



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK**

FRÅN ORD TILL HANDLING

En aktionsforskningsstudie om Kollegial
handledning som stöttande praktik i en förskola

Elisabet Winsnes

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2019
Handledare:	Karin Rönnerman
Examinator:	Marianne Dovemark

Abstract

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:Handledare:	Vt/2019
Examinator:	Karin Rönnerman Marianne Dovemark
Nyckelord:	Aktionsforskning, förskola, kollegahandledning, kollegial handledning, reflektion, skolutveckling

Syfte:	Det övergripande syftet med studien är att identifiera den kollegiala handledningens stöttande faktorer, vad det gäller pedagogernas omsättande av lärdomar i praktiken.
Teori:	Studien har sina teoretiska utgångspunkter i aktionsforskning, sociokulturellt perspektiv och teorin om praktikarkitekturer. Centrala aspekter som lyfts fram av samtliga perspektiv är; sammanhangets betydelse samt det sociala samspelet för kunskapande. Det situerade lärandet som lyfts fram i det sociokulturella perspektivet är i högsta grad gällande för både aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer. Sociokulturellt perspektiv och teorin om praktikarkitekturer kompletterar varandra. Teorin om praktikarkitekturer är en praktikteori som används för att förstå praktiken, dess förändring och vad som begränsar och möjliggör den. Det sociokulturella perspektivet belyser individens lärande som sker i samspel med gruppen. På så sätt ringas studien in utifrån tre nivåer, individen, gruppen och organisationen.
Metod:	Studien placeras inom kvalitativ forskning och har aktionsforskning som ansats. För att besvara studiens frågeställning användes tre olika datainsamlingsmetoder; reflektionsloggbook, transkriptioner av ljudupptagningar vid handledningstillfällena samt frågeformulär med öppna frågor. Resultatet har grupperats efter centrala teman och vidare analyserats med hjälp av teorin om praktikarkitekturer.
Resultat:	De ”stöttande” faktorer som framkommer ur studien är; <i>utforskande frågor, tid för tänkande, gemensamt intresseområde, synliggörande av den egna processen, delad erfarenhet</i> samt <i>omsorg om varandras processer</i> . Vidare tas aspekter upp som möjliggör eller begränsar de stöttande faktorerna. Studiens övergripande slutsats är betydelsen av handledningens stöttning kring <i>förmågan att ställa reflekterande frågor och förståelsen av det pedagogiska uppdraget</i> . De aspekterna möjliggör eller begränsar de stöttande faktorerna. Att reflektionsprocessen får lov att ta tid belyses även, vilket på sikt leder till ett förändrat handlande och tillämpning av nya lärdomar och insikter.

Förord

Jag satt och bläddrade i mina loggböcker som jag använt under min tid som utvecklingspedagog. På första sidan i den första loggboken fann jag ett citat från en norsk multikonstnär, Ferdinand Finne. (1910–1999) ”Vägen blir till medan du går”.

Varför jag valt att skriva de orden i min loggbok vet jag inte. Kanske var det så att jag tyckte att det var kloka ord uttryckt på ett vackert och målande sätt.

Nu när jag avslutat mina studier vid NoMia programmet (Nordisk master i pedagogik med inriktning aktionsforskning) och dessutom producerat en uppsats, har citatet ovan fått en verklig betydelse. Vägen finns där inte direkt utan måste arbetas fram steg för steg. Ett arbete som pendlar mellan att vara lustfyllt, intressant, utvecklande men även bitvis motigt. Under vägen har jag fått god stöttning av medstudenter och kurslärare. Det har alltid varit lika lärorikt och trevligt att träffa er alla. Ett extra tack vill jag skicka till min handledare, Karin Rönnerman för konstruktiv kritik och att du trott på mig.

Stort tack till alla som har hejat på under vägen och stått ut med mitt skrivande; min familj, arbetskolligor och min chef.

/Elisabet

Innehållsförteckning

Inledning	1
Bakgrund.....	2
Övergripande syfte och forskningsfrågor	2
Studiens disposition	3
Min roll	3
Kunskapsläget inom området och tidigare forskning	4
Begreppet ”stöttning”	4
Syftet med kollegial handledning och kollegialt lärande	5
Nyckelbegrepp inom kollegial handledning	6
Reflektion	6
Gemenskap	7
Utforskande.....	9
Handledarens roll.....	9
Legitimitet, förankring, förväntningar och förgivettaganden.....	10
Motstånd mot lärande	11
Kollegial handledning och skolutveckling	11
Teoretiska utgångspunkter.....	12
Aktionsforskning	12
Mötet mellan teori och praktik	12
Förändringsarbete	13
Deltagarorienterad forskning	13
Kritik mot aktionsforskning.....	14
Sociokulturellt perspektiv på lärande	14
Tänkandets kommunikativa och kollektiva karaktär	14
Redskap.....	15
Det situerade lärandet	15
Teorin om praktikarkitekturer.....	16
Sammanfattning av tidigare kunskap och studiens teoretiska inramning.....	17
Metod.....	18
Aktionsforskning som strategi för utvecklingsarbetet	18
Kort bakgrund till utvecklingsarbetet	18
Genomförandet av utvecklingsarbetet i studien	19
Aktion 1, Arbetslagens planering av aktioner som samtalsinnehåll.....	21
Aktion 2, Uppföljning av arbetslagens planeringar av sina aktioner som samtalsinnehåll.....	21
Aktion 3, Uppföljning av arbetslagens aktionsprocess som samtalsinnehåll.....	22

Aktion 4,Handledning i arbetslagen	22
Urval - deltagare	22
Studiens forskningsprocess.....	22
Datainsamlingsmetoder	23
Reflektionsloggbook.....	24
Transkriptioner från kollegiala handledningsträffar	24
Frågeformulär med öppna frågor.....	25
Bearbetning av data	26
Etiska överväganden.....	26
Forskarrollen – forska i egen praktik.....	27
Validitet	28
Tillförlitlighet	29
Generaliserbarhet.....	29
Resultat	30
Utforskande frågor.....	30
Tid för tänkande.....	30
Gemensamt intresseområde	31
Synliggörande av den egna processen	32
Delad erfarenhet.....	33
Omsorg om varandras processer.....	34
Konkreta exempel.....	34
Analys	36
Kulturella – diskursiva arrangemang.....	36
Materiella – ekonomiska arrangemang.....	37
Sociala – politiska arrangemang.....	38
Slutsats av resultat och analys	38
Diskussion.....	39
Resultatdiskussion	39
Reflektion	39
Gemenskap	41
Utforskande.....	42
Metoddiskussion	42
Lärdomar av att forska via aktionsforskning.....	43
Studiens slutsats och kunskapsbidrag.....	44
Referenslista	45
Bilaga 1.) Planeringsmall	
Bilaga 2.) Reflektionsschema.....	
Bilaga 3.) Tre processfrågor.....	

Bilaga 4). Spaltdokumentationer.....

Bilaga 5.) Frågeformulär

Bilaga 6.) Samtycke

Inledning

Att lärarnas professionella kompetens har stor betydelse för elevernas lärande och verksamhetens kvalitet är numera allmänt vedertaget. Kompetensutveckling kan ske på många olika sätt, både i formella och icke formella former. Timperleys (2008) metastudier av forskning kring lärares professionsutveckling visar att individuell kompetensutveckling enbart utifrån den enskilda individens intresse inte ger någon varaktig effekt. Däremot finns stort stöd för att systematisk kompetensutveckling över tid, kollegialt och med nära koppling till praktiken möjliggör för varaktiga förändringar i verksamheten. Med det som bakgrund går det att förstå den enorma våg av kollegialt lärande i olika former som vuxit fram inom skolväsendet på senare tid. Även vi på vår förskola har anammat kollegialt lärande som en möjliggörare för verksamhets-, och professionsutveckling, då vi sedan hösten 2017 använt oss av kollegial handledning. Det finns mycket skrivit om kollegialt lärande inom pedagogikområdet, däremot betydligt mindre forskning kring kollegial handledning och framförallt då det handlar om studier gjorda i förskolan. Däremot har förskolan en lång historia av att arbeta i arbetslag, vilket inte är obetydligt gällande förståelsen av kollegial handledning i förskolan. Åberg (2009) menar att forskning om handledning oftast bygger på deltagarnas uppfattningar av handledningen och inte på de faktiska resultaten av handledningen. Avsikten med den här studien är att skapa förståelse kring den kollegiala handledningens betydelse för pedagogernas aktionsforskningsarbete, där konkreta exempel önskas lyftas fram. På så sätt kan studien i en liten skala bidra med faktiska resultat av handledning.

I min roll som utvecklingspedagog ingår det i mitt uppdrag att organisera, genomföra, följa upp och utvärdera det kollegiala lärandet. Utgångspunkten för vår form av handledning är den kritik som forskningen (Timperley, 2008, 2011) riktat mot t.ex. fortbildningsdagar eller kompetensutveckling som skett via ett 'top-down' perspektiv, då insatserna inte till fullo matchat pedagogernas behov.

Professional development has occurred, but no professional learning has resulted. The common failing is that professional development is not focused on the need of the learners. (Timperley 2011, p. E70)

Citatet ovan har fått mig att kritiskt fundera över vilket professionellt lärande vår kollegiala handledning genererar och om vår form erbjuder det som pedagogerna behöver. När jag läser i forskningsöversikten *Forskning för klassrummet* (Skolverket, 2013) ser jag att Timperley poängterar vikten av att det sker förändringar i klassrummet för att på så sätt höja elevernas måluppfyllelse. Insatserna som är avsedda för förbättring får ingen effekt om det inte leder till "att något görs annorlunda i de enskilda klassrummen" (s. 31).

För att motivera en lärare att göra något annorlunda i ett klassrum måste hon eller han tro att det blir bättre, vet vad det är man ska göra och sedan också ha modet att prova det. (Skolverket, 2013, s. 30)

Utdraget ur forskningsöversikten ger mig ledtrådar till det som skaver hos mig och som jag önskar veta mer om. Då vi har träffats för kollegial handledning har vi bearbetat de två första stegen i citatet. Tron på att det ska bli bättre finns dvs. attityden till förbättring och samtalen har lett fram till idéer om vad man kan göra. Sen stoppar det tyvärr där vid modet att prova. Varför blir det så? Är det svårt att veta *hur* man ska göra? Eller vad är det som hindrar? Vilket stöd behövs? Här hittar jag utgångsläget för min studie och vårt utvecklingsbehov.

Bakgrund

Kollegialt lärande i form av kollegial handledning har pågått på förskolan i studien sedan augusti 2017. Ett forum för lärande och stöttning som prioriteras av både pedagoger och förskolechef. Närvaron är hög och pedagogerna deltar engagerat. Resurser finns i form av tid för träffarna och jag som samtalsledare har utrymme inom ramen för min tjänst att leda och följa processen. Betydande slutsatser som framkommer ur samtalen fångas vidare upp av förskolans utvecklingsgrupp där bl.a. förskolans chef ingår. På så sätt finns ett organiserande för enhetens kollektiva lärande.

Till de kollegiala handledningsträffarna har pedagogerna med sig dilemman som diskuteras. Förståelsen av de dilemman som tas upp leder till nya insikter eller kunskaper. I studien används begreppet *lärdomar* och syftar då specifikt på de kunskaper som genereras av den kollegiala handledningen. Däremot finns det en tröghet i att vidare ta med sig de nya lärdomarna in i sin verksamhet och i sitt arbetssätt. Risk finns att lärdomarna stannar vid ett språkspel om de inte konkretiseras i verksamheten. Förskolan i studien är inspirerad av Reggio Emilia filosofin, där begrepp som ”det rika och kompetenta barnet”, att arbeta med de ”hundra språken och pedagogisk dokumentation” är centrala. Även här finns en risk att det enbart blir tomma ord om de inte överförs i handling. Dahlberg och Göthson (2013) beskriver det språkspel som nätverken inom Reggio Emilia lätt hamnar i vid erfarenhetsutbyten om inte erfarenheterna knyts till konkreta situationer. Frågan som har väckts hos mig som utvecklingspedagog är; om vi kan använda den kollegiala handledningen som en stöttande praktik vad det gäller pedagogernas omsättning av sina lärdomar in i verksamheten. Stöd för idén hämtas från forskning (Scherp, 2002) som visar på vikten av stöttning för att en utveckling ska ske. Fullan (i Scherp, 2002, s. 43) sammanfattar de företeelser av kompetensutveckling som inte resulterar i förändringar i vardagsarbetet och lyfter bl.a. avsaknaden av ”stöd för uppföljning av idéer och tillämpningar”.

För att veta hur den kollegiala handledningen bör utvecklas och på bästa sätt stötta pedagogerna, måste behoven identifieras. För att kunna identifiera behoven krävs en aktiv handling i praktiken, därav idén med ett utvecklingsarbete i form av aktioner. På så sätt kan behoven vara upplevda och inte bara ett abstrakt tänkande. Utvecklingsarbetet består därför av ett iscensättande av aktioner, där samtliga sex arbetslag på förskolan genomför ett aktionsforskningsarbete kring omsättning av vald lärdom. Därav uppsatsens rubrik; att *gå från ord till handling*. Arbetslagens arbete med aktionerna stötts via den kollegiala handledningspraktiken. Det är den stöttningen som studien främst intresserar sig för. Användandet av aktionsforskning motiveras av dess pragmatiska sammanvävning av teori och praktik. För studien ses det som helt rimligt, då aktionsforskning betonar individens och gruppens (i mitt fall pedagogernas) förståelse av sin praktik, sitt tänkande om den och handlande i den samt en förståelse för det sammanhang som praktiken befinner sig i (Rönnerman, 2012).

Övergripande syfte och forskningsfrågor

I studien berörs olika praktiker. Den praktik som utgör det huvudsakliga intresset är den *kollegiala handledningen* som stöttande praktik. Avsikten med studien är att identifiera den kollegial handledningens stöttande faktorer, vad det gäller pedagogernas omsättande av lärdomar i praktiken. Som ett förtydligande är det den kollegiala handledningen som är studiens fokus och inte pedagogernas förmågor. Studien kan på så sätt bidra med kunskaper kring hur en strukturell stöttning kring pedagogers behov kan leda till professions-, - och verksamhetsutveckling. där konkreta exempel från praktiken lyfts fram.

Frågor

- Vilka faktorer lyfts fram som stöttande?
- Vilka aspekter begränsar eller möjliggör de stöttande faktorerna?
- Vilka konkreta exempel i praktiken har den kollegiala handledningen bidragit till?

Studiens disposition

Inledningsvis motiveras studiens bakgrund och vilken ny kunskap studien kan bidra med. Syfte och frågeställning presenteras och därpå en kort beskrivning av min roll. Tidigare forskning tas sedan upp samt centrala aspekter av den kunskap som finns inom området. Eftersom det ha varit svårt att finna forskning kring kollegial handledning i allmänhet och i förskolan i synnerhet berörs ”kollegialt lärande” och ”grupphandledning” i stort samt hur begreppet ”stöttning” förstås och används i studien.

Därpå följer den teoretiska inramningen, där teorin bakom aktionsforskning presenteras. Vidare berörs det sociokulturella perspektivet på lärande, vilket präglar studiens design och utformandet av aktionerna. Teorin om praktikarkitekturer och dess arrangemang tas sedan upp, vilket är den teori som användas som analysverktyg. Uppsatsens teoridel sammanfattas därefter i korthet.

Metoddelen beskriver genomförandet av aktionsforskningsstudien, vilken inleds med en kort presentation av det utvecklingsarbete som studien bygger på. Därefter redovisas forskningsprocessen med dess datainsamlingsmetoder. Vidare förs ett resonemang kring de etiska övervägningar som gjorts under hela forskningsprocessen. Avslutningsvis tas studiens validitet, tillförlitlighet och generaliserbarhet upp.

Studiens resultat skrivs fram i resultatdelen och analyseras med hjälp av teorin om praktikarkitekturer. Därpå förs en diskussion om hur resultatet kan förstås utifrån tidigare forskning i ämnet och studiens teoretiska utgångspunkter. Till sist förs en metoddiskussion, en kort redogörelse kring lärdomar av att forska via aktionsforskning, förslag på vidare forskning och slutligen studiens slutsats och kunskapsbidrag.

Min roll

Jag arbetar 80% som förskollärare på en kommunal förskola. I mitt arbetslag har jag rollen som arbetslagsledare. Utöver det har jag en tjänst på 20% på enheten som utvecklingspedagog. I det uppdraget ingår handledaruppdrag av grupper, enskilda pedagoger samt studenter. I uppdraget ingår även att planera, genomföra, följa upp och dokumentera den kollegiala lärandeprocessen. Mina reflektioner och loggar från processerna tas upp i förskolans utvecklingsgrupp. Den gruppen består utöver mig av förskolechef, enhetens pedagogista, samt enhetens ateljérista.

Rollen ovan utifrån de olika praktikerna kombineras här med rollen som författare för liggande uppsats, vilken skrivs inom NoMia programmet (Nordisk master i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning, 120 hp). Rollen blir ytterligare komplex då jag även är den som driver utvecklingsarbetet, samt planerar, följer och dokumenterar aktionsforskningen. Mina olika roller i studien ställer krav på reflexivitet och etiska överväganden, vilket jag närmare beskriver i metodavsnittet.

Kunskapsläget inom området och tidigare forskning

Det forskningsområde som studien har sitt intresse i är *kollegial handledning* och dess betydelse för lärares professionella lärande och skolutveckling. Studien har främst sitt intresse inom förskolan. Sökningar på tidigare forskning inom området har gjorts i databasen ERIC ProQuest på sökorden: Collaborative learning, Collaborative professional development, Peer group mentoring, Professional learning communities samt ”Teacher learning communities”. De avgränsningar som gjordes var: peer review granskade artiklar och avhandlingar, publicerade från 2016 inom pedagogikområdet samt avgränsade till förskolan (Preschool, Kindergarten, Early childhood education). Antalet träffar sträckte sig från två till cirka femtio per sökord. Dock hittades inga specifika artiklar om ”kollegial handledning i förskolan”.

I de svenska databaserna DiVA och SwePub har sökningar gjorts på referegranskade studier inom området, mellan åren 2008–2018. Sökningar har även gjorts i Göteborgs universitets Supersök, sorterat efter vetenskapliga tidskrifter publicerade mellan åren 2008–2018. De sökord som använts har varit: kollegahandledning, kollegial handledning, kollegialt lärande samt lärares professionella lärande. Antalet träffar uppgick till cirka fem per sökord. Ej heller här hittades någon specifik forskning om ”kollegial handledning i förskolan”.

Sökningar har även gjorts direkt i tidskrifter som Nordisk barnehageforskning, Pedagogisk forskning i Sverige, samt i Professional development education. Vidare har litteraturförteckningar i artiklar och avhandlingar gett uppslag på intressant forskning. Då jag läst två olika handledarkurser vid Göteborgs Universitet har också studentlitteraturen hänvisat till intressant forskning om handledning.

Studiens övergripande syfte är att skapa förståelse över hur kollegial handledning kan vara en stöttande praktik för pedagogerna, då det gäller att omsätta nya lärdomar i praktiken via aktionsforskning. Då det var svårt att finna specifik forskning om kollegial handledning i förskolan, kommer centrala begrepp rörande kollegialt lärande i stort att tas upp samt centrala begrepp för grupphandledning. De aspekter som lyfts fram ses som relevanta för kollegial handledning och dess stöttande roll. Forskning som tas upp kommer från Sverige, Norge, Nederländerna, USA och Australien och är hämtade från olika skolnivåer. Endast tre studier utgörs av röster från yrkesverksamma pedagoger inom förskolan. Flertalet studier bygger på skolledares syn på handledning. Det innebär att i texten används både begreppet lärare och förskollärare. Då studiens problemställning handlar om hur kollegial handledning kan tillmötesgå pedagogernas behov av stöttning i sin aktionsforskning, ser jag det även som intressant att ta upp vad forskare (Illeris, 2007; Katz & Ain Dack, 2017) skriver om motstånd mot lärande. Förändringsarbete är krävande för alla aktörer i synnerhet för pedagogerna, vilket kan visa sig som ”motstånd mot lärande”.

Begreppet ”stöttning”

Stöttning, ’scaffolding’, är en metafor för den stöttning som experten kan erbjuda nybörjaren. Syftet med stöttningen är att den successivt ska avta, likt en byggnadsställning som tas bort då den inte längre behövs. Begreppet myntades av Jerome Bruner (1915–2016) influerad av Lev Vygotskijs (1896–1934) sociokulturella teori, där stöttningen från andra poängteras. Det handlar om att det du först klarar med hjälp utav andra klarar du senare av på egen hand. Nilholm och Säljö (1996) ger en illustration av begreppet, där barn med mammors hjälp fick i uppgift att slå en knop (dubbelt halvslag). Det studien visar är att mammorna hjälper sina barn genom att stegvis strukturera problemet och dela upp uppgiften i mindre delar. Genom mammornas agerande kunde barnen klara av uppgiften. ”Barnen lånar i denna situation kognitiv kompetens från modern som medierar sin förståelse med språkliga och icke-verbala (exempelvis genom pekande) redskap” (Säljö, 2000, s. 121). Målsättningen med stöttning är att den ska leda till självständighet, vilket här i uppsatsen tolkas som professionsutveckling.

Syftet med kollegial handledning och kollegialt lärande

I uppsatsens inledning nämns bakgrunden till varför kollegialt lärande fått en sådan framträdande roll. Forskning (Hattie, 2012; Timberley, 2008, 2011) visar på sambandet mellan lärarnas kompetens och elevernas resultat. För att ytterligare höja lärarnas kompetens ses det kollegiala lärandet som en nyckel. Kollegialt lärande kan ske både spontant och organiserat i olika strukturerade samtalsformer.

En professionell gemenskap för lärande visar sig ha betydelse för barns utveckling och lärande och kan kort beskrivas bestå av en grupp människor som kontinuerligt deltar i gemensamma möten, där de kritiskt ställer frågor till sin praktik på ett utvecklande och främjande sätt. (Rönnerman, 2012, s. 97)

Skolutveckling är en ständig pågående process för att möta både dagens men även morgondagens utmaningar och behov. ”Detta kräver att lärare utvecklar kompetens i att både *uttrycka, dela* och *kritiskt värdera* sin egen gemensamma yrkeskunskap” (Lauvås, Hofgaard & Handal, 1997, s. 25). Det finns ingen enhetlig definition av kollegialt lärande men flertalet snarlika. Inom forskning används omväxlande kollegialt och kollektivt lärande. I flertalet studier som här presenteras används kollaborativt lärande istället för kollektivt. Larsson (2016, 2018) skiljer mellan begreppen kollegialt och kollektivt och menar att vid kollegialt lärande utvecklas individuella föreställningar och vid kollektivt/kollaborativt lärande utvecklas gemensamma föreställningar. Kollegialt lärande i grupp är nu väletablerat inom skolväsendet i Sverige och internationellt (Krokmark & Åberg, 2007). Det finns många olika beteckningar för kollegialt lärande i grupp, t.ex., kollegahandledning, kollegialt lärande, lärande samtal och pedagogisk handledning. Engelska termer för kollegialt lärande i grupp är t.ex. Communities of practice, Peer group mentoring (PGM) samt Profesional learning communities (PLC). Trots nyansskillnader är syftet genomgående detsamma dvs. att lärare ges möjlighet att stödja och vägleda varandra i det dagliga praktiska arbetet. Att utifrån gemensamma grundläggande värderingar utveckla verksamheten, den professionella kompetensen och ta ett gemensamt ansvar för elevernas lärande och utveckling. Stoll, Bolam, Mc Mahon, Wallace och Thomas (2006, pp. 226-227) lyfter fram fem sammanflätade karaktäristiska drag för PLC; shared values and vision, collective responsibility, reflective professional inquiry, collaboration, group as well as individual learning is promoted.

Enligt Åberg (2009) kan den organiserade handledningen för yrkesverksamma lärare ha tre olika inriktningar; verksamhetsinriktad, professionsutvecklande samt personalstödande. I den verksamhetsinriktade handledningen är det främst organisationens behov som får styra innehållet. Tydligast kan det visa sig då exempelvis en ny metod eller fokusområde ska implementeras i verksamheten. Handledningen ses här som obligatorisk och inom den här inriktningen kan skolledaren inneha rollen som handledare (ibid.).

