



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK**

DIALOGMÖTEN – EN ARENA FÖR KUNSKAPSPROCESSER

En aktionsforskningsstudie för arbetslagsutveckling
i förskolan

Karin McKee

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2020
Handledare:	Anette Olin
Examinator:	Marianne Dovemark

Abstract

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning, Nomia
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2020
Handledare:	Anette Olin
Examinator:	Marianne Dovemark
Nyckelord:	Dialogmöten, aktionsforskning, arbetslagsutveckling, personlig, professionell och politisk kunskapsdimension, lärandegemenskaper, kollektivt lärande

- Syfte:** Studiens övergripande syfte är att studera olika arbetslags kunskapsutveckling när ett nytt stödmaterial för det systematiska kvalitetsarbetet ska implementeras i förskolan. Specifikt studeras dialogens roll i fyra arbetslagspraktiker där pedagoger samtalar om stödmaterial och den egna praktiken.
- Teori:** Studien vilar på aktionsforskningens teoretiska utgångspunkter och används som en metodologisk ansats. Empirin har tolkats utifrån ett hermeneutiskt perspektiv. Studiens centrala begrepp bygger på Noffkes (2009) kunskapsdimensioner; personlig, professionell och politisk. Begreppen har använts som teoretiska verktyg för att betona de emancipatoriska utgångspunkterna i aktionsforskning.
- Metod:** Studien är utförd som en praktisk/kritisk aktionsforskning i kollaboration. Det innebär att studien utgår ifrån ett utvecklingsarbete där förändringsprocessen studerats. Narrativ metod har använts för att samla in och analysera muntliga berättelser i studien. Dessa berättelser syftar till att synliggöra arbetslagens kollektiva kunskapsutveckling. För analys av resultaten och för att skapa en djupare förståelse för arbetslagens lärande användes Noffkes (2009) kunskapsdimensioner; personlig professionell och politisk. Inhämtning av empirin har skett genom fokussamtal och loggbok.
- Resultat:** Studiens resultat visar att arbetslagspraktikerna kan förstås som professionella lärandegemenskaper (Stoll m.fl., 2006) som på olika sätt skapar kunskap beroende på vilka förutsättningar och situationer arbetslagen befinner sig i. Arbetslagen socialiseras och präglas av den lärkultur som finns i arbetslagen och som är möjlig utifrån de förutsättningar som råder. Därmed har varje arbetslag en unik lärstrategi för att utveckla kunskap. Framför allt påverkar relationell kompetens olika kunskapsprocesser och för att denna ska verka möjliggörande behövs tillit och prestigelösa dialoger i arbetslaget. Samarbete och en god självkänsla är grunden för personlig kunskap och därmed även en förutsättning som påverkar utveckling av professionell kunskap. Att kritiskt granska och reflektera det egna arbetet och sig själv i den egna yrkesrollen är ett sätt att utveckla en politisk (samhällsnyttig) kunskap. Kollektiv kunskap främjas av dialogmöten med andra lärandegemenskaper som har andra förutsättningar för lärande.

Förord

Nordisk Master i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning är utbildningen som har gett mig nya utmaningar och möjligheter, dels personligt men framför allt har jag haft möjlighet att utveckla min professionella kompetens. Det har varit en fantastiskt lärorik utbildning.

Jag vill uttrycka min tacksamhet till alla som på olika sätt bidragit till arbetet med den här studien. Tack alla mina kritiska vänner, speciellt mina kurskamrater från Nomia - programmet som under alla dessa år genom respons och dialog har stöttat mig. Framför allt tack till min kritiska vän Camilla Bratt som outtröttligt har ställt upp för mig, våra samtal har varit och är ovärderliga.

Tack till kollegor på förskolan och ledning, utan er hade det aldrig blivit en masteruppsats.

Ett särskilt tack ger jag till min handledare Anette Olin, som har stöttat mig genom hela skrivprocessen med kritiska och konstruktiva reflektioner på olika sätt. Ditt fantastiska engagemang, din kunskap och framförallt den inspiration som du delar med dig gav mig kraft att fortsätta.

Tack till Adlerbertska stipendiestiftelsen som skapade möjlighet för mig att besöka Tromsø universitet i Norge. Där tog jag tacksamt emot Svein - Erik Andreassen och Torbjörn Lunds kunskaper om aktionsforskning, det bidrog till nya insikter om min studie samt om framtida aktionsforskningsprojekt.

Slutligen, tack till familjen.

Karin McKee 2020 – 06–15

Writing is a political process. We write from a point of view, and our words have the power to transform others and ourselves.

(Noffke, 2009)

Innehållsförteckning

Inledning.....	7
Bakgrund	8
Introduktion och problemområde	8
Syfte och frågeställningar.....	8
Tidigare forskning	9
Lärares kunskapsutveckling	9
Förutsättningar för kunskapsutveckling	11
Reflektion	11
Dialog	13
Professionella lärandegemenskaper.....	14
Teori	16
Det hermeneutiska perspektivet	16
Aktionsforskning	16
Studiens centrala begrepp.....	19
Forskningsprocess	21
Bakgrund	21
Utvecklingsarbetet och aktion	22
Urval.....	22
Aktion.....	23
Metod för empirisk datainsamling	24
Fokusgrupp.....	24
Loggbok	25
Min roll som aktionsforskare	26
Forskningsetiska principer	27
Studiens trovärdighet och validitet.....	28
Analysmetod.....	29
Att skapa narrativer	29
Resultat.....	33
Arbetslagsberättelse 1. ”Det prestigelösa är viktigt...”.....	33
Den trygga praktiken	33
Personlig kunskap.....	33
Engagemang, tillit och struktur	33
Professionell kunskap.....	34
Den prestigelösa dialogen och större ansvarskänsla.....	34
Politisk kunskap	35

Demokratiska processer	35
Sammanfattning - den trygga praktiken	36
Personlig kunskap - engagemang, tillit och struktur	36
Professionell kunskap - den prestigelösa dialogen och större ansvarskänsla	36
Politisk kunskap – demokratiska processer	37
Arbetslagsberättelse 2. ”Lite mer osäkert var det ju innan hur man ska arbeta”	37
Den osäkra praktiken	37
Personlig kunskap.....	37
Från osäkerhet till tillit till den egna förmågan	37
Professionell kunskap.....	38
Utvecklad kommunikation och reflektion	38
Politisk kunskap	39
En ökad medvetenhet	39
Sammanfattning - den osäkra praktiken	39
Personlig kunskap – från osäkerhet till tillit till den egna förmågan.....	39
Professionell kunskap – utvecklad kommunikation och reflektion.....	40
Politisk kunskap – en ökad medvetenhet.....	40
Arbetslagsberättelse 3. ” Den personliga kunskapen känner man hela tiden...”	40
Den lärande praktiken	40
Personlig kunskap.....	40
Kunskapsutveckling och reflexivitet	40
Professionell kunskap.....	41
Att våga släppa taget	41
Politisk kunskap	41
Att påverka	41
Sammanfattning – den lärande praktiken	42
Personlig kunskap – kunskapsutveckling och reflexivitet.....	42
Professionell kunskap – att våga släppa taget	42
Politisk kunskap – att påverka	42
Arbetslagsberättelse 4. ”Vi jobbar med kvalitet istället för kvantitet”	42
Den teorigrundade praktiken	42
Personlig kunskap.....	43
Att pröva och ompröva.....	43
Professionell kunskap.....	43
Ett undersökande arbetssätt och yrkesspråk	43
Politisk kunskap	44
Policydokumentets styrande funktion	44
Sammanfattning – den teorigrundade praktiken.....	44

Personlig kunskap – att pröva och ompröva.....	44
Professionell kunskap – ett undersökande arbetssätt.....	45
Politisk kunskap – policydokumentets styrande funktion	45
Sammanfattande analys.....	46
Den trygga praktiken	46
Den osäkra praktiken.....	46
Den lärande praktiken	46
Den teorigrundade praktiken	47
Diskussion	48
Förutsättningar för kunskapsutveckling	48
Professionella lärandegemenskaper bidrar till kollektivt lärande.....	49
Att möjliggöra kollektiv reflektion.....	50
Relationell kompetens påverkar olika kunskapsdimensioner.....	51
Pedagogiska implikationer	52
Metoddiskussion.....	53
Fortsatt forskning	54
Referenslista	55
Bilaga 1	60
Bilaga 2	62
Bilaga 3	64

Inledning

Med förändringarna i skollagen (SFS 2010:800) och förskolans nya läroplan (SKOLF5 2018:50) har förskolan ett förtydligande krav på att kontinuerligt utveckla det systematiska kvalitetsarbetet. Utvecklingsarbetet synliggör dilemmat om uppdraget det systematiska kvalitetsarbetet i mötet mellan förskolans styrdokument, skollag (SFS 2010:800) och hur det anpassas och genomförs. Dialoger lyfts fram som en förändring och som en drivkraft för kunskapsutveckling i arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet.

I Skolinspektionens (2018) granskningsrapport *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan* påtalas att det systematiska kvalitetsarbetet har brister inom flera områden. De brister som Skolinspektionen (2018) identifierade visar exempel på att förskolor behöver skapa utrymme för reflektion och delaktighet beträffande uppdragets mål och förutsättningar. Framgångsfaktorer för en lärande organisation är inslag som erfarenhetspridning och kommunikation mellan organisationens medarbetare (Skolinspektionen, 2018). Mot bakgrund av resultaten från rapporten betonar Skolinspektionen (2018) att personal i förskolan behöver i större utsträckning reflektera över sitt arbete, sina arbetsprocesser och sin kunskapssyn. Att skapa möjligheter till dialog och gemensam reflektion mellan organisationens medarbetare har nedprioriterats och har inte nyttjats till kollegialt lärande i förskolan (Skolinspektionen, 2018). I en studie av Lager (2015) riktad mot det systematiska kvalitetsarbetet i förskolan fann hon att alltför ofta riktas uppmärksamhet på att kvalitetssäkra arbetet i förskolan genom olika former av mätbarhet och effektivitet. Kvalitetsarbetet fokuseras på användandet av färdiga modeller och strategier som framhäver kunskap i att skriva fram en redovisning (Lager, 2015). Det är tvärt emot Skolverkets (2015) intentioner som belyser vikten av att analysera och reflektera systematiskt i gemenskap med kollegor om arbetssätt och metoder.

En lärande organisation förutsätter att det finns mötesarenor för professionella dialoger för att kunna samtala kring lärande, kunskap och undervisning (Skolverket, 2018; Ohlsson, 2011). Föreliggande studie fokuserar på hur och vad som påverkar kunskapsutveckling under dialogmöten. Intentionen är att lyfta fram aktionsforskningens möjligheter dels för den enskilda individen och dels för arbetslags professionella lärandegemenskap och kunskapsutveckling i förskolan. Genom dialoger och i mötet med andra främjas en förståelse för den egna praktiken men även för olika kunskapsprocesser och dess betydelse för utveckling av verksamheten (Stoll, 2006; Rönnerman, 2012).

Bakgrund

I det följande avsnittet beskrivs bakgrund till studien och dess relevans. Det avslutas med studiens syfte och frågeställningar.

Introduktion och problemområde

Den här studien tar sin utgångspunkt i ett utvecklingsarbete på en förskola där syftet är att förbättra och förändra det systematiska kvalitetsarbetet. Ett nytt stödmaterial för det systematiska kvalitetsarbetet ska implementeras och dialogen har lyfts fram som en central del i utvecklingsarbetet. Utvecklingsarbetet grundar sig på en nyfikenhet på hur vi kan förändra kvalitetsarbetet genom aktionsforskning. Initiativet till utvecklingsarbetet kommer från ett samarbete mellan rektorsgruppen på förskolorna i kommunen och mig som utvecklingsledare.

Skolverkets stödmaterial *Kvalitetsarbete i praktiken* (Skolverket, 2015) ska fungera som ett praktiskt stöd för hur kvalitetsarbetet kan bedrivas. Skolverket (2015) menar att syftet är att identifiera eventuella brister och skapa delaktighet om förskolans arbetsprocesser och måluppfyllelse. Det handlar om att planera och följa upp och utveckla utbildningen så att de nationella och lokala målen uppfylls (Skolverket, 2015). Det som framgår av underlagen från samtliga kvalitetsgranskningar i kommunen är att det framför allt saknas ett kritiskt analytiskt perspektiv på arbetsprocesser, det vill säga hur och varför man arbetar på ett sätt och vikten av att kritiskt granska den egna rollen som pedagog. Ett resultat från Göteborgs Regionens självskattnings enkät vårterminen 2018 (från samtliga förskolor i kommunen) framkom att det efterfrågades forum för reflektion och dialog om det egna arbetet på avdelningen.

I samband med implementeringen av kommunens nya stödmaterial för kvalitetsarbetet granskade jag utvärderingarna från samtliga förskolor i kommunen. Generellt visade underlagen att arbetslag anpassade svaren på frågorna i kvalitetsarbetet genom att reproducera text från föregående termin. Det var ett riktat fokus på att skriva fram en text utan någon djupare reflektion om varken arbetsprocess, teorier eller metod. Citatet nedan synliggör dilemmat gällande kvalitetsarbetet och de frågor som kom från olika förskolor i kommunen; hur ska jag skriva i kvalitetsarbetet och var hittar jag manualen?

It is not unusual for teachers or principals engaged in professional development to ask for guidance in "how to do" their practice rather than being prepared to confront the theories that would enable them to understand the ways in which their practices are effected and formed by the complexity of contexts and the ubiquity of interactions (Rönnerman & Salo 2014, s. 5[Kemmis et al., 2014, s. 59]).

Med utgångspunkt från ovan nämnda underlag resulterade det i ett kommunövergripande utvecklingsarbete gällande förskolornas kvalitetsarbete. I relation till forskning lyfter den här studien fram dialogmöten som en arena för kunskapsutveckling där olika praktiker möts, samarbetar och delar med sig av varandras erfarenheter och kunskaper (Rönnerman, 2012).

Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med studien är att skapa kunskap om kunskapsutvecklingen i olika arbetslag i förskolan när ett nytt stödmaterial implementeras för det systematiska kvalitetsarbetet. Ett specifikt syfte är att studera dialogens roll i de samtal som förs i arbetslagen om stödmaterialen och den egna praktiken. Fyra arbetslag ingår i studien.

Följande frågor söker jag svar på:

- Hur utvecklas personlig, professionell och politisk kunskap i olika arbetslag under dialogmötena?
- Vad påverkar dessa arbetslags kunskapsutveckling under dialogmötena?

Tidigare forskning

I följande avsnitt presenteras tidigare forskning med fokus på två områden; *lärares kunskapsutveckling* samt *förutsättningar för kunskapsutveckling*. I det här avsnittet benämns begreppet kunskapsutveckling utifrån två perspektiv; kunskapsutveckling kan vara detsamma som lärande för en enskild person, men det kan även innebära att ny kunskap produceras antingen individuellt eller kollektivt (Illeris, 2015).

Lärares kunskapsutveckling

En relationell förståelse av en social praktik grundar sig på föreställningen om att det konstant sker ett samspel mellan de individer som ingår i praktiken (Sülau, 2019). Aspelin och Persson (2015) betonar att det behövs en diskurs som bryter det individualistiska perspektivet av innebörden av att ”vara lärare” (s. 45). De menar att lärande sker i individens inre processer, mellan individ och dess sociala omvärld. Aspelin (2007) framhäver Biestas tankar om ”Utbildningens brännpunkt” (2007 [2006]), han lägger tyngdpunkten på att utbildning inte handlar om kunskapsreproduktion eller kunskapsproduktion utan snarare handlar det om kunskapsutveckling. Denna kunskapsutveckling sker inte utanför och inte innanför människan utan mellan relationer i samspel med andra. Aspelin (2007) beskriver vikten av att lärare lär av varandra och tillsammans hur de ska lära. Det mellanmänniska perspektivet framgår av Aspelins (2007) citat; ”Utbildningens brännpunkt placeras inte utanför och inte innanför människor, utan mellan dem” (s. 95).

Relationell kompetens har i forskning (Aspelin & Persson, 2013) identifierats som central för lärares professionella och personliga utveckling. Relationell kompetens beskrivs som en social relationell process där det mellanmänniska perspektivet lyfts fram som en del av lärares lärande. Genom interaktion och samspel med andra utvecklas lärares personliga identitet och kunskapsutveckling. Aspelin och Persson (2015) framhäver professionell och personlig utveckling som två sammanvävda förlopp, det vill säga som en och samma helhet som inte kan särskiljas. Aspekter som individens kompetenser och förmågor ska förstås som sekundära egenskaper och hur man utvecklas som lärare lyfts fram som relationellt. Sammantaget menar Aspelin (2015) att det relationella lärandet kan förstås som en mellanmännisklig dimension som sker mellan människan och dess sociala omvärld, som utgångspunkt tar han tar avstamp i filosofen Martin Buber som framhäver att människan är en relationsvarelse som utvecklas och blir till i relationer (Aspelin & Persson, 2015). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv menar Illeris (2015) att kunskapsutveckling till stor del handlar om samspel mellan individ och omgivning, vilket även benämns som lärandets samspelsdimension (Illeris, 2015). Områden som har en central del för lärande blir således att skapa en meningsfull tillvaro genom samarbete och kommunikation. Samarbetet bidrar till motivation, drivkraft och aktiv medverkan för fortsatt kunskapsutveckling, vilket är karaktäristiskt för lärandets drivkraftsdimension. Innehållsdimensionen lyfter fram vad som ska läras och vikten av att det är väl förankrat i den lärandes förståelse, färdigheter och attityd (Illeris, 2015).

I en studie av Anna – Carin Bredmar (2014) undersökts vikten av lärares relationella dimension dels för utveckling av den enskilda individen som lärare men även för utveckling av verksamheten. Även Bredmar (2014) refererar till vikten av att i arbetet skapa emotionell lyhördhet som till exempel arbetsglädje i förhållande till kollegor, då det bidrar till att det skapas en känsla av meningsfullhet och samhörighet. Arbetsglädje kan skapa en inre drivkraft och motivation till att engagera sig i arbetet samt att det är en bidragande orsak till att arbetet utvecklas framåt (Bredmar, 2014). Glädjen är en grundläggande aspekt i arbetet så som till kollegor och till olika arbetsuppgifter. Följaktligen visar Bredmar (2014) hur samspel och emotionella relationer kan bidra till lärares kunskapsutveckling dels för egen del men även för det kollektiva lärandet.

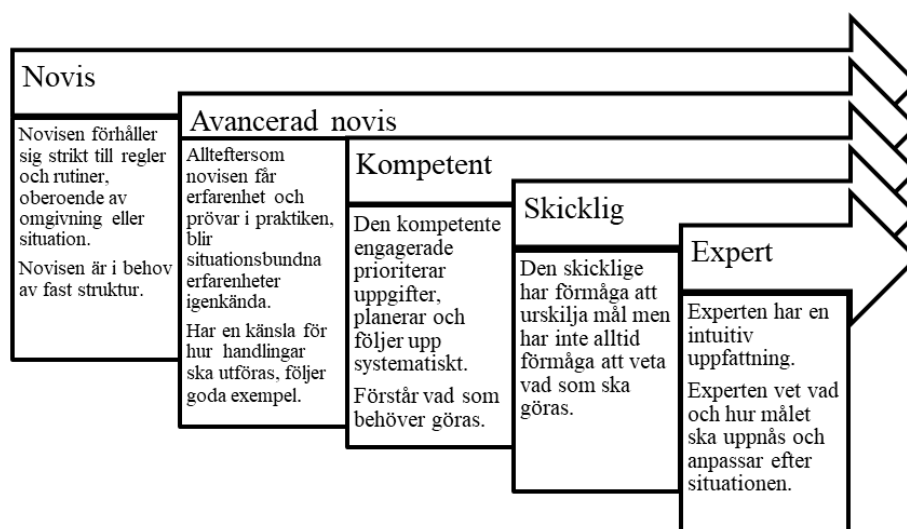
Sociala och emotionella perspektiv är betydelsefulla för lärares kunskapsutveckling (Wennergren, 2014). Wennergren (2014) lyfter fram vikten av motivation och att det bör finnas en vilja att förändra i gemenskap med andra så att lärande kan ske. Att lära i gemenskap med andra menar Wennergren (2014)

kan vara dels obekvämt men även frustrerande. Aspekter som mod och tillit kan vara betydelsefullt för den lärande då det kan skapa obekväma känslor om man hamnar utanför den egna bekvämlighetszonen, samtidigt som känslor bidrar till utmaningar och handling för ett förändringsarbete (Wennergren, 2014). Att skapa förändring för lärande på en arbetsplats bygger på att lyfta fram arbetet som en lärande organisation vilket innebär att de lärande är huvudaktörer i den egna organisationens kunskapsbildning (Sherp, 2013).

Ett annat sätt att se på lärares kunskapsutveckling är Hubert och Stuart Dreyfus (1986) som har utvecklat modellen [...] ”Five stages of skill Aquisition” (s.50), vilket kännetecknas av en utvecklingstrappa för mästrelärande, även benämnd som lärlingsmodellen (Nielsen & Kvale, 2011). Utvecklingsmodellen bygger på förhållandet mellan mästare och lärlingsperspektivet, vilket innebär att mästaren har de färdigheter som lärlingen ska lära sig. Lärlingsmodellen beskriver fem olika faser för hur en människa tillägnar sig kunskaper och färdigheter, från att vara novis till att bli en expert. Enligt Dreyfus och Dreyfus (1986) bygger det på studiet av individuellt lärande som innefattar följande fem faser; *novis, avancerad novis, kompetent, skicklig och expert*.

Dreyfus och Dreyfus (1986) färdighetstillägnelse av en praktik lyfter fram vilka lärprocesser som för över till högre kunskaper. En experts intuitiva kunskap beskrivs som skillnaden mellan [...] ”knowing how and knowing that” (s.17). Experten varken löser problem eller analyserar beslut för en specifik situation, experten utför handlingar utan att fundera vidare på varför eller hur. Erfarenheterna bygger på expertens lärandeprocess. En expert bara vet och kan utan att behöva tänka logiskt vilket kan vara ett perspektiv på tyst kunskap (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Nielsen & Kvale, 2011). Nedan (se figur 1) följer en schematisk bild på Dreyfus (1986) modell för utvecklingstrappan; från novis till expert.

Figur 1. Bild på Dreyfus & Dreyfus modell för utvecklingstrappan (1986).



Åberg (2009) bidrar med ett fördjupat resonemang om lärares kunskapsutveckling genom att hänvisa till hantverks och lärlingstraditionen.Handledning av lärarpraktikanter kan jämföras med den blivande hantverkaren som gick i lära hos en mästare innan man blev godkänd för att få utöva yrket (Åberg, 2009). Detta bekräftas av författarna Nielsen och Kvale (2011) som på liknande sätt som Åberg (2009) riktar sin uppmärksamhet och diskuterar kunskapsutveckling utifrån den traditionella ”mästarläran”. I detta sammanhang har aspekter undersökts som hur ett lärande kan ske i en social kulturell kontext, i en deltagande gemenskap där mästreläran verkar som en del av den sociala gemenskapen (Nielsen & Kvale, 2011). Det handlar om att den okunnige lär sig i och av det som kollektivet konstruerar och rekonstruerar (Lauvås & Handal, 2015). Här handlar det om att kunna hantera yrkets olika kunskaper och färdigheter som till exempel att härma andras sätt att handskas inom yrkesprofessionen vilket kan ske genom att praktiskt pröva och ompröva dessa kunskaper (Nielsen & Kvale, 2011).

Patricia Benner (2004) har i en studie funnit att kunskapsutveckling från novis till expert sker främst genom praktisk erfarenhet och vikten av att vara verksam inom yrket över en längre tid. Benner (2004) fann att utveckling av expertkunskap inte sker per automatik utan att det finns ett samband mellan den lärandes personliga utveckling samt praktisk erfarenhet. Vidare menar Benner (2004) att det finns ett helhetsperspektiv på lärandet genom Aristoteles olika kunskapsformer *phronesis*, (praktisk klokhet) samt *techne* (rationellt tänkande och skapande) som skapar goda förutsättningar för kunskapsutveckling (Gustavsson, 2002).

Förutsättningar för kunskapsutveckling

Där rektor leder skolans kärnprocesser skapas goda förutsättningar för lärares kunskapsutveckling (Törnsén & Ärlestig, 2018; Törnsén, 2009). Ett bra ledarskap och hur det utförs i praktiken är en förutsättning för att möjliggöra och utveckla en lärandeorganisation (Malmberg & Arnqvist, 2019). En viktig del handlar om att lärare och förskollärare ges möjlighet till att påverka och förändra den pedagogiska praktiken genom det egna arbetet och att det sedan kan leda till nya lärande (Malmberg & Arnqvist, 2019). Framgångsfaktorer som att rektor stöttar och motiverar lärare på nära håll i den vardagliga praktiken, kan generera ett ökat samarbete och förståelse för lärare och förskollärares arbete (Malmberg & Arnqvist, 2019).

Törnsén (2009) betonar vikten av att rektor ger återkoppling om lärares arbete och skapar goda relationer med kollegor. Värdefullt blir därför att vara synlig i den vardagliga praktiken med personal. Följaktligen kan goda relationer och samarbete skapa tillit och ett ömsesidigt ansvar för en lärande gemenskap (Törnsén & Ärlestig, 2018; Ohlsson, 2011). En annan viktig förutsättning för lärares kunskapsutveckling är tidsperspektivet och möjlighet att stanna upp och reflektera en längre tid som till exempel vid kompetensinsatser (Jahnke & Hirsch, 2020). Förändringsarbeten bör ske över en längre tidsperiod då tidsbegränsade insatser som enstaka kompetens och utvecklingsutvecklingsdagar ger sällan resultat i verksamheten (Jahnke & Hirsch, 2020).

Sara Engvall (2019) hävdar att lärares individuella lärprocess har en avgörande roll för kvalitén i den undervisning man bedriver. Hon framhäver vikten av att förstå vilka egenskaper varje enskild lärare har för att skapa professionsutveckling i verksamheten (Engvall, 2019). Lärare är individer med individuella förutsättningar med olika behov, intressen och kompetens. Följaktligen bör lärares lärande ses över innan val av kompetensutvecklingsinsats så att det kan skapa goda förutsättningar för varje enskild lärare (Engvall, 2019).

