



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK

AKTIONSFORSKNING FÖR EN VERKSAMHETSIDÉ– PRAKTIKGEMENSKAP PÅ FÖRSKOLAN

Helene Svärd

| | |
|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| Uppsats/Examensarbete: | 30 hp |
| Program och/eller kurs: | Nordiskt mastersprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning |
| Nivå: | Avancerad nivå |
| Termin/år: | Ht/2017 |
| Handledare: | Anette Olin |
| Examinator: | Per-Olof Thång |
| Rapport nr: | HT17 IPS PDA162:2 |

Abstract

| | |
|-------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| Uppsats/Examensarbete: | 30 hp |
| Program och/eller kurs: | Nordiskt mastersprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning, PDA 162 |
| Nivå: | Avancerad nivå |
| Termin/år: | Ht/2017 |
| Handledare: | Anette Olin |
| Examinator: | Per-Olof Thång |
| Rapport nr: | HT17 IPS PDA162:2 |
| Nyckelord: | Praktikgemenskap, verksamhetsidé, förskola |

- Syfte:** Syftet har varit att undersöka hur tillhörighet söks av pedagoger i arbetsgrupper som genomför samtal om teori och forskning på en förskola. Intresset har riktats mot hur en praktikgemenskap i dessa sammanhang kan se ut och vad som kännetecknar bildandet av en sådan. Mer specifikt har ett utvecklingsarbete genomförts baserat på aktionsforskning där pedagoger samtalat om teorier, forskning och det egna arbetet för att utveckla kunskap och samhörighet på förskolan.
- Teori:** Studiens aktioner har analyseras mot Wengers (1998) sociala lärande teori och begreppet praktikgemenskaper. Hur pedagoger söker tillhörighet i en praktikgemenskap har främst undersökts. Följande begrepp kännetecknar tillhörighet enligt Wengers teori: *Anpassning, föreställningsförmåga och engagemang*. Dessa tre begrepp är beroende av varandra, men framträder olika beroende på deltagarnas aktivitet i gemenskapen. Praktikgemenskapens bildande innefattar följande begrepp: *gemensamt intresse, gemensam repertoar och ömsesidigt engagemang*.
- Metod:** Ansatsen tas i aktionsforskning och aktionerna i utvecklingsarbetet har iscensatts för att möjliggöra utveckling av praktikgemenskaper. Data har samlats in via inspelningar, loggbok, tankekartor och fokusgruppsamtal.
- Resultat:** Pedagogerna visar främst ett engagemang mot tillhörighet i samtalen, enligt Wengers kriterier. Engagemanget som åsyftas är att pedagogerna fört samtal om på vilken teoretisk grund som de arbetar utefter och att de vill konkretisera dem i ett gemensamt dokument för att kunna utveckla delar av sitt systematiska kvalitetsarbete. Engagemanget är grunden för tillhörigheten. När det gäller bildandet av en praktikgemenskap ser det olika ut från aktion till aktion. Sammantaget uppstår emellertid en praktikgemenskap för hela förskolan där det ömsesidiga engagemanget att skriva fram ett gemensamt dokument är mest framträdande. Dokumentet blir den delade repertoaren och ett gemensamt intresse mellan alla förskolans pedagoger.

Förord

Efter fyra års studier på kvällar och helger inser jag vidden av vad det krävs att studera och arbeta samtidigt, det är mycket arbete som ligger bakom. Emellanåt har jag upplevt det som arbetsamt och intensivt, samtidigt har det varit givande och intressant. Det som jag lägger särskilt på minnet är mötet med övriga studerande kollegor och våra gemensamma reflektioner både i grupparbeten och när jag behövt stöd i egen text, utan er hade jag inte fortsatt denna resa. Det sista året på utbildningen har jag arbetat med ett utvecklingsarbete som i sin tur genererat denna uppsats.

Utbildningen har verkligen bidragit till att utveckla mina kunskaper om aktionsforskning och dess innebörd. Jag vill tacka de inspirerande lärare som jag mött under studietiden, framför allt hur ni genom era föreläsningar bidragit till att öka mina kunskaper om aktionsforskningens betydelse i olika verksamheter. I skrivandet av uppsatsen vill jag särskilt tacka min handledare Anette Olin som bidragit med konstruktiv kritik och på så sätt utvecklat mitt skrivande, men också mina reflektioner kring skrivandet i stort, utan dig hade uppsatsen bestått av än fler sidor.

Jag vill också tacka pedagogerna på förskolan som i samtalen frikostigt delat med sig av sina reflektioner om och kring forskningens betydelse för en förskola på vetenskaplig grund.

Jag har också haft goda vänner som tagit sig tid att läsa mina utkast, tack Kristina Levan och Lena Landgren för era synpunkter. Sist men inte minst vill jag tacka min man Jörgen, som stått ut med mig och mitt skrivande på helger och kvällar.

Innehållsförteckning

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Inledning..... | 1 |
| Bakgrund..... | 2 |
| Syfte och forskningsfrågor..... | 3 |
| Studiens disposition..... | 3 |
| Tidigare forskning..... | 4 |
| Förskollärares uppdrag i en ny tid..... | 4 |
| Vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet och praxisnära forskning..... | 5 |
| Teoretiska perspektiv inom förskolan..... | 6 |
| Yrkesspråk och lärarprofession..... | 8 |
| Kollegialt lärande..... | 9 |
| Teori..... | 11 |
| Wengers sociala lärande teori..... | 11 |
| Praktikgemenskaper som analysverktyg i andra studier..... | 13 |
| Aktionsforskning..... | 15 |
| Aktionsforskning som ansats..... | 15 |
| Aktionsforskning en kort historik..... | 15 |
| Metod..... | 17 |
| Deltagare..... | 17 |
| Utvecklingsarbetet och dess aktioner..... | 17 |
| Datainsamling..... | 19 |
| Bearbetning av empirin mot teorin..... | 20 |
| Forska i egen praktik-min roll i utvecklingsarbetet..... | 21 |
| Tillförlitlighet och generaliserbarhet..... | 22 |
| Forskningsetiska principer..... | 22 |
| Resultat..... | 24 |
| Aktion 1- Reflektion över två teoretiska perspektiv i arbetslaget..... | 24 |
| Sammanfattning och utvecklad analys av aktion 1 – praktikgemenskap i arbetslaget..... | 28 |
| Aktion 2- Samtal i SKA-gruppen om hur vi ska arbeta vidare..... | 29 |
| Sammanfattning och utvecklad analys av aktion 2 – praktikgemenskap i SKA-gruppen..... | 32 |
| Aktion 3 – samtal för en verksamhetsidé i tvärgrupper..... | 32 |
| Sammanfattning och utvecklad analys av aktion 3 – praktikgemenskap i tvärgrupper..... | 35 |
| Aktion 4- hur kan vi utveckla vår egen verksamhetsidé, vad blir nästa steg?..... | 35 |
| Sammanfattning och utvecklad analys av aktion 4 – praktikgemenskap att skriva fram ett gemensamt dokument..... | 38 |
| Aktion 5 – fokusgruppssamtal i SKA-gruppen kring vårt gemensamma arbete..... | 39 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Sammanfattning och utvecklad analys av aktion 5 – praktikgemenskap där verksamhetsidén tar form | 41 |
| Avslutning och sammanfattning av de fem aktionerna | 42 |
| Diskussion | 43 |
| Resultatdiskussion..... | 43 |
| Metoddiskussion..... | 47 |
| Fortsatt forskning | 49 |
| Referenslista | 50 |
| Bilagor..... | 54 |

Inledning

I Skollagen (2010:800 1 kap. 5§) står det att förskolans arbete ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Adamsson (2017) skriver att i Skollagen är emellertid inte begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet preciserade hur de ska användas i förskolan. Adamsson påpekar att förskollärare uttrycker att begreppen är svåra att definiera och omsätta i praktiken. Grander Berglund och Wolf (2014) har intervjuat förskollärare om hur de tolkar beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund i sitt arbete. Grander Berglund och Wolf betonar att förskollärarna i uppsatsen väljer att framhålla praktisk kunskap före teoretisk kunskap i sitt arbete. Samtidigt uttrycker samma förskollärare att det är svårt att relatera till teorier och forskning till det systematiska kvalitetsarbetet. Rönnerman (2012, s. 222) framhåller att förskollärare behöver ha en vetenskaplig kompetens för att kunna förstå verksamheten och därmed kunna tydliggöra den vetenskapliga grunden i förskolans praktik. Barns möjligheter till lärande utifrån läroplanen ska vara i fokus och förskolläraren ska kritiskt granska de metoder och tillämpningar som görs i förskolans vardag understryker Rönnerman. Eidevald (2014, s. 33) betonar att förskollärare behöver ha kunskap kring hur olika arbetssätt stöds mot styrdokument. Framförallt hävdar Eidevald att förskollärare behöver ha kunskap om metoder och arbetssätt de har för avsikt att använda i verksamheten är vetenskapliga och beprövade. För det behöver förskollärare ha, det som Adamsson (2017, s. 22) benämner som, "ett vetenskapligt förhållningssätt". Det betyder att förskolläraren behöver ha förmåga att kritiskt granska litteratur, forskning och teorier som de möter i förskolans praktik.

Rönnerman (2012, s 91) skriver att när förskollärare har tagit utgångspunkt i den egna verksamheten och arbetat fram metoder som har till syfte att förbättra praktiken undviks det som Rönnerman benämner som "tillfälliga lösningar". Framför allt behöver förskollärare samtala om teorier, forskning och litteratur som de har för avsikt att använda i det pedagogiska arbetet. Samtal om begrepp bidrar till att bilda en samsyn och stärker det gemensamma yrkesspråket understryker Colnerud och Granström (2015). I denna studie har pedagoger (barnskötare och förskollärare) genom ett utvecklingsarbete samtalat om teorier, forskning och litteratur för att bilda en samsyn och en gemensam förståelse för dess påverkan i det dagliga arbetet. Utvecklingsarbetet på förskolan har genomförts i form av aktionsforskning. Aktionsforskning kan vara ett sätt att arbeta med det systematiska kvalitetsarbetet på förskolor och skolor. Framförallt är det aktionsforskningens cykliska process som är relevant. Det innebär att frågor ställs till praktiken därefter iscensätts handlingar (actions) som studeras med olika metoder. Därefter analyserar pedagogerna de handlingar som genomförts för att sedan ställa nya frågor för att utveckla praktiken ytterligare (Rönnerman, 2012).

Bakgrund

På förskolan där jag arbetar hade vi sedan en tid påbörjat diskussioner om betydelsen av vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i vår verksamhet. Det blev särskilt relevant efter att förskolan blev inskriven i Skollagen som en del av utbildningsväsendet. Diskussionerna har också berört hur vi kan utveckla verksamheten och skapa ett "vi" genom att mer medvetet använda forskning, teorier och litteratur i förskolans systematiska kvalitetsarbete. Pedagogerna har därför lyft fram betydelsen av att sammanföra teori och praktik för att utveckla delar av det systematiska kvalitetsarbetet. Framförallt vill pedagogerna reflektera över vilket teoretiskt perspektiv som vår förskola arbetar inom, då de uttrycker att det är svårt att koppla dem samman med förskolans systematiska kvalitetsarbete. Det är främst två teoretiska perspektiv som är relevanta på vår förskola, utvecklingspedagogik som grundar sig i fenomenografin (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014) och Reggio Emilia-filosofin vilken omfattar flera olika teorier, både postmoderna och socialkonstruktivistiska teorier (Eidevald, 2014). De två perspektiven har alltså olika teoretiska utgångspunkter för hur barn tillägnar sig kunskap men den gemensamma nämnaren mellan perspektiven är att människan lär i samspel med andra vilket grundar sig på sociokulturell teori. Genom att föra samtal om de två teoretiska perspektiven i form av ett utvecklingsarbete så vill pedagogerna på förskolan både utveckla kunskap om perspektiven samt skapa samhörighet mellan varandra som pedagoger. Utifrån pedagogernas reflektioner startades därför ett utvecklingsarbete på vår förskola. Utvecklingsarbetet är baserat på aktionsforskning. Aktionerna genomförs i arbetsgrupper där samtalen berör teori, forskning och litteratur i förhållande till det systematiska kvalitetsarbetet på förskolan.

Förskolechefen har skapat utrymme för att utvecklingsarbetet ska kunna genomföras samt tilldelat mig rollen som utvecklingsledare på förskolan. Nylund m.fl. (2012) betonar att det är förskolechefens uppgift att tilldela mandat till pedagoger som ska vara ansvariga för något i verksamheten till exempel ett utvecklingsarbete. Utan mandatet och till viss del också att jag haft extra tid avsatt för att förbereda aktioner och föreläsningar hade det varit svårt att tillsammans med pedagogerna driva utvecklingsarbetet framåt. Olin (2009) hävdar att den som ska agera utvecklingsledare likt den roll som jag tilldelats vid utvecklingsarbetet, behöver ha kunskap om hur kollaborativt lärande ser ut för att kunna utmana med olika metoder. Denna kunskap har jag till viss del fått genom min masterutbildning vilket har bidragit till ett mandat att agera utvecklingsledare för mina kollegor.

Det jag vill studera genom utvecklingsarbetet är hur samtal om teorier och forskning kan bidra till att stärka pedagogernas samhörighet på förskolan, det uttrycks i vår förskole-praktik som att stärka "viet". I samtalen och bearbetningen av de teoretiska perspektiven är min och pedagogernas förhoppning att det ska leda till att vår förskola mer medvetet verkar för ett arbete på vetenskaplig grund. Betydelsen av att stärka vår profession och utveckla vårt gemensamma yrkesspråk har lyfts av flertalet pedagoger på vår förskola. Samhörigheten och pedagogernas gemensamma intresse av att utveckla dessa kunskaper kan benämnas som att söka tillhörighet i en praktikgemenskap.

Begreppet praktikgemenskaper (communities of practice) kommer från Wengers teori (Wenger, 1998). Praktikgemenskaper genererar en tillhörighet, ett sätt att skapa identitet tillsammans i en bestämd grupp. Tillhörigheten söks av deltagare i varje praktikgemenskap och varierar beroende på innehåll. Praktikgemenskaper ser olika ut från grupp till grupp och från individ till individ (Gustafson, 2010). Kännetecknet för människor som befinner sig i en praktikgemenskap är att de har ett gemensamt område som de både har kunskap om och vill utveckla (Gustafson, 2010).

Syfte och forskningsfrågor

Syftet är att undersöka hur tillhörighet söks av pedagoger i arbetsgrupper som genomför samtal om teori och forskning på en förskola. Intresset riktas mot hur en praktikgemenskap i dessa sammanhang kan se ut och vad som kännetecknar bildandet av en sådan. Mer specifikt genomförs ett utvecklingsarbete baserat på aktionsforskning där pedagoger samtalar om teorier, forskning och det egna arbetet för att utveckla kunskap och samhörighet på förskolan.

Frågeställningar jag söker svar på:

- Hur söker pedagogerna tillhörighet i olika arbetsgrupper?
- Hur bildas en praktikgemenskap i och mellan olika arbetsgrupper?

Studiens disposition

Studien inleds med att presentera tidigare forskning som berör studiens centrala innehåll. I teoriavsnittet beskrivs den teori som använts i analysen av aktionerna och dess resultat. Under rubriken aktionsforskning redogörs för aktionsforskningens historia och huvudtes. De metoder som använts för datainsamling beskrivs under rubriken metod. Resultatet presenteras under en egen rubrik. Slutligen diskuteras resultat och metod under rubriken diskussion mot forskningsfrågor och syfte. Studien avslutas med att beskriva möjlig framtida forskning i förhållande till de lärdomar som studien bidragit med.

Tidigare forskning

Avsnittet inleds med att beskriva förskollärarens nya uppdrag utifrån både Skollagens införande och den reviderade läroplanen i förskolan (Skolverket, 2016). Hur vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet används inom förskola och skola diskuteras därefter tillsammans med begreppet praxisnära forskning. Sedan beskrivs tre centrala teoretiska perspektiv inom förskolan och dess bakgrund. I samtal om verksamheten är det viktigt att det som benämns som tyst kunskap omsätts till ett gemensamt yrkesspråk vilket belyses under en egen rubrik. Det kollegiala lärandets betydelse för att gemensamt sätta ord på pedagogiska uttryck och begrepp diskuteras därefter.

Förskollärares uppdrag i en ny tid

Förskollärarens uppdrag förtydligades i samband med att Läroplanen för förskolan reviderades 2010 och 2016. Det har inneburit att förskolläraren har fått ett betydande ansvar att bedriva det systematiska kvalitetsarbetet, det yttersta ansvaret har förskolechefen. Framförallt är det förskolechefens ansvar att skapa förutsättningar för att förskollärare ska kunna arbeta med systematiskt kvalitetsarbete. Eidevald (2014, s. 14) belyser dilemmat att det inte är förtydligt hur ett systematiskt kvalitetsarbete ska bedrivas, bara att det är verksamheten och inte barnen som ska utvärderas och analyseras. 2011 tillkom en ny Skollag (2010:800 1 kap. 5§) där står det att: *utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. Skollagens införande har också medfört att begreppet undervisning blivit relevant i förskolan. Kroksmark (2010) skriver att det saknas forskning om hur beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund kan användas i förskolan, även undervisningsbegreppet behöver förankras och förtydligas i förskolan hävdar Kroksmark. Skolinspektionen, som är en statlig myndighet, har skrivit en rapport (2015:5671) där framgår det hur förskolan använder sig av undervisning som begrepp. Det visade sig att endast ett fåtal förskolor i Sverige hade reflekterat över undervisning och vad det står för i verksamheten. Undervisning som begrepp ansågs av förskollärare, tillhöra skolan och inte förskolan enligt Skolinspektionen.

I läroplanen (Skolverket, 2016) står det att arbetslag regelbundet ska föra samtal om kunskap och lärande, vilket innebär att verksamheten ska utvärderas systematiskt. Skolverket (2015) har tagit fram ett stödmaterial som redogör för hur kvalitetsarbete kan utövas i förskolan. I stödmaterialen beskrivs hur pedagogisk dokumentation kan användas för att utvärdera verksamheten. Dokumentationen ska vara en del av verksamheten och synliggöra processer som kan stödja förskollärares arbete med det systematiska kvalitetsarbetet. Skolverket (2016) skriver att pedagogerna särskilt ska ta hänsyn till begreppet kunskap utifrån läroplanen. Kunskapsbegreppet innefattar uttryck såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet vilka alla är beroende av varandra (Skolverket, 2016, s. 6). Alerby m.fl. (2010, s. 26) uttrycker att styrdokumentet ska styra förskola och skola, men att styrdokumentet i sig inte gör att barn i sig utvecklar en specifik kunskap. Rönnerman (2012, s. 96) poängterar att endast relatera till läroplan och styrdokument i förskolans verksamhet utan att ta stöd och analysera mot forskning räcker inte. Det systematiska kvalitetsarbetet behöver tillsammans med läroplanen också styrkas mot teorier, litteratur och forskning. Alnerik och Nilsson (2015, s. 131) skriver att olika traditioner, teorier och sätt att se på barn präglar dagens förskola, vilket gör det komplext för förskollärare att veta till vilken vetenskaplig grund de ska knyta an till arbetet på förskolan. Det ställer krav på att pedagoger ges möjlighet till kompetensutveckling inom olika forskningsområden poängterar Alerby m.fl. (2010). Författarna lyfter dilemmat att en del förändringar i verksamheten saknar förankring i vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, men likväl ska de omsättas i praktiken av förskollärare.

Förskollärares ansvar är att se till att läroplanens mål uppfylls genom att leda mot så kallade målstyrda processer (Skolinspektionen 2015, Skolverket, 2010). Eidevald (2014) lyfter att det inte är relevant att framföra vad man "tycker" som förskollärare. Det komplicerade i det systematiska kvalitetsarbetet understryker Eidevald är att visa på vilka metoder som bidragit till att något förändrats i verksamheten

och vad barnen lärt sig utifrån det. Ansvar som förskollärare innebär alltså att studera hur verksamheten skapat förutsättningar för barns lärande och därefter dokumentera och analysera resultatet i det systematiska kvalitetsarbetet. Uppdraget utifrån förskolans läroplan (Skolverket, 2016) beskriver hur lek, lärande och omsorg ska bilda en helhet. Undervisning som ord är relativt nytt och Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson (2014, s. 9) skriver att förskollärare upplevs ha svårt att definiera begreppet i arbetet på förskolan. Pramling m.fl. poängterar också att pedagoger behöver få stöd i hur de kan arbeta med lek, lärande och omsorg som en helhet.

Vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet och praxisnära forskning

Den som är förtjust i praktisk verksamhet utan vetenskaplig grund är som en lots utan roder och kompass och vet aldrig vart han är på väg. Praktik måste alltid grundas på en sund kunskap om teorin.

(Leonardo da Vinci, 1452-1519, i Håkansson & Sundberg, 2012, s. 13).

Vetenskaplig grund enligt Skolverket (2016) innebär att kritiskt granska forskningsresultat för att sedermera kunna koppla dem till arbetet på förskolan. Beprövad erfarenhet betyder att en verksamhet är prövad och dokumenterad över tid samt reflekterad kollegialt. Evidens är hur förskollärare använder bästa tillämpade forskning i sin verksamhet (Skolverket, 2016). Skolforskningsinstitutet lyfter i en rapport (Adamsson, 2017) fram att förskollärare behöver ha ett så kallat vetenskapligt förhållningssätt. Det innebär förmåga att kritiskt granska forskningsresultat och läst litteratur mot flera olika perspektiv. Adamsson (2017, s. 26) skriver att om förskollärare enbart skulle ta hänsyn till den vetenskapliga grunden så riskerar den beprövade erfarenheten gå förlorad. Adamsson betonar att enbart använda vad forskning bevisat inom pedagogik kan beskrivas som "top down" det gör att den beprövade erfarenheten och förskollärarens praktiska erfarenhet riskerar att försvinna. Istället lyfter hon vikten av att förskollärare använder evidensinformerad undervisning (s. 26).

Evidensinformerad undervisning kräver ett "bottom up"-perspektiv, där läraren väver samman den "bästa" forskningsbaserade kunskapen med sin egen erfarenhetsbaserade kunskap, men också med barnens och elevernas synpunkter, behov och val.

(Adamsson, 2017, s.26)

Att arbeta utifrån evidens innebär enligt Adamsson att ha belägg och stöd för det som pågår i verksamheten. Begreppet evidensinformerad praktik hävdar Adamsson verkar för att föra samman både vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet vilket överensstämmer med Skollagens krav.

Förskolans läroplan reviderades 2010 och 2016 (Skolverket, 2016) och år 2011 reviderades Skollagen (2010:800 1 kap. 5§). Revideringen har inneburit att förskollärare förväntas att mer medvetet arbeta utifrån vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Kroksmark (2014) poängterar att efter gjord revidering behöver förskollärare än mer utveckla kunskap om hur de kan arbeta mot vetenskaplig grund i förskolan. Beprövad erfarenhet befinner sig nära det som tidigare beskrivits som vetenskaplig grund (Kroksmark, 2014, s. 29). Skolverket (2015, s 13) skriver i "Forskning för klassrummet" att den beprövade erfarenheten ska utvecklas av förskollärare i egen praktik. Metoder som prövats i verksamheten kan därmed genom dokumentation och systematik bli beprövad. Vetenskaplig grund är inte mer värd än den beprövade erfarenheten (Skolverket, 2015). Vetenskap och beprövad erfarenhet kan därför på olika sätt bidra till att förskollärare reflekterar över sin verksamhet enligt Skolverket.

Rönnerman och Wennergren understryker att Skollagens krav på att förskolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet ger nya utmaningar för förskolechefer och pedagoger i förskolan. Framförallt betonar att verksamma pedagoger behöver utveckla kunskap om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet för att kunna utveckla verksamheten i förhållande till dem.

Robertsson (2010, s. 71) har intervjuat barnskötare som vidareutbildat sig till förskollärare. Barnskötare uttryckte i intervjuerna att de inte nämnvärt förändrat sitt sätt att utföra arbetet i förskolan efter sin vidareutbildning. De ansåg dock att de ökat sin medvetenhet om praktiken och därmed upplevdes arbetet som mer intressant. Robertsson (2010) poängterar också vikten av att en praktik inte enbart förlitar sig på forskningsresultat. Det är viktigt att pedagoger är medvetna om forskningens påverkan och hur de själva kan undersöka och forska i den egna praktiken. Hon hävdar också att forskning kan innehålla det som hon beskriver som ”värdemötsättningar” (s.72) med det åsyftar Robertsson att forskningsresultat kan användas för att stärka och utveckla något inom förskolan som egentligen inte pedagogerna finner som relevant för att utveckla verksamheten. Detta beskriver också Biesta (2007, s. 12) där han poängterar att forskning emellanåt används för att beskriva vad som redan fungerar. Ett resultat på hur till exempel politiken påverkat den pedagogiska praktiken i den riktning som önskats. Forskning används då enligt Biesta för att utveckla den mest effektiva undervisningen och inte utifrån evidens. Biesta understryker att forskning i pedagogisk verksamhet ska vara relevant i förhållande till praktiken. Genom kunskap om praktiken kan pedagoger utveckla och förbättra den beroende på behov. Kollegiala samtal ses som ett sätt att skapa beprövad erfarenhet och att stärka den vetenskapliga grunden. Inom aktionsforskning är kollegiala samtal centralt. I England har lärare använt aktionsforskning och kollegiala samtal för att motverka att elevers resultat sänks. Lärarna som arbetat med aktionsforskning på detta sätt har ofta använt sig av forskningsresultat för att utveckla sin undervisning (Cordingley, 2004, i Levinsson, 2011).