I begreppet professionsutveckling finns en inbäddad förståelse av det livslånga lärandet. Som lärare blir man aldrig ”färdig” utan behöver ständigt utveckla sin yrkesskicklighet. Att vara professionell innebär att som yrkesutövare ta ansvar för sitt handlande, inklusive misstagen (Colnerud & Granström, 2015). Via kollegial handledning kan ny förståelse skapas, förgivettagna handlanden ifrågasättas och ett erfarenhetslärande ske, vilket leder till professionsutveckling och ökad yrkesskicklighet både för den enskilda läraren men även på gruppnivå. Forskningens syn på begreppet ”skicklig lärare” är att läraren i fråga låter erfarenhet, praktik och teori samspela (Langelotz, 2014, s. 27).

En skicklig lärare kan dra nytta av både goda och mindre lyckade undervisningssituationer genom att reflektera över undervisningen och sedan utifrån olika kunskapskällor förhålla sig till hur en eventuell förändring kan komma att se ut. (ibid.)

Inom den professionsutvecklande inriktningen av handledning synliggörs lärarnas emancipatoriska förmåga dvs. att de själva tar makten över sin utveckling. För att detta ska ske krävs förvisso att lärarna är motiverande och initiativtagande (Åberg, 2009). Utifrån den aspekten är det flera forskare som rekommenderar ett frivilligt deltagande i handledningen (Lauvås m.fl., 1997; Åberg, 2009). Enligt

Åberg bör handledaren i det här fallet komma utifrån, ha en kulturell kännedom om skolan men behöver ej vara lärare. Det erfarenhetsbaserade lärandet samt utveckling av ett gemensamt språk står i fokus vid den professionsutvecklande handledningen.

Den personalstödande handledningen fokuserar på ”individens i rollen av personal och inte privatpersonen” (Åberg, 2009, s. 188). Det är med andra ord inte någon form av terapi. Organisering av kollegahandledning innebär organisering av en verksamhet som förebygger problem och fångar in de problem som uppkommer (Lauvås m.fl., 1997).

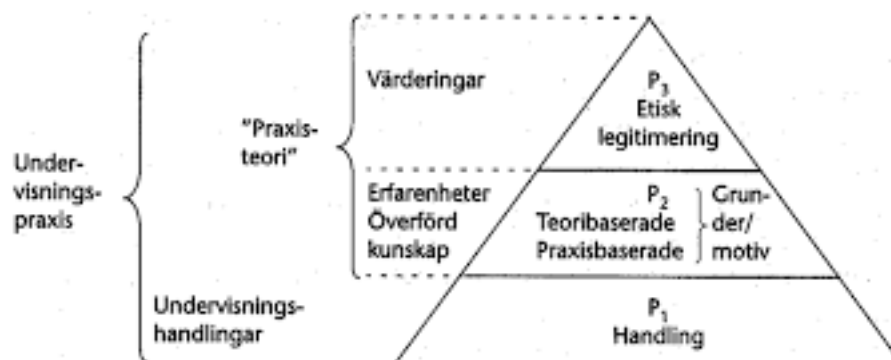
Nyckelbegrepp inom kollegial handledning

Gällande kunskap, - och forskning om kollegial handledning är relationen mellan tänkandet och handlandet central, med nyckelbegreppen: *reflektion*, *gemenskap* och *utforskande* (Lauvås m.fl., 1997, s.13). Utmaningen är att få syn på förgivettagna mönster, vilket kan göras genom att främmandegöra det kända och göra det kända främmande (Lauvås & Handal, 2015).

Reflektion

Åberg (2009) har delat in handledningstraditionerna i sex olika kategorier och gör en översikt över dem: Mentorstraditionen, hantverkstraditionen, seminarietraditionen, caseworktraditionen, psykoterapitraditionen samt phronesistraditionen. Än idag kan de olika traditionerna avspeglade sig i handledningspraktiker inom skolans verksamhet. Reflektionens betydelse är särskilt utmärkande inom *phronesistraditionen* och kan enligt Åberg härledas till John Dewey (1859–1952) samt Donald Schön (1991). Schön använder sig av begreppen ’reflection – in- action’ och ’reflection -on- action’ och skiljer på så sätt mellan den reflektion som sker i stunden och den reflektion som sker senare, där båda perspektiven poängterar att reflektionen är integrerad i handlandet. Syftet med reflektionen är att läraren synliggör sina egna handlingar för att vidare kritiskt ifrågasätta sitt handlande och efter behov förändra handlandet (Åberg, 2009). Forssten Seissner (2017) menar att omdömesförmåga (*phronesis*) är den kunskap som pedagogiska ledare främst behöver samt förmåga att fatta kloka beslut i etiskt och moraliskt laddade situationer (*aporia*), snarare än att presentera framgångsrika metoder.

I likhet med Dewey lyfts vikten av de demokratiska arbetsprocesserna fram inom *phronesistraditionen*, där dialogen och oliktankande är centrala aspekter. På så sätt kan den tysta kunskapen synliggöras. Till *phronesistraditionen* kan Lauvås och Handals (2015) syn på handledning inbegripas, s.k. yrkesinriktad handledning. Utgångspunkten för den yrkesinriktade handledningen är lärarens praktiska yrkesteorin. Den praktiska yrkesteorin står för lärarens handlingsberedskap, dvs. orsaken bakom lärarens agerande. Den bygger på lärarens föreställningar om sin praktik och består av värderingar, erfarenheter och kunskaper. Relationen mellan de tre faktorerna visas överskådligt i Løvli (1974) praxistriangel (ibid., s. 23).



Figur 1, Praxistriangeln enligt Handal & Lauvås (2015, s. 23)

Den praktiska yrkesteorin innehåller därför en stor del ”tyst kunskap” (ibid., s. 28). Den tysta kunskapen och lärarens handlingsberedskap visar sig då läraren gör på det sätt som hen anser är bäst,

vilket ofta innebär att göra som tidigare, oavsett dess utfall. Lauvås m.fl. (1997) beskriver den personliga eller tysta kunskapen som förtrogenhetskunskap. Genom samtal och samarbete kan den tysta kunskapen bli synlig och det gemensamma yrkesspråket utvecklas (Rönnerman & Wennergren, 2012). Syftet med den yrkesinriktade handledningen enligt Lauvås och Handal (2015) är därför att utöver ett synliggörande av den praktiska yrkesteorin även utveckla och utmana densamma. Författarna (ibid., s. 34) menar att den ”praktiska yrkesteorin är en individuell konstruktion” men formas och utvecklas i ett kontinuerligt samspel med omgivningen.

Vanligt i praktikinära forskning är att stöta på begreppet *praxis*, vilket i likhet med begreppet praktisk yrkest teori handlar om tänkandet om görandet, med hänvisning till begreppet *phronesis*. Kemmis och Smith (2008) skiljer på begreppen *praxis* och praktik. De menar att *praxis* är ett görande som bygger på erfarenhet, reflektion och ett övervägande kring varför man väljer att göra på det sätt som man gör. I *praxis*begreppet finns en inbäddad strävan efter att göra på det sätt som anses mest moraliskt och etiskt. Det till skillnad mot ett görande som styrs av regler eller av tradition utan ett övervägande om att det är på bästa sätt. Författarna menar att det senare agerandet inbegrips i praktikbegreppet.

Svendsen (2016) visar på gynnsamma effekter av lärarnas erfarenheter av att reflektera tillsammans. Under ett års tid hade lärarna i studien deltagit i ett skolbaserat utvecklingsprogram SUN (School development programme in Science), där den gemensamma reflektionen var central. Reflektionen ledde till nya sätt att undervisa, vilket innebar att lärarnas kollaborativa lärande gav effekter på elevernas lärande. ”Teachers found that the reflection process with colleagues gave motivation to their own teaching practice. This led them to think differently about their own teaching and the chance to try out new methods in the classroom” (ibid., p. 321). I likhet med Svendsen har Damjanovic och Blank (2018) studerat vad som händer då en grupp förskollärare regelbundet träffades för kollegialt lärande (PLC). Studien visar att då förskollärarna möttes för gemensam reflektion utvecklade de ett nytt sätt att se på barnens alster och sin egen undervisning. Från att bedömt barnens resultat som bra eller mindre bra samt sin undervisning som rolig eller ej, synliggjordes nu lärprocesser, främst barnens men även deras egna. Förändringen skedde över tid. Till en början uppvisade lärarna en osäkerhet kring om deras tankar var de ”rätta”. Med tiden blev de tryggare i att presentera olika sätt att tänka och kunde se fördelarna med oliktankande. Förståelse utvecklades även över sambandet mellan talet om praktiken vid den gemensamma reflektionen och tillämpningen i praktiken. ”When we change the way we speak about the practice, we change the way of practice” (p. 574).

Gemenskap

Handledning har sina rötter i ett flertal olika traditioner men lyfter genomgående fram vikten av gemenskap då det handlar om grupphandledning. I talet om kollegialt lärande och skolutveckling finns en anglosaxisk inriktning av ’best – practice’ med tillhörande metoder och modeller. En sådan inriktning kan leda till att de professionella blir passiva mottagare av färdiga metoder (Forssten Seiser, 2017). Inbäddat i PLC begreppet som berördes inledningsvis finns en strävan åt den inriktningen med ett syfte att effektivisera lärandet (Stoll et al., 2006).

Inom den nordiska folkbildningstraditionen läggs en större betoning på, dialog och demokratiska arbetsformer, liknande strukturen för studiecirkel (Rönnerman, 2015). Åberg (2009) presenterar en syntes av den nordiska handledningsdiskursens definition av handledning.

Handledning är en aktivitet som riktar sig till individer eller grupper, som fokuserar individens eller gruppens utveckling, den professionella kompetensen och/eller verksamhetens måluppfyllelse och kvalitet och som syftar till utveckling av kunskap, färdigheter och/eller reflektion kring yrkesanknuten teori och praktik. (Åberg, 2009, s. 54)

Mellan de båda inriktningarna finns inga absoluta skiljelinjer utan har även gemensamma drag. Hunzicker (2010) redovisar en checklista med punkter för effektiv professionell kompetensutveckling. De faktorer som tas upp är: stödjande, jobbinbäddad, instruktionsfokuserad, samverkande och pågående. Även om de här faktorerna lyfts fram som centrala då det handlar om ”effektiv”

professionell kompetensutveckling kan de delvis vara användbara för kollegialt lärande utifrån ett nordiskt perspektiv. Den största skillnaden ter sig vara då begreppet instruktionsfokuserat används för att få ett effektivt resultat. Den instrumentella synen på tillämpning skiljer sig mot den nordiska traditionens syn på handledning och bildning. Vägledande praktiska exempel kan dock inom båda perspektiven ses som nödvändiga för att stötta lärare i sitt praktiserande. Faktorer som ses som betydande för främst PLC men även för det nordiska perspektivet av kollegial handledning är: vikten av kollektiva mötesarenor för lärare, delade värden och visioner samt ett gemensamt ansvar gentemot elevernas lärande och utveckling. Aspekter som sammantaget leder till skolutveckling. Betoningen ligger även på att samtalen ska präglas av ömsesidighet och respekt, dialog och meningsskapande (Salo & Rönnerman, 2013; Stoll et al., 2006). ”I 2010-talets forskning är man tämligen överens om att professionen kan utveckla sina kunskaper genom att kollektivt diskutera dess innehåll och form” (Rönnerman, 2015, s. 243).

Yrkesspråket ses som viktigt då det är ett redskap för att skapa en gemensam förståelse över praktiken och den egna professionen (Colnerud & Granström, 2015; Rönnerman, 2012). Avsaknaden av ett professionellt språk får då motsatt effekt och kan försvåra för det gemensamma lärandet. ”Dialog och respons är viktiga beståndsdelar för att förstå den egna professionen och praktiken” (Rönnerman m.fl., 2018, s. 70). Olika åsikter lyfts fram som berikande för såväl utveckling av verksamheten som för det professionella lärandet, där professionaliteten i sin tur påverkar professionalismen. Colmer (2017) belyser sambandet och ömsesidigheten mellan det kollaborativa lärandet och utvecklandet av en professions identitet. ”Professional identity and professionalism grew from professional relationship and shared professional practices that created meaning for educators” (ibid., p. 447).

För att ett lärande ska ske, krävs det att samtalet sker respektfullt, där allas röster får bli hörda. I samtalet finns en inbäddad förväntan om att på sikt komma fram till en gemensam förståelse av ett fenomen. Merink, Imants, Meijer och Verloop, (2010) ser att kollaborativa mötesplatser med ömsesidighet och delat problemområde leder till större kollegialt lärande jämförelsevis med kollaborativa möten där enskilda lärares problem löses. Det perspektivet kan ställas mot Lauvås m.fl., (1997) som menar att vid kollegahandledning bör ej individers dilemman slås samman till ett gemensamt dilemma, trots beröringspunkter. Trots att forskarnas syn kan skilja sig något åt, lyfter de gemensamt fram betydelsen av allas delaktighet och känsla av meningsfullhet. En förutsättning för att samtalen ska leda till lärande, där deltagarna är engagerade är att processerna upplevs som meningsskapande (Rönnerman m.fl., 2018).

Flertalet studier visar på hur kollegial handledning leder till ökad gemenskap. Åberg (2009) frågade sina informanter huruvida de märkt att handledningen lett till några skillnader i verksamheten och i så fall hur det sett ut. De svar som gavs var; förbättrat samarbete men även avslut av dåligt fungerande samarbete som synliggjorts via handledningen, ett stärkande av personalens förmåga att hantera svårigheter och hitta egna lösningar, en form av modellärande där de positiva värdena från handledningsprocessen kunde överföras till arbetet med elevgrupperna. Nackdelar som lyftes var antaganden om en risk av att vid konsultativ samtalsmetod befästa känslor av otillräcklighet. Det kan jämföras med Langelotz (2014) studie där deltagarna positionerar sig själva och varandra som skickliga eller oskickliga lärare. Både Åberg och Langelotz tar upp det faktum att handledning kan leda till ärr och sjukskrivningar, t.ex. om det finns slumrande konflikter som kommit upp till ytan, som handledaren haft svårighet att hantera. Syftet med Langelotzs studie var att undersöka vilken kompetensutveckling och vilka lärarskickligheter som görs genom kollegial handledning samt vad som främjar och begränsar utvecklingspraktiken. Deltagarna uttryckte att arbetet i arbetslagen hade utvecklats positivt genom handledningen, då samtalen fått en mer pedagogisk karaktär samt att deras tillit till varandra hade ökat. Lärarna uttryckte även att de blivit ”bättre på att samarbeta kring pedagogiska frågor” och att de ”blivit mer ödmjuka gentemot kollegor” (ibid., s. 84). Dessa positiva effekter gynnade även eleverna. ”Genom ett kollektivt reflekterande kring erfarenheter från det dagliga arbetet fick lärarna syn på hur de kunde handla gemensamt för att stötta elevernas möjligheter att lära” (ibid., s. 93). Resultatet i studien visar att samtidigt som den kollegiala handledningen främjar

demokratiska principer på en kollektiv nivå kan ett disciplinerande av enskilda individer ske, där några kan uppfattas som skickliga lärare och några som oskickliga.

Rönnerman och Edwards-Groves (2012) visar på verktygens stöttande roll och dess betydelse för förskolläraernas handledarskap i sin egen praktik. Via en kurs i aktionsforskning fick deltagarna pröva hur man kan använda sig av olika verktyg för att driva aktionsforskning, vilket de därefter kunde överföra till sin praktik. "Lärarna hann utveckla arbetssätt, tillit till den egna förmågan samt kunskaper att leda och handleda andras lärande" (ibid., s.185).

Utforskande

Nyckelbegreppet *utforskande* kan kopplas till vikten av att inte stanna i samtal och reflektion om praktiken, utan låta de nya insikterna leda till praktisk tillämpning (Skagen, 2007, s. 51). Rönnerman, Edwards – Groves och Grootenboer (2018) lyfter fram betydelsen av praxisbegreppet och menar att det handlar om att agera, att faktiskt göra något och inte enbart diskutera teoretiskt eller utbyta erfarenheter. Handling krävs för att utveckling ska ske, dialogen mellan kollegor är inte tillräcklig för förändring (Rönnerman, 2015). Ett tecken på att ett lärande har skett, är att det förändrade tänkandet har lett till ett förändrat handlande (Katz & Ain Dack, 2017). Vidare leder nya handlingsmönster till nya reflektioner som i sin tur leder till nya handlingar osv. Växelspelet mellan reflektion och handling belyses även av Argyris (1990) då han redogör för modellen kring enkel-loop [single-loop] och dubbel-loop [double-loop] lärande. Vid enkel-loop lärande löses problem via handling utan någon grundläggande förståelse kring problemets orsak. Medan vid dubbel-loop lärande sker en förändring av de grundläggande värderingarna bakom.

Ett utforskande förhållningssätt kräver med andra ord utrymme för reflektion. Utan den finns det risk att verksamheten endast kopierar andras erfarenheter utan att beakta förståelsen över handlandet bakom. Utan reflektion finns även en risk att deltagarna enbart bekräftar varandras erfarenheter och hänvisar till liknande upplevelser utan att ifrågasätta sitt handlande. "Ett sådant okritiskt perspektiv kan resultera i att helt enkelt reproducera redan existerande upplägg och praktiker" (Rönnerman m.fl., 2018, s. 88). "Lärande genom erfarenhet kan förstärka gamla tankemönster, fördomar och stelnade värderingar om de inte ifrågasätts" (Åberg, 2009, s. 178). På så sätt sker enbart ett konserverande av sätt att tänka och göra. Scherp (2003) har i sin forskning kring lärande samtal och PBS (problembaserat lärande) tagit upp dilemmat med erfarenhetslärande. Han belyser särskilt det faktum att vi har en tendens till att lägga märke till sådant som stämmer överens med vår verklighetsbild, vilket innebär ett ignorerande eller avvisande av aspekter som inte harmonierar med våra tidigare föreställningar. "*Risken är alltså att erfarenhetslärande leder till att redan befintliga tankemodeller förstärks* (kursiv i original) även om de avspeglar verkligheten på ett bristfälligt sätt" (ibid., s. 13). För att komma åt detta dilemma ses reflektionen som den avgörande faktorn för att ta vara på de erfarenheter man gör (ibid.).

Handledarens roll

Handledarens roll, kompetens och förhållningssätt har betydelse för handledningspraktiken. Syftet med handledningen och dess metod får styra valet utav handledare (Åberg, 2009). Handledaren kan vara någon ifrån den aktuella arbetsplatsen, en kollega, en specialpedagog eller skolledare men kan också komma utifrån t.ex. en akademiker från högskolan eller universitetet. Lauvås m.fl. (1997) lyfter fram fördelarna med att ta hjälp av någon med ett utifrån perspektiv då det kan finnas svårigheter med att "hitta fram till det viktiga och intressanta i det som är så vanligt att vi inte får syn på det" (s. 20). Även Åsén Nordström (2014) skriver om handledarkompetens och lyfter särskilt fram vikten av att kunna koppla samman handling och tanke samt reflektera över sambandet. Handal och Lauvås (2015) menar att om den handledde ska kunna förändra sin praxisteori bör handledaren kunna lyfta dialogen till en metanivå, ifrågasätta och problematisera den handleddes motiv och handlingsförslag, likaväl som att stödja och bekräfta. Dock bör det ske i en anda av empati och förtroende och med hänsyn tagen till den handleddes integritet. Andra aspekter som kan vara av vikt vad det gäller handledarens roll och kompetens är att verka för en god progression i handledningssamtalen, så att en utveckling

sker över tid. Under samtalets gång krävs att handledaren är närvarande och driver samtalet framåt samt känner av var i processen samtalet befinner sig och vad som är nästa steg. Likaså att vara observant över vad som händer dels på innehållsnivån men även på relationsnivån. Med det innefattas en vaksamhet över normer och makt som kan göra sig gällande i gruppen (Langelotz, 2014; Rönnerman & Wennergren, 2012). Den sårbarhet som kan uppstå måste hanteras. Strukturen på samtalen kan därav ha betydelse. Detta bekräftas av de Lange och Lauvås (2018) som ser att den strama samtalsstrukturen [kollegahandledning] bidrar dels till att hålla fokus på problemägaren men också ett tillvaratagande av en symmetrisk relation mellan vägledare och vägsökare.

Var och en av aspekterna ovan ställer krav på handledarkompetensen. Om kraven inte blir tillgodosedda kan det leda till besvikelse hos deltagarna (Langelotz, 2014; Lauvås m.fl., 1997; Åberg, 2009). Kravet på en tydlig ledare kan ställas mot föreställningar om kollegahandledning, där kollegorna själva delar på ansvaret ovan och driver den kollegiala handledningen utan någon specifik handledare. Trots Lauvås och Handals tydliga beskrivning av handledarrollen är de förespråkare av det senare perspektivet, dvs. att handledningen sker utan en formell handledare.

Legitimitet, förankring, förväntningar och förgivettaganden

Legitimitet, förankring förväntningar och förgivettaganden är aspekter som har stor betydelse för hur handledningen kommer att tas emot och för hur lärandet i handledningen utvecklas. Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2000, 2005) benämner aspekterna som ”dilemman”. Avgörande för hur relationen mellan de olika aktörerna etableras är enligt författarna *legitimitetsdilemman*. Det handlar om handledarens formella och reella legitimitet och det förtroende som lärarna känner för handledaren. Vidare lyfts *förankringsdilemman* fram där det handlar om ett klargörande kring syftet med handledningen. Studien visar att handledare, handledda och skolledare kan ha olika förväntningar på handledningen. Författarna menar att en orsak till varför de olika aktörerna kan uppleva besvikelse över handledningen kan vara de olika förväntningar (*förväntningsdilemman*) aktörerna har på varandra, handledningens innehåll och form. Författarna visar på exempel där de handledda förväntar sig handledning som kan likställas med undervisning medan handledarna önskar stödja lärarnas eget reflekterande, problematiserande och kritiska tänkande. Dilemman kring den *förgivettagna* föreställningen om vad handledning innebär, är också avgörande för handledningens utfall. Var och en har sin uppfattning om vad handledning innebär, vilket kan leda till besvikelser om föreställningarna inte klargörs.

En grupp som ofta får handledande roller är de s.k. mellanledarna, vilka ses som nyckelpersoner för professionellt lärande och verksamhetsutveckling (Liljenberg, 2018; Rönnerman m.fl., 2018). Liljenberg ser hur samspelet mellan rektorer och lärare i mellanpositioner som ledare för kollegor [dvs. mellanledare] spelar stor roll för att konstruktiva förhandlingar ska föras. På så sätt kan stöd ges åt att ”finna gemensamma tolkningsalternativ där nya förståelseramar kan skapas med andra ord – ny gemensam mening” (ibid., s. 256). Med hänvisning till ”legitimitetsdilemman” som berördes ovan förstås mellanledarnas position som givna ledare för den kollegiala handledningen. Edwards – Groves, Grootenboer och Rönnerman (2016) förklarar det med fem dimensioner av relationell tillit mellan mellanledaren och kollegiet: en mellanmänsklig dimension av empati, respekt och förtroende, en ömsesidig dimension med demokratiska samtal, en intersubjektiv dimension där kollegialitet och ”viskap” är centralt, en intellektuell dimension där kunskap och klokskap lyfts fram samt den pragmatiska dimensionen dvs. mellanledarens sätt att leda förändringen. Mellanledaren leder och undervisar sin barngrupp/klass, utvecklar det kollegiala lärandet samt samverkar med skolledningen. Det tre praktiker tillsammans bidrar till mellanledarens legitimitet. Mellanledaren har med andra ord ”ett multimedlemskap i flera sammanhängande praktiker” (Rönnerman m.fl., 2018, s. 114). Mellanledaren blir på så sätt kittet mellan de olika praktiker. ”It has been established that trust among teachers, facilitators and school leaders is a key resource for establishing the kinds of professional learning partnership that involve educational change” (Edwards- Groves et al. 2016, p. 375).

För att kollegial handledning ska ha framgång krävs utöver ovanstående aspekter att förutsättningar finns i form av t.ex. lokal och tid till förfogande för regelbundna sammankomster. Gruppens storlek har också betydelse liksom dess sammansättning av utbildningsnivå, kunskaper, erfarenheter, motivation samt vana vid att arbeta tillsammans etc. (Stoll et al., 2006; Åberg, 2009; Åsén Nordström, 2014). Här har skolledarna en viktig roll, då det handlar om att ge de förutsättningar som krävs (Langelotz; Åberg, 2009).

