla sin verksamhet utifrån den kunskap och erfarenhet dem själva har)?
14. Hur tänker du kring vidareutbildning och kompetensutveckling?
15. Hur ser kommunen/organisationen i stort på det?
16. Finns det en djupgående tanke/sammanhållande röd tråd i detta?
17. Vad är kvalitetsutveckling för dig i dagsläge?
18. Hur ser du på kvalitetsutveckling sett mot framtiden?