I en enkätundersökning (VA, 2013) som genomfördes med 2000 lärare, förskollärare och skolledare, visade sig intresset tydligt hos deltagarna att vilja använda vetenskaplig grund i den pedagogiska verksamheten. Samtidigt understrykte pedagogerna i enkäten en del hinder för att arbeta utifrån vetenskaplig grund. Framförallt påtalades vikten av att pedagogen har den behörighet som krävs för att utöva yrket, men också att lärare själva behöver forska med och i sin praktik. Avsaknaden av tid sågs som det största hindret för att kunna ta del av forskning men också brist på kunskap om hur pedagogerna ska använda forskningsresultat i sin praktik. Levinsson (2011) skriver att politiker har en önskan att förskollärare ska forska i egen praktik. En tanke är att forskningen i den egna praktiken kan ske genom att en så kallad utvecklingsledare kan implementera och stödja den forskning som pedagogerna upplever som relevant i sin praktik. Att bedriva ett utvecklingsarbete med stöd av en utvecklingsledare i den egna verksamheten kan vara ett sätt att öka relevansen för pedagogerna. Levinsson poängterar dock att enbart tillsätta en utvecklingsledare till verksamheten inte leder till att lärare använder mer forskning i sitt arbete. Ett sätt att utveckla kunskap i att arbeta mot vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet kan vara att genomföra utvecklingsarbete i verksamheten skriver Alerby m.fl. (2010).

Teoretiska perspektiv inom förskolan

I förskolan används olika teorier, forskning och litteratur i det dagliga arbetet. De tre teoretiska perspektiv som är centrala i denna studie är Reggio Emilia filosofin, utvecklingspedagogik och utvecklingspsykologin. Utvecklingspsykologin blir relevant när förskollärarna i studien talar om barns anknytning i förskolan och hur de ser på leken i förskolan utifrån olika lekteorier. Reggio Emilia filosofin och utvecklingspedagogiken beskriver barns lärande som relationellt och tar stöd i den sociokulturella teorin, lärandet sker enligt de två perspektiven alltså i samspel med andra. Reggio Emilia filosofin och utvecklingspedagogiken har delvis uppkommit som en konsekvens av hur utvecklingspsykologiska teorier skildrar att barns lärande sker utifrån mognad och biologiska förutsättningar. (Lenz Taguchi, 2014, s. 17, Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014). Alla tre perspektiven används alltså i dagens förskola, men i olika omfattning. Perspektiven kommer beskrivas kortfattat i texten nedan och främst belyses centrala begrepp som pedagogerna berör i gjorda aktioner. Syftet med att skriva fram dem i förhållande till studien är att hur förskollärare väljer att använda litteratur, forskning och teorier beror på vilket teoretiskt perspektiv eller filosofi som pedagogerna tagit ställning för i sitt arbete.

Utvecklingspsykologi är ett samlingsnamn för flera olika teorier. Teoretiker som haft stort inflytande på hur förskolan sett, och till viss del hur den fortfarande ser på barns lärande och utveckling är, Gesell, Piaget och Vygotskij. (Eidevald, 2014, s. 36). Gesells teorier bygger på att barn utvecklas i olika stadier med betoning på barnets mognad, hur lärande utvecklas hos barnet beror på kognition och biologi. Piagets teori betydde att barnet behövde genomgå vissa steg utifrån en biologisk mognad och har haft en betydande roll inom förskolans tradition. Vygotskij används också som stöd i arbetet med barn på förskolan, men till skillnad från Piaget är det inte barnets biologiska mognad som utvecklar lärandet, utan att det är hur barnet i interaktion med andra människor bygger nya erfarenheter. Främst är det den proximala utvecklingszonen som använts och fortfarande används inom förskolan. Barnet får med stöd av någon mer erfaren, barn eller vuxen, möjlighet att utveckla sitt lärande. Detta stöd och samspel är centralt inom sociokulturell teori. Utvecklingspsykologins fäste inom förskolan gjorde att barn blev bedömda enskilt och inte verksamheten som sådan (Eidevald, 2014, s. 36, Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014, s. 16). Utvecklingspsykologin innebär att den biologiska mognaden hos barnet har betydelse för om och när barnet är moget att lära sig något. Anknypningsteorin (Broberg & Broberg & Hagström, 2012) och lekteorier (Öhman, 2014) härstammar från utvecklingspsykologin.

Inom *utvecklingspedagogik* är barnets livsvärld centralt. Utvecklingspedagogiken har sina rötter i utvecklingspsykologin tillsammans med fenomenografin (Carlsson, 2014). Pedagoger som arbetar utifrån denna inriktning bär ett ansvar att medvetet och aktivt verka för att lek och lärande kombineras och ses som en helhet. Utvecklingspedagogik är en sammanhållen teori (Eidevald, 2014, s. 37). Genom variation ges barnet fler möjligheter att lära och bilda sig en förståelse för ett lärandeobjekt. Barnen ges också beredskap att kunna möta nya situationer (Pramling, Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014, s. 97). Genom variation skapas möjlighet att urskilja något ur flera aspekter. När barn får uppleva något genom att urskilja från flera aspekter utvecklas barns lärande och sedermera utvecklas en förståelse hos barnet som en lärande individ. Utvecklingspedagogiken har ett målmedvetet fokus på vad barn ska lära om och hur man genom att ta tillvara på deras intresse kan utveckla barns förmågor i förhållande till planerade temat. Lärandet formas i leken (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014, s. 96). Dokumentation över och om barns lärande handlar inom utvecklingspedagogiken främst om vad barn har lärt. Barnens inbyggda nyfikenhet är utgångspunkten. Hur pedagogerna därefter använder dokumentationen för att ta tillvara på barnets förmågor och intressen för att utveckla temat vidare är viktigt för lärandet hos barnet. Leken är enligt Pramling m.fl. (2014) nyckeln till lärande. Centrala begrepp inom utvecklingspedagogiken är: tematiskt arbetssätt, lärandets objekt och lärandets akt. Kultur och social omgivning är inom utvecklingspedagogiken inte lika centrala som i Reggio Emilia filosofin (Eidevald, 2014, s. 57).

Reggio Emilia filosofin har inspirerats av flera olika teorier; socialkonstruktionistisk teori, poststrukturell och posthumanistisk forskning och filosofin kommer ursprungligen ifrån Italien och staden med samma namn (Eidevald, 2014). Uttryck som lyssnandets pedagogik, rhizom och pedagogisk dokumentation är nyckelord inom filosofin (Eidevald, 2014,; & Lenz Taguchi, 2013). Pedagogisk dokumentation innebär att pedagoger tillsammans med barnen reflekterar över det som sker. Det är först när dokumentationen används som den blir pedagogisk. När den pedagogiska dokumentationen används får det konsekvenser på det fortsatta arbetet att utveckla verksamheten. Pedagogisk dokumentation är därför ett förhållningssätt som pedagoger använder när de agerar i verksamheten, den blir till i mötet mellan de föreställningar, teorier och praktiker som dokumentationen används tillsammans med (Lenz Taguchi, 2013, s. 14). Skolverket (2015) skriver om pedagogisk dokumentation som ett verktyg i förskolan. Pedagogisk dokumentation lyfts av Skolverket fram som ett sätt att visa på barns lärprocesser. Genom att studera dokumentationen och därifrån försöka förstå vad som pågår utan att i förväg bestämma vad det är som pedagogen ska titta på. När barns läroprocesser blir synliga genom film, bild och text får pedagogen kunskap om hur verksamheten kan utvecklas vidare. Dock är det inte enbart pedagogen som dokumenterar, utan barns delaktighet i dokumentationen är en viktig komponent. Barnens samtal och frågor om det som dokumenterats används därefter för att gå vidare i det pedagogiska arbetet. Ett annat begrepp som

används är projekt, där kultur och social omgivning ses som integrerade med barnets utveckling och inte som separata delar (Eidevald, 2014, s. 57). Miljö, relationer och värdegrundsfrågor är centrala inom Reggio Emilia filosofin, relationen till dem är avgörande i förhållande till barns lärande. Barn som subjekt är pedagogikens kärna (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014, s. 34).

Yrkesspråk och lärarprofession

Yrkesspråket bildar en gemensam kunskap mellan pedagoger och utveckling kan ske genom kollegiala samtal (Folkesson, Lendahls Rosendahl, Längsjö & Rönnerman, 2004). Det kollegiala samtalet stärker kunskapen mellan kollegor framhåller Nyvaller (2015). Yrkesspråket blir ett redskap för att kunna skapa samsyn om begrepp som används i verksamheten. Samsynen gör att pedagoger kan föra resonemang om sin praktik. Vad betyder till exempel vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet och vad medför det för förskolans praktik? Utvecklingsarbeten ska initieras av pedagogerna och vara förankrade i praktiken. Dialogerna ska utmana pedagogiska tankar utan att vara följsamma, oliktyckande leder utvecklingen framåt (Olin & Yngvesson, 2016; Rönnerman 2012 & Wennergren, 2012). Rönnerman och Wennergren (2012) skriver att brist på dokumentation och avsaknad av ett gemensamt yrkesspråk gör att utvecklingsarbeten ofta inte bedrivs utifrån vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Flera andra forskare (Nyvaller, 2015; Rönnerman 2012; Grander Berglund & Wolf, 2014) betonar vikten av att pedagoger har ett gemensamt yrkesspråk.

Reflektion mellan lärare kan bidra till att utveckla och forma yrkesspråket för att utveckla praktiken skriver Colnerud och Granström (2015). Ett gemensamt yrkesspråk ger lärare möjlighet att lyfta praktiken och vardagen och därmed utveckla ett metaspråk. Metaspråket bidrar till att analysera praktiken och därmed utveckla den ytterligare, metaspråket kan också stötta pedagogerna att förankra teori i praktik. Används metaspråket i analysen kan verksamheten utvecklas och förbättras och därmed kan professionen också bli stärkt poängterar författarna. Kontrast till termen metaspråk är vardagsspråk där tankar sker oreflekterat och egna tankar och direkta känslor sker utan eftertanke (Colnerud & Granström, 2015).

Betydelsen av att pedagoger tillsammans sätter ord på hur de tolkar teorier och forskning kan vara ett sätt att utveckla gemensamt yrkesspråk och därmed stärka lärarens profession (Colnerud & Granström, 2015). Läraryrket, skriver författarna, har svårt att uppfylla kriterierna för det som benämns som profession. I sina resonemang använder de den sociologiska forskningen och dess kriterier. Inom andra yrkeskategorier framgår det tydligt vilka kriterier som gäller för att känneteckna ett gemensamt yrkesspråk. Det beror dels på att andra yrkeskategorier har en mer synlig kunskapsbas än läraryrket dels på att profession som begrepp uttrycks på olika sätt av förskollärare själva understryker Colnerud och Granström. Lauvås Lycke Hofgaard och Handal (1997) skriver också om lärarprofessionen och huruvida professionen är otydlig. För att den ska bli distinktare betonar författarna att pedagoger måste skaffa sig ett gemensamt språk. Pedagoger behöver ha kompetens att kunna föra fram sina reflektioner och som Lauvås m.fl. uttrycker ”en förmåga att uttrycka, dela och kritiskt värdera sin egen gemensamma yrkeskunskap” (s. 25). Samhället och allmänhetens krav och förväntningar på pedagogen kan göra att yrkesgruppen till vis del ses som professionell. Men definitionen av yrkesspråk som term kan tolkas som otydlig och Lauvås m.fl. Colnerud och Granström (2015) hävdar att läraryrket befinner sig i en ”professionaliseringsprocess” (s. 18) och att lärarkåren behöver arbeta fram ett vetenskapligt språk för att kunna utveckla sin praktik. Som förklaring på detta begrepp lyfter författarna att pedagoger över tid verkat för att yrket ska ses som professionellt och där lärare värnar om sin autonomi. Yrkesspråkets betydelse för autonomin betonas av flera forskare (Carr & Kemmis, 1989; Ohlsson 2004). Colnerud och Granström (2015, s. 16) betonar att andra professionella yrkesgrupper kan reglera hur deras arbete ska utföras och vilken forskning de vill använda. Autonomi hos lärare inom skolväsendet kan upplevas vara begränsad av styrdokument, kursplaner m.m. vilka har reglerats av myndigheter. Den ”professionella friheten” är begränsad inom lärarkåren i förhållande till andra yrkesgrupper poängterar flera forskare (Colnerud & Granström, 2015, s. 17; Lindblad & Carlgren, 2016). Förskolans styrdokument innehåller strävansmål, förskollärare kan därför upplevas ha något mer handlingsutrymme. Förskolläraren kan ges en större autonomi än läraren inom skolan

likväl kan inte förskolläraren agera utan hänsyn till styrdokumentet, men dokumentet kan ges större tolkningsutrymme då förskolans läroplan består av strävans mål. Lindblad och Carlgren (2016) skriver om läraryrket och det som de benämner som "avprofessionalisering" (s.344). Uttrycket har sina rötter i den reformering som genomfördes under 1900-talets slut. Lärarens uppdrag innebar allt oftare att följa uppifrån styrda direktiv. Reformerna vilka är satta av politiker ska kunna omsättas i praktiken av lärarna. Det har betytt att lärare både behöver ha förmåga att agera självständigt i förhållande till reformerna och samtidigt handla utifrån direktiv uppifrån poängterar Lindblad och Carlgren.

Gustavsson (2009, s. 108) skriver om tyst kunskap och att tyst kunskap kännetecknar hur människan agerar från tanke till handling, men också hennes förmåga att omsätta praktik till teori och tvärtom. Tyst kunskap innebär att läraren har kunskap som inte träder fram i ljuset, utan behålls av den enskilde läraren den är alltså outtalad. Gustavsson (2009, s. 108) påpekar att uttrycket tyst kan betyda att läraren till exempel har svårt att verbalt uttrycka sina praktiska färdigheter. Gustavsson hävdar att vi behöver kunna reflektera över vad vi gjort och vad som skedde för att visa vår färdighetskunskap (s.108) först då blir den tysta kunskapen tydlig för andra.

Samhället idag bygger på att yrkesgrupper kan sätta ord på det de gör i sitt arbete för att kunna utveckla sin kunskap ytterligare. Genom samtal kan den tysta kunskapen bli synlig och förskollärares gemensamma yrkesspråk utvecklas poängterar Rönnerman och Wennergren (2012). När egna förgivettaganden blir synliga tillsammans med andra kan förskollärare upptäcka att det som de trodde sig ha en gemensam bild av inte stämmer överens. Det kräver att förskollärare är engagerade och intresserade av att lära sig mer och att de vågar bryta invanda mönster i verksamheten. Förskollärare som har förmågan att föra samtal om sin verksamhet och sätta ord på den, blir praktikens röst påpekar Wennergren och Rönnerman. Ohlsson (2004, s. 118) skriver att samtal i sig inte leder till lärande. Han understryker att det är komplicerat hur pedagogerna utvecklar ett gemensamt språk och poängterar att samtalet måste ha ett tydligt innehåll och syfte för att utvecklas. Colnerud och Granström (2015) skriver att det är först när vi sätter ord på våra tankar tillsammans med andra som ett gemensamt språk kan bli synligt och formas. De poängterar att förskollärare behöver ges de fortsättningar som krävs för att bedriva samtal kollegialt. Med det avses att det bör finnas en specifik tid avsatt där förskollärare kan diskutera begrepp och innehåll. Samtalen ska ske kollegialt, att enbart reflektera på egen hand utvecklar inte yrkesspråket, det är först i samtal med andra som det är möjligt att utveckla yrkesspråket. "Yrkesspråket kan sägas vara den samlade förståelsen av yrkesutövandet" (Colnerud & Granström, 2015, s. 41).

Kollegialt lärande

Skolverket (2013) skriver att kollegialt lärande betyder att pedagoger ger återkoppling till varandra på det arbete som utförs i verksamheten. Återkopplingen ska enligt Skolverket (2013) ske systematiskt. Genom att använda kunskaper från praktiken kan förskollärare utveckla sin profession. Det kan ske i form av ett utvecklingsarbete med stöd av handledare. Kollegialt lärande är alltså inte att förskollärare enbart sitter tillsammans och samtalar. Skolverket hänvisar till Timperlys modell för professionellt lärande (Skolverket, 2013 s. 28). Genom modellen startar pedagoger först med att identifiera vad som kan utvecklas dels för att stödja barns lärande och dels vilka kunskaper förskolläraren eventuellt behöver utveckla. Därefter sker processen cykliskt och analyseras för att kunna leda fram till någon form av förändring. Modellen kan liknas vid aktionsforskningsspiralen där lärandeprocessen också sker genom att en handling iscensätts. Handlingen prövas sedan med stöd av metoder och analyseras därefter för att sedan prövas på nytt (Rönnerman, 2012).

Aktionsforskning kräver aktiva deltagare och "kollektiva dialoger" (Rönnerman & Wennergren, 2012, s. 225). Författarna skriver att om pedagoger inte är vana att reflektera tillsammans med andra om sin praktik kan det uppstå maktutövning mellan pedagoger i reflekterande samtal. Det medför att pedagogerna istället för att samtala om utveckling av respektive verksamhet försöker övertyga sina kollegor om att det sätt som de själva tillämpar är det enda rätta. Detta överensstämmer till viss del

med Langelotz (2017) som skriver att kollegialt lärande kan bidra till att olika maktstrukturer framträder antingen hur pedagoger underordnar eller överordnar sig i samtalet. Langelotz betonar att kollegialt lärande går ut på att pedagogen både lyfter sina kunskaper om något men också att de vågar erkänna att vissa kunskaper saknas. Det skapar en sårbarhet mellan kollegor i en grupp och att det då måste finnas ett förtroende mellan deltagarna i gruppen.

Kollegialt lärande kan utvecklas genom handledning. Avsikten med denna sorts handledning är att lärarens tysta kunskap ska bli synlig genom reflektion. Reflektion hos den enskilde läraren leder inte per automatik att verksamheten utvecklas (Lauvås, Hofgaard Lycke, Handal 2009; Zeichner, 1999). Reflektion behöver därför ske tillsammans med kollegor för att en utveckling ska bli möjlig i verksamheten vilken kan äga rum på arbetslagsmöten. Ohlsson (2004) har studerat arbetslagsmötens faktiska innehåll och det visade sig att de oftare innehöll samtal om praktiska göromål utifrån kollektivet än reflektioner över vad som kan utveckla verksamheten. Lärarna lyfte sällan eller aldrig reflektioner från den egna praktiken skriver Ohlsson. Lauvås m.fl. (1997, s. 16) skriver om tyst kunskap som förtrogenhetskunskap (s.16) och understryker att kunskapen först kan utvecklas om den bygger vidare på kunskap och kompetens som pedagogerna redan har. Huvudsyftet är att utveckla en gemensam förståelse över innehållet poängterar Lauvås m.fl. (1997).

Teori

I studien studeras pedagogernas samarbete i olika arbetslag utifrån Wengers (1998) sociala lärande teori. Syftet är att undersöka hur tillhörighet söks av pedagoger i arbetsgrupper som genomför samtal om teori och forskning på en förskola. Intresset riktas mot hur en praktikgemenskap i dessa sammanhang kan se ut och vad som kännetecknar bildandet av en sådan. Mer specifikt genomförs ett utvecklingsarbete baserat på aktionsforskning där pedagoger samtalar om teorier, forskning och det egna arbetet för att utveckla kunskap och samhörighet på förskolan.

Wengers sociala lärande teori

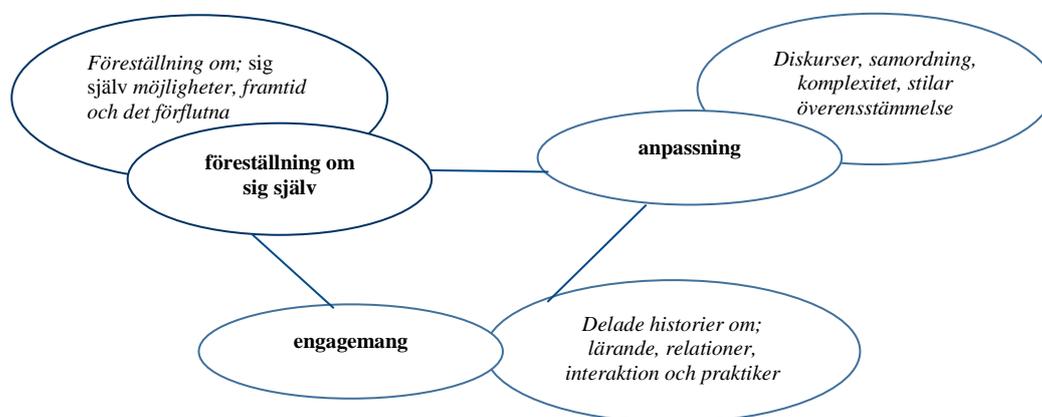
Wengers (1998) teori om lärande och hur lärandet och våra identiteter blir synliga sker i så kallade praktikgemenskaper, *communities of practice*. Identiteten ses som relationell, och sker inom en yrkesmässig nivå. Gustafsson (2010) beskriver hur Wenger genom etnografiska studier skrivit om människors bildande av praktikgemenskaper inom någon form av yrke. Genom att de som befinner sig i ett yrke engagerar sig i en praktikgemenskap så kan deltagarna utveckla särskilda förmågor och egenskaper där olika kompetenser blir synliga skriver Gustafsson (2010). Även om alla människor ingår i olika praktikgemenskaper under sin livstid, till exempel familjen, föreningen och på arbetsplatsen så är det professionell mot ett yrke som är centralt i denna studie. Praktikgemenskapen förändras genom åren. Människan har alltid egna teorier och sätt att tolka världen men i praktikgemenskaper kan människan förhandla, utveckla och dela dem tillsammans med andra. I förhållande till denna studie och dess utvecklingsarbete kan pedagogerna genom kollegiala samtal om teorier, forskning och litteratur ges möjlighet att tolka dess innebörd tillsammans i en praktikgemenskap. Människors engagemang i olika praktiker medför att de förhandlar med övriga för att skapa mening. Engagemanget leder inte per automatik att gruppen blir homogen, utan genom praktiken skapar man relationer mellan dem som ingår i den (Wenger, 1998). Wenger (s.173) beskriver vikten för människan *att tillhöra något*, och använder tre uttryck för sina resonemang om tillhörighet; engagemang (*engagement*), föreställning (*imagination*) och anpassning (*alignment*).

Engagemang innebär att människan i sociala möten med andra utvecklar en syn på sig själv som professionell inom ett yrke, en förhandling av mening kopplat till engagemanget. Engagemanget kräver att de som är i en gemenskap är aktiva och engagerade i det som diskuteras samt att de ser på sig själva som kompetenta inom ett yrke. Engagemang i en praktikgemenskap är en förmåga att ta ställning och bidra till att förhandla om dess innehåll (Wenger, 1998, s.184). I arbetet med förskolans systematiska kvalitetsarbete granskar pedagogerna sin verksamhet systematiskt, för att utvärdera det arbete som pågår. Intressant är huruvida engagemanget likt Wengers teori framträder när pedagoger reflekterar över det systematiska kvalitetsarbetet. Relationerna mellan de som deltar, den pågående förhandlingen av meningen i praktiken när det gäller lärande i den gemensamma praktiken utvecklar en professionalitet. Engagemanget i sig föder tillhörigheten och de kompetenser som förskollärarna har, blir synliga i praktikgemenskapen.

I *föreställning om sig själv* är fantasin viktig för att tolka världen och ta plats i den. Wenger (1998) hävdar att bilderna av oss själva kan utvecklas och förnyas genom att fantisera. En förändrad bild av sig själv skapar nya relationer med andra. I mötet med andra förskollärare och under former där alla ser på varandra och sig själva som professionella kan leda till att pedagogers självbilder genom föreställningsförmågan både kan förändras och bli starkare till exempel när det gäller reflektioner över teoretiska perspektiv i arbetet på förskolan. Förmågan hos den enskilda människan att bilda ny kunskap utvecklar en gemensam föreställningsförmåga tillsammans med andra. Föreställningen leder därmed till en utvecklad självbild och människan behöver ha förmåga att distansera sig till den. Genom att ta ett steg tillbaka och se med betraktarens ögon på det som sker är en förmåga att kunna sätta sig in i någon annans situation. Människan behöver alltså ha förmåga att kunna se sig själv ur

olika perspektiv. I förhållande till hur tillhörighet söks i en praktikgemenskap kan det medföra att förskollärarna både kan sätta sig in i övriga deltagares resonemang om teorier, forskning och litteratur och samtidigt reflektera över sina egna ställningstaganden mot dem. Förskollärare tar både del av varandras olika synsätt och kan utveckla ny kunskap inom sig själva. De har också förmåga att dela erfarenhet och kunskap de själva har till andra i gemenskapen. Det är det som utmärker en gemenskap.

Gustafsson (2010) skriver om hur han tolkat begreppet *anpassning*, vilket avser hur pedagoger har förmåga att reflektera för och emot något i en praktikgemenskap. Wenger (1998) understryker att genom förmågan till anpassning blir människan en del av något stort, då människan också kan göra allt för att kunna passa in i olika sammanhang. Anpassningen i sig föder en tillhörighet samt att deltagarna ser sig som en del i gemenskapen (Wenger, 1998). I förhållande till forskningsfrågor och syfte kan det betyda att förskollärarna väljer att anpassa sina åsikter över teoretiska perspektiv för att passa in i gruppen. Det kan betyda att någon i gruppen kan välja att inte uttrycka sina reflektioner över teoretiska perspektiv för att istället vara lojal mot gruppen. Anpassning enligt Gustafsson (2010) är att förskollärare behöver ha förmåga att rätta sig efter yttre omständigheter till exempel mot de omständigheter som en förskollärare inte kan påverka: ekonomi, tid och ramar satta av andra. Med det menas att förskollärare inom förskolan också behöver förhålla sig till mål av skolhuvudmannen, att det ändå finns utrymme att arbeta utifrån barns intressen, det får inte utesluta varandra.