Motstånd mot lärande

”För att lära krävs en omvärdering av vad vi vet, tror på och gör. En sådan omvärdering är inte enkel utan associeras med att övervinna ett motstånd” (Rönnerman m.fl. 2018, s. 66–67). Det motstånd mot lärande som kan uppstå vid den kollegiala handledningen kan förklaras som psykologiska barriärer eller hinder (Katz & Ain Dack, 2017). Av ren lättja väljer vi många gånger att antingen undvika mödan att förändra tänkandet eller så försöker vi att omvandla det nya till någonting välbekant för att känslan av utmaning ska försvinna. Den aspekten berördes under erfarenhetslärande tidigare i texten. Motståndet mot lärande och arbetsprocessen med att omvärdera sina föreställningar kan leda till ett förändrat görande utan någon reflektion. Med andra ord är nytt handlande utan reflektion det omvända perspektivet på reflektion som ej leder till handling, vilket skrevs om tidigare. Illeris (2007) tar i likhet med Katz och Ain Dack (2017) upp hinder för lärande, där han delar in hindren i tre aspekter; fellärande, försvar mot lärande samt motstånd mot lärande. Aspekten fellärande känns inte helt relevant att ta upp i förhållande till studiens syn på kollegial handledning, där kunskap konstrueras av individen och gruppen utifrån den situerade kontexten. Däremot kan Illeris syn på försvar och motstånd mot lärande härledas till studien. Försvar mot lärande kan likställas med de psykologiska barriärerna som lyfts fram av Katz och Ain Dack (2017). ”Syftet är att skydda individen mot sådant lärande som av ett eller annat skäl kan hota, begränsa eller på annat sätt störa den mentala balansen” (Illeris, 2007, s. 186). Motstånd mot lärande kategoriseras av Illeris som en reaktion på något förhållande som av individen ses som oacceptabelt.

Kollegial handledning och skolutveckling

Inom diskursen för det kollegiala lärandet är det främst lärarens individuella kunskapande som betonas, där läraren via kollegorna förstår sin egen undervisning bättre. Granberg och Ohlsson (2016) redogör för hur man inom arbetslivsforskningen sedan länge har uppmärksammat hur individens enskilda lärande i grupp kan resultera i en kollektiv kunskap. Det betyder att det kollektiva lärandet är en process där individer utvecklar sin kompetens i samverkan med andra, och samordnar och integrerar detta lärande till nya gemensamma handlingsstrukturer i sitt arbete. Larsson (2016, 2018) poängterar vikten av att den gemensamma läroprocessen resulterar i en gemensam förståelse och gemensamma slutsatser. Först då kan man enligt Larsson (ibid.) uppnå skolutveckling. ”Det räcker alltså inte med att enskilda individer lär och utvecklas. Det krävs även att den individuella kunskapen synliggörs för andra, bearbetas gemensamt och integreras i den vardagliga praktiken i form av nya handlingsstrukturer” (2016, s.152). Detsamma uttrycks av Lauvås m.fl., (1997, s. 23) ”Det handlar [också] om att utveckla en *gemensam* (kursiv i original) förståelse av hur man bör arbeta i skolan och varför det är så viktigt att arbeta på det sättet”.

Teoretiska utgångspunkter

I det här avsnittet ges en redogörelse över studiens teoretiska utgångspunkter. Som helhet har studien *aktionsforskning* som ansats men tar även sin utgångspunkt i *sociokulturellt perspektiv* och *teorin om praktikarkitekturer*. Aktionerna i utvecklingsarbetet är designade utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande och teorin om praktikarkitekturer används som analysverktyg. Centralt för alla tre teorierna är kontextens betydelse samt det sociala samspelet för individens lärande. Med andra ord sker ej lärandet i ett vakuum eller av en neutral påverkan. Det ontologiska och epistemologiska synsättet som genomsyrar studien utgår från att allt hänger samman i en ömsesidig påverkan.

Aktionsforskning

Aktionsforskning kan varken enbart betraktas som en metod eller en teori, snarare handlar det om både och, eller som Hansson (2003, s. 54) uttrycker, - en *strategi* för samhällsforskning. Strategi, kan förstås som medvetna steg i riktning mot måluppfyllelse – som processen i ett utvecklingsarbete. Aktionsforskning skiljer sig från traditionell forskning i den bemärkelsen att forskningen påbörjas i och med att actionerna sätts och därmed även förändringsarbetet. Det i jämförelse med traditionell forskning där tillämpningar av ny kunskap i verksamheten sker efter det att studien är färdig (Denscombe, 2009). Aktionsforskning har sitt ursprung i olika traditioner och filosofiska antaganden och har utvecklats över tid, därav finns det olika riktningar inom aktionsforskningsfamiljen (Hansson, 2003; Nylund, Sandback, Wilhelmsson & Rönnerman, 2010). Carr och Kemmis (1986) har identifierat tre olika vetenskapliga förhållningssätt inom aktionsforskning; empiriskt-analytiskt (positivistiskt), hermeneutiskt (tolkande) och kritiskt (emancipatoriskt). Författarna utgår ifrån Habermas indelning av kunskapsintressen; *tekniskt*, *praktiskt* och *emancipatoriskt*. Kortfattat kan nämnas att aktionsforskning inom det tekniska kunskapsintresset har ofta fokus riktat mot effektivitet. Inom det praktiska intresset hamnar fokus på tolkande förståelse och inom emancipatoriskt kunskapsintresse är den kritiska reflektionen central för aktionsforskning. Jag har ej för avsikt att ge en heltäckande bild över de olika inriktningarna ej heller dess historia och framväxt. Däremot redogöra för några karaktäristiska drag för aktionsforskning.

Mötet mellan teori och praktik

Aktionsforskning griper sig an problem eller frågor direkt från praktiken, vilket kan beskrivas som ett 'bottom – up' perspektiv. Motsatsen är 'top-down', där någon annan dvs. utanför praktiken avgör vad som ska ske i praktiken (Rönnerman, 2012). Aktionsforskning bygger på en pragmatisk syn på hur teori och handling står i relation till varandra. Syftet med aktionsforskning är att förändra praktiken och få en fördjupad förståelse av den samt förståelse över hur kunskapandet och processen går till. Det förutsätter kunskaper om praktikens bakgrund och kontext. Det innebär också att varje aktionsforskning får sin unika prägel. "Aktionsforskning innebär en relation mellan tänkandet om praktiken och handlandet i praktiken" (Nylund m.fl., 2010, s. 21). Den relationen genomsyrar själva begreppet aktionsforskning och dess sammansättning av orden: aktion och forskning. Kombinationen av aktion och forskning lämpar sig särskilt väl som forskningsmetodologi inom utbildningsväsendet menar Somekh och Zeichner (2009) därför att den kan utmana det för-givet-tagna. Med andra ord kännetecknas aktionsforskning av en nära kopplingen mellan kunskapsfälten teori och praktisk handling. Gustavsen (2001, p. 18) väljer att uttrycka den nära koppling som en tredje medierade diskurs. "The relationship between three different but independent discourses – a discourse on theory, a discourse on practice and a mediating discourse on how to link them". Att teori och praktik inte går att särskilja har särskilt betonats av Carr och Kemmis (1986). Det finns därför ingen dualism eller uppdelning i dikotomier som praktik – teori, tänkande – handlande etc.

Theories' are not bodies of knowledge that can be generated out of a practical vacuum and teaching is not some kind of robot-like mechanical performance that is devoid of any theoretical reflection. (Carr och Kemmis, 1986, p. 113)

Andra kunskapsfält som möts inom aktionsforskning är det vetenskapliga och det vardagliga (Rönnerman, 2012). Det kan närmare beskrivas som vetenskapens systematiska arbetssätt och teoretiska anknytning i kombination med vardagskunskap som egna erfarenheter, traditioner och sunt förnuft, där praktikerns kunskap om sin egen praktik ses som betydelsefull. Tillvaratagandet av verksamhetens kompetens samt utmaning av densamma är själva kärnan för aktionsforskning (Nylund m.fl., 2010).

Förändringsarbete

Som redan nämnts är syftet med aktionsforskning att få en fördjupad förståelse av sin praktik och att förändra eller förbättra praktiken. Förändringen ses som en integrerad del av verksamheten, skall på så sätt inte bli något utanför den ordinarie verksamheten utan vara en del av den. Förändringen ses även som en integrerad del av forskningen ”både som ett medel för att lösa problem och som ett medel för att få ny och fördjupad kunskap” (Forssten Seiser, 2017, s. 16). Det innebär vidare att aktionsforskning har ett dubbelt uppdrag både att utveckla praxis men också att bidra med ny kunskap (Denscombe, 2011; Rönnerman, 2012). Det förutsätter en förmåga att både kunna se det specifika i verksamheten men även lyfta förståelsen till en metanivå och sätta in de nya insikterna i ett större sammanhang. Kombinationen av praktikernas kunskap om deras verksamhet med en forskares utifrån perspektiv är fruktsam i kunskapsprocessen. Elden och Levin (1993) menar att på så sätt kan en lokal teori formuleras, vilken både innehåller en praktiks handling i den specifika verksamheten men även en producerad ny kunskap. Eftersom aktionsforskningsprocessen även innefattar en systematisk dokumentation kan den lokala teorin och tillika aktionsforskning sägs stå för vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

Nylund m.fl., (2010) poängterar det kritiska med huruvida praktikerna hanterar sina nya insikter och kunskaper. Författarna menar att här finns ett vägskafl mellan att endera välja att fortsätta göra som man alltid gjort, eller låta de nyvunna kunskaperna förändra praktiken. Katz och Ain Dack (2017, s. 13) hävdar att tecken för lärande är att förändrade tankar leder till förändrade handlingar och definierar lärande som ”bestående förändringar av sätt att tänka eller göra”. Rönnerman m.fl., (2018) betonar långsiktigheten och kunskapandet inom aktionsforskning. ”Vi vill se längre än till att aktionsforskning endast handlar om att utveckla aspekter i praktiken” (ibid., s. 68). Carr och Kemmis (1986) menar att aktionsforskning består av tre dimensioner; utveckla aspekter i praktiken, utveckla förståelse för praktiken samt utveckla förståelsen för den plats där praktiken äger rum. Rönnerman m.fl., (2018) har utvidgat den förståelsen med ytterligare en dimension; att utveckla förståelse och praktiker som genererar potential för ledande. Författarna (s. 70) förtydligar att aktionsforskning berör ”mikro-meso och makronivå”, med andra ord innefattas såväl pedagogen, praktiken som dess sammanhang. Förändringarna handlar därför ej enbart om en praktik, ”utan om ett system av praktiker som hänger samman”. Författarna vill också poängtera att det inte är individernas egenskaper som står i centrum för förändringsarbetet utan *vad* som sker i praktiken, som t.ex. aktiviteter och kollegialt lärande.

Kunskapandet och förändringsprocessen i aktionsforskning sker systematiskt i olika steg, vilket oftast visas i form av en spiral. De olika stegen i processen består i att: planera – agera – observera och reflektera, vilket leder till nya frågor som i sin tur ska processas i de olika stegen. Den tysta kunskapen och antagande om den egna praktiken kan via processen få möjlighet att visa sig och formuleras i ord. Kemmis och Mc Taggart (2005) som utformat aktionsforskningsspiralen menar även att processen behöver inte nödvändigtvis starta i planeringen, utan kan lika gärna uppkomma ur en reflektion som leder till en vilja att förändra (Rönnerman, 2012). Ytterligare verktyg för att systematiskt följa forskningsprocessen är t.ex. dagboksskrivande, observationer av händelser, intervjuer/samtal och dokumentation (Nylund m.fl., 2010).

Deltagarorienterad forskning

Det aktiva deltagandet (participation) och den demokratiska dialogen är central inom aktionsforskning. Det bygger på ”samarbete, ömsesidigt lärande och gemensam kompetensutveckling” (Hansson, 2003, s. 54). Tankar som går tillbaka till Dewey och hans betoning av participativ demokrati för praktisk

lösning av problem (Hansson, 2003). Kurt Lewin (1890 – 1947) som ses vara den moderna aktionsforskningens grundare såg i sin forskning under 1930–1940 talet i USA, vikten av mötet mellan forskare och praktiker och betydelsen av deltagarnas engagemang i förändringsprocessen (Rönnerman, 2012). Eftersom praktikerna antingen genomför sin forskning själva eller tillsammans med en forskare innebär det att inom aktionsforskning talar man i termer av att forska *med*, vilket kan jämföras med den traditionella forskningen som handlar om att forska *på* eller *om*. Det innebär även att deltagarna ses som jämlika i forskningsprocessen (Hansson, 2003). Den erfarenhet och professionella kompetens som finns hos praktikerna vill man tillvarata, men också utmana och utveckla (Nylund m.fl., 2010). Även forskarrollen i aktionsforskning skiljer sig gentemot den traditionella forskningen. Kalleberg (1992) benämner det som intervenerande upplägg och syftar då på att forskaren är en del av det fält som ska studeras. Nordisk aktionsforskning har sitt ursprung i arbetsvetenskapen präglad av det nordiska folkbildningsidealet, där deltagarnas erfarenhet och kontextuella förståelse starkt lyfts fram som en tillgång. Både forskare och deltagare ”har sin egen expertis och referensram” (Hansson, 2003, s. 62). I den nordiska traditionen ses dialog och kollegiala former för meningsskapande som själva kärnan för lärares professionella utveckling (Salo & Rönnerman, 2013).

Kritik mot aktionsforskning

Aktionsforskning kritiserar till viss del av den traditionella forskningen och då handlar det främst om bristen på objektivitet. Aktionsforskarens aktiva deltagande ses som ovetenskaplig, då forskarens subjektivitet är framträdande i tolkningar och resultat. Rönnerman (2012, s. 45) beskriver den kritik som riktas mot kontextberoendet inom aktionsforskning där röster menar att ”kunskapen är alltför praktikbunden och äger inte särskilt stor giltighet utanför den egna kontexten”. Kritiken bygger på en kunskapssyn med ursprung från positivismen där vikt läggs vid att forskningen ska vara objektiv och värderingsfri. Det går tvärs emot aktionsforskning i allmänhet och nordiska aktionsforskning i synnerhet. Därav kan det te sig tämligen ointressant att diskutera huruvida aktionsforskning tillfredsställer den akademiska forskningens krav eller ej.

Det handlar inte om att i första hand tillfredsställa den akademiska forskningens krav. Snarare handlar det om att skapa en professionell trovärdighet, när det gäller praktikers bidrag till den egna professionella kunskapsbildningen. (Rönnerman, 2012, s. 53)

Kritik riktas även mot att praktikens dilemma får ett sådant stort utrymme och därmed blir forskningens intresse underordnat praktikens (Hansson, 2003). Kalleberg (1992) anser därav att aktionsforskning mer liknar professionell verksamhetsutveckling. Somekh (2006) svarar på kritiken genom att lyfta fram särdragen inom aktionsforskning som styrkor. Aktionsforskning och främst den kritiska inriktningen har just för avsikt att ej vara värderingsfri, utan har till syfte att främja social rättvisa och frigöra tänkandet. Likaså att aktionsforskning innehåller en ”hög nivå av flexibilitet” (ibid., s. 7). I och med det skapas utrymme för att kritiskt granska forskningsprocessen och den egna rollen utifrån aspekter som t.ex. makt, dominant diskurser, handlingsutrymme och förgivettaganden etc. Vidare belyser Somekh (2006) vikten av transparens och att skriva fram hela forskningsprocessen, för att andra ska kunna värdera studiens trovärdighet.

Sociokulturellt perspektiv på lärande

Inom det sociokulturella perspektivet är kommunikation och användning av språket helt centralt. Det är via språket som vi tänker. ”Tänkandet är något som produceras av människor i samtalets form” (Säljö, 2000, s. 113). Enligt det sociokulturella perspektivet är det således via interaktion med andra människor som vi lär. På så sätt understryks att lärande är en aktiv handling och inte ett passivt mottagande.

Tänkandets kommunikativa och kollektiva karaktär

Det sociokulturella perspektivet betonar kollektivets och den sociala praktikernas roll för tänkande, kunskapande och färdighetsträning. ”Det handlar om att ge och ta mening i samspel med andra

människor” (ibid., s. 152). Här ses dialogen som viktig för den kommunikativa processen, där kunskap skapas mellan individerna.

Stöttnen från andra poängteras inom det sociokulturella perspektivet, där det handlar om att det du först klarar med hjälp utav andra klarar du senare av på egen hand. Vygotskij som starkt förknippas med det sociokulturella tänkandet förklarar detta med sin teori kring den proximala utvecklingszonen.



Figur 2, Utvecklingszon, fritt efter Säljö (2000, s. 122)

Vygotskij har delat in en individs kunnande i tre zoner. Den första nivån är individens uppnådda kompetens, dvs. det hen klarar av på egen hand. Den andra nivån är det som individen klarar med hjälp av stöttnen. Den sista nivån är det som individen ej klarar av trots stöttnen. Den närmsta utvecklingszonen är enligt teorin viktig att hitta för att en utveckling ska ske. Det sker ingen utveckling om individen hålls kvar i den första zonen, vid det hen redan kan, ej heller om utmaningarna blir för stora som i den sista nivån.

Att kunskap skapas mellan individer och att var och en konstruerar sin förståelse lyfts fram inom det sociokulturella perspektivet på lärande. Säljö (2000, s. 152) använder begreppet *appropriering*, vilket jag anser kan likställas med individens eller kollektivets förståelse av ett fenomen. Begreppet kan även stå för en kunskapande process då Säljö ser *appropriering* som en ”gradvis process, [...] där man succesivt skaffar sig större erfarenheter” (ibid.). Utifrån tänkandets kommunikativa och kollektiva karaktär sker tänkandet med andra ord både som ett gemensamt kunskapande men även individuellt. ”Tänkandet är något som produceras av människor i samtalets form och äger rum *inom* såväl som *mellan* individer” (ibid., s. 113). Säljö (2000) ställer sig tveksam till Vygotskijs syn på begreppet *internalisering*. Säljö's tolkning av begreppet visar på likheter mellan *internalisering* och begreppet *inläring*, där kunskap från det yttre tas in i det inre (individens huvud). Den synen bygger på tanken om att det existerar ett sätt att tänka, en uppfattning som är lika för alla. Ifrågasättandet av den typen av kunskapssyn reserverar sig även mot att det vi säger är exakt detsamma som det vi tänker. ”Det vi säger är ingen direkt spegel av vad vi tänker, och det vi tänker återspeglas inte nödvändigtvis i det vi säger” (ibid., s. 115). På så sätt kommer betydelsen av den tysta kunskapen fram, den som kan vara oformulerad p.g.a. avsaknad av ett professionellt språk.

Redskap

Vygotskij har lyft fram verktygens (kunskapsartefakternas) betydelse för lärandet (Kroksmark, 2003, s. 453). Redskapen kan både vara intellektuella som språkliga och praktiska till sin natur. I det sociokulturella perspektivet poängteras den ständiga utvecklingen och förändringen som vi alla är en del av. Utifrån den aspekten behöver verktygen ständigt utvecklas så att de är funktionella och matchar praktikens behov. ”Relationen mellan redskap och handling måste skapas, den är inte mekanisk utan varierar mellan olika sociala praktiker” (Säljö, 2000, s. 129). Verktygen i sig bidrar också till utveckling och flyttar fram gränserna för vår intellektuella och praktiska förmåga (ibid., s. 73).

Det situerade lärandet

I ett sociokulturellt perspektiv lyfts förhållandet mellan mikro och makroperspektiv fram, vilket kräver en förståelse av det sagda i relation till sammanhanget och bakgrunden. ”Mänskligt tänkande och handlande är situerat i sociala kontexter” (Säljö, 2000, s. 104). Tid och rum är faktorer som man alltid måste ta hänsyn till, då man vill förstå ett fenomen men också hur förståelsen blir till. Det handlar bl.a.

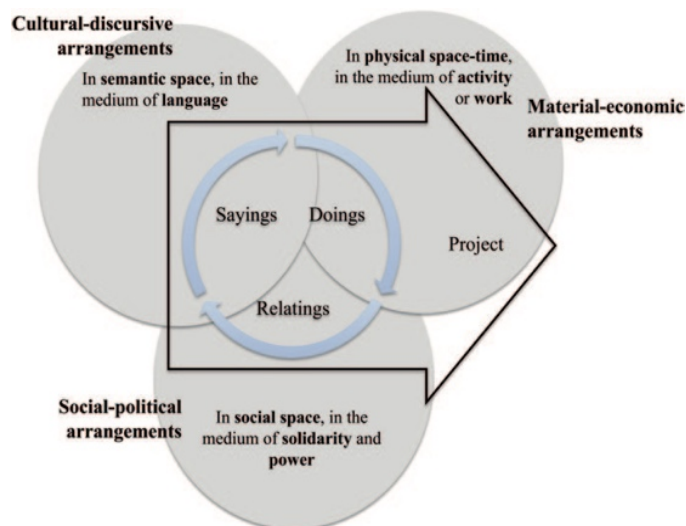
om yttre strukturer som sätter ramar men även inre som kan vara diskursiva till sin natur. Likaså vikten av det meningsbärande, dvs. att individen formar förståelsen så att den känns meningsfull i den situation individen befinner sig i.

Teorin om praktikarkitekturer

Teorin om praktikarkitekturer är en teori som används för att förstå praktiken. Teorin är utvecklad av Kemmis och Grootenboer (2008) och kan med fördel användas för att förstå förutsättningarna för ett utvecklingsarbete och de ramar som sätts upp. På så sätt kan förhållandet mellan mikro och makrostrukturer framträda. Det innebär även att individerna i sin tur kan påverka organisationen. Med andra ord kan teorin både synliggöra hur en praktik formas av ramarna men även det omvända - hur praktiken kan forma ramarna.

Med hänvisning till vad som skrivits tidigare i teoridelen om det sociokulturella perspektivet, bygger teorin om praktikarkitekturer på samma grundantagande vad det gäller hur en praktik påverkas av tid och rum. Praktiker konstitueras av sammanhanget eller kontexten men kan ändå inte betraktas som oföränderliga, då även sammanhanget och omgivningen ständigt förändras. Aspfors (2012) belyser svagheten med metaforen praktikarkitekturer och menar att tankarna lätt leds till bilden av en statisk byggnad, som stått stabilt sen den blev byggd för länge sen. Risk finns att föränderligheten glöms bort.

Kemmis och Grootenboer (2008), menar att praktiker är socialt uppbyggda och hålls ihop genom handlingar som det som sägs (sayings), det som görs (doings), och relationer (relatings). Sayings – doings och relatings kan förklaras som delar av en praktik, vilka är bundna till varandra men kan aktualiseras via olika rum för att analytiskt särskiljas och därmed synliggöras. Sayings synliggörs i det semantiska rummet, doings i det fysiska rummet och relatings i det sociala rummet. Sayings – doings och relatings formar tillsammans ett projekt. Enkelt kan det uttryckas som målet med det som sker här och nu och på den här platsen. Även om utgångsläget för synliggörandet är här och nu är syftet att utveckla projektet, därav den framåt riktade pilen i figuren.



Figur 3, Praktikarrangemang, enligt Kemmis et al. (2014, s. 34.)

I avsnittet om det sociokulturella perspektivet nämndes även relationen mellan mikro och makroperspektiv och dess ömsesidiga påverkan på varandra. Den relationen mellan aktörer och strukturer är själva kärnan inom teorin om praktikarkitekturer. Om man vill förstå och förändra en praktik, räcker det inte med att fokusera på individernas intentioner och på projekten, man måste även ta yttre faktorer som strukturer i beaktande, menar Kemmis och Grootenboer (2008). De kallar strukturerna för *arrangemang* och menar att det är arrangemangen som påverkar praktiken, möjliggör och begränsar aktiviteten och bildar därav praktikens arkitektur. Arrangemangen beskrivs som tre

parallella dimensioner; *kulturella – diskursiva, materiella- ekonomiska*, samt *social – politiska* arrangemang. Kulturella - diskursiva arrangemang formar språket inom praktiken. Här påverkas det som sägs och uttrycks via tal eller kroppsspråk av rådande diskurser, traditioner och kulturer. Materiella- ekonomiska arrangemang sätter upp villkoren för de resurser som möjliggör eller begränsar praktikens aktiviteter. Det kan handla om: tid för kollegial handledning och kollegialt lärande, tillgång till lokal/rum, resurser i form av vikarier för att lösgöra pedagoger från barngrupper samt stödmaterial som dokumentmallar etc. Sociala-politiska arrangemang formar relationerna och tar sig uttryck som regler, roller, delad förståelse, överenskommelser och makt. Faktorer som kan påverkas är: samtalsklimatet, relationen till styrdokument och uppfattningar av den professionella rollen, relationer inom gruppen, och till chefen men även relationen till artefakter som stödmaterial.

Teorin om praktikarkitekturer belyser komplexiteten i en praktik. En praktik är ej heller isolerad, utan påverkar och påverkas av ett system av andra praktiker. Görs förändringar i en praktik och i dess arkitekturer påverkas även andra praktiker och deras arkitekturer. Kemmis, Wilkinsen, Edwards – Groves, Hardy, Grootenboer och Bristol (2014, p. 52) beskriver det som ”The theory of ecologies of practices” (praktikekologi), ett begrepp som Rönnerman m.fl., (2018) översatt till utbildningspraktikernas sammanhang. Inom praktikekologin listas fem praktiker; ledarskap och administration, forskning och utvärdering, undervisningspraktiken, lärares professionella lärande samt barn och elevers lärande och utveckling.

Sammanfattning av tidigare kunskap och studiens teoretiska inramning

I genomgången av tidigare kunskap inom området *kollegial handledning* läggs stor vikt vid skapande av en gemensam förståelse via reflektion samt betydelsen av gemenskap och utforskande.

Studien har sina teoretiska utgångspunkter i aktionsforskning, sociokulturellt perspektiv och teorin om praktikarkitekturer. Centrala aspekter som lyfts fram ur samtliga perspektiv är; sammanhangets betydelse samt det sociala samspelet för kunskapande. Det situerade lärandet som lyfts fram i det sociokulturella perspektivet är i högsta grad gällande för både aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer. Sociokulturellt perspektiv och teorin om praktikarkitekturer kompletterar även varandra. Teorin om praktikarkitekturer är en praktikteori som används för att förstå praktiken och det sociokulturella perspektivet belyser individens lärande som sker i samspel med gruppen. På så sätt ringas studien in utifrån tre nivåer, individen, gruppen och organisationen. Studiens fokus riktas mot praktiken men den består av individer som tillsammans bildar gruppen. Därav teoriernas kompletterande styrka.

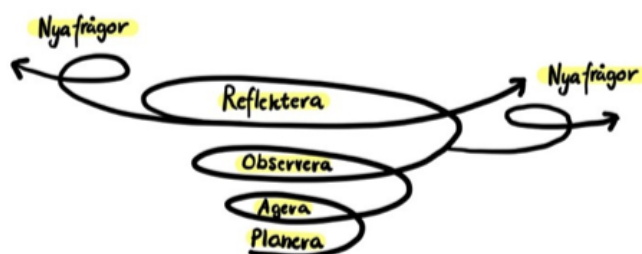
Ett annat perspektiv som präglar de tre olika teoretiska ingångarna är att förståelsen uppkommer då förhållandet mellan delarna och helheten studeras. Forskare (Langelotz, 2014; Nehez, 2013) som använder sig av teorin om praktikarkitekturer hänvisar till begreppen ”zooma in” och ”zooma ut”, vilka myntats av Nicoilini (2013). ”Zooma in på vad handlingarna i en praktik försöker åstadkomma, för att därefter zooma ut på strukturerna som omger praktiken” (Nehez, 2015, s. 44). På så sätt kan studiens intresse synliggöras dvs. relationen mellan pedagogernas omsättning av lärdomar och handledningens stöttning.

Metod

Metodavsnittet består av två delar. Först en kort bakgrund till utvecklingsarbetet i studien med en presentation av de genomförda aktionerna. I den andra delen beskrivs den praktiska forskningsprocessen. Där redovisas studiens deltagare, den samlade empirin, hur datainsamlingen genomfördes samt materialets bearbetning och analys. Vidare förs ett resonemang om etiska överväganden, rollen som forskare i egen praktik, studiens validitet, tillförlitlighet och generaliserbarhet.

Aktionsforskning som strategi för utvecklingsarbetet.

I likhet med Hansson (2003) och Nehez (2015) väljer jag att använda begreppet strategi istället för metod för att beskriva studiens aktionsforskande arbetssätt. Anledningen är att jag ej vill begränsa aktionsforskning till att bli betraktad som en teknisk metod. Istället vill jag poängtera de strategiska målmedvetna valen som är gjorda utifrån ett reflekterande förhållningssätt. Som redan nämnts i uppsatsens teoridel startar aktionsforskning i praktiken med praktikens frågor och behov. Handlingar sätts igång, vilket benämns som aktioner. Den cykliska processen följs sedan i systematiska steg; planera – agera – observera – reflektera – och därpå en ny planering osv.



Figur 4. Fritt efter Mc Niff, (2013, s. 66)

Kort bakgrund till utvecklingsarbetet

Upprinnelsen till utvecklingsarbetet i studien var ett behov som uppkom från pedagogerna gällande samsyn och ett gemensamt förhållningssätt. För att arbeta mot en gemensam samsyn har kollegial handledning använts som forum med mig som handledare. Detta har gjorts sedan hösten 2017. Den samtalsmodell som använts har varit kollegahandledning enligt Lauvås m.fl. (1997). Dock med en viss modifiering då bl.a. ett steg lagts till. Tillägget handlar om vilka insikter eller lärande som var och en fått med sig från gruppstillfället. Modellen bygger på att gruppen utser en dilemmaägare som får delge sitt dilemma. Gruppens uppgift blir därefter att ställa frågor för att möjliggöra för en fördjupad förståelse av det presenterade dilemman. Målsättningen med träffarna har varit att få syn på förgivettagna aspekter och kritiskt granska sitt agerande i syfte att förbättra och utveckla praktiken samt formande av ett gemensamt förhållningssätt. Helt i linje med aktionsforskning dvs. att skapa förståelse för sin praktik och det sammanhang som praktiken befinner sig i (Rönnerman, 2012). För att skapa trygghet i gruppen har gemensamma förhållningsregler tagits fram.

Samtalsmodellen:

1. *Varvet*: varje deltagare presenterar sitt dilemma.
2. Gruppdeltagarna väljer ett dilemma att fördjupa sig i.
3. Dilemmaägaren berättar närmare om problemet.
4. *Varvet*: en fråga var tills alla frågor är ställda.
5. Var och en formulerar sin syn på dilemman.
6. *Varvet*: råd från kollegor, ett råd per person/varv.

7. Dilemmaägaren reflekterar över de råd som givits och redogör för vad hen kan tänkas göra åt problemet.
8. *Varvet*: Var och en berättar vad de själva fått med sig från dagens kollegiala handledning (Ljudupptagning).
9. Samtalsledaren summerar dagens träff.

De handledningsträffar som studien bygger på har genomförts vid elva tillfällen under hösten 2018 och fyra tillfällen under våren 2019, á 1,15 tim./tillfälle. De lärdomar som utgör studiens fokus för omsättande i praktiken uppkom vid de första sex tillfällena under hösten och bildar på så sätt studiens utgångsläge. Aktionerna i studien genomfördes sedan vid de nio därpå följande kollegiala handledningstillfällena. Jag har haft rollen som samtalsledare och förskolans pedagogista har varit observatör och fört minnesanteckningar. Efter varje tillfälle har vi två haft möjlighet att summera våra intryck av handledningen. Som utvecklingspedagog och forskare för studien har jag därefter dokumenterat processens nuläge, dels i min personliga loggbok men även efter en reflektionsmall som förskolans utvecklingsgrupp fått ta del av via mejl. Deltagarna i utvecklingsgruppen har fått ansvara för att dokumenten förvarats på ett lämpligt och skyddat sätt. Känslig information har ej dokumenterats i reflektionsdokumenten. Utvecklingsgruppen har bestått av fyra personer; förskolechefen, pedagogistan, ateljéristan och jag som utvecklingspedagog. Gruppen har träffats var tredje vecka för att där ventilera utvecklingsarbetet i syfte att staka ut kursen för förskolans fortsatta utveckling. Dokumentation från de träffarna har jag fört som minnesanteckningar och reflektioner i min personliga reflektionsloggbok. Alla personnamn i materialen har varit kodade. För att i största mån minnas samtalen tog jag mig tid för skrivande samma dag som handledningen eller utvecklingsgruppen hållits.

Som redan nämnts avslutades alla tillfällen med en runda där samtliga deltagare kort fick redogöra för de insikter eller lärdomar som hen tagit med sig. Den rundan spelades in som en ljudupptagning och transkriberades av mig. Vidare formulerade jag essensen i uttalandena och grupperade dem efter teman. Det innebär att efter de första sex tillfällena under hösten -18 uppstod åtta teman, vilka jag valt att benämna som *lärdomar*.

Lärdomar:

1. Renodla vårt uppdrag, vänta med praktiska och administrativa uppgifter, för att kunna vara "härvarande" med barnen.
2. Vikten av att kommunicera och ta oss tid till att berätta hur vi ser på olika spörsmål och varför vi gör som vi gör.
3. Se lärandet i det "lilla"/ de små stunderna och inte fokusera på allt man inte hunnit med.
4. Vikten av samarbete, att stötta varandra och organisera för samarbete
5. Fått upp ögonen över det faktum att den Vi-känsla som präglat verksamheten på förskolan inte längre finns kvar.
6. Vikten av en tydlig struktur vid de gemensamma planeringarna, för bättre effektivitet.
7. För att komma åt Vi-känslan måste vi enas om och förtydliga vårt innehåll, dvs. Vad, hur och varför vi gör som vi gör.
8. Vikten av att kommunicera med varandra, vara tydliga mot varandra och ha en öppen dialog kring vad som stressar oss.

Genomförandet av utvecklingsarbetet i studien

Den del av utvecklingsarbetet som utgör studiens fokus och genomförs som en aktionsforskningsstudie, utgår från en reflektion från mig, vilken jag tog upp i utvecklingsgruppen. Reflektionen handlade om den tröghet som visade sig gällande omsättning av lärdomar som producerats via handledningen. Med hänvisning till Skagen (2007), Rönnerman m.fl., (2018) samt Katz och Ain Dack (2017) är villkoret för skolutveckling att de nya lärdomarna appliceras i praktiken.

I utvecklingsgruppen antog vi att en viss stöttning skulle behövas kring genomförandet av att gå från ”ord till handling”. En tanke väcktes då gällande den kollegiala handledningen och om den kunde användas som ”stöttande praktik”, där individerna kunde dela med sig av tankar och erfarenheter och på så sätt skapa kunskap. Det skulle därmed krävas en förändring av samtalets struktur och innehåll. De förändringarna blev mina aktioner och aktionsforskningsprocessens början. För att hitta utgångsläget för aktionerna fick jag i min roll som utvecklingspedagog uppskatta nivån för den uppnådda kompetensen. Därefter planera utformningen av aktionerna så att pedagogernas framtida kompetens skulle visa sig i en utvecklad förmåga att omsätta nya lärdomar i praktiken. I utformandet av aktionerna tog jag även fasta på verktygens betydelse för utvecklandet av pedagogernas förmåga. Observationer och reflektioner av handledningsträffarna ledde till nya frågor och nya behov av stöttande verktyg, vilka utformades stegvis i aktionerna.

Parallellt med studiens aktioner utförde även förskolans sex olika arbetslag egna aktioner. Det blev med andra ord arbetslagens strategi för att ta sig an utmaningen att omsätta de nya lärdomarna i praktiken. Aktionsforskning skedde sålunda på två nivåer i studien, dels inom den kollegiala handledningen och dels inom arbetslagen. Arbetslagen iscensatte sina aktioner med stöttning av den kollegiala handledningen. Det är den stöttnings som aktionsforskningsstudien handlar om, mer specifikt hur och på vilket sätt samt med vilka artefakter (stöttande verktyg) som den kollegiala handledningen kan vara en stöttande praktik. De artefakter som efter hand i aktionsforskningsprocessen togs fram av mig och erbjöds åt arbetslagen var; en planeringsmall (bilaga 1), ett reflektionsschema (bilaga 2) samt stödfrågor för att kunna följa processen (bilaga 3). Då handledningsgrupperna bestod av tvärgrupper uppstod även ett behov hos arbetslagen att få handledning vid tillfällena då hela arbetslaget var samlade. Varje arbetslag bestod av tre till fyra pedagoger. På så sätt uppkom aktion 4, där jag och enhetens pedagogista handledde arbetslagen vid deras planeringsmöten.

Tabell 1, Schema över handledningsträffarna och studiens genomförda aktioner

Aktion	Datum	Forum	Deltagare	Samtalsinnehåll	Stöttande verktyg
1	29/10	Studiedag/Kollegial handledning	14 st. pedagoger	Planering av arbetslagets aktion	Planeringsmall
2	9/11	Kollegial handledning	Grupp 1, 4 st. pedagoger	Uppföljning av arbetslagets planering av aktionen	Reflektionsschema
	16/11	Kollegial handledning	Grupp 2, 7 st. pedagoger		
3	30/11	Kollegial handledning	Grupp 1, 8 st. pedagoger	Uppföljning av arbetslagets aktionsprocess	Stödfrågor
	7/12	Kollegial handledning	Grupp 2, 5 st. pedagoger		
	25/1	Kollegial handledning	Grupp 1, 4 st. pedagoger		
	22/2	Kollegial handledning	Grupp, 2, 5 st. pedagoger		
	8/3	Kollegial handledning	Grupp, 1, 4 st. pedagoger		
	15/3	Kollegial handledning	Grupp, 2, 5 st. pedagoger		
4	10/12	Arbetslagets planeringstid	6 st. arbetslag	Uppföljning av arbetslagets aktionsprocess	Exempel på spalt-dokumentationer

Aktion 1, Arbetslagens planering av aktioner som samtalsinnehåll

Studiens första aktion genomfördes under studiedagen 2018-10-29. Samtliga sex arbetslag fick där i uppgift att enas om en lärdom som de önskade utföra ett eget aktionsforskningsarbete kring. Innan de började att planera sin aktion fick de tid till att motivera sitt val inom arbetslaget utifrån det utvecklingsbehov de då kunde identifiera. Därefter gavs tid för planering av aktionen. Till sin hjälp fick de en planeringsmall (bilaga 1) att fylla i och ha som underlag. Varje arbetslag fick 30 minuter till sitt förfogande för planeringsarbetet. Därefter genomfördes en timmas kollegial handledning var för de två grupperna.

Samtalsinnehållet i den första aktionen utgjordes av stöttning kring arbetslagens planering av sin aktion.

Samtalet fick följande struktur:

1. *Varvet:* Pedagogerna presenterar sitt arbetslags val av lärdom samt planering av aktionen. Utrymme ges mellan pedagogernas presentationer för att övriga ska kunna ställa frågor, vilket kan vidga pedagogernas tänkande om sin aktion.
2. *Varvet:* Varje pedagog får åter redogöra för sin aktion då eventuella nya aspekter lagts till, vilka skapats under samtalet.
3. *Varvet:* Var och en berättar vad de själva fått med sig från dagens kollegiala handledning (Ljudupptagning).
4. Samtalsledaren summerar dagens träff.

Aktion 2, Uppföljning av arbetslagens planering av sina aktioner som samtalsinnehåll

I den andra aktionen förändrades samtalets struktur för att matcha samtalets innehåll, som handlade om uppföljning av arbetslagens planering av sin aktion. Förändringarna skedde främst kring punkt två. Av mina reflektioner från aktion 1 kunde jag ana arbetslagens behov av stöttning kring att följa sin arbetsprocess. Som stöttande verktyg erbjöds därför ett reflektionsschema (bilaga 2). Rubrikerna i reflektionsschemat byggde på Bjørndals (2005, s. 67) metakognitiva loggbok vilken syftar till att ge pedagogen möjlighet att reflektera över sitt eget lärande.

Samtalet fick följande struktur:

1. Samtalsledaren inleder med att presentera det gemensamma nuläget för utvecklingsarbetet, var i processen vi befinner oss.
2. *Varvet:* Var och en presenterar planeringen av sin aktion. och redogör för var i processen arbetslaget står.
3. *Varvet:* I tur och ordning redogör varje pedagog för vad hen önskar hjälp från kollegiet att tänka vidare kring och vad dilemman innebär.
4. Gruppen bestämmer vems dilemma som handledningen ska inleda med.
5. Dilemmaägaren berättar (utan att bli avbruten).
6. *Varvet:* Tankar, frågor och idéer ges från kollegiet. Dilemmaägaren bemöter var och en av deltagarna i en dialog.
7. Punkt 4–6 upprepas till dess att samtliga deltagare fått handledning, alternativt så länge det finns tid.
8. Var och en formulerar skriftligt sitt nästa steg för sitt aktionsarbete.
9. *Varvet:* Var och en presenterar sitt nästa moment i aktionen.
10. *Varvet:* Var och en berättar vad de själva fått med sig från dagens kollegiala handledning. (Ljudupptagning/inspelning)
11. Samtalsledaren summerar dagens träff och erbjuder deltagarna ett reflektionsschema som stöttande verktyg för att följa processen.

Aktion 3, Uppföljning av arbetslagens aktionsprocess som samtalsinnehåll.

Även i den tredje aktionen skedde förändringar kring punkt två. Samtalsinnehållet här följde upp arbetslagens aktionsprocess. Som stöttande verktyg erbjöds ett dokument med tre frågor för att följa processen (bilaga 3). Dokumentet togs fram med avsikt att få en strukturerad redogörelse från pedagogerna. Risk fanns annars att punkt 2 i samtalsmodellen kunde bli alltför omfattande, vilket inte fanns tid för då samtliga deltagare skulle få möjlighet att komma till tals.

Samtalet fick följande struktur:

1. Samtalsledaren inleder med att presentera det gemensamma nuläget för utvecklingsarbetet, var i processen vi befinner oss. De tre stödfrågorna delas ut.
2. *Varvet*: Med hjälp av de tre stödfrågorna presenterar var och en sin aktion och redogör för var i processen arbetslaget står.
3. *Varvet*: I tur och ordning redogör varje pedagog för vad hen önskar hjälp från kollegiet att tänka vidare kring och vad dilemman innebär.
4. Gruppen bestämmer vems dilemma som handledningen ska inleda med.
5. Dilemmaägaren berättar (utan att bli avbruten).
6. *Varvet*: Tankar, frågor och idéer ges från kollegiet. Dilemmaägaren bemöter var och en av deltagarna i en dialog.
7. Punkt 4–6 upprepas till dess att samtliga deltagare fått handledning, alternativ så länge det finns tid.
8. Var och en formulerar skriftligt sitt nästa steg för sitt aktionsarbete.
9. *Varvet*: Var och en presenterar sitt nästa moment i aktionen.
10. *Varvet*: Var och en berättar vad de själva fått med sig från dagens kollegiala handledning.
(Ljudupptagning/inspelning)
12. Samtalsledaren summerar dagens träff och uppmuntrar till användning av stöd dokumenten.

Aktion 4,Handledning i arbetslagen

Den fjärde aktionen bestod av handledning i arbetslagen. Här fick varje arbetslag specifik handledning kring sin aktion. Det innebar att samtalsinnehållet såg olika ut för varje arbetslag. Samtalsstrukturen följde ej heller den struktur som var rådande vid den kollegiala handledningen, utan hade en friare dialogform. Flera arbetslag fick förslag på spaltdokumentationer som kan användas för observationer, (bilaga 4).

Urval - deltagare

Då studiens genomförande påbörjades under hösten fanns det på förskolan 21 pedagoger, tio förskollärare, åtta barnskötare samt tre utbildade pedagoger. Samtliga erbjöds en gruppstillhörighet och ett deltagande i handledningen. En pedagog var ledig den veckodag som gruppträffarna hölls. Två fasta grupper formades med nio deltagare i varje. Jag var samtalsledare i båda grupperna och förskolans pedagogista var observatör. Under våren avslutade en barnskötare och en utbildad pedagog sina tjänster och ersattes av en ny barnskötare. Det innebar att nio förskollärare (inklusive pedagogistan, exklusive jag själv), sju barnskötare samt två utbildade pedagoger erbjöds att besvara studiens frågeformulär, sammanlagt 18 pedagoger. Frågeformuläret besvarades av 14 pedagoger.

Studiens forskningsprocess

Studien placeras inom den kvalitativa forskningen där empirin tolkades för att på så sätt skapa grundad förståelse över hur studiens problemställning gestaltade sig (Patel & Davidson, 2003). Det övergripande syftet var att identifiera den kollegial handledningens stöttande faktorer, vad det gäller pedagogernas omsättande av lärdomar. Forskningsprocessen utgick på basis av data för att på så sätt generera grundad kunskap och ej för att belägga redan funna teorier. I aktionsforskning ges det subjektiva erfandet stort utrymme (Rönnerman, 2012). Det visade sig i metoderna för datainsamling

där var och ens röst betraktades som unik samt i resultatredovisningen med direkta citat från svarspersonerna.

I framskrivandet av resultatet fördes data från tre olika metoder samman till en gemensam och mer fullständig bild av studiens frågeställning, vilket kan ses som en form av triangulering (Denscombe, 2009, s. 188). Ett observandum är dock kring principen att helheten inte är densamma som summan av delarna. Det innebär att individers enskilda förståelse och muntliga och skriftliga uttalande inte är detsamma som datamaterialets sammanslagna. Med det i beaktande är studiens övergripande syfte ändå att datamaterialet ska leda fram till en kollektiv och gemensam förståelse kring studiens frågeställning och på så sätt kunna bidra till teoriutveckling. Här ses deltagarnas feedback på studiens resultat och analys som betydande, då det kan leda till ett formulerande av en gemensam förståelse.

Aktionsforskningsstudien genomfördes av mig som masterstudent och yrkesverksam förskollärare tillsammans med mina kollegor. Eftersom jag inte forskade *på* mina kollegor utan *med*, så valde jag att kalla pedagogerna som ingår i studien och som bidrar med data för *deltagare* och inte för informanter. Det senare begreppet tyder något mer på studier där en praktik beforskas av någon utifrån och inte av de som ingår i praktiken.

Datainsamlingsmetoder

För att besvara studiens frågeställning användes tre olika datainsamlingsmetoder; *reflektionsloggbook*, *transkriptioner av ljudupptagningar* vid handledningstillfällena samt *frågeformulär* med öppna frågor. Det finns inga regler kring vilka metoder som hänger samman med kvalitativ v.s. kvantitativ forskning. Det som är väsentligt är vilken metod som genererar data på lämpligaste sätt. Avgörande för studiens val av metoder var att samtliga deltagare i den kollegiala handledningen fick tillfälle att bidra med data. De olika metoderna kompletterade varandra. Ljudupptagningarna synliggjorde vem som uttalade vad och där även gruppen och sammanhanget hade viss påverkan på det sagda. Den öppna frågan vid ljudupptagningen gav utrymme för ett bredare svar, jämförelsevis med frågeformuläret med dess avgränsade frågor. På så sätt gick frågeformuläret mer på djupet. Det skiljer sig kanske något mot den mer generella uppfattningen om att muntliga intervjuer snarare än skriftliga frågeformulär används för en djupare förståelse då möjlighet ges för följdfrågor. Den avgörande faktorn var att frågeformulären fylldes i enskilt och anonymt, vilket gav deltagarna möjlighet att uttrycka sig oberoende av relationen till handledaren och till övriga deltagare samt andra aspekter som kunde verka missunnande mot handledningen. Överlag hade samtliga deltagare uttryckt sig mycket positivt vid ljudupptagningarna. Det ledde till att jag ville säkerställa möjligheten att uttrycka negativa aspekter och upplevelser av kollegial handledning. Därav föll valet av metod på frågeformulär som skriftligt skulle besvaras enskilt och anonymt. Esaiasson, Giljam, Oscarsson och Wängnerud (2007, s. 266) menar att ”känsliga frågor ska besvaras i skriftlig form”. Upplägget inom kvalitativ forskning kan förändras eller utvecklas under studiens gång ”utrymme lämnas för en förändring av uppläggen i takt med att man får mer information och större insikter om det studerade” (Bjørndal, 2005, s. 108).

Jag förstod att insamlade av data via skriftliga frågeformulär med öppna frågor kräver en vilja och extra ansträngning hos deltagarna. Det jag på förhand visste var att bland deltagarna fanns en relativt stor ovana att uttrycka sig i skrift, vilket skulle kunna betyda ett ringa datamaterial. Trots detta vägrade fördelarna över med att erbjuda anonymitet. Bland deltagarna fanns pedagoger som inte upplevde sig helt bekväma med att tala inför gruppen, för de gavs på så sätt en annan möjlighet att uttrycka sin mening. Andra fördelar med frågeformulär som datainsamlingsmetod var den tidsbesparande faktorn, då transkribering av intervjuer ej behövdes. Likaså underlättades analysarbetet något då svaren till viss del blev mer likvärdiga eftersom samtliga svars personer fick samma frågor.