Reflektion

Flera forskare (Carr & Kemmis, 1986; Illeris, 2015; Lauvås & Handal, 2015; Somekh, 2006) framhäver reflektion som eftertanke som en grundläggande förutsättning för lärares lärande. Reflektion är ett sätt för lärare att skapa distans och för att få en djupare insikt till det egna lärandet (Rönnerman, 2012; Schön, 1983). Det är av vikt att reflektera med betoning på att utmana den enskilda individens erfarenhet, kunskap och värderingar men det är även viktigt att i gemenskap med andra reflektera och skapa kollektiv kunskap vilket ger förutsättningar för professionsutveckling (Rönnerman, 2012).

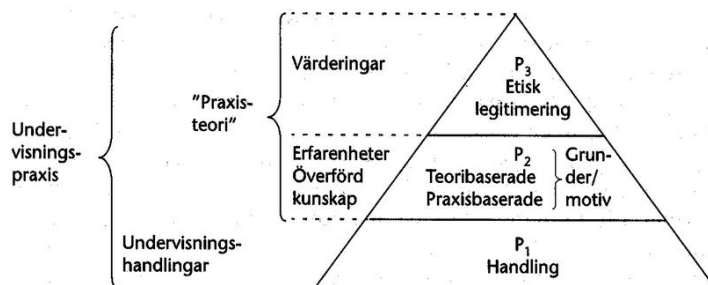
Handledning lyfts fram som en framgångsrik arbetsmetod för reflektion och som stöd för lärares lärande (Sülau, 2019; Åberg, 2009; Lauvås & Handal, 2015). Handledning uppmärksammas dels som verksamhetsutveckling för det kollegiala lärandet men även som en professionsutvecklande insats för den enskilda individens utveckling (Rönnerman, 2011). Lauvås och Handal (2015) framhåller att handledning kan förstås som en ”reflekterad praktik”. En reflekterad praktik erbjuder den yrkesverksamma att bli medveten om den egna praktiska yrkesteorin (s.23). Det handlar om att reflektera utifrån teoretiska, praktiska men även etiska överväganden för vad som ligger till grund för hur man agerar i den egna praktiken. Modellen bygger på att den lärande ska erbjudas att förstå varför man agerar och handlar på ett visst sätt. Viktigt blir att granska och i gemenskap söka förståelse främst för sina egna men även andras handlingar. Det centrala är att genom reflektion lyfta fram och synliggöra den tysta kunskapen för lärares praktik genom att göra det osynliga synligt (Åberg, 2009). Åberg (2009) synliggör

phronestradiationen genom Aristoteles uttryck för praktiskt tänkande och klokskap. Hon framhäver den tysta kunskapen där man fokuserar på själva tänkandet vilket bygger på lärares handlingar i praktiken. Hon menar att det är av vikt att lärare ges möjlighet att fokusera på själva tänkandet om den egna praktiken och dess handlingar. När lärare ges möjlighet till samtal och reflektion synliggörs följaktligen den tysta kunskapen, det vill säga hur man tänker kring egna yrkesmässiga handlingar och därigenom görs de tillgängliga för kritisk granskning (Åberg, 2009).

Den tysta kunskapen diskuterar Gustavsson (2002) som en etisk dimension, en praktisk klokhet. Det handlar om vikten av att kunna bedöma vad som är lämpligt och olämpligt i en situation till en annan (Gustavsson, 2002). Betydelsefullt blir att som lärare sätta ord på varför man agerar på ett specifikt sätt för att föra fram den tysta kunskapen. Grundläggande är vikten av att medvetengöra för lärare att en praktik "är mer än de handlingar som sker" (Lauvås & Handal, 2015, s. 23). Författarna betonar att det är den praktiska yrkesteorin som får varje lärare att agera på ett specifikt sätt (Lauvås & Handal, 2015). Denna aspekt av lärares reflektion bidrar till problematisering av hur framgångsrikt det egna handlandet blir/är utifrån de förutsättningar i form av egen praktisk yrkest teori som var och en har. Handledningen handlar om att öka medvetenheten och utveckla själva "tänkandet" om den egna praktiska yrkest teorin och därigenom möjliggörs lärares professionella lärande.

Bilden nedan (se figur 2) illustrerar Lauvås och Handal (2015) praktiska yrkest teori. Forskarna har använt Løvlies [2106, (1974)] "Praxistriangel" (s. 23) som består av tre nivåer; den översta nivån i triangeln synliggör det etiska och moraliska perspektivet, hur vi tänker om människors värde och betydelse i samhället. Det handlar om hur vi förhåller oss till den grundsyn som vi har. Den andra nivån framhäver vad som är mest effektivt utifrån våra tidigare egna erfarenheter och kunskaper, såväl teoretiskt som praktiskt. I den understa nivån sker våra handlingar i praktiken som till exempel hur vi tolkar nationella och lokala styrdokument.

Figur 2. Bilden visar den praktiska yrkest teorin av Lauvås och Handal (2015, s. 23)



Idén framställs som en modell för en individuell praktisk yrkest teori, med betoning på den egna erfarenheten och dess kunskaper. Den praktiska yrkest teorin är samtidigt en bild av vår gemensamma sociala kultur. Följaktligen blir de kollegor som man arbetar med, deras kunskaper och erfarenheter en del av den lärandes handlingar och kultur (Lauvås & Handal, 2015, s.23 - 24). Det finns ett friutrymme i det egna handlandet och det är genom friutrymmet där den personliga tolkningen av vad som är lämpligt och försvarbart sker, det handlar om hur vi agerar praktiskt i den egna praktiken och att medvetengöra att i det egna friutrymmet kan vi påverka våra handlingar (Lauvås & Handal, 2015).

Andra aspekter på vad reflektion kan innebära för lärande lyfts fram som en djupare förståelse för den tysta och den implicita kunskapen som finns inom en yrkeskultur (Åberg, 2009). Denna typ av tyst kunskap framförs som "något som sitter i väggarna" och som är svår att beskriva med ord. Det är en införstådd kunskap som består av värderingar och kunskap som en kultur bär med sig (Lauvås & Handal, 2015). I en studie använder Anette Forssten Seiser (2017) praxistriangeln i syfte att få fram deltagarnas förgivettagna, det självklara som begränsar eller hämmar den egna rollen som pedagogiska ledare.

Resultat visade att tankemodellen med praxistriangeln fungerade delvis som ett stöd för ett kritiskt och reflekterande förhållningsätt till vad som låg bakom olika val av rektorernas handlingar. Studien visade även på vikten av att deltagarnas aktioner bidrog till själva drivandet framåt, aktionerna i praktiken blev ”motorer” i förbättringsarbetet, dels i den egna praktiken men även i den gemensamma (Forssten Seiser, 2017, s. 211). Följaktligen innebar det att genom rektorernas drivande stöd och uppmuntran bidrog till att lärarna prövade olika åtgärder i undervisningen. Vilket sedan även bidrog att deltagarna i studien inte bara diskuterade förändringar utan att de även genomförde förändringar i den egna praktiken. Det möjliggjorde en djupare förståelse och medvetenhet om deras egna handlingar och hur de sedan kunde förändra handlingarna till ett professionellt lärande (Forsteen Seiser, 2017).

Kritik riktas också på kollegialt lärandet då det ofta framhävs som den enda metoden för lärares professionella utveckling (Langelotz, 2014). Langelotz (2014) menar att alltför ofta ses reflektion och kollegialt lärande som den enda sanna skolutvecklingsmodellen för lärares kompetensutveckling. Langelotz (2014) problematiserar det kollegiala lärandet och menar att det kan istället bidra till att förstärka olika maktstrukturer i ett läroplan och kan därmed ge motsatt effekt till lärande. Följaktligen kan handledningens egentliga syfte, att i gemenskap reflektera och skapa insikt för lärande, verka som en modell för att korrigera och disciplinera lärarnas tankar utan en djupare teoretisk eller praktisk förankring (Langelotz, 2014).

Att lärare ska utveckla professionen samt bidra till skolutveckling visar på en komplexitet (Langelotz, 2014). Langelotz (2014) menar det är ett stort fokus på att skapa en effektivisering av lärares professionsutveckling och att det har styrts av en ”process – produktlogik” där inriktning enbart har varit att skapa effektivisering av lärometoder (Langelotz, 2014, s.29 - 30). Resultaten visar i motsats till tidigare studier, att det saknas perspektiv på hur de komplexa läroprocesserna som berör lärares kollektiva samarbetspraktik formas. Vidare betonar Langelotz (2014) vikten av att förstå vilka omständigheter, varför och hur lärare lär samt hur goda relationer påverkar lärares professionella utveckling. Utifrån det här resonemanget diskuterar hon lärares yrkesskicklighet och vad det är som gör en lärare skicklig. Det kollektiva reflekterande kring erfarenheter från det dagliga arbetet lyfts fram som en del av lärares lärande. En framgångsfaktor var den strukturerade agendan som användes som en metod i handledningen för att främja alla deltagares talan, ett kommunikativt utrymme skapades. Genom forskningen framgår att kollegial gruppHandledning verkar som en funktion för lärare att utvecklas professionellt (Langelotz, 2014). Framför allt visar det att handledningen främjar lärares möjlighet att utveckla en kommunikativ förmåga, att kunna lyssna utan att värdera kollegors uttalanden. Den kommunikativa förmågan skapade en god samarbetsförmåga i arbetslaget. Resultaten visade att kompetensutveckling sker genom kollegial handledning i ett arbetslag men en förutsättning är att det sker under flera år, det vill säga det tar tid (Langelotz, 2014).

Ett annat sätt att reflektera på en djupare nivå och att förhålla sig kritisk till eget handlande är genom reflexivitet (Kvale & Brinkman, 2014). Reflexivitet beskrivs av Steen – Olsen (2010) som en betydelsefull del för lärares lärande och är en form av en djupare medveten reflektion. Det handlar om att inta den ”refleksiva blicken”, att sträva efter den kritiska eftertanken i det egna handlande samt att inta en kritisk blick mot sig själv (Steen - Olsen, 2010, s. 23). Reflexivitet lyfts fram som ett sätt att utforska och observera sig själv och dess handlingar man utför. Viktigt blir att granska sig själv objektivt utifrån ens egna moraliska och normativa föreställningar i relation till den sociala, kulturella och politiska arenan som speglar vår omvärld (Steen - Olsen, 2010).

Dialog

Att lära av varandra och mötas i dialog lyfts fram som central för lärares kunskapsutveckling (Salo & Rönnerman, 2013; Almquist, Hamza & Olin, 2017). Grundtanken är dialogen skapar förutsättningar för ett demokratiskt förhållningssätt i samtal vilket bidrar till ömsesidig tillit mellan deltagarna och kunskapsutveckling (Lund, 2008; Rönnerman, 2016). Att arbeta med dialogen för att främja kunskapsutveckling präglas av en kultur med fokus på kommunikativa och kollaborativa processer och med ett inkluderande och samarbetande förhållningssätt (Rönnerman, 2012; Salo & Rönnerman, 2016).

Thorbjörn Lund (2008) diskuterar begreppet dialogkonferens som en modell för kunskapsutveckling för lärares lärande. Dialogkonferens förs fram som en organiserad, demokratisk kunskapsarena där deltagare möts i dialog för att lära av och tillsammans med andra. Den är inspirerad av Habermas kritiska teori som lyfter den mediterande diskursen där språket och kommunikationen mellan deltagare ses som ett verktyg för att komma vidare i ett lärande. Dialogperspektivet syftar till att skapa en arena för professionsutveckling och kollegialt lärande (Lund, 2008).

Dialogkompetens för utveckling av arbetsliv är en förmåga som Wilhelmson och Döös (2016) menar kan bidra till verksamhetsutveckling. Dialogen i gruppsamtal fungerar som grundläggande för kunskapsbildning när det skapas utrymme för andras berättelser, erfarenheter och värderingar. Samtalen är en metod för att träna vuxnas dialogkompetens vilket handlar om att lyssna och samtala i grupp med betoning på att dels vara närvarande genom att ställa nyfikna och konstruktiva frågor men även att samtidigt kunna inta en viss distans till den som samtalar och lyssna in vad andra har att delge (Wilhelmson & Döös 2016).

Gemensamt lärande och reflektion kan därmed bidra till utveckling inte enbart för den enskilda individen utan även för en arbetsorganisation (Wilhelmson & Döös, 2016). Reflekerande dialog i samarbete med kollegor kan möjliggöra ett transformativt lärande (Wilhelmson & Döös, 2016). Begreppet transformativt lärande diskuteras av Lauvås och Handal (2015) som beskriver att det handlar om att när en individ överskrider det egna perspektivet och förändrar sitt eget sätt att tänka och handla radikalt. Transformationen handlar om en ny förståelse av lärandet som en förnyad bedömning av ett sätt att tänka och agera vilket sker genom kritisk reflektion (Lauvås & Handal, 2015).

I en studie av Tresselt, Andreassen och Lund (2018) har forskare försökt förändra lärares samtals- och möteskultur för att stödja deras reflektioner till en mer konstruktiv och lärande dialog. De förändringar som bidrog till ett mer kunskapsutvecklande möte var själva samarbetet mellan lärare och forskare och hur innehållet i samtalen sedan förändrades med stöd av en tydlig mötesstruktur. När samarbetet utökades kunde de gemensamt besluta om innehåll och hur de sedan skulle strukturera mötesagendan. Att förändra i samarbete med forskarna bidrog till ett större engagemang hos lärarna och därmed skapades det ett kunskapsutvecklande möte där de började fördjupat reflektera, istället för att samtala om logistik, tips och idéer till varandra. Resultat från studien visar på att det kan vara problematiskt att skapa en lärande möteskultur när det redan finns en etablerad samtalskultur som saknar erfarenhet och kunskap om samarbete och lärande. Vilket visade att det följaktligen kan vara ett hinder för utveckling av verksamhetens samtalskultur (Tresselt m. fl., 2018).

Professionella lärandegemenskaper

En viktig förutsättning för lärares professionella lärande är att lärare samarbetar kollaborativt i professionella lärandegemenskaper, vilket även kan bidra till en lärande orienterad organisation (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006). Stoll m.fl. (2006) beskriver professionella lärandegemenskaper (PLC) som en socialt gränsöverskridande miljö. PLC framhävs som en samarbetande social kontext med ett undersökande och kritiskt förhållningssätt till professionsutveckling samt med gemensamma mål och visioner. Syftet är att generera gemenskaper med gynnsamma resurser och strukturer dels för den enskilda individens lärande men även för kollegialt professionellt lärande (Stoll m.fl., 2006). PLC benämns av forskare som en framgångsrik modell för skolutveckling (Sülau, 2019; Stoll m.fl., 2006).

Dessa praktikgemenskaper har några framgångsfaktorer vilket Stoll m.fl., (2006) lyfter fram som förutsättningar för hållbar kunskap. Gemenskapen lyfts fram som en kollaborativ lärande kultur. Dessa gemenskaper har fokus på att kritiskt granska praktiken utifrån en ömsesidig och stödjande relation med delade normer, mål och vision (Stoll m.fl., 2006). Den karaktäriseras av att främja både gruppens samt det personliga lärandet men vad som även framhävs är betydelsen av ett ömsesidigt förtroende och lärande mellan olika praktiker som till exempel mellan ledning och övrig personal. PLC representerar en lärande kultur som sträcker sig brett över gränser som nätverk och andra lärandeorganisationer. PLC betonar vikten om att erkänna och använda varandras olika kompetenser och kunskaper för utveckling.

Betydelsefullt i dessa gemenskaper bli följaktligen att skapa ett kollegialt ansvar för kommunikativa och reflekterande dialoger (Stoll m.fl., 2006). Enligt Svärd (2017) som betonar en social teori om lärande, menar att lärandets sociala dimension är bunden till kollektivets gemenskap. I en sådan gemenskap präglas lärprocessen av ett socialt deltagande i en praktik där man skapar relationer mellan dem som ingår i den (Wenger 1998). Gruppen samspelar och har ett gemensamt engagemang vilket även är en förutsättning för att lärandet kan ske (Wenger,1998).

Vikten av att skapa en kultur som stöttar arbetet för kollegiala lärandegemenskaper exemplifieras av Sülau (2019). I studien diskuteras vad som händer i lärares kollegiala samtalspraktik ur ett relationellt perspektiv. Syftet var att skapa förståelse för vad som sker mellan en kompetensutvecklingsinsats och den lokala fortbildningspraktiken (Sülau, 2019). Frågor diskuteras som; vad säger och gör lärarna och vad finns bakom själva handlandet i en sådan lärandegemenskap. Resultat visar på vikten av hur lärare samtalar kollegialt samt hur handledare interagerar i dessa samtal. Hur handledare interagerar har betydelse för i vilken grad lärare har möjlighet att utvecklas kollegialt och professionellt. Handledarens närvaro skapar möjlighet för djupare tolkningar till skillnad från vid de tillfällen när handledaren inte ledde samtalen. Sülau (2019) menar att det finns ingen enkel modell för att skapa en lärandegemenskap, deltagarna formar och skapar professionellt lärande så att det anpassas efter sammanhang och kontext. Det handlar även om vilket innehåll som lyfts fram i samtalet, relevans och meningsfullhet är viktiga faktorer. Sülau (2019) betonar vikten av att det finns en god tillit och tilltro till varandra som kompetenta kollegor i gruppen för att möjliggöra den kollegiala samtalspraktiken. Det framkom även i studien att innehållet i kompetensutvecklingsinsatsen bör vara tillräckligt utmanande (2019, Sülau) och därför kan det vara svårt att arbeta med en specifik kompetensutvecklingsmodell som ska passa alla. Här poängteras att de kollegiala samtalen bör pendla mellan det abstrakta och konkreta som till exempel mellan teori och praktik, för att utmana så många som möjligt.

Det kan jämföras med Wennergren och Rönnerman (2006) som framhäver vikten av att lärare med fördel utmanas genom den proximala utvecklingszonen. De tar upp teorier om scaffolding, att lärare lär sig mer genom stöd och vägledning och visar på att det finns en ökad potential för lärande i stöd av det kooperativa lärandet bland kollegiet. Detta är också något som Katz och Dack (2017) framhäver. Professionellt lärande sker genom ett gemensamt undersökande arbetssätt och det förutsätter att arbetslag samarbetar kollaborativt och har en gemensam intention att söka efter en fördjupad förståelse. Lärandet påverkas av hur förändringsarbetet genomförs, samt vikten av att inte bekräfta den kunskap och uppfattningar som redan finns (Katz & Dack, 2017).

Ett exempel på hur forskare fokuserat på att skapa samarbete och kollegialt lärande är Ann – Christine Wennergren och Ulf Blossing (2017). Utgångspunkten var att skapa samarbete genom demokratiska processer där fler parter än bara lärarna var delaktiga i ett utvecklingsarbete. Det resulterade i ett utvidgat kollektivt samarbete på en skola där framgångsfaktorn i en samarbetskultur består av flera aktörer i en organisation (Wennergren & Blossing, 2017). Stoll m.fl. (2006) menar att en central del av en samarbetskultur grundar sig på stöd i hela organisationen där alla har möjlighet att vara aktörer och ta ansvar för den gemensamma professionsutvecklingen. Att arbeta med lärares kompetensutveckling är ett sätt att organisatoriskt komma närmare och etablera goda förutsättningar för PLC. En aktionsforskningsstudie beskriver hur en skola använde så kallade "Teamwork" för att utveckla lärares kompetensutveckling samt för att skapa en organisation som bygger på PLC (Svanbjörnsdottir, Macdonald & Frimansson, 2016). Arbetet grundade sig på att lyfta fram "leadership för learning" i olika arbetslag. Studien syfte var att utveckla teamwork på skolan där ledarnas uppdrag var att stödja för lärares lärande på den egna skolan. Resultatet visade att lärarnas nya ledarskapsroll möjliggjorde en mer framväxande samverkans struktur på skolan och att det i sin tur möjliggjorde lärares professionella lärande (Svanbjörnsdottir, Macdonald & Frimansson 2016).

Teori

Nedan beskrivs det hermeneutiska perspektivet för att tydliggöra hur studiens empiri har tolkats. Aktionsforskningen som utvecklingsarbetet har sin grund i presenteras därefter och avslutningsvis delges studiens centrala begrepp.

Det hermeneutiska perspektivet

Empirin har tolkats genom det hermeneutiska perspektivet. Det kännetecknas av att använda en kvalitativ tolkande och en reflekterande ansats i framförandet av empirin (Fejes & Thornberg, 2016; Alvesson & Sköldberg, 2017). Den innehåller dels en förstående och förklarande aspekt men det handlar även om att föra fram en medvetenhet av ett specifikt fenomen. Tolkningsprocessen inkluderas av att förena en förståelse av delar och en helhet. Det innebär att en del endast kan förstås om den sätts i samband med helheten. Insikten om hel och delhetsperspektivet beskrivs som den hermeneutiska cirkeln, tolkningen börjar i en del för att successivt förflytta mellan de olika delarna och därigenom skapa djupare förståelse för bådadera (Alvesson & Sköldberg, 2017).

Förförståelse i tolkningsprocessen är ett resultat av erfarenheter och den kultur som vi lever i. Tolkningar är lokal och kopplad till ett historiskt sammanhang där våra fördomar och förförståelse är en förutsättning för ny kunskap. Utan fördomar är det inte möjligt att skapa en förståelse (Gilje & Grimen, 2007). I tolkningsprocessen är jag som aktionsforskare medveten om min egen förförståelse och skriver nogsamt fram den. Min förförståelse påverkar hur jag använder teorin för att analysera hur utvecklingen av kunskap påverkas av arbetslagens praktik. Den hermeneutiska teorin används i avseenden där syftet är att synliggöra människors olika uppfattningar, förståelser och upplevelser (Fejes & Thornberg, 2016). I relation till den här studien och utvecklingsarbetet lyfts förståelsen fram och förklarar utifrån ett kritiskt perspektiv hur olika kunskapsprocesser utvecklas för arbetslag under dialogmöten kopplat till Noffkes (2009) kunskapsdimensioner. Det innebär att arbetslagens berättelser kan möjliggöra en medvetenhet om dialogens betydelse för utveckling och förändring av det systematiska kvalitetsarbetet.

Alvesson och Sköldberg (2017) beskriver att Habermas står för den kritiska teorin där argument för självreflektion och det kommunikativa perspektivet framhävs som central. Teorin har ett emancipatoriskt förhållningssätt, det vill säga ett kritiskt perspektiv där medvetenheten riktas mot hur maktstrukturer kan påverka samhället på olika sätt. En tanke i studien är att det förgivettagna och självklara ska problematiseras och ifrågasättas. Det handlar om att kritiskt granska och medvetengöra hur olika kunskapsprocesser utvecklas i de dialoger där arbetslagen deltar.

Aktionsforskning

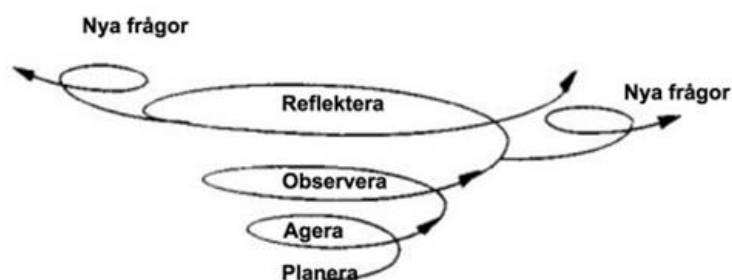
I studien används aktionsforskningen som en metodologisk ansats, det vill säga som ett ideologiskt förhållningssätt till kunskap (Rönnerman, 2012; Noffke, 2009; Reason & Bradbury, 2008; Carr & Kemmis, 1986). Det innefattar ontologiska och epistemologiska perspektiv som ligger till grund för den kunskapsyn som studien lyfter fram.

Aktionsforskning beskrivs på olika sätt inom det vetenskapliga fältet (Reason & Bradbury, 2008). Det finns flera traditioner och inriktningar som beskriver hur aktionsforskning tolkas och bedrivs. Carr och Kemmis (1986) beskriver aktionsforskningens definition och karakteristiska drag enligt nedan följande citat;

There are two essential aims of all action research: to improve and to involve. Action research aims at improvement in three areas: firstly the improvement of practice; secondly, the improvement of the understanding of the practice by its practitioners; and thirdly, the improvement of the situation in which the practice takes place. The aim of involvement stands shoulder to shoulder with the aim of improvement. Those involved in the practice being considered are to be involved in the action research process in all its phases of planning, acting, observing and reflecting (Carr & Kemmis, 1986, s. 165).

Vad är då aktionsforskning? Enligt Carr och Kemmis (1986, s.165) framhåver de tre kriterier för aktionsforskning genom att svara på frågan; *What are the minimal requirements for action research?* För det första, ett projekt är alltid bunden i en social kontext. För det andra; projektet är beroende av en cyklisk process som innefattar agerande, observerande och en reflekterande del. Slutligen, den som leder projektet ansvarar för att inkludera alla i praktiken så att de blir delaktiga i förändringsarbetet. Figuren nedan (se figur 3) förtydligar Carr och Kemmis (1986) centrala del av aktionsforskningen; planera, agera, observera och reflektera;

Figur 3. Bilden visar hur reflektioner kan ta olika vägar i aktionsforskningsspiralen och leda till nya frågor. Aktionsforskningsspiralen är hämtad från McNiff (2013, s. 66).



Vidare förespråkar författarna Carr och Kemmis (1986; Carr, 2006) aktionsforskning med fokus på kritisk självreflektion och praktisk filosofi. De argumenterar för att aktionsforskning inte ska tolkas som en metod eller som en teknisk manual med förutbestämda ramar och regler om hur kunskapsutveckling praktiseras. De beskriver aktionsforskning som praktisk filosofi. Vilket kännetecknas av ett sökande och en ständig strävan efter det moraliskt goda för människan i livet. Det kan vägleda till djupa moraliska och frigörande förhållningssätt till kunskap, där dialog, reflektion och delaktighet är en central del för att utveckla en praktik. Begrepp som effektivitet och produktivitet är därmed motsatsord till aktionsforskning och att det sällan ger en djupare förståelse för kunskap om den egna praktiken och hur den ska utvecklas (Carr & Kemmis, 1986; Carr, 2005). Följande citat nedan illustrerar ett exempel på ett kritiskt förhållningssätt i aktionsforskning;

If someone argues that there is no time for a certain important topic to be covered in the school timetable, the action researcher will argue that the constraint of time is only apperent; in fact, the issue of time is an issue about how people choose to use their time... (Carr & Kemmis, 1986, s. 183).

Carr och Kemmis (1986) beskriver tre olika inriktningar av aktionsforskning. Teknisk aktionsforskning beskrivs som en instrumentell och genomförd aktivitet eller metod. Fokus blir på att skapa kunskap där störst vikt är på att utveckla en metod och arbetssätt snarare än att ta reda vilken kunskap och vad som sker i den förändringen. Här är det störst vikt på är att skapa objektiv kunskap (Rönnerman et al., 2018). Den andra inriktningen av aktionsforskning beskriver forskarna som en praktisk aktionsforskning (Carr & Kemmis, 1986). Här är det fokus på den tolkande, hermeneutiska inriktningen. En praktisk aktionsforskning bygger på deltagarnas egna problem och erfarenhet från den egna praktiken. Förståelsen byggs upp genom kollaborativa gemenskaper med andra. Dialog och reflektion är central för praktisk aktionsforskning och benämns även av Carr och Kemmis (1986) för praktisk filosofi. På det sättet prövas egna värderingar i gemenskap med andra (Rönnerman et al., 2018). Den tredje inriktningen av aktionsforskning beskrivs som kritisk aktionsforskning. I den här inriktningen handlar det om att förändra genom att kritiskt undersöka den egna praktiken. Ett resultat av kritisk aktionsforskning kan innebära att man utvecklar en större förståelse för den egna praktiken och för de sammanhang praktiken

ingår i. Det görs till exempel genom att kritiskt granska praktikens normer, värderingar och hur politiska beslut och andra samhällsstrukturer påverkar praktiken (Rönnerman et al., 2018).

Aktionsforskning syftar till att utveckla ett förändringsarbete utifrån ett ”bottom up” perspektiv (Rönnerman, 2012; Nylund, Rönnerman, Sandback & Wilhelmsson, 2010). Det är praktikens frågor och intresse för utveckling som styr vad som ska förändras och vilken kunskap man vill ha. En viktig del i aktionsforskning handlar om att skapa kommunikativa arenor för att tillsammans med andra reflektera över den praktik man är del av. Generellt handlar aktionsforskning om att det ska generera en djupare förståelse och insikt för den egna praktiken och för de sammanhang praktiken är del av. I aktionsforskning möts olika kunskapsfält, såväl vetenskaplig som den vardagliga kunskapen (Rönnerman, 2012). Rönnerman (2012) förtydligar att en central del i aktionsforskning handlar om att ta reda på vad som sker i förändringsprocessen. Detta möjliggörs genom reflektion och analys för att skapa distans som främjar lärandet för att möjliggöra utveckling (Rönnerman, 2012; Nylund et al., 2010).

Författarna Reason och Bradbury (2008) menar att aktionsforskning behöver diskuteras utifrån ett vidare perspektiv då de framhåller att den har förlorat sin grundläggande betydelse. De poängterar en strävan efter att lyfta fram demokratiska processer samt handlande utifrån både teori och praktik med fokus på relationsgrundande praktiker. Detta ställer i sin tur krav på lärare och forskollärare som arbetar med aktionsforskning. En viktig del handlar om att ha god kännedom och en god förmåga till teoretisk reflektion över den egna verksamheten och undervisningen (Rönnerman et al., 2018).

Tyrén har (2013) använt aktionsforskning som ansats och nämner det som en väg till förändring. Där betonas värdet av kunskapsprocesser i samarbete med lärarna på skolan. Hennes slutsatser pekar på vikten av samarbete och att alla som deltar i aktionsforskningen ses som medforskare för den gemensamma kunskapsutvecklingen. Det framkommer att alla är deltagare och experter i den undersökta praktiken. På liknande sätt visar Forssten Seiser (2017) hur handledning och det kollegiala lärandet har möjliggjort att rektorer stärkts i den egna professionen som pedagogiska ledare. Aktionsforskning kännetecknas av en praktisk inriktning vilket visade sig i samarbetet med rektorerna och de olika aktionerna som utfördes utifrån problem i den egna praktiken (Forssten Seiser, 2017).

Sammanfattningsvis kännetecknas aktionsforskning av viljan att förändra den egna praktiken genom kollaborativa arbetsformer och ett reflekterande arbetssätt. En viktig del handlar om kollegialt lärande, professionsutvecklande förhållningssätt och att belysa vikten av kommunikativa mötesarenor (Rönnerman, 2012; Carr & Kemmis, 1986; Reason & Bradbury, 2008; Somekh, 2006). Centralt framhävs synen på kunskap, kunskapsbildning och framför allt frågan om hur praktiker hanterar nya insikter och kunskaper som utvecklats. Frågan är om man väljer att fortsätta som man alltid gjort eller väljer man att ta till sig den fördjupade kunskapen och förändrar praktiken efter ny förståelse (Rönnerman, 2012).

Att inte ta till sig den nya kunskapen är ett alternativ som reducerar aktionsforskning till en teknisk metod utan syfte att förändra varken praktik eller förståelse (Rönnerman, 2012). I linje med det bör aktionsforskningen leda till att ny insikt och kunskap används för att förändra och förbättra. I föreliggande aktionsforskningsstudie är det övergripande syftet att i samarbete med arbetslagen utveckla en djupare förståelse och kunskap om dialogens roll i ett utvecklingsarbete.

Utgångspunkten för den här studien är att driva praktisk/kritisk aktionsforskning. Utvecklingsarbetet har fokus på dels arbetslagens frågor om kvalitetsarbetet men även frågor från mig som utvecklingsledare. Tillsammans har vi en gemensam vilja att förändra och förbättra men även att skapa en gemensam förståelse för den praktik som vi delar och vad som påverkar den. Utifrån den här bakgrunden lämpar sig aktionsforskningen väl.

Studiens centrala begrepp

Studiens centrala begrepp bygger på Noffkes (2009) kunskapsdimensioner; personlig, professionell och politisk. Begreppen används i studien som ett komplement, som ett förstärkt teoretiskt ramverk för att studera och föra fram arbetslagens kunskapsutveckling. Följaktligen handlar det ytterst om att bättre förstå arbetslagens olika praktiker och hur det har transformerat och förändrat arbetslagens kunskapsutveckling. På liknande sätt beskriver Rönnerman et al., (2018) hur de i en studie har använt Noffkes (2009) begrepp som ett teoretiskt komplement till Kemmis (2014) teorier om sägande, görande och relaterande. I den studien visar det sig att begreppen har utvidgat en mer detaljerad förståelse för hur lärarnas lärande har förändrats och hur transformeringen av själva lärandet har förändrat lärarnas praktik.

En ambition är även med föreliggande studie skapa en bild av aktionsforskningens komplexitet och olika sätt att förstå och erfara kunskaper (Noffke, 2009). Det handlar om att öka förståelsen för hur de olika begreppen kan relateras och sammankopplas till aktionsforskning och på det sättet föra fram vad aktionsforskningen i studien kan leda fram till.

Noffkes (2009) tre kunskapsdimensioner personlig, professionell och politisk beskriver olika kunskapsprocesser som aktionsforskning kan möjliggöra med fokus på ett emancipatoriskt, kritiskt förhållningssätt, det vill säga som en form av frigörelse (Carr & Kemmis, 1986). För arbetslagen på förskolan blir det en frigörelse och till en viss del även förändring från invanda sätt att arbeta på och att använda dialoger för att förändra och förbättra kvalitetsarbetet. Det handlar om att förändra den pedagogiska kvalitén på förskolan så att barnen ges bättre möjligheter och förutsättningar för att utvecklas och lära. Enligt Noffke (2009) handlar aktionsforskning om jämlikhet, demokratiska processer och erkännande av olika kunskaper.

Enligt Noffke (2009) har den personliga kunskapsdimensionen olika aspekter. Främst handlar den personliga utvecklingen om att växa som människa och i sin egen identitet. Vidare menar Noffke (2009) att den personliga dimensionen kan generera kunskaper som lyfter existentiella frågor som handlar om att förstå sig själv utifrån ett vidare perspektiv. Det är kunskap som genererar bättre förståelse för vem jag är som människa och varför jag gör som jag gör. Noffke (2009) betonar att den personliga kunskapen i aktionsforskning ofta framhäver förhållande mellan personliga föreställningar om lärande och hur det gestaltas i praktiken. I den här studien kan det relateras till hur arbetslagen reflekterar och skapar såväl individuell som kollektiv förståelse för arbetslagets praktik.

Den professionella kunskapsdimensionen bidrar till kunskap om hur en förändring kan möjliggöras i den egna praktiken som till exempel inom yrkesrollen (Noffke, 2009). Den genererar i huvudsak en djupare förståelse för hur den egna praktiken kan förstås, där teori och praktik sammanfaller och överbryggas varandra. Noffke (2009) menar att den professionella dimensionen är en form av en kollaborativ process där kunskap har möjlighet att utvecklas i samspel och i gemenskap med kollegor.

Den politiska kunskapsdimensionen har störst fokus på demokratiska processer och jämlikhet (Noffke, 2009). Den bidrar till förståelser för vilka förutsättningar som begränsar eller möjliggör en förändring i den egna praktiken. Den blir relevant i utvecklingsarbetet då pedagogernas röster i dialogen på det pedagogiska caféet kommer fram i ett större sammanhang utanför det egna arbetslaget. Den visar sig även genom pedagogernas förståelse att samtalen och deras reflektioner i dialogerna kan påverka deras arbetsituation och därmed även kvalitetsarbetet. Den politiska kunskapsdimensionen synliggör att det finns möjlighet att påverka den egna arbetssituationen och därigenom kan det öka engagemang och lust till det egna arbetet. Noffke (2009) betonar att alla former av aktionsforskning har en politisk dimension vilket följande citat nedan illustrerar;

These three areas – the professional, the personal, and the political – form the frames for this review of the literature on action research. They may seem to be distinct emphases; within the context of action research, however, all clearly deal with issues of power and control. In that sense,

the public sphere of professionalism and the domain of the personal are also particular manifestations of the political (Noffke, 2009 [1997a], s. 7).

Forskningsprocess

I det här avsnittet beskrivs forskningsprocessen utifrån hur utvecklingsarbetet och studien genomförts. Avsnittet inleds med en bakgrund till utvecklingsarbetet och dess aktion. I texten förtydligas definitionen av dialogiska utgångspunkter i studien. Sedan följer ett avsnitt om vilka forskningsmetoder som använts för studiens syfte samt hur datainsamlingen har inhämtats. Studien omfattar två olika metoder för datainsamling; fokussamtal och loggbok.

Därefter presenteras min roll som aktionsforskare och följs av ett avsnitt om redogörelse för frågor om trovärdighet och hur etik hanterats i studien. I det följande beskrivs analysmetoden som inleds med att beskriva hur narrativer har skapats för analys av empirin. Avslutningsvis följer en redogörelse om hur empirin har tolkats och hur transkriberingen har bearbetats och slutligen skrivits fram till resultat.

Bakgrund

Som utvecklingsledare handleder jag och organiserar för kollegialt lärande i form av lärgruppsarbete på förskolorna i kommunen. En central del av mitt uppdrag handlar om att driva och utveckla aktionsforskning både praktiskt och teoretiskt som en del av det systematiska kvalitetsarbetet, dels i enskilda arbetslag men även kommunövergripande. Jag är delaktig i arbetslags vardagliga praktik vilket innebär att jag har insikt och förståelse för vilka utvecklingsområden som är aktuella. Det innebär att jag har förutsättningar att leda förändringsarbeten med utgångspunkt från pedagogernas och arbetslagens utvecklingsfrågor och dilemman. Att ansvara för skolutveckling har gett mig perspektiv på vikten av att skapa goda förutsättningar för ett förändringsarbete. En erfarenhet är att ett förändringsarbete i förskolan ofta innebär en strävan efter tid och rum för eftertänksamhet och att kunna mötas regelbundet.

Att vara en del av ledningsgruppen innebär att jag presenterar men även sammanställer och följer upp resultat från förskolornas kvalitetsarbeten. Samarbetet med rektorerna möjliggör och skapar goda förutsättningar för mig att organisera kommunikativa mötesarenor för personal och arbetslag.

Drivkraften i utvecklingsarbetet skapades ur en tanke att rikta uppmärksamheten på dialogen som ett medvetet förhållningssätt för att förändra det systematiska kvalitetsarbetet. Utbildningen nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning lyfter fram dialogen som en central del både teoretiskt och praktiskt. Det centrala i utbildningen handlar om att kunskap skapas i gemenskap tillsammans med andra i demokratiska dialoger (Rönnerman, 2012; Salo & Rönnerman, 2013). Det är en del av både innehåll och form vilket har för mig möjliggjort en ökad förståelse för demokratiska principer, delaktighet och vikten av kollaborativa samarbetsformer i ett förändringsarbete (Rönnerman, 2012). Dialogperspektivet framhäver vikten av att lyfta fram olika kunskaper och erfarenheter av verkligheten. En strävan i dialogen är att deltagare tar ett relationellt ansvar för att allas röster ska höras och ta plats. Fokus är inte på att hålla med i samtalet utan att utmana genom att ställa kritiska frågor till varandra och att ge respons. Det har påverkat mitt eget lärande samt hur jag leder lärprocesser som utvecklingsledare. Det handlar främst om min syn på kunskap och hur kunskaper kan främjas genom att arbeta med dialogen som ett kommunikativt samspel.

Utvecklingsarbetet, innebär att starta och utveckla ett pedagogiskt café som bygger på dialogiska utgångspunkter för att skapa förutsättningar för arbetslagets lärande, dels på individ men även på gruppnivå. Fokus är på kommunikation i samspel med andra vilket främjar motivation för lärande (Dysthe, 2010). Strävan är att skapa en gemensam kunskapsbildning där alla känner att de bidrar. Bakhtins (Dysthe, 2010) grundsyn är att olikheter är en förutsättning för dialogen. Enligt Bakhtin (Dysthe, 2010) är det ingen skillnad på muntlig eller skriftlig dialog, det är spänningen mellan olika tolkningar som insikt och ny kunskap uppstår. En grundförutsättning är att genom samtal eller text ska allas röster bli hörda. Samspelet och skillnaderna mellan deltagarnas röster är oundgängligt för lärande (Dysthe, 2010). Dialogmöten är ett kommunikativt arbetssätt som Wilhelmson och Döös (2016) tar upp och menar med fördel kan användas när förändringar ska göras på en arbetsplats. Det kan handla om att

genom samtal förändra människors lärprocesser genom att skapa meningsskapande sammanhang. För att samtalen ska skapa goda förutsättningar för lärande och ett ökat aspektseende kan det finnas behov av att utveckla sin dialogkompetens. Det handlar om att träna på vissa förmågor som till exempel att lyssna in och tänka på hur samtalsklimatet är en del av andras och mitt eget lärande (Wilhelmson & Döös, 2016).

Innehållet i det pedagogiska caféet grundar sig på en kartläggning från vårterminen 2018 där det framkom att kunskap och erfarenhet om det nya stödmaterialet för kvalitetsarbetet efterfrågades från förskolorna i kommunen. Resultatet bygger på dels utvärderingar från olika lärgruppssammanhang där jag handleder på förskolor i kommunen men även från terminsuppföljningar som jag tar del av från förskolornas kvalitetsarbeten. Jag presenterade kartläggningen för rektorsgruppen och det resulterade i en uppstart för det pedagogiska caféet.

När föreliggande studie startade var förutsättningarna att utvecklingsarbetet kunde påbörjas på en förskola i kommunen. I den inledande fasen av utvecklingsarbetet var det viktigt att först skapa en grund för att kunna följa upp resultat från genomförd insats. Inom en kort tidsperiod var även majoriteten av förskolorna i kommunen involverade i utvecklingsarbetet och det pedagogiska caféet.

Utvecklingsarbetet och aktion

Urval

Studiens och utvecklingsarbetets urval utfördes enligt Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wägnerud (2009) strategiska urval. Deltagarna valdes ut i enlighet med studiens syfte och mål, det vill säga deltagarna i arbetslagen hade en anledning att förhålla sig till ämnet i fråga (Wibeck, 2010). I första skedet avgränsades urvalet till en specifik förskola, förfrågan gick till samtliga rektorer på ett möte som hölls hösten 2018, där jag var delaktig. Förskolan valdes på grund av att jag har uppdrag som utvecklingsledare på förskolan. Följaktligen innebär det att jag redan har ett etablerat samarbete på förskolan, dels med rektorn men även med arbetslagen. Studiens deltagare bestod av fyra arbetslag, varje arbetslag bestod av en förskollärare och två barnskötare, totalt var de tolv pedagoger som deltog i studien. Arbetslagen bidrog med olika erfarenheter, kunskaper och varierande yrkeskategorier.

En fördel med urvalet var att jag handleder arbetslagen kontinuerligt i aktionsforskning, leder lärgrupper och planerar studiedagar i samarbete med rektorn på förskolan. För studiens deltagare innebar det att jag var känd på förskolan samt att jag har en förståelse och att jag därmed är en del av förskolans kultur som råder. Jag är insatt i hur organisationen är upplagd och har skapat en tillitsfull relation med rektor och arbetslag på förskolan. Att som aktionsforskare vara en del av praktiken anser jag kan innebära en tillgång och styrka. Det handlar om vikten av att skapa ett helhetsperspektiv, att kunna tolka och förstå vad som händer i verksamheten, att ha närhet till arbetslagens vardagliga arbete men även för deltagarnas möjlighet för kommunikation med mig i de vardagliga informella sammanhangen.

På liknande sätt har aktionsforskaren Tyrén (2013) beskrivit vikten av att vara känd för deltagarna i ett utvecklingsarbete. Hon betonar att det kan vara en fördel att vara känd för att det kan underlätta förtroende och dialog med deltagarna i aktionsforskningsprocessen. Samtidigt påtalar hon att det är lika viktigt att beakta de förgivet taganden som man bär på när man är en del av den kulturen som man undersöker (Tyrén, 2013). Jag har haft möjlighet att närvara och ta del av förskolans praktik dels informellt i arbetslagens vardagliga praktik men även i formella sammanhang som till exempel studiedagar. Samarbetet med arbetslagen var en avgörande del i urvalsprocessen samt det skapade goda förutsättningar för studien och dess resultat.

Inledningsvis introducerade jag en inbjudan (bilaga 1) till samtliga arbetslag där de erbjöds att vara med i ett utvecklingsarbete och därmed i min studie. Inbjudan lämnades ut av mig personligen på en arbetsplatsträff på föreliggande förskola hösten 2018. Jag presenterade utvecklingsarbetet och dess syfte, jag var nogsam med att poängtera frivilligheten i utvecklingsarbetet, se vidare avsnitt forskningsetiska principer.

Aktion

Nedan följer en tabell som ger en översikt hur utvecklingsarbetet genomfördes, vilket innehåll samt vilka som deltog i aktionen.

Tabell 1. Översikt av aktion som genomförts i utvecklingsarbetet (november 2018).

Mål och syfte med aktion	Innehåll och form	Deltagare	Datainsamling
Arbeta med dialoger som metod för att undersöka och utveckla kunskap om det nya stödmaterialet för det systematiska kvalitetsarbetet.	Ta del av/delge utvecklingsarbete från den egna praktiken Dialog och reflektion i tvärgrupper med fokus på arbetslagens egna frågor och utvecklingsarbeten relaterat till kvalitetsarbetet. Föreläsning	Förskollärare och barnskötare (totalt 12st) Fyra arbetslag som var indelade i tvärgrupper	Fokussamtal Processloggbook

I studien deltog fyra arbetslag från en förskola. Samtliga fyra arbetslag var uppdelade i olika tvärgrupper tillsammans med förskollärare, barnskötare från andra förskolor (de andra förskolorna är inte med i studien). Tvärgrupperna (7 - 9 st. medlemmar/tvärgrupp) bestod av pedagoger med olika erfarenheter, kompetenser, kön och utbildningar. Uppdelningen av tvärgrupperna var planerade av mig och i samarbete med rektorsgruppen för att skapa variation av kompetens och erfarenhet. Ett betydelsefullt inslag var att medlemmarna i de olika tvärgrupperna skulle ges möjlighet att samtala och reflektera tillsammans med kollegor från en annan förskola än på den där man själv arbetar.

Förskolorna fick en inbjudan med syfte och mål till det pedagogiska caféet två månader innan, på det sättet hade arbetslagen möjlighet att förbereda sig innan caféet (bilaga 3). Syftet med aktionen var att använda dialoger för att gemensamt utveckla kunskap som kan uppstå genom att ta del av varandras kvalitetsarbeten, det vill säga att i dialog reflektera tillsammans om pågående utvecklingsarbeten och dess utmaningar samt hur man har kopplat till aktuell forskning och litteratur. Det centrala momentet i aktionen handlar om att genom dialog och samarbete i gruppen undersöka och utveckla kunskap utifrån det nya stödmaterialet för kvalitetsarbetet. Aktionen inleddes med att jag hade en föreläsning om dialogens betydelse, vikten av att kunna skapa distans till det egna lärandet vilket baserades på Nylund et al., (2010) bok om aktionsforskning enligt tabell 2, nedan;

Tabell 2. Schematisk bild som visar relationen mellan distans, verktyg och kunskap (Nylund et al., 2010, s. 23).

Distans	Verktyg	Kunskap
Reflektion	Loggbok	Personlig
Dialog	Handledning i grupp	Kollegial
Forskning	Dokumentation	Kommunikativ

För att främja och skapa goda förutsättningar för det demokratiska samtalet hade varje tvärgrupp en skriftlig instruktion med en given struktur och frågor att följa, tillsammans med en samtalsmodell för hur samtalet skulle genomföras. Det lärande samtalet användes som modell för att skapa förutsättningar

för delaktighet och kunskapsutveckling. Av vikt var att möjliggöra talutrymme för alla med fokus på att lyssna med integritet och ställa frågor som leder vidare på en djupare nivå om ämnet (Wilhelmsson & Döös, 2016). Varje tvärgrupp hade en person som hade till uppgift att dokumentera, en observatör och en samtalsledare och på det sättet hade jag möjlighet att ta del av och kartlägga tvärgruppernas reflektioner och samtal. Min roll i det pedagogiska caféet innebar att ansvara för upplägg och genomförande men även att delta i tvärgruppernas samtal för att utmana deltagarnas dialog för reflektion.

Metod för empirisk datainsamling

Fokusgrupp

Det huvudsakliga empiriska materialet bygger på fokussamtal (fokusgrupp) med de fyra arbetslagen. Fokussamtalen genomfördes två veckor efter aktionen och de pågick under sex veckor.

Fokusgrupp är en forskningsmetod där fokus är riktat på ett givet tema. De data man får fram visar hur deltagarna tillsammans resonerar och samtalat kring ett givet tema (Esaiasson m.fl., 2009). I föreliggande studie var syftet med fokussamtalen att medlemmarna i arbetslagen skulle ges möjlighet att beskriva och reflektera kring temat Noffkes (2009) kunskapsdimensioner; personlig, professionell och politisk. Enligt Esaiasson m.fl. (2009) är det en fördel att använda fokusgrupper i förhållande till enskilda intervjuer när syftet är att deltagarna ska diskutera fritt i en grupp. Det är en metod som möjliggör en djupare förståelse av hur människor tolkar och uppfattar ett ämne/tema. Detta fria och öppna flöde i samtalet gynnar undersökningen då det skapar möjlighet till ett djupare och bredare perspektiv på temat. Wibeck (2010) menar att de mest framgångsrika fokusgruppsamtalen är när deltagarna ges möjlighet att uttala sig om personliga berättelser och om saker som i andra sammanhang skulle vara självutlämnande. I motsats till individuella intervjuer där man är ensam med intervjuaren kan samtalet bli mer styrande och följaktligen blir det ett svar från en intervjuad. Personliga intervjuer saknar perspektivet på gruppdynamiken i samtalet och framförallt vikten av att kunna få insikt av en grupp människors gemensamma upplevelser, hur de tänker och talar (Denscombe, 2016; Wibeck, 2010).

Studien lyfter inte fram enskilda personers berättelser om Noffkes (2009) kunskapsdimensioner, utan syftet var att fånga arbetslagens gemensamma tankar och reflektioner (Esaiasson m.fl., 2009). En annan fördel var att de kände varandra, de är arbetskollegor och därmed fanns det en relationell dynamik i fokusgrupperna. Dynamiken i gruppen gav möjligheter till både kritiska och nyfikna perspektiv på temat. Genom samtalet skapades det även förutsättningar för kollektiv kunskap om temat, samtidigt gavs möjligheter för mig som aktionsforskare att förstå och tolka vad som ligger bakom resonemang, attityder och gemensamma tankestrukturer för kunskapsdimensionerna samt hur de uppfattades (Esaiasson m.fl., 2009). Intentionen var att fokusgruppernas deltagare skulle känna att deras reflektioner och tankar var ledande i samtalet. Viktigt var att skapa tid och utrymme för deltagarna så att de tillsammans kunde utforska temat på djupet.

Jag valde att använda mig av en intervjuguide med en inledande text (bilaga 2). Innan samtalet och intervjuerna påbörjades delgavs varje arbetslag tid, för att läsa den inledande texten från intervjuguiden. På det sättet gavs det möjlighet för deltagarna att reflektera individuellt innan fokussamtalet började. Nedan följer tabell 3 som visar exempel på frågor från intervjuguiden.

Tabell 3. Exempel på frågor från intervjuguiden (bilaga 2).

Kunskapsdimension	Fråga
Personlig	<p><u>Berätta:</u> Hur upplevde du/ni det pedagogiska caféet? Hur har dina/era personliga kunskaper utvecklats efter det pedagogiska caféet? Vad påverkar/utvecklar den personliga kunskapen?</p>

	Hur kan den personliga kunskapen relateras till uppdraget?
Professionell	<u>Berätta:</u> Hur har dina/era professionella kunskaper utvecklats – efter det pedagogiska caféet? Vad påverkar/utvecklar den professionella kunskapen? Hur kan den professionella kunskapen relateras till uppdraget?
Politisk	<u>Berätta:</u> Hur relaterar du/ni den politiska kunskapen till uppdraget? Hur tänkte du/ni om den politiska kunskapen innan caféet - efter? Hur har er förskoleverksamhet i relation till samhällsuppdraget utvecklats?
Uppföljningsfrågor	<u>Berätta:</u> I vilka forum sker den här dialogen nu - efter caféet och innan? Hur var det innan caféet – vad det någon skillnad? Vad/varför var det som var viktigt i samtalen på caféet? Vad var utmaningarna i samtalen/diskussionerna? Vad påverkar de olika kunskaperna? Har det skett någon förändring – vilken/varför/vad? Kan du/ni ge ett exempel på situationer från caféet?

Fokussamtalen ägde rum en vecka efter avslutad aktion. Sammanlagt var det tolv deltagare som representerade fyra arbetslag i blandade åldrar, kön, kompetens och utbildning (förskollärare och barnskötare). Sammansättningen av fokusgrupperna grundade sig i de redan befintliga arbetslag som fanns på förskolan. Samtalen dokumenterades med en digital diktafon (Iphone) vilket gjorde det möjligt för mig att följa samtalen medvetet medans de pågick. Det gav mig möjlighet att lyssna in och fokusera på vad som hände i samtalet på en djupare nivå som till exempel deltagarnas reflektioner på varandras kommentarer.

Fokussamtalen pågick mellan 45 – 60 minuter. En utmaning var att skapa förutsättningar för alla deltagare i fokusgruppen att komma till tals och uttrycka sin åsikt. En svaghet med fokusgrupper kan vara att dominant personer kan ta över diskussionen, där gäller det att fördela ordet till de som har svårt att komma till tals (Wibeck, 2010). Ytterligare en nackdel kan vara när deltagarna känner varandra. Det kan vara förgivet taganden inom gruppen som undviks eller att vissa deltagare inom gruppen påverkas eller påverkar varandra på ett negativt sätt (Wibeck, 2010).

Loggbok

Enligt Esaiasson m.fl. (2009) är det betydelsefullt att i kombination med fokusgrupper använda ytterligare en forskningsmetod. För att möjliggöra den viktiga distansen för mitt egna lärande valde jag att använda Björndahls (2005) processloggbok. Den hjälpte mig att strukturera upp mina funderingar som kom upp under utvecklingsarbetet samt det var även ett komplement som underlag för studiens empiri. Följande frågeställningar använde jag enligt processloggboken; *Vad hände? Vad kände jag och vad lärde jag mig?* (Björndahl, 2005, s.67). Ett exempel från min loggbok återfinns som en reflektion efter aktionen på det pedagogiska caféet: "Betydelsen av att inte hela tiden ha kontroll över samtalet

som handledare. Alla i gruppen måste komma till tals [...] Hur gör jag när någon inte vill delge? (november 2018).

Min roll som aktionsforskare

Min roll som aktionsforskare har inneburit att jag varit delaktig och aktör i flera praktiker samtidigt. Jag har likt Tyrén (2013) och andra aktionsforskare intagit flera roller som har påverkat utvecklingsarbetet och studiens resultat (Forssten Seiser, 2017). Att vara del av den verksamhet som ska undersökas kan vara en utmaning och samtidigt problematiskt (Somekh, 2006). Eftersom jag även har andra uppdrag på förskolan utöver utvecklingsarbetet innebär det att jag är väl förtrogen med organisationen och den kultur som förskolan representerar. Jag uppfattar det som en styrka att jag är känd på förskolan. Det har varit okomplicerat att kommunicera och samarbeta med arbetslagen, eftersom jag redan har etablerat en relation med dem. Det är av stor vikt att jag är medveten om och att jag har förhållit mig kritiskt till den relation som jag har till förskolans olika praktiker (Somekh, 2006). Det är därför betydelsefullt att jag har haft ett kritiskt förhållningssätt till studien. Det kritiska perspektivet påverkar hur resultat skrivs fram samt hur analysen av empirin har tolkats. En aspekt handlar om frågan hur har mina förgivet taganden speglat resultatet? Etiska dilemman kan tolkas utifrån ett kritiskt perspektiv. Här handlar det om min position och min befogenhet som initierande deltagare och hur det har påverkat studien. En aspekt berör hur ärligt arbetslagen har svarat på frågorna i fokussamtalen med tanke på min position i rektorsgruppen. Tolkas jag som den utomstående experten som väljer ett lämpligt handlande utifrån vems perspektiv (Denscombe, 2016)? Det kritiska perspektivet handlar om min medvetenhet och har lyfts fram i avsnittet om studiens trovärdighet och validitet.

Mitt ansvar var att handleda arbetslagen i utvecklingsarbetet men även att handleda arbetslagen i andra uppdrag som till exempel lärgruppsarbete. Det har inneburit att även om jag formellt inte avsatte tid för handledning i utvecklingsarbetet har jag varit delaktig och närvarande i deras vardagliga praktik, svarat på frågor och diskuterat det pedagogiska caféet i olika forum. Att handleda arbetslagen på förskolan och samtidigt driva utvecklingsarbetet i olika praktiker har varit lärorikt och samtidigt på andra sätt frustrerande. Frustrerande på det sättet att jag uppmärksammade att jag inte varit tydlig nog i min kommunikation med rektorsgruppen. Även om rektorsgruppen inte är delaktiga i studien är jag en del av den praktiken som i sin tur påverkar och påverkas av de andra praktikerna som deltar. Hade jag varit mer tydlig från början för ledning hade vi kunnat samspela och kommunicerat om utvecklingsarbetet på ett annat sätt.

I enlighet med Hansson (2003) var min roll som en insider, detta utifrån att jag samarbetade och hade dialoger med arbetslagen i olika forum. Således var jag även medskapare och deltagande för den gemensamma kunskapsutvecklingen. Intentionen som insider var att synliggöra att alla är jämlika och ingen av deltagarna är en expert (Hansson, 2003).

Likt Somekh (2006) som ifrågasätter och har ett kritiskt förhållningssätt till aktionsforskarens roll som deltar i förändringsprocessen är det av vikt att jag tagit hänsyn till kollegor utifrån ett inifrån perspektiv. Det kan tolkas som ett maktförhållande som jag tar med mig i den forskande rollen där jag leder lärandet från mitten (Somekh, 2006). Rönnerman (2018) menar att leda från mitten är en form av ett ledarskap. Att leda från mitten kan handla om att vara delaktig i olika praktiker samtidigt, som till exempel dels i ledningsgruppen men även som handledare för arbetslag. Vilket dels innebär att ta ansvar och driva skolutveckling för olika förändringsprocesser men även att handleda kollegor och undervisa om professionsutveckling. En viktig del för mig har varit att förhandla, kommunicera och att bygga broar mellan rektorer och all övrig personal (Rönnerman, m.fl. 2018). För att kunna utveckla samverkande praktiker behövs det tillit och förståelse.

Forskarens roll som person är betydelsefull för studiens vetenskapliga kvalitet, kunskap och hållbarhet. Det innebär att medvetet ange med vilket eller vilka perspektiv som publiceras och lyfts fram i undersökningen (Kvale & Brinkmann, 2014). För mig som aktionsforskare betyder det att konfrontera mina egna fördomar, förförståelse samt det som kan framstå tvivelaktigt eller etiskt omoraliskt. Det

benämns som den reflexiva forskarblicken (Steen – Olsen, 2010). Den kritiska självvrannsakan skrivs fram i studien genom att jag haft ett dialektiskt helhetsperspektiv. Det innebär att jag försökt att ta deltagarnas perspektiv dels i min analys men även när jag handleder arbetslagen i utvecklingsarbetet (Steen - Olsen, 2010).

Reflektion och reflexivitet har olika innebörder men är betydelsefulla när det gäller forskning i den egna praktiken. Att vara reflexiv innebär dels att kritiskt granska den egna kunskapssynen men även att vara medveten om vad som framstår som viktigt för den egna identiteten. Det handlar om att man som forskare riktar en kritisk blick mot sig själv och skapar distans till den egna forskningen (Steen - Olsen, 2010). Det är ett överskridande dialektiskt perspektiv på det som forskaren studerar, där man är en del av sammanhanget, en del av den egna forskningen. Min intention som aktionsforskare har varit att vara reflexiv (Steen - Olsen, 2010). Den reflexiva forskarblicken beskrivs mer i nästa avsnitt under forskningsetiska principer.

Forskningsetiska principer

En förutsättning för att utvecklingsarbetet kom igång var alla deltagares samtycke och frivillighet. Inom ramen för studien har jag följt och tagit hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska huvudprinciper (Vetenskapsrådet, 2002; Denscombe, 2016): informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav.

Förskolans deltagare blev informerade om utvecklingsarbetet och om aktionsforskningens syfte och genomförande på en arbetsplatsträff, augusti 2018. Det avsattes tid och möjlighet dels under arbetsplatsträffen men även efter mötet för samtliga deltagare för frågor om eventuella oklarheter. Deltagarna gavs även möjlighet att fundera och återkomma med frågor vid andra mötestillfällen som till exempel vid de lärgruppsstillfällen jag leder på förskolan eller genom de kontaktuppgifter som jag gav ut. Följaktligen gavs det information så att deltagarna hade möjlighet att bedöma om de ville delta eller inte.

Deltagarnas frivillighet (Denscombe, 2016) beaktades genom samtyckeskravet (se bilaga 1). Under inledande fasen av utvecklingsarbetet poängterades deltagarnas frivillighet och möjlighet att avsluta sitt deltagande när som helst under utvecklingsarbetet. Deltagarna uppmärksammade aktionsforskningens syfte och flera talade om att vikten av att vara med i studien för att förbättra kvalitetsarbetet. Engagemang och förväntningar visade sig och flera deltagare pratade om utvecklingsarbetet och vad det skulle kunna innebära framåt i tiden för förskolan. Genom intresset visar det på att flera deltagare uppfattade studien som meningsfull och därmed även relevant för dem att delta. Jag är medveten att min roll som handledare och mitt nära samarbete med rektorn på förskolan kan ha påverkat deltagarnas frivillighet negativt. Dessa faktorer kan ha inneburit att deltagare inte vågat tacka nej till att delta i studien. För att betona studiens forskningsetiska perspektiv var jag nogsam med att förklara studiens ändamål vid fler tillfällen.

Konfidentialitetskravet (Denscombe, 2016) beaktades genom att nogsamt transkribera material så att deltagarnas identitet inte avslöjas. Hanteringen av data har skett varsamt genom att specifika säkerhetsåtgärder så som till exempel lagring av data dels på dator men även inspelning av arbetslagens fokussamtal, som ingen obehörig hade tillgång till. En kort tid efter studiens genomförande raderades ljudfilerna från mobiltelefonen.

Deltagarna informerades på förskolans arbetsplatsträff (hösten 2018) om aktionsforskningsstudiens syfte, ambitionen har varit att den skulle bli ett avstamp för det fortsatta förändringsarbetet med kvalitetsarbetet, vilket det även blev. Nyttjandekravet (Denscombe, 2016) uppmärksammades genom att information om studiens syfte och mål presenterades under arbetsplatsträffen samt kontinuerligt när jag träffade deltagarna vid andra dialogforum/möten. Kravet innebär även att empirin kan nyttjas av andra och vid andra tillfällen för vetenskapliga syften.

Studiens trovärdighet och validitet

En central utgångspunkt inom Aktionsforskning handlar om forskarens aktiva deltagande av praktiken som undersöks. På grund av aktionsforskarens aktiva deltagande i forskningsprocessen riktas kritik mot aktionsforskningens objektivitet i relation till traditionell forskning. En annan synpunkt handlar om att Aktionsforskning är praktikbunden, det vill säga den har inte samma giltighet utanför det egna sammanhanget (Anderson, Herr & Nihlen, 2007).

I jämförelse med annan forskning är aktionsforskaren delaktig i forskningsprocessen och därmed påverkar man resultat på samma sätt som övriga deltagare. Aktionsforskaren lyfter fram förändringen och synliggör den som en integrerad del av forskningsprocessen (Andersson, Herr & Nihlen, 2007). Samarbetet med deltagarna är därmed centralt för att komma vidare i aktionsforskningsprocessen. Det innebär att jag som aktionsforskare har varit delaktig och lärt mig om förändringen tillsammans med förskolans arbetslag. Jag har inte haft intentioner att aktionsforska vid sidan av och betraktat processen utanför. Min intention har varit att vara delaktig i kollaboration som en insider i samtal och i dialog på det pedagogiska caféet. Det gäller även efter det pedagogiska caféet i informella samtal med arbetslagen på förskolan. Det har skett dels i det vardagliga arbetet på förskolan men även som handledare för arbetslagen under planerade tillfällen. För att betona processens betydelse i studien används trovärdighet synonymt med begreppen validitet och reliabilitet likt andra aktionsforskningsstudier (jmf Olin, 2009: Tyrén, 2013).

I syfte att säkerställa studiens trovärdighet har jag valt att utgå från Anderson, Herr och Nihlen (2007) fem validitetskriterier vid planering och genomförandet av aktionsforskningsprocessen. De fem kvalitetskriterierna är: *demokratisk validitet*, *processvaliditet*, *resultatvaliditet*, *katalytisk validitet* och *dialogisk validitet*. De fem kriterierna förklaras kort i texten nedan. Därefter kommer jag att relatera en innebörd av kriterierna till studien.

Den *demokratiska validiteten* uppnås när alla som deltar och berörts av studien har uppmärksammats, det vill säga att deras synpunkter och åsikter har beaktats (Anderson, Herr & Nihlen, 2007). Den demokratiska validiteten menar jag har eftersträvat genom att låta samtliga medlemmar i arbetslagen komma till tals vid fokussamtalen. Jag har strävat efter att synliggöra samtliga deltagandes röster från arbetslagen i resultatbeskrivningen. En svårighet var att lyfta fram deltagare i fokussamtalen som inte pratade lika mycket som de övriga i arbetslaget. I de samtalen har jag medvetet ställt fler förtydligande frågor och förlängt samtalstiden så att allas möjlighet till att delta i samtalet skulle uppnås. I analysarbetet av resultatet har jag medvetet strävat efter att föra fram allas röster från arbetslagen genom att kontrollera citaten flera gånger.

Processvaliditet beskriver hur väl aktionsforskaren har skrivit fram sina tolkningar i forskningsprocessen. Det handlar även om empirin (dataunderlaget) är tillräcklig för en trovärdig tolkning av det som ska undersökas (Anderson, Herr & Nihlen, 2007). Jag har varit noga med att skriva fram forskningsprocessen och motiverat mina möjligheter och val. I analysdelen har jag sammanställt och återgett hur tolkningsprocessen gått tillväga.

Den *dialogiska validiteten* svarar på hur väl aktionsforskningen har blivit kritiskt granskad och i dialog med andra i form av till exempel kritiska vänner (Anderson, Herr & Nihlen, 2007). I min studie menar jag att den dialogiska validiteten har varit en styrka. Under det pågående arbetet med utvecklingsarbetet och i framskrivandet av studien har jag reflekterat och samtalat med deltagare från Nomia programmet, forskare (lärarutbildare) från Tromsö universitet i form av kritisk vän men även med mina arbetskollegor. I samarbetet har vi diskuterat resultat, teori och analysarbetet. Medlemmarnas respons från de olika arbetslagen har varit en förutsättning för att skriva fram resultatet. Samtliga uttryckte att de var nöjda med hur jag hade skrivit fram och tolkat citaten. Kritiska vänner har påverkat studien utifrån flera perspektiv. Det har gett mig ny kunskap och förståelse för processen i utvecklingsarbetet. Det har även gett mig nya insikter och ny medvetenhet om mitt resultat och vilken betydelse det kan göra för mig som aktionsforskare och för framtida utvecklingsarbeten.

Katalytisk validitet handlar om hur deltagarna i aktionsforskningsprocessen har haft möjlighet att utveckla en förståelse och för den förändring som de tar del av. Det handlar även om hur väl aktionsforskaren uppmärksammar de förändringar som utvecklats under processen och vidareutvecklat dessa nya insikter i en fortsatt aktionsforskning (Anderson, Herr & Nihlen, 2007). Min ambition har varit att reflektera i gemenskap med deltagarna utifrån de olika kunskapsdimensionerna och på det sättet medvetengöra och lyfta fram deras lärande i processen.

Resultat validitet uppnås genom att den cykliska processen i aktionsforskning har eftersträvat. Deltagarna har haft möjlighet att reflektera kring vad som diskuterades i tvärgrupperna på caféet dels informellt i den vardagliga praktiken men även i formella sammanhang som till exempel på arbetsplatsträffar.

Analysmetod

Att skapa narrativer

Jag har haft ett narrativt angreppssätt för både insamling och bearbetning av empirin (Kvale & Brinkmann, 2014). Det är en narrativ återgivning av intervjupersonernas berättelser där jag som aktionsforskare har strävat efter att tydliggöra berättelsernas bakgrund, hur de har formats och vad de vill säga. Genom att beskriva, delförklara, helhetsförklara och tolka berättelserna utifrån dialektiskt perspektiv skapas en tolkning från del till helhet (Skott, 2004). Johansson (2005) uttrycker i citatet nedan hur narrativer kan skapa en djupare förståelse för empirin;

Berättelsen ger struktur, sammanhang och mening till våra erfarenheter. Genom berättandets former blir de pågående upplevelserna och sinnesintryck inordnade i en form som gör världen överskådlig och hanterbar. Det kaotiska blir till ordning, det fragmentariska blir till helhet. På så sätt får berättandet en djup existentiell betydelse, såväl som kulturell och social. Vi placerar oss själva i världen och svarar genom våra berättelser på frågor som: Vem är du? Vart är du på väg? (Johansson, 2005, citat s. 17).

Narrativ forskning handlar om att öka förståelse för människor eller ett visst problem (Skott, 2004). Perspektivet möjliggör kommunikation och en ökad förståelse mellan människor, och inte mellan enskilda individer. Berättelserna som arbetslagen skildrar kan ses som en reflektion, en inblick utifrån ett inifrånperspektiv av en specifik förändring av några personers samverkan och yttranden. Berättelserna kan tolkas som en inbjudan till arbetslagets förståelse och vad som finns bakom deras tankar. Det är en form av ett förtroende som sedan tolkas och omvandlas till en ny förståelse och kunskap om ämnet samt hur det har påverkat arbetslagets medlemmar (Skott, 2004).

Campell och Groundwater-Smith (2010) diskuterar hur narrativer med fördel kan användas för att lyfta fram praktikers "röster" från verkligheten och genom det kan det skapas goda förutsättningar för professionellt lärande [...] the storytelling process can help develop practitioners professional learning...through presenting ideas and data in the "real" [...] (s.99).

Att skapa narrativer utifrån ett hermeneutiskt perspektiv innebär att jag som aktionsforskare har strävat efter att tolka och förstå arbetslagets medlemmar genom deras berättande, ord och text. Det handlar om att jag skrivit fram en förståelse för arbetslagets meningsskapande och dess innebörd i det. Mitt val att använda berättelser som ett sätt att presentera resultatet, handlar om en ambition om att tolka och förstå arbetslagets kommunikation på en djupare nivå (Skott, 2004). Jag använder berättandet för att lyfta fram det mellanmännsliga för att synliggöra det som sker bortom språket och mellan orden. Berättelsen som en funktion kan ge svar på kunskap om den sociala verklighet som uttrycks. Den kan framhäva olika sinnesintryck, upplevelser till en inordnad helhet (Johansson, 2005). Narrativer kan även vara ett sätt för att framhäva bakomliggande övertygelser med ett specifikt budskap (Denscombe, 2016). Arbetet med narrativer bygger på en form av praktisk kunskap om informanternas berättelser, som jag sedan omformat och skapat nya berättelser av (Skott, 2004; Johansson, 2005). I aktionsforskningsprocessen

har jag sedan reflekterat kring vilken kunskap och på vilket sätt jag har skapat den specifika kunskapen utifrån vilka perspektiv (se avsnitt min roll som aktionsforskare).

Narrativer har inte till syfte att skapa en objektiv sanning utan snarare handlar det om att skapa en förståelse och att föra fram ett klagörande sammanhang som kan föra forskningen vidare framåt, utifrån ett samhälls - och kunskapsperspektiv (Skott, 2004). Berättelserna tolkas och skrivs fram, utifrån att forskaren redan har med sig en förförståelse som påverkar berättelsernas utgångsläge och därmed även resultat. Skott (2004) lyfter därför fram vikten av att synliggöra den egna förförståelsen, vilket tillvägagångssätt och hur processen har angripits för tolkningens och för studiens validitet och giltighet. Min egen förförståelse och hur den har påverkat studiens resultat redovisas i avsnittet studiens trovärdighet och validitet.

Genom att tydliggöra tolkningsprocessen är mitt syfte att kommunicera textens innehåll och studiens resultat så att distansen mellan informanterna och läsarna minskar (Fejes & Thornberg, 2016). Det handlar om att jag vill påvisa och föra fram hur översättningen har skett, och hur den sedan har format berättelserna. Enligt Ricoeur (citerad i Skott, 2004, s.107) påbörjas tolkningen redan vid lyssnandet och det är en process som pågår till själva utskriften av text.

Det praktiska tillvägagångssättet för tolkningsprocessen utfördes enligt följande fyra steg (Wibeck, 2010; Skott, 2004; Fejes & Thornberg, 2016). Text, ord och begrepp tolkades, kategoriserades och analyserades och fördes fram på liknande sätt som enligt tabell ett nedan. Enligt nedan (tabell 4) illustreras hur analysen och bearbetning av insamlad empiri har skett i de fyra olika tolkningsfaserna.

Tabell 4. Beskrivning av analysens fyra tolkningsfaser (Skott, 2004; Wibeck, 2010; Fejes & Thornberg, 2016).

Fas:	Beskrivning och innehåll av fas:
1.	Att bekanta sig med empirin och underlag. Att lyssna igenom intervjuerna flera gånger från respektive arbetslag.
2.	Att sammanställa och skriva ner ett utkast av de fyra arbetslagens fokusgruppsamtal. Att strukturera och inta en öppen genomläsning av varje arbetslags berättelser, kategorisera arbetslagen från 1 – till 4. Gå tillbaka till utvalda delar för en detaljerad analys, hitta koder, mönster och redigera sammanställningen. Att koda och dela upp citat i enheter utifrån Noffkes (2009) kunskapsdimensioner.
3.	Att söka efter mönster, jämföra och läsa texten i sin helhet flera gånger och samtidigt lyssna på de inspelade intervjuerna. Att hitta teman för att fånga representativa och återkommande utifrån Noffkes (2009) kunskapsdimensioner. Att skapa fyra berättelser utifrån analystabell 2.
4.	Att utifrån varje arbetslags berättelse tolka, reflektera och skriva fram resultat i relation till min egen förförståelse, till relevant forskning som berör huvudteman och till Noffkes (2009) kunskapsdimensioner. Att erbjuda en förskollärare från varje arbetslag att läsa igenom berättelserna/tolkningarna för att få en uppfattning om hur tolkningarna håller.

Enligt Skott (2004) är transkription en bearbetning och selektion av det talade ordet. Det innebär att när jag har lyssnat in empirin redan i första stadiet har jag valt ut ord, omedvetet det som jag anser vara meningsfullt, det vill säga det blir något nytt. Det är en väg för att synliggöra sig själv som en del i en kontext (Johansson, 2005). Detta tydliggör vikten av att vara medveten om att som intervjuare är personen, det vill säga jag, en del av texten, innehållet och resultatet som skapas och återskapas i tolkningsarbetets arbetsprocess. Transkriberingen är endast en del av den kommunikation som skett

under fokussamtalen och intervjun. Upplevelsen, stämning, känslor och andra icke verbala yttringar har påverkat mig och påverkar mitt tolkningsarbete. Det är därför av vikt att föra fram hur tolkningsprocessen genomförts (Skott, 2004).

De grundläggande aspekterna av tolkningsprocessen har varit att systematiskt processa och identifiera centrala delar av empirin. Analysen av empirin har varit en process där de olika faserna enligt tabell 1 har tolkats i flera omgångar. I den första och andra fasen var det av vikt att lyssna igenom intervjuerna av fokussamtalen flera gånger, sammanställa och iordningsställa data. Jag skrev fram ett första utkast genom att kategorisera de olika arbetslagen och förde fram Noffkes (2009) kunskapsdimensioner. Med andra och tredje fasen påbörjades en mer innehållslig tolkning av Noffkes (2009) begrepp samtidigt som transkriptioner av berättelserna och citaten lästes upprepade gånger.

Så som jag visar nedan i tabell 5 bearbetade jag meningsbärande enheter för att sedan sammanföra och relatera till Noffkes (2009) kunskapsdimensioner; personlig, professionell och politisk (tabell nr. 5).

Tabell 5. Analysarbete med exempel på muntliga uttalanden relaterad till Noffkes (2009) personliga kunskapsdimension (tabell använd på liknande sätt som Sülau, 2019; Skott, 2004).

Meningsbärande enhet	Kondenserad (Utifrån frågan ”hur har dialoger påverkat den personliga kunskapsdimensionen?”)	Tolkad och relaterad till Noffkes personliga kunskapsdimension (Utifrån frågan ”hur utvecklas och påverkas personliga kunskapsprocesser för arbetslaget?”)
<p><u>Pedagog A1:</u> I och med att vi var ett av de arbetslag som delgav vårt arbete så...varje gång man säger något högt eller ska berätta det för någon annan får man bättre förståelse för det man trodde man kunde på något sätt...det blev mer tydligt. På något konstigt sätt fördjupade det jag redan trodde mig veta...jag får tänka till om mitt eget arbetssätt både det som var bra och mindre bra...och tänka att jag kan göra på ett nytt sätt nästa gång.</p> <p>(Fokussamtal hösten 2018)</p>	<p><u>Pedagog A1:</u> Det har skapats en medvetandeprocess kring det egna lärandet arbetslaget.</p> <p>Den personliga kunskapen påverkas av den prestigelösa dialogen och större ansvarskänsla.</p>	<p>I dialoger har den personliga kunskapen förändrats. Den har medvetengjorts och det har resulterat i en större förståelse av arbetet på avdelningen (samt till det nya stödmaterialet för det systematiska kvalitetsarbetet).</p> <p>Möjligheten till att kunna tala och diskutera fritt utan att bli ifrågasatt.</p> <p>Den personliga kunskapen har utvecklats genom engagemang, tillit och struktur.</p>

När den första transkriberingen av empirin var kodad och sammanställd enligt tabell 4, påbörjades en ny process med att ta fram de meningsbärande enheterna från arbetslagens muntliga uttalanden. Varje arbetslag transkriberades först enskilt och systematiskt för att sedan jämföras för att kunna se likheter och skillnader. De meningsbärande enheterna kondenserades, tolkades och fördes in som enligt ovan exempel i tabell 5, under Noffkes (2009) olika kunskapsdimensioner, personlig, professionell och politisk.

Sammanställningen av de meningsbärande enheterna utfördes med en systematisk uppmärksamhet genom att jag kopierade ut den sammanställda empirin i två kopior, för att sedan använda den traditionella metoden med sax och färgpennor, klippa och klistra ihop enligt tabell 5. Enligt Wibeck (2010) är det en metod för att lättare kunna få en överblick över materialet och därigenom kan det underlätta för forskaren att hitta mönster.

När bearbetningen av transkribering enligt tabell 4 samt tabell 5 överensstämde och var relevant med den utarbetade kategoriseringen efter Noffkes (2009) dimensioner, upprepades analysprocessen ett flertal gånger för att sedan slutligen skrivas fram till ett resultat.

Resultat

I det här avsnittet redovisas studiens resultat utifrån Noffkes (2009) kunskapsdimensioner; personlig, professionell och politisk. Det övergripande syftet med studien är att skapa kunskap om kunskapsutvecklingen i olika arbetslag när ett nytt stödmaterial implementeras för det systematiska kvalitetsarbetet. Ett specifikt syfte är att studera dialogens roll i de samtal som förs i de fyra arbetslagen om stödmaterial och den egna praktiken.

Citaten i löptext och rubriker är hämtade från fokusgruppsamtalen, intervjuerna av arbetslagen är redovisade med indragning för att särskilja mot övrig text. I arbetslagen ingår det två yrkeskategorier; förskollärare och barnskötare vilka inte särskilt markeras eftersom fokus är på arbetslagens kollektiva kunskap och praktik. Därav benämns citaten av arbetslagens medlemmar som pedagoger oavsett utbildning. Resultatbeskrivningens syfte är att ta fram en samlad bild av mönster, meningsskapande och teman utifrån fyra arbetslagsberättelser.

Arbetslagsberättelserna är kategoriserade och tolkade utifrån analysen av empirin relaterat till Noffkes (2009) kunskapsdimensioner. Varje arbetslagsberättelse avslutas med en sammanfattande kommentar (Skott, 2004; Fejes & Thornberg, 2016).

Arbetslagsberättelse 1. "Det prestigelösa är viktigt..."

Den trygga praktiken

Arbetslaget har under en längre tidsperiod arbetat ihop på förskolan. En gemensam nämnare är att de alla har en lång yrkeserfarenhet där två av tre är utbildade till förskollärare. De tre erfarna har tillsammans skapat inflytande och påverkar den egna organisationen genom det engagemang och driv som arbetslaget representerar. Arbetslaget genomsyras av en trygg, lättsam och tillitsfull stämning, där vikten av att allas röster och delaktighet kommer med i planeringen av verksamhetens innehåll. Under intervjun kommer det fram att medlemmarna i arbetslaget har haft olika uppdrag inom förskolan så som till exempel att delge det egna utvecklingsarbetet på arbetsplatsträffar samt att stötta och utmana andra arbetslag och kollegor under planeringstid. Arbetslaget nämner att de har ett gemensamt intresse för att vara delaktiga och driva pedagogiska frågor inom hela organisationen på förskolan.

Personlig kunskap

Engagemang, tillit och struktur

Den inledande frågan handlar om hur medlemmarnas personliga kunskaper i arbetslaget utvecklats i dialogen under det pedagogiska caféet. Pedagogerna talar om att genom samtal och reflektion med andra kollegor har det skapats ett vidgat perspektiv och en större förståelse för det egna arbetet. Den personliga kunskapen beskrivs som insikt och ökad medvetenhet, vikten av att lyfta och möta andras reflektion och samtal för att komma vidare i den egna lärprocessen. En pedagog menar att den personliga kunskapen blir "platt" om man inte har lyft den med någon annan samt att det gör att man kommer vidare ett steg till i den egna reflektions - och medvetandeprocessen.

I och med att vi var ett av de arbetslag som delgav vårt arbete så...varje gång man säger något högt eller ska berätta det för någon annan får man bättre förståelse för det man trodde man kunde på något sätt...det blev mer tydligt. På något konstigt sätt fördjupade det jag redan trodde mig veta...jag får tänka till om mitt eget arbetssätt både det som var bra och mindre bra, och tänka att jag kan göra på ett nytt sätt nästa gång (Pedagog A1).

Noffke (2009) menar att främst handlar den personliga kunskapen om att växa som människa och utvecklas som individ. Det handlar om individens personliga progression och lärande. Medlemmarna i arbetslaget gestaltar det genom en större självinsikt och reflektion över det egna lärandet och hur man lär sig.

I samtalet kopplar majoriteten av medlemmarna i arbetslaget ihop den personliga kunskapen med trygghet. De menar att en viktig faktor var att tvärgrupperna var nogsamt planerade med en förutbestämd struktur och ett givet innehåll. En del i detta var de förutbestämda reflektionsfrågorna arbetslagen blev tilldelade, tillsammans med en tydlig agenda. Den personliga kunskapen, uttrycker arbetslaget, bygger på att gruppen på caféet har en förståelse utifrån olika förutsättningar som man bär på, både erfarenhet och kunskap. Arbetslaget talar om vikten av att ta del av varandras erfarenheter samt att strukturen på caféet möjliggjorde att den personliga kunskapen utvecklades, vilket exemplifieras nedan;

Jag tror att det är struktur och organisation också. Först så fick vi lyssna på varandras...och sedan fick vi lite stödfrågor och vi fick en organisation som var dokumentatör, ledare. Alltså på något sätt så den tryggar upp också för mig i alla fall, att strukturen blir tryggheten då, så här gör vi, då vet alla det. Strukturen gör att man blir säker i sin lilla box... Vi kanske inte känner varandra då har man ingen trygghet egentligen...det är ju nya människor men strukturen gör att det blir bra diskussioner (Pedagog A2).

Samtliga i arbetslagets talar om hur den personliga kunskapen har lett till en förändring. De tar upp vikten av att våga sprida och delge andra kollegor det egna utvecklingsarbetet dels internt men även externt, utanför den egna arbetsplatsen. De förtydligar att dialogen på caféet har skapat ett ökat intresse och nyfikenhet för hur kollegor på andra förskolor reflekterar och beskriver sitt arbete.

Det kanske inte blir så mycket på min kammare då utvecklingsarbetet... utan det faktiskt blir något man kan lyfta för andra. Jag har också blivit mer nyfiken på de andras. Nu kan man lyfta tankar med andra...det är en förändring.... Att man inte bara gör det för oss här utan att man tänker att man kan delge andra också även utanför förskolan (Pedagog A1).

De förtydligar att det är viktigt att ta del av andras arbeten och ju mer ”input” man får av andra arbetslag så utvecklas man själv. En förskollärare menar att det har ökat engagemanget i det egna arbetet då det efter det pedagogiska caféet finns en uttalad vilja för att fortsätta att delge för andra arbetslag. Förskollärarna talar om att det handlar inte bara om det som man anser fungerar bra, utan det är minst lika viktigt att ta del av olika arbetssätt som har fungerat sämre och höra hur andra arbetslag motiverar det, för det är ett sätt att medvetengöra och utveckla den personliga kunskapen.

Professionell kunskap

Den prestigelösa dialogen och större ansvarskänsla

När medlemmarna i arbetslaget beskriver hur den professionella kunskapen utvecklats nämner två av tre i första hand möjligheten att släppa på prestige. De menar att dialogen i tvärgrupperna var prestigelös. De talar samstämmigt om och poängterar vikten av att dialogen och kommunikationen med de andra kollegorna var ”öppen”, det vill säga att de inte behövde fundera på hur de uttryckte sig eller varför de uttryckte sig på ett specifikt sätt.

Öppenheten. Det var inte heller en prestige i det som sades. Det prestigelösa är väldigt viktigt (Pedagog A2).

Arbetslagets tankar hur den professionella kunskapen synliggjorts har också likheter med Noffkes (2009) beskrivning som talar om vikten att lyfta utbildarens röst och göra den ”hörd” utåt. Medlemmarna i arbetslaget kopplar den professionella kunskapsdimensionen som en fortgående process, dels i den vardagliga diskussionen på förskolan men även genom olika informella sammanhang som till exempel på lunchrasten och utanför arbetstid. Genom att dialogen har fortsatt efter det pedagogiska caféet i andra formella och informella sammanhang som till exempel genom olika nätverk med andra förskolor, blir arbetslagets röst hörd utåt och därmed kan den möjliggöra en insyn för andra förskolor att ta del av deras arbete.

Det är viktigt att hålla processen levande. Det är en pågående process. Jag ser det mer som en start liksom...en kollektiv start, att det kan bli början på någonting som kan bli pågående framåt...i framtiden för oss (Pedagog A3).

En fråga som ställdes var; hur har dina professionella kunskaper utvecklats efter det pedagogiska caféet. Arbetslagets medlemmar menar att innehållet och de dilemman som lyftes i dialogen på caféet var ett återkommande ämne som de fortsatte att samtala om i det vardagliga arbetet på förskolan. En förskollärare menar att samtalen från caféet fortfarande pågår och att hen önskar att fortsätta arbeta på det här sättet.

Dialogen fanns även efteråt. Man pratade av om vad man hade hört. Lite av detta smittade även av sig i den vardagliga diskussionen på förskolan som i hallen på väg ut och på andra ställen. Vi pratade även om caféet i lärgrupperna (Pedagog A1).

Det blir ju liksom att man steppar upp det lite då... i och med att det ska framföras inför en större publik. Och sedan då kanske det blir ännu mer tydligt vad det är man gjort och hur man har tänkt. Man visar också på skärm med bild och ljud och så... (Pedagog A1).

Att ”steppa up” och ”en skärpa i sig” samt att det krävs en större ansvarskänsla relaterat till det pedagogiska uppdraget är begrepp som framhävs. Arbetslagets medlemmar beskriver att den professionella kunskapen har förändrats från hur det var innan caféet till hur det var efteråt. Den beskrivs som en större förståelse och en större ansvarskänsla för det egna arbetet. Det uttrycks i samtalet att det krävdes mer ansvarskänsla kopplat till det egna uppdraget på grund av att de inte hade någon kännedom eller relation till de andra kollegorna i arbetslagen. Samt de talar om vikten av att framföra arbetet genom digitala verktyg för att det förstärkte den egna förståelsen av arbetet på avdelningen.

Det är ju också att du sitter ju inte med dina vanliga ...du delar upp dig och sitter med människor du inte känner så väl och så diskuterar vi...att vara en del av ett socialt sammanhang (Pedagog A 2).

I definitionen av den professionella kunskapen lyfts vikten av att samtala och beskriva teori och praktik med kollegor för att bredda den egna förståelsen om uppdraget samt vilka krav och förväntningar det innebär. Detta tydliggörs nedan enligt svar:

Men det är ju klart om jag får beskriva mitt arbete så beskriver det ju också mitt uppdrag. Att jag förstår mitt uppdrag... att jag förstår att jag ska relatera till läroplanen ...att jag behöver någonstans förstå teorier och att jag måste koppla det till litteratur (Pedagog A1).

Två av arbetslagets medlemmar nämner vikten av att ta del av andra arbetslags förutsättningar. Det lyfts fram att det ger ett bredare perspektiv och en ökad förståelse för det egna uppdraget. De talar om att det kan vara lättare att förstå det egna uppdraget när man får ta del av andra förskolor som har helt andra förutsättningar vad det gäller kompetens och erfarenheter i både teori och praktik.

Politisk kunskap

Demokratiska processer

Enligt Noffke (2009) har all aktionsforskning en politisk dimension i kunskapsutvecklingen. Inom utbildning lyfts den politiska dimensionen fram genom olika demokratiska processer. Kunskapen lyfts fram som till exempel genom att öka medvetenhet och kännedom om läroplaner och skollagar. Det handlar även om att utveckla samarbete och social rättvisa genom utbildning. Det kan jämföras med arbetslagets medlemmar som framhäver och talar om betydelsen av allas rätt till talan, acceptans, och förståelse för varandra i tvärgrupperna. De poängterar känslan av samarbetet, viljan att delge och samspråka i tvärgruppen och att ändå samtidigt vara delaktig i ett större sammanhang.

Man vet ju att man är en del av ett större sammanhang. Men det blir rätt tydligt på ett pedagogiskt café på ett annat sätt. Att det lilla jag gör på något sätt ger ringar ut i större delen av förskoleverksamheten. Att man känner att man är en del av sammanhanget när man får träffas på

det här sättet. Annars är man ju bara i sin lilla ö på sin avdelning och man kanske inte fattar att man är i ett stort sammanhang... (Pedagog A1).

Så vet vi ju att det här kommer att lyftas på ett högre plan då våran rektor tar med sig det här och det är liksom bra om alla rektorer gör det...det kanske ändå spelar roll att det vi ger uttryck för kanske genererar i något för framtiden.... (Pedagog A2).

Två av tre i arbetslaget menar att caféet är en möjlighet för att kunna påverka utbildning förskola vilket kan ses som en del av den politiska kunskapsdimensionen (Noffke, 2009). Samtidigt uttrycker medlemmarna i arbetslaget att de är till en viss del osäkra på om deras dialog på caféet verkligen påverkar ledningen i förskolan så att deras röster blir hörda. De beskriver vikten av att flera rektorer deltog och att de var närvarande på caféet. Närvaron av rektorerna beskrivs som ett viktigt inslag för att möjliggöra en positiv utveckling av aktionsforskningen som bedrivs på förskolan.

Arbetslaget uttrycker att genom caféet upplever de nu att de är en del av ett större sammanhang, och att det som uttalas och diskuteras på caféet troligtvis har betydelse för förskolans framtida utveckling. En förskollärare påpekar att det finns en önskan att rektorerna som var med på caféet för vidare deras reflektioner i hela styrkedjan, för att skapa bättre förutsättningar och en större förståelse för deras arbete på den enskilda avdelningen.

Sammanfattning - den trygga praktiken

Personlig kunskap - engagemang, tillit och struktur

Den trygga praktiken har ett tydligt fokus på den personliga kunskapen. Trygghet är ett begrepp som arbetslaget kopplar ihop främst med den personliga kunskapen och att den är en förutsättning för att komma vidare i den egna lärprocessen. De olika kunskaperna som arbetslaget tillägnat sig genom det pedagogiska caféet sträcker sig vidare än det pedagogiska uppdraget. Det handlar dels om deras egna lärande i sociala sammanhang men även vikten av att förstå varandra utifrån ett jämlikt perspektiv.

Arbetslaget lyfter fram vikten av att våga sprida och delge andra kollegor det egna utvecklingsarbetet utanför den egna praktiken för andra förskolor. Under samtalen påpekar arbetslaget hur betydelsefullt det var för den personliga kunskapen att få vara det arbetslag som presenterade för de andra. Det gav arbetslaget ett djupare perspektiv på det egna arbetet. Arbetslaget framhäver känslornas betydelse, vikten av tillitsfulla relationer i dialogen på caféet och dess påverkan som en drivkraft för den personliga kunskapen.

Struktur, upplägg och innehåll på caféet nämns som en framgångsfaktor för att utveckla den personliga kunskapen. Dessa villkor möjliggjorde tillit och trygghet för att diskutera och samtala utifrån egna reflektioner.

Professionell kunskap - den prestigelösa dialogen och större ansvarskänsla

Kontinuitet och stabilitet är centrala aspekter som lyfts fram av arbetslagets medlemmar som en viktig faktor för att den professionella och personliga kunskapen ska utvecklas. Ambitionen med det pedagogiska caféet var att dialogen skulle öka förståelsen för det nya stödmaterialet, men arbetslaget nämner inte det nya arbetsmaterialet utan poängterar främst på olika sätt vikten av att inkluderas i ett socialt sammanhang och därigenom främjas en ökad förståelse för personlig och professionell kunskap. Faktorer som är gynnsamma för de olika kunskapsprocesserna nämns av arbetslaget som det prestigelösa, men även möjligheten att bygga relationer med andra kollegor utanför den egna organisationen, skapar en grund för att komma vidare i det egna lärandet såväl i det personliga som det professionella. Arbetslaget menar att dialogen skapade utrymme för reflektion om ämnen som annars var svåra att fråga i andra sammanhang. Arbetslaget poängterar vikten av att bygga relationer och få möjlighet att diskutera arbetet på avdelningen med andra kollegor då det var av vikt för en ökad ansvarskänsla och förståelse för uppdraget.

Politisk kunskap – demokratiska processer

Den politiska kunskapen formuleras genom arbetslagets medlemmar där de talar om vikten av att delge arbetet för att kunna påverka och att uppmärksamma en framtidsinriktad utveckling. De beskriver vikten av att skapa ”ringar på vattnet” och göra sin röst hörd utåt, högre upp i hela styrkedjan. De talar om en ny insikt, att i dialogen på caféet uppnås en möjlighet att påverka utbildningen i förskolan. Det handlar dels om ett önskat läge att samarbeta mer mellan de olika arbetslagen på den egna förskolan men även genom ett utökat samarbete med rektorn på den egna förskolan samt med övriga förskolor inom kommunen. Arbetslaget poängterar utifrån ett kritiskt perspektiv och menar att rektorerna borde delta i fler mötesforum för dialog med arbetslagen, då det handlar om rektorernas ökade förståelse för hur uppdrag tolkas och praktiseras i den enskilda praktiken på förskolan.

Arbetslagsberättelse 2. ”Lite mer osäkert var det ju innan hur man ska arbeta”

Den osäkra praktiken

Arbetslaget berättar att de har arbetat ihop under en kortare period. De poängterar att de är i en fas där de håller på att lära känna varandra som kollegor och som ett arbetslag. Under intervjun talar de om att de inte är vana att samarbeta med varandra och deras arbete styrs delvis av den kompetens och erfarenhet som finns inom organisationen på förskolan. I det här arbetslaget är alla oerfarna och nyanställda.

Personlig kunskap

Från osäkerhet till tillit till den egna förmågan

Arbetslaget talar om en osäkerhet kring hur de ska förstå kvalitetsarbetet, de menar att det blir svårt att arbeta med ett material som inte är implementerat i organisationen. De beskriver att det är ett dilemma att planera och dokumentera kvalitetsarbetet när de inte är helt säkra på hur det ska genomföras praktiskt. Det kan relateras till Noffke (2009) som menar att en betydelsefull del i personlig kunskap handlar om att öka självständighet och tillit till den egna förmågan.

Arbetslagets medlemmar beskriver att personlig kunskap har utvecklats genom dialogen i form av ökad tillfredsställelse, självständighet och en förändrad förståelse av det pedagogiska uppdraget. I dialogen har arbetslaget fått en bekräftelse på att deras förståelse för arbetet på avdelningen har det ”rätta” fokuset. I svaren återges det av medlemmarna i arbetslaget enligt citaten nedan:

Lite mer osäkert var det ju innan hur man ska arbeta. Nu känns det ändå lite mer att man är på den rätta vägen (Pedagog B1).

När vi ser de andra som är lite osäkra och att de inte riktigt vet om det är rätt eller fel...då känner vi att kan. Vi kan också försöka... (Pedagog B2).

Det är ju det att man blir lite mer säker i sig själv. Nej, det finns inget rätt eller fel. Det är bara att köra...och att det är liknande våra tankar som dom har arbetat med. Så man kände faktiskt att vi är inte helt ute (Pedagog B1).

Arbetslagets berättelse har tankegångar som kan relateras till Noffke (2009) som menar att den personliga dimensionen har en vision som handlar om att lyfta fram det ”goda”, det som möjliggör och skapar ett ”bättre” liv för dig själv som människa och som en del av samhället. I detta sammanhang synliggörs det genom arbetslagets självkänsla och synen på sig själva som har förbättrats och stärkts.

Det framkommer i samtalet att arbetslagets medlemmar inte helt litar på sig själva eller har tillit till den egna förmågan. I diskussionen lyfter de det invanda och trygga arbetssättet och frågorna är många: Finns det rätt och fel hur vi ska tänka kring arbetet på avdelningen? Hur ska vi dokumentera? Kan vi arbeta på samma sätt som de andra? Den personliga kunskapen beskrivs som en ökad medvetenhet om vikten av att göra rätt eller fel i det nya arbetsmaterialet och i arbetet på avdelningen. Arbetslagets medlemmar har fokus på hur andra kollegor har dokumenterat och uttryckt sig både muntligt (på det pedagogiska

caféet) och i text och innehåll, snarare än själva syftet med arbetsmaterialet; att öka kvalitén i undervisningen på förskolan och att kritiskt granska den egna rollen i arbetslaget.

Dialogen på caféet har påverkat arbetslagets sätt att reflektera och tala om det nya stödmaterialet. Under samtalet diskuterar alla i arbetslaget hur framförandet, det vill säga hur deras utvecklingsarbete vid ett eventuellt framtida pedagogiskt café, skulle kunna presenteras. I samtalet diskuterar alla i arbetslaget att det var en utmaning för de arbetslag som fick i uppdrag att presentera det egna arbetet. De menar att det var det första pedagogiska caféet och ingen visste hur det skulle gå till. De framhäver att de numera har ändrat sig och att de absolut kan och vill presentera och visa deras utvecklingsarbete på det nästkommande caféet.

Det var kanske inte riktigt en utmaning för oss...men det var det för de andra som skulle prata. Det var en utmaning för dom, för de visste ju inte om det var rätt eller fel. Ska vi lyfta det eller inte? Jag vet när vi pratade om det, vem ska prata om sitt SKA arbete på andra förskolor... alla var lite osäkra, jag ville inte prata om det, jag är inte säker. Jag tror att det var en jättestor utmaning för dom som pratade om det inför alla förskolor (Pedagog B1).

Noffke (2009) tar upp existentialism som en aspekt i den personliga kunskapen. Genom personliga val och handlingar väljer hen själv sin egen moral. Det innefattar vikten av att förstå och vara medveten om den egna personliga "blivandet" i rollen som pedagog, då det påverkar och avspeglar den egna förståelsen för uppdraget och undervisningen. Det handlar om att ifrågasätta och ta ansvar för vem man är som person och vem man håller på att bli som pedagog.

Det viktigaste för arbetslagets medlemmar handlar om att göra "rätt eller fel". Det är en del i förändringsarbetet som berör Noffkes (2009) personliga dimension, att analysera och ifrågasätta vem jag är i min roll som lärare och hur det påverkar arbetet i praktiken.

Professionell kunskap

Utvecklad kommunikation och reflektion

Arbetslagets medlemmar berättar att efter caféet kommunicerar de mer med andra arbetslag inom den egna förskolan men även att kommunikationen med rektorn har utvecklats positivt. De påpekar vikten av att kommunicera inom den egna organisationen och att dialogen från det pedagogiska caféet kan möjliggöra den professionella kunskapen. En förskollärare menar att förskolan behöver utveckla arbetet med reflektion för att kunna förbättra arbetet. De diskuterar fram att det finns tid för lärgruppsarbete men att det sker för sällan.

De menar att det är av vikt att veta säkert vad och hur arbetet ska förstås utifrån det nya stödmaterialet. De beskriver att det finns ett behov av att fortsätta den påbörjade processen med att kommunicera och reflektera med andra förskolor för att utveckla den professionella kunskapen.

Vi pratade om det dagen efter här på förskolan. Vi diskuterade om det (Pedagog B1).

Önskan finns att vi ska prata mer med varandra på huset. Vi pratar nu mer med varandra i andra arbetslag och med förskolechefen. Jag tror att om vi hade träffat andra kollegor från andra förskolor tror jag att vi hade pratat om caféet (Pedagog B3).

Ja det blir ju en bättre verksamhet eftersom vi vet lite mer hur och vad vi kan göra och arbeta med... (Pedagog B1).

I intervjun uttrycker arbetslaget att dilemmat handlar om hur stödmaterialet ska tolkas och förstås när organisation (tid och rum) och struktur i deras arbetsschema sällan ger möjlighet för diskussion med andra kollegor. Att observera och höra de andra arbetslagen under caféet är ett exempel på hur deras professionella kunskap och förståelse har kopplingar till olika förväntningar och krav på uppdraget.

Citatet nedan beskriver hur den professionella kunskapen har ökat genom att de har deltagit, varit närvarande och observerat de andra som presenterade sina utvecklingsarbeten:

Ja då hade man kanske erbjudit sig att vi kunde ställa upp som presentatör. Att vi fick se hur de andra hade de och hur de presenterade. Då kanske jag kan nästa gång...nu vet vi (Pedagog B2).

Vad ska de andra säga när de hör oss (Pedagog B1)?

I samtalet beskriver arbetslagets medlemmar att efter caféet förstod de att även de, trots att deras erfarenhet i det systematiska kvalitetsarbetet inte var lika omfattande som de andras har de fått bekräftat att deras kompetens och kunskap duger. Arbetslagets osäkerhet kring hur de ska tolka det nya stödmaterialet poängteras i samtalet vid flera tillfällen och de berättar att innan caféet hade de funderingar kring ”vad ska de andra säga när de hör och ser vårt arbete”. Efter caféet menar de att det känns annorlunda och att de är mer säkra i den egna rollen som pedagog.

Politisk kunskap

En ökad medvetenhet

Den politiska kunskapsdimensionen lyfts fram av arbetslagets medlemmar som en ökad medvetenhet om förskolans läroplan (Lpfö/18) och om det pedagogiska uppdraget. Enligt arbetslaget framkommer det en vidare förståelse av att det finns möjlighet att förändra och påverka den egna praktiken utifrån de förutsättningar som ges.

De beskrivna citaten nedan som arbetslaget uttrycker talar för att caféet bidrog till en ökad medvetenhet om att de är en del av ett större sammanhang. Det gav också arbetslaget en viss frustration i jämförelse med andra arbetslag som de uttryckte då det gjorde att de blev än mer medvetna om att de hade en annan arbetsituation och andra förutsättningar som försvårade dokumentation och arbetet på avdelningen.

Vi har inte så mycket tid som de andra förskolorna har och det är ett problem...alla har mindre grupper...vi har stora barngrupper och vi har inte fått tid att gå vidare att arbeta med det här. Det har försvårat arbetet. Vi har inte tid att dokumentera som vi ska. Vi har fått stå på golvet och fixa det dagliga (Pedagog B2).

Utifrån ett samhällsperspektiv är det viktigt. Det jag kan tänka mig är att man har flera pedagogiska caféer och tar del av andra förskolors arbeten. Det ger en förståelse för hur andra förskolor har det (Pedagog B1).

En pedagog menar att det stärker en själv, arbetslaget och hela förskolan att delta i dialogen genom att man blir stolt över vad man åstadkommit.

Sammanfattning - den osäkra praktiken

Personlig kunskap – från osäkerhet till tillit till den egna förmågan

Den berättelse som har byggts upp av arbetslaget är att de har blivit stärkta i dialogen främst i den personliga kunskapen och att de inte är lika osäkra som förut. De talar om att de vågar tro mer på sig själva och känner en större ”säkerhet och tilltro” till egna kunskaper och förmågor i uppdraget. Det uttrycks som en ”aha - upplevelse” och att förståelsen har utvecklats till något nytt som de kan omvandla till egen praktik. Främst handlar det om vikten att se och höra hur andra kollegor beskriver arbetet.

Den personliga kunskapen lyfts fram som en positiv kraft i samspel och gemenskap med andra kollegor. Deras motivation har ökat och att arbetslaget har reflekterat över frågor som till exempel; vem är jag som lärare och hur påverkas barns lärande av mitt sätt att undervisa? Personlig kunskap och exentialism är begrepp som är relaterade till varandra och det handlar om att kunna förklara varför och hur man undervisar på ett visst sätt (Noffke, 2009).

Professionell kunskap – utvecklad kommunikation och reflektion

Den professionella kunskapen kopplas återkommande av samtliga i arbetslaget på vad som är rätt och fel. En reflektion från en förskollärare handlar om ”vad ska de andra säga”? Det handlar om det nya stödmaterialet, och hur det sedan kan tolkas och förstås i praktiken. De talar om att i dialogen blev det synligt hur de kan förstå arbetet utifrån ett nytt perspektiv.

Den professionella kunskapen framhävs genom att de numera efter cafét pratar, diskuterar och ”bollar mer” med varandra i det vardagliga arbetet på förskolan. De reflekterar mer i samarbete, och tänker mer medvetet om arbetet på avdelningen. Arbetslaget menar att samarbetet har skapat en bättre utbildning och att de numera ”vet ” hur de kan arbeta. En aspekt som framkommer handlar om att bli sedd och bekräftad, dels av kollegor på den egna förskolan men även i kommunikation och samarbete med rektorn.

Politisk kunskap – en ökad medvetenhet

Arbetslagets medlemmar pratar om den politiska kunskapen som en ökad medvetenhet samt som en djupare förståelse för uppdraget i förskolan. De menar att den politiska kunskapen är intressant och att man inser att man är en del av ett större sammanhang genom cafét. Olika förskolor möts, kommunicerar och samarbetar, där synliggörs uppdraget konkret utifrån ett samhällsperspektiv. De har blivit mer medvetna om sina egna förutsättningar i jämförelse med andra, vilket kan ses som att se sig själv i ett större sammanhang. Därmed har de utvecklat en kunskap om möjligheten att förändra och påverka den egna praktiken utifrån de förutsättningar som ges.

Centralt handlar det om att betrakta förskolan som en del av något större som sträcker sig från den enskilda praktiken på avdelningen, genom hela styrkedjan upp till nationella styrdokument och lagar.

Arbetslagsberättelse 3. ” Den personliga kunskapen känner man hela tiden...”

Den lärande praktiken

Arbetslaget gestaltar den ”lärande praktiken”. Utmärkande drag som arbetslaget lyfter fram under samtalet är att de är nyfikna och intresserade av att hitta tid och struktur för att förkovra sig på olika sätt, dels med litteratur men även genom att ta del av kollegors erfarenheter och kunskaper. De beskriver att de har arbetat tillsammans en kortare period på förskolan men trots det har det skapats en tillitsfull gemenskap med stort fokus på reflekterande frågor och en medvetenhet kring det egna utvecklingsarbetet på avdelningen.

Personlig kunskap

Kunskapsutveckling och reflexivitet

En mening som ofta återkommer under samtalet är ”jag lärde mig” och ”vi har lärt oss”. Vid flera tillfällen lyfter medlemmarna i arbetslaget den personliga kunskapen och möjligheten att utvecklas som individ och människa. I grunden handlar det om att forma en praktik som utmanar ens egen förståelse för hur ett lärande kan gå till men även hur jag som pedagog ”lär ut”. Att lära sig något på djupet och komma till insikt om egen självförståelse handlar om att reflektera och kritiskt granska sig själv, att på djupet granska vem jag är och varför jag gör som jag gör (Noffke, 2009). Arbetslaget talar även om kraften av att vara reflexiv, vikten av att reflektera och tänka på ett djupare plan om den egna identiteten och hur den har bildats.

Det har blivit ett mycket mer lugn hos mig nu när jag arbetar. Barnen lär sig ändå (Pedagog C2).

Det får bli som det blir, även om det inte blir som jag tänkt mig. Jag lärde mig att vi kan ändra oss efter vägen, det behöver inte vara så styrt, det behöver inte vara innanför boxen (Pedagog C1).

Två av tre medlemmar i arbetslaget nämner betydelsen av att ändra riktning i arbetet, att ifrågasätta och kritiskt granska det egna sättet att undervisa för att skapa en bättre lärmiljö. Den personliga kunskapen i detta sammanhang riktar uppmärksamhet mot de existentiella frågor som kan framhävas i arbetet med aktionsforskning. Det handlar om att ta eget ansvar för de handlingar och val som man kan ställas inför som pedagog. Att utmana sig själv och ifrågasätta vem är jag som pedagog och hur jag kan agera för att skapa en bättre undervisningsmiljö (Noffke, 2009). Arbetslaget förmedlar i samtalen även en känsla av att reflektera på en djupare nivå, att granska och rannsaka sig själv.

Den personliga kunskapen känner man hela tiden. Den finns i sin profession hur man utvecklas som människa och det största på det pedagogiska caféet var absolut att man får höra andra pratar om deras utvecklingsarbeten som de arbetat med på avdelningen (Pedagog C1).

Den personliga kunskapen benämns av flera medlemmar i arbetslaget som en känsla, som man "bär med sig" hela tiden och att den är relaterad till uppdraget. De menar att det är en god emotionell känsla som gör att man mår bra i arbetet, att få höra och ta del av andras utvecklingsarbeten stärker den känslan. Arbetslaget talar om en glädje i arbetet och den emotionella känslan är en del i att reflektera i dialog med andra. På frågan om de pratar om den personliga kunskapen i arbetslaget svarar två pedagoger att det gör man inte, utan det behåller man för sig själv.

Professionell kunskap

Att våga släppa taget

Under samtalen diskuterar arbetslaget med varandra om dialogen på caféet och hur de kändes efteråt. De menar att de numera vågar "släppa taget" och vara lite mer flexibla i arbetet på avdelningen och även hur de skriver och formulerar texten i kvalitetsarbetet. På frågan om vad det var som gjorde att de vågade tänka om menar de att det var viktigt att reflektera med kollegor från andra förskolor. De talar om att det hände något med yrkesrollen i dialogen, den förändrades och blev annorlunda. De är tydliga med att berätta att efter caféet kände de alla att de förstod hur de kan planera, utveckla och tänka nytt om arbetet. De påtalar att deras förståelse och syn på arbetet har förändrats och blivit mer tydlig. Den stora förändringen kändes först efter dialogen på caféet, i arbetet på förskolan några dagar senare.

Det kändes som om vi fick ett språng i vår egen grupp, efter det att vi hade varit där. Efter det hände något mer i vår grupp på förskolan, vad vi jobbar med. Det var precis som om polletten trillade ner. Jag kan backa och byta spår. Att jag vågar släppa, men det blir ju bra ändå...oavsett vad man hade tänkt att lära ut spelar det ju ingen roll vilken väg det tar (Pedagog C2).

Det har stärkt en själv och det stärker hela förskolan. Vi har varit tillbaka dragna men nu blir vi säkrare i vår roll som pedagog. Jag lärde mig att det kan skena iväg lite, det är ok. Fast det fanns ändå en röd tråd. Jag slutar att tänka att det handlar om det här nu, det kan också handla om det här... (Pedagog C1).

Den professionella kunskapen beskrivs av arbetslagets medlemmar ha uppkommit genom reflektion och vikten av respons. En pedagog talar om att det var en besvikelse att delta i dialogen på caféet då alla inte hade haft möjlighet att presentera ett utvecklingsarbete. Hen menar att de organisatoriska aspekterna måste fungera bättre så att alla har möjlighet att ta del av och ge respons på varandras arbeten.

Politisk kunskap

Att påverka

Utifrån den politiska dimensionen synliggörs makten och känslan av att kunna påverka och ha kontroll över den egna arbetssituationen vilket framhäver rättvisa och möjligheten till medbestämmande (Noffke, 2009). Arbetslaget talar om att de genom dialogen har fått en ökad medvetenhet om uppdraget och därigenom känslan av att vara delaktig och att kunna påverka det egna arbetet på förskolan på olika sätt.

På frågan om det har skett en utveckling av den politiska kunskapen relaterat till arbetet på avdelningen svarar arbetslagets medlemmar följande:

Jag förstod lite mer hur det kan se ut framåt. Efter det här då släpptes lite av det här för oss. Jag kunde jämföra lite hur andra har arbetat (Pedagog C2).

Man vill ju jobba på ett sätt. Men politiskt styr ju hur vi har möjlighet ...för det handlar om våra förutsättningar i det här arbetet...med stora barngrupper och den tid vi har med barnen. Den kritiska aspekten i SKA arbete i vårt uppdrag...allt handlar ju om framtiden...(Pedagog C1).

Arbetslagets tankar kring den politiska dimensionen visar på en förståelse för de förutsättningar som de har på förskolan (stora barngrupper och lite tid). De talar om möjligheterna att påverka och förändra deras egen situation i arbetet med barnen för att skapa bättre förutsättningar ”framåt” i framtiden.

Sammanfattning – den lärande praktiken

Personlig kunskap – kunskapsutveckling och reflexivitet

Arbetslagets medlemmar representerar den lärande praktiken främst genom hur de uttrycker att de har ”lärt sig” och att de nu har en större förståelse för hur de kan förändra och påverka det egna arbetet på avdelningen. Genom dialogen har de skapat en tilltro till sig själva och nya insikter och kunskaper som främst handlar om att våga pröva nya arbetsätt. De talar om vikten av reflektion och respons för det egna lärandet.

Pedagogerna i arbetslaget uttrycker att den personliga kunskapen är en känsla och ett engagemang som man bär med sig hela tiden. Den emotionella känslan följer med som en reflektion och eftertänksamhet i det vardagliga arbetet på förskolan. De talar om känslan och att den framstår som en personlig drivkraft som kan växa och bli stark. Det handlar om att växa som människa, tillsammans med andra människor. Känslan upplevs som utmanande och som en inre drivkraft för att förändra och pröva nytt. Det är skiftningarna i känslorna som gör att man får mod att tänka nytt. I samtalet konstateras att den personliga kunskapen är ett område som arbetslaget sinsemellan inte pratar om.

Professionell kunskap – att våga släppa taget

Den professionella kunskapen har i dialogen på caféet lett till nya insikter. De använder den nya kunskapen för att bygga vidare utifrån det som kom fram i samtalet i interaktion med de andra kollegorna under caféet. De menar att de numera har en ny förståelse av uppdraget och för den egna praktiken. De har lärt sig att arbetet på avdelningen inte behöver vara så styrt och de har en avsikt att tänka framåt och att ”våga ändra, backa och byta spår” för att skapa bättre förutsättningar för undervisningen.

Politisk kunskap – att påverka

Den politiska kunskapen nämner arbetslaget som känslan av att kunna påverka. De menar att arbetet på förskolan kan förstås utifrån ett demokratiskt perspektiv. De talar om att de har lärt sig att det finns möjlighet att förändra och bestämma den egna arbetssituationen till det bättre. Det handlar om att öka medvetenheten och ta del av andras tankar kring olika förskolors sätt att planera och följa upp undervisningen i förskolan.

Arbetslagsberättelse 4. ”Vi jobbar med kvalitet istället för kvantitet”

Den teorigrundade praktiken

Arbetslaget representerar den teorigrundade praktiken. De lyfter fram teorier med fokus på ett gemensamt undersökande och prövande förhållningssätt till kunskap och lärande. Under intervjun lyfter arbetslagets medlemmar varandras styrkor samtidigt som de uttrycker att de är ett nytt arbetslag. De talar om att trots den korta tiden tillsammans har de lärt känna varandra och trivs ihop som arbetslag. De talar även om varandras olika roller och fördelning av ansvarsuppgifter i arbetslaget samt att det är en orsak till att de trivs så bra ihop.

Personlig kunskap

Att pröva och ompröva

De menar att personlig kunskap blir ett sätt att sätta ord och begrepp på det som görs i det vardagliga arbetet med barnen på förskolan. En förskollärare menar att det handlar om att synliggöra det arbete som sker på avdelningen och att tänka efter och reflektera först själv innan man gör det i gemenskap med arbetslaget. För att lära sig något nytt talar de om vikten av att ”pröva och ompröva” det egna lärandet genom ett reflekterande förhållningssätt. Därefter handlar det om att i gemenskap med kollegor relatera det till varandras erfarenheter, kunskaper och till det vardagliga arbetet som utövas i förskolan.

Att man måste pröva det själv och processa det innan man kan säga att det har blivit en kunskap eller ett lärande. Den personliga kunskapen är också en process i förändringen – det går inte att säga där hände det utan det pågår under en lång tid. Man ska inte vara rädd för förändringar, att man är öppen, att man vågar ta in andra synpunkter och aspekter och perspektiv. Alltså vi kan göra på det här sättet, och det här, men vi provar det här, och ser vad det kan bli (Pedagog D1).

Arbetslagets medlemmar talar om vikten av att våga ta in andras synpunkter. Här handlar det först och främst om kunskaper och synpunkter från kollegor i det egna arbetslaget. De menar att personlig kunskap förstärks av att samarbeta, förändra och att lyfta in ett kritiskt perspektiv. De påpekar att den personliga kunskapen pågår under en lång period, den tar olika vägar beroende på vem eller vad man möter och att det är en process i en förändring.

Sedan har vi också ett rhizomatiskt tänkande utifrån lärande synpunkt. Att det kan ta olika vändningar, att det är som en spagettikastrull. Att man får syn på andra vinklar, hur man kan gå in i olika saker och hur man kan komma ut från olika saker (Pedagog D1).

För att kunna ta emot andras tankar kring kunskap och lärande uttrycker de att den personliga kunskapen formas och är beroende av att arbetslaget trivs med varandra, att det grundar sig på hur man förstår och tolkar varandras känslor, upplevelser och erfarenheter. En medlem i arbetslaget förtydligar vikten av att lära känna varandra först innan man kommer vidare i det egna lärandet.

Vi är ett nytt arbetslag så det är svårt om det var det eller det... dels att vi lär oss att jobba tillsammans hur vi funkar sedan kommer det här ... att väva ihop det (Pedagog D2).

Det är viktigt att lära känna varandra först som enskilda individer och sedan som ett arbetslag för att det ska möjliggöra och skapa utrymme för en god social relation i arbetslaget.

Professionell kunskap

Ett undersökande arbetssätt och yrkesspråk

En av arbetslagets medlemmar pratar om professionell kunskap och poängterar vikten av att använda begrepp så att de tillsammans kan utveckla ett gemensamt yrkesspråk, då det handlar om att utöka förståelsen för den egna praktiken. Citaten nedan visar att arbetslagets medlemmar framhäver begreppet kvalitet istället för kvantitet. De diskuterar begreppet professionell kunskap där de påpekar att det är en förmåga som är kopplat till yrkesprofessionen. Det handlar om att i uppdraget tolka och förstå hur den ekonomiska, kulturella och sociala aspekten påverkar kvalitén i förskolan utifrån ett helhetsperspektiv, dels tillsammans med egna arbetslaget i den vardagliga praktiken men även i gemenskap med andra kollegor utifrån det pedagogiska caféet.

Vi jobbar mycket med kvalitet istället för kvantitet. Där kommer vår yrkesprofession in att vi kan se och liksom med vår kunskap möjliggöra detta att det blir en kvalitet. Den professionella yrkesprofessionen handlar om kvalitén som ökar i kraft av det pedagogiska caféet (Pedagog D1).

En pedagog menar att den professionella kunskapen påverkas av hur väl arbetslaget kan möta varandras olika kunskapsnyer och olikheter. Att kunna mötas och reflektera möjliggör en högre kvalitet i yrkesprofessionen och genom det höjs statusen i yrket. Arbetslaget talar om att de behöver tid att lära

känna varandra innan den professionella kunskapen utvecklas. De förtydligar att kunskapen inte är isolerad från andra perspektiv utan den är sammanvävd på olika plan där en av det viktigaste perspektivet handlar om hur man gör det i praktiken.

Jag vill inte sätta fingret på exakt det där var det utan det är en helhet vi pratar om. Man får olika perspektiv från olika projekt, och utifrån det plockar man ut delar och kopplar ihop den till vår sociala och kulturella kontext som vi har jobbat ihop oss i. Det är kontexter som ska sammanbindas efter det pedagogiska caféet. Det ska först bearbetas efter caféet innan vi kan säga att det blir en kunskap. Det tar tid och energi först för att lära känna lite av varandra innan man kan börja brottas med det professionella (Pedagog D1).

Det är ju så vi jobbar. Vi diskuterade det efteråt, det pågår under hela dagen (Pedagog D3).

De berättar att kunskapen ökar, den utvecklas och ger ny kraft genom det pedagogiska caféet. Efter caféet upplevde de att de hade mycket att diskutera sinsemellan och därför avsatte de specifik arbetslagstid för att bearbeta och reflektera utifrån det. De menar att den professionella kunskapen är en process och att den tar tid innan den utvecklas. En pedagog menar att det är viktigt att ”plocka fram och att plocka tillbaka” funderingar och att ställa frågan vad var det som hände i dialogen.

Politisk kunskap

Policydokumentets styrande funktion

Alla pratar samstämmigt om att den politiska dimensionen är en komplex fråga och att den är svår att förstå. De menar att förskolans läroplan innehåller både ett tolknings - men även ett politiskt perspektiv som inte är möjligt att förändra. De talar om att de har samma förståelse för förskolans policydokument som innan det pedagogiska caféet.

Läroplanen är ju där den är och den är ju tolkningsbar och den går ju inte att förändra, för det är en politisk grej. Det är ju vi som får förändra oss efter den liksom och förhålla oss till den som den redan är (Pedagog D2).

Arbetslaget nämner betydelsen av att förstå och ta del av andra förskolors ekonomiska, kulturella och sociala perspektiv och hur det påverkar och möjliggör arbetet på förskolan utifrån ett samhällsperspektiv.

Ekonomiska, sociala och kulturella aspekterna – caféet var ett bra forum för att ta in dessa tre aspekter. Man förstår ju bättre att det påverkar ju vårt dagliga arbete på förskolan (Pedagog D1).

De pratar om hur de olika kulturella aspekterna är kopplade med kulturen på den förskola som man arbetar i. Det framhäver att det handlar om hur arbetslaget tolkar barn, vårdnadshavares och kollegors kulturella bakgrund och att det är en del av hur man sedan skapar möjligheter och en större förståelse för arbetet på avdelningen.

Sammanfattning – den teorigrundade praktiken

Personlig kunskap – att pröva och ompröva

En sammanfattning är att merparten i arbetslaget talar om den personliga kunskapen som ett lärande där de vågar pröva sig fram i nya arbetssätt och metoder. Den personliga kunskapen är den dimension där arbetslaget ”stannar upp” och ivrigt samtalar kring mest. De beskriver att den personliga kunskapen är en del av förändringen, det vill säga en del av det pedagogiska caféet och att därför är den svår att fånga.

De betonar vikten av att vara öppen i sinnet för att kunna ta emot andras perspektiv och för att vara beredd på att tänka om, pröva och ompröva, det vill säga vikten av att rhizomatiska lärandeteorier kan påverka det egna lärandet. De poängterar och framhäver processen för att möjliggöra en utveckling av

den personliga kunskapen. Här poängteras tidsperspektivet efter caféet och behovet av att reflektera med det egna arbetslaget. Det lyfts fram som en betydelsefull del, möjligheten att bearbeta intryck för att komma vidare i den egna personliga utvecklingen.

Professionell kunskap – ett undersökande arbetssätt

Det kollegiala lärandet lyfts som ett led i att utveckla den professionella kunskapen, att det sker i samarbete och reflektion med kollegor. De betonar nyttan av att ta del av andras arbeten, tankar och funderingar för att bättre förstå hur aktionsforskningsprocessen kan ta nya vändningar och därmed möjliggöra ett nytt lärande. Ett led i den professionella kunskapen handlar om ett undersökande förhållningssätt i samarbete där utveckling av kvalitet och inte kvantitet betonas.

Samtidigt så kommer det fram i samtalet att det kräver ett visst känslomässigt engagemang i samarbetet med kollegor. De framhåller att det är svårt att utveckla en professionell kunskap på djupet utan att först lära känna varandra i arbetslaget. De uttrycker att det var en liknande känsla i dialogen på caféet, de menar att de kände sig begränsade i samtalet av att inte ha en relation till kollegorna i tvärgrupperna. Här tar de upp vikten av att först förstå varandra relationellt för att skapa goda förutsättningar för samtalet.

Politisk kunskap – policydokumentets styrande funktion

Det framgår av arbetslaget att den politiska kunskapen är ett komplext och svårbegripligt begrepp att tolka. De framhäver att den politiska kunskapen är en utmaning då det ingår i uppdraget att arbeta med det som ingår i skollag, reformer och andra styrdokument. De talar om svårigheten att förändra och påverka det egna arbetet på förskolan på grund av policydokumentens styrande funktion och de lagar och förordningar som de ska förhålla sig till. Arbetslaget talar om att de har ett kritiskt förhållningssätt vad det gäller nya krav och utmaningar som påverkar deras arbete. Samtidigt poängterar de att de har ett friutrymme att tolka läroplanen utifrån deras egna förutsättningar med det egna arbetet på avdelningen. Den kulturella och sociala förståelsen är viktig menar arbetslaget för den speglar arbetslagets tolkning av hur man arbetar på avdelningen och med vilken barn och kunskapssyn som synliggörs.

Sammanfattande analys

Under följande rubriker presenteras en sammanfattande analys. De berättelser som byggts upp under de fyra arbetslagspraktikerna synliggör olika exempel på Noffkes (2009) kunskapsdimensioner; personlig, professionell och politisk. Det övergripande syftet med studien är att skapa kunskap om kunskapsutvecklingen i de fyra arbetslagspraktikerna när ett nytt stödmaterial implementeras i förskolan samt att få kunskap om dialogens roll. Den sammanfattande analysen framhäver vad och hur som påverkar och utvecklar de olika kunskapsprocesserna i de fyra arbetslagspraktikerna.

Den trygga praktiken

Faktorer som påverkar personlig kunskap hos den trygga praktiken handlar främst om tillit och lojalitet. Tydliga ramar och struktur bidrar till personlig kunskapsutveckling. Personlig kunskap utvecklas i det ömsesidiga relationella mötet när de känner sig trygga och förstår varandra utifrån ett jämlikt perspektiv. Den trygga praktiken påverkas av hur var och en av medlemmarna blir bemötta, hur de trivs med varandra samt hur de tolkar och förstår varandras känslor. Viktiga faktorer som lyfts fram är ömsesidig delaktighet, demokratiska processer och emotionell interaktion i dialogerna mellan deltagarna på caféet.

Professionell kunskap utvecklas genom den prestigelösa dialogen, här framkommer vikten av att kunna tala och diskutera fritt utan att bli ifrågasatt. Arbetslagets professionella kunskap påverkas av möjlighet till att skapa goda relationer och en känsla av trygghet mellan deltagarna i dialogerna. Tryggheten är även en del av en välorganiserad struktur i både samtal och upplägg för att utveckla professionell kunskap.

Den politiska kunskapen utvecklas och påverkas av att det finns möjlighet och utrymme för var och en att uttrycka sin egen uppfattning. För den trygga praktiken handlar det om att lyfta fram det demokratiska samtalet och allas delaktighet.

Den osäkra praktiken

Den osäkra praktikens personliga kunskap påverkas främst av att få svar på vad som är rätt och fel. De framhäver vikten av att ta del av korrekta svar för att bli säkra i rollen som pedagog. Arbetslaget talar om att de har behov att reflektera om personliga moraliska överväganden. Det handlar om hur arbetslaget förhåller sig till hur man sätter den egna personliga prägel på arbetet i förskolan. Personlig kunskap utvecklas när de har möjlighet att ta del av och att pröva och ompröva andra kollegors erfarenheter från det vardagliga arbetet för att sedan kunna kritiskt granska det egna arbetssättet.

För arbetslaget innebär det att pröva och ompröva det egna arbetet i jämförelse med andra arbetslags metoder och arbetssätt i ett mindre sammanhang. Professionell kunskap påverkas av när det ges möjlighet för kommunikation och samarbete med kollegor. Den osäkra praktiken betonar vikten av att bli bekräftade av kollegor och rektor för att kunna skapa tillit till den egna förmågan.

Den osäkra praktikens politiska kunskap påverkas av möjlighet att ta del av kollegors erfarenheter. För arbetslaget är det betydelsefullt att få en ökad förståelse för vad som är möjligt att förändra genom att bygga vidare på kollegors erfarenheter och kunskaper. Det bidrar till en ökad medvetenhet om arbetslagets del och förutsättningar i ett större sammanhang, dels i den egna praktiken men även utifrån ett samhällsperspektiv.

Den lärande praktiken

Den lärande praktikens personliga kunskap påverkas främst av möjlighet till reflektion och respons och på det sättet skapas distans för att bearbeta intryck. Betydelsefullt blir således att vidareutveckla det egna förhållningssättet för att se samband och meningsfullhet. Viktigt menar den lärande praktiken blir att samtala och reflektera så att normer och värderingar blir framträdande.

För arbetslagets professionella kunskap är det av vikt att det ges möjlighet till att pröva och ompröva nya vägar genom olika arbetssätt. Genom det vägar den lärande praktiken släppa taget och tänka framåt

i nya banor. Den lärande praktiken skapar motivation genom att tänka framåt och på det sättet utvecklar de nya metoder och arbetssätt. Betydelsefullt är att bli motiverade i samspel med kollegor så att de kan förstå helheten, syftet och nyttan till exempel med det nya stödmaterialet.

Den lärande praktikens politiska kunskap påverkas av att kunna vidareutveckla det egna synsättet och därigenom få tag i förutfattande antaganden. Det handlar om att skapa en djupare förståelse för olika arbetssätt för att sedan kunna omsätta det i praktiken. Olika typer av samspel med kollegor möjliggör en känsla av att kunna påverka det egna arbetet. För arbetslaget innebär det att det bör ges möjlighet för att samtala om olika ämnen så att synsätt, normer och värderingar blir framträdande. Främst handlar det om politiska beslut som till exempel förskolans styrdokument, riktlinjer och övriga strukturer på förskolan.

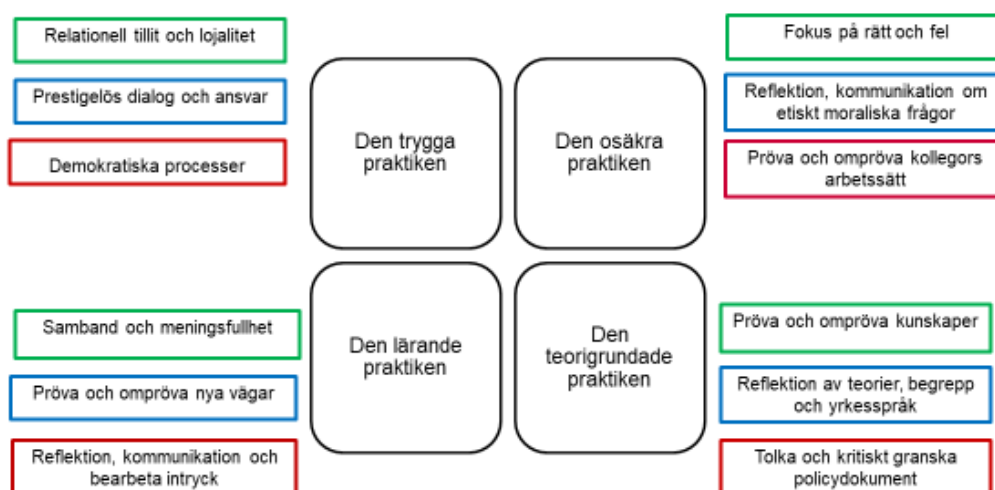
Den teorigrundade praktiken

Den teorigrundade praktikens personliga kunskap påverkas av möjlighet att pröva och ompröva den egna yrkesprofessionens teorier och kunskaper i praktiken. Arbetslagets personliga kunskap utvecklas främst genom att pröva och ompröva egna erfarenheter och kunskaper i dialog med andra kollegors perspektiv.

Arbetslaget bygger upp och utvecklar professionell kunskap på egen hand först i det egna arbetslaget för att sedan dela kunskaper med kollegor i andra arbetslag på förskolan. Arbetslagets professionella kunskap påverkas av ett gemensamt undersökande arbete. Det handlar om möjlighet för reflektion av den egna praktiken samt genom forskning, teorier om kollegors arbete och kunskaper. Av vikt är att samtala med kollegor om förskolans olika begrepp och yrkesspråk.

Den politiska kunskapen påverkas av möjlighet att kritiskt granska lokala och nationella policydokument för förskolan. Nedan följer en schematisk bild (se figur 4) som visar en sammanfattning av hur de fyra arbetslagspraktikerna skapar kunskap samt vad som påverkar dessa. Noffkes (2009) kunskapsdimensioner är placerade i kronologisk ordning enligt följande; personlig (grön), professionell (blå) och politisk (röd).

Figur 4. Schematisk bild som visar hur och vad som påverkar och utvecklar de olika kunskapsprocesserna i de fyra arbetslagspraktikerna.



Diskussion

I följande avsnitt följer en diskussion i relation till teori och tidigare forskning i förhållande till de frågeställningar som studien sökt svar på. Därefter presenterar jag implikationer utifrån denna studiens resultat. Avslutningsvis riktar jag reflektioner framåt och lämnar förslag på fortsatt forskning.

Det övergripande syftet med studien var att skapa kunskap om kunskapsutvecklingen i de fyra olika arbetslagen när ett nytt stödmaterial implementeras för det systematiska kvalitetsarbetet. Ett specifikt syfte har varit att studera dialogens roll i de samtal som förs i arbetslagen om stödmaterialet och den egna praktiken.

Frågeställningarna i studien sökte svar på;

- Hur utvecklas personlig, professionell och politisk kunskap i olika arbetslag under dialogmötena?
- Vad påverkar dessa arbetslags kunskapsutveckling under dialogmötena?

En ambition är att studien bidrar med kunskap till aktionsforskningsfältet samt att den kan ge ett utvecklat sätt att tänka om, vad som karakteriserar och särskiljer olika typer av arbetslagslärande och vad som påverkar dessa kunskapsprocesser.

Förutsättningar för kunskapsutveckling

Genom utvecklingsarbetet har vi tillsammans skapat forum för dialoger, en arena där vi möts och samarbetar i olika kunskapsprocesser. Det har bidragit till en ökad förståelse för vikten av att reflektera och samtala om den egna praktiken och hur det kan bidra till meningsskapande, dels individuellt men även för det kollektiva lärandet (Stoll m.fl., 2006).

Resultat av den här studien visar att de fyra arbetslagen lär och skapar kunskap på olika sätt. Arbetslagen har därmed olika förutsättningar och villkor för lärande beroende av vilken arbetslagspraktik de tillhör. För att kunna stötta och leda det professionella lärandet vidare för den enskilda arbetslagspraktiken menar jag att det är betydelsefullt att det finns kunskap om just de specifika arbetslagens förutsättningar eftersom det kommer att påverka deras kunskapsutveckling. Frågor som vad som utgör utgångspunkt för arbetslagens kunskapsutveckling är därmed betydelsefulla för val av kompetensutvecklingsmodell (Langelotz, 2014). Arbetslagen agerar inom ramen för den situation de befinner sig i och därmed även deras lärande i den gemensamma praktiken. Utifrån detta resonemang handlar det om att lyfta fram och skapa möjligheter för kunskapsutveckling, där organisationen tar vara på och stöttar varje arbetslag för utveckling av just deras kompetens (Ohlsson, 2011).

Arbetslagens professionella kunskapsutveckling gynnas av dialoger när det skapas utrymme för deras egna berättelser, frågor, erfarenheter och etiskt moraliska ställningstaganden (Rönnerman, 2012). Arbetslagen talar om dialogmöten som ett sätt för att öka förståelsen för det egna arbetet på avdelningen, det har även skapats nyfikenhet hur andra kollegor inom men även utanför den egna verksamheten, planerar och organiserar förskolans verksamhet. Det har framkommit nya frågor och funderingar om teoretiska begrepp och dess betydelse för arbetslagens lärande i olika dialoger, både positiva och kritiska aspekter till vad det är som gör att det som sker sker. Här återfinns likheter med Wilhelmson och Döös (2010) teorier som visat att dialoger kan fungera som ett professionsutvecklande arbetssätt och därmed även som en insats för en organisations verksamhetsutveckling.

Vikten av dialogkompetens framkommer i föreliggande studie (Wilhelmson & Döös, 2016). Det handlar om att kunna hantera själva samtalet, att kunna ställa frågor till den som talar, att kunna lyssna och samtidigt visa att man är närvarande i dialogen. Ramar och struktur för dialogen ger således även konsekvenser för hur det reflekterande samtalet förs och i vilken grad dess innehåll ges plats (Wilhelmson & Döös, 2016). Det visade sig att pedagogerna på caféet upplevde att strukturen av det

lärande samtalet gjorde att deltagare kände att det fanns möjlighet för kommunikativt utrymme. Med stöd av den strukturen hade pedagogerna möjlighet att bidra med egna erfarenheter och fördjupande frågor. Det framkom även i fokussamtalen att strukturen blev samtalets spelregler och därmed även en tydlig avsikt med dialogerna. Det visade sig också att i de dialoger där samtalsledaren inte höll sig till strukturen upplevdes samtalet som mindre givande. Forskning visar att en strukturerad agenda främjar deltagares talan för att kunna mötas i dialogen men även för att det ska generera en bestående lärande samtalskultur (Tresselt m.fl., 2018). Studien påvisar att det krävs en vilja och ett engagemang av deltagarna för att främja det kollegiala lärandet i samtalet. Det behövs även kunskap om hur själva samtalet ska genomföras och hur det ska organiseras. För att förändra en organisation som stöttar arbetet för en lärande kultur behövs kunskap om själva organisationen vilket även stämmer överens med tidigare forskning (Sülau, 2019; Langelotz, 2014).

Dialogperspektivet och den kommunikativa ansatsen för förändring har ett nära samband till aktionsforskning där dialogen framhävs som en av de viktigaste grundförutsättningarna för kunskapsutveckling (Rönnerman, 2012). Det är i interaktion och i mötet med andra, som det kan utvecklas ny kunskap och gemensamt meningsskapande (Salo & Rönnerman, 2016). Det visade sig även att dialogerna blev en metod för arbetslagens medlemmar att skapa distans till det egna lärandet, vilket även Rönnerman (2012) betonar som en viktig del för lärande. Dialoger användes medvetet i utvecklingsarbetet som ett verktyg för att driva demokratiska processer, social jämlikhet och allas delaktighet mellan deltagare på det pedagogiska caféet. Det genererade nya informella och formella dialogmöten dels på förskolan i den vardagliga praktiken men även i de enskilda arbetslagens kollegiala samtalspraktiker (Sülau, 2019).

Professionella lärandegemenskaper bidrar till kollektivt lärande

Den här studien ger möjlighet att förstå betydelsefulla aspekter för lärande som social gemenskap och vikten av det kollektiva lärandet (Nielsen & Kvale, 2011; Stoll m.fl., 2006). Det framkommer i studien att genom arbetslagens deltagande i olika praktikgemenskaper ges det förutsättningar för olika kunskapsprocesser. Enligt Lauvås och Handal (2015) kan handledning i en social gemenskap jämföras med att de mindre erfarna och kompetenta lär sig i samarbete med de mer erfarna, följaktligen främjas det kollektiva lärandet. Utifrån föreliggande studie menar jag att arbetslagspraktikerna kan förstås som professionella lärandegemenskaper, det vill säga som samarbetande kollektiv där arbetslagen leder i olika dialoger för det kollektiva lärandet (Stoll m.fl., 2006; Lauvås & Handal, 2015).

I relation till den här studien använder jag Dreyfus (1986) modell om att erövra kunskap som appliceras på individers lärande för att förstå grupperns lärande, och mer specifikt arbetslagens kunskapsutveckling. I den lärandemiljö jag studerat synliggörs kunskap som skapas i arbetslagens praktik, snarare än individuellt. Resultatet visar att arbetslagspraktikerna socialiseras och präglas av lärkulturen och genom de förutsättningar som arbetslaget representerar. Varje arbetslag förvaltar därmed en unik kunskap som formas av de medlemmar som ingår i de olika arbetslagspraktikerna. Det kollektiva lärandet främjas av att arbetslagen möts och samarbetar med erfarna arbetslagspraktiker på förskolan. Det kan jämföras med den lärande praktiken som har liknande förutsättningar som den kompetenta utövaren (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Den lärande praktiken undersöker vad som behöver göras och möjliggör genom att pröva och ompröva för varje situation och anpassar därefter behov. Den lärande praktiken kan stötta och förbättra den osäkra praktikens förutsättningar genom att handleda arbetslaget vidare och utveckla andra förutsättningar än de situationer som arbetslaget befinner sig i, i nuläget. Följaktligen kan andra förutsättningar för den osäkra praktiken uppstå när de har möjlighet att känna sig mer säkra och trygga i yrkesrollen.

Tidigare forskning visar att professionella lärandegemenskaper bygger på att lärare samarbetar kollaborativt genom dialog och kommunikation (Stoll m.fl., 2006). Analyser av det pedagogiska caféet visar att när de olika arbetslagspraktikerna ges möjlighet till att samarbeta, kritiskt granska och reflektera om arbetslagens egna frågor och utvecklingsarbeten möjliggörs arbetslagens lärande, vilket kan liknas vid professionella lärandegemenskaper (Stoll m.fl., 2006). Dialogerna i studien kan förstås som ett

uttryck för hur ledning bekräftar vikten av att mötas och delta i en social gemenskap för lärande. Wenger (2004) betonar vikten av det kollektiva samspelet och engagemang i en social gemenskap för lärande. Sammantaget kan konstateras att dialogerna bidrog till ett kollektivt ansvar för kunskapsutveckling och därmed även en samarbetskultur på förskolan. Det uttrycks genom arbetslagens ökade medvetenhet om gemensamma mål på förskolan samt att de har även blivit mer medvetna och kritiskt granskar egna och kollegors erfarenheter och kompetenser på förskolan. Arbetslagen uttrycker att de önskar fortsätta med att vidareutveckla de erfarenheter som arbetslagen tog del av genom nya mötesarenor som skapats under utvecklingsarbetet. Resultat av studiens dialogmöten visar att det är av vikt att upprätthålla och fortsätta det påbörjade arbetet under en längre tid för att möjliggöra en hållbar lärandeorganisation.

Att möjliggöra kollektiv reflektion

Genom arbetslagens kollektiva lärande kan varje individ i arbetslaget möta flera olika "mästare" och därigenom ges möjlighet till ett bredare perspektiv med fler varianter av kompetenser och erfarenheter (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Under sådana förhållanden har lärandet möjlighet att inte utvecklas efter ett ensidigt perspektiv utan istället visar det möjligheter på variation och vikten av kollaborativa lärprocesser där man undersöker och reflekterar i gemenskap (Stoll m.fl., 2006). Studiens resultat styrker viktiga aspekter för arbetslagens professionella lärande som att kunskapsutveckling sker främst genom erfarenhet över längre tid. Det krävs också en viss reflexiv förmåga, samt möjligheter för att kunna kritiskt granska det egna lärandet genom reflektion och samarbete med kollegor (Kvale & Brinkmann, 2014; Steen – Olsen, 2010).

Reflektion uttrycks av arbetslagen som en viktig del för att förändra det egna lärandet. Det stämmer överens med vad Katz och Dack (2017) påpekar när de betonar att när det skett en bestående förändring av det egna sättet att tänka och handla, då sker ett lärande. Studien visar att det krävs mod att reflektera i dialog med andra. Den trygga praktiken talar om vikten av att känna sig trygga och att det möjliggörs reflektion och eftertanke. Det har också visat sig att flertalet av arbetslagen upplever ett behov av gemensamma reflektionssamtal med kollegor på egna förskolan men även utanför den egna organisationen. Lauvås och Handal (2015) menar att den praktiska yrkesteorin påverkas av den kultur där man är delaktig i och vikten av att synliggöra den tysta implicita kunskapen som man skapar i en lärandekultur, det vill säga i den här studien blir det arbetslagspraktikernas lärkultur och i den organisation de tillhör. Följaktligen kan den professionella kunskapen som finns i ett kollektiv utvecklas genom att fånga och sätta ord på den tysta kunskapen som är förgivettagen i den egna arbetslagskulturen. Det kan ske genom att följa och ta del av de mer erfarna kollegorna i det egna arbetslaget men även i dialog och reflektion med andra arbetslag. Den tysta kunskapen i arbetslagen är av vikt att föras fram, dialogmötena på förskolan var en del i detta. Samtidigt är det viktigt att det ges tillfällen för arbetslagen att träna på dialogkompetens då det är ett sätt att driva och föra samtal med kollegor på ett konstruktivt sätt.

Rönnerman och Wennergren (2006) har uppmärksammat Vygotskijs definition av den närmaste utvecklingszonen och menar att den kan appliceras likväl på vuxnas lärande som på barns lärande. Här menar jag att det finns uppenbara paralleller med studiens resultat; arbetslagspraktikerna lär i samarbete med den mer erfarna arbetslagspraktiken och därigenom utvecklar den lärande praktiken kunskap som annars inte var möjlig på samma sätt. Den teorigrundade praktiken är väl förtrogna med teorier, men arbetslagets medlemmar kan med fördel erbjudas en variation av både teorier och kunskap. Framförallt i reflektion och dialog med kollegor där de har möjlighet att utmana det egna yrkesspråket till ett djupare lärande. Resultat från studien visar att den teorigrundade praktiken improviserar och känner efter och söker efter varje situation och ändrar förhållningssätt, de bara vet vad som ska göras och det sker intuitivt. Den lärande praktiken kan genom deras mod och nyfikenhet utmana andra arbetslagspraktiker genom att inspirera till att pröva nya arbetsätt och som de uttrycker; "våga ändra, backa och byta spår".

Den här studien kan också ligga till grund för diskussioner om i vilken utsträckning professionella lärandegemenskaper kan begränsa eller möjligtvis hämma det individuella lärandet för den enskilda medlemmen i arbetslaget, samt vad det har för konsekvenser för den pedagogiska praktiken och

förskolan som organisation. Ett resultat som framkommer är att arbetslagen och sammansättningen av arbetslag har betydelse för det individuella lärandet. Därmed kan det vara intressant att fråga vad sker med arbetslag som inte har möjlighet att arbeta ihop sig och där det ständigt sker utbyte av kollegor. Vad sker med den erfarna i arbetslaget som ständigt får möta den oerfarne i arbetslaget? Enligt Langelotz (2014) behöver en skicklig lärare kunna samarbeta, kommunicera och reflektera tillsammans med kollegor. Här poängterar hon vikten av att det skapas möjlighet för en kollegialitet, det vill säga att komma närmare varandra som kollegor och att stå "enade" (Langelotz, 2014). Hon betonar även att en skicklig lärare aldrig blir färdig utan de lär hela livet i samarbete (Langelotz, 2014).

En annan förutsättning för lärares lärande genom kollektiv reflektion är hur ledning skapar utrymme och motivation för samverkan (Malmberg & Arnqvist, 2019; Törnsén & Ärlestig, 2018). Här menar jag att det är av vikt hur rektor organiserar arbetslag och skapar forum för lärande. För att kunna skapa goda lärmiljöer för arbetslagspraktiker behöver rektor vara aktivt närvarande i det vardagliga arbetet på förskolan. Det handlar om att kunna ta del av förskolans kompetens och erfarenhet så att det skapas goda förutsättningar för verksamheten och därmed även för barns utveckling och lärande (Malmberg & Arnqvist, 2019, Törnsén & Ärlestig, 2018). Den här studiens resultat tyder på att det kan vara ett dilemma att byta arbetslagspraktik för det kollektiva lärandet. För den enskilda medlemmen i arbetslaget handlar det om att skapa mer erfarenhet och pröva på det som den mindre erfarna behöver för att utveckla det individuella lärandet. En följdfråga som uppkommer blir därmed hur arbetslagets lärandegemenskap påverkas, då medlemmarna ständigt byts ut.

Relationell kompetens påverkar olika kunskapsdimensioner

Relationell kompetens och det kommunikativa sociala samspelet beskrivs av Aspelin (2015) som en av de viktigaste grunderna för lärares personliga och professionella kunskapsutveckling. Resultat i denna studie tyder på att förutsättningar för arbetslagslärande handlar till stor del om hur de känner sig trygga och har goda relationer med kollegor. Arbetslagen beskriver vikten av att de trivs och har tillit för varandra i kollegiet och det är därmed en förutsättning för arbetslagets lärande. Denna ömsesidiga relation kan liknas vid det "mellanmänniska" som Aspelin (2015) beskriver. Den relationella kompetensen och det genuina samarbetet och engagemanget i arbetslagen främjar arbetslagets förutsättningar för kunskapsutveckling. Vikten av att kunna socialisera med varandra i arbetslaget och att relationerna mellan pedagogerna i arbetslaget påverkas av hur den personliga och professionella kunskapen utvecklas.

Enligt Langelotz (2014) diskuteras det alltför sällan hur relationer berör det kollektiva lärandet och att det finns behov att undersöka detta. Forskning talar för vikten av känslornas betydelse för utveckling av kunskap (Bredmar, 2014). Flera arbetslag i den här studien uttrycker vikten av att lära känna varandra och den prestigelösa dialogen för att utveckla professionell kunskap. Det framkommer att känslor och arbetsglädje behöver få ta plats i samspel mellan kollegor för att skapa en samhörighet. Det visar sig att samarbetet och att pedagogernas individuella självkänsla är relaterat med hur väl kunskap har möjlighet att utvecklas i de fyra arbetslagspraktikerna. Resultat från studien visar värdet av att skapa en kultur som stöttar arbetet med professionella lärandegemenskaper vilket framkommer såväl i den här studien som i tidigare forskning (Stoll m.fl. 2006; Sülau, 2019). Följaktligen påvisar studien att viljan att samarbeta och att ha goda relationer i arbetslaget stärker den egna självkänslan. Självkänslan är även en grund för personlig kunskap och därmed även sedan för att förvärva professionell kunskap i en lärandegemenskap.

Den osäkra praktiken påverkas främst av förutsättningar som kompetens och lite erfarenhet. De påverkas av situationer där arbetslagets osäkerhet och självkänsla tar över hur de ska förstå och handla praktiskt i yrkesrollen. Arbetslaget kan med fördel ges möjlighet till att pröva och erfara kollegors arbetssätt för att kunna agera utifrån vad som är rätt och moraliskt klokt, och därmed även bli mer säkra i yrkesrollen, vilket stämmer överens med Lauvås och Handal (2015) praktiska yrketeori. Den osäkra praktiken befinner sig i situationer som kan liknas med novisen (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Novisen bemästrar relevanta färdigheter genom att nogsamt följa regler och rutiner samt att härma och följa kollegors handlingar. Dessa förutsättningar får således också konsekvenser för i vilken grad arbetslagspraktiken

ges möjlighet att utveckla kunskaper. Arbetslaget beskriver en viss osäkerhet kring etiskt moraliska frågor och framhäver främst den personliga kunskapen. När arbetslaget inte kan relatera till egna erfarenheter och teorier blir de därmed osäkra och otrygga hur de ska agera i den egna yrkesrollen. Den osäkra praktiken har möjligheter att i gemenskap och samarbete med andra arbetslagspraktiker bygga kollegial kunskap som stärker det kollektiva lärandet i arbetslaget. Genom att den osäkra praktiken får stöttning och handledning av andra arbetslagspraktiker kan det med fördel skapas nya förutsättningar och andra situationer där det kollegiala lärandet har möjlighet att utvecklas och ta mer plats.

Att kritiskt granska det egna arbetet och den egna rollen genom reflektion och i samarbete med andra arbetslag, är ett sätt att framhäva den politiska kunskapen i enlighet med Noffke (2009). Den politiska kunskapen har tagit plats och skapat ett utrymme i arbetslagen på olika sätt. Flera arbetslag nämner att de har i gemenskap med andra skapat större förståelse för de krav och utmaningar som påverkar deras arbete, främst gäller det policydokumentets styrande funktion. På det här sättet har arbetslagen blivit mer medvetna om och har börjat kritiskt granska sig själv i den egna yrkesrollen. De har även blivit mer kritiska till deras egna förutsättningar och kan därmed även se förskolan i ett större sammanhang. Studiens resultat påvisar för att kunna vara kritisk och ta emot kritik krävs tillit och goda relationer.

Benner (2004) betonar att när den personliga kunskapen utvecklas i samklang med erfarenhet ges det goda förutsättningar för professionell kunskap. Det är i ett föränderligt, situerat lärande där den praktiska klokheten och förnuftet är avgörande för utveckling av kunskap (Benner, 2004). Det är i kombinationer av färdigheter som teoretisk kunskap med en djupare reflektiv förmåga som att kunna bedöma vad som är klokt och förnuftigt från en situation till en annan, först då utvecklas kunskapsprocesser [...] ”Skillfull comportment, both techne and phronesis are assential” (Benner, 2004, s.189). Ett dilemma är att den osäkra praktiken inte har tillräckligt med erfarenhet i den egna yrkesprofessionen. Resultat tyder på att den osäkra praktiken kan med fördel få mer stöd från de mer erfarna arbetslagen som till exempel den trygga praktiken. Den osäkra praktiken uttrycker behov av att känna sig mer säkra och trygga i den egna yrkesrollen genom att det främjas och tillåts ett visst risktagande.

Följaktligen kan den osäkra praktiken bygga upp en kollegial kunskap genom att ta del av och möta den trygga praktikens tänkande och handlande. Betydelsefullt blir för samtliga arbetslag att det möjliggörs olika mötesarenor, med andra arbetslag dels inom den egna organisationen men även från andra förskolor utanför, som visar sig har andra förutsättningar för lärande. Det är viktigt individuellt för enskilda medlemmar i arbetslag men även för arbetslaget som en lärandegemenskap. Det handlar inte om enstaka studiedagar eller fortbildning för arbetslagen, utan förändring kräver tid för att skapa en hållbar utveckling (Langelotz, 2014).

Dialoger har varit central i den här studien. Det demokratiska dialogperspektivet har således verkat som en medveten metod för arbetslagens professionsutveckling, och därmed även ett grundläggande syfte för att skapa distans till lärandet (Rönnerman, 2012).

En förändring vi skapade tillsammans var hur dialogmöten fick plats i verksamheten. Den största förändringen var inte det nya stödmaterialet för det systematiska kvalitetsarbetet i sig, utan det var hur arbetslagen började samtala om det vardagliga arbetet på förskolan med utgångspunkt i det nya stödmaterialet. Sammanfattningsvis visar det sig att det systematiska kvalitetsarbetet förändrades med stöd av dialogerna, dels på det pedagogiska caféet men även i de vardagliga informella mötesarenorna på förskolan.

Pedagogiska implikationer

En central del i aktionsforskning handlar om att generera ny insikt och kunskap om det fenomen som undersöks (Rönnerman, 2012; Carr & Kemmis, 1986). I denna studie har kunskap framkommit som visar att arbetslagens medlemmar formas av varandra och lär utifrån den arbetslagspraktik pedagogerna tillhör. Således visade resultatet även att varje arbetslagspraktik har en specifik lärstrategi som grundar sig på olika arbetslagspraktiker. Utifrån ett aktionsforskningsperspektiv är det av vikt att vara medveten

om dessa olika lärstrategier (hur kunskap tillägnas) som arbetslagen representerar. Jag menar att mot den bakgrunden och den kunskapen kan handledaren/aktionsforskaren stödja och utmana varje arbetslags olika lärstrategier och därmed kan det skapas goda förutsättningar för det specifika arbetslagets fortsatta kunskapsutveckling.

Tidigare forskning menar att alltför ofta används färdiga modeller för professionsutveckling (Langelotz, 2014; Engvall, 2019). Frågan är därmed om vad som sker om förskolan generaliserar och använder samma metod och strategi för ”alla arbetslag”. Utifrån studiens resultat bör ledning, det vill säga den som ansvarar för kompetensutveckling, ta vara på den erfarenhet som arbetslagen har då varje arbetslag är unikt. Utifrån föreliggande studie och med tidigare forskning menar jag att det kan vara svårt att designa kompetensutvecklingsprogram som ger bra förutsättningar för alla arbetslag (Engvall, 2019). Att arbeta kollektivt och kollegialt med dialogen som en form för kompetensutveckling har dock visat sig skapat en positiv förändring för samtliga studerade arbetslagspraktiker.

Kompetensutveckling kräver långsiktiga insatser och är inte tidsbegränsad, förändring sker över tid (Hirsch & Jahnke, 2019; Langelotz, 2014). Den här studien visar att förändring sker över tid, den visar också att arbetslagen hade ingen förväntan på att dialogerna på caféet skulle generera snabba resultat. Det pedagogiska caféet, är fortfarande aktuell i den vardagliga verksamheten på förskolan dels med mig som handledare men även i andra dialogforum. Arbetslagen samtalar om och diskuterar fortfarande de olika kunskapsdimensionerna och menar att de är intressanta. Det visar vikten av att ett utvecklingsarbete utvecklas under tid, men också att den innefattar en viss process, precis som aktionsforskningsspiralen med dess olika faser (Rönnerman, 2012). Nya frågor har kommit fram från utvecklingsarbetet och förskolan arbetar vidare med dialoger som omfattar nya förändringar för det systematiska kvalitetsarbetet.

Metoddiskussion

I min strävan att använda Noffkes (2009) kunskapsdimensioner var det först tänkt enbart som en kompletterande empirisk datainsamlingsmetod för att undersöka arbetslagens kunskapsutveckling genom dialogerna på caféet. Det var ett försök att förstå hur, varför och vad som påverkar denna kunskapsutveckling och det har visat sig att kunskapsdimensionerna varit gynnsamma för detta syfte. Det var även ett medvetet val i studien där arbetslagen explicit reflekterade över sitt eget lärande med stöd av denna diskussion. Det framkom att kunskapsdimensionerna samt förståelsen av dessa även genererade ringar på vattnet och bidrog ytterligare till arbetslagens professionsutveckling. I den informella mötesarenan, i det vardagliga arbetet på förskolan fortsatte arbetslagen med att lyfta deras eget lärande med koppling till Noffkes (2009) kunskapsdimensioner. Det var inte bara en metod att fånga arbetslagens lärande på förskolan utan det genererade även en spridning och uppmärksamhet vidare i verksamheten och till rektorsgruppen.

Studien grundar sig på aktionsforskningens ansats och förhållningssätt till kunskap (Carr & Kemmis, 1986; Noffke, 2009; Rönnerman, 2012). Som aktionsforskare var syftet att genomföra praktisk/kritisk aktionsforskning i kollaborativa samarbetsformer så som Carr och Kemmis (1986) beskriver. Under utvecklingsarbetets arbetsprocess granskade jag mitt eget deltagande kritiskt och insåg att arbetsprocessen framhävde en mer teknisk aktionsforskning. Intentionen i uppstarten av utvecklingsarbetet var att samarbeta och återkoppla kontinuerligt tillsammans med arbetslagen. Min intention var från början att arbetslagen skulle vara mer deltagande i utvecklingsarbetet men så blev det inte. Som aktionsforskare kunde jag med fördel skapat mer delaktighet för arbetslagen i utvecklingsarbetet. Det hade kunnat ske tydligare av mig och i mer strukturerade former. En lärdom jag tar med mig är att i aktionsforskningsprocessen skapa mer utrymme för samtliga deltagare i ett utvecklingsarbete.

Genom fokussamtalen och dess intervjuer med arbetslagen gav det mig möjlighet att fånga och tolka arbetslagens lärande och studiens forskningsfrågor. Eftersom det var arbetslagens berättelser som ligger till grund för studien var intervju och inspelning av deras skildringar den mest passande metoden. Deras

berättelser spelades in och jag kunde därefter lyssna på det inspelade materialet under hela skrivprocessen. Ljudinspelningarna från fokussamtalen har varit en av de viktigaste metoderna i studiens analysarbete för att det gav mig möjlighet att bearbeta empirin vid upprepade tillfällen. Fokussamtalen gav mig även möjlighet att ta del av arbetslagens förutsättningar och en djupare insikt hur det kan påverka olika kunskapsprocesser. Intervjuguiden var en tydlig struktur för mig att förhålla mig till ämnet och det gav medlemmarna i arbetslagen en möjlighet till en förståelse för Noffkes (2009) kunskapsdimensioner.

Loggboken var främst en metod för mig som aktionsforskare att skapa distans till mitt eget lärande men den var även en viktig funktion i mitt tolkningsarbete. I loggboken kunde jag ta fram de reflektioner som annars kanske inte uppmärksammades på samma sätt som de inspelade samtalen. På det sättet fungerade loggboken som ett kompletterande datamaterial i analysen.

Fortsatt forskning

Föreliggande studie har fokus på arbetslags kollektiva lärande (Stoll m.fl., 2006). Fortsatt forskning skulle med fördel kunna vara att undersöka hur pedagoger och arbetslag utvecklar och förändrar verksamheten i samarbete med rektor (ledning) i en verksamhet. Studiens empiriska material ger en bild av att det finns behov av att utveckla en samsyn och delaktighet om professionsutvecklande insatser och kompetensutveckling på flera nivåer än på enbart enhetsnivå. Nya frågor som uppkommit under studiens gång är det kollektiva lärandet, den gemensamma kunskapen som med fördel kan undersökas tillsammans med rektor och ledning. Det skulle kunna bidra med ytterligare förståelse för hur måluppfyllelse och gemensamma visioner skapas inom verksamheten utifrån ett helhetsperspektiv, där hela organisation samarbetar.

Möjliga frågeställningar inkluderar hur skapas mandat att leda skolutveckling på flera nivåer, likväl på enhets – som på ledningsnivå. Hur kan ett sådant samarbete med ledning uttryckas i praktiken och med vilka resultat kan det generera en samarbetskultur.

Referenslista

- Almqvist, J., Hamza, K., & Olin, A. (2017). *Undersöka och utveckla undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M & Sköldberg, K (2017). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Anderson, G.L., Herr, K., & Nihlen, A.S. (2007). *Studying your own school: an educator's guide to practitioner action research*. (2. ed.) Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Aspelin, J. (2007). *Biesta och utbildningens brännpunkt*. Utbildning & Demokrati, 2007, VOL 16, NR 3, 95–100). Hämtad från: <https://www.oru.se/globalassets/oru/sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2007/nr-3/jonas-aspelin--biesta-och-utbildningens-brannpunkt.pdf>
- Aspelin, J & Persson, S. (2013). *Om relationell pedagogik*. Falkenberg: Gleerups utbildning AB.
- Aspelin, J & Persson, S. (2015). *Lärares relationskompetens. Begreppsdiskussion i Martin Bubers begrepp det sociala och det mellanmännliga*. Utbildning & demokrati, 2015, VOL 24, NR, 3. Hämtad från: <https://www.oru.se/globalassets/oru/sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2015/nr-3/jonas-aspelin--larares-relationskompetens.pdf>
- Benner, P. (2004). *Using the Dreyfus Model of Skill Acquisition to Describe and Interpret Skill Acquisition and Clinical Judgment in Nursing practice and Education*. Bulletin of Science, Technology & Society, Vol.24, No. 3, June 2004, 188–199. DOI: 10.1177/0270467604265061.Sage Publications.
- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet. Demokratiska utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørndal, C. R. P., (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Bredmar, A – C., (2014). *Lärares arbetsglädje: Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet*: (Doktorsavhandling Gothenburg Studies in Educational Sciences, 351) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborgs universitet.
- Cambell., A. & Groundwater – Smith, S. (2010). *An Ethical Approach to Practitioner Research - Dealing with Issues and Dilemmas in Action Research*. New York: Routledge.
- Carr, W. (2005). The role of theory in the professional development of an educational theorist. *Pedagogy, Culture & Society*, 13(3), 333–346.
- Carr, W. (2006). Philosophy, Methodology and Action Research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(4), 421–435.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Denscombe, M (2016). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

- Dreyfus, Hubert., L & Stuart., E (1986). *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of computer*. New York: The Free press.
- Dysthe, O., (2010). *Dialog, samspel och lärande* Lund: Studentlitteratur.
- Engvall, S. (2019). *Opening the black box of mathematics teachers professional growth. A study of the process of teacher learning* (Doktorsavhandling, Umeå Studies in the Educational Sciences; 37) Umeå: Umeå Universitet, 2019. Hämtad från: <http://umu.divaportal.org/smash/get/diva2:1358120>.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2009). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (Red.) (2016). *Handbok i kvalitativ analys*. (andra upplaga). Stockholm: Liber AB.
- Forssten Seiser, A. (2017). *Stärkt pedagogiskt ledarskap: Rektorer granskar sin egen praktik*. (Doktorsavhandling Karlstad Studies in Educational Sciences, 2017:38) Karlstad: University studies, Karlstads universitet.
- Franke, A. (2011). *Praktikhandledning: Att låta lära och lära ut*. Lund: Studentlitteratur.
- Furu, E., Salo, P., & Ronnerman, K. (2008). *Nurturing praxis: Action research in partnerships between school and university in a Nordic light*. Pedagogy, education and praxis; 3.
- Gilje, N & Grimen, H. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Skolverket.
- Hansson, A. (2003). *Praktiskt taget: aktionsforskning som teori och praktik - i spåren efter LOM*. Diss. Göteborg: Univ., 2003. Göteborg
- Hardy, I, Edwards - Groves C., Rönnerman K., (2018) *Transforming professional learning: Educational action research in practice. European Educational research Journal*. VOL. 17(3) 421–441.
- Illeris, K. (2015). *Lärande* Lund: Studentlitteratur.
- Jahnke, A., & Hirsch, Å. (2020). *Ifous fokuserar: Varför förbättras inte elevresultaten trots alla insatser?* En fördjupad nulägesanalys av en gymnasieskola. Stockholm. Hämtad från: <https://www.ifous.se/ifous-fokuserar-varfor-forbattaras-inte-elevresultaten-trots-alla-insatser>.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod. Med livsberättelse i fokus*. Malmö: Studentlitteratur.
- Katz, S. & Dack, L. A. (2017). *Professionsutveckling och kollegialt lärande. Framgångsstrategier och utvecklande motstånd*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. (2014 ed.). Singapore: Springer Singapore.
- Kvale, S. & Brinkmann, S., (2014) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lager, K. (2015). *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling: En policystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidshemmet*. (Licentiauppsats. Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande): Göteborg: Göteborgs universitet.

- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. (Licentiauppsats. Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande): Göteborg: Göteborgs universitet. Ineko AB, Kållerød 2014.
- Lauvås P., & Handal G., (2015). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lund., T. (2008). Action Research through dialogue conferences. In K. Rönnerman, E. M. Furu & Salo (Eds); *Nurturing praxis – Action Research in partnerships between School and University in Nordic Light*. (pp. 176 – 192). Series pedagogy, Education, Praxis, VOI 4). Rotterdam: Sense publishers.
- Malmberg, K. & Arnqvist, A. (2019). *Ledning i förskolan. Villkor och uttryck*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- McNiff, J. (2013). *Action research: principles and practice*. 3. ed. London: Routledge.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (2011). *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Noffke, S. E. (1997a). Professional, personal, and political dimensions of action research, in M. W. Apple (ed.), *Review of research in Education*, 22: 305 – 43. London: Falmer Press.
- Noffke, S. (2009). Revisiting the Professional, Personal, and Political Dimensions of Action Research. Noffke, S. & Somekh, B. (2009) *Educational Action Research* (s.6 - 23). London: SAGE
- Nylund, M. (2010). *Aktionsforskning i förskolan – trots att schemat är fullt*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Ohlsson, Jon (2011). *Arbetslag och lärande. Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning*. Lund: Studentlitteratur.
- Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik: En studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. (Doktorsavhandling Gothenburg Studies in Educational Sciences, 286) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborgs universitet, 2009. Göteborg.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). Introduction. In P. Reason & H. Bradbury (Red.), *The Sage Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. Los Angeles: Sage.
- Rönnerman, K., Edwards-Groves, C., & Grootenboer, P. (2018). *Att leda från mitten: lärare som driver professionell utveckling*. Stockholm: Lärarförlaget. Rönnerman, K. (Red.). (2012). *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2011). Aktionsforskning – kunskapsproduktion i praktiken. I S Eklund (Red.), *Lärare som praktiker och forskare. Om praxisnära forskningsmodeller* (s. 50–64). Stockholm: Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet.
- Rönnerman, K. (Red.). (2012). *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund*. 2., [rev.] uppl. Lund: studentlitteratur.
- 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. doi: 10. 1080/19415257.203.796298
- Salo, P. J., & Rönnerman, K. (2016). Teachers professionell development as enabling and costraining dialogue and meaning – making in Educating for All (s. 146 – 156). IJ. Wilkinson, L. Bristol & P. Ponte (Red) *Professional Development: Educational for All as Praxis*. Oxon: Routledge

- Scherp, H. (2013). Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling. I G. Berg & H. Scherp (Red.), *Skolutvecklingens många ansikten. Myndigheten för skolutveckling. Forskning i fokus* (s.26–60). Stockholm: Liber Distribution.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (2018). Slutrapport. *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan*. Stockholm. Skolinspektionen.
- Skolverket. (2015). *Kvalitetsarbete i praktiken*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018) *Läroplan för förskolan (SKOLFS 2018:50)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skott, C. (red.) (2004). *Berättelsens praktik och teori – narrativ forskning i ett hermeneutiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Somekh, B. (2006). *Action Research a methodology for change and development*. England: Open University Press.
- Steen-Olsen, T. (2010). Refleksiv forskningsetikk – den kritiske ettertanken. I T. Lund, M.B. Postholm, & G. Skeie (Red.). *Forskeren i møte med praksis. Refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling* (97–113). Trondheim: Tapir Forlag.
- 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.
- Svanbjörnsdóttir, B., Macdonald, M. Allyson, & Frímansson, G. (2016). *Teamwork in Establishing a Professional Learning Community in a New Icelandic School*. Scandinavian Journal of Educational Research.
- Svärd, H. (2017). *Aktionsforskning för en verksamhetsidé – praktikgemenskaper på förskolan*. (Masteruppsats Göteborgs universitet). Göteborg: Institutionen för Pedagogik och Specialpedagogik, Göteborgs universitet.
- Sülau, V. (2019). *Vad händer i lärares kollegiala samtalspraktik? En studie av mötet mellan en nationell kompetensutvecklingsinsats och en lokal fortbildningspraktik*. (Doktorsavhandling Gothenburg Studies in Educational Sciences, 437) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborgs universitet.
- Tresselt, M.A., & Andreassen, S. - E., & Lund, T. (2018). Teammøter i skolen – fra logistikk møter til lærende møter? *Forskning & förändring. Research and change. Vol, No.1,2018,78 – 100*. Hämtad från: <https://doi.org/10.23865/fof.v1.1003>.
- 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 educational sciences; 337). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad från: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32755/1/gupea_2077_32755_1.pdf.
- Törnsén, M. (2009). *Sucessful principal leadership. Prerequisites, process and outcomes*: Umeå. Umeå universitet. Hämtad från: <http://www.diva.portal.org/smash/get/diva2:211453/FULLTEXT02.pdf>.

- Törnsén, M. & Ärlestig, H. (2018). *Ledarskap i centrum. Om rektor och förskolechef*: Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Vetenskapsrådet, (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wenger, E., (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wennergren, A. (2014). *Pedagogy, education and praxis. Lost in Practise: Transforming Nordic Educational Action Research*. I Rönnerman S. (2014) *The power of risk-taking in professional learning*, s.133 – 151.
- Wennergren, A. & Blossing (2017). *Teachers and students together in a professional learning community. Scandinavian journal of Education Research*, 61: 1,47–59, DOI: 10.1080/003831, 2015. 1066441. Hämtad från: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2015.1066441>.
- Wennergren, A & Rönnerman (2006). *The relation between tools used in action research and the zone of proximal developmen. Educational action reaserch. Vol. 14, No 4, December 2006,pp.547 – 568.Göteborg University, Sweden*. Hämtad från: <https://www.ipd.gu.se/digitalAssets/1171/1171915>.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod. 2., uppdaterade och utök. uppl. Lund: Studentlitteratur*.
- Wilhelmson., L. & Döös., M. (2016). *Dialogkompetens för utveckling i arbetsliv och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Åberg, K. (2009). *Anledning till handledning: Skolledares perspektiv på grupphandledning*. Doktorsavhandling. Jönköping: Högskolan i Jönköping.

Bilaga 1



GÖTEBORGS UNIVERSITET Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

NoMiA - programmet

Förfrågan om medverkan i studien

Samtyckesformulär

Under läsåret 2018 - 2019 kommer jag, Karin McKee i egenskap av mastersstudent vid Göteborgs universitet arbeta med mitt examensarbete i pedagogik med inriktning Aktionsforskning. Programmet jag läser heter Nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning.

Studiens syfte

Syftet med studien är att skapa kunskap om kunskapsutvecklingen i olika arbetslag i förskolan när ett nytt stödmaterial implementeras för det systematiska kvalitetsarbetet. Ett specifikt syfte är att studera dialogens roll i de samtal som förs i arbetslagen om stödmaterialiet och den egna praktiken.

Under arbetet med studien kommer datamaterial att produceras i syfte att undersöka processen av att implementera det nya stödmaterialiet i det systematiska kvalitetsarbetet. Vissa intervjuer och möten kan exempelvis spelas in eller skrivna reflektioner kan bli underlag för analys. Det insamlade materialet behandlas konfidentiellt. Det innebär att ingen utomstående har tillgång till materialet. Med din underskrift ger du samtycke till att material från utvecklingsarbetet kan användas som underlag för min studie. När studien publiceras kommer samtliga deltagare vara avidentifierade. Inspelningar av samtal sparas fram till dess att transkription är klar, för att sedan raderas.

Du kommer också att få möjlighet att läsa delar av materialet och transkriberingen av intervjuerna för att säkerställa att jag uppfattat det du/arbetslaget sagt korrekt.

Du kan när som helst välja att avbryta din medverkan i undersökningen vilket innebär att inget material som du varit med och producerat kommer att användas i min studie. Om du har några funderingar kring dessa frågor är du välkommen att när som helst under undersökningen ta upp dessa.

Ansvarig för studien

Med vänlig hälsning
Karin McKee

karin.mckee@mail.se
Telefonnummer xxx

Jag har fått muntlig information om studien och i samband med det också haft möjlighet att ställa frågor som har besvarats. Jag har fått kännedom om hur data från studien kommer att hanteras samt hur resultaten av studien kommer att publiceras. Jag är medveten om att jag kan avstå från fortsatt deltagande när som helst under studiens gång. Jag accepterar de intervjuer jag medverkar i att användas för detta forskningsändamål.

Datum

Namnunderskrift

Namnförtydligande

Bilaga 2

Intervjuguide – inledning

Under höstterminen 2018 har ni tagit del av det pedagogiska caféet där ni haft möjlighet att genom dialog och reflektion i tvärgrupper med kollegor från andra förskolor tagit del av deras utvecklingsarbeten och hur de har arbetat. Syftet var att gemensamt utveckla kunskap som uppstår genom att vi tar del av varandras erfarenheter, metoder och teorier. Vår ambition var att fördjupa förståelsen för det egna arbetet på avdelningen, i den egna praktiken. Det handlar även om att skapa kunskap om hur vi kan arbeta med implementeringen av det nya stödmaterialet för det systematiska kvalitetsarbetet.

För att utveckla förståelsen och för att se vad som händer i processen med det pedagogiska caféet kommer jag i aktionsforskningsstudien använda Noffkes (2009) tre dimensioner om kunskap; personlig, professionell och politisk.

Den personliga dimensionen

Den personliga dimensionen beskriver faktorer som kan utveckla en större självinsikt och en djupare förståelse för den egna praktiken. Dimensionen kan ha en inverkan på den personliga progressionen och utvecklingen. Det kan handla om att växa som människa, att utvecklas som individ och att bli mer medveten om vilka val vi gör och varför (Noffke, 2009). Den personliga dimensionen kan innebära en individuell utveckling och lärande vilket till exempel kan skapa ett ökat engagemang och samarbete med kollegor på förskolan.

Den professionella dimensionen

Den professionella dimensionen kan beskrivas som en kollektiv utveckling som bildas i gemenskap med kollegor på förskolan (Noffke, 2009). Det kan leda till kunskapsutveckling och större förståelse för den egna praktiken, på den avdelning eller i den grupp som du arbetar. Det kan även innebära ökad förståelse för yrkesprofessionen och vad det kan innebära för dig i ditt uppdrag.

Den politiska dimensionen

Den politiska dimensionen kan beskrivas som att den har relation till den politiska utvecklingen i samhället (Policydokument, reformer, förändringar i organisationen m. m). Det kan handla om att förutsättningar och villkor för personal inom förskolan förändras och att konsekvenserna av dessa synliggörs därefter på olika sätt (en samhällsnyttig kunskap). Det kan även handla om att ha ett kritiskt förhållningssätt till arbetssätt, kunskaper och erfarenheter. Den politiska dimensionen kan spegla en ökad medvetenhet om uppdrag och förståelsen för de sammanhang som man ingår i samhället (Noffke, 2009).

Jag kommer att ställa frågorna enligt följande ordning:

- 1.) Personliga dimensionen
- 2.) Professionella dimensionen
- 3.) Politiska dimensionen

Kunskapsdimension	Fråga
Personlig	<p><u>Berätta/beskriv:</u> Hur upplevde du/ni det pedagogiska caféet? Hur har dina/era personliga kunskaper utvecklats – efter det pedagogiska caféet? Vad påverkar/utvecklar den personliga kunskapen? Hur kan den personliga kunskapen relateras till uppdraget?</p>
Professionell	<p><u>Berätta/beskriv:</u> Hur har dina/era professionella kunskaper utvecklats – efter det pedagogiska caféet? Vad påverkar/utvecklar den professionella kunskapen? Hur kan den professionella kunskapen relateras till uppdraget?</p>
Politisk	<p><u>Berätta/beskriv:</u> Hur relaterar du/ni den politiska kunskapen till uppdraget? Hur tänkte du/ni om den politiska kunskapsdimensionen innan caféet - efter? Hur har er förskoleverksamhet i relation till samhällsuppdraget utvecklats?</p>
Uppföljningsfrågor	<p><u>Berätta/beskriv:</u> I vilka forum sker den här dialogen nu - efter caféet och innan? Hur var det innan caféet – vad det någon skillnad? Vad/varför var det som var viktigt i diskussionen/på caféet? Vad var det i det pedagogiska caféet som triggade/startade det här? Vad var utmaningarna i samtalen/diskussionerna? Vad påverkar de olika kunskaperna? Hur pratade ni i arbetslaget om de olika kunskaperna/om det här? Har det skett någon förändring – vilken/varför/vad? Hur gick förändringen till? På vilket sätt? Kan du/ni ge ett exempel på situationer från caféet? Vem pratade ni med det här om?</p>

Bilaga 3

Välkomna

Pedagogiskt café

Fånga dialogen

Datum /tid och plats samt X- förskola

Vi kommer att ha dialog kring vårt systematiska kvalitetsarbete för att utveckla den enskilda praktiken. Tvärgruppen delger gruppen samt får feedback på gruppens kvalitetsarbeten.

Dialog utifrån:

- Delge ett utav era utvecklingsområden som har dokumenterats under perioden.
- Delge forskning/litteratur kring det valda utvecklingsområdet
- Hur relateras det valda utvecklingsområdet till läroplanen (Lpfö98/16)
- Hur arbetar arbetslaget med kartläggningen?
- Aktionsforskning

Tag med:

- IT verktyg
- Dokument/anteckningar och litteratur från avdelningens kvalitetsarbete
- Förskolans läroplan (Lpfö/16)

Välkommen!