



GÖTEBORGS UNIVERSITET

PEDAGOGERS ERFARENHETER AV SYSTEMATISKT KVALITETSARBETE

Emma Balkefors, Cecilia Grip & Lisa Pettersson

LÄRARPROGRAMMET/TIDIGARE ÅLDRAR/LAU 370

HANDLEDARE: JAKOB WENZER

EXAMINATOR: EVA KNUTS

RAPPORTNUMMER: HT08-1030-08

ABSTRACT

EXAMENSARBETE INOM LÄRARUTBILDNINGEN

TITEL: Pedagogers erfarenheter av systematiskt kvalitetsarbete

FÖRFATTARE: Emma Balkefors, Cecilia Grip & Lisa Pettersson

TERMIN OCH ÅR: HT 2008

KURSANSVARIG INSTITUTION: Sociologiska institutionen

HANDLEDARE: Jakob Wenzer

EXAMINATOR: Eva Knuts

RAPPORTNUMMER: HT 08-1030-08

NYCKELORD: aktionsforskning, förskola, utvärderingsmodell, systematiskt kvalitetsarbete, yrkesspråk

SAMMANFATTNING

Arbetets syfte har varit att undersöka pedagogers erfarenheter av att arbeta med systematiskt kvalitetsarbete. Vårt arbete genomsyras av frågan på vilket sätt systematiskt kvalitetsarbete kan bidra till ett utvecklande av den pedagogiska yrkesrollen. Vi har genomfört en kvalitativ studie baserad på intervjuer av sex pedagoger som aktivt arbetar med metoden aktionsforskning på förskolor inom Göteborgsområdet. Vårt samlade material visar på att systematiskt kvalitetsarbete, att granska sig själv och sin verksamhet, bidrar till ett utvecklande av sin egen yrkesroll och lärarprofessionen i helhet. Resultatet belyser även de dilemman som kan stå som hinder för att utvecklingsarbetet inte kan bedrivas i önskad riktning. Att ägna sig åt utvecklingsarbete ingår idag som ett krav på lärarrollen. Att granska och utvärdera sig själv som pedagog samt den pedagogiska verksamheten på ett effektivt sätt kan vara en väsentlig framtida faktor för en professionalisering av yrkesrollen.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	3
1.1 SYFTE & FRÅGESTÄLLNING	4
1.2 UPPSATSENS DISPOSITION	4
1.3 BAKGRUND	5
1.3.1 <i>Kvalitet – prioritet</i>	5
1.3.2 <i>Allmänna råd för kvalitet i förskolan</i>	6
1.3.3 <i>Q i förskolan</i>	6
1.3.4 <i>Lärbaserad aktionsforskning</i>	7
1.3.5 <i>Läroplanen</i>	8
1.4 TEORI	9
1.4.1 <i>Sociokulturell teori</i>	9
1.4.2 <i>Hur teorin svarar mot ämnet</i>	9
1.4.3 <i>Hur teorin svarar mot metoden</i>	10
1.5 TIDIGARE FORSKNING	11
1.5.1 <i>Aktionsforskning</i>	11
1.6 LITTERATURGENOMGÅNG	14
1.6.1 <i>Yrkesprofession och yrkesspråk</i>	14
1.6.2 <i>Systematiskt kvalitetsarbete och reflektion</i>	15
1.6.3 <i>Självkritik och skuld känslor</i>	16
1.6.4 <i>Rektors roll</i>	17
1.6.5 <i>Tid</i>	17
1.7 METOD	18
1.7.1 <i>Hur metoden svarar mot syftet</i>	18
1.7.2 <i>Våra kriterier</i>	18
1.7.3 <i>Tillvägagångssätt</i>	18
1.7.4 <i>Interjuupplägg</i>	20
1.7.5 <i>Kritik av metod</i>	20
1.7.6 <i>Efterarbete</i>	21