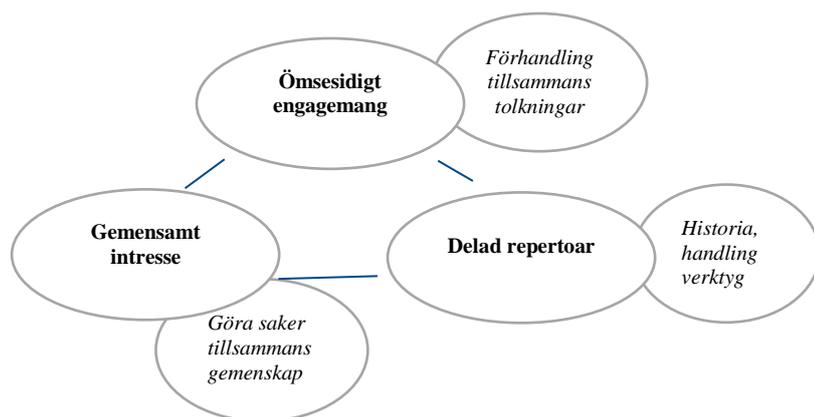


Figur översatt från Wenger, 1998 s. 174.

Figuren ovan har till syfte att visa på hur tillhörigheten i en praktikgemenskap kan se ut och används i analysen av empirin. Ingendera av begreppen kan användas var för sig utan påverkar varandra. Balansen dem emellan föder gemenskaper som innehar olika kvaliteter. En praktikgemenskap förändras på olika sätt. Som exempel på detta beskriver Wenger hur personer som lever under hot kan skifta från föreställningen om sig själv som en person som ser möjligheter och ny kunskap till att enbart anpassa och agera följsamt för att kontexten kräver det till exempel vid krig (Wenger, 1998, s. 183). Människan söker också tillhörighet med likasinnade i olika situationer för att skapa en gemensam förståelse.

Ett medlemskap i en praktikgemenskap är ett gemensamt engagemang och definierar en gemenskap i den (Wenger, 2016, s. 75). Gustafsson (2010, s. 44) skriver att när professionella till exempel bär ansvar för en viss sorts verksamhet har de på sig de glasögon som krävs för innehållet. Gemenskapen kan innefatta att erkänna svagheter för att kunna utveckla dem. Det kan också betyda att en maktbalans uppstår om praktiken och dess medlemmar konkurrerar med varandra påpekar Gustafsson. Genom att ömsesidigt engagera sig i en gemenskap kan deltagarna tillsammans utveckla nya kunskaper. Det byggs förstås på att det finns ett intresse, att dela och utveckla kunskap med andra. Wenger (1998) använder följande för att känneteckna en praktikgemenskap; *ömsesidigt engagemang, gemensamt intresse och delad repertoar*. Med *ömsesidigt engagemang* avses att praktiken inte existerar om inte människor är engagerade och förhandlar i den. Medlemskapet i en praktikgemenskap

är därför beroende av ett ömsesidigt engagemang. Förhandlingen kopplat till studien innefattar att pedagogerna både är engagerade och förhandlar rörande den verksamhetsidé som de vill utveckla. Den för människor samman. *Gemensamt intresse*- ett kollektivt intresse av att förhandla mot samma mål. Människan som är i den vill fullfölja uppdraget. *Delad repertoar*- inbegriper att gemensamma resurser ses som betydelsefulla. Repertoaren är återkommande och ger möjlighet för människan att skapa ett engagemang i praktiken. Som exempel i denna studie kan ges från aktion 4 där pedagogerna tillsammans kommer fram till att de vill utveckla en verksamhetsidé utifrån kommunens policydokument. Pedagogerna tar då tillsammans sina resurser och kunskaper för att konkretisera hur de vill att förskolans verksamhetsidé ska ta sig uttryck. De kunskaper och gemensamma resurser som pedagogerna har blir då relevanta för att tydliggöra engagemanget mot den samma.



Figur översatt från Wenger, 1998, s. 73.

Praktikgemenskaper som analysverktyg i andra studier

Praktikgemenskaper som begrepp har utifrån Wengers teori använts på olika sätt och har haft olika betydelse innebörd beroende på kontext. Både etablerade forskare och lärare som skrivit mindre uppsatser har använt praktikgemenskaper i sina analyser (Sternier, 2015; Gustafson, 2010; Falkensson, 2015). Praktikgemenskaper som företeelse har studerats inom flera olika områden och inte enbart inom utbildning. Wenger (1998) skriver om praktikgemenskaper inom olika yrken och skildrar dem då som professionella. Wenger (1998) beskriver praktikgemenskapen som både fysiska möten och som ett sätt att tillhöra psykiskt. Falkensson (2015) har i sitt examensarbete intervjuat lärare som arbetar på olika gymnasieskolor och har i sin uppsats skrivit fram praktikgemenskapen ur ett psykiskt perspektiv. Falkensson poängterar att även lärare som befinner sig på olika skolor men som i sina arbeten delar att de till exempel möter elever vilka är i behov av extra stöd i sin utbildning bildar en praktikgemenskap. Den gemensamma praktikgemenskapen kännetecknas då av att eleverna ska ges möjlighet att kunna genomföra sin gymnasietid genom olika anpassningar. I sin avhandling skriver Gustafson (2010, s. 17) om hur lärarens förändrade uppdrag bidragit till att lärarens identitet förhandlas mot olika praktikgemenskaper. Praktikgemenskaper bildas i lärarens vardagsarbete skriver Gustafson. Han har tolkat ordet praktikgemenskap och han hävdar att praktikgemenskapen bildas av att människor har någon sorts tillhörighet med varandra. Denna tolkning kan föras samman med Falkenssons (2015) uppsats och innehåll. Erlandsson och Nilsson (2016, s. 15) har studerat hur nyutexaminerade lärare ges möjlighet till mentorstid. De beskriver i sitt examensarbete att en praktikgemenskap även kan innefatta en hel skola eller en lärarkår. Mentorstiden enligt Erlandsson och Nilsson (2017) bidrar till att nyutexaminerade lärare efter sitt mentorsår träder in i en psykisk praktikgemenskap utifrån sina erfarenheter av att arbeta inom lärarkåren. Sternier (2015) skriver om vikten av att matematiklärare ges en fysisk möjlighet att mötas. Framförallt betonas att mötet mellan matematiklärare som grupp leder till en förbättrad matematikundervisning. Denna grupp som Sternier har följt som ”reflektionsgruppen”

skapar genom sina samtal om matematik, en praktikgemenskap. Sterner såg i sin studie hur förändringen från att förstå respektive praktik ledde till att lärarna sedermera utvecklade matematikundervisningen på nya sätt. Sjöström (2013) har i sin avhandling studerat arbetsmiljön på ett pappersbruk. Där är praktikgemenskapen ett arbetarkollektiv och ändamålet är att praktikgemenskapen ska leda till en säkrare arbetsplats. Praktikgemenskap är alltså att vara i ett sammanhang, som kan se olika ut beroende vilken grupp som avses.

Praktikgemenskaper enligt Gustafsson (2010) är föränderliga och de framträder när människor vill enas och utbyta erfarenheter om ett innehåll. Aktionsforskning och att forska med lärare i den egna praktiken har också framträtt än mer när förändringar och reformer påverkar lärare på olika sätt i deras arbete skriver Gustafsson (2010). Rönnerman (2012) understryker att kollegiala samtal genom aktionsforskning kan bidra till att utveckla praktiken. Detta kan liknas vid hur praktikgemenskaper uppstår enligt Wenger (1998).

Aktionsforskning

Under nedanstående rubriker kommer aktionsforskning kort beskrivas, dels för att ge en summering av aktionsforskningens historia, dels för att tydliggöra mot studiens innehåll och kontext.

Aktionsforskning som ansats

Denna studie har aktionsforskning som ansats och genomförs som ett utvecklingsarbete. Aktionsforskning har till syfte att påverka den verksamhet som studeras i motsats till exempelvis fenomenografi som har till syfte att få kunskap om hur människor uppfattar sin omvärld eller den etnografiska ansatsen där forskning sker i verksamheten för att förstå den. Aktionsforskning går ut på att förändra och förbättra verksamheten (Rönnerman, 2012; Dimenäs, 2012, & Nylund m.fl., 2012). Lärarna ställer frågor till sin praktik och därefter iscensätts en handling, aktion, i praktiken. Efter genomförd aktion reflekterar lärarna över vad som framkommit och därifrån försöker lärarna bilda sig en förståelse av företeelsen. Reflektionen sker kollegialt, och utifrån lärarnas gemensamma reflektioner iscensätts nya aktioner. Vid aktionsforskning används teorier som är bäst lämpade för det område som lärarna vill utveckla och förbättra. Pedagogerna på förskolan och jag som lärarforskare vill genom vårt utvecklingsarbete utveckla en gemensam förståelse av någon eller några teoretiska perspektiv. Vi vill också skapa en samsyn och samhörighet genom samtal om begrepp. Ansatsen är abduktiv och går ut på att växla mellan att söka mönster i empirin och att utgå från teorin. Empirin används för att studera hur pedagoger söker tillhörighet i en grupp och hur en praktikgemenskap bildas.

Aktionsforskning en kort historik

Aktionsforskning som tradition har olika inriktningar och sätt att förstå praktiken, och kan användas inom olika forskningsområden. Det finns inga rätta svar eller metoder för att undersöka praktiken, utan den kan undersökas på flera sätt beroende på forskningsfrågor och kunskapsintresset. Aktionsforskning är demokratisk och samtalet är centralt, särskilt inom den anglosaxiska aktionsforskningen. Analysen tar stöd i både teori och praktik och styrdokument (Rönnerman, 2012, s. 14). Aktionsforskning har genom åren blivit svårt att kronologiskt beskriva vilket Hansson (2003, s. 53) skriver om. Hon betonar att aktionsforskningsfältet är komplext och hon har i sin avhandling studerat hur aktionsforskning har använts som ansats i andra avhandlingar. Hansson har utifrån traditionen och dess olika inriktningar undersökt hur aktionsforskning kombinerar vetenskap och förståelsen samt förändring av praktiken. Aktionsforskning är varken en metod eller en teori, utan är en strategi för samhällsforskning (Hansson, 2003, s. 54). Gustafsson (2010, s. 63) tolkar det som att aktionsforskning har en större förändringsbenägenhet och att den därmed är svår att definiera ur endast en aspekt. Han hävdar att aktionsforskning kan ses ur en paraplyterm, eller forskningsfamilj, vilket även andra författare och forskare skriver om (Reason & Bradbury, 2008; Zeichner, 1999; Hansson, 2003 & Noffke, 2009). Somekh (2006) beskriver aktionsforskning som en metodologi och att aktionsforskning som metodologi kan medföra att en verksamhet på ett systematiskt sätt involverar deltagarna att vara med och förändra sin praktik och förankra verksamheten till relevant forskning.

Carr och Kemmis (1989) skriver att aktionsforskningen till viss del utvecklats till att bli en metod och att aktionsforskningen tagit uttrycket från att vara en ansats där läraren kritiskt granskar praktiken till att bli mer metodisk för att söka specifika svar. De hävdar därmed att lärarens autonomi minskat och att emancipationen i det egna klassrummet försvunnit. Carr och Kemmis bygger sina antaganden om aktionsforskning på kritisk teori. Den kritiska teorin grundar sig på Habermas tankar om att kritiskt kunna granska sig själv och utveckla sin självreflektion. Olin och Yngvesson (2016, s. 119) skriver om hur förskollärare använde sig av självreflektion i en kurs om aktionsforskning. Meningen med kursen var att lyfta fram förskolläraernas förhållningssätt och förändra det med aktioner. Genom att arbeta systematiskt och med stöd i forskning skulle förskollärarna utveckla en annan förståelse för den egna praktiken. Det som blev tydligt för forskarna var att sambandet mellan den egna förståelsen och att utifrån den handla på det nya sättet är komplicerat. När verksamheten förändrades efter aktionerna

ledde det till reflektioner som i sin tur utvecklade en ny förståelse för praktiken. Självreflektion i kombination med teorier och det som läraren tar för givet, bidrar till att betrakta praktiken med "nya ögon". Olin och Yngvesson (2016) påtalar att det är ett sätt att se hur aktionsforskning kan fungera som ett förhållningssätt vilket i sin tur leder till att läraren sätter ljus på den egna reflektionen och därmed sitt eget agerande. Olin och Yngvesson skriver om betydelsen av att utveckla självreflektion genom att skriva en loggbok, men också förmågan att ställa frågor till praktiken samt lyssna in andras frågor, för att kunna byta fokus och riktning.

Carr och Kemmis (1989, s. 158) poängterar att den kritiska forskningen alltid är deltagarbaserad och att deltagarna ska skapa innehållet i utbildningen, då utbildningen i sin tur påverkar samhället och framtiden. Thuren (2011, s. 152) skriver om kritisk vetenskap och har baserat det på Habermas tankar om att själv redogöra för vetenskapen för att undvika en ideologisering av densamma. Thuren beskriver Habermas tre olika sätt att se på kunskap; den första benämns som teknisk kunskap, där ändamålet är kontroll och förbättring av produktion, vilken faller inom den positivistiska kunskapssynen. Den andra är hermeneutisk kunskap, vilken har till syfte att försöka tolka och förstå människan. Den tredje kunskapen är emancipation, vilket handlar om att frigöra människors tankar och att därigenom tolka ur eget perspektiv. Aagaard Nielsen (2004, s. 524) påpekar att den hermeneutiske forskaren använder begreppet deltagare och dialogen ska ha en "praktikhorisont". För utvecklingsarbetet medför det att som aktionsforskare i studien söka svar genom att tolka samtalen som förs. Noffke (2009) skriver att aktionsforskningens huvudtes är att se på läraren som forskare i praktiken och som sedan använder kunskapen till att förbättra den. Gustafsson (2010) som forskat tillsammans med lärare, har studerat huruvida läraren skapar identitet som en forskande lärare kontra lärarforskaren (teacher researcher). Den förstnämnda efterliknar mer ett traditionellt sätt att forska, dvs. att skriva fram artiklar m.m. Medan lärarforskaren nyttjar sin forskarkompetens och kunskap för att förbättra och utveckla sin praktik på det sätt som Noffke (2009) skriver om. I denna studie är lärarforskaren den mest relevanta.

Aktionsforskningen i Norden har växt fram under 1990-talet i samband med genomförda skolreformer. Genom åren har aktionsforskning utvecklats och tagit olika vändningar beroende på rådande politiskt styre. Det politiska styret har i sin tur påverkat hur kompetensutvecklingen utvecklats inom skola och förskola (Nylund, Sandback, & Wilhelmsson & Rönnerman, 2012, & Rönnerman, 2012). Kulturen där läraren ses som möjlig forskare i sin egen praktik har utvecklats över tid och det är lärarna som arbetar i praktiken som äger kunskapen om den poängterar Carr och Kemmis (1989). Ett samarbete mellan lärare och forskare är centralt inom aktionsforskning betonar Rönnerman (2012).

Metod

Här beskriver jag inledningsvis vilka pedagoger som deltog och hur utvecklingsarbetet genomfördes samt vilka aktioner som ingick. Därefter redogörs för hur detta studerades med hjälp av forskningsmetoder som anpassades för studiens syfte. Min roll som lärarforskare presenteras under en egen rubrik.

Deltagare

På förskolan arbetar 18 pedagoger som är indelade i fem arbetslag. Ett arbetslag består av sju pedagoger (där jag själv ingår), i fyra av arbetslagen arbetar tre pedagoger tillsammans. Två yrkeskategorier har medverkat i studien både barnskötare och förskollärare. Dessa yrkeskategorier är genomgående benämnda som pedagoger i resultatets löpande text. Pedagogernas medverkan i utvecklingsarbetet och dess aktioner har skett i olika omfattning beroende på hur och när aktionerna genomförts. Vid två av aktionerna som genomfördes på förskolans arbetsplatsträff (APT¹) deltog samtliga pedagoger. Vid tre av aktionerna deltog endast deltagare från SKA-gruppen². Gruppen representeras av en pedagog från varje arbetslag förutom i det arbetslag med sju pedagoger där tre pedagoger deltar (inkluderat mig själv). Detta beror på att arbetslaget vill att det ska vara två deltagare för att underlätta arbetsbördan. Jag har fått i uppdrag att driva det systematiska kvalitetsarbetet och deltar därför inte som representant för arbetslaget. Mitt ansvar är att organisera förbereda och handleda pedagoger i de fem aktionerna.

Utvecklingsarbetet och dess aktioner

Tabell 1 Sammanställning av fem aktioner

| Aktioner | <i>Aktion 1- Reflektion över två teoretiska perspektiv i arbetslag</i> | <i>Aktion 2- Samtal i SKA- gruppen om hur vi ska arbeta vidare</i> | <i>Aktion 3- Samtal för en verksamhetsidé</i> | <i>Aktion 4- Hur kan vi utveckla vår egen verksamhetsidé?</i> | <i>Aktion 5- Fokusgruppssamtal i SKA-gruppen Tema; vårt gemensamma arbete.</i> |
|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Innehåll och form | Teoretiska perspektiv-var står vi? Föreläsning om två teoretiska perspektiv | Återkoppling aktion 1 Bearbetning av en ny fråga mot förskolans målarbete. | Kommunens policy dokument "Rötter och Vingar" (2013) Läsning av två andra förskolors verksamhetsidéer. | Återkoppling aktion 3. Val av litteratur utifrån diskussioner aktion 1 och 3 Fokus på lek och lärmiljö. | Återkoppling aktion 1-4. Fokusgrupp med tema: <i>Vårt gemensamma arbete.</i> Förberedelser inför arbetet med verksamhetsidé |
| Antal grupper /pedagoger | 5 grupper/ 7 pedagoger i 1 grupp 3 pedagoger i 4 grupper | 1grupp/ 6 pedagoger | 3 grupper/ 7 pedagoger | 1grupp/ 6 pedagoger | 1grupp/ 6 pedagoger |
| Deltagare | I arbetslagen på respektive avdelning | SKA-grupp- en representant från varje avdelning | Tvärgrupper med deltagare från fem arbetslag | SKA-grupp en representant från varje avdelning | SKA-grupp en representant från varje avdelning |
| Datainsamling | Inspelning i den av grupperna där jag medverkar+ trippellogg | Inspelning | Inspelning i den av grupperna jag medverkar. Tankekartor i alla 3 grupper | Inspelning och tankekartor från tidigare aktioner | Inspelning och tankekartor från tidigare aktioner |

¹ APT: Arbetsplatsträff med alla förskolans pedagoger från fem avdelningar.

² SKA-grupp: grupp av pedagoger som har huvudansvar att driva förskolans systematiska kvalitetsarbete.

Pedagogerna i SKA-gruppen hade under en period diskuterat vilken teoretisk grund de använder i sitt arbete på förskolan. SKA-gruppen är en grupp på förskolan vars ansvar är att driva förskolans systematiska kvalitetsarbete. I gruppen deltar en pedagog ifrån varje avdelning. Gruppen hade påbörjat samtal om vilka teoretiska perspektiv som finns samt hur de används eller inte används i förskolans målarbete och vardag. Ganska snart blev pedagogerna varse att detta inte var enkelt då flera av de teoretiska perspektiven går in i varandra. Förskolechefen har tidigare tilldelat mig ansvaret för SKA-gruppen vilket har inneburit möjlighet för mig att agera som handledare i gruppen i samband med uppstarten av utvecklingsarbetet. Rollen som handledare har gett mig mandat att utveckla arbetet på förskolan och därmed stötta pedagogerna i deras reflektioner över teorier, forskning och litteratur. Aktionsforskning var ett relativt nytt begrepp för pedagogerna på förskolan. Några pedagoger var därför och lyssnade på hur en annan kommun arbetar med aktionsforskning i förhållande till det systematiska kvalitetsarbetet i verksamheten. Som ett första steg för att öka vår gemensamma förståelse om vetenskaplig grund, tittade vi i SKA-gruppen på en film från Skolverket om handlar om en "förskola på vetenskaplig grund". Därefter diskuterade vi hur vi förhåller oss till vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet och evidens generellt i arbetet på förskolan. Vid samma träff med SKA-gruppen redogjorde jag för den första aktionen. Därefter planerades aktionerna allteftersom och i samråd med pedagogerna i SKA-gruppen. Pedagogerna i SKA-gruppen har ansvar att efter varje träff vidarebefordra information som lyfts i gruppen till det egna arbetslaget. Det ingår också i uppdraget att föra fram tankar och åsikter från pedagogerna på avdelningarna tillbaka till SKA-gruppen.

Aktion 1 genomfördes i samband med en arbetsplatsträff (APT). Samtalsformen skedde genom PBS³ i respektive arbetslag på förskolan.aktionen inleddes med att jag genomförde en föreläsning om de två teoretiska perspektiven. Vid aktion 1 diskuterade pedagogerna i arbetslagen främst hur de tolkat Reggio Emilia filosofin och utvecklingspedagogik.

Aktion 2 skedde i SKA-gruppen och inleddes med att några av pedagogerna ville att vi skulle vidareutveckla den fråga som förskolans pedagoger arbetat fram inför ht 16 (*Hur kan vi väcka nyfikenhet för olikheter och likheter med litteratur och lek som verktyg?*). Kommunen har lyft fram mångfald och inkludering och alla förskolor i kommunen ska arbeta utefter dessa mål under ht. 16 och vt. 17. Mångfald på vår förskola står för olikheter och likheter i förskolans frågeställning vilket går ut på att pedagogerna tillsammans med barnen arbetar med likheter och olikheter med betoning mot mångfald. Utvecklingsarbetet i denna studie bygger på att utveckla det systematiska kvalitetsarbetet och frågan som pedagogerna lyfter ligger till grund för kvalitetsarbetet under hela året. Därför blev det centralt att först diskutera frågan innan vi påbörjade återkoppling från aktion 1 och respektive arbetslag. Vid aktion 2 reviderades därför förskolans frågeställning till att även innefatta inkludering. Flera pedagoger på avdelningarna upplevde att frågan i förhållande till målarbetet saknade innehåll om hur förskolan skulle arbeta med inkludering på ett relevant sätt. Det framkom från aktion 1 att det både hade varit diskussioner om teoretiska perspektiv samt att några grupper istället hade diskuterat mer praktiska göromål i förskolans vardag.

Aktion 3 genomfördes också vid ett APT och med PBS som samtalsform. Pedagogerna delades in i tre tvärgrupper från förskolans fem avdelningar. Minst en representant från SKA-gruppen deltog i någon av de tre tvärgrupperna. Kommunen har sedan tidigare ett policydokument benämnt som "Rötter och Vingar"(2013) som är visuellt framställt som ett träd (se bilaga 2). Alla förskolor och skolor i kommunen arbetar på något sätt med detta "träd" i det pedagogiska arbetet. Som introduktion startade SKA-gruppen med att presentera den nya reviderade frågeställningen från aktion 2 och hur vi på vår förskola kan utveckla ett gemensamt dokument med stöd i kommunens policydokument. Pedagogerna fick först läsa igenom två andra förskolors verksamhetsidéer för att visa hur ett eventuellt dokument skulle kunna se ut. Pedagogerna samtalande därefter i tvärgrupperna med stöd av tankekartor, policydokumentet och de två lästa verksamhetsidéerna.

³ PBS: problembaserad skolutveckling, innebär att pedagogerna vid aktionerna har följt en specifik samtalsmodell vilken har till syfte att skapa en djupare förståelse av ett innehåll.

Aktion 4 skedde återigen i SKA-gruppen och pedagogerna förde fram förslag på hur vår förskola kan arbeta fram en gemensam verksamhetsidé som är förankrad mot litteratur, teori och forskning. Materialet och tankekartorna från aktion 3 begrundades och pedagogerna bestämde att de vill arbeta fram ett eget dokument. Alla förskolans pedagoger lyfte vid aktion 3 fram att leken skulle framgå tydligare i "trädet". Vid aktion 4 bestämdes det också att litteratur som rör leken behöver läsas för att skapa ett sammanhang. SKA-gruppens uppgift blev därför att välja ut kapitel som alla förskolans pedagoger ska läsa. Pedagoger ska sedan ta med sig sina egna reflektioner från litteraturen till en litteraturgrupp där de tillsammans reflekterar över innehållet. Grupperna är sammansatta beroende utifrån arbetsschemat. I aktion 4 diskuterar pedagogerna också att det är viktigt att det dokument benämnt som verksamhetsidé i text, är genomförbart i praktiken.

Aktion 5 genomfördes i SKA-gruppen med inspiration från fokusgruppsintervju som samtalsform. Vid fokusgruppsintervjuer används teman för att hålla riktning och fokus. Aktion 5 innehöll tema *vårt gemensamma arbete*. Aktion fem inleddes med att jag återkopplade mot de fyra tidigare genomförda mötena/aktionerna för pedagogerna. Samtalet startade med en "runda". Syftet med fokusgrupp som metod var att få en fördjupad förståelse kring tema vårt gemensamma arbete. På väggen satt tankekartor från aktion 3 som pedagogerna utgick ifrån i diskussionerna.

Datainsamling

Empirin har inhämtats ifrån de fem genomförda aktionerna. I de grupper där jag själv medverkat som lärarforskare har aktionen spelats in med en app på mobilen men även tankekartor har använts för dokumentation. I övriga grupper har enbart tankekartor använts för dokumentation av samtalen. Jag valde att enbart spela in aktioner där jag själv medverkade för att kunna reflektera över min roll som handledare samt hur pedagoger söker tillhörighet. Inspelningarna från aktionerna har jag sedan transkriberat. Aktionerna har genomförts en gång i månaden dels vid två APT och dels vid tre tillfällen när SKA-gruppen haft möte. Vid APT har alla pedagogerna från fem olika avdelningar deltagit. Eftersom samtalen i två av grupperna vid APT inte har spelats in har pedagoger från SKA-gruppen agerat bärare av den information som inte kan lyssnas fram via inspelning. Pedagogerna från SKA-gruppen har använt tankekartor och trippelloggar (se bilaga 1) för att dokumentera under aktionerna. De har sedan förmedlat varje grupps diskussioner vid återträff i SKA-gruppen med stöd av tankekartorna. I SKA-gruppen är det enbart förskollärare, vilka benämns som pedagoger i löpande text det är alltid samma pedagog, en representant från varje avdelning, som deltar. Alla tre grupperna har använt tankekartor, vid en av aktionerna (1) använde pedagogerna istället en trippellogg (se bilaga 1) för dokumentation. Tankekartor och trippellogg har sedermera använts av SKA-gruppen som sammanfattat och analyserat dem.

Aktion 5 genomfördes som fokusgruppssamtal med temat; *vårt gemensamma arbete*. Skillnaden mellan ett fokusgruppssamtal och en gruppintervju är att diskussionerna ges möjlighet att få en mer argumenterande karaktär. Inför fokusgruppssamtalet har jag hämtat inspiration från litteratur som behandlar fokusgruppsintervju som metod. Deltagarna vid ett fokusgruppssamtal har alltid ett tema med ett gemensamt fokus. Eftersom deltagarna har ett gemensamt fokus kan de upptäcka att de både har olika uppfattningar eller en gemensam syn på innehållet i samtalet. Temat ska vara tydligt avgränsat och endast bestå av några enstaka frågeställningar eller ett begrepp (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Wängnerud, 2012; Eriksson, 2012). På så sätt kan samtalet mellan deltagarna leda fram till en gemensam förståelse över temat. Den som leder samtalet tar del av och lär tillsammans med deltagarna i gruppen vilket överensstämmer med att forska i egen praktik som aktionsforskare. (Rönnerman, 2012). Därefter sammanställer samtalsledaren svaren och delger deltagarna de lärdomar som samtalsledaren gjort av samtalen i gruppen (Tursunovic, 2002, s. 63). Medverkande pedagoger i studien delgavs kunskaper och erfarenheter både i anslutning till fokusgruppssamtalet i form av en kort återkoppling samt när resultatet från aktion 5 allt mer framträdde i samband med skrivandet av uppsatsen. Skillnaden mellan en enskild intervju och ett fokusgruppssamtal är att den som leder

samtalet tar en mindre styrande roll än i intervjuer där deltagarna intervjuas en i taget (Björndahl, 2005, s. 90).

Materialet från inspelningen av aktionerna har transkriberats i sin helhet. Därefter har materialet studerats och analyserats mot Wengers teori. Björndahl (2005) skriver att när data transkriberas är det viktigt att avgöra hur mycket av dialogerna som ska skrivas fram. I transkriberingen av data till denna studie har till exempel utfyllnadsord tagits bort. Björndahl skriver att den transkriberade texten kan ha formen som ett manus. Dialogerna i transkriberingen har skrivits ut som ett manus för att underlätta tolkningen av dem. Därefter har några av dialogerna analyserats mot teorin i syfte att studera hur pedagogerna söker tillhörighet. Analysen har skett mot Wengers teori där begreppen *anpassning*, *engagemang* och *föreställning om sig själv* är särskilt betydelsefulla. Data har också analyserats mot begreppen *ömsesidigt engagemang*, *gemensamt intresse* och *delad repertoar* vilka är begrepp som kännetecknar en praktikgemenskap enligt Wenger (1998). I det transkriberade materialet har citat valts ut som kunnat relateras till dessa begrepp. Urvalet av citat har gjorts genom att citaten markerats med olika färg i det transkriberade materialet.

Ytterligare ett empiriskt material är en ostrukturerad loggbok som jag fört utifrån min roll som handledare. Med ostrukturerad avses att jag skrivit i den utan att spalta upp den. Björndahl (2005) lyfter fördelen av att skriva denna sortens loggbok och att den öppnar upp för fler tolkningsmöjligheter. Jag har i korta punkter reflekterat över min roll som handledare. Loggboken enligt Björndahl har till syfte att bidra till att självreflektionen blir tydlig. Inom aktionsforskning är självreflektion en viktig komponent. Eriksson (2012) skriver att självreflektion leder till att läraren skapar avstånd till den egna praktiken. Rönnerman (2012, s. 32) framhåller också självreflektionens betydelse och att den bör vara nerskriven och gärna reflekterad med andra.

Bearbetning av empirin mot teorin

Här följer en utförligare förklaring hur begreppen mot Wengers teori (1998) använts som analysverktyg av pedagogernas samtal i aktionerna. De begrepp som åsyftas är *anpassning*, *engagemang* och *föreställning om sig själv*.

Anpassning innebär enligt teorin att pedagoger både kan förhandla och kontrollera kunskaper för och emot något (Gustafsson, 2010, s. 50). I förhållande till studien behöver pedagogerna på något sätt ha befunnit sig inom någon eller några av de olika teoretiska perspektiv (beskrivna under rubriken "teoretiska perspektiv i förskolan") när diskussionerna om teorier, forskning och litteratur har skett i de kollegiala samtalen på förskolan. Anpassningen i sig föder en tillhörighet samt att deltagarna ser sig som en del i gemenskapen. Hur pedagogerna både kan ge uttryck för egna uppfattningar och lyssna in andras har analyserats mot *anpassning* i aktionerna.

I bildandet av en praktikgemenskap behöver till exempel pedagogen se en fördel i att delta och då visa ett *engagemang*. I relationen mellan deltagare i en praktikgemenskap pågår en förhandling för att skapa mening i praktiken och därmed en tillhörighet i den. I en gemenskap är deltagare aktiva och engagerade i det som diskuteras och de ser på sig själva som professionella pedagoger. Hur pedagogerna är engagerade och är aktiva i samtalen har studerats mot hur ett *engagemang* blir synligt mot tillhörigheten.

Tillhörighet i en praktikgemenskap sker olika beroende på hur pedagogen har en föreställning om sig själv som en människa som kan uttrycka sina tankar. Bilderna av oss själva kan utvecklas och förnyas om pedagogen kan uttrycka sina tankar. En ny bild av sig själv föder nya relationer med andra. I *Föreställningen om sig själv* behöver människan ha förmåga att distansera sig. Genom att ta ett steg tillbaka och se med betraktarens ögon på det som sker. Deltagaren behöver kunna se sig själv ur olika perspektiv i samtalen. Förmågan hos människan att bilda ny kunskap utvecklar alltså en gemensam föreställningsförmåga tillsammans med andra. Pedagogernas förmåga att ta in ny kunskap samt att ta del av andras för att bilda ny kunskap har därför sökts i analysen av samtalen mot pedagogers föreställning om sig själva (Wenger, 1998).

Som avlutning och sammanfattning på varje aktion redogörs resultatet och analyseras mot en fullständig praktikgemenskap vilka kännetecknas av; *ömsesidigt engagemang*, *gemensamt intresse* och *delad repertoar*. *Ömsesidigt engagemang* innebär att deltagare i praktiken är engagerade och vill utveckla en praktikgemenskap och att de gemensamt vill förändra och utveckla sin praktik. När pedagogerna tillsammans initierar det som ska utvecklas bildas ett *gemensamt intresse*. *Delad repertoar* är resultatet av processen som sker i praktikgemenskapen (Sternier, 2015 & Wenger, 1998). Avsikten är att analysera huruvida vilket innehåll i aktionerna som bidragit till att utveckla en praktikgemenskap samt på vilket sätt den bildats eller inte bildats. Sternier (2015) beskriver sin tolkning av Wenger och understryker att alla tre begreppen är betydelsefulla för att en praktikgemenskap ska bildas. Kännetecknet för en praktikgemenskap är ett intresse av att dela och utveckla kunskap tillsammans med andra poängterar Gustafsson (2010).

Forska i egen praktik-min roll i utvecklingsarbetet

I samma stund som vi börjar studera sociala företeelser påverkar vår medverkan det som sker understryker Andreassen (1998, s. 45). Det är således viktigt att vara medveten om denna påverkan och sträva efter att ta avstånd till den egna praktiken när den studeras av en lärarforskare. I transkribering av materialet från aktionerna har jag skrivit ut alla dialoger för att sedan studera dem i sin helhet. I läsningen har jag haft Wengers teori och begrepp i fokus framförallt på hur pedagoger söker tillhörighet i en praktikgemenskap. Eftersom jag använder teorin som stöd så bidrar den till att jag intar det avstånd som Andreassen påtalar.

För att kunna bedriva lärarforskning måste läraren befinna sig i den praktik som ska beforskas. (Lokkenggaard Hoel, 2000, s. 161). Tillsammans med arbetslaget initierar läraren vad som kan undersökas och forskningen har sedan till syfte att förändra och förbättra den gemensamma praktiken. Läraren önskar att förstå sin praktik och lärarforskning sker därför ofta som aktionsforskning (Rönnerman, 2012). Pedagogerna på studiens förskola har tillsammans med mig som lärarforskare initierat utvecklingsarbetets innehåll och syfte. De vill genom utvecklingsarbetet förstå hur de kan förhålla sig till både de två teoretiska perspektiven samt utveckla en gemensam förståelse för dess bidrag till det systematiska kvalitetsarbetet. Från aktion 2-5 blev det därför relevant att gemensamt skriva fram hur teorier, forskning och litteratur används på förskolan. Behovet av att föra samtal om dem i ett gemensamt dokument växte sig allt starkare. Min roll i utvecklingsarbetet har varit att agera som handledare och dokumentera samtalen. Kritik som uppstått när det gäller aktionsforskning är att lärarforskare som till exempel arbetar inom den egna praktiken och forskar i den inte kan uppfylla de krav som gäller för forskning (Eriksson, 2012). Kraven som åsyftas är att se på sin verksamhet ur ett objektivi-t perspektiv och med nytt fokus. Lärarforskarens roll som subjekt kan innebära att verksamheten ses ur nytt perspektiv och därmed kan den också förbättras (Andreassen, 1998). Läraren som befinner sig i sin egen praktik har en kunskap om den som inte en forskare utifrån har. Lärarforskarrollen enligt Andreassen kan dock också hindra att nya insikter om verksamheten upptäcks. Där lärare som bedriver forskning i egen praktik kan ha en förutfattad mening om dess möjlighet att utvecklas. Carlgren (2005) betonar vikten av att benämna forskning som sker av lärare i praktiken som lärardriven forskning och inte enbart praktikinära forskning (2005, s. 11). Carlgren understryker att läraren är den som ska utveckla sin praktik och ställa relevanta frågor om och till den. Carlgren skriver också om utvecklingsarbeten i verksamheten kontra forskning och att forskningen har till syfte att bidra med ny kunskap om den medan utvecklingsarbetet ska bidra till att utveckla verksamheten. Hon hävdar att ideologier inom utbildning och hur vetenskap har uppfattats genom åren har påverkat vilken betydelse utvecklingsarbeten och forskning haft inom utbildningsväsendet.

När det gäller min egen roll i utvecklingsarbetet och dess aktioner har jag agerat både som handledare, ansvarig för SKA-gruppen, lärarkollega, och lärarforskare. De olika rollerna har emellanåt varit svåra att hålla isär, framför allt när det gäller rollen som lärarkollega. Vid aktionerna hade jag för avsikt att agera handledare och stötta pedagogerna i diskussionerna. Men när jag studerade empirin som

lärarforskare blev det tydligt att jag delvis intog rollen som lärarkollega och hade en tendens att ta över i diskussionerna. Vid flera av aktionerna drogs jag med i pedagogernas reflektioner och tappade därmed den handledande rollen. Lokkensaard Hoel (2000) poängterar att etiska dilemman kan uppstå när läraren både är kollega och samtidigt forskar med dem. När forskning sker tillsammans med kollegor behöver den ansvariga lärarforskaren ha kunskap om vad som kan upplevas och tolkas som känsligt innehåll för de som deltar. Det som lyfts fram genom till exempel aktioner ska inte på något sätt avslöja svaga sidor hos medverkande kollegor. Författaren poängterar särskilt hanteringen av det empiriska materialet. Framför allt kan tolkningen av data bli färgad av den förförståelse som läraren har om den egna praktiken. Lokkensaard Hoel understryker särskilt hur dialoger tolkas i transkriberat material. När det gäller det transkriberade materialet från de fem aktionerna har jag använt Wengers teori som glasögon för att hålla fokus mot forskningsfrågor och syfte. Språk är nära förknippat med människans identitet och om till exempel samtalen från inspelningarna inte återges korrekt av mig som lärarforskare kan det uppstå ett bristande förtroende mellan mig som lärarforskare och mina kollegor. För att bibehålla förtroendet mellan mig och mina kollegor har jag därför låtit dem läsa studiens resultatdel innehållande dialoger samt analys och tolkning av dem innan jag skriver vidare på resultatet.

Tillförlitlighet och generaliserbarhet

När det gäller tillförlitlighet och trovärdighet så ska empirin kunna prövas av annan undersökare och i princip ska en ny undersökning med samma innehåll ge samma utfall och resultat (Esaiason, m.fl., 2012). När aktionsforskning använts som ansats kan trovärdigheten bli ifrågasatt (Eriksson, 2012, s.179). Detta beroende på att lärarforskare inte anses ha den kunskap och den vana som en forskare utifrån äger, framför allt sker denna misstro från de forskare som har en positivistisk syn skriver Eriksson (2012). I samband med att resultatet för denna studie börjat bli klart har deltagarna i studien delgetts materialet för genomläsning vilket kan vara ett sätt att öka tillförlitligheten enligt Eriksson (2012). Pedagogerna har framförallt haft tillgång till resultatdelen och dess analys för att de ska kunna delge sina synpunkter på innehållet. Om en annan lärarforskare genomfört utvecklingsarbetet hade säkert andra dialoger valts ut för analys, vilket i sig skulle kunna minska studiens tillförlitlighet. Som lärarforskare har jag på egen hand analyserat empirin från aktionerna. För att hålla riktning och fokus har Wengers teori använts som analysverktyg. De citat som är valda ur det transkriberade materialet har valts utifrån att jag vill studera hur pedagoger söker tillhörighet i praktikgemenskaper, men också huruvida om och när en praktikgemenskap bildas vilket framgår i syfte och forskningsfrågor.

Aktionsforskning förekommer oftast i mindre studier och görs direkt i verksamheten vilket gör att resultatet är svårt att generalisera till ett större sammanhang (Eriksson, 2012, s. 179). Validitet är att "mäta det som vi påstår att vi mäter" (Esaiasson m.fl., 2012, s. 57). Olin (2009) skriver om resultatvaliditeten och att i aktionsforskningssammanhang medför det att aktionsforskningsspiralen följs fullt ut av lärarforskaren. Svar på frågor leder till nya frågor som kan fortsätta utveckla verksamheten. I jämförelse med denna studie har syfte och forskningsfrågor legat till grund för hur utvecklingsarbetet och dess aktioner utformats. Framför allt att aktionerna leder till att nya frågor ställs vilket blir synligt i studiens resultat.

Forskningsetiska principer

När det gäller studiens etiska aspekter har de följts enligt Vetenskapsrådet. Vetenskapsrådet skriver att de forskningsetiska principerna har till syfte att skydda medverkande forskare och deltagare. För detta skydd har fyra principer skrivits fram.

Informationskravet går ut på att forskaren har till syfte att informera vad forskningen kommer medföra och innehålla. Det skall också framgå att deltagandet är frivilligt. I förhållande till förskolans utvecklingsarbete och denna studie har jag varit tydlig med att informera om vad det är som jag studerar i samband med att pedagogerna bedriver utvecklingsarbetet. Jag redogjorde därför i korthet

för Wengers teori och begreppet praktikgemenskaper för SKA-gruppen. Innehållet generellt presenterade jag vid den första arbetsplatsträffen. Vid varje aktion har jag frågat om lov att få spela in samtalet samt försökt återge vad jag till exempel hört från tidigare inspelningar. Dock har det varit komplicerat att genomföra detta tidsmässigt då de tillfällen som aktionerna genomförts har haft full agenda. Studiens forskningsintresse har också tydliggjorts av mig för deltagarna. För att pedagogerna skulle få klarhet i det slutgiltiga resultatets innehåll har de agerat läsare på resultatdelen där deras dialoger förekommer.

Samtyckekravet betyder att deltagaren har rätt att bestämma över medverkan och kan när som helst avbryta sin medverkan. Vid en av aktionerna uttryckte en pedagog att hen inte ville att jag skulle ta med hens reflektioner över en specifik situation vilket innebar att hens dialog inte skrevs med i det transkriberade materialet.

Konfidentialitetskravet har till syfte att det inte ska kunna gå att spåra vem som säger vad och uppgifter som kommer fram ska behandlas med största försiktighet och med hänsyn till deltagarnas integritet. I samband med analys av empirin skapades fingerade namn på varje pedagog för att undvika identifiering av deltagare.

Nyttjandekravet innebär att den empiri som samlats in får endast användas till det avsatta ändamålet. De inspelningar som är gjorda samt de trippelloggar som skrivits har inte använts på något annat sätt än för analys. Den transkriberade empirin har endast använts för att söka efter mönster och tillhörighet mot forskningsfrågor och studiens syfte.

Som forskare i egen praktik och kollega med berörda pedagoger upplever jag att pedagogerna generellt varit positiva till att delta och ge sina synpunkter. Detta tror jag beror på pedagogerna själva har initierat utvecklingsarbetets innehåll. De har under en tid gett uttryck för att de vill reflektera över till exempel teoretiska perspektiv och därifrån utveckla en samsyn. Mitt intresse att studera en praktikgemenskap har tagits emot med nyfikenhet och intresse hos pedagogerna.

Resultat

Varje aktion redovisas kronologiskt 1-5 och inleds med en tabell av hur aktionen är genomförd. Därefter beskrivs innehåll och form mer utförligt i text. Sedan analyseras valda dialoger mot teorin. Citat från dialogerna är redovisade i kursiv stil för att särskilja mot övrig text. Teoribegreppen *anpassning*, *engagemang* och *föreställning om sig själv*, vilka kännetecknar tillhörighet analyseras i löpande text. Varje aktion sammanfattas avslutningsvis och analyseras mot begreppen i teorin som kännetecknar en praktikgemenskap: *ömsesidigt engagemang*, *delad repertoar* och *gemensamt intresse*. Avslutningsvis sammanfattas de fem aktionerna i sin helhet.

Aktion 1- Reflektion över två teoretiska perspektiv i arbetslaget

Tabell 2. Översikt aktion 1

| Aktion 1 | Innehåll och form | Antal grupper/pedagoger | Deltagare | Datainsamling |
|--------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Reflektion över två teoretiska perspektiv i varje arbetslag</i> | Teoretiska perspektiv-vart står vi? Föreläsning om de två teoretiska perspektiven PBS | 5 grupper/ 3-7 pedagoger i varje arbetslag | I arbetslagen på respektive avdelning | Inspelning i den av grupperna där jag medverkar+ trippellogg Enbart trippellogg i övriga |

Beskrivning av aktion 1

Aktionen inleddes med att jag föreläste om de två teoretiska perspektiven, Reggio Emilia och utvecklingspedagogik för förskolans pedagoger. Att det blev dessa två perspektiven berodde på att pedagogerna tidigare reflekterat över dem på olika sätt i sitt pedagogiska arbete. Till föreläsningen hade jag sammanställt en PowerPoint med de båda perspektivens främsta innehåll. Jag förberedde mig genom att läsa litteratur som beskriver de två teoretiska perspektiven (Eidevald, 2015; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014; Jonstoj & Tolgraven, 2007; Lenz Taguchi, 2013).

Innehållet i föreläsningen berörde främst vad som skiljer och vad som förenar de två perspektiven. Intentionen med föreläsningen var att sätta igång diskussioner om perspektiven, samt ge alla samma utgångsläge inför efterföljande diskussioner i respektive arbetslag. Jag valde medvetet att inte fördjupa föreläsningen. Istället beskrev jag mer ytligt och generellt för att lämna utrymme för kunskaper som pedagogerna sedan tidigare har genom utbildning, egen erfarenhet och kompetensutveckling. Under föreläsningen fanns möjlighet för pedagogerna att ställa frågor och föra resonemang sinsemellan. Det gjorde att kunskapen om de teoretiska perspektiven blev synliggjorda på olika sätt, till exempel visade det sig under föreläsningen att en av pedagogerna hade arbetat på en Reggio Emilia förskola och en pedagog hade erfarenhet av arbete utifrån båda perspektiven.

Efter föreläsningen delades pedagogerna in i respektive arbetslag för att reflektera över hur de såg på innehållet. Avsikten med att pedagogerna skulle samtala i respektive arbetslag var att pedagogerna ofta blev indelade i tvärgrupper vid arbetsplatsträffar (APT). Nu var det arbetet på den egna avdelningen som skulle diskuteras och därför skedde indelningen utifrån arbetslag. Följande två frågor lämnades med för diskussion: Var befinner ni er i ert arbetslag i förhållande till perspektiven och er dagliga verksamhet? I förhållande till det gemensamma målarbetet på förskolan? Som samtalsmodell användes problembaserad skolutveckling (PBS). Modellen är väl inarbetad i kommunen och flera av pedagogerna är också utbildade lärledare. Samtalsmodellen har till syfte att ge samtal en djupare karaktär och en fördjupad förståelse. För dokumentation i varje arbetslag användes en trippellogg (se bilaga 1) vilken är indelad i tre delar; ämne, reflektion/analys och handling. En pedagog i varje arbetslag agerade lärledare dels för att driva samtalet framåt och dels för att dokumentera det. I mitt

arbetslag, som består av sju pedagoger, spelades dessutom samtalet in med en app via mobilen. Jag agerade handledare/lärledare i samtalet. Under samtalet hade pedagogerna i alla grupperna tillgång till den PowerPoint som jag använde vid presentationen samt utdrag ur ett kapitel från Eidevald (2015). Kapitlet belyste dels de två teoretiska perspektiven och dels förskolans historia. Power Pointen innehöll också länkar till Skolverket där korta filmer om beprövad erfarenhet, vetenskaplig grund och evidens presenteras.

Vid aktion 1 blir det synligt i samtalen hur pedagogerna reflekterar över de två teoretiska perspektiven, Reggio Emilia och utvecklingspedagogik. Pedagogerna pratar om olika aspekter av de teoretiska perspektiven och hur de kan användas eller inte användas. I samtalsrundan beskriver pedagogerna hur de mött de teoretiska perspektiven på olika sätt under sin yrkesverksamma tid. Pedagogerna uttrycker att de trodde sig veta vilket ställningstagande de gjort och två av dem uttalar att de både känner sig utmanade och förvirrade. De återkopplar till föreläsningen och medger att den gjorde att de började reflektera över sitt arbete och sina ställningstaganden i verksamheten.

Agneta: Jag blev lite utmanad, jag har inte tänkt på min egen roll på det där sättet, jag har ju själv jobbat Reggio inspirerat tidigare när jag jobbade i Göteborg, det är ju väldigt mycket Reggio där. Jag har hela tiden tänkt mig som att jag arbetar utifrån det tänket, när jag sedan började arbeta i denna kommun. Då har jag ganska mycket glidit ifrån det tänket också, sedan kan det ju bero på vad man gör som du sa Berit.

Enligt teorin tolkar jag ovanstående citat att Agneta ser på sig själv med förnyat perspektiv. Agneta söker tillhörighet genom förmågan att distansera sig och utifrån det ta nya perspektiv. Pedagogens självbild i förhållande till vilken teoretisk grund hon säger sig tillhöra har fått en ny dimension och en ny kunskap. Förmågan till anpassning och att lyssna in andra sker då pedagogen återkopplar till ett tidigare samtal som skedde vid föreläsningen med kollegan Berit.

Cissi beskriver sina tankar om dokumentation i förskolan och i förhållande till de två perspektiven.

Cissi: Det satte igång grejer i huvudet på mig och det krockade. Men när jag sitter här och tänker så är jag mer åt utvecklingspedagogiken, just det här att man initierar ett lärande, ett lärandeobjekt, man vill någonting, sen tror jag också att man blivit påverkad åt det hållet, just för att vi får mål uppifrån vad vi ska jobba kring. Och i just dokumentationen så är det ju mer hur barn lär, vilket kommer i vår dokumentation, det är ju också utvecklingspedagogiskt. Men sen så ser jag ju Reggio ändå i dokumentationen att följa deras lärande, det är ju liksom både och i dokumentationen.

Cissis självbild rörande barns lärande som initierat enligt utvecklingspedagogiken eller att följa barns lärprocesser enligt Reggio Emilia filosofin kan upplevas som delvis förändrad utifrån hennes reflektioner om dokumentation i förhållande till de två teoretiska perspektiven. Mål upplevs av Cissi att komma uppifrån och inte från verksamheten. Cissi distanserar sig genom sin reflektion om dokumentationen i förskolan och söker kunskap om hur dokumentation tar sig uttryck beroende på vilken teoretisk grund som pedagoger använder i synen på barns lärande.

Berit beskriver utifrån sina erfarenheter att trender till viss del har medverkat till att hon gjort vissa val. Hon uttrycker också att det gjort att hon reflekterat över vilken teoretisk utgångspunkt hon egentligen använder i olika sammanhang.

Berit: Nä, jag ville ju vara Reggio då alla sa att de var Reggio inspirerade och det var jättefint, med deras miljöer och allting. Och då tyckte jag också att jag var det. Men i uppsatser och när jag skrev så var det också så att vi brottades väldigt mycket med detta. Pramling och så jag ville säga att jag var Reggio fast jag var inte det, tror jag inte.

Enligt citatet så vacklar Berit något i sina ställningstaganden och de val som görs i verksamheten. Tydligt är dock att båda perspektiven har betydelse och påverkar fast på olika sätt. Berit har ett engagemang med fokus på hur pedagogerna reflekterat över inom vilken teoretisk grund de befinner sig i arbetet på förskolan. Berits engagemang blir synligt när hon delger sina erfarenheter av att arbeta med ett av de teoretiska perspektivet, Reggio Emilia.

Doris betonar att hon ser fördelar av att arbeta med båda teoretiska perspektiven då hon har erfarenhet av dem ifrån tidigare arbeten.

Doris: Jag har jobbat inom Reggio Emilia förskola och fått mycket idéer och inspiration där, så jag är nog båda, eller jag använder både utvecklingspedagogik och Reggio. De är bra på olika sätt tycker jag, jag tänker att just det här med miljöerna så har jag fått mycket inspiration därifrån och hur man kan jobba och bygga upp olika miljöer, jag tycker det är viktigt just det här att alltså genom att bygga upp miljöer så inspirerar man ju också så när man ser vad det är som barnen tycker är intressant och vad kan jag tillföra. För att de ska bli mer intresserade och vilja lära sig mer och då kommer ju dokumentationen in där vad intresserar sig barnen för och hur gör dom och där tänker jag att man kan få in variationsteorin jag tror att det är så att man varierar materialet och så använder jag också utvecklingspedagogik när man själv inspirerar om någonting som man själv vill att de ska lära sig och det kan ju vara från vårt mål mångfald och inkludering

Doris uttrycker hur hon ser på perspektiven och dess användning. Engagemang, men också en viss anpassning är centralt då hon säger sig inte vara riktigt säker på vad till exempel variationsteorin går ut på. Förmågan att se de två perspektiven respektive fördelar och lyfta dem i arbetslaget pekar på ett engagemang och en anpassning mot tillhörigheten hos Doris.

I egenskap av handledare betonar jag förskolans dokumentation och hur den kan se ut i förhållande till de båda teoretiska perspektiven. Jag återkopplar till Cissi som lyft hur de didaktiska frågeställningarna påverkar hur vi ser på barns lärande.

Cissi: Jag ser ju Reggio i dokumentationen, att följa deras lärande, det är ju liksom både och i dokumentationen, det är ju det som krockar lite. Är det svårt eller blir det svårt när man har inspiration från olika håll? Sen kom det bara det här, vad vi gör med barnen, hur vi gör det, varför vi gör det, de här didaktiska frågorna.

Helene: Jag blir fundersam på när du Cissi beskriver det som att det är didaktiken som ställer till det?

Cissi: Reggio kanske inte vill veta vad barnen lärt, utan bara hur de lär?

Helene: Kanske ser de mer deras process, alltså hur barnen lärt.

Under tiden hörs hur övriga pedagoger pratar i munnen på varandra och hur de försöker reda ut hur de olika teoretiska perspektiven egentligen ser på barns lärande.

Doris: Det är processen som ska vara synlig, så gjorde vi på min förra arbetsplats [Anm. Reggio Emilia]

Berit: Men arbetar de verkligen så? Alltså jag menar hur går de vidare? För det är ju vad de lärt som gör att de kan komma vidare?

Här är det tydligt att engagemanget ökar med betoning på att de bygger vidare på varandras uttalanden och till viss del också ifrågasätter varandra vad som egentligen gäller hur båda perspektiven definierar barns lärande. Jag dras med i samtalet, även om intentionen till en början är att återkoppla till Cissi, vilket kan tyda på att mitt engagemang för ämnet tar överhand. Jag som handledare både delger egen

kunskap och lyssnar in det som pedagogerna ger uttryck för. Vid tillfällen där mina synpunkter blir synliga som i exemplet ovan så blir min förmåga till engagemang mot tillhörighet i gruppen relevant.

Pedagogiska miljöer är något som pedagogerna därpå diskuterar där Fatima uttrycker sina reflektioner rörande miljön på förskolan. Hon har under pågående samtal lyssnat in övriga pedagogers tankar om miljön och hur de tolkat att de två perspektiven använder den pedagogiska miljön.

Fatima: Sedan när ni sagt det här att man bygger upp miljöer, vilket vi gör, vem säger att det är Reggio Emilia? Vad är det som säger det? Så tolkar jag er när ni pratar och när jag lyssnat in er att liksom när vi tänker på och bygger upp pedagogiska miljöer så har det med Reggio Emilia att göra, varför?

Berit och Doris reflekterar över miljöerna i förskolan och vad som påverkar.

Berit: Det är bara för att Reggio Emilia har ju miljön som inspirerar men det är kanske som du säger, även om det är miljöerna, man bygger upp miljöerna, så kan man ju vara inspirerad av miljöerna även om man inte jobbar enligt Reggio Emilia.

Doris: Det kan ju vara både och, miljöerna används ju i utvecklingspedagogiken också men det som ja tycker skiljer mycket eller så kanske det är en trend, men Reggio Emilia har mycket okodat material, som man ska utforska.

Även när det gäller den pedagogiska miljön och vilket perspektiv som är "bärare" av den får pedagogerna att visa ett engagemang mot tillhörigheten framför allt när Fatima lyfter upp hur hon lyssnat in pedagogerna och deras respektive tolkningar. Anpassning mot tillhörighet blir också aktuell till exempel när Berit och Doris båda uttrycker att de båda tolkar det som att även utvecklingspedagogiken använder miljön.

Läroplanen och hur målen i den uppnås eller inte uppnås pratar pedagogerna också om och Cissi återkopplar till Doris erfarenheter av att arbeta med Reggio Emilia.

Cissi: Men jag tänker på du som har jobbat lite med det, kände ni att ni kunde uppnå läroplansmålen?

Doris: Ja det tycker jag, man får ju inte missa det med leken, verkligen inte, det kan ju inte bara vara att man styr på olika pedagogiska miljöer.

Cissi: Nä, men jag tänker just också att man följer barnens intresse och bygger därifrån. Om det kan vara barn som bara är intresserade av vissa saker, hur länge som helst, får man med allting från läroplanen om man inte styr dom lite?

Doris: Ja, precis, men automatiskt så tror jag att man gör också så att man plockar från det [anm. barns intresse] eftersom de mål som kommer uppifrån bör man som pedagog också förhålla sig till.

Det blir relevant i reflektionerna mellan Doris och Cissi hur läroplanens mål både kan tolkas som att pedagogen initierar lärande och samtidigt följer processer. När det gäller mål som pedagogerna anser kommer uppifrån så behöver pedagogen initiera ett lärande och ta ut en riktning och inte enbart utgå från det som barnen för tillfället är intresserade av. Doris och Cissi uppvisar engagemang och anpassning med fokus på anpassningen i förhållande till yttre faktorer, alltså hur pedagogen ska arbeta med mål som de beskriver som uppifrån kommande.

Sammanfattning och utvecklad analys av aktion 1 – praktikgemenskap i arbetslaget.

Detta är den första aktionen inom utvecklingsarbetet och i och med det börjar pedagogerna tillsammans ta ett första steg för att förstå de två teoretiska perspektivens innebörd och hur det kan påverka arbetet på förskolan. I samtalen går det till viss del att urskilja att pedagogerna gemensamt anser att de båda teoretiska perspektiven berikar varandra. Diskussionerna kring dem engagerar pedagogerna och de är villiga till anpassningar gentemot olika sätt att se på perspektiven. Alla pedagoger sätter sin självbild på spel i dessa diskussioner, det tycks finnas mycket att lära och en inledande känsla av att det kan göras gemensamt genom diskussioner i gruppen. En tillhörighet och därmed tecken på att en praktikgemenskap upprättats blir synlig på detta sätt. Sammantaget i aktion 1 visar pedagogerna att de både anpassar och har ett engagemang i de samtal som förs. Främst används föreställningsförmågan när pedagogerna tillsammans försöker reda ut vad som är vad när det gäller Reggio Emilia filosofin eller utvecklingspedagogik. Därmed påverkas pedagogernas självbild och en ny kunskap börjar gemensamt ta form i deras resonemang. Tillhörigheten blir synlig så till vida att pedagogerna genom sitt engagemang för fram egna tankar och de återkopplar också till övriga pedagoger i gruppen samt mot föreläsningen som inledde aktionen.

Pedagogernas engagemang och föreställningsförmåga är centralt vid aktion 1. I enlighet med modellen förhandlar pedagogerna vilken mening de ska tillskriva de två teoretiska perspektiven och hur de förstår sig själva i ljuset av dem det vill säga; föreställningen om sig själv. De förhandlar både kollektivt och enskilt i processen. Kollektivet blir främst synligt när de tillsammans försöker skapa kunskap om vad de teoretiska perspektiven står för när det gäller synen på barns lärande utifrån dokumentationen men också hur den pedagogiska miljön används inom de båda teoretiska perspektiven. Engagemang enligt Wengers teori är förmåga att se sig själv som professionell. Pedagogernas engagemang i samtalet medför att de ser vikten av att uttrycka sina reflektioner om de teoretiska perspektiven och vad de betyder i verksamheten. Läroplanen och hur den konkretiseras diskuteras också och mål som kommer uppifrån uttrycker pedagogerna innefattar ett särskilt sätt att initiera lärande. Barns intressen och att initiera lärande kan alltså berika varandra poängterar pedagogerna och en anpassning mot tillhörighet i praktikgemenskapen blir relevant. I tolkningen av dialogerna bildar resonemangen om de teoretiska perspektiven alltså den mening som denna praktikgemenskap för närvarande delar.

Wengers (1998) teori om en praktikgemenskap och hur människor försöker förhandla mening i praktikgemenskapen presenteras utifrån tre dimensioner; *delad repertoar, gemensamt intresse och ömsesidigt engagemang*. Det ömsesidiga engagemanget är det uttryck som främst definierar en gemenskap. I aktion 1 söker pedagogerna en gemensam förståelse kring de teoretiska perspektiven vilket visar på att de söker det ömsesidiga engagemanget. De försöker tillsammans reda ut både innehåll och syfte med dem. Det gemensamma intresset blir att söka svar på hur pedagogerna var och en ser på de två teoretiska perspektiven för att därefter enas om hur de kan arbeta gemensamt på avdelningen. Det kollektiva intresset är alltså att på något sätt enas mot samma mål. I aktion 1 förhandlar pedagogerna hur de tolkat de två perspektiven. Detta kan tyda på ett ömsesidigt engagemang mellan alla pedagoger vilket är nödvändigt för att en praktikgemenskap ska kunna bildas. Den delade repertoaren i aktion 1 visar att pedagogerna ser det som betydelsefullt att reda ut tillsammans hur de tolkar de två teoretiska perspektiven. Praktikgemenskapen i aktion 1 är alltså den samsyn pedagogerna söker i att förstå vad de två perspektiven står för.

Aktion 2- Samtal i SKA-gruppen om hur vi ska arbeta vidare

Tabell 3. Översikt aktion 2

| Aktion 2 | Innehåll och form | Antal grupper/ pedagoger | Deltagare | Datainsamling |
|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------------------------|---------------|
| <i>Dialog i SKA-gruppen om hur vi ska arbeta vidare</i> | Återkoppling aktion 1 Framarbetning av en ny fråga mot förskolans målarbete. PBS med variation | 1st/ 5 pedagoger | SKA-grupp (en representant från varje avdelning) | Inspelning |

Beskrivning av aktion 2

Aktionen sker i SKA-gruppen vid detta tillfälle används ”popcornmodellen” i samtalet då det på grund av sjukdom endast är fem pedagoger som deltar. Modellen innebär ett ömsesidigt givande och tagande i samtalet och sker utan den traditionella rundan som annars används i PBS. Aktion 2 inleddes med att några av pedagogerna ville att vi skulle vidareutveckla den fråga som förskolans pedagoger arbetat fram inför ht 16. Kommunen har lyft fram mångfald och inkludering och alla förskolor i kommunen ska arbeta utefter dessa under ht 16 och vt 17. Mångfald som begrepp på vår förskola är tolkat som likheter och olikheter i förskolans frågeställning och pedagogerna arbetar utifrån begreppet på olika sätt i förskolans arbete.

Utvecklingsarbetet i denna studie ska förbättra det systematiska kvalitetsarbetet och frågan ligger till grund för kvalitetsarbetet under hela läsåret. Därför blev det centralt att först diskutera frågan: *Hur kan vi väcka nyfikenhet för olikheter och likheter med litteratur och lek som verktyg?* innan vi påbörjade återkoppling från aktion 1 och respektive arbetslag. Frågeställningen diskuterades med betoning på hur pedagogerna upplever att det fungerar att arbeta efter den. Det framkom att ovannämnda fråga som pedagogerna arbetat fram tidigare i SKA-grupp måste revideras och på något sätt också inbegripa begreppet inkludering. Anledningen till att frågan behövde förändras och innehålla begreppet inkludering var att pedagogerna genom observationer noterat att barnen har en tendens att utesluta varandra ur leken. Pedagogerna menade att om frågan revideras så måste alla pedagoger på något sätt arbeta med inkludering tillsammans med barn och arbetslag. För att förankra begreppet inkludering i förskolans frågeställning googlade pedagogerna vad inkludering står för. De valde sedan att använda Nilholms och Göranssons (2014) definition av inkludering där de beskriver inkludering som ett sätt att utveckla gemenskap. Detta anser pedagogerna var något som kunde stötta dem i arbetet med att utveckla förskolans gemensamma fråga. Följande fråga gäller numera för förskolans arbete under ht 16-vt 17: *Hur kan vi skapa gemenskap där olikheter och likheter tas tillvara med stöd av lek och litteratur?* Vid återkoppling från aktion 1 visar det sig att arbetslagen på olika sätt diskuterat de teoretiska perspektiven. Något arbetslag hade istället lyft andra frågor som de ansåg behövde diskuteras. De hänvisade till att de upplevde tidsbrist att samtala med varandra. Ett av arbetslagen pratade mer indirekt om dem i samband med att de diskuterade hur de skulle möblera om på avdelningen. Nedanstående samtal beskriver hur pedagogerna resonerat om tidigare frågeställning och vilka argument de för fram att den behöver revideras.

Agneta: Jag och Josefin har pratat om apropå mångfald och inkludering och att tydliggöra inkluderingen. Vi satt och pratade om inkludering och antingen om vi tar en till fråga eller om man gör om frågan?

Helene: Vad tänker ni andra? Du som har kommit in ny [riktar mig mot Gerda som är ny i gruppen] och vad tänker du?

Gerda: *Jag känner spontant att i vår barngrupp så är det spretigt åt alla håll och kanter och de är väl inte jätteduktiga på att inkludera varandra i sina lekar.*

Agneta: *Jag tänker inkludering, nu kommer jag inte ihåg riktigt vad det stod för.*

Cissi: *Social gemenskap enligt Nilholm kan vi få med gemenskap i vår fråga med leken där vi försöker skriva fram frågan på nytt? Hur kan vi skapa gemenskap med stöd då kommer leken först.*

Agneta: *Ja, den är viktigast [anm. leken].*

I ovanstående samtal sker både ett engagemang och en anpassning mot tillhörigheten. Pedagogerna ger uttryck både för egna uppfattningar och lyssnar in varandras om inkluderingens betydelse och hur gemenskap och lek kan förenas i en frågeställning på förskolan. När pedagogerna reflekterat och reviderat frågan för målarbetet styr jag tillbaka mot aktion 1 för att höra hur pedagogerna uppfattade att samtalen i de tre grupperna föll ut.

Helene: *Jag tänker på när vi pratade sist om olika teoretiska fält och var man befinner sig. Det här är ju inte helt enkelt. Vi kan göra olika som pedagoger.*

Agneta: *vi kan ju som pedagoger göra olika från gång till gång beroende på. Sist så blev det ju jobbigt[anm. deltog och hänvisar till aktion 1]. Men det är jättebra, alltså det blev ju direkt hur jag gör, och var jag står någonstans i mitt arbete när det gäller de två teoretiska perspektiven när jag lyssnat på andras reflektioner.*

Agnetas uttalande ovan visar på att hon utvecklat föreställningen om sig själv efter aktion 1. Genom att reflektera över vilken teoretisk grund som hon själv arbetar utefter i förskolans vardag i förhållande till de andras reflektioner öppnades en möjlighet till självreflektion. Agnetas lärdom från aktion 1 kan tolkas som att hon utvecklat en ny kunskap om de två teoretiska perspektiven, genom att hon tillsammans med andra fick reflektera över dem, och hur de används i praktiken.

För att föra tillbaka samtalet mot hur aktion 1 uppfattades i de andra grupperna ställer jag därför frågan direkt till Gerda: *hur kändes det under aktion 1?*

Gerda: *Hela vårt samtal gick ut på att lösa hur vi ska gå tillväga framöver rent praktiskt.*

Harriet beskriver vad hennes arbetslag pratade om vid aktion 1 med fokus på lek-ytor.

Harriet: *Vi pratade om vår leksituation på avdelningen, lek-ytor miljöer och hur samspelet är mellan barnen. Det var vår grej, vi har några barn som inte leker, det var vårt största fokus.*

Helene: *Har ni tagit stöd i någon litteratur när det gäller det, till exempel förhållningssätt och lek?*

Harriet: *Nej, mest hur vi rent praktiskt ska lösa det, med miljöer och så.*

Helene: *Men då tänker ni ändå på miljön och hur ni kan koppla den till Reggio? Till exempel samspelar med materialet?*

Harriet: *Ja, men det kanske var det, men vi tänkte inte så långt utan mer praktiskt.*

Helene: *Ha kvar denna fundering vart ni befinner er teoretiskt för att sedan reflektera med din kollega.*

Harriet: *Jag tycker att det känns som att man som pedagog svävar lite emellan [mellan Reggio och utvecklingspedagogik]*

Harriet beskriver att hon och hennes kollegor mer diskuterade praktiska frågor under aktion 1. I sin handledande roll försöker jag stötta henne genom att ge förslag på att diskussionen om den pedagogiska miljön kanske kan tolkas utifrån ett Reggio Emilia-perspektiv. Harriet nämner de två teoretiska perspektiven och menar att båda har betydelse för henne som pedagog. Ett engagemang mot tillhörigheten blir synligt då hon är aktiv och lyfter sina reflektioner i gruppen om perspektiven och samtidigt erkänner att hennes arbetslag istället använde tiden vid aktion 1, till att lösa mer praktiska frågor.

Gerda fyller i och uttrycker att båda perspektiven blir tydliga på hennes avdelning.

Gerda: *Det tycker jag att man känner rent spontant på vår avdelning att vi är väldigt mycket mitt emellan och både och det känns som att många är det kan jag tycka om man inte är en utpräglad Reggio Emilia, verkligen följer den till punkt och pricka. Så känns det som att många är mitt emellan och tar lite från båda, ofta fungerar det ju väldigt bra och jag tycker själv att jag tar lite från båda. Att använda sig utav allt, både miljön och hur man kan bygga upp och följa barnen i den och deras intressen och miljöskapande och hela den biten också.*

Engagemanget hos Gerda mot tillhörigheten blir synlig när hon återkopplar mot Harriet och att de på hennes avdelning också tror sig använda sig av båda perspektiven.

I samband med att pedagogerna förde resonemang om förskolans målarbete uttryckte de att det är viktigt att framhäva leken i förskolan. Leken måste få ett större utrymme inte bara hur miljön ser ut.

Gerda: *Man vill ju ha både och alltså för i och med att leken präglar vår verksamhet, och det är ju genom leken som barnen lär och då måste man ju ha ett samspel dom emellan, så det är ju lek och lär som vi vill få fram. Det är den känslan över hela huset (Anm. förskolan) som jag tror de flesta känner. Det är ju lite så jag själv vill jobba också, att man har ett grundtänk att man möblerar så att de får fram lite lärdom och lite kunskap också.*

Gerda har reflekterat över hur hon uppfattat att alla pedagoger på förskolan generellt ser leken som viktig. Hon påtalar också att den är betydelsefull för barnens möjlighet att lära. Både ett engagemang och en anpassning mot tillhörigheten åskådliggör Gerda. Dels är hon aktiv genom att berätta om sin egen syn på leken dels att hon vill anpassa sig mot förskolans gemensamma tanke att använda leken och miljön för att stimulera och utmana barnen på olika sätt. Engagemang för en profession blir relevant i dialogen. Det blir centralt när Gerda uttrycker att pedagogen på avdelningen bör ha en riktning och fokus vad det är som barnen ska lära och utveckla genom till exempel förskolans miljö.

Agneta för fram hur hennes avdelning arbetar med pågående målarbete och hon betonar att forskningen måste synas när det gäller hur förskolan arbetar och i vilken forskning förskolan tar stöd i förhållande till målarbetet:

Agneta: *Någon av oss kanske arbetar med familjer och alltså får fram vilken forskning i det vi arbetar med, alltså vilken forskning kan vi relatera det här till? Olika delar vi berör i verksamheten att försöka koppla det då generellt. Jag tänker på det som en av pedagogerna på avdelningen arbetar med, alltså jag tror att hon utgått från till exempel barnkonventionen.*

Agneta uttrycker också att det ska framgå hur förskolan arbetar med sitt målarbete och hur forskning knyts till det.

Agneta: *När det gäller vår fråga om till exempel inkludering så ska det ju synliggöras hur vi till exempel använder leken. Vad arbetar vi med till exempel vi jobbar så här med leken och*

då tar vi stöd av och så kanske det är något annat vi skriver om. Just med forskning om och kring leken.

Agneta betonar särskilt begreppet inkludering mot lek och hur den kan kopplas samman i både praktik och teori. Det kan tolkas som att hon anser att förskolan ska arbeta mer medvetet mot en vetenskaplig grund. Resonemangen av Agneta leder till ett engagemang mot tillhörigheten där hon delger sina tankar om hur förskolan borde använda forskning i vardagen, men hur det ska genomföras framgår inte i dialogerna.

Sammanfattning och utvecklad analys av aktion 2 – praktikgemenskap i SKA-gruppen.

Vid aktion 2 är främst två begrepp synliga när det gäller hur pedagogerna söker tillhörighet; *anpassning och engagemang*. Tydligast är engagemanget då de går in och ur dialogerna om lekens betydelse. Några av pedagogerna säger också att de vill arbeta mer medvetet med leken utifrån forskning och litteratur. Anpassningen sker när de både delger egna reflektioner och bemöter varandras. Både i samtalet om inkludering och i samtalet om lekens betydelse anpassar de sina dialoger mot tillhörigheten.

Wengers definition av en praktikgemenskap omfattar begreppen: *delad repertoar, gemensamt intresse och ömsesidigt engagemang*. Gustafsson (2010) betonar att det främsta kännetecknet för en praktikgemenskap är ett intresse av att dela kunskap om något. I aktion 2 har medverkande pedagoger ett gemensamt intresse av att både revidera en frågeställning för att främja gemenskap mellan barnen och förtydliga lekens betydelse i verksamheten. Det ömsesidiga engagemanget uppstår när några pedagoger betonar hur både forskning och praktisk kunskap om lek och inkludering kan användas mer medvetet på förskolan. Den repertoar (Wenger, 1998) som pedagogerna delar är att de alla uttrycker att leken är viktig och betonar dess betydelse på förskolan. Alla pedagoger är engagerade i hur leken tydligare kan träda fram i verksamheten och pedagogerna i aktion 2 delar kunskap om lekens betydelse i förskolan. Därmed bildar betydelsen av barns lek både utifrån vad forskning säger och hur pedagogerna ser på leken i praktiken, en praktikgemenskap.

Aktion 3 – samtal för en verksamhetsidé i tvärgrupper

Tabell 4. Översikt aktion 3

| Aktion 3 | Innehåll och form | Antal grupper/pedagoger i varje | Deltagare | Datainsamling |
|-------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| <i>Dialog för en verksamhetsidé</i> | Kommunens policy dokument "Rötter och Vingar" Läsning av två andra förskolors verksamhetsidéer. PBS | 3st/ 6-7 pedagoger | Tvärgrupper med deltagare från fem arbetslag | Inspelning i en av grupperna Tankekartor i alla 3 grupper |

Beskrivning av aktion 3

Vid aktion 2 reflekterade SKA-gruppen över leken. Ingången till aktion 3 blir därför att se hur leken är representerad i kommunens policydokument "Rötter och Vingar" (se bilaga 2), benämnt "trädet". Men även reflektioner sker i gruppen över hela trädets innehåll. Före samtalen förberedde sig pedagogerna genom att läsa igenom policydokumentet och två verksamhetsidéer från två andra förskolor för att få inspiration och gemensamt fokus. Alla pedagoger på förskolan deltog i aktionen och de var indelade i tre tvärgrupper med sex pedagoger vardera i varje grupp. Avsikten med att dela in pedagogerna i tvärgrupper och inte utifrån avdelning var att vid detta tillfälle berörde aktionen inte enbart avdelningens målarbete. Meningen var att ha fokus på hela förskolans systematiska kvalitetsarbete. Som ansvarig för det systematiska kvalitetsarbetet blev det min uppgift att dela in

pedagogerna i grupper. I varje tvärgrupp skulle minst en pedagog från SKA-gruppen ingå för att de sedan skulle kunna vidarebefordra till SKA-gruppen om vad som sagts. Aktion 3 inleddes med att pedagogerna var och en i varje grupp skrev ned stödord på post it lappar som de satte upp runt "trädet". Stödorden var relaterade till kommunens policy dokument och varje pedagog använde de ord som de ansåg som mest relevanta i förhållande till dokumentet. Stödorden bildade på så sätt en gemensam tankekarta i gruppen vilken fungerade som grund och stöd för samtalen i de tre grupperna. I reflektionerna genom post it lapparna blir det synligt att pedagogerna tycker att alla rubriker i "trädet" på något sätt behöver brytas ner och anpassas till vår förskola. De två verksamhetsidéerna tillsammans med "trädet" används som exempel i reflektionerna och i nedanstående dialoger återkopplar jag de två idéerna mot trädet och hur pedagogerna ser på dem i förhållande till vår förskola. Verksamhetsidéernas innehåll och begrepp är det som "min" grupp främst diskuterat och som presenteras här nedan.

Helene: Vad tänker ni om rubrikerna i de lästa verksamhetsidéerna och hur förhåller vi oss på vår förskola? Vad behöver vi tänka på?

Ingrid: Att man behöver bryta ner varje. Jag menar de två förskolornas verksamhetsidéer har ju en annan utgångspunkt.

Harriet: Vad menar du med en annan utgångspunkt?

Ingrid: Jo jag bara menar att de två förskolorna har fler olika nationaliteter och kulturer. Vi har ju också olika kulturer här på denna förskola, annan etnicitet osv men inte lika mycket.

Både engagemang och anpassning mot tillhörigheten görs av Harriet och Ingrid. Det blir synligt när det handlar om att reda ut uttrycket "en annan utgångspunkt". Viljan att försöka förstå varandras tolkningar i dialogen kan tolkas mot anpassning. Det tyder på att pedagogerna både kan ge uttryck för egna uppfattningar och lyssna på andras. Ett engagemang blir också synligt emellan då viljan att förstå vad som åsyftas med mångfald som uttryck blir synligt i nedanstående dialog.

Helene: Var finner vi begreppet mångfald på "trädet"?

Ingrid: Mångfaldsperspektivet ska alltid beaktas, man får väl gå in och se, titta på hur vi gör vi på vår förskola i förhållande till målen i "trädet". Ger vi barnen på vår förskola det som "trädet" säger?

I egenskap av handledare återkopplar jag till de två andra förskolornas verksamhetsidéer [benämnda som förskola A och förskola B i citatet] som pedagogerna läst och hur de tolkat trädet och sedermera skrivit fram sina idéer.

Helene: På förskola A har de inte använt trädets alla rubriker utan fokus är på delar ur "trädet". Förskola B har använt alla rubrikerna. Förskola A har slagit ihop delar, till exempel mod och självkänsla och demokrati osv.

Ingrid: En annan rubrik är mer åt läroplanen, Anknytningen betonas i båda verksamhetsidéerna har jag läst.

Jag stöttar Ingrids reflektioner genom att lyfta de teoretiska ingångar som jag ser i båda verksamhetsidéerna.

Helene: Sociokulturell och Vygotskij har de skrivit fram i förskola B:s dokument. Det är inte lika tydligt i förskola A vad de använder.

Ingrid: *Finns det inget dokument på förskolan att det här står vi för? När man söker tjänst hit så står det ju vad förskolan står för [anm. på hemsidan] till exempel vi här på vår förskola arbetar för detta.*

Jag återkopplar till ett dokument som finns på förskolan vilka innefattar tre cirklar vilket också är med som underlag i samband med samtalet.

Helene: *Vi har ju cirklarna.*

Erika: *Dem har jag inte sett, jag har ju ändå arbetat här ett tag.*

Både Ingrid och Erika uttrycker att de inte visste om att det fanns ett dokument att läsa som berör hur förskolan arbetar och dess riktlinjer. Därefter påbörjas diskussioner om hur ett dokument som rör vår förskola skulle kunna se ut. Ingrid lyfter att hon har en tidigare erfarenhet av att arbeta fram ett liknade dokument och beskriver hur de gjorde på hennes förra arbetsplats:

Ingrid: *Vi diskuterade det helt enkelt och gjorde så som vi gjort nu, skriva ner på post- it lappar, det var faktiskt bra och då kan man använda det och sedan fördes diskussionerna ihop av en grupp som en liten tavla och det här står vi för. Det behöver ju inte vara så här långt utlägg (pekar på en av verksamhetsidéerna).*

Harriet: *Kanske punktform räcker?*

Ingrid: *Sedan kan man ju tänka sig att man skriver mycket när det är helt nytt.*

Ingrid och Harriet resonerar om hur en verksamhetsidé kan utformas, båda är överens om att den inte ska innehålla för omfattande text, där sker en anpassning mellan pedagogerna när Ingrid delar med sig av sin tidigare erfarenhet av att skapa gemensamt dokument. Pedagogerna uttrycker att de vill ha ett dokument där förskolans teoretiska perspektiv är åskådliga. Det kan tolkas som ett engagemang där pedagogerna söker tillhörighet i att skapa ett gemensamt kortfattat dokument som kan styrka dem i deras arbete.

Harriet läser i en av verksamhetsidéerna och beskriver utifrån det hur den ena förskolan skrivit fram bemötandet till vårdnadshavare.

Harriet: *Bjuda in föräldrar till dagliga samtal? vad menas? Det lät så avancerat.*

Ingrid kopplar ihop egna erfarenheter av mötet med vårdnadshavare i förskolans vardag och hur det ser ut i den lästa verksamhetsidén.

Ingrid: *Dagliga samtal behöver ju inte vara att man sitter ner i ett möte, utan kan vara i tamburen. Ja, det är klart när vi poängterar det i skrift så här det ska ju vara lite märkvärdigare till exempel att vi står i tamburen och skojar, men jag menar att dagligt samtal har man för det mesta med alla föräldrar. Inte långa, men korta samtal, men det har ju också en väldig betydelse, även om man nu skojar eller vad det nu kan vara så tror jag att det har en stark betydelse för föräldrar och barn att man har dessa samtal.*

Harriet: *Det handlar mer om goda möten än om djupa samtal för mig att man verkligen tar upp den lilla minuten som finns över, att bara möta upp dem i hallen och då blir det ett litet möte även om det bara är kort.*

I pedagogernas resonemang om begreppet "dagligt samtal" blir det synligt att pedagogerna har olika syn på begreppet "dagligt samtal". Det kan tolkas som att det är centralt att begrepp som ska användas i ett gemensamt dokument behöver diskuteras och förankras. Harriet och Ingrid har delvis olika sätt att förstå begreppet. I dialogerna mellan Ingrid och Harriet sker ett engagemang mot tillhörigheten. Genom att Ingrid och Harriet tillsammans har en vilja att förstå begreppet "dagligt samtal" och hur det

framställs i en text blir engagemang mot tillhörigheten aktuellt. Engagemanget att klargöra begrepp som används i dokument som relevanta och aktuella framkommer genom pedagogernas reflektioner.

Sammanfattning och utvecklad analys av aktion 3 – praktikgemenskap i tvärgrupper

Vid aktion 3 berörs både *engagemang* och *anpassning* när det gäller tillhörighet. Engagemanget syns när pedagogerna reflekterar över begrepp och innehåll i förhållande till de lästa verksamhetsidéerna. Anpassningen mot tillhörigheten framkommer när pedagogerna tillsammans reflekterar över hur de ska skrivas fram, både tidigare erfarenheter och egna önskemål anpassas mot de ramar som finns. Med ramar avses både yttre och inre omständigheter. Praktikgemenskapen ser olika ut i de tre tvärgrupperna men bygger alla vidare på tidigare innehåll. Alla pedagoger ingår i en större gemenskap genom själva aktionerna och dess innehåll. Främst sker det när de resonerar om hur de andra två förskolorna skrivit sin verksamhetsidé och hur en eventuell verksamhetsidé kan se ut på vår förskola. I reflektionen över vårdnadshavare och hur mötet med dem ska skrivas fram blir pedagogernas engagemang mot tillhörigheten tydligt.

I aktion 3 delar pedagogerna sin kunskap med varandra både utifrån egna erfarenheter av att skriva fram ett dokument, men också utifrån vad olika begrepp kan betyda i praktik och teori vilket leder till ett *ömsesidigt engagemang*. Det blir särskilt relevant i resonemanget om uttrycket ”dagligt samtal” som stod skrivet i en av de två verksamhetsidéerna som pedagogerna läst inför aktionen. Hur teorier och läroplanen är förankrade i respektive verksamhetsidé betonar en av pedagogerna. Hon ser att en av förskolorna i högre grad har kopplat anknäringsteorin till mötet med vårdnadshavare och att den ena förskolans verksamhetsidé förutom forskning också relaterat till läroplanen till ”trädet”. Det är intressant med tanke på utvecklingsarbetets och studiens intention att synliggöra teori, forskning och litteratur till förskolans pedagogiska arbete. Ett dokument som beskriver detta ska enligt pedagogerna inte vara för komplicerat och vara kortfattat skrivet. I aktionen framkom också vikten av att ha ett dokument som klargör hur förskolan arbetar. Pedagogerna betonade också att de saknat ett dokument att läsa inför att de påbörjat anställning. Förskolan har dock ett dokument där förhållningssätt och inriktning presenteras, men det är uppenbart att detta dokument inte är känt av pedagogerna. *Den delade repertoaren* blir därför att pedagogerna vill utveckla en kortfattad verksamhetsidé med relevanta begrepp. De har ett *gemensamt intresse* av att utveckla en egen verksamhetsidé vilket bildar en praktikgemenskap vid aktion 3.

Aktion 4- hur kan vi utveckla vår egen verksamhetsidé, vad blir nästa steg?

Tabell 5. Översikt aktion 4

| Aktion 4 | Innehåll och form | Antal grupper/ pedagoger | Deltagare | Datainsamling |
|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------------------------|---------------|
| <i>Hur kan vi utveckla vår egen verksamhetsidé?</i> | Återkoppling aktion 3 Val av litteratur utifrån diskussioner aktion 1 och 3 Fokus på lek och lärmiljö. | 1st/ 6 pedagoger | SKA-grupp (en representant från varje avdelning) | Inspelning |

Beskrivning av aktion 4

Aktion 3 genererade tre tankekartor vardera från de tre tvärgruppernas samtal. Uppdraget att sammanställa tankekartorna gavs till SKA-gruppen vilket blir ingång till aktion 4. Vid SKA-gruppens möte användes PBS som samtalsmodell. En gemensam nämnare från alla tre gruppernas tankekartor från aktion 3 visade sig vara att alla pedagoger ville att leken som begrepp ska skrivas fram tydligt i den egna verksamhetsidéen. I kommunens policydokument ”trädet” finns inte leken alls med i texten.

Vid aktion 4, i SKA-gruppens diskussion, deltar också förskolechefen och hon poängterar att det är viktigt att läsa litteratur som berör det pedagogiska arbetet. SKA-gruppen får därför till uppgift att utse

lämplig litteratur i förhållande till pågående pedagogiskt arbete. Det bestäms att litteratur som berör lek på olika sätt ska vara centralt och lekteorier blir det första som ska läsas.

Därefter fördes reflekterande samtal i SKA-gruppen om hur dialogerna vid aktion 3 utvecklades. I dialogerna lyfte pedagogerna leken och hur den kan skrivas fram i vår kommande verksamhetsidé. Pedagogerna poängterade att det som framkommit från alla grupper var att det är viktigt att det som står i verksamhetsidén ska kunna genomföras. De menade också att alla som arbetar utifrån verksamhetsidén ska veta vad som gäller. Verksamhetsidén ska kunna användas på flera olika sätt och fungera som stöd för nyanställda på förskolan. I samband med aktion 3 så skapades i en av tvärgrupperna en ny rubrik till förskolans egen verksamhetsidé. Gruppen som kom med förslaget menade att det var viktigt att inrikta sig på en sak i taget. Pedagogerna menade att när vi samtalade om trädets alla rubriker, i aktion 3, var det svårt att komma på djupet i samtalen. Den rubrik som skapades vid aktion 3 löd: *Goda lek och lärmiljöer*.

Alla tre tvärgrupperna var överens om att den verksamhetsidé som vår förskola ska skriva och arbeta utefter ska vara kortfattad och tydlig. I nedanstående resonemang framför pedagogerna hur resonemanget om leken gick i varje tvärgrupp och även hur de båda verksamhetsidéerna från andra förskolor tolkades.

Helene: Ska vi gå rätt in på detta med trädet och hur det gick på aktion 3?

Josefin: Vi tycker (i en av tvärgrupperna vid aktion 3) att det handlar om hur leken kan kopplas in.

Helene: Ok, och jag förstod också att ni tyckte att de båda exemplen ni fick läsa var något för omfattande eller?

Gerda: Ja, det är mycket text [anm. i de båda lästa verksamhetsidéerna], det är mycket att ta in och att få texten genomförbar i praktiken.

Josefin: Det är viktigt att inte måla upp hela världen med en massa fina ord utan skriva fram det som är kärnan, det som är relevant helt enkelt.

Harriet: Mycket av det vi läst i de andra är för bra för att vara sant.

Josefin: Ja, det blir sagor nästan.

Gerda: På ett sätt är det ju bra att mycket står i dokumentet men hur får vi det förankrat i verkligheten?

Josefin: Vi har vi har ju ett-16 perspektiv, rötter och vingar och för att vi ska kunna skapa något gemensamt på vår förskola, en verksamhetsidé så måste vi bena ut den här och göra den till vår egen och då har vi sett att leken inte är representerad som det vi tänker. Vi kom fram till i vår grupp att rötterna det är vår teoretiska grund alltså vart vi befinner oss i teorin.

Gerda: Men hur kan man arbeta fram något som är centralt för oss på vår förskola?

Josefin: I min grupp lyfte de att det ska vara ett dokument som till exempel kan användas när man anställs här så man vet vad vår förskola lutar sig emot.

Pedagogernas engagemang mot tillhörigheten sker i samtalet när de reflekterar över dokumentet och dess innehåll. Framför allt ska det vara möjligt att omsätta dokumentet i praktiken vilket de till viss del reflekterar över tillsammans när det gäller de två lästa verksamhetsidéerna och huruvida de är genomförbara i praktiken. Anpassningen blir synlig när pedagogerna i dialogerna både lyssnar in

varandra och uttrycker egna tankar om hur dokumentet kan skrivas fram. I rollen som handledare har jag också återberättat till pedagogerna i SKA-gruppen om tvärgruppernas olika innehåll. Det bildas ett gemensamt innehåll mellan alla pedagogerna. Det blir centralt att pedagogerna vill använda dokumentet för att skapa en sorts samsyn och gemensamt förhållningsätt på förskolan. Till exempel när någon anställs ska dokumentet kunna agera som riktning och styrning för nya pedagoger.

Klara, som sitter med för att lyssna på dialogerna som student, ställer frågan till pedagogerna vilken teoretisk grund de för närvarande använder.

Klara: Vad är er teoretiska utgångspunkt?

Gerda: Det vet vi inte.

Klara: Men är det något mer som ni känner att ni lutar er emot?

Jag återkopplar då mot vad tidigare aktioner synliggjort och det centrala innehållet som vi pratat om.

Helene: Utifrån när jag lyssnat på inspelningar från den grupp där jag medverkat så hör jag att vi blandar både utvecklingspedagogik och Reggio. Vi vill ringa in lärandet och framförallt så kopplar vi Reggio till våra miljöer och att vi vill inspirera på så sätt.

Gerda: Ja, men så är det, så sa min grupp också.

Detta tyder på att det som sägs i en grupp kan kännas igen från en annan grupp vilket kan visa på att praktikgemenskaperna påverkar varandra oavsett inom vilken grupp dialogen sker.

Josefin: Förskolan har ju dessutom byggts ut och då förändras ju organisationen, det är en process det måste få ta tid.

Gerda: Ja, det måste få ta tid för att hitta en bra grund.

Josefin; Ja att vi hamnar i en samsyn och är trygga med det.

Först upplevs inte Gerda prata om var de befinner sig inom de två teoretiska perspektiven eller ta ställning för dem. I egenskap av handledare försöker jag stötta Gerda. Genom att lyfta fram tidigare diskussioner upplevs Gerda uttrycka sin kunskap om de teoretiska perspektiven. Återigen uppstår resonemang om de två perspektiven från aktion 1 och hur förskolan förhåller sig till dem. Pedagogerna är medvetna om hur de vill använda båda perspektiven, det blir relevant när Gerda pratar om reflektionerna från ”sin” grupp. Engagemang, anpassning och till viss del även föreställning om sig själv blir tydliga i dialogerna. Pedagogerna ger uttryck för egna uppfattningar och till viss del så skapar de ny kunskap tillsammans, framför allt där pedagogerna uttrycker att grunden, vilken kan tolkas som den teoretiska basen, behöver förankras över tid. När Klara som utomstående ställer frågor om var pedagogerna befinner sig teoretiskt synliggör det en samstämmighet mellan pedagogerna hur de ser på de båda teoretiska perspektiven. Betydelsen av en samsyn och att det måste få ta tid att arbeta fram dokumentet är något som pedagogerna framhåller.

Josefin: Så bra att vi fick utbildning och påminnelse om vilka teorier som används i förskolan. Vi har även fått utbildningstillfällen där vi tittat på Vygotskij och Piaget osv alla pedagogikens giganter.

Josefin återkopplar till aktion 1 och vikten av att alla pedagoger fick lyssna till den föreläsning som jag höll. Vid två tidigare APT har pedagogerna också sett filmer som beskriver flera olika perspektiv inom förskolan vilka Josefin också återkopplar till.

Gerda lyfter vikten av att läsa litteratur tillsammans på förskolan och reflektera över hur den kan bidra till att utveckla arbetet med barnen. Åter visas ett engagemang i förhållande till aktiviteter och att litteraturen kan bidra till att utveckla verksamheten:

Gerda: Verkar bra för oss, alltså jag tror att de här grupperna att läsa om leken i kapitel och reflektera. Att det blir lite mer konkret, att sedan föra in det i barngruppen, att man gör något av det.

Klara: Som student tycker jag att det är bra att man gör något av det, att reflektera över det och sedan agera.

Behov av att reflektera över litteratur, teorier och forskning kan utifrån dialogerna ovan tolkas som betydelsefullt. Det som pedagogerna läser om i teorin vill de förankra i praktiken. Både förmågan till anpassning och ett engagemang mot tillhörigheten blir tydliga genom dialogen.

Jag för samtalet tillbaka mot verksamhetsidén och att Josefin i tidigare diskussion menade att förskolan kan stärka sin gemenskap genom att skriva fram en egen verksamhetsidé. Pedagogerna diskuterar vad de ska kalla dokumentet. De vill att verksamhetsidén ska ha ett innehåll som är utifrån förskolans och pedagogernas arbete. Josefin uttrycker att den pedagogiska ide som pedagogerna nu arbetar fram ska visa på hur pedagogerna arbetar med dokument från top-down till bottom-up. Gerda och Agneta uttrycker att dokumentet ska innehålla genomförbara moment.

Josefin: Alltså det är viktigt att vårt dokument inte kommer top down, vi har ju en tanke med det som kommer uppifrån. Våra mål, våra rötter och vingar alltså, det ska ju vara navet. Ingen saga. Utan realistiskt.

Gerda: Framför allt realistiskt, det måste gå att genomföra.

Agneta: Det ska vara lite "det här gör vi", tänker jag, alltså det som vi redan gör också.

Josefin återkopplar till "trädet" och lyfter hur hon tolkar "trädet" som top-down och uttrycker att det kan omsättas till bottom-up om pedagogerna arbetar med det utifrån den egna verksamheten och det som Agneta uttrycker som att förankra det som redan pågår i verksamheten. Ett engagemang mot tillhörigheten visar sig och pedagogerna anpassar sig till varandras samtal genom att de vill samordna teori med praktik.

Förskolans kultur och tillåtande klimat lyfts av pedagogerna som viktigt att bevara de upplever att nya idéer tas emot på ett bra sätt och ges möjlighet att prövas. Anpassning och engagemang blir synliga i samtalet om betydelsen av en verksamhetsidé på förskolan.

Josefin: Det ska även innefatta kulturen att man få komma till tals alla är lika viktiga, människosynen måste synas på något vis, jag tycker vi är bra på det här på förskolan.

Gerda: Det tycker jag med.

Helene: På vilket sätt är vi bra på det?

Josefin: Tycker vi är bra på att lyssna in andra, ingen blir dumförklarad.

Agneta: Det finns mycket engagemang hos alla, många vill testa nya grejer

Sammanfattning och utvecklad analys av aktion 4 – praktikgemenskap att skriva fram ett gemensamt dokument

Pedagogerna i SKA-gruppen beskriver vid aktion 4 att det råder ett tillåtande klimat mellan kollegorna på hela förskolan. Engagemanget blir uppenbart när det gäller vikten av att vara öppen för nya arbetssätt. Anpassning och engagemang är centralt i aktion 4 om hur pedagoger söker tillhörighet.

Pedagogerna visar också anpassning och engagemang i dialogerna om litteratur och att de vill föra samman teori med praktik genom att reflektera över litteraturen. När Klara ställer frågan till Gerda på vilken teoretisk grund som Gerda tror sig arbeta mot blir föreställningen om sig själv också synlig. Först svarar Gerda att hon inte vet vilken teoretisk grund hon arbetar utefter men när jag i min handledande roll återkopplar till tidigare aktioner där vi pratat om detta upplevs Gerda fånga upp sin faktiska kunskap om dem. Den handledande rollen blir viktig för att Gerda ska utveckla sin föreställningsförmåga om sig själv och dela sin kunskap med de andra i SKA-gruppen.

Praktikgemenskapen kännetecknas av begreppen: *delad repertoar, gemensamt intresse och ömsesidigt engagemang*. De blir alla synliga när pedagogerna uttrycker ett gemensamt intresse både av att tillföra litteratur till pågående arbete med verksamhetsidén och att dokumentet ska vara tydligt och möjligt att genomföra. Vikten av att dokumentet skrivs av pedagoger som arbetar i förskolan poängteras också. Dokumentet ska bli ett dokument som är förankrat i praktiken, vilket kan uttryckas som bottom-up. Pedagogerna vill genom dokumentet utveckla kommunens policydokument som de anser som uppifrån kommande mål, vilka kan benämnas som top-down. Dessa resonemang anger den delade repertoaren i praktikgemenskapen där Wenger (2016) betonar gemensamma resurser vilket kan tolkas som pedagogernas intresse av att skriva fram en verksamhetsidé vilken kännetecknar den praktikgemenskap som utvecklats vid aktion 4.

Aktion 5 – fokusgruppssamtal i SKA-gruppen kring vårt gemensamma arbete

Tabell 6. Översikt aktion 5

| Aktion 5 | Innehåll och form | Antal grupper/pedagoger | Deltagare | Datinsamling |
|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|--------------------------------------------------|--------------|
| <i>Fokusgruppssamtal i SKA-gruppen Tema: vårt gemensamma arbete</i> | Återkoppling aktion 1-4 Fokusgrupp med tema; vårt gemensamma arbete Förberedelser inför arbete med verksamhetsidé | 1st/ 7 pedagoger | SKA-grupp (en representant från varje avdelning) | Inspelning |

Beskrivning av aktion 5

Aktionen genomfördes med fokusgruppssamtal som modell och inspiration. Pedagoger från SKA-gruppen deltog. I samtalet vid aktion 4 diskuterades hur verksamhetsidén kan utformas och pedagogerna betonade framför allt leken i utformandet av den egna förskolans verksamhetsidé. Fokusgruppssamtalet innehöll ett tema vilket löd: *vårt gemensamma arbete* på förskolan vilket var bestämt av mig som handledare och lärarforskare. Syftet med fokusgruppssamtalet var att ta tillvara pedagogernas tankar och hur vi ska arbeta vidare utifrån de fyra tidigare aktionerna. Det material som fanns från aktionerna är tankekartor. Jag började med att återkoppla mot aktionerna 1-4 och därefter genomfördes en runda för att alla i gruppen skulle komma till tals. Sammanlagt deltog sju pedagoger. Samtalet varade i 30 minuter. Pedagogerna i SKA-gruppen betonade att de nu ville sammanställa materialet vilket bestod av tankekartor, för att se sammanhang och mönster. Aktion 4 skedde också i SKA-gruppen men berörde främst begrepp och hur de används. Det som direkt framstod som centralt i flera av de tidigare aktionerna var att föra fram leken och dess betydelse.

Cissi: När man ser det här på väggen så känns det som man behöver göra någon form av sammanställning. Alltså, det är mycket som kanske kan grupperas för att se om man får någon likhet. Att få ihop likheterna men i olika grupper. Sedan är det ju också rötterna, vad vi står på.

Helene: Hur menar du?

Cissi: Utvecklingsteorier, vi har ju varit inne på Reggio, vart är vi? Nu är det mycket för mig. Det står så mycket bra saker på lapparna. Vi pedagoger behöver tillsammans göra vårt

eget träd nu. Se vad man kan urskilja mot vårt kvalitetsarbete. Kan man urskilja några teorier där.

Agneta: Sist [anm. aktion 4] så valde vi ju ut en del av "trädet" det här med lek och lärmiljö och att fokusera på en rubrik i taget.

Helene: Vad ser du som nästa steg nu då?

Agneta: Göra något, alltså fortsätta med att prata om de olika delarna i "trädet" för att sätta samman liknade några av rubrikerna. Vi måste slutföra hur vi menade i den första delen med leken och miljön innan vi går vidare.

Gerda: Jag tycker också att vi avslutar denna första del. Vi måste få ihop det först. Det blir tydligare för våra kollegor som inte ingår i SKA-gruppen.

Här är pedagogerna eniga om att de måste sammanställa det material som framkommit från aktion 3 innan de går vidare. Huvudfokus är på att förhålla sig till lär och lekmiljö. Leken har pedagogerna börjat läsa om och reflektera över i de tidigare nämnda litteraturgrupperna vilka benämns i aktion 4. Litteraturgruppernas syfte är att bidra till ökad reflektion i förhållande till pågående systematiskt kvalitetsarbete. Engagemanget blir tydligt när pedagogerna är aktiva i hur de uttrycker sina tankar om flera olika delar både teorier och hur de kan kopplas samman och hur leken kan skrivas in i dokumentet. Men också hur tankekartorna från aktion 3 ska kunna bearbetas för att verksamhetsidéen sedermera ska kunna skrivas fram. Engagemanget åskådliggör att pedagogerna delar samma intention, de vill nu arbeta vidare med det material som finns att tillgå.

Cissi: Jag tänker att vi måste få till tid att påbörja sammanställningen. Ta en liten bit i taget.

Josefin: Ja, det känns om att när vi påbörjade grupperna [anm. aktion 3] så tänkte jag att det här kommer ta lång tid, det blir svårt att hämta upp det. Vi behöver ha mer tid till att påbörja skapandet av dokumentet.

Pedagogernas samtal kan tolkas som att de nu vill påbörja att sammanställa dokumentet, ett engagemang mot tillhörigheten. Fokus är att göra en sak i taget och slutföra första delen med lek och lärmiljö vilken påbörjades vid aktion 3. De tre tankekartorna som är material från aktion 3 kommer användas och bearbetas för att kunna skrivas fram i dokumentet.

Rundan fortsätter och Linda uttrycker att hon tycker det blir mycket att hålla fokus på när de nu både ska läsa litteratur och arbeta med en verksamhetsidé samtidigt.

Linda: Det har ju varit lite mycket tycker jag att försöka bena upp det, det tar sin lilla tid. Jag försöker så gott jag kan men för min del tycker jag nog att vi kan ta en sak i taget. Bra med grupperna till exempel på fredagarna. Om det går för långt emellan [anm. arbetet med verksamhetsidéen] så kan jag tappa tråden. Om vi pratat om det så tar det ju nästan en månad tills vi ses igen.

Harriet: Nej, men jag kan säga att jag tycker det är rörigt jag är gärna med på en sak i taget för att det här med kapitlen [anm. litteratur om leken] det känns som att det blir lite som bara inkastat på något sätt när det ändå ska vara verksamhetsidéen som är huvudfokus. Jag tycker också att man behöver fördjupa sig lite mer i verksamhetsidéen. Jag känner att man hela tiden är på ytan och ska det då bli ett resultat att sammanställa i en verksamhetsidé. Vad står det på lapparna? Det är säkert samma fast man säger olika ord och som man har en jättebra tanke med men vi kommer aldrig in i det på djupet.

Både Linda och Harriet uttrycker att de ser vikten av att förankra på djupet och anser att det blir för mycket att både läsa litteratur och att arbeta med verksamhetsidéen på samma gång. I Harriets och

Lindas samtal sker en anpassning dels när de lyssnar in andras uppfattningar, dels ger uttryck för sina idéer som det bästa sättet att arbeta med en verksamhetsidé. Deras dialoger skönjer också ett visst missnöje av att arbeta med två saker samtidigt. Agneta lyfter dock litteraturens betydelse och hon kopplar det mot tidigare kvalitetsredovisning där det framgick att vi på förskolan skulle skapa fler möjligheter för barnen att utveckla rollekar. I nedanstående dialog framhåller Agneta vikten av att läsa litteratur om lek för att kunna skriva om lek i verksamhetsidén. Hon uttrycker att det är viktigt att vara uppdaterad kring teorier som finns kring lek och poängterar att hon själv saknar aktuell kunskap om lekteorier.

Agneta: Vi fortsätter med det här men har ändå kvar grupperna för att det ska bli, jag tänker just vi pratar ju rötterna [anm. på trädet] Genom att läsa litteratur parallellt [anm. för att kunna koppla teori om lek i praktik] om man inte kan det redan innan. Alla andra kanske känner sig säkra på leken och dess teorier men det gör inte jag.

Harriet: Nej, jag tycker att det räcker med en sak åt gången.

Cissi: Jag håller med Agneta vi behöver först se var vi befinner oss gentemot teorin och var vi står som förskola när det gäller leken.

Agneta: Jag menar att vi måste ha med litteraturen när vi arbetar med verksamhetsidén. Parallellt alltså.

I dialogerna mellan pedagogerna blir det påtagligt att de ser på tillvägagångssättet och arbetet med verksamhetsidén på olika sätt. Agneta och Cissi poängterar att litteraturen kan användas som stöttning i arbetet med verksamhetsidén. Harriet, Gerda och Linda vill arbeta med en sak i taget för att kunna nå det som de beskriver som ”djupet”. Engagemang hos pedagogerna blir tydligt i dialogen fast engagemanget sker i olika riktning: antingen att använda litteraturen under tiden verksamhetsidén skrivs eller efteråt.

Föreställningen om sig själv kan också anas och det blir tydligt att pedagogernas självbilder och hur de tillägnar sig ny kunskap, ser olika ut trots att innehållet är densamma. Pedagogerna söker tillhörighet genom engagemang vid aktion 5. Engagemanget blir i högsta grad synligt när de reflekterar över hur en framtida verksamhetsidé kan skrivas fram och om litteraturen ska läsas parallellt i utformandet av verksamhetsidén eller inte.

Sammanfattning och utvecklad analys av aktion 5 – praktikgemenskap där verksamhetsidén tar form

Tillhörighet enligt Wengers teori i aktion 5 blir främst synlig genom begreppet *engagemang*. Pedagogerna är engagerade i samtalet i att utveckla en verksamhetsidé. Alla pedagoger är aktiva i samtalet och lyfter sina reflektioner. De har dock olika ingångar när det gäller hur arbetet med dokumentet ska fortgå. Några av pedagogerna vill fokusera på att arbeta enbart med verksamhetsidén och några vill arbeta med litteraturen parallellt med verksamhetsidén. Fokus när det gäller litteratur är lek och miljö. Litteraturen som pedagogerna både påbörjat att läsa och läser undertiden aktionerna pågår berör lek. SKA-gruppen har varit med och påverkat vilken litteratur som pedagogerna på förskolan ska läsa.

Det gemensamma intresset mellan pedagogerna vid aktion 5 är att skriva fram en verksamhetsidé. Det som förenar intresset hos dem är fokus på en sak i taget från trädet och då på innehållet mot lek och miljö. Pedagogerna har dock olika uppfattning om tillvägagångssätt och huruvida litteraturen ska läsas i efterhand eller under tiden som arbetet med verksamhetsidén pågår. Ett ömsesidigt engagemang och en delad repertoar blir synliga och det är främst att ta en sak i taget, samtidigt råder en viss oenighet om litteraturens betydelse och användning i förskolan. Det kan ses som uttryck för ett kritiskt läge i förskolans utvecklingsarbete. Om pedagogerna finner fram till en gemensam strategi trots att de inte är helt överens kan den trend som hittills visat sig i aktionerna, att praktikgemenskaper utvecklas,

hålla i sig. Om inte, finns risken att det gemensamma arbetet och dess fokus faller sönder och pedagogerna måste börja på nytt att bygga upp den tillit som krävs för att en praktikgemenskap ska kunna växa till och bli produktiv.

Avslutning och sammanfattning av de fem aktionerna

I alla fem aktionerna söker pedagogerna tillhörighet genom *anpassning, engagemang och föreställning om sig själv*. I aktion 1 är det främst *engagemang* och *föreställning om sig själv* som är tydligt. Pedagogerna samtalar om sina erfarenheter om olika teoretiska perspektiv och att de till viss del bildar ny kunskap både hur de för nuvarande använder teoretiska perspektiv i förskolans vardag och hur dialogerna med varandra utvecklar ny kunskap. *Föreställning om sig själv* är att kunna distansera sig och ta olika perspektiv vilket upplevs ske i samtalen om de två teoretiska perspektiven vid aktion 1. Vid aktion 3 och 4 är begreppen *anpassning* och *engagemang* främst synliga mot tillhörigheten. Pedagogerna både lyssnar in varandra och delger sina egna erfarenheter hur de tolkar lästa verksamhetsidéer samt hur förskolan kan skriva fram en egen mot kommunens policy dokument. Genom pedagogernas förmåga att *anpassa sig* framträder möjligheten att se sig som en individ i en gemenskap. Det blir centralt när pedagogerna i aktion 3 lyfter sina egna reflektioner mot det som de till exempel läser om i de två verksamhetsidéer som andra förskolor skrivit.

I både aktion 4 och aktion 2 uttrycker pedagogerna att leken på något sätt måste framgå i målarbetet och de för resonemang i samtalet hur leken ska bli mer central mot forskning och litteratur vilket visar på ett *engagemang* mot tillhörigheten. I aktion 5 uttrycker pedagogerna att de ser fördelar med att arbeta fram ett gemensamt dokument. Det blir också påtagligt att de har olika synpunkter huruvida litteratur och arbetet med verksamhetsidéen ska ske parallellt. Både ett *engagemang* och en *anpassning* blir synliga men utifrån olika perspektiv. De fem aktionerna har skett både med grupper som bestått av samma deltagare och deltagare som bara varit med vissa gånger. Det har bidragit till att pedagogerna varit inom olika praktikgemenskaper men mot samma innehåll. Den gemensamma nämnaren har varit att utforma en verksamhetsidé. Sterner (2015) har tolkat Wenger och skriver att deltagare som är i olika praktikgemenskaper stimulerar varandra när det gäller tillhörighet. Pedagogerna behöver därför enligt Sterner både förhandla och *anpassa* samt lyssna in *olika föreställningar* som pedagogerna dels gett uttryck för till exempel på den egna avdelningen och dels till exempel i SKA-gruppen. Denna förmåga kräver också ett *engagemang*. Alla fem aktionerna har bidragit till att stärka tillhörigheten mellan alla förskolans pedagoger och inte enbart mellan avdelningarnas arbetslag.

I och med de fem aktionerna på förskolan har det bildats en praktikgemenskap där alla pedagoger i olika omfattning deltar. Förskolans praktikgemenskap är att pedagogerna enats om att de vill utveckla en verksamhetsidé, som i sin tur sedermera kan utveckla lärande i praktikgemenskapen. Kännetecknet att en praktikgemenskap bildats innehåller, enligt Wenger (1998), tre begrepp; *ömsesidigt engagemang, gemensamt intresse* och *en delad repertoar*. Först och främst krävs ett *ömsesidigt engagemang*, vilket är grundläggande för lärande i den. Det *ömsesidiga engagemanget* utvecklas av att deltagarna är engagerade i praktikgemenskapen. I förhållande till gjorda aktioner innebär det pedagogernas *ömsesidiga engagemang* att arbeta fram en verksamhetsidé som kan bidra till en förskola på vetenskaplig grund. Pedagogerna har alltså ett *gemensamt intresse* för att genomföra aktionerna. Pedagogerna vid aktionerna inspirerar varandra på olika sätt vilket blir tydligt enligt tidigare nämnda tillhörighet. Den *delade repertoaren* är central för praktikgemenskapens förutsättningar samt resultatet av att deltagare haft ett gemensamt intresse av att utföra aktioner och utveckla en gemensam verksamhetsidé på förskolan vilket sedermera leder till en praktikgemenskap som på olika sätt inbegriper alla förskolans pedagoger.

Diskussion

Under nedanstående rubriker kommer studiens resultat att diskuteras mot tidigare forskning och egna reflektioner mot syfte och forskningsfrågor. Inledningsvis förs diskussion om resultatet och studiens kärna. Rollen som lärarforskare diskuteras därefter och metoder som använts för att samla in data diskuteras i relation till egna lärdomar och forskning.

Resultatdiskussion

Syftet har varit att undersöka hur tillhörighet söks av pedagoger i arbetsgrupper som genomför samtal om teori och forskning på en förskola. Intresset har riktas mot hur en praktikgemenskap i dessa sammanhang kan se ut och vad som kännetecknat bildandet av en sådan. Mer specifikt har ett utvecklingsarbete genomförts baserat på aktionsforskning, där pedagoger samtalat om teorier, forskning och det egna arbetet för att utveckla kunskap och samhörighet på förskolan.

Frågeställningar jag sökt svar på:

- Hur söker pedagogerna tillhörighet i olika arbetsgrupper?
- Hur bildas en praktikgemenskap i och mellan olika arbetsgrupper?

De fem aktionerna i utvecklingsarbetet har på olika sätt bidragit till att redogöra för hur pedagogerna söker tillhörighet i arbetsgrupper. Tillhörigheten utifrån en praktikgemenskap känns igen genom dess kriterier *anpassning, engagemang och föreställning om sig själv*, alla är beroende av varandra enligt Wenger (1998). Genomgående växlar pedagogerna mellan de tre delarna mot tillhörigheten. Främst visar sig engagemanget kring lekens betydelse i förskolan och de två teoretiska perspektiven, Reggio Emilia och utvecklingspedagogik. Pedagogerna uttrycker det som viktigt att skapa en gemensam grund att arbeta utefter för att utveckla samhörighet mellan sig på förskolan. När pedagogerna fört samtal om Reggio Emilia filosofin, utvecklingspedagogik och lekens betydelse i förhållande till förskolans systematiska kvalitetsarbete har de sökt tillhörighet i olika arbetsgrupper. Samhörigheten och praktikgemenskapen blir relevant genom det ömsesidiga engagemang där de tillsammans visar en önskan att bilda en gemensam förståelse för begreppen i praktiken. Wenger (1998, s.73) påtalar att praktikgemenskapen finns för att människan är engagerad och förhandlar tillsammans i den. Det ömsesidiga engagemanget innebär att människor skapar relationer med varandra i praktiken, poängterar Wenger.

Studiens resultat visar också att samhörigheten stärks när arbetsgrupper för samtal tillsammans över det pågående arbetet i förskolan. Pedagogerna lyfter vikten av att föra samtal som leder till att skapa en gemensam förståelse över begrepp som de använder, både i samtal och när de skriver om dem. Flera forskare (Colnerud & Granström, 2015; Folkesson, Lendahls Rosendahl, Längsjö och Rönnerman, 2004) har studerat pedagogers yrkesspråk och hur det kan utvecklas kollegialt. De hävdar att kollegiala samtal ger möjlighet att lyfta fram centrala begrepp som används i det pedagogiska arbetet. Genom samtalen uppstår en praktik där pedagogerna tillsammans är insatta och har reflekterat över begrepp som används i förskolans verksamhet. Reflektionen ökar möjligheten för förskolläraren att värna om sin autonomi betonar Colnerud och Granström (2015). I studien söker pedagogerna tillsammans ny kunskap om sin praktik framförallt när det gäller de två teoretiska perspektiven, leken och att tolka kommunens policydokument. De visar genom sitt engagemang att de både vill få kunskap om praktiken samt förbättra och utveckla praktiken, vilket är två av aktionsforskningens främsta syften (Rönnerman, 2012).

Leken och dess betydelse i förskolan har genomsyrat flera av aktionerna och den har blivit något som pedagogerna vill ska framgå tydligare, både i ett gemensamt dokument och i arbetet på förskolan. Diskussionerna om leken i förskolan vid aktion 4, bidrog till att olika litteratur som berör lek valdes ut.

Efter aktion 4 startades därför "läsgrupper" upp för att komplettera arbetet med verksamhetsidén. I grupperna samtalar pedagogerna, utifrån läst litteratur, om leken och hur lek kan tolkas utifrån lekteorier. Vid aktion 4 samtalar pedagogerna om teorier ur ett gemensamt perspektiv och är eniga om att begreppen måste framgå i dokumentet. Det kan tolkas som att reflektionerna är betydelsefulla för att en samhörighet ska kunna bildas. Detta understryker att gemensamma begrepp och förståelse av dem skapar det gemensamma yrkesspråket skriver Colnerud och Granström (2015). Detta uttrycker medverkande pedagoger i studien också betydelsen av i aktion 5. Verksamhetsidén lyfts fram i aktion 5 som en möjlighet att bekräfta yrkesspråket. Rönnerman (2012) poängterar att enbart koppla till styrdokument i förskolans målarbete är inte tillräckligt. För att kunna analysera arbetet måste relevant forskning med tillhörande begrepp vara förankrade i verksamheten, vilket pedagogerna i studien ger uttryck för vid flera av aktionerna.

I studien blir målarbetets innehåll och begrepp i förhållande till det systematiska kvalitetsarbetet relevanta i samband med aktion 2. Några pedagoger hade observerat barnens lekar för att ta reda på hur barnen inkluderar eller exkluderar varandra i leken. I den frågeställning som pedagogerna hade arbetat fram i första skedet fanns inte begreppet inkludering med. I samtalet kom de fram till att använda gemenskap som en tolkning av begreppet inkludering. Studiens resultat pekar på att målarbetet behöver stämma överens med verkligheten för att kunna utvärderas mot vetenskaplig grund. Pedagogerna behöver också ha en förmåga att använda sin kompetens för att förstå det som sker i förskolans vardag och utifrån det förankra till relevanta teorier och forskning. I aktion 1 lyfter pedagogerna hur de uppfattat två teoretiska perspektiv, Reggio Emilia filosofin och utvecklingspedagogik. De gör jämförelser och reflekterar över egna erfarenheter av att arbeta utifrån dem. Några av pedagogerna lyfter också att valet av teoretiskt perspektiv påverkar till exempel hur barns lärande dokumenteras i förskolan. Skolforskningsinstitutet benämner denna kompetens i en vetenskaplig publikation (VBE) som ett vetenskapligt förhållningssätt (Adamsson, 2017, s. 22). I publikationen anges att pedagoger ska vara kritiska till vad det är som de läser och det är viktigt att ta del av olika perspektiv för att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt.

Förskolans verksamhet behöver också förhålla sig till mål som kommer uppifrån, till exempel från skolhuvudmannen. Rönnerman (2012) skriver om detta och benämner det som "yttre förutsättningar" (s.96). Inom aktionsforskning är ett viktigt syfte att utveckla förståelsen för det sammanhang som praktiken ingår i. Robertson (2010) betonar att pedagoger behöver ges tillgång till metoder som kan bidra till att utveckla praktiken och förståelsen av praktiken. Hon lyfter dels ett forum där pedagoger kan samtala om sin verksamhet för att sätta ord på den tysta kunskapen, dels metoder som kan bidra till att utveckla det systematisera kvalitetsarbetet. I studien ges denna möjlighet genom aktionsforskning och aktioner. Betydelsen av gemensam reflektion framträder i studiens samtliga aktioner. Praktikgemenskapen mellan pedagogerna, vilken jag sökt svar på genom forskningsfrågorna, har främst blivit synlig i engagemanget över att utveckla en egen verksamhetsidé där kommunens policydokument "Rötter och Vingar" bearbetas mot forskning och litteratur samt pedagogernas tolkningar av texten. I studiens resultat var det viktigt för pedagogerna att verksamhetsidéns innehåll och form skulle stämma överens med arbetet på förskolan. Ändamålet med verksamhetsidén är att använda den som grund för det systematiska kvalitetsarbetet på förskolan. Det arbete som pedagogerna gjort i studien kan alltså förstås som att de skaffat sig en utvecklad förståelse såväl för praktiken som för det sammanhang som praktiken ingår i.

I analysen av resultatet har jag reflekterat över att pedagogerna på förskolan, som jag upplever det utifrån aktionerna, både uttryckt egna tankar och lyssnat in varandra i dialogerna. Förskolans pedagoger upplevs mottagliga för oliktankande inom praktikgemenskapen. Det synliggör ett engagemang och förmåga till anpassning mot tillhörigheten i praktikgemenskapen. Förmågan hos människan att anpassa sig kan bli negativ om anpassningen medför att pedagogerna i samtalen håller tillbaka egna åsikter för att passa in och "följa strömmen" (Wenger, 1998). I aktion 5 blir det emellertid tydligt att pedagogerna uttrycker att förskolans tillåtande klimat bidrar till att egna åsikter kan bli synliga. För att en grupp inte ska bli präglad av maktstrukturer behöver gruppen vara ödmjuk

för varandras kunskaper och okunskaper enligt Langelotz (2017). Att känna tillit till sin egen förmåga och våga uttrycka åsikter inför andra är centralt för att utveckla ett kollegialt lärande poängterar Langelotz. Nyvaller (2015) skriver att ett gemensamt språk stärker det kollegiala samtalet och hon hävdar att ett gemensamt yrkesspråk bidrar till att minska eventuell konkurrens som kan uppstå mellan kollegor, istället utvecklas pedagogernas kunskaper tillsammans i samtalet. Inom aktionsforskning är kollegialt lärande centralt och Skolverket (2013) skriver att kollegialt lärande handlar om hur pedagoger återkopplar sina lärdomar med varandra. Studiens resultat pekar på att pedagogerna varit aktiva i dialogerna och redogjort för sina reflektioner främst rörande de två teoretiska perspektiven och lek på förskolan. Pedagogernas engagemang för att förstå och granska begreppen ur flera olika perspektiv visar att de både delar och lär tillsammans.

Genom utvecklingsarbetet och dess aktioner har pedagogerna börjat att reflektera över egna pedagogiska ställningstaganden i förhållande till de två teoretiska perspektiven men också hur leken kan bli tydligare i ett gemensamt dokument. Med pedagogiskt ställningstagande avses hur pedagogen ser på sitt förhållningssätt i förhållande till forskning, litteratur och teorier. I aktionerna framträder det att pedagogerna ser att perspektiven kan berika varandra beroende på i vilket sammanhang de används. Pedagogernas engagemang i aktionerna har visat att de tillsammans på förskolan vill försöka förstå hur uppdraget påverkas av den forskning som finns att tillgå. Vilket överensstämmer med Eidevald (2014) och Rönnerman (2012) som poängterar betydelsen av att förskollärare knyter an sin verksamhet till forskning. Eidevald (2014) hävdar att förskolan inte ska organisera sin verksamhet utifrån ”tyckande”. Han understryker att pedagoger måste använda arbetssätt som bygger på vetenskapliga fundament. I aktion 1 upplevs pedagogerna ha svårt att definiera hur de förhåller sig till de två teoretiska perspektiven och vad det innebär konkret att använda dem som stöd i arbetet på förskolan. Samtalen i aktion 1 tyder emellertid på att pedagogerna vill utveckla en förståelse för vad de betyder. Detta kan tolkas som att samtal i en grupp är viktig för att sätta ord på kunskapen och att pedagogerna är ett steg närmre att förankra teori och forskning till sitt arbete. En förskola på vetenskaplig grund kräver likväl att pedagoger inom förskolan regelbundet för samtal och att det finns en organisation och ett forum där frågor om teorier och forskning kan ventileras.

I den nya skollagen (2010:800 1 kap. 5§) står att förskolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet och i förhållande till detta är pedagogernas gemensamma intresse högst aktuellt. Uttrycket att förskolan ska vila på vetenskapligt grund och beprövad erfarenhet medför att pedagoger på något sätt behöver förhålla sig till vad uttrycken står för i verksamheten. I samtalen vid aktionerna använder pedagogerna begrepp som litteratur, teorier och teoretiska perspektiv. Det kan tyda på att de är medvetna om att både använda begreppen och koppla dem till förskolans arbete vilket bidrar till att utveckla en förskola på vetenskaplig grund. Studiens resultat visar på att pedagoger har behov av att utveckla yrkesspråket sinsemellan för att kunna bli stärkta och tydliggöra i sin profession. Colnerud och Granström (2015) skriver om pedagogers yrkesspråk och att när yrkesspråket är förankrat hos verkamma pedagoger bidrar det till en tydligare yrkesprofession. Pedagogerna i studien försöker tillsammans sätta ord på hur de både tolkar och använder de två teoretiska perspektiven i sitt arbete även andra begrepp som används i förskolans systematiska kvalitetsarbete blir relevanta. Rönnerman (2012) skriver att när förskollärare söker ny kunskap direkt utifrån den egna praktiken undviks det som hon benämner som ”tillfälliga lösningar” (s. 91). Att följa en pedagogisk trend utan reflektion leder ofta till ytlig kunskap utan djup. Pedagogers samtal om till exempel teoretiska perspektiv och pedagogiska ställningstaganden leder både till fördjupad kunskap om sig själv samt stärker professionen. Dessutom finns möjlighet att verksamheten utvecklas om reflektionen sedan iscensätts i vardagen.

Allteftersom de fem aktionerna fortlöpt har pedagogerna beaktat möjligheten att skriva fram ett gemensamt dokument som befäster deras resonemang om teorier, forskning och litteratur och som är kopplat till kommunens policydokument. För att kunna utveckla dokumentet som beskriver verksamhetsidén har pedagogerna vid aktionerna befunnit sig i en praktikgemenskap enligt Wengers modell. Den praktikgemenskap som avses blir det gemensamma arbetet med att skriva fram

dokumentet vilket till viss del kan tolkas som en psykisk praktikgemenskap enligt Falkensson (2015). De olika arbetsgrupperna för hela förskolan bildar tillsammans en praktikgemenskap även om inte pedagogerna är fysiskt närvarande och aktiva i varje grupps dialog.

Lärdomar som lärarforskare i ett utvecklingsarbete

I egenskap av lärarforskare har jag lärt mig att det är komplext att agera handledare för sina egna kollegor. Jag upplever både styrkor och svagheter i att ha en handledande roll. Styrkorna är att jag som lärarforskare har kunskap om praktiken och kan ställa frågor som utmanar pedagogerna att utveckla sina resonemang. Vid till exempel aktion 2 utmanar jag Harriet som redogjorde för sitt arbetslags diskussion över de teoretiska perspektiven vid aktion 1. Harriet menade att hennes arbetslag inte alls hade diskuterat de teoretiska perspektiven. Med mina kunskaper både från praktik och utbildning så kunde jag utmana Harriet att tänka ytterligare ett steg att hon kunde sätta ord på vad som faktiskt sades mellan dem. Det visade sig att de hade samtalat om hur de skulle göra om den pedagogiska miljön vilket till exempel är ett av Reggio Emilia filosofins nyckelbegrepp. Gustavsson (2009) skriver om lärarens tysta kunskap och det är först när vi sätter ord på kunskapen som den blir synlig både för oss själva och andra. Reflektionen bidrar till att omsätta praktik till teori vilket Gustavsson benämner som färdighetskunskap (s.108). Mina kunskaper om aktionsforskningen och hur den kan användas i vårt systematiska kvalitetsarbete på förskolan har också varit styrkor i att agera lärarforskare i egen praktik. De svagheter som jag upplever i min roll är att det är lätt att lämna den handledande rollen och istället agera som en kollega där jag dras med i reflektionen och lägger in egna värderingar i dem. I egenskap av handledare för en grupp vill jag ställa frågor som utvecklar tankar och lärande för dem som medverkar, vilket blir svårt när jag intar en kollega-roll. Langelotz (2017, s.82) beskriver en motsatt handledningssituation där handledaren närmast intar rollen som en diktator och genomför handledningen utifrån tämligen strikta regler. Lärarna beskrivna i boken finner sig dock i att handledas utifrån dessa styrda former och hade resultatet i denna studie blivit annorlunda om jag intagit en mer styrande roll? Framför allt skulle jag intagit en tydligare roll för att kunna utmana pedagogerna i dialogen. Langelotz skriver också att det ibland finns en bild av att kollega-handledning enbart är av godo. Hon poängterar att det är relevant att reflektera över ”vilken kunskap som är möjlig att forma kollegor emellan” (s.89). I utvecklingsarbetet hade det likväl varit möjligt att utveckla ny kunskap om jag mer medvetet hade styrt samtalet vid aktionerna. Efter att studien nu avslutats har jag fått i uppdrag att handleda läsgrupper på förskolan som bygger vidare på arbetet med verksamhetsidén. Utifrån lärdomar som jag gjort genom att handleda i aktionerna i studien kommer dessa läsgrupper ha en något striktare samtalsform samt ha ett tydligare innehåll.

I det transkriberade materialet har det varit svårt att urskilja min roll som handledare gentemot lärarkollega. När jag studerar mitt eget handlande konstaterar jag att jag var mer deltagande och aktiv som pedagog i diskussionerna än vad min utgångspunkt egentligen var från första början. Jag hade för avsikt att mer agera stöttande till pedagogerna och ta ett steg tillbaka för att lyssna in dialogerna mellan dem. Langelotz (2017, s.93) poängterar att även om handledaren agerar passivt och intar ett observerande förhållningsätt påverkas gruppen av närvaron. Nylund m.fl. (2012) beskriver i sin bok uttrycket ”reflekterande handledning” (s.76). Det betyder att handledarrollen används för att ställa utmanande frågor. Utmaningen i att använda reflekterande handledning till exempel inom förskolan är att alla som handleds har ungefär samma utbildning. Pedagogerna som agerade handledare i boken hade dock utbildat sig inom aktionsforskning, vilket bidrog till att handledarna kunde verka för att bibehålla den röda tråden i utvecklingsarbetet. Det överensstämmer med handledningens syfte i studien där jag gavs mandat att handleda genom min mastersutbildning. Nylund m.fl. (2012) hävdar också att i handledning blir både det individuella och kollektiva synligt. Författarna skriver att det är viktigt att pedagogerna förstår hur det egna handlandet och gruppens påverkar hur till exempel ett utvecklingsarbete fortlöper i verksamheten. Vid några av aktionerna uttrycker pedagogerna exempel på när de behöver öka sin kunskap om hur de kan använda forskning och litteratur i verksamheten. Detta visar att de är medvetna om sin betydelse för att utvecklingsarbetet ska fortgå.

I några av samtalen visar inspelningar och transkribering av dem att jag som handledare ibland ”ger efter” och tappar den grundstruktur som PBS har. Syftet med PBS är att efter en första ”runda” sedan lyfta något ”problem” som pedagoger vill utveckla en djupare förståelse om. PBS modellen valdes också för att pedagogerna är välbekanta med detta sätt att föra samtal på en djupare nivå. Samtalsformen och pedagogernas förkunskaper om den skulle bidra till att hålla fokus vid aktionerna. Även om jag inte fullt ut lyckats hålla mig till den tänkta formen har jag dock som lärarforskare genom min kunskap om praktiken kunnat utmana pedagogerna i deras reflektioner. Det tycks alltså som att jag har, i min roll, både ett inifrån och ett utifrån perspektiv. Att förhålla sig till denna roll har varit lärorikt, både under själva arbetets gång och även under analysarbetet.

Det som jag också reflekterat över som lärarforskare är vikten av att förskollärare i våra verksamheter ges mandat att arbeta med och bedriva utvecklingsarbeten. Nylund m.fl. (2012) skriver att det är förskolechefen som bär det yttersta ansvaret att tilldela denna sorts mandat till någon pedagog. Nylund betonar att mandat leder till att utvecklingsarbeten både fullföljs och används. Det har underlättat mitt arbete att jag på ett tydligt sätt tilldelats rollen som utvecklingsledare och handledare av förskolechefen. Det har också skapat förståelse för vad mitt uppdrag kommer bestå i. Min roll i SKA-gruppen har möjliggjort att jag kunnat agera som stöd för pedagogerna i utvecklingsarbetet. Främst genom att jag haft möjlighet att förbereda inför aktionerna på speciellt avsatt tid.

Bearbetning och analys av aktionernas resultat samt läst litteratur har också utvecklat mina kunskaper om praktikgemenskaper generellt. Framför allt har jag insett att en praktikgemenskap både kan vara fysisk och psykisk (Falkensson, 2015; Gustafsson, 2010; Wenger, 1998; Sterner, 2015). Gustafsson (2010) betonar att de som är i en praktikgemenskap har alla en sak gemensamt: de vill dela kunskap tillsammans vilket också varit centralt för medverkade pedagoger i denna studie. Det har inneburit att pedagogerna gemensamt velat utveckla ett policydokument som implementerats top-down. Mål som kommer uppifrån måste bemötas och bearbetas i förhållande till det som pågår i verksamheten. Arbetet med verksamhetsidén är ett sätt för pedagogerna på vår förskola att känna att de äger sin praktik, vilket är aktionsforskningens huvudsyfte (Rönnerman, 2012). Aktionsforskning innebär att planera, agera, analysera och sedan planera igen, vilket pedagogerna gör i arbetet med verksamhetsidén. Studiens aktioner bekräftar vikten av att pedagoger samtalar för att förstå och tolka både teoretiska begrepp samt mål som kommer uppifrån. Genom att reflektera över begreppen och bearbeta dem mot målen på den egna förskolan kan delar av det systematiska kvalitetsarbetet utvecklas och stärkas. Detta kan ses som exempel på hur pedagogerna strävar för att omvandla det som implementeras top-down till ett bottom-up initiativ där de känner att de äger och har möjlighet att påverka det egna arbetet.

Metoddiskussion

Utvecklingsarbetets aktioner har studerats med forskningsmetoder för att söka svar på syfte och forskningsfrågor. Vid de fem aktionerna har inspelning, tankekartor, loggbok, trippellogg och fokusgruppssamtal använts för datainsamling. Metoderna benämns som verktyg inom aktionsforskning. Rönnerman (2012, s. 33) betonar att verktygen i aktionsforskning är centrala för att en utveckling och förbättring ska kunna ske. Rönnerman skriver också att verktygen ger ny kunskap om praktiken. Verktygen hjälper också lärarforskaren att distansera sig till sin egen praktik. Somekh (2006) beskriver aktionsforskning som en metod och hur den kan användas för att utveckla en systematik när det gäller utbildningsforskning. Hon hävdar att aktionsforskning som metod kan medföra att en verksamhet på ett systematiskt sätt involverar deltagarna att vara med och förändra sin praktik samt anknyta till relevant forskning. I studien har pedagogerna visat att de gemensamt sökt ny kunskap som kan stärka det pågående systematiska kvalitetsarbetet genom sina dialoger om densamma. Detta överensstämmer med Somekhs (2006) syn på aktionsforskningen som ett sätt att följa något systematiskt. Aktionsforskning som modell i studien har bidragit till att utveckla pedagogers resonemang och reflektion om både teoretiska perspektiv och teorier. Olin och Yngvesson (2016) skriver om aktionsforskning som ett förhållningssätt där pedagogen agerar forskande och

utvecklande det innebär att pedagogerna tar ett kollektivt ansvar för att utveckla sin praktik både genom egen reflektion och reflektion tillsammans med andra. Olin och Yngvesson poängterar att olikheter i en grupp berikar dialogen. Genom metoderna i studiens aktioner synliggörs både olikheter och likheter i de olika arbetsgrupperna. Framför allt genom inspelningarna men även i tankekartorna har pedagogerna fritt kunnat sätta ord på sina tankar, beroende på innehåll vid respektive aktion.

Som lärarforskare har jag reflekterat över att inspelat material fordrar betydande bearbetning och det är tämligen tidskrävande att transkribera inspelat material. Inspelningen har emellertid inneburit att aktionens händelse bevarats Björndahl (2005) benämner det som att "konservera en observation" (s.72). Inspelning som metod i studien har därför varit viktigt för att kunna gå tillbaka och lyssna på dialogerna upprepade gånger. Människans förmåga att minnas händelser blir allt mindre desto längre tiden går och inspelningarna har bidragit till att dialogerna från aktionerna noggrant kunnat analyseras och därefter skrivas ner. Om enbart tankekartor och trippelloggar hade använts som verktyg vid aktionen hade det varit svårt att tyda och utläsa några dialoger. Det är således viktigt att poängtera att inspelade sekvenser inte är en hel bild av sanningen. Alla som deltar blir på något sätt påverkade av att det som sägs dokumenteras. Situationer är mer komplexa än att ett inspelat material visar en sann bild av verkligheten (Björndahl, 2005). Björndahl skriver också att material som transkriberas ska vara så nära verkligheten som möjligt vilken jag haft för avsikt att redogöra för. Allt inspelat material har därför transkriberats ordagrant för genomläsning. När jag studerat de transkriberade dialogerna har det varit svårt att göra urval och begränsa, flera av dialogerna har varit intressanta och givande att läsa. För att söka svar mot syfte och forskningsfrågor har jag i läsningen följaktligen gjort urval från dialogerna mot Wengers teori (1998) om hur pedagoger söker tillhörighet och hur en praktikgemenskap bildas.

Lokkensaard Hoel (2000) skriver att forskare som bedriver forskning i egen verksamhet liknade den roll som jag har haft i denna studie, behöver ta extra hänsyn till deltagarna samt ha god kunskap om vad som kan vara känsligt innehåll för dem som deltar. Vid en av aktionerna ville en pedagog inte att hennes reflektioner över ett visst innehåll skulle användas vilket jag tog hänsyn till i transkriberingen av materialet. Vid den aktion som detta skedde hade inte pedagogens reflektioner någon betydelse för resultatet. Reflektionen som togs bort hade annat innehåll och fokus i förhållande till studiens analysverktyg. Björndahl (2005) skriver att det är viktigt att vara tydlig med hur material för datainsamling kommer användas. I samband med att jag påbörjade utvecklingsarbetet på förskolan informerades jag pedagogerna vad de etiska aspekterna innebär i forskningsssammanhang. Jag tydliggjorde också att det enbart var jag som lärarforskare som skulle ta del av det inspelade materialet. En av fördelarna med att vara lärarforskare i egen verksamhet är att jag har den kunskap om pedagogerna på förskolan såsom Lokkensaard Hoel (2000) påtalar vilket jag upplever har bidragit till att öka tryggheten hos pedagogerna i att medverka i aktionerna.

Under utvecklingsarbetet har jag fört en ostrukturerad loggbok över min egen roll som lärarforskare. De lärdomar som jag gjort över loggboken som verktyg är att en loggbok måste skrivas i direkt anslutning till gjord aktion för att ta tillvara på reflektioner på ett relevant sätt. I aktionsforskning är det centralt att vara en reflekterande praktiker. Loggboken är ett verktyg som kan utveckla självreflektionen (Rönnerman, 2012; Olin och Yngvesson 2016). Jag har skrivit för lite och för sällan i min loggbok för att den ska kunna användas på ett relevant och tillfredställande sätt i bearbetningen av materialet och därmed utveckla min självreflektion. Olin och Yngvesson (2016) skriver om självreflektion inom aktionsforskning och att den behöver bli synliggjord för andra för att bli verksam. Jag har inte reflekterat över min roll som handledare ur ett bredare perspektiv, det hade dock varit intressant att lyfta fram min tolkning av min handledande roll för mina kollegor för att höra deras reflektioner om vad som kan utvecklas.

Vid aktion 1 användes en så kallad trippellogg för att dokumentera samtalet och samla in data. Trippelloggen har till syfte att kortfattat bidra till att dokumentera det som sker i ett samtal. I en av grupperna användes både inspelning och trippellogg under aktion 1. Inspelningen innehåller som

brukligt mer användbar information, att enbart förlita sig på trippelloggen som verktyg hade inte varit tillräckligt. Övriga gruppers trippelloggar var dessutom svåra att utläsa då de endast var kortfattat sammanfattade. Vid aktion 3 där olika arbetsgrupper återigen medverkade använde pedagogerna tankekartor istället för trippelloggar. Tankekartorna blev ett viktigt verktyg i aktionerna och bidrog till att tydliggöra vad varje grupp hade fört dialog om. Syftet med tankekartor som dokumentationsmodell är också att stötta pedagogerna att ha fokus på innehållet. Nylund m.fl. (2012) skriver om hur tankekartor kan användas som verktyg för att kartlägga och starta upp utvecklingsarbeten. Nylund m.fl. poängterar att tankekartan bidrar till att hålla fokus på en sak i taget i aktionen. I studien används tankekartor både för att bearbeta policydokumentet i de olika grupperna samt när SKA-gruppen ska söka efter mönster utifrån alla tre tankekartorna. Tankekartor har alltså haft två syften för att samla data. Pedagogerna diskuterar först policydokumentet i sin helhet för att sedan fördjupa samtalet kring en del med stöd av tankekartorna. För att ett utvecklingsarbete ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet behöver det vara dokumenterat skriver Wennergren (2012). Tankekartorna i denna studie har bidragit till att utveckla ett gemensamt yrkesspråk. Genom att både föra dialog och skriva ner reflektionerna i form av tankekartor utvecklas den tysta kunskapen hos pedagogerna, vilket i sin tur kan stärka yrkesspråket och sedermera pedagogernas yrkesprofession.

Aktion 5 genomfördes som ett fokusgruppssamtal med temat *vårt gemensamma arbete*. Syftet med fokusgrupp som metod var att än mer hålla fokus och riktning mot ett innehåll. Som lärarforskare hade jag på förhand bestämt temat utifrån de fyra tidigare aktionerna. Genom att föra reflektioner över vad vi har gjort och hur vi nu går vidare upplevde jag att fokusgruppssamtalet som metod bidrog till att fokusera på temat *vårt gemensamma arbete*. I tidigare aktioner kunde pedagogerna delvis sväva ut, vilket jag borde styrt upp i min roll som handledare för gruppen. Temat bidrog till att hålla riktning och fokus i samtalet.

Jag hade som ambition att förankra aktionerna kontinuerligt för pedagogerna. Tanken var att skriva ner dem i nära anslutning till genomförande och sedan återge det som varit centralt. Meningen var att skapa en röd tråd för alla berörda. Istället har det varit jag som lärarforskare som mestadels "ägt" aktionerna, även om pedagogerna naturligtvis delgetts innehållet till viss del från gång till gång men utan det djup som jag hade velat använda i aktionsforskningens anda. Björndahl (2005) lyfter att återkoppling bör ha en positiv karaktär, särskilt när något ska förändras eller utvecklas i en verksamhet. Muntlig återkoppling bör vara beskrivande och konkret och det centrala innehållet i fokus. Den återkoppling som jag gett till medverkande pedagoger har skett mot det som jag analyserat och noterat som viktiga aspekter för att utvecklingsarbetet ska kunna drivas framåt.

Fortsatt forskning

För fortsatt forskning ser jag en framtida möjlighet att studera det lärande som sker i en praktikgemenskap när pedagoger fördjupar sina reflektioner om till exempel teorier. I denna studie har jag främst valt att studera hur pedagoger söker tillhörighet i en praktikgemenskap (Wenger, 1998). Jag har också analyserat mot Wengers teori (1998) huruvida en samhörighet och en praktikgemenskap bildas. Att pedagoger ges möjlighet att reflektera och lära tillsammans ser jag som viktigt. I studien framgår det att pedagoger till viss del innehar en osäkerhet kring teoretiska begrepp och att det finns ytterligare behov av att reflektera över dem tillsammans och därigenom utveckla lärandet. Det hade också varit intressant att pröva mot en annan teori exempelvis sociokulturell teori men med fokus på begreppet scaffolding. Syftet med att studera mot scaffolding och stöttning skulle var intressant när det gäller handledning som ett sätt att stötta i pedagogers samtal. Hur kan denna stöttning bidra till att öka lärandet i en grupp? Genom utvecklingsarbetet påbörjades också så kallade "läsgrupper", där pedagogerna i grupp ska reflektera över läst litteratur. Dessa grupper hade det varit intressant att följa för att se hur litteraturen bidrar till att utveckla verksamheten och pedagogernas lärande för att utveckla det systematiska kvalitetsarbetet.

Referenslista

- Aagaard Nielsen, K. (2004). Aktionsforskningens videnskabsteori. Forskning som forandring. I Fuglsang, L. & Olsen, P.B. (red): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Adamsson, L. (2017). *Vetenskap och beprövad erfarenhet i skola*. Skolforskningsinstitutet Lunds universitet. Hämtad 2017-09-11
http://www.vbe.lu.se/sites/vbe.lu.se.en/files/vbe_skola_for_webb.pdf
- Alerby, E. m.fl. (2010). Ömsesidig samverkan mellan pedagogisk forskning och pedagogisk praktik. Ekelund, S. (red). *I Utbildning på vetenskaplig grund. Skolans ödesfråga – forskande lärare och en skola på vetenskaplig grund*. Stockholm: pddesign.
- Alnervik, K & Nilsson, M. (2015). Verksamhetsteori som redskap i förskolans systematiska kvalitetsarbete. I G. Åsen (red). *Utvärdering & pedagogisk bedömning i förskolan*. (s.126-140). Stockholm: Liber.
- Andreassen, A.T. (1998). *Om forskares subjektivitet, förståelse och förändringar till forskerrollen*. I.O Eikeland & K. Fossetol (red): *Kunskapsproduksjon i endring*. Arbeidsforskningsinstituttet. Oslo.
- Biesta, G. 2007: Why »What works« won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22.
- Björndahl, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat-observation, utvärdering och utveckling i undervisning*. Stockholm: Liber.
- Carlgren, I (2005). Forskning av denna världen II– om teorins roll i praxisnärforskning. Vetenskapsrådet.Stockholm.http://www.idpp.gu.se/digitalAssets/1269/1269270_2005_4inlaga.pdf Hämtad 2017-06-10.
- Carlgren, I., & Lindblad, S.(2016). Lärarprofessionalism: Lojalitet eller självständighet? I: Wärvik, G-B m.fl. (red). *Skola, lärare, samhälle, Vänbok till Sverker Lindblad*. RIPS: rapporter från intuitionen för pedagogik och specialpedagogik, nr9. Göteborgsuniversitet.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1989). *Becoming critical*. Falmer Press Basingstoke.
- Colnerud, G., & Granström, K. (2015). *Respekt för lärarprofessionen-om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: Liber.
- Eriksson, A. (2012). Aktionsforskning som forskningsansats. Dimenäs, J.(Red.). *I Lära till lärare*.(s.174-191). Stockholm: Liber.
- Eidevald, C. (2014). *Systematiska analyser för utvärdering och utveckling i förskolan-Hallå hur gör man?* Stockholm: Liber.

- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*, (3 rev upplaga). Stockholm: Nordstedts juridik.
- Erlandsson, S., & Nilsson, O. (2017). "Du vet väl om att du är värdefull"- en fallstudie om en nyanställd lärarens introduktionsperiod. Växjö: Linnéuniversitetet.
- Falkensson, M. (2015). *En intervjustudie om specialpedagogiska insatser på naturbruksprogrammet inriktning häst*. Malmö högskola-lärande och samhälle.
- Folkesson, L., & Lendahls Rosendahl, B., & Längsjö, E., & Rönnerman, K. (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Grander Berglund, J. & Wolf, J. (2014). *Professionell identitet Förskollärares yrkesspecifika kompetenser, i en förskola på vetenskaplig grund. Höskolan för lärande och kommunikation (HLK) Höskolan i Jönköping hämtad: 2016-09-11* <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:737946/FULLTEXT01.pdf>
- Gustavsson, B. (2009). *Kunskapsfilosofi-tre kunskaper I historisk belysning*. Smedjebacken: Scanbook AB.
- Gustafson, N. (2010). *Lärare i en ny tid. Om grundskollärares förhandlingar av professionella identiteter*. Malmö Studies in Educational Sciences Nr. 35 Malmö: Malmö högskola.
- Hansson, A. (2003). *Praktiskt taget: aktionsforskning som teori och praktik i spåren efter LOM*. Göteborgs universitet, Göteborg, s.51-90.
- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning-framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & kultur.
- Jonstoj, T., & Tolgraven (2007). *Hundra sätt att tänka-om Reggio Emilias filosofi*. Stockholm: Liber.
- Krokmark, T. (2014). *Förskola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Krokmark, T. (2010). Skolans ödesfråga: Forskande lärare och en skola på vetenskaplig grund. Ekelund, S. (red). *I Utbildning på vetenskaplig grund. Skolans ödesfråga – forskande lärare och en skola på vetenskaplig grund*. Stockholm: pddesign.
- Langelotz, L. (2013). *Så görs en (o)skicklig lärare*. Pedagogisk Forskning i Sverige årg. 18 nr 3-4 2013 issn 1401-6788
- Langelotz, L. (2017). *Kollegialt lärande i praktiken-kompetensutveckling eller kollektiv korrigering?*. Stockholm: Natur & kultur. *ledning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, P., Hofgaard Lycke, K., Handal, G. (1997). *Kollegahandledning i Skolan*. Lund: Studentlitteratur.

- Levinsson, M. (2011). *Utvecklingsledare på vetenskaplig grund- Spänningsfälten mellan evidensbaserad praktik och aktionsforskning*. Pedagogisk Forskning i Sverige 2011 årg 16 nr 4 s 241–263 issn 1401-6788
- Lenz Taguchi, H. (2013). *Varför pedagogisk dokumentation?* Polen: Dimograf.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2014). *Inkluderade undervisning-vad kan man lära av forskningen?*. Specialpedagogiska skolmyndigheten. Hämtad: 2017-10-07 <https://webbshop.spsm.se/globalassets/pdf---publikationer/inkluderande-undervisning-tillganglig-pdf/>
- Nylund, M. (2012). *Aktionsforskning i förskolan- trots att schemat är fullt*. Mölnlycke: Elanders Sverige AB.
- Nyvaller, M. (2015). *Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning: Fallet Lärande Besök utifrån aktör-nätverksteori*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Gothenburg Studies in Educational Sciences 372.
- Noffke, S. (2009). Revisiting the Professional, Personal, and Political Dimensions of Action Research. In S. Noffke & B. Somekh, (eds). *The SAGE Handbook of Educational Action Research*. Los Angeles: Sage, s. 6-23
- Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik – en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 286). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Olin, A., & Yngvesson, L. (2016). Aktionsforskning som systematiskt kvalitetsarbete-från modell till förhållningssätt. I *Fångad av praktiken. Skolutveckling genom partnerskap*. (s.115-133). ISBN 978-91-86857-16-5
- Ohlsson, J. (red). (2004). *Arbetslag och lärande-lärares organiserande av samarbete i en organisationspedagogisk belysning*. Lund: Studentlitteratur
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2014). *Det lekande lärande barnet- i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm; Liber.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration*. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. (s 1-14). London: SAGE.
- Robertsson, C. (2010). Vetenskap och beprövad erfarenhet -vad innebär det för förskola och skola? Ekelund, S. (red). I *Utbildning på vetenskaplig grund. Skolans ödesfråga – forskande lärare och en skola på vetenskaplig grund*. Stockholm: pddesign.
- Rönnerman, K. (2012). *Aktionsforskning i praktiken- en förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. & Wennergren, A-C. (2012). Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. I Rönnerman, K (2012). *Aktionsforskning i praktiken-förskola och skola på vetenskaplig grund*. (s. 221-227). Lund: studentlitteratur.

- SOU. (2010: 800). Skollagen: med lagen om införande av skollagen. (2010: 8001). Stockholm: Nordstedts juridik.
- Sjöström, J. (2013). *Det komplexa deltagandet. Praktikgemenskaper, kunskapsprocesser och arbetsmiljöarbete vid ett pappersbruk*. Linköping Studies in Arts and Science. No. 599.
- Skolinspektionen. (2016). *Förskolans pedagogiska uppdrag- om undervisning, lärande och förskollärares ansvar*. 2015:5671
- Skolverket. (2013). *Forskning för klassrummet-vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Elanders tryckeri.
- Skolverket. (2015). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan-pedagogisk dokumentation*. Stockholm: Elanders tryckeri.
- Skolverket. (2015). *Systematiskt kvalitetsarbete-för skolväsendet*. Stockholm: Elanders tryckeri.
- Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98 (Reviderad 2016)*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: www.skolverket.se
- Somekh, B. (2006). *Action research: a methodology for change and development*. England: open University Press.
- Zeichner. (1999). Action research for educational reform: remodelling action research theories and practices in local contexts, *Educational Action Research*, 17:1, 5-21, DOI: 10,1080/09650790802667402
- Sterner, H. (2015). *Problematiska förändringar. Lärares lärande om kommunikation och resonemang i matematikundervisningen i en organiserad praktikgemenskap*. Fakulteten för teknik Rapport nr 38, 2015 ISBN: 978-91-87925-53-5. Växjö: Linnéuniversitetet.
- Thuren, T. (2011). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber.
- Tursunovic, M. (2002). *Fokusgrupper i teori och praktik*. Sociologisk Forskning, 1 (2002), 62-89; 0038-0342.
- Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*: codex.vr.se/texts/HSFR.pdf hämtad den 2017-04-01
- VA-rapport. (2013). 2013:3. *Skolans syn på vetenskap -en enkätundersökning* Stockholm: Vetenskap & Allmänhet, VA.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice-learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University 18th printing.
- Öhman, M. (2014). *Det viktigaste är att få leka*. Stockholm: Liber.

Bilagor

Bilaga 1

Trippellogg för lärande samtal

| Ämne | Reflektion/analys | Handling |
|------|-------------------|----------|
| | | |

Deltagare: _____



DEMOKRATI

Goda möten med barn och ungdomar ska prägla våra verksamheter. Mångfaldsperspektivet ska alltid beaktas. Då lägger vi grunden för tolerans och solidaritet mellan människor.

KUNSKAPER

Goda kunskaper, ett gott självförtroende, förmågan att lära nytt och tänka kreativt. Fantasi, lek och estetiskt skapande ger barnen och ungdomarna möjligheter att göra kloka val som leder till ett demokratiskt och hållbart samhälle.

MOD OCH SJÄLVKÄNSLA

Vi ska hjälpa våra barn och ungdomar att erövra vingar som ger kraft och mod, som bär ut i en omvärld och genom livet.

HÅLLBAR UTVECKLING

Vi ska skapa grunden för en positiv framtidstro. En hållbar utveckling blir möjlig först när alla tar sitt ansvar.

GODA LÄRMILJÖER

Våra verksamheter ska vara stimulerande och utmanande så att alla barn och ungdomar kan lära och utvecklas så långt som möjligt utifrån sina förutsättningar.

SOCIAL KOMPETENS

Vi ska ge barnen och ungdomarna trygga rötter som får dem att stå stadigt på jorden och utveckla omtanke om sig själv och andra.



Rötter och vingar