Frågeformulären gjorde att jag kunde samla in data från samtliga pedagoger som deltagit i den kollegiala handledningen, vilket av tidsskäl hade varit svårt att göra via enskilda intervjuer. Inom aktionsforskning är varje individs röst viktig och jag ser att dataresultatet blev mer rättvist då alla kom till tals. Av den anledningen fanns ej heller något intresse av att klassificera deltagarna utifrån yrkeskategori, yrkesverksamma år, kön, etnicitet eller andra bakgrundsfaktorer. I studien fanns inget

intresse av att ställa yrkesgrupper mot varandra och kvantitativt jämföra data. Fokus låg på den gemensamma bilden som framträdde kring studiens frågeställningar. Transkriberingarna och frågeformulärens subjektiva data från deltagarna kompletterades med min loggbok. Mina loggboksanteckningar från handledningstillfällena, reflektionerna i utvecklingsgruppen och processen i stort gav ett mer distanserat datamaterial utifrån ett metaperspektiv. Genom att kombinera de olika metoderna kunde jag löpande under studiens gång växla mellan perspektiven närhet och distans samt delar och helhet. Patel och Davidson (2003, s. 119) skriver om fördelarna med löpande analys, där nya frågor kan väckas vilket harmonierar med den cykliska processen inom aktionsforskning. Utvecklingsgruppen som dels bestod av enhetens förskolechef gav på sätt och vis ett utifrån perspektiv, eftersom chefen ej deltog i handledningen. Det innebar att förskolechefen kunde tolka och förstå processen i ett större sammanhang. Den förståelsen kunde jag ta del av och ventilerar i mina loggboksanteckningar.

Reflektionsloggbok

Björndal (2005, s. 62) menar att ”syftet med loggbok är att via skriftliga reflektioner skapa en djupare förståelse av något som sker”. Vidare beskriver han hur loggboksskrivandet kan liknas vid en ”inre dialog” (ibid.). Loggbokens utformande styrs av vilken information som efterfrågas. Björndal presenterar några olika exempel på strukturer för loggböcker men poängterar även den frihet loggboksskrivaren har att utforma den efter sitt behov. Det gäller även graden av struktur, där både ostrukturerad och strukturerad loggbok kan förekomma. Jag valde att använda syntesloggbok (ibid., s. 68). Den gav mig möjlighet att överblicka och se sambanden mellan de olika praktiker jag ingår i med det ansvar som jag har att följa och utveckla praktikerna. Inom de olika rubrikerna har jag känt mig fria att skriva mina reflektioner innehållande både saklig och känslomässig information. Strukturerade loggböcker kan dock innebära att man missar värdefull information som inte ryms inom de olika rubrikerna.

Tabell 2, En sida i studiens syntesloggbok

Datum	Verksamhet	Vad har gjorts?	Vad har vi lärt?	Vad är bäst att göra?

Transkriptioner från kollegiala handledningsträffar

Vid handledningen var det endast samtalsstrukturens sista frågeställning som spelades in. Frågan löd: Vad tar du med dig från dagens kollegiala handledning? Syftet med den frågan var dels insamlade av data som kunde besvara studiens frågeställning men även att deltagarna skulle få möjlighet att summera sina tankar från dagens träff. Målsättningen med studien är att identifiera den kollegial handledningens stöttande faktorer, vad det gäller pedagogernas omsättande av lärdomar. En sådan målsättning bygger på att var och en först formar sin subjektiva förståelse. Eftersom den sista punkten vid handledningen ringade in det subjektiva perspektivet valde jag att endast spela in och transkribera den frågan. Den avvägningen var även tidsbesparande. Innan deltagarna i tur och ordning fick besvara frågan försäkrade jag mig om deltagarnas godkännande. Detta gjordes vid varje tillfälle. Inspelningarna skedde med hjälp av min privata iPad med appen röstmemon. Ipaden låg väl synlig i mitten av det bord som vi satt runt. Jag var noga med att uppvisa ett genuint intresse av att höra de olika svaren. Jag försökte även avdramatisera inspelningen i möjligaste mån genom eget agerande, t.ex. mellan svarspersonerna flika in några introducerande kommentarer gällande nästkommande svarsperson etc. Alla kunde bevittna när inspelningen startade och när den avslutades. Inspelningen sparade jag på en USB-sticka inlåst i ett kassaskåp. Filen från inspelningsappen raderades. Samtalen hölls i förskolans konferensrum. Ett rum som samtliga pedagoger är vana att vistas i vid olika möten.

Ljudupptagningen transkriberades ordagrant, dock markerades inga pauser, hummanden eller skratt. Med andra ord har enbart de manifesta orden tagits med och ej interaktionen med andra, kroppsspråk

eller andra uttrycksformer. I och med den avgränsningen är jag medveten om att betydande information kan ha fallit bort. Till viss del har aspekter kring interaktion mellan deltagarna och gruppklimat tagits upp i min loggbok. Transkriberingsprocessen då muntligt språk omvandlas till skrift innebär alltid en reduktion av ett samtal då röstläget, tonfallet och kroppsspråket inte tas med. ”Utskrifter är kort sagt utarmade, avkontextualiserade återgivningar av levande intervjusamtal” (Kvale & Brinkman, 2009, s. 194). Fördelarna med transkribering är att bearbetningen av materialet blir enklare. Texten kan kopieras i flera exemplar, överstrykningar och anteckningar kan då göras i texten. I och med transkriberingen påbörjas även i viss mån analysarbetet. Vissa aspekter av kommunikationen kan framträda tydligare i den skrivna texten jämförelsevis med ljudupptagningen. ”Man så att säga fryser ett samspel eller en utsaga, vilket gör det lättare att få överblick över de mönster som uppvisas” (Bjørndal, 2005, s. 86). Om jag önskat lägga större vikt vid relationer, samspel och komplexiteten hade videoinspelning lämpat sig bättre. Videoupptagning kan dock upplevas mer hämmande och kräver mer förberedande planering av placering (ibid.). Av tidsskäl och utrymmesskäl valde jag att främst fokusera på det manifesta. Relationella faktorer som framkommit ur datamaterialet har inte förbisetts, utan tagits upp i analysen med hjälp av teorin om praktikarkitekturer och dess olika arrangemang.

Den sammanlagda data som transkriberades uppgick till 34,47 minuter och tillkom vid sju olika handledningstillfällen. Målet var att spela in samtliga åtta handledningstillfällen som inbegriper studiens aktioner. Tyvärr misslyckades inspelningen vid ett tillfälle. Från det tillfället finns loggboksanteckningar och reflektioner enligt den mall som förskolechefen får ta del av. Deltagarnas namn är kodade. Kodnyckeln hanteras enbart av mig. Givetvis har gruppmedlemmarna hört vad var och en har sagt men kodsystelet gör det möjligt för mig att ta bort utlåtanden om någon deltagare önskar avbryta sitt deltagande i studien. Deltagarna har också fått information kring syftet med ljudupptagningen och hur den ska användas. ”Det är viktigt att de som observeras kan känna tillit till observatören och att de inspelade banden inte används på ett sätt som inte är till gagn för de inblandade” (ibid., s. 77).

Frågeformulär med öppna frågor

Insamlandet av data via frågeformulär med öppna frågor kan förklaras som standardiserad intervju med relativt hög struktur (Bjørndal, 2005), där samma frågor och i samma ordning ges till samtliga svarspersoner. Valet av begreppet *frågeformulär* föll på dess inbäddade förståelse av att det handlar om skriftlig information (Denscombe, 2009). Frågeformuläret bestod av sex öppna frågor (bilaga 5). Öppna frågor förklaras med att ”svarspersonen får berätta med egna ord eller skriva ner det han eller hon vill ha sagt” (Esaiasson m.fl., 2007, s. 259). Frågorna sökte svar på hur pedagogerna uppfattat studiens olika aktioner och dess stöttande värde. De tre första frågorna handlade följaktligen om handledningens samtalsstruktur, samtalsinnehåll samt uppfattningar om de stöttande verktygen. Därpå följde två frågor kring vilka faktorer som hindrat och vad som underlättat för pedagogerna att omsätta sina nya lärdomar i praktiken. Den sista frågan efterfrågade konkreta exempel på hur handledningen bidragit med stöttning.

Frågeformuläret besvarades skriftligt, enskilt och anonymt av fjorton pedagoger vid ett och samma tillfälle. Deltagarna hade en timma till sitt förfogande. Inledningsvis informerades jag om syftet med studien i stort och frågeformuläret specifikt. Därefter fick deltagarna underteckna samtyckesblanketten (bilaga 6). Jag klargjorde vikten av att deltagarna gav så omfattande information som möjligt, för att på så sätt bidra till ett rikare datamaterial. Likaså poängterades att frågeformuläret ej skulle uppfattas som ett förhör eller en ordinär utvärdering. Syftet var att låta data visa på hur fenomenet kan förstås för att på så sätt bidra med ny kunskap inom fältet samtidigt som den egna verksamheten utvecklades via aktionsforskning. Frågorna gick igenom muntligt tillsammans där utrymme fanns för att förtydliga frågeställningarna. Under intervjutillfället fanns jag även tillhands för eventuella klarlägganden. Svaren på frågeformulären sammanställde jag sedan till ett dokument.

Alla datainsamlingsmetoder kräver noggranna förberedelser. Särskilt gäller det för anonyma och skriftliga frågeformulär och enkäter. "Frågeformulär har en tendens att vara en "engångsföreteelse", [...] där forskaren har en stor press på sig att få det rätt från början" (Denscombe, 2009, s. 210). Det går ej att i efterhand komma med fördjupande muntliga intervjuer utan att riskera att röja anonymiteten från frågeformulären. Eftersom det inte går att ställa några följdfrågor i direkt anslutning till intervjun, behöver frågorna vara formulerad på så sätt att de kan möjliggöra för mer preciserade och uttömmande svar. Jag fann råd i metodböcker (Bjørndal, 2005; Denscombe, 2009; Patel, 2003) om vad jag skulle tänka på vid formulerandet av frågor. Jag lät även min "kritiska vän" som är anställd inom kommunens utbildningsförvaltning, läsa igenom frågorna i god tid innan intervjutillfället. Bjørndal (2005, s. 88) skriver att "det är fruktbart att möta nya perspektiv och synpunkter från personer som inte sitter fast i en viss skolkultur och ett traditionellt tankemönster". Det resulterade i att jag noggrant tänkte igenom hur jag muntligt kunde vägleda deltagarna under svarstillfället utan att styra deras tankar och svar.

Bearbetning av data

Datamaterialet lästes först igenom i sin helhet ett flertal gånger. För att möjliggöra framträdandet av mönster som vid en första anblick varit oupptäckta jämfördes data där likheter och kontraster söktes efter. Data förstods utifrån andemening och sammanhang och ej ordagrant. Vidare grupperades materialet efter centrala teman som besvarade studiens frågeställning kring vilka faktorer som lyfts fram som stöttande vid den kollegiala handledningen samt vilka konkreta exempel som handledningen bidragit till. I framskrivandet av studiens resultat ägnade jag mig enbart åt empirin och lät de teoretiska utgångspunkter samt tidigare forskning vila i bakgrunden. Det utifrån en medvetenhet om risken att leta efter sådant som bekräftar teorierna. Studiens resultat analyserades därefter med hjälp utav teorin om praktikarkitekturer. "Att analysera betyder att separera något i delar" (Kvale & Brinkman, 2009, s. 210.). Teorin möjliggjorde för att först zooma in praktiken och därefter zooma ut, för att få förståelse över de villkor som praktiken har att förhålla sig till. På så sätt kunde studiens frågeställning om vilka aspekter som begränsar eller möjliggör de stöttande faktorerna besvaras. Datamaterialet hade jag kopierat upp i flera exemplar som jag kunde göra markeringar i och använde ej originalen i bearbetningsfasen. Genom hela processen fanns en medvetenhet kring att det är mina tolkningar av datamaterialet som jag arbetar med. Studiens resultat presenterades för deltagarna vid ett APT (23/4). Deltagarna fick då möjlighet att ge feedback på resultatet. De kände väl igen sig i resultatet och var eniga kring slutsatsen om reflektionens betydelse och förståelsen av det pedagogiska uppdraget.

Etiska överväganden

Bjørndal (2005, s.138) använder sig av uttrycket "att ta i beaktande" då han skriver om etik. Med det menar han att inta en respektfull hållning. Det gäller för hela forskningsprocessen och samtliga avvägningar som gjordes. I metodavsnittets text har olika avvägningar redogjorts för, vilka har sin grund i de etiska principer som Gren (2001, s.18) menar är grundläggande för etiska diskussioner. Principerna handlar om *autonomibestämmande*, *rättvisa*, *maximal godhet* och *minimalt lidande*. Principen om autonomibestämmande eller självbestämmande lät sig gällas i studien då allt deltagande varit frivilligt, likaså att individen själv fick avgöra vilken information hen önskade delge. Principen om rättvisa hanterades i samband med vald datainsamlingsmetod. Deltagarna erbjöds att bidra till studien både muntlig och skriftlig. Någon är mer bekväm med att tala i grupp och andra kan föredra att få lämna sin information skriftligt och anonymt. Principen om rättvisa handlar också om en medvetenhet kring makt och etik och rätten att tillskriva andras yttrande en mening (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 234). Med andra ord att ge rättvisa åt den data som deltagarna bidragit med. I analysen av materialet var det därför av vikt att jag som forskare tog hänsyn till de skrivna ordens andemening och att jag använde min förförståelse för att förstå materialet utifrån dess sammanhang. Likaså att då jag i analysen lade samman data från de olika metoderna, inte ryckte loss individernas svar från dess sammanhang så att den "enskilda intervjuens särart gick förlorad" (Patel, 2003, s. 105). Principen för rättvisa medverkade även till valet av samtalsstruktur, där kollegahandledningsmodellen byggde på strikt fördelning av talutrymmet och att allas röster är lika mycket värda. I aktionsforskningsprocessen

poängterades synsättet att det inte finns något rätt eller fel sätt att tänka kring dilemman, utan bara olika sätt att närma sig problemet. Principen om maximal godhet förklaras med att man ska göra så mycket gott som möjligt, minska lidandet och förebygga skada. I studien har praxisbegreppet snuddats vid. Inbäddat i det begreppet är att praktikens målsättning är att sträva mot maximal godhet. Det har varit studiens grundläggande avsikt med dess frågeställning, att söka förståelse över hur kollegial handledning kan vara stöttande för pedagogerna. Att bidra med kunskap kring hur kollegial handledning kan generera professionsutveckling och verksamhetsutveckling på ett stärkande och upplyftande sätt för individerna. Detta hänger samman med den fjärde principen – principen om minimalt lidande. En princip som jag i min roll som handledare haft att ta hänsyn till; att jag varit uppmärksam på signaler från deltagarna, gruppens samtalsklimat, vilket normativt tänkande som var rådande och dess konsekvenser, individers utsatthet, graden av arbetsbelastning för arbetslagen och deras aktioner samt andra omständigheter som påverkat studiens sammanhang.

För all forskning, så även i småskalig skala finns ett krav på att de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet, 2002) efterföljs: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *nyttjandekravet* och *konfidentialitetskravet*. Vid flertalet tillfällen under studiens gång fick deltagare information om de forskningsetiska principerna och dess innebörd. Med hjälp av power point presentationer gavs information kring studiens syfte och mål samt hur resultatet skulle användas och presenteras (*informationskravet*). Detta skedde på studiedagar (aug -17, juni-18, aug-18, mars-19). Information om studien gavs även som missiv till det skriftliga frågeformuläret. Deltagarna gav sitt samtycke (*samtyckeskravet*) både muntligt och skriftligt och informerades om att de när som helst har rätt att avbryta sitt deltagande i studien. Studiens deltagare försäkrades om innebörden kring *nyttjandekravet*, vilket innebär att datamaterialet endast har varit till för studien. Detta stod med på ovan nämnda missiv och säkerställdes av mig som forskande förskollärare. Det innebar att jag fick i mötet med andra och i dokumentationer noggrant överväga vilken information som var direkt avhängt studien och vad som var sedvanliga reflektioner kring en förskolas pågående verksamhet. Att alla uppgifter och all information hanterats och förvarats konfidentiellt genom hela forskningsprocessen har redogjorts för i metodavsnittet. Det innebar att namnen var kodade, ingen bakgrundsfakta uppgavs kring vem som sagt vad, förskolans geografiska plats har ej nämnts. Datamaterialet har förvarats skyddat på en extern hårddisk inlåst i ett kassaskåp. Ingen känslig information har distribuerats i skrift.

Forskarrollen – forska i egen praktik

Att använda sig av aktionsforskning som ansats och att forska i egen praktik betyder att en ”specifik relation mellan forskaren och det som beforskas” existerar (Fejes & Thornberg, 2015, s. 20). I motsats till att eftersträva objektivitet kan den specifika relationen belysas och lyftas fram med dess för-, - och nackdelar. ”Forskaren har inte en otolkad tillgång till verkligheten som hon eller han kan återge på ett direkt och exakt sätt” (ibid.). Det är ett faktum att förhålla sig till vid granskning av studiens validitet och därav bör förförståelsen redovisas. Min förförståelse bygger på tjugo års erfarenhet av arbete inom utbildningsväsendet i stort och femton års erfarenhet specifikt inom förskolan samt innehavande av rollen som handledare och utvecklingsledare på den aktuella förskolan. Min förförståelse har påverkat och till viss del styrt mina val genom hela forskningsprocessen, både vad det gäller studiens design såväl som tolkning av resultatet. ”Kvalitativ data är alltid en produkt av en tolkningsprocess” (Denscombe, 2009, s. 383). Fördelarna med min förförståelse är min nära koppling till fältet och enhetens utvecklingsarbete. Då jag själv är yrkesverksam förskollärare på förskolan där utvecklingsarbetet har genomförts, har jag egen erfarenhet och kan enkelt sätta mig in i kollegornas dilemman. För studien innebär det att jag kunnat tolka andemeningen i kollegornas muntliga, - och skriftliga uttalanden. En orsak till det är att jag väl känner till vilken innebörd som läggs i olika begrepp samt den rådande diskursen. Dock finns en risk att det diskursiva tänket, det gemensamma språket och dess begreppsförståelse leder till ett förblindande och en okritisk hållning. Ett sådant ’groupthink’, dvs. självklara sätt för gruppen att tänka kan vara svårt att med ett inifrån perspektiv upptäcka. I vårt utvecklingsarbete har vi med hjälp av kollegahandledningsmodellen försökt att främmande göra det kända genom att ställa frågor till praktiken, och på så sätt identifiera det förgivettagna. Att den egna förförståelsen kan vara ett hinder, för att få syn på det förgivettagna och att

det kan påverka studiens trovärdighet är jag medveten om. Andreassen (1998) menar dock att forskarens subjektivitet är kanske ett mindre problem i jämförelse med den position som forskningen i stort fått, då forskning kan lyftas fram som sanningar.

Mitt ”multimedlemskap” i flertalet sammanhängande praktiker (Rönnerman m.fl., 2018, s. 114) har ibland stött på vissa dilemman. Samtidigt som jag utifrån mitt förskolläraryuppsdrag haft verksamhetens utveckling i fokus har jag också haft studiens intresse för mina ögon. Eftersom jag önskade hålla min uppsatta tidsplan med studien, tog i vissa fall ivern över att samla in empiri överhanden. Det visade sig bland annat som en frustration från min sida då handledningstillfällena tvingades att ställas in p.g.a. sjukdom. Aktionsforskning tillsammans med sina kollegor, kräver tålmod och inlyssnande om var i aktionsforskningsspiralen vi befinner oss. Det går med andra ord inte att forcera fram utvecklingsarbetet genom att jag som forskande förskollärare på egen hand är styrande av processen.

Validitet

Föreliggande studie placeras inom den kvalitativa forskningen. Denscombe (2009, s. 367) förklarar att åtskiljandet mellan kvantitativ och kvalitativ forskning handlar om ”de producerade datas beskaffenhet”. Studien har ingen avsikt att generalisera, förklara, jämföra eller kvantifiera dess resultat, vilket snarare hör hemma inom den kvantitativa forskningen. Inom naturvetenskaplig forskning talar man i termer av sanna, objektiva och tillförlitliga resultat då det gäller att granska en studies giltighet (Stukát, 2005). Inom kvalitativ forskning tas subjektivitet och sammanhang med som rimliga förklaringar till förståelsen av det fenomen som presenteras, vilket gör att begreppen ovan ej kan diskuteras i den mening som görs inom naturvetenskaplig forskning. I kvalitativ forskning talar man hellre om rimliga och trovärdiga tolkningar. Tonvikt läggs istället på att ”mycket tydligt synliggöra och motivera sitt tänkande, alla val man gjort och de grunder som resultatet vilar på” (ibid.). Patel (2003, s. 105) förklarar detsamma då han menar att kvalitativa studier kännetecknas av en ”god inre logik, där olika delar kan relateras till en meningsfull helhet” i motsats till att ”relatera utfallet till en objektiv yttre position” (ibid.). Med andra ord handlar det om att granska datamaterialets relevans i förhållande till studiens syfte och frågeställning, likaså metoderna för insamlingen, val av teoretisk inramning samt framskrivningen av resultatet och hur bearbetningen och analysen genomförts. Studiens frågeställning handlade om hur den kollegiala handledningen kan vara en stöttande praktik för pedagogerna. Jag såg det som ytterst rimligt att låta de deltagande pedagogerna besvara den frågan, utifrån deras upplevelser och uppfattningar. För att tydliggöra den inre logiken har jag i varje avsnitt i uppsatsen förtydligat kopplingen mellan avsnittets innehåll och studiens frågeställning. På så sätt kan läsaren överskådligt bedöma studiens validitet. För att studien ska kunna ses som trovärdig och tillförlitlig har ambitionen varit att skriva fram alla moment och hela arbetsprocessen så transparent som möjligt. Den insiderkunskapen som min förförståelse som förskollärare och utvecklingspedagog bidragit med, har både varit till sin fördel men även nackdel. ”Eftersom deltagaren inte kan frigöra sig från den väv av betydelser som insidern känner till, så utgör den en begränsning för honom eller henne” (Denscombe, 2009, s. 178). För att komma runt det dilemmat har användningen av verktyg varit nödvändig. I studien har min personliga loggbok bidragit till möjligheten att distansera mig till empirin. Reflektioner i utvecklingsgruppen där förskolans chef haft ett utifrån perspektiv, liksom bollande av tankar med min handledare, kurskamrater och med min kritiska vän har varit gynnsamt för distanseringen. Loggboken har således varit en metod för datainsamling, ljudupptagning av en muntligt ställd fråga till deltagarna har varit en annan samt det skriftliga frågeformuläret. De tre metoderna tillsammans bildar en triangulering som bidrar till studiens trovärdighet, då forskningsfrågan belyses på tre olika sätt.

Ett annat sätt som medverkat till att minimera mitt tolkningsföreträde har varit den ”kommunikativa validiteten” (Patel, 2003 s. 105). Det har inneburit att deltagarna i aktionsforskningsstudien har ”levt med och nära” processen. Med det menar jag att de av mig som forskande förskollärare fått kontinuerlig återkoppling om var i processen vi befunnit oss och där fått möjlighet att påverka behoven av nästa steg. På så sätt har de även kunnat garantera en igenkänning av min förståelse och

tolkning av processen och de empiriska resultaten. När analysen av resultatet var klar fick deltagarna ge feedback på studiens slutsats. Deltagarna har med andra ord via kommunikation ständigt kunnat granska validiteten. Därav har jag i mitt skrivande och genomgående i aktionsforskningsprocessen använt en språkdräkt som mina kollegor kan känna sig bekväma med.

För att öka studiens validitet får ingen data ignoreras "Att leta efter och redogöra för negativa enheter eller avvikande fall som motsäger den framväxande analysen är viktigt (Denscombe, 2009, s. 386). Deltagarna har ensidigt gett muntlig positiv respons på handledningen. Via de anonyma frågeformulären gavs möjlighet att uttrycka negativa synpunkter. Även här framkom enbart positiva uttalanden. Jag har frågat mig om anledningen till avsaknaden av kritik eller missnöje handlar om en rädsla över att försämra relationen till mig eller övriga i gruppen. Naturligtvis kan det även vara så att handledningen har fallit så väl ut som svaren tyder på.

Tillförlitlighet

En studies tillförlitlighet bedöms utifrån huruvida data uppmätts på ett noggrant sätt. Vanligtvis används begreppet reliabilitet istället för tillförlitlighet med frågeställningen om data uppmätts på ett sätt så att slumpmässiga och osystematiska fel ej går att finna. Syftet är att forskningsinstrumentet ska kunna ge samma resultat vid ett upprepande av studien (Denscombe, 2009). I en kvalitativ studie generellt och i en aktionsforskningsstudie specifikt är inte ett sådant resonemang relevant, då hänsyn tas till sammanhanget och det specifika i situationen. Intresset inom aktionsforskning är att förändra den specifika praktiken och av den anledningen finns det inget intresse av att upprepa samma studie i en annan praktik. "Reliabiliteten bör istället ses mot bakgrund av den unika situation som råder vid undersökningstillfället" (Patel, 2003, s. 103). En annan orsak till att tillförlitlighet är ett mer relevant begrepp i kvalitativa studier, är att hänsyn tas till den ständiga rörelse och utveckling som råder. En individ kan t.ex. ändra uppfattning och därför svara på olika sätt vid två olika tillfällen.

I en aktionsforskningsstudie granskas därför studiens tillförlitlighet utifrån hur noggrant undersökningen och bearbetningen av datamaterialet har utförts. Med andra ord är det forskaren som är mätinstrumentet, tillförlitligheten är därmed avhängd forskarens kompetens och hur omsorgsfullt forskningsarbetet bedrivs. Ett sådant resonemang kring tillförlitlighet närmar sig det som validiteten tar upp. Därav kan de två begreppen ses som sammanflätade inom den kvalitativa forskningen menar Patel (2003, s. 103). I studien har transkriberingar av ljudupptagningar gjorts för att "lagra verkligheten" och kunna lyssna i repris samt försäkrat mig om att jag uppfattat det sagda rätt. Datamaterialet lästes igenom flera gånger och förstods utifrån sitt sammanhang. Den bristande tillförlitlighet som går att finna i studien är kopplade till frågeformulären, där handstilen i vissa fall kan ha varit svår att tyda.

Generaliserbarhet

Inom den kvalitativa praktikinärforskningen dit aktionsforskning räknas blir det inte relevant att tala om generalisering, eftersom det är det specifika av fenomenet som är det intressanta och står i centrum för utveckling. Generaliseringsfrågan angrips istället på ett annat sätt. "Det handlar snarare om den kunskap som producerats i en specifik intervju kan överföras till andra relevanta situationer" (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 281). Bedömningen över om resultatet är överförbart eller ej är upp till mottagaren att göra.

Resultatet från en kvalitativ analys bedöms utifrån dess relevans och nytta för dem för vilka resultatet presenteras. Resultatet kan bli användbart både som en ökad förståelse och som en direkt tillämpning. Användbarheten ligger då i hur läsaren tolkar resultatet och relaterar det till sin egen eller andras situation. (Fejes & Thornberg, 2015, s. 274)

Det innebär att den här studien både kan bidra med ökad teoretisk förståelse kring kollegial handledning men också som ett exempel på hur kollegial handledning kan användas för professions-, - och skolutveckling.

Resultat

Resultatet beskriver empirins svar på studiens fråga om vad som här och nu händer i den kollegiala handledningen och vad som kan betraktas som stöttande faktorer för omsättande av nya lärdomar. Datamaterialet grupperas efter centrala teman som zoomats in och således bildar de stöttande faktorerna; *utforskande frågor, tid för tänkande, gemensamt intresseområde, synliggörande av den egna processen, delad erfarenhet samt omsorg om varandras processer*. Resultatet redovisar även några konkreta exempel från praktiken som den kollegiala handledningen bidragit till.

Samtliga deltagare vid de handledningstillfällena som ingår i studien har deltagit i ljudupptagningarna. Det skriftliga frågeformuläret besvarades av 14 pedagoger. Två pedagoger valde att ej besvara frågeformuläret, då de endast deltagit vid något handledningstillfälle och ansåg sig inte vara tillräckligt insatta. Två pedagoger var sjuka vid frågeformulärets svarstillfälle. Deltagarnas uttalanden skrivs med kursiverad stil, för att på så sätt kunna särskilja deltagarnas ord från mina loggboksanteckningar. Då excerpterna är hämtade från ljudupptagningarna benämns pedagogerna som pedagog A, B, C osv. Eftersom frågeformulären var anonyma benämns pedagogerna i de excerpterna som svarsperson 1,2,3 osv.

Utforskande frågor

Den samtalsmodell som vi använt oss av stryker under vikten av att ställa utforskande frågor. Att ej inledningsvis komma med råd och självupplevda erfarenheter utan skapa en djupare förståelse av dilemmat. Tid och möjlighet att få reflektera över utforskande frågor kan därför ses som en stöttande faktor. Dock framkom det hur svårt det är att formulera frågor och hur lätt det enbart blir positiv feedback, vilket kan innebära ett konserverande av arbetssätt och vanor.

*En god idé att få komma med frågor och reflektera tillsammans utan att komma med "goda råd".
(Svarsperson 13)*

Bra att träna på att inte hitta lösningar för andra, utan att få dilemmaägaren att gå vidare i sitt tänk. (Svarsperson 8)

I och med detta så blir jag som dilemmaägare "grillad". Det gör att man kan få andra vinklar på dilemmat. (Svarsperson 5)

Det som har varit svårt har varit att komma på nya frågor att ställa. (Svarsperson 11)

Jag kan tycka att det är en nackdel att vi ska ställa frågor till dilemmaägaren p.g.a. att ibland har man mycket positivt att säga om saken men att det är svårt att göra en fråga av det. (Svarsperson 12)

Tid för tänkande

En avgörande faktor för att kunna fördjupa sig i de utforskande frågorna är tidsaspekten. Stor del av datamaterialet belyser vikten av avsatt tid för handledning och kollegialt lärande, där möjlighet ges för att lära av varandras erfarenheter och aktionsforskning. Värdet av samtalsstrukturens strikta fördelning av talutrymme poängterades. Där vikten av att få tala till punkt som dilemmaägare men även som frågeställare lyftes fram, liksom betydelsen av att vara en aktiv lyssnare. I min loggbok 26/11 skrev jag att vi höll på att "tappa greppet om den samtalsstruktur vi byggt upp, vi tenderar att gå mot en friare form, där ingen talarordning finns". Det ledde till att jag som samtalsledare utformade de tre processfrågorna, dvs. aktion 3 för att få en tydligare struktur. 30/11 skriver jag "Nu tillbaka igen på banan med samtalsstrukturen!" Problematiken med att gå på djupet med ett dilemma och därför inte hinna med allas dilemman togs också upp i datamaterialet.

Det behövs tid och möjlighet för att kunna reflektera tillsammans. Då tiden är knapp hinns ofta bara ett dilemma med. Men viktigt att ge gott om tid till den som äger dilemmat. (Svarsperson 13)

Man bromsar upp här inne tycker jag och man blir inte avbruten också viktigt tror jag. (Pedagog A)

Bra, då vi grottar ner oss. För om vi lär oss att ta till oss andra människors, andra personer, andra kollegors sätt att se saker. Det är ju först då egentligen som vi kan utveckla vår verksamhet. (Pedagog B)

Man får verkligen koncentrera sig på att lyssna aktivt, vilket vi behöver träna på och inte avbryta. Att få diskutera i lugn och ro och bolla med varandra har varit betydelsefullt. (Svarsperson 10)

När man sitter så här, det är då man kan koncentrera sig bara på en sak, för det kan man inte när man är i en barngrupp, för det är så mycket annat som händer. Så här har man tid och ro att tänka till. (Pedagog A)

Jo, jag tycker de gånger som jag har varit med, så får man väldigt mycket hjälp med sina dilemman och jag tycker att det är ett väldigt bra forum för just det, för det är inte alltid man kan ta det som du säger inne på avdelningen, om det är något så är detta väldigt bra att få ut det. Man får också väldigt mycket nya tänkesätt, man kan utföra sina grejer på, det tycker jag också är väldigt bra grej. Och jag som inte gillar att prata mycket tycker att det är väldigt kul att lyssna, för det är så jag tar till mig, så det är väldigt skönt att kunna ha ett sånt här forum där man får lov att välja att passa och bara ta till sig. (Pedagog C)

Tiden har inte funnits för barngruppen har behövt oss mer, då det har varit så mycket sjukdomar. Har inte hunnit vara med på avslutningen – måste oftast springa iväg till lunchen. (Svarsperson 14)

Ibland har frånvaron påverkat arbetet med omsättandet av lärdomarna. Man försöker få det gå ihop så gott det går. (Svarsperson 12)

Gemensamt intresseområde

Då arbetslagen planerade för sin aktionsforskning hade de åtta olika lärdomar att välja på. Tre arbetslag valde lärdomen ”att se lärandet i det lilla”, vilket senare ett fjärde arbetslag kom in på i sin aktionsforskning. Två andra arbetslag valde lärdomen: ”att förtydliga strukturen vid arbetslagets gemensamma planering”. Det blev tydligt hur arbetslagen kunde stötta varandra och vidareutveckla varandras idéer under handledningstillfället. Datamaterialet visade på betydelsen av samtalets innehåll, för att det skulle upplevas som meningsfullt och stöttande för pedagogerna.

Det har varit fler som haft liknande aktioner som vi. Det har gjort att man fått tips och idéer om hur vi ska gå tillväga. (Svarsperson 11)

Jag tyckte det var väldigt spännande det här med dagordningen [aktionsforskningen om en tydligare struktur vid planeringen] och se att vad den kan barka hän. Det lät jättekul och jag blir nyfiken och se vad som händer med det. (Pedagog D)

Det som jag tar med mig från idag, är väl vikten av struktur, har man en bra struktur på planeringen så att man vet vad man ska göra, hur man ska göra det, så blir allt så mycket lättare och kvaliteten ökar. Men också att kunna få till reflektioner också i slutet så att man kan summera det man har gjort tillsammans med sina kolleger, så att man inte gör det i barngruppen och att man kan använda sig av Unikum [digital lärplattform] och göra den här planeringen, för det visste inte jag. (Pedagog E)

Vissa dilemman har jag kunnat ta med mig lärdom av till min avdelning, då dilemman har varit mer allmänna (inte bundna till barnen eller deras ålder). Andra har varit svårare att ta med sig då de varit mer bundna till åldersgrupp av barn, eller så har jag inte upplevt att jag delar det dilemmat. (Svarsperson 6)

Synliggörande av den egna processen

Att få tala till punkt och vara inlyssnande bidrog till att pedagogens egen process och aktionsforskning synliggjordes för och av pedagogen själv. Därav kan handledningens roll i att synliggöra den egna processen betraktas som en stöttande faktor för pedagogen då det handlar om att omsätta nya lärdomar i praktiken. Tid gavs för att fundera över; var är vi, vart ska vi och möjligheten att distansera sig från sitt eget arbete. Flera deltagare lyfte fram fördelen med att få sitta "utanför ringen" efter det att man redogjort för sitt dilemma samt besvarat kollegornas frågor. Att där och då få höra kollegornas förståelse över dilemmat gav nya perspektiv och en tydligare bild. Bilden av det egna arbetet visade sig också växa fram i och med kollegornas tips och idéer.

Intressant att få grotta ner sig i ett problem. Är man dilemmaägare har man möjlighet att utan avbrott gå in i sitt eget problem och tänka över det själv när man berättar. (Svarsperson 6)

Man får syn på det själv och ser hur mycket vi faktiskt gör vilket man väldigt ofta glömmet av eller inte ser själv. (Svarsperson 10)

Bra att sätta ord på sitt arbete och att man formulera för sig själv var man ligger med sin aktionsforskning. (Svarsperson 13)

Det är alltid bra att få möjlighet att lyssna till andra, deras reflektioner kring det vi på avdelningen arbetar med. Har gett mig möjlighet till nya sätt att se på det. (Svarsperson 10)

Man känner ju det, precis som ni säger att man vidgar sina vyer, det här med att man försöker att dra tillbaka till sin egen barngrupp, hur kan vi göra där, som det här t.ex. [visar analyschemat] fick ju jag helt nya uppslag. (Pedagog F)

Som handledare och utvecklingspedagog brottades jag med tankarna över hur stort ansvar arbetslagen själva skulle ha gällande att "bära" sin egen process. Skulle jag dela med mig av mina reflektioner och anteckningar eller inte? Som samtalsledare inledde jag dock varje träff med en kort återblick från förra gången likaså avslutade jag varje tillfälle med en kort summering från dagens handledning. Datamaterialet visar att det gav struktur och kan förstås som en stöttande faktor för att se den egna processen. Att komma förberedd till handledningen och att återkoppla till sitt arbetslag samla in material, bearbeta det samt förvara det på en gemensam plats kan upplevas som krävande. För att stödja arbetslagen med att ta ansvar för sin egen process och att synliggöra den tog jag fram dokument som stöttande verktyg, vilket blev mina aktioner. Disciplinerandet kan visa sig som motstånd, vilket gör att arbetet prioriteras bort, och/eller att man drar sig för att närvara vid handledningen. Det var något som jag som handledare noterade. I min loggbok 23/11 skriver jag "Motstånd mot förberedelser, framförallt skriftliga tycker jag mig ana".

Reflektionsschemat har vi inte använt oss av, anledningen är lite oklar. Vi har nog haft lite svårt att sätta ord (skriftligt) på olika saker därför har vi inte använt den. Vi har prata om den men ej skrivit ner. (Svarsperson 6)

Planeringsmallen: Den var bra att ha när man började att bena i vad man ska göra. Varför man gör det. Hur vi ska göra. Då får alla det synligt för sig och man kan gå tillbaka och se vad hände och vad ska vi tänka men även vad vårt syfte var från början. Jag gillar detta sättet tydligt! (Svarsperson 10)

Planeringsmallen är ett jättebra stöd. De konkreta frågorna gör att en blir "tvungen" att lägga upp en faktisk, konkret plan kring hur det ska genomföras. Det blir verklighetsförankrat. De andra frågorna är också bra hjälpmedel. (Svarsperson 7)

Planeringsmallen använde vi, satte fingret på själva dilemmat. Använde oss inte av vare sig reflektionsschemat eller processfrågorna. Vet egentligen inte varför. Det kom av sig. Vi pratade mycket ändå och kom vidare. Tycker dock att vi borde använt oss av de för då blir det mer synligt och skriftligt. (Svarsperson 1)

Jag har tagit till mig av allting men har som sagt svårt att gå från samtal/text till en handling i praktiken. Det låser sig för mig så vet jag inte vad jag ska göra. (Svarsperson 14)

Många gånger har jag själv hindrat arbetet. Ibland upplevt att jag inte hinner. Har då fokuserat på och reflekterat över att det här är något som ingår i det arbete jag gör och inte något utanför. Dokumenterat i ett block, för att sedan sammanställa. (Svarsperson 13)

Det vi har pratat om på KH, delges på planeringen på måndag så de andra får information. Har som en egen punkt på planeringen. Samtalen har gett en annan vinkel på dilemmat. (Svarsperson 5)

Och jag är väl lite inne på det som C sa, att vi ska bli duktigare eller hur vi ska ta en stund på måndagsplaneringen och göra en mapp. Och kanske sätta in de här [visar analys-schemat] och skriva lite vad vi gör för att göra varandra delaktiga. (Pedagog F)

Delad erfarenhet

En stöttande faktor som visade sig var vikten av igenkänning och en delad erfarenhet. En bekräftande känsla av att inte vara ensam om sin upplevelse, utan att kunna spegla sig i varandra och finna stöd av andras erfarenheter och på så sätt få mod att handla. Deltagarna delgav varandra idéer samt delade med sig av tidigare erfarenheter. Det som jag som handledare såg hos samtliga arbetslag var svårigheten att konkretisera sin aktion, vilket vi fick lyfta som ett samtalsämne. Jag skriver i min loggbok 9/11 "För samtliga behövdes stöttning i att "tratta ner" eller avgränsa sin aktion och sitt fokusområde. Det för att underlätta för reflektion, uppföljning och utvärdering av aktionen".

Det har varit bra och lärorik att höra att andra har liknande problem. (Svarsperson 4)

Sen när man sitter här, så hör man alltid att man kan spegla sig i varandra. För vi är nästan alltid exakt i samma tänk i de här processerna, eller vad det kan kallas, samma problem, samma dilemma fast de visar sig på olika sätt. Det här att spegla sig i andra, det gör att man kan varva ner, inte bli så stressad. Det är lite det här som man försöker lära barnen, att det är ok där du är, och att man kan fylla på där man känner att man har en begränsning att man kan fylla på det, att man får lite go självkänsla. Precis som vi tränar barnen, att tro på sig själv, självförtroende, för den är värdefull. (Pedagog A)

Jag håller väl med jättemycket i det här att sätta sig ner och att man landar i, och det känns också som att man arbetar med samma sak som du säger, men här får man även nya infallsvinklar, att det finns många sätt att tänka och det ena behöver inte vara mer rätt eller mindre rätt utan man får möjlighet att ta till sig andra personers sätt att tänka och att kunna landa i det och kanske göra någonting av det. Att se på saker på nya sätt och få nya infallsvinklar att jobba vidare med. Så tänkte jag, det är ett bra forum. (Pedagog B)

Betydelsefullt för mig har varit att höra att ingen är perfekt utan alla har vi dilemman vi behöver lyfta. Det är även betydelsefullt för mitt fortsatta arbete i förskolan. (Svarsperson 4)

Utöver arbetslagens delade erfarenhet över svårigheten att begränsa och konkretisera sin aktion, delade de även erfarenheten av att deras aktionsforskning periodvis gick på sparlåga. I min loggbok från den 25/1 och 22/2 ser jag att jag reflekterat och agerat kring det. Jag insåg att det fanns en risk för att deltagarna skulle känna sig otillräckliga eller ha dåligt samvete över att aktionsarbetet gick trögt". För att inte skuldbelägga eller negativt påverka lusten att arbeta vidare med sin aktion valde jag att lyfta fram och bekräfta den gemensamma känsla som fanns hos arbetslagen. Det gjorde att jag i samtalsstrukturen tillade frågorna; Vilka hinder stoppar dig? Vilka hinder tar du dig över? Frågorna togs emot positivt och blev en hjälp för att synliggöra den egna verksamheten och dess process.

Det här sista som du sa här nu: Vilka hinder får mig att stoppa och vilka hinder får mig ändå att göra det? Det kände jag att det gav mig en morot utifrån denna veckan. – Vad har jag genomfört och vad har jag hoppat över och varför har jag hoppat över det, vilken orsak? Så det är nog en bra fråga att ställa sig. (Pedagog D)

Omsorg om varandras processer

Ur empirin framträdde den omsorg som pedagogerna har om varandra, då det gäller att samtliga ska få stöttning vid handledningen. Pedagogerna problematiserade gruppens möjlighet att välja dilemma att fördjupa sig i. Vanligt förekommande var att den som hade ett akut dilemma eller störst behov fick handledning över sitt ämne, vilket kunde innebära att det fanns någon deltagare vars dilemma näst intill glömdes bort. Omsorgen om varandra visade sig även då pedagoger delgav erfarenheter kring mindre bra fungerande arbetslag. I min loggbok 22/2 skriver jag: "Under tillfället berördes ett flertal gånger, vikten av kommunikation och det faktum att flera deltagare känner sig ifrågasatta och överkörda av sina närmaste kollegor eller att rollerna i arbetslaget är oklara. Här poängterades handledningens stöttande funktion, att flera deltagare gick stärkta därifrån och hur de vidare kollegialt kan stärka varandra". Flera pedagoger uttrycker handledningens betydelse för formandet av en "Vi-känsla", där samhörigheten binder samman och stöttar kollegorna.

Äh, vad ska jag säga, Jag är glad att jag har sådana stöttande kollegor som ni. Jag tyckte det var bra, jag fick bra förslag på mitt projekt. Jag är glad för att ni verkligen tog er tid, och ställde frågor och gav mig tips. (Pedagog G)

Man blir stark genom varandra på något sätt, bara genom det här att lyssna och tipsa, tror jag. (Pedagog A)

Det är inte farligt att misslyckas. Det kan faktiskt bli någonting bra. (Pedagog B)

Skönt att jag har haft stöttande kollegor som gjort att jag velat fortsätta. (Svarsperson 7)

Att enas om ett dilemma att samtala om är jag ibland kluven till, för att det kanske är någon grupp som kanske hade behövt vind i seglet men att vi som grupp inte ser det. Men jag hoppas att man får med sig varje gång något till sitt arbetslag ändå. Kanske att man bestämmer innan vilket arbetslag som ska ha det och om den inte vill eller känner att den är av behov så finns det ett annat arbetslag som kör istället, vilket de vet innan mötet. (Svarsperson 10)

Dock har det gjort att när vi började med dilemman togs vissa personers dilemman inte med. Deras dilemman blir alltid samma vid varje tillfälle. (Svarsperson 3)

Intressanta att få reda på hur det är på alla avdelningar. Om man har liknande problematik på avdelningarna eller om har olika. Även om ett problem inte tas upp så vet man nuläget hos sina kollegor och kanske kan ge tips efteråt ändå. (Svarsperson 6)

Tror absolut att detta forum KH är ett led i att få tillbaka den VI-känsla som vi känner att vi har tappat. (Svarsperson 9)

Konkreta exempel

Ett mål med studien var att hitta något konkret som den "stöttande" handledningen bidragit med. Ur datamaterialet framkom framförallt den "dagordning" som kollegialt arbetades fram i syfte att strukturera upp arbetslagens planeringar. I mina loggboksanteckningar 22/2 skriver jag "Glädjande att höra att den dagordning som en avdelning arbetat fram kopierades av en annan avdelning, som i sin tur utvecklade den, vilket gjorde att en tredje avdelning inspirerades till att göra detsamma. Insikten av det egna ansvaret med att hålla sig till den framtagna dagordningen uttrycktes också.

Att inte falla tillbaka till så som man tidigare gjort, har varit en utmaning. Att stanna upp och faktiskt ta tillvara på tiden på ett mer effektivt sätt har varit och är en utmaning. (Svarsperson 11)

Det som I, J och K berättade om att de hade styrt upp planeringstiden, verkade bra, så det har jag tänkt att ta med till min avdelning, för att få en bra mötesstruktur. Inte slaviskt men något som man kan luta sig emot ibland när det behövs. (Svarsperson 10)

Dagordningen på måndagsplaneringen är något som jag tar med mig och vi ska ha som en struktur för oss, göra ändringar vid behov som passar för oss. (Svarsperson 9)

Vi har på avdelningen fått mer struktur på planeringar. Har fått idéer från andra arbetslag med samma aktion. (Svarsperson 3)

Jag ser i mina loggboksanteckningar och i empirin att de didaktiska frågor fått en framträdande position, då vi ofta hamnat i samtal kring planeringsmallen [min första aktion] och de didaktiska frågorna; vad, hur och varför?

Samtalen har fått mig att koppla tankar till det pedagogiska ansvaret vi har. Se möjlighet att gå vidare. Inte bara praktiska frågor. (Svarsperson 8)

Det jag fått med mig mest från handledningen är nog tydligheten, även de didaktiska frågorna Vad? Hur? Varför? (Svarsperson 1)

Jag upplever att det funnits ett engagemang och att något har hänt i praktiken – ett görande i de olika arbetslagen. (Svarsperson 9)

I empirin kan jag också se att implementeringen av aktionsforskning i arbetslagen haft framgång. I min loggbok 16/11 skriver jag om hur ”pedagogerna med en självklarhet använder sig av begreppen; aktion och aktionsforskande samt visar förståelse över aktionsforskningsprocessen.

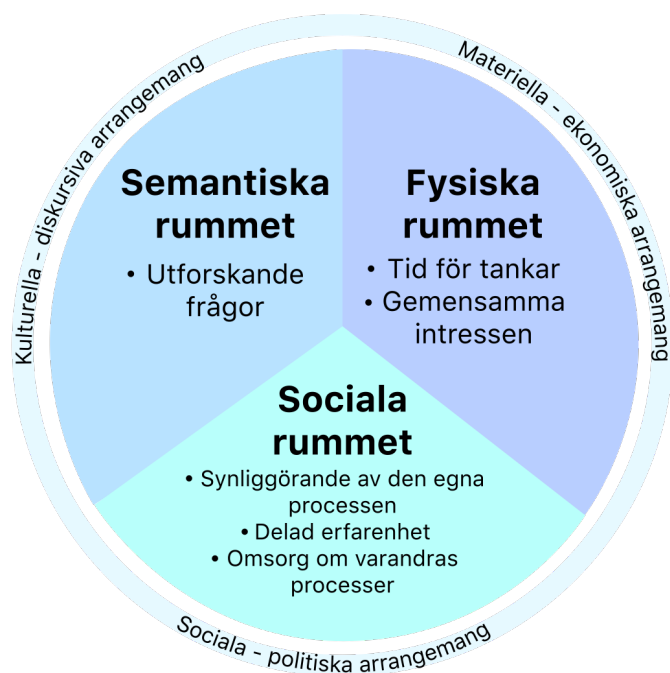
Vi var lite färdiga med det som vi började på och kan gå vidare. Det känns lite skönt att vi kan utveckla den här aktionen och att den nu kan få en annan inriktning och lägga lite åt sidan, därför att det flyter på lite mer och att vi faktiskt har gjort en lärdom av det som vi har gjort kring det här. (Pedagog H)

Det gäller att se aktionen som en del av den dagliga verksamheten. (Svarsperson 13)

Analys

Samtliga stöttande faktorer som redovisats i resultatet är sammanlänkade med varandra och bildar således den kollegiala handledningen. För att få en fördjupad förståelse av praktiken, dvs. den kollegiala handledningen med dess stöttande faktorer används här teorin om praktikarkitekturer. Den möjliggör för en analytisk särskiljning av de olika stöttande faktorerna. Indelningen görs enligt teorins tre sammanlänkande delar av en praktik; sayings (det som sägs), doings (det som görs) och relatings (relationer). Sayings synliggörs i det semantiska rummet, doings i det fysiska rummet och relatings i det sociala rummet.

För att kunna säkerställa upprätthållandet av de stöttande faktorerna samt identifiera utvecklingsområden, krävs en förståelse över vad som möjliggör eller begränsar dessa. Teorin om praktikarkitekturer ger här möjlighet att zooma ut från praktiken och hitta de yttre faktorer som formar, påverkar och sätter upp villkoren för de stöttande faktorerna. Studiens frågeställning lyder: *Vad krävs för att faktorerna ska vara stöttande?* Teorin om praktikarkitekturer förklarar förutsättningar med begreppet (praktik)arrangemang, (se figur 3, s, 16). *Kulturella – diskursiva* arrangemang påverkar och påverkas av det som rymms inom det semantiska rummet (sayings). Med andra ord formar arrangemanget det språk som sker inom praktiken. *Materiella-ekonomiska* arrangemang påverkar och påverkas av det fysiska rummet (doings). Det innebär att det är materiella och ekonomiska resurser som möjliggör eller begränsar praktikens aktiviteter. *Sociala- politiska* arrangemang möjliggör eller begränsar det som sker inom det sociala rummet (relatings). Det kan förklaras med att relationerna formas av bl.a. maktstrukturer, roller och en delad förståelse.



Figur 5, En analytisk särskiljning av praktikens stöttande faktorer enligt teorin om praktikarkitekturer

Kulturella – diskursiva arrangemang

Att utforskande frågor gynnar utvecklingen av arbetslagens aktionsforskning var alla överens om och kan därför ses som en stöttande faktor. För att kunna formulera utforskande frågor ställs krav på förmåga att; reflektera, analysera, problematisera, distansera och förhålla sig kritisk till praktiken. Om förmågorna är begränsade kan det yttra sig som motstånd och/eller uttalanden om svårigheten över att ställa utforskande frågor. Således kan det tolkas som att det analyserande språket ytterligare bör utvecklas. Detta kan förstås utifrån en tradition och kultur som präglat den aktuella förskolan.

Pedagogernas kollektiva styrka har varit den lösningsfokuserade förmågan. Snabba beslut på lösningar kan ge kortsiktiga positiva resultat. Dock finns en risk att liknande problem återkommer, då man ej skapat förståelse över orsaken till det som sker. Argyris (1990) förklarar den skillnaden med hjälp av begreppen enkel-loop och dubbel-loop. Där enkel-loop lärande löser problemet i stunden utan någon grundläggande förståelse om varför problemet uppstår. Medan dubbel-loop lärandet söker orsaken till problemet. Med andra ord kan den lösningsfokuserade kulturen betraktas som en försvårande aspekt då det handlar om att ställa utforskande frågor.

En aspekt som påverkar möjligheten att formulera utforskande frågor är tillgången till ett gemensamt professionellt språk med samförstånd kring begreppens innebörd. Excerpterna i resultatet visar på återkommande begrepp som: reflektion, möjlighet, process, gå vidare, fokusera, samt nya infallsvinklar. Den gemensamma begreppsapparaten kan förstås utifrån det systematiska kvalitetsarbete som genomsyrar förskolans arbetsprocesser (Skolverket, 2018), där frågor som; Var är vi? Vart ska vi? ständigt aktualiseras. Förskolan i studien är även inspirerad av Reggio Emilia filosofin, där reflektion, process och mångfald är centrala begrepp. Dahlberg och Göthson (2013) skriver om det ”språkspel” som kan finnas bland verksamheter som tar sin inspiration från Reggio Emilia filosofin. Detta kan ses som en förklaring till en existerande gemensam begreppsapparat, vilket främjar möjligheten att ställa utforskande frågor.

Materiella – ekonomiska arrangemang

Genomgående i empirin lyftes tidsaspektens betydelse. Tid för att träffas, tid för att tala, tänka och lyssna. För att kunna genomföra handledningen och mötas, krävs resurser i form av avsatt tid, schematekniska planeringar, personal som täcker upp på avdelningarna, tillgänglig lokal, samtalsledare etc. Här är förskolechefen viktig, då hen möjliggör för behoven. Den aktuella förskolans organisation möjliggör för kollegialt lärande. Samtliga pedagoger med en tillsvidareanställning erbjuds att delta i handledningen. Samtalsledaren och observatören har fått gå utbildningar i handledarskap. Rutiner finns för hur det kollegiala lärandet ska tas om hand av organisationen. En utvecklingsgrupp finns, där förskolechefen ingår. Chefen kan på så sätt verka för det innehåll som framkommer vid den kollegiala handledningen samt verka för att bidra med de förutsättningar som handledningen står i behov av.

Tidsaspekten ses även som central för samtalsmodellen. Den erbjuder tid för eftertanke samt utrymme för att ha ordet och tala, utan att bli avbruten. Här har studiens aktioner kring samtalsstrukturen varit betydande samt tillämpningen av kollegahandledningsmodellen av Lauvås m.fl., (1997). Modellen har styrt upp talutrymmet, vilket jag som samtalsledare har tryggt.

Tidsaspekten som villkor visar sig även för möjligheten att lära av varandras aktionsforskning. Om ett lärande ska ske krävs det att det finns någonting att lära, som i det här fallet arbetslagens aktionsforskning. Det innebär att det måste finnas tid för arbetslagen att arbeta med sina aktioner, för att på så sätt tillägna sig erfarenheter och kunskaper som kan delas med andra. Det i sin tur ställer krav på organisering av verksamheten och närvarande pedagoger.

En annan aspekt som sågs som stöttande för pedagogernas omsättning av lärdomar var ett gemensamt intresse och aktionsforskning kring samma ämne, där man kunde kopiera varandras idéer. Två arbetslag arbetade med att utforma en digital dagordningsmall för sina planeringar. För att det ska upplevas som meningsfullt krävs det att arbetslagens verksamheter är organiserade på liknande sätt. Likaså att de har tillgång till datorer och samma programvara. De villkoren sågs som uppfyllda, däremot hindrades aktiviteten av brist på tid och till viss del av bristande kunskap i dataprogrammet. Handlingskompetensens betydelse visade sig även vid användandet av de stöttande verktyg som togs fram via mina aktioner. De möjliggjorde för reflektion men hindrade även då flera pedagoger upplevde det svårt att formulera sig skriftligt.

Sociala – politiska arrangemang

Synliggörande av den egna processen lyftes som en stöttande faktor. Via samtalet möjliggjordes reflektion över det egna arbetet. Barnens och pedagogernas lärprocesser framträdde samt reflektion över arbetsmetoder. Här har pedagogens relation till det pedagogiska uppdraget betydelse, dvs. tillämpningen av förskolans styrdokument, kunskap om lärande och systematiska arbetsmetoder. På så sätt möjliggörs eller begränsas synliggörandet av den egna processen av sociala och politiska arrangemang.

I resultatet togs delad erfarenhet upp som en stöttande faktor. Där nämndes känslan av att inte vara ensam om sin upplevelse och hur befriande det var att höra om andras liknande erfarenheter. Det medförde att pedagogerna vågade visa på sina tillkortakommanden, sårbarhet och misstag men även frimodigt dela med sig av framgångsrika aktiviteter och arbetssätt. Här möjliggör sociala – politiska arrangemang för detta då maktstrukturer opererar på ett sätt som gör att pedagogerna ej positionerar varandra som skickliga eller oskickliga (Langelotz, 2014)). Samtalsklimatet kan därmed betraktas som gott och miljön som trygg. Detta förstärks även genom de förhållningsregler som gruppen upprättat, där regler som ”rätten att passa” och att ”det som sägs i rummet stannar i rummet”. Det goda samarbetsklimatet visade sig även i den stöttande faktorn; omsorg om varandras lärprocesser. Här är det solidaritet och samhörighet som möjliggör för detta. Pedagogernas uttalanden visade att man såg behoven hos varandra. Det innebar att det egna behovet kunde stå tillbaka till fördel för en kollega. I empirin uttrycks det i form av en ”vi-känsla” som anses ha ökat i och med den kollegiala handledningen. För att forma den ”vi-känslan” ställs krav på gemensamma mål och visioner samt ett gemensamt förhållningssätt. De kraven är själva upprinnelsen till det utvecklingsarbete som studien bygger på och kan därmed uttryckas med att det är ett arrangemang som inledningsvis begränsade det gemensamma förhållningssättet.

Slutsats av resultat och analys

Nedan följer studiens slutsatser över vilka aspekter som begränsar respektive möjliggör för den kollegiala handledningen att stötta pedagogernas process, att gå från ord till handling. Den stöttande faktorn *utforskande frågor* begränsas av den rådande lösningsfokuserade kulturen och möjliggörs av den språkliga diskurs som Reggio Emilia filosofin och förskolans styrdokument bidrar till. De stöttande faktorerna *tid för tänkande* samt *gemensamma intresseområden* möjliggörs av förskolans organisation och organiserande för kollegialt lärande. Likaså främjas de stöttande faktorerna av de resurser som ges för genomförandet av handledningen. Däremot finns ej samma tid för arbetslagens aktionsforskning. Det bidrar till minskat utrymme för pedagogerna att praktisera sina nya lärdomar. Därav kan tidsaspekten även ses som en begränsning för kollegialt lärande. De stöttande faktorerna *delad erfarenhet*, *synliggörande av den egna processen* samt *omsorg om varandras processer* begränsas och möjliggörs i relation till hur insatt pedagogen är i förskolans styrdokument och det pedagogiska uppdraget med dess arbetsmetoder. De goda relationerna mellan pedagogerna, samtalsklimatet och den trygga miljön möjliggör för de stöttande faktorerna. Resultatet lyfter fram den ökade vi-känsla som genererats av den kollegiala handledningen. Därav kan studien påvisa att praktiken även i sin tur kan påverka sociala och politiska arrangemang, då den nyvunna vi-känslan leder till formandet av ett gemensamt förhållningssätt. Handledningen kan även påverka och stödja arbetslagen kring den tidsbrist de upplever över sin aktionsforskning, då handledningen sätter press på utförande för att skapa ett innehåll att handledas i. Därmed påverkar handledningen materiella och ekonomiska arrangemang. Studien synliggör vidare de aspekter av faktorerna som bör förvaltas och utvecklas. Därmed tydliggörs målet med projektet, dvs. hur handledningen kan bibehålla sin stöttande funktion och vidareutveckla densamma.

Tabell 3. Aspekter att förvalta respektive utveckla

Aspekter att förvalta	Aspekter att utveckla
En gemensam begreppsapparat	Reflekterande frågor
Organiserande för kollegialt lärande	Förståelse av det pedagogiska uppdraget
Resurser för genomförande av kollegial handl.	
Trygg miljö och gott samtalsklimat	

Diskussion

I uppsatsens inledning frågar jag mig gällande pedagogernas omsättande av lärdomar i praktiken; Är det svårt att veta *hur* man ska göra? eller vad är det som hindrar? Vilket stöd behövs?

Studien har med aktionsforskning som ansats lett fram till ett svar på de inledande tankarna och den övergripande frågeställningen om vilket stöd som behövs samt besvarat frågorna: *Vilka faktorer lyfts fram som stöttande? Vilka aspekter begränsar eller möjliggör de stöttande faktorerna? samt Vilka konkreta exempel har handledningen bidragit till?*

De faktorer som framkommer ur studien är; utforskande frågor, tid för tänkande, gemensamt intresseområde, synliggörande av den egna processen, delad erfarenhet samt omsorg om varandras processer. Syftet med studien är att identifiera den kollegial handledningens stöttande faktorer, vad det gäller pedagogernas omsättande av lärdomar i praktiken. Slutsatsen av det analyserade resultatet visar att de aspekter som framträder som begränsande för *hur* man går från ord till handling och som därav bör utvecklas inom den kollegiala handledningen är: *förmågan att formulera reflekterande frågor samt förståelsen över det pedagogiska uppdraget.*

Resultatdiskussion

I uppsatsens avsnitt om kunskapsläget inom området och tidigare forskning presenterar Lauvås m.fl. (1997) tre centrala nyckelbegrepp för kollegial handledning; *reflektion, gemenskap* och *utforskande*. Tre begrepp som nu tjugo år senare fortfarande lyfts fram av forskningen och nu som avgörande för skolutveckling (Colmer, 2017; Forssten Seiser, 2017; Liljenberg, 2018; Svendsen, 2016). Nyckelbegreppen ovan låter sig även gälla för denna studies resultat. De stöttande faktorerna från resultatet placeras nedan in under de olika nyckelbegreppen och diskuteras utifrån tidigare forskning och studiens teoretiska inramning.

Reflektion

Studiens huvudsakliga resultat visar på reflektionens centrala plats för att möjliggöra för de stöttande faktorerna *utforskande frågor* och *synliggörande av den egna processen*. Att *tid för tänkande* ses som en stöttande faktor är därav logiskt, då reflektion förutsätter tid och organiserande för kollegialt lärande.

Värdet av den kollegiala handledningens möjlighet att bidra till en ”Vi-känsla” och ett gemensamt förhållningssätt framkom ur resultatet. Synligt blev att kunskapandet och samsynen växer fram via den kollegiala reflektion som sker under handledningen. Målsättningen med den kollegiala handledningen har varit att ge kollegialt stöd åt individens dilemma. Det bakomliggande behovet och upprinnelsen till handledningen var förskolans bristande gemensamma förhållningssätt. Även om den frågeställningen rör sig på gruppnivå, har den kollegiala handledningens fokus varit på individnivå. Detta kan förstås utifrån att en grupp består av individer och där var och ens enskilda praktiska yrkesteorier (Lauvås & Handals, 2015) har påverkan på den kollektiva förståelsen. För att möjliggöra för ett reflekterande över sambandet mellan tanke och handling har aktioner genomförts i studien. Således har fokus riktats mot ett gemensamt görande. Risk fanns annars att det endast skulle bli ord utan handling och reflektioner enbart på abstrakt nivå.

Insikter som ej ledde till handling eller en uppvisad tröghet över att omsätta nya lärdomar i praktiken, var en reflektion som vi i utvecklingsgruppen ställdes inför. Som utvecklingspedagog upplevde jag mig driven av tanken över betydelsen av att nya lärdomar behöver appliceras i praktiken för att en utveckling ska ske (Skagen, 2007; Rönnerman, 2015; Rönnerman m.fl., 2018). Studiens intresse blev därmed att ta reda på hur den kollegiala handledningen således i detta kan vara stöttande.

Resultatets tydlighet över reflektionens betydelse och dess reflekterande frågor har lett till ett nyansering av min fokusering på tillämpning. Katz och Ain Dack (2017) menar att tecken på lärande, är att det förändrade tänkandet har lett till ett förändrat handlande. Studien har bidragit med förståelse över att den reflekterande processen kräver tid och att det förändrade tänkandet succesivt formuleras. Med andra ord är det förändrade tänkandet inte alltid "färdigt" och därav uppvisas ej något förändrat handlande. Mina aktioner i form av dokument togs fram som stöttande verktyg, dels för reflektion men främst som ett hjälpmedel för att veta *hur* man ska kunna överföra nya kunskaper in i praktiken. Syftet på längre sikt var att pedagogerna ska bli autonoma i sitt arbetssätt med att omvandla ny kunskap till praktisk handling. Utifrån studiens resultat ser jag att verktygen ej ledde till det resultat jag förväntat dvs. ett mer konkret handlande. Orsaken till att studiens frågeställning kring vilka konkreta exempel som handledningen bidragit till, hängde samman med strävan efter att uppvisa konkreta resultat av handledningen. I forskningsbakgrunden berörs PLC begreppet och dess inbäddade strävan mot en effektivisering (Stoll et al., 2006). Resultatet i liggande studie kan på sätt och vis tolkas som att den gör motstånd mot samma effektiviserade ambition. Rösterna i empirin är tydliga över reflektionens värde och att den förutsätter tid samt ett processande förhållningssätt. Merink et al. (2010) lyfter vikten av reflektionen bakom erfarenheter och ej enbart ett instrumentellt erfarenhetsutbyte då kollegor träffas för kollegialt lärande. Det som Schön beskriver som 'reflektion-on-action'. Liknande ser Damjanovic och Blank (2018) då det visar sig att störst påverkan på den egna undervisningen hade pedagogernas gemensamma reflektion över dokumentationer och ej över snabba lösningar. Föreliggande studie tog sin utgångspunkt kring reflektionens och dialogens centrala plats för kollegialt lärande. Som nämnts kan nyanser av effektivisering och "best-practice" dock skönjas i studiens upplägg, vilket resultatet delvis bjuder motstånd mot. Det motståndet uttrycktes verbalt genom pedagogernas bekräftande av reflektionens betydelse men också som ett motstånd mot ett användande av de stöttande verktyg som erbjöds.

En annan tolkning av det motstånd som uppvisades mot användningen av de stöttande verktygen är det som framkommer ur resultatets slutsats gällande pedagogernas förståelse av sitt uppdrag. Pedagogernas förståelse av sitt uppdrag tas oftast förgivet i forskning om handledning eller beskrivs som tyst kunskap. Den tysta eller omformulerade kunskapen kan innebära en avsaknad av ett professionellt språk, vilket därmed försvårar uppdraget att i skrift uttrycka sig (Colnerud & Granström, 2015). Empirin uppvisade ett gemensamt diskursivt och kulturellt språkbruk, format av Reggio Emilia filosofin och förskolans styrdokument. Ändå uttrycktes svårigheten att i skrift formulera sig. Det kan synas som motsägelsefullt. Kanske kan svårigheten botten i en ovana vid att formulera sin tysta kunskap, eller så står det för en ringa förståelse av det pedagogiska uppdraget och dess arbetsmetoder. Därav blir det ej självklart hur verktygen kan användas. Säljö (2000, s. 129) skriver att "Relationen mellan redskap och handling måste skapas, den är inte mekanisk utan varierar mellan olika sociala praktiker". Med hänvisning till sociokulturell teori kan ovanstående insikt förklaras med att studien identifierat praktikens närmaste utvecklingszon och att planeringen av aktionerna hamnade i den sista utvecklingszonen dvs. det individen/praktiken ej klarar trots stöttning i form av verktyg. Resultatet visar att samtidigt som pedagogernas användning av verktygen begränsas av förståelsen av det pedagogiska uppdraget möjliggörs även en utveckling av densamma, då verktygen brukas. Detta bekräftar pedagogerna då de upplevde att användandet av den planeringsmall som togs fram i den första aktionen ökade vikten av deras medvetenheten kring de didaktiska frågorna och det pedagogiska ansvaret.

Den nära kopplingen mellan reflektion och de stöttande faktorerna *utforskande frågor* och *synliggörande av den egna processen* är med andra ord framträdande i studien. Resultat av studien visar således att genom att ha tilltro till den reflekterande processen, sker på sikt ett förändrat handlande. Lauvås och Handal (2015, s. 15) menar att det inom handledning krävs "tolerans för det oklara och ofärdiga".

Gemenskap

Vikten av gemenskap visar sig i studien då *delad erfarenhet* lyfts som en stöttande faktor. Pedagogerna beskriver den positiva känslan av att dela sin upplevelse med kollegor som bär på liknande upplevelse. Åberg (2009) använder sig av begreppet personalstödjande och ser det som en inriktning för den organiserade handledningen. Utifrån studien väljer jag att se det som en dimension av handledning där samtalet leder till inslag av personalstödjande karaktär. Villkoren för att bevara den stödjande effekten är att miljön upplevs som trygg och samtalsklimatet som gott. Det låter sig gälla för studien såväl som för tidigare forskning (Salo & Rönnerman, 2013; Stoll et al., 2006). I analysen skrivs trygg miljö och gott samtalsklimat fram som en aspekt att förvalta för att handledningen ska förbli stöttande. Resultatet visar på den *omsorg som man har om varandras processer*, dvs. att samtliga erbjuds handledning över sitt dilemma och att ingen glöms bort. Omsorgen är så pass framträdande i studien att den bildar en ”stöttande faktor”. Jag tycker mig inte riktigt se den aspekten lika framträdande i tidigare forskning. En möjlig förklaring kan vara förskolans långa tradition av att arbeta i arbetslag i jämförelse med lärarna i skolan som har en historisk tradition av ensamarbete. Forskningsbakgrunden utgår till stor del från skolan, då det var svårt att finna forskning i större mängd baserad på förskolan.

Studien belyser vikten av att jag i min roll som samtalsledare hanterar det som sker i samtalet och är en garant för den demokratiska dialogen. de Lange och Lauvås (2018) beskriver ömsesidigheten i dialogen som en ”symmetrisk relation mellan vägledare och väggledd” [min översättning]. Som handledare har jag haft nytta av tidigare forskning (Langelotz, 2014; Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2000, 2005) i planeringen och genomförandet av den kollegiala handledningen. Langelotz har via sin studie om vilken kompetensutveckling och vilka lärarskickligheter som formas genom kollegial handledning gjort mig observant över vad som pågår under samtalet och vad handledning i ett vidare perspektiv kan bidra till. Lendahls Rosendahl och Rönnerman lyfter fram begreppen legitimitet, förankring, förväntningar och förgivettaganden som centrala aspekter för handledning. Begreppen har vidrörts då de gemensamma förhållningsreglerna skrevs fram av grupperna samt i implementeringen av kollegial handledning. Likaså i introducerandet av aktionsforskning, vilket senare kunde resultera i och beskrivas som ett konkret exempel genererat av handledningen. Samförstånd över handledningens syfte och mål är en fråga som ständigt aktualiseras genom studiens aktionsforskning och i enhetens utvecklingsgrupp där förskolechefen ingår. Ett nära samarbete mellan förskolechef och pedagoger kan skapa ”nya gemensamma förståelseramar - ny gemensam mening” (Liljenberg, 2018, s. 256).

Resultatet visar att *gemensamt intresseområde* länkar samman och man får draghjälp från varandra att gå från ord till handling. I studien arbetar två arbetslag fram en dagordningsmall för sina planeringsmöten. Den stora vinsten med framtagandet av mallen var arbetslagens engagemang och synliggörande av sitt eget behov och därav utformande av mallen. Den aktiva handlingen kan ställas mot ett kopierande av färdiga metoder och modeller, vilket snarare kan forma pedagogerna till passiva mottagare (Forssten Seiser, 2017). Pedagogernas uttalanden i studien bekräftar att ett gemensamt intresseområde skapar meningsfullhet.

Studien visar även att ”vi-känslan” utvecklas i och med den kollegiala handledningen och det kollegiala lärandet. Att kunskap skapas mellan individer och att var och en konstruerar sin förståelse är en kunskapssyn som är genomgående för studien. I analysen förtydligas hur förandet av ”vi-känslan” ställer krav på gemensamma mål och visioner samt ett gemensamt förhållningssätt. På så sätt kan studien exemplifiera hur praktiken, i det här fallet kollegial handledning kan påverka de arrangemang som sätter upp villkoren för praktiken. Colmer (2017) har en liknande innebörd i sina slutsatser och menar att kollaborativt lärande utvecklar en professions identitet.

Utforskande

I empirin är uttrycken ”gå vidare” och ”process” flitigt använda. Det tillsammans kan stå för innebörden av *utforskande*. Att inte stanna vid reflektionen utan med dess hjälp fortsätta framåt och utveckla verksamheten. Aktionsforskning som innefattar en relation mellan tänkandet om praktiken och handlandet i praktiken (Nylund m fl., 2010, s. 21) kan därmed ses som en naturlig del av fortsatt utveckling av praktiken.

Utöver vi-känslans betydelse vad det gäller ett gott samarbetsklimat på förskolan har vi-känslan relevans för skolutveckling (Colmer, 2017; Forssten Seiser, 2017; Liljenberg, 2018; Svendsen, 2016). Villkoret för skolutveckling är enligt Larsson (2016, s. 152) ”att det krävs att den individuella kunskapen synliggörs för andra, bearbetas gemensamt och integreras i den vardagliga praktiken i form av nya handlingsstrukturer”. Den kollegiala handledningen kan med andra ord bidra till formulerandet av gemensamma mål och visioner samt ett gemensamt förhållningssätt gentemot barn, kollegor, vårdnadshavare och samhälle. Då resultatet och studiens slutsats presenterades och diskuterades vid ett APT (23/4) formulerades en gemensam förståelse av handledningens stöttande roll. En förståelse som vuxit fram i och med aktionsforskningsstudien. Utifrån den erfarenheten blir det tydligt hur aktionsforskning lämpar sig för skolutveckling, då möjlighet finns för kollaborativt lärande. Granberg och Ohlsson (2016) menar att det inte räcker med att pedagogernas individuella kompetens höjs mot en ökad skicklighet, utan det är den gemensamma förståelsen och det kollaborativa lärandet som leder till verksamhetsutveckling och med det ett vidare utforskande.

Genom att arbeta vidare med stöttande verktygen och således utveckla reflektionen och förståelsen av det pedagogiska uppdraget hade det i en vidare forskning varit intressant att studera hur det kollaborativa lärandet kan framträda och uttryckas. Det kan ses som ett vidare steg i att utveckla förskolans praxis och gemensamma förhållningssätt.

Metoddiskussion

Insamling av data skedde via ljudupptagning, skriftliga frågeformulär och mina loggboksanteckningar. Syftet med trianguleringen var att data från de tre olika metoderna skulle bidra till en mer fullständig bild av studiens frågeställning. Medvetet föll även valet av metoder på möjligheten att få vara anonym i det skriftliga individuella frågeformuläret respektive att muntligt och i grupp få uttrycka sin mening. Trots variationen av metoder var innehållet detsamma. Det kan tolkas som hög validitet och tillförlitlighet, där en förklaring kan vara det korta tidsspännet mellan de olika datainsamlingarna. En annan förklaring kan vara det diskursiva språk och ’groupthink’ som vi gemensamt byggt upp i och med den kollegiala handledningen. Med andra ord, tänker vi i samma banor och formulerar oss språkligt på liknande sätt. Utifrån den aspekten är studiens resultat än viktigare dvs. förmågan att ställa reflekterande frågor för att synliggöra det förgivettagna.

I bearbetningsfasen av data och framskrivandet av resultatet var målsättningen att synliggöra mönster men även ta med sådant som ”stack ut” eller framträdde som en motsatt uppfattning. Det problematiska blev hur data av det slaget skulle tas med, utan att röja personen bakom uttalandet. För att skydda vederbörande och samtidigt ej gå miste om värdefull data, tog jag vara på informationen och bäddade in den i t.ex. ingressen till de olika rubrikerna i resultatet. I något fall utelämnades även formuleringar som jag vet pedagogerna på den aktuella förskolan direkt skulle kunna härleda till person. Även här försäkrade jag mig om att innebörden i de formuleringarna återfanns någon annanstans i texten.

Denscombe (2009, s. 210) skriver att ”Frågeformulär har en tendens att vara en engångsföreteelse”. Över detta hade jag en viss bävan, dels över att följdfrågor ej kunde ställas utan att avslöja anonymiteten samt en viss rädsla över att data skulle bli ringa, då flertalet pedagoger är relativt obekväma med att uttrycka sig i skrift. Trots detta valde jag frågeformulär som metod, då fördelarna vägde tyngre. Det skriftliga material som kom in var över förväntan och jag har inte funnit någonting i bearbetningsfasen som jag efterfrågat där en följdfråga hade varit önskvärd. En förklaring till detta kan

ha varit den inledande genomgången av frågeformuläret, redogörandet för studiens syfte samt betoning på aktionsforskning och deltagarorienterad forskning, vilket kan ha motiverat till mer uttömmande svar.

Beträffande ljudupptagning som metod tillförde den användbar data för studien. Den generella uppfattningen kring den fråga som skulle besvaras och därmed spelas in var positiv men röster förekom även där upplevelsen av ljudupptagning var olustig, vilket kan ses som ett etiskt dilemma.

För mina loggboksanteckningar valde jag syntesloggbook (Bjørndal, 2005). Jag upplevde att de rubrikerna var öppna för olika aspekter och fick därför en bredd på mina reflektioner. Strukturerade loggböcker kan innebära en risk att värdefull information försummas om rubrikerna är alltför snäva. Syntesloggbooken bidrog till ett sammanlänkande av mitt ”multimedlemskap” (Rönnerman m.fl., 2018, s.114) i olika praktiker. På så sätt framträdde en helhetsbild av förskolan och dess utvecklingsarbete. Praktikens komplexitet kunde ytterligare visa sig med hjälp av teorin om praktikarkitekturer och hur praktiken formas och påverkas av olika arrangemang. Uppsatsens teoretiska perspektiv fanns med i bakgrunden då rubrikerna: Vad har vi lärt? och Vad är bäst att göra? besvarades. De kopplingarna hade jag kunnat förtydliga ytterligare, t.ex. lagt till en spalt med rubriken - teoretisk reflektion.

Lärdomar av att forska via aktionsforskning

Intentionen med aktionsforskning är att förändra och skapa förståelse av praktiken och dess sammanhang. Att kombinera kollegial handledning med aktionsforskning anser jag gynna både professionen och dess utveckling samt verksamheten och skolutveckling i stort. Aktionsforskning kan bidra till att skapa den gemensamma förståelse som Larsson (2016, 2018) ser som ett villkor för skolutveckling. Forskare som Langelotz (2014) och Tyrén (2013) har i sin forskning kombinerat kollegial handledning och aktionsforskning. Stoll et al. (2006) förespråkar detsamma och menar att aktionsforskning är en lämplig strategi för att arbeta med lärande gemenskaper. Kollegial handledning och aktionsforskning har flera gemensamma värden och centrala begrepp som; dialog, reflektion, utforskande, relationen mellan teori och praktik samt ett ’bottom – up’ perspektiv och pragmatiska förändringar.

De lärdomar som jag tar med mig av denna studie där aktionsforskning varit central, är att för att uppnå en god utveckling ställs krav på tid och förståelse för komplexiteten. Hänsyn till tid och rum måste tas för att kunna förstå praktiken och förändra den. Tidsaspekten kan upplevas frustrerande men utvecklingsarbete måste ges den tid som fordras. Aktionsforskning handlar om att forska tillsammans, vilket innebär att vara inlyssnande och se vilket håll vi gemensamt går åt. Som forskande förskollärare kan det vara lätt att forcera processen. Jag har behövt påminna mig om att det inte är ”min” forskning utan praktikens och dess intresse. Jag har också blivit medveten om den makt jag har att hantera och hur jag påverkar praktiken. Jag kunde höra mina egna ord från deltagarna likaså hur mina tankespår trampade upp stigar som mina kollegor följde efter. I takt med att reflektionen och det kritiska förhållningssättet kommer att utvecklas i praktiken är förhoppningen att det kommer att leda till en minskad imitering. Men även motsatt sida är uppenbar där jag har sett ”nyttan” med min roll och hur central den varit för utvecklingsarbetet. Jag har i min roll kunnat stå för det kollektiva minnet, dokumentera och leda processen. Varit länken mellan det vetenskapliga systematiska arbetssättet och den vardagliga praktiken, kunnat tillvara ta praktikens kompetens samt haft möjlighet att se hur den kan utmanas och utvecklas. Detta har möjliggjorts i och med att jag fått tid inom ramen för min tjänst och fullt stöd från min chef. Att aktionsforska utifrån ett kollektivt ledarskap utan en formell ledare anser jag därav vara svårt, då det ytterligare ställer krav på tid. Frivilligheten att delta i en förskolas aktionsforskning ser jag som delvis självklar men även som problematisk och disciplinerande. Vad blir konsekvenserna om man väljer att avstå? Det jag i studien sett är hur sammansvetsade arbetslagen blivit i och med sina aktioner.

Studiens slutsats och kunskapsbidrag

Överlag finns i studien flertalet igenkänningsfaktorer från tidigare forskning. Det som studien lyfter fram som specifikt och som kan ses som studiens kunskapsbidrag gentemot tidigare forskning är dock att pedagogernas förståelse av sitt uppdrag, dess styrdokument och arbetsmetoder sätter upp villkoren för reflektionen och ännu mer då det gäller att synliggöra den praktiska yrkesteorin (Lauvås & Handal, 2015). Det är en aspekt som generellt i tidigare forskning tas för givet.

Samma förgivettaganden visade sig delvis då studiens deltagare fick möjlighet att diskutera resultatet. Efter en dragning av resultatet delades deltagarna in i tre grupper för vidare diskussion kring resultatet. Därefter delgav grupperna varandra sina reflektioner. Intressant var att höra att samtliga stöttande faktorer togs upp som igenkänning och en gemensam kunskap skapades därmed gällande vikten av att förvalta de stöttande faktorerna. Gruppernas delgivning spelades in som en ljudupptagning. När jag efter mötet lyssnade på inspelningen insåg jag att även här lades det ingen större vikt vid aspekten kring individens förståelse av sitt pedagogiska uppdrag. Trots att aspekten fanns med i presentationen.

Studiens övergripande slutsats är betydelsen av handledningens stöttning kring *förmågan att ställa reflekterande frågor* och *förståelsen av det pedagogiska uppdraget*. Att reflektionsprocessen får lov att ta tid framkom också, vilket på sikt leder till ett förändrat handlande och tillämpning av nya lärdomar och insikter. Högst troligt är att framöver kommer en ökad förståelse av det pedagogiska uppdraget att än mer aktualiseras i takt med att bristen på förskollärare och utbildad personal ökar. Med den aspekten i beaktande kan studien ha ett generellt värde. Utifrån studiens kunskapsbidrag skulle uppsatsens titel nu i efterhand kunna omformuleras till: *”vägen från ord till handling går genom reflektion och förståelse av det professionella uppdraget”*.

Referenslista

- Andreassen, A, T. (1998). Om forskersubjektivitet, forforståelse og forandringer til forskerrollen. I O. Eikeland & K. Fossetøl (Red.), *Kunnskapsproduksjon i endring*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming Organizational Defenses*. New York: Allyn and Bacon.
- Aspfors, J. (2012). *Induction Practices. Experiences of Newly Qualified Teachers*. (Doktorsavhandling, 30.11.2012). Åbo: Åbo Universitet. Hämtad från: http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/85054/aspfors_jessica.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Bjørndal, C, R, P. (2005). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer.
- Colmer, K. (2017). Collaborative professional learning: contributing to the growth of leadership, professional identity and professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 436 – 449.
- Colnerud, G. & Granström, K. (2015). *Respekt för lärarprofessionen. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. (4 uppl.). Stockholm: Liber.
- Dahlberg, G. & Göthson, H. (2013). Barns lärande - en ny social rörelse. I K. Grut (Red.), *Exemplet Reggio Emilia: Pedagogik för demokrati och lokal utveckling* (s. 69–106). Stockholm: Premiss förlag.
- Damjanovic, V. & Blank, J. (2018). Building a Professional Learning Community: Teachers' Documentation of and Reflections on Preschoolers' Work. *Early Childhood Education*, 18(46), 567 – 575.
- de Lange, T. & Lauvås, P. (2018). Kollegaveiledning i høyere utdanning – en empirisk analyse av veiledningssamtaler. *Idunn*, 3(41), 259–274.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Edwards-Groves, C., Grootenboer, P. & Rönnerman, K. (2016). Facilitating a culture of relational trust in school-based action research: recognizing the role of middle leaders. *Educational Action Research*, 24 (3), 369-386.
- Elden, M., & Levin, M. (1993). Cogenerative Learning: Bringing Participation into Action Research. In W.F. Whyte (Ed.), *Participatory Action Research*. 127 – 142. London: Sage.
- Esaiasson, P., Giljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3 uppl.). Stockholm: Nordstedts juridik.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.). (2015). *handbok i kvalitativ Analys* (2 uppl.). Stockholm: Liber.
- Forssten Seiser, A. (2017). *Stärkt pedagogiskt ledarskap. Rektorer granskar sin egna praktik*. (Doktorsavhandling, 2017:38). Karlstad: Karlstad University Studies. Hämtad från <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1145701/FULLTEXT01.pdf>

- Granberg, O. (Red.) & Ohlsson, J. (Red.). (2016). *Kollektivt lärande – i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Gren, J. (2001). *Etik i pedagogens vardagsarbete*. (2 uppl.). Stockholm: Liber.
- Gustavsen, B. (2001). Theory and Practice: the Mediating Discourse. In P. Reason. and H. Bradbury (3th ed.). *Handbook of action research* (pp. 17–25). London: Sage Publications.
- Hansson, A. (2003). *Praktiskt taget: Aktionsforskning som teori och praktik – i spåren efter LOM*. (Doktorsavhandling, Göteborg studies in sociology, 14). Göteborg: Sociologiska institutionen.
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hunzicker, J. (2010). *Characteristics of Effective Professional Development: A Checklist*. 1–13. Bradley University. Hämtad från <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510366.pdf>
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Kalleberg, R. (1992). Konstruktiv samhällsvetenskap. I J, Holmer & B, Starrin (Red.). *Deltagarorienterad forskning* (s. 27–50). Lund: Studentlitteratur.
- Katz, S. & Ain Dack, L. (2017). *Professionsutveckling & kollegialt lärande – Framgångsstrategier och utvecklande motstånd*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice. Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. In S. Kemmis & T. J. Smith (Ed.), *Enabling Praxis: Challenges for education* (pp.37-62). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kemmis, S. & Mc Taggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. Denzin & Y. Lincoln (Ed.), *The Sage handbook of qualitative research*, (3th ed.) (pp. 559-603). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kemmis, S. & Smith, T. J. (Ed.). (2008). *Enabling Praxis: Challenges for education* Rotterdam: Sense Publishers.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Singapore: Springer.
- Kroksmark, T. (Red.). (2003). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Kroksmark, T. & Åberg, K. (Red.). (2007). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies In Educational Sciences, 348). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Larsson, P. (2016). Organisatoriska förutsättningar för kollektivt lärande. I O. Granberg (Red.) & J. Ohlsson (Red.), *Kollektivt lärande i arbetslivet* (s. 151–176). Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, P. (2018). Kollegialt lärande och konsten att navigera bland begrepp. I N. Rönström & O. Johansson (Red.), *Att leda skolor med stöd i forskning. Exempel, analyser och utmaningar* (s. 389 – 415). Stockholm: Natur & Kultur.

- Lauvås, P. & Handal, G. (2015). *Handledning och praktisk yrkesteori*. (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, P., Hofgaard, K. & Handal, G. (1997). *Kollegahandledning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lendahls Rosendahl, B. & Rönnerman, K. (2000). *Dilemmafyllda möten. Erfarenheter av pedagogisk handledning i samverkan mellan skola och högskola*. (IPD-rapporter, 2000:16). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lendahls Rosendahl, B. & Rönnerman, K. (2005). Med fokus på handledning i skolors förändringsarbete. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 10(1), 35–51.
- Liljenberg, M. (2018). Att skapa mening i lärares samarbete och gemensamma lärande. Tre skolors försök. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 18(3–4), 238–257.
- McNiff, J. (2013). *Action research: principles and practice*. (3th ed.). London: Routledge.
- Merink, J., Imants, J., Meijer, P. & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 161–181.
- Nehez, J. (2015). *Rektorers praktiker i möte med utvecklingsarbete. Möjligheter och hinder för planerad förändring*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies In Educational Sciences, 377). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nicolini, D. (2013). *Practice theory, work & organization. An introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Nilholm, C. & Säljö, R. (1996). Co-action, situation definitions and sociocultural experience. An empirical study of problem-solving in mother-child interaction. *Learning and Instruction*, 6(4), 325–344.
- Nylund, M., Sandback, C., Wilhelmsson, B., & Rönnerman, K. (2010). *Aktionsforskning i förskolan – trots att schemat är fullt*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (Red.). (2012). *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund*. (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2012). Systematiskt kvalitetsarbete i förskolan. I K. Rönnerman (Red.) (2012). *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund* (s.89–104). Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2015). Professionens kollektiva styrka. I I. Engdahl & E. Ärleman-Hagsér (Red.). *Att bli förskollärare. Mångfacetterad komplexitet* (s.243–248). Stockholm: Liber.
- Rönnerman, K. & Edwards-Grooves, C. (2012). Genererat ledarskap. I K. Rönnerman (Red.). *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund* (s. 171–189). Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. & Wennergren, A-C. (2012). Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. I K. Rönnerman (Red.) (2012). *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund* (s.221–228). Lund: Studentlitteratur.

- Rönnerman, K., Edwards-Groves, C., & Grootenboer, P. (2018). *Att leda från mitten – lärare som driver professionell utveckling*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Salo, P.J. & Rönnerman, K. (2013). Teacher's professional development as enabling and constraining dialogue and meaning-making in Education for all. *Professional development in Education*, 39(4), 596 – 605.
- Scherp, H-Å. (2002). *Lärares lärmiljö, Att leda skolan som lärande organisation*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Scherp, H-Å. (2003). *Att leda lärande samtal*. Karlstad: Karlstads universitet. Hämtad från https://www5.kau.se/sites/default/files/Dokument/subpage/2010/01/att_leda_l_rande_samtal_20688.pdf
- Schön, D. (1991). *The Reflective Practitioner, How professionals think in action*. Farnham: Ashgate.
- Skagen, K. (2007). Ett tema av yttersta betydelse. Om handledning under senmoderniteten. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.) (2007). *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 33–60). Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2013). *Forskning för klassrummet, vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Hämtad från https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/4_Kollegialtlarande/dokument/Puff/Forskning_for_klassrummet.pdf
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan, (Lpfö 18.)* Hämtad från: https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf4001.pdf?k=4001
- Somekh, B. (2006). *Action Research a methodology for change and development*. England: Open University Press.
- Somekh, B., & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: remodeling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action research*, 17(1), 5-21.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svendsen, B. (2016) Teachers' experience from a school-based collaborative teacher professional development programme: reported impact on professional development. *Teacher Development*, 20(3), 313–328.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. (2 uppl.). Stockholm: Nordstedt.
- Tyrén, L. (2013). "Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill". *En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken*. (Doktorsavhandling. Gothenburg Studies in Education Science, 337). Göteborg: Göteborg Universitet: Acta.
- Timberley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Brussel: International Academy of Education (IAE). Hämtad från

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18.pdf

Timperley, H. (2011). Realizing the power of professional learning. In *British Journal of Educational Technology*, 43(2), E67–E71, doi:10.1111/j.1467-8535.2012. 01297.x

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer*. Hämtad [2019-04-10] från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Åberg, K. (2009). *Skolledares perspektiv på grupphandledning*. (Doktorsavhandling). Jönköping: Högskolan i Jönköping.

Åsén Nordström, E. (2014). *Pedagogisk handledning i tanke och handling - en studie av handledares lärande*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.

Bilaga 1.) Planeringsmall

PLANERINGSMALL

PLANERING AV AKTION

Avdelning _____ Datum _____

Val av lärdom: _____

Varför/Motivera utvecklingsbehovet: _____

Syftet med aktionen är att: _____

Vad ska göras? _____

Hur ska genomförandet gå till? _____

Vem/ eller vilka ska genomföra? _____

När? Dag, tid, _____

Hur ska aktionen **följas upp** och **dokumenteras**? -----

Bilaga 2.) Reflektionsschema

Reflektionsschema

Datum	Vad hände?	Vad lärde jag mig?	Vad kan utvecklas?

Bilaga 3). Tre processfrågor

Tre processfrågor

1	Vad har hänt sen sist?
2	Vad är aktuellt just nu?
3	Vad vill du ha handledning i vid det här tillfället?

Bilaga 4). Spaltdokumentationer

Datum	Vilket barn	Barnet gör	Barnet säger	Pedagogens reflektion

Datum	Barnets ålder	Antal barn	Klockslag/ Aktivitetsens längd	Barnets val av material

Bilaga 5.) Frågeformulär

Studiens frågeformulär

Syftet med frågorna är att ta reda på hur den kollegiala handledningen på bästa sätt kan stötta dig som pedagog, då du i praktiken ska omsätta de lärdomar du fått med dig från handledningen, dvs. avdelningens arbete med aktionerna.

Du svarar anonymt och skriver svaren på bifogade linjerade pappersark. Markera svaren med frågans siffra. Du har en timma till ditt förfogande. Om frågor uppstår under ifyllandet svarar jag gärna.

/Tack för din medverkan

Bettan

1. **Beskriv hur du uppfattat *samtalsstrukturen*, för och nackdelar?** (Dvs. samtalsformen med ”varven”, se bilaga. Besvara punkterna i tur och ordning med dess för och nackdelar.)
2. **På vilket sätt upplever du att *samtalets innehåll* varit relevant och meningsfullt för dig och din avdelnings aktionsforskning?** (Har du kunnat ta med dig det vi pratat om in i din verksamhet? I så fall på vilket sätt? Har samtalen gett dig något, i så fall vad?)
3. **Beskriv de *stöttande verktygens* för och nackdelar.** (Planeringsmallen, Refektionsschemat och de tre processfrågorna, se bilagor) (Har du använt dem, i så fall hur? Har du inte använt dem, i så fall varför?)
4. **Vilka faktorer har förhindrat eller försvårat omsättandet av lärdomarna i praktiken dvs. arbetet med aktioner?** (Vad har hindrat dig? Vilka hinder har du stoppats av och vilka hinder har du tagit dig över, vad kan det bero på?)
5. **Vilka faktorer har möjliggjort omsättande av lärdomar och arbetet med aktionerna?** (Vad har hjälpt dig och varit betydelsefullt för dig?)
6. **Kan du ge något eller några konkreta exempel från din praktik som uppstått direkt från den kollegiala handledningen?** (Tips och idéer riktade direkt till dig, eller som du själv kommit på, kanske kopierat från någon annan.

Bilaga 6.) Samtycke

I min masteruppsats vill jag söka svar på hur den kollegiala handledningen på bästa sätt kan stötta pedagogernas aktionsforskningsarbete samt stötta omsättandet i praktiken av de nya lärdomar som genererats av den kollegiala handledningen. Masteruppsatsen skrivs inom programmet; Nordisk master i pedagogik med inriktning Aktionsforskning (120 hp) vid Göteborgs Universitet.

Studiens frågeställningar är:

- Vad hindrar och möjliggör pedagogernas omsättande av nya lärdomar i praktiken samt arbetet med aktionerna?
- På vilket sätt kan den kollegiala handledningen bäst stötta pedagogernas arbete med att omsätta nya lärdomar i praktiken?
- Vilka konkreta exempel i praktiken har den kollegiala handledningen bidragit till?

Vad innebär deltagandet i studien?

Jag kommer att studera den kollegiala handledningen som praktik och inte dig som individ. Varje tillfälle kommer att avslutas med frågeställningen: Vad har du tagit med dig från det här tillfället? Svaren på den frågan kommer att spelas in som en ljudupptagning. Jag kommer också att föra loggbok över mina reflektioner, vilka delvis kommer att ventileras i utvecklingsgruppen. Utöver de datamaterialen kommer även en skriftlig intervju att genomföras, där du som deltagare är anonym. Allt material kommer att vara kodat och skötas konfidentiellt. Det innebär att ingen annan än jag kommer att ha tillgång till vem som sagt vad vid ljudupptagningarna. Likaså kommer det ej att framgå ur mina loggboksanteckningar. Namnet på förskolan eller geografisk plats kommer ej heller att uppges i studien, ej heller andra bakgrundsfaktorer som kön, utbildning, yrkesverksamma år, ålder etc. Materialet kommer endast att användas till masteruppsatsen.

Medgivande:

- Jag har tagit del av informationen kring studien och är medveten om hur den går till.
- Jag deltar i studien frivilligt.
- Jag är medveten om att jag när som helst under studiens gång kan avbryta mitt deltagande utan att behöva förklara varför.
- Jag ger mitt medgivande till att Elisabet Winsnes får lagra och bearbeta informationen till dess att studien är avslutad. Därefter skall all data utraderas. Om det skulle visa sig att datamaterialet har en fortsatt betydelse kommer du att få lämna ett nytt medgivande.
- Jag ger mitt medgivande till att studie får publiceras digitalt.

XX den/.... 2019

.....
Namnteckning