2. EMPIRISK DEL	22
2.1 BIOGRAFI.....	23
2.2 METODEN AKTIONSFORSKNING.....	25
2.2.1 <i>Aktionsforskning enligt informanterna</i>	25
2.2.2 <i>Dokumentation</i>	27
2.2.3 <i>Spridningseffekter</i>	29
2.3 FÖRSKOLANS PROFIL.....	30
2.3.1 <i>Förskolans profil</i>	30
2.3.2 <i>Rektors roll</i>	30
2.3.3 <i>Tid och ekonomi</i>	31
2.3.4 <i>Kollegor och medarbetare</i>	32
2.3.5 <i>Läroplanen</i>	34
2.4 PEDAGOGENS PERSONLIGA UPPLEVELSE.....	37
2.4.1 <i>Professionalism – yrkesspråk, tyst kunskap/görande</i>	37
2.4.2 <i>Syn på barns lärande</i>	40
2.4.3 <i>Självkritik</i>	41
3. SLUTDISKUSSION	43
3.1 GEMENSAM PEDAGOGISK GRUNDSYN	44
3.1.1 <i>Läroplanen</i>	44
3.2 HUR AKTIONSFORSKNING TOLKAS & UPPFATTAS	46
3.2.1 <i>Dokumentation</i>	46
3.2.2 <i>Syftet med aktionsforskning</i>	47
3.2.3 <i>Fördelar och nackdelar med aktionsforskning</i>	48
3.3 REFELEKTION KRING YRKESROLLEN	51
3.3.1 <i>Yrkesspråket</i>	51
3.3.2 <i>Utvecklandet av en profession</i>	52
3.4 SLUTSATS	54

KÄLLFÖRTECKNING

BILAGOR

A INTERVJUFÖRFRÅGAN

B FRÅGELISTA

1. INLEDNING

Intresset för kvalitetsarbete i skola och förskola har väckts av gemensamma upplevelser av våra respektive verksamhetsförlagda utbildningar, högskolestudier och övriga arbets- och livserfarenheter av pedagogisk verksamhet. Vi upplevde att vi saknade lärdomar om kontinuerlig utvärdering av den egna professionen och granskning av verksamheten som ett led till beständig utveckling. Tanken om att finna en gångbar metod för analys av den egna lärarrollen, med reflektion och progression i fokus, att ta med oss ut i arbetslivet blev vår utgångspunkt.

Våra förutsättningar ledde oss så småningom till projektet »Q i förskolan«, som går under myndighetens regeringsuppdrag om »Kvalitetsutveckling och bedömning av kvalitetsinsatser i förskolan«. Q i förskolans främsta syfte var att stärka förskollärares kompetens för att bedriva systematiskt gransknings- och förbättringsarbete på den egna förskolan. I projektet ingick utbildning av pedagoger i utvalda kommuner i ämnet aktionsforskning. Den lärarbaserade aktionsforskningen, som utvecklats av forskare vid Göteborgs Universitet, innebär att pedagogerna själva med utgångspunkt i sin egen vardag formulerar problem som utgör grunden för kunskapssökande och forskning (Rönnerman, 2004).

Vår uppsats grundar sig på kvalitativa intervjuer med verksamma pedagoger inom den kommunala förskolan, som alla deltagit i Q-projektet.

I.1 SYFTE & FRÅGESTÄLLNINGAR

Att undersöka pedagogers erfarenheter av att arbeta med systematiskt kvalitetsarbete i förskolan.

Hur kan systematiskt kvalitetsarbete bidra till gemensam pedagogisk grundsyn?

Vilken betydelse har kvalitetsarbetet för utvecklandet av professionen?

Hur uppfattar och tolkar pedagogerna metoden man använder för att uppnå sitt kvalitetsarbete?

På vilket sätt reflekterar pedagogerna kring sin egen yrkesroll och användandet av ett yrkesspråk?

Vilka för- och nackdelar lyfts av pedagogerna utifrån arbetet med systematiskt kvalitetsarbete?

På vilket sätt kan kvalitetsarbetet bidra till en effektivisering av verksamheten?

I.2 UPPSATSENS DISPOSITION

Uppsatsen är indelad i tre större delar: inledning, empirisk del och slutdiskussion. Inledningsdelen börjar med uppsatsens bakgrund som redogör för de begrepp som ligger till grund för förståelse av presentationen av vårt intervjumaterial. Bakgrunden hänvisar även till den litteratur vi har tagit del av, de teorier som vår uppsats baseras på samt tidigare forskning. Litteraturgenomgången består av den litteratur vi kopplar till i vår slutdiskussion. Inledningen avslutas med en presentation av den metod vi har använt för att uppnå vårt resultat. Den empiriska delen framställer vårt insamlade och sammanfattade intervjumaterial. I vår slutdiskussion och slutsats har vi analyserat intervjuerna i förhållande till vårt syfte och frågeställningar samt ger förslag på vidare forskning.

1.3 BAKGRUND

1.3.1 *Kvalitet – prioritet*

Skolverket rapporterade år 2000 att det kvalitetsarbete två tredjedelar av Sveriges kommuner hade inlett inte hade fått någon större genomslagskraft ute i förskolorna (Haug, 2000). Många förskolor hade kommit långt i sitt kvalitetsarbete medan vissa knappt påbörjat ett införande av läroplanen, Lpfö 98. Skolverket uppmärksammade vidare år 2003 i sin lägesbedömning brister i styrning och ledning av förskoleverksamheten, främst gällande uppföljning och utvärdering. Många kommuner ansågs inte kunna bedöma kvaliteten i sina förskolor och detta berodde på, ansåg man, brist på systematiskt kvalitetsarbete.

I Regleringsbrev för budgetår 2004 gavs Myndigheten för skolutveckling i uppdrag att arbeta med utveckling och spridning av kunskaper om metoder för att utveckla verksamheten inom förskola och barnomsorg. Samtidigt angavs i regeringen förskoleproposition 2004/05:11 att kvaliteten var den mest prioriterade frågan för kommunerna. Regeringen meddelade att kraven på kommunerna att upprätta kvalitetsredovisningar nu även skulle gälla förskoleverksamheten och skolbarnomsorgen (Önnerlöv, 2006).

Skolverket fick sedermera regeringens uppdrag att utarbeta gemensamma direktiv för kvalitet i förskolan samt identifiera faktorer som är centrala för god kvalitet. Tidigare hade en stor del av landets kommunala förskolor kvalitetsredovisat sin verksamhet, även om det inte fanns något nationellt krav. I Skolverkets analys av redovisningarna visade sig att dessa var huvudsakligen av beskrivande karaktär såsom att den redogjorde för genomförda och planerade aktiviteter. Vilken effekt aktiviteterna hade gett framkom sällan och likaså gällande bedömning och analys av måluppfyllelse.

Myndigheten för skolutveckling genomförde hösten 2003 en förskolestudie för att fånga upp idéer och framgångsfaktorer för kvalitetsarbete. Ett mål med studien var att även inspektera vilka områden som skulle prioriteras i syfte att förbättra måluppfyllelse inom förskolan. De områden som ansågs viktigast att utveckla var: personalens behov av kompetensutveckling främst inom områdena mål och måluppfyllelse, bedömning av barns utveckling och lärande samt inflytande och utvärdering av eget arbete.

Myndigheten fick därefter i uppdrag av regeringen 2004 att arbeta fram utvecklingsinsatser för förskolan som arbetsplats. I uppdraget ingick även av att belysa vilken betydelse systematiskt kvalitetsarbete har för att ge högre kvalitet i det pedagogiska arbetet samt den egna yrkesrollen (ibid.).

1.3.2 Allmänna råd för kvalitet i förskolan

Allmänna råd för kvalitet i förskolan gavs ut av Skolverket våren 2005. Råden riktar sig både till kommunen och personal på förskolor och är tänkta som ett stöd i arbetet med att förbättra och granska kvaliteten i förskolan. Råden belyser även hur ansvarsfördelningen ser ut mellan kommun och verksamhet. Allmänna råd är rekommendationer hur förordningar och lagar bör beaktas. De bör följas, om inte, ska man kunna visa att man uppnår kraven på annat sätt. De allmänna råden för kvalitet i förskolan grundas på Lpfö 98, Fn:s barnkonvention, forskning, kunskap och beprövad erfarenhet.

Systematiskt kvalitetsarbete beskrivs, i de allmänna råden, som en process där arbetet tar sin utgångspunkt i en beskrivning av nuläge, mål för verksamheten, uppföljning och utvärdering, analys och bedömning av resultat, utvecklingsåtgärder och nya mål. Man påvisar även att det är den pedagogiska verksamheten som är ämnet för utvärdering – inte barns enskilda prestationer. För att läroplanens mål ska kunna uppnås, menar man, är det av hög vikt att personalen har kunskap om hur barn lär, tänker och resonerar om det de ska utveckla en förståelse om. Utifrån detta ska personalen kunna planera och sedan realisera en genomtänkt verksamhet anpassad efter gruppens och individens behov och samtidigt granska och vidareutveckla sitt arbete. I processen att förbättra och granska förskolans kvalitet är det viktigt att personalens professionella kompetens utvecklas och att ansvaret för systematiskt kvalitetsarbete sprids bland många medarbetare. Skolverket menar vidare att det är väsentligt att man i ett arbetslag utvecklar gemensamma värderingar och samsyn på barns lärande och utveckling utifrån uppsatta mål. För att kunna lyckas med det behöver man stöd och gemensam tid för reflektion över hur arbetet ska kunna utvecklas. För att kunna möjliggöra utvecklingen av kvaliteten belyser Skolverket att kommunen behöver arbeta aktivt med kompetensutveckling. (Skolverket, 2005).

1.3.3 Q i förskolan

Med utgångspunkt i det som tidigare beskrivits initierades projektet »Q i förskolan« på initiativ av Lärarförbundet. Tillsammans med Myndigheten för skolutveckling, Lärarförbundet, Göteborgs Universitet samt sju kommuner utarbetades projektet vars syfte var att stärka lärarnas kompetens att bedriva systematiskt kvalitetsarbete på den egna förskolan. Man valde att arbeta med aktionsforskning som metod. Den bedömdes som mest relevant eftersom praktikererna själva, med utgångspunkt i den egna verksamheten, formulerar problem som utgör grunden för utvecklingsarbetet (Önnerlöv, 2006).

Målgruppen för projektet var arbetslag och rektorer i tre till fyra förskolor i kommunerna Mölndal, Alvesta, Falköping, Jönköping, Vänersborg, Göteborg och Lerum. Kursen riktade

sig till förskollärare eftersom de innehar ansvaret av den pedagogiska verksamheten. Projektets viktigaste beståndsdel bedöms kursen i kvalitetsutveckling, med aktionsforskning som grund, omfattande fem högskolepoäng. Kursdeltagarna fick kontinuerlig handledning under processens gång. Utbildningen varvades med föreläsningar, praktiskt arbete (dagboksskrivande, observationer, aktioner och reflektioner) och handledning i anknytning till detta (ibid.).

1.3.4 Lärarbaserad aktionsforskning

Aktionsforskning är inte knutet till något specifikt område utan kan användas inom de flesta. I USA och England har aktionsforskning varit en metod för kompetensutveckling för lärare i decennier. I Sverige har det först på senare tid börjat användas inom utbildningsområdet. Aktionsforskning innebär en *»relation mellan tänkandet om praktiken och handlandet i praktiken«* (Rönnerman, 2004:13).

Utifrån den egna praktiken formuleras en fråga man skulle vilja veta mera om. Med den som utgångspunkt inleder man en process som illustreras som cirkulär, eller som en spiral, där stegen planera – agera – observera – reflektera ingår. Aktion eller handling syftar till att något ska hända, iscensättas och prövas. Praktikern formulerar vilka frågor man vill ha kunskap om och vad som ska iakttas. Det är även praktikern som iscensätter aktionen som ska följas genom observationer som i sin tur blir ett ändamål för diskussion och reflektion. Detta leder till förståelse om hur saker förhåller sig till varandra.

Forskningen i sin tur kan beskrivas som ett förlopp som ger ny kunskap genom organiserat arbete och relation till teorier. Aktionsforskningen skiljer sig från akademisk forskning på det sättet att forskningen utgår från praktikerns frågor samt att det utvecklas ett samarbete mellan forskare och praktiker. Mötet dem emellan strävar efter att tillvarata de olika kompetenser man besitter. Forskaren har allmänna kunskaper kring metoder och analysinstrument och praktikern innehar kunskapen om det specifika i sammanhanget. Samarbetet kan se ut på olika sätt men sker vanligtvis genom handledning.

Rönnerman menar att innan man genomför en förändring behöver man ta reda på hur det förhåller sig i den egna praktiken. Vidare nämner Rönnerman att ingen praktik är den andra lik vilket gör att de resultat som uppnås i en praktik inte är överförbar till en annan. Utifrån den tankegången framgår betydelsen av att praktikern är delaktig i hela processen. *»Det är praktikern som äger kunskapen om de lokala sammanhangen och kan därmed avgöra relationen mellan det generella och specifika«* (Rönnerman, 2004:16).

De verktyg Karin Rönnerman har använt i samarbete med förskollärare och lärare, bland annat inom Q-projektet, är dagboksskrivande, observationer och handledning av lärare i grupp. Dagboksskrivandet är till för att man ska kunna följa sin egen process till förändring och utveckling. Skrivandet avgränsas till att endast beskriva det skeende som är i fokus. Texten ska ges plats till händelse och reflektioner till händelsen så att man kan överblicka dem sam-

tidigt. Reflektionerna kan vara *praktiska* – vad som faktiskt ska förändras, *diskuterande* – vad som ska diskuteras och *teoretiska* – anknytning till forskning och litteratur. Observationer används för att skapa information om vad som händer i den dagliga verksamheten. Videofilm, intervjuer och observationsprotokoll nämner Rönnerman som de mest lämpliga. Ett viktigt led i aktionsforskningen är att sedan analysera det insamlade materialet genom att exempelvis söka mönster. Genom att observera ett specifikt område får man en möjlighet att förändra utifrån det faktiska tillståndet och inte utifrån antaganden. Med det som utgångspunkt har förändringen/utvecklingen större möjlighet att också bli varaktig.Handledningen i sin tur hjälper pedagogerna att hålla kvar tråden och fördjupa diskussionen om verksamheten. Genom att handledaren ställer frågor får pedagogerna tänka till och se nya sammanhang, menar Rönnerman.

1.3.5 Läroplanen

Tanken med en läroplan är att den ska ange riktlinjer och mål för hur en förskoleverksamhet ska bedrivas. I Lpfö 98 finns det ingen del som tar upp hur en utvärdering av barns lärande skulle gå till. Meningen med Lpfö 98 är att ge pedagogerna och verksamheten mål att rikta barns lärande mot. Uppfattningen är att Lpfö 98 ska sätta sin prägel på den pedagogiska verksamheten. Det är av vår mening att en utvärdering av verksamheten är det som är viktigt, en kvalitetssäkring om att pedagogerna förhåller sig på ett korrekt sätt gentemot styrdokumentet.

För att kvalitetssäkring skall ske bör alla som arbetar inom förskolan följa de mål och riktlinjer som Lpfö 98 statuerar samt de yrkesetiska principer för lärare som Lärarnas Riksförbund och Lärarförbundet har antagit. Kvalitetssäkringen handlar om att säkerställa att alla pedagoger arbetar med ett aktivt förhållningssätt gentemot Lpfö 98. De yrkesetiska principerna påtalar följande om kvalitet: *»Lärare ska på allt sätt använda sitt yrkeskunnande till att höja kvaliteten i sin yrkesutövning och stärka sin professionalism i vetskap om att kvaliteten i yrkesutövningen direkt inverkar på samhället och samhällsmedborgarna«* (Lärarförbundet & Lärarnas riksförbund 2008:198). Vidare menar de yrkesetiska principerna att läraren måste ta *»... ansvar för att utveckla sin kompetens både när det gäller yrkets utveckling och innehållet i undervisningen«* (ibid.). Utöver det står det skrivet att *»... lärare förbinder sig att i sin yrkesutövning bedriva och utveckla sitt arbete utifrån såväl vetenskap som beprövad pedagogisk erfarenhet«* (ibid.). Att kvalitetssäkra sin verksamhet handlar således om att ha ett medvetet förhållningssätt och att kunna verbalisera detta. Ett gemensamt yrkesspråk för att kunna teoretisera om sin praktik samt att kunna förtydliga de didaktiska frågorna inom praktiken leder till ett mer professionellt yrkesutövande. Rönnerman menar att ett viktigt led i aktionsforskningsprocessen *»blir också att relatera de egna »resultaten« till annan forskning och teorier kring det studerande för att förstå praktiken i ett större sammanhang«* (2000:18).

I.4 TEORI

1.4.1 Sociokulturell teori

Lpfö 98 stödjer sig på en sociokulturell teori och Vygotskijs tankar om hur lärande sker och det är där vi har vår utgångspunkt i denna uppsats. Vi menar i likhet med sociokulturell teori och Vygotskij att lärande sker i relation till andra människor, genom aktivt deltagande och i samspel där *»språk och kommunikation är grundläggande element i lärprocesserna...»* (Dysthe, 2003:31). I vår utgångspunkt finns även i tanken om att *»kunskap är beroende av den kultur som den är en del av»* i vårt fall förskolekulturen där man gått från att ha varit en omvårdnadsinstitution till att vara ett rum för kunskapsbildning och där verksamheten sedan tio år tillbaka har sin utgångspunkt i Lpfö 98 (ibid:34). Att *»kunskapen /.../ är alltid »situerad«* dvs. *invävd i en historisk och kulturell kontext»* betyder för oss att kunskapandet som sker i leken, i omsorgssituationer, som en del av det vardagliga arbetet i förskolan bidrar till ytterligare dimension i tankarna om hur lärande går till (ibid:34). När pedagoger medvetet arbetar med Lpfö 98 är det med en sociokulturellteoretisk avspegling. Lpfö 98 belyser hur pedagoger kan främja lärande genom att:

Utgå från barnens erfarenheter, intressen, behov och åsikter /.../ genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera /.../ Lärandet skall baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barnen lär av varandra. Barngruppen skall ses som en viktig och aktiv del i utveckling och lärande (Lpfö 98:12).

Barnet ses som aktiva i sitt sökande efter kunskap. Dysthe menar att *»samspelet mellan människor som är engagerade i en gemensam verksamhet är lärandets grundpelare»* (Dysthe, 2003:65). Att det med andra ord i den pedagogiska verksamheten läggs en grogrund för det fortsatta och livslånga lärandet. Detta kan ses i relation till och aktionsforskningen och meningen med den. Hur den är beroende av den praktik som äger rum och de pedagoger som engagerar sig i den. Liket det som tidigare skrivits om hur aktionsforskningen är beroende av hur vi lär av varandra finns också medvetenheten om den kontextuella påverkan och hur Lpfö och den sociokulturella teorins tankar genomsyrar själva aktionen.

1.4.2 Hur teorin svarar mot ämnet

Då aktionsforskningen går ut på att man tillsammans genom reflektion, dokumentation och aktion ska förändra sin praktik finns det stora samband med den sociokulturella teorins tanke om hur vi lär i samspel med andra. Likheterna finns också i hur förändringsarbetet påverkas av att samtliga deltagare är engagerade i praktikens utveckling samt hur kollegornas relationer är det centrala för arbetet, inte att gruppen enbart består av individer (Rönnerman, 2004). Såsom Lpfö 98 uttrycker *»genom att iaktta, samtala och reflektera»* så menar också aktionsforskningen att pedagogerna ska förändra sin praktik.

1.4.3 Hur teorin svarar mot aktionsforskning

Uppsatsens metod är av det kvalitativa slaget och den svarar mot teorin då vi genom samtalet tar del av pedagogers erfarenheter och upplevelser av arbetet med systematiskt kvalitetsarbete. Med våra tidigare erfarenheter utifrån litteratur bygger vi ny kunskap genom det vi lär av varandra och samspelet oss emellan.

I.5 TIDIGARE FORSKNING

1.5.1 Aktionsforskning

Den tidigare forskning inom aktionsforskning som vi kommer att förhålla oss till och referera till i uppsatsen står främst Karin Rönnerman för. Hon är docent i pedagogik vid Göteborgs Universitet och är en av de forskare som har utvecklat den lärarbaserade aktionsforskningen i Sverige. Rönnerman är redaktör och artikelförfattare till antologin »*Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektion*« (2004) och författare till rapporten »*Att växa som pedagog – Utvärdering av ett aktionsforskningsprojekt i förskolan*« (2000) vilka utgör en väsentlig del av forskningen inom området. Utöver det så använder vi oss av Ulla-Britt Önnerlövs slutrapport »*Q i förskolan – Ett aktionsforskningsprojekt i sju kommuner i samarbete mellan Myndigheten för skolutveckling, Lärarförbundet och Göteborgs Universitet 2006*«, vilken fungerar både som ett underlag och utgör en referensram för vår uppsats.

Från *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*, vill vi framför allt lyfta avsnitten av Rönnerman, Folkesson, Eriksson och Berlin (2004) som behandlar aktionsforskning på ett sätt som är relevant i förhållande till vår uppsats. Rönnerman ger en omfattande bakgrund och förklarar det praktiska tillvägagångssättet av metoden. Folkesson lyfter frågan »*Aktionsforskning – på vems villkor?*« och resonerar kring aktionsforskningen och medvetenheten kring arbetet och hur och pedagogens roll ser ut. Erikssons kapitel beskriver och problematiserar utformandet av de utbildningar i aktionsforskning som finns för bland annat pedagoger. Berlin problematiserar ytterligare aktionsforskningens varande i teori och praktik och belyser den väsentliga skillnaden däremellan.

Från *Att växa som pedagog* belyser Rönnerman (2000) dokumentation och utvärdering som viktiga redskap för pedagogerna för att se om de uppnår de mål verksamheten ska, enligt Lpfö 98, sträva mot. Här tar hon upp vikten av att synliggöra händelser genom dokumentation, såsom loggbok, dagbok, reflektion, observation och kollegial handledning, vilka samtliga är faktorer som behandlas i vårt empiriska material. Vidare belyser hon i kapitlet hur aktionsforskningen har lett till ökad medvetenhet genom att pedagogerna har fått ett gemensamt språk för det som hände i praktiken. I den del som Rönnerman valt att kalla »*Spår av kompetensutveckling*« berör hon pedagogens vånda inför utvecklingsarbetets möjliga merarbete. Hur de ska få tiden att räcka till. Vidare problematiserar hon kring Lpfö 98 och synen på barns lärande, hur pedagogerna förhåller sig till detta. Rönnerman lyfter hur pedagogerna genom arbetssättet blir mer flexibla i sitt arbete och att de mer och mer i verksamheten utgår ifrån de kunskaper barnen redan har och skapar aktiviteter utifrån det. Även på dessa punkter tangerar vår uppsats med Rönnermans rapport. Ytterligare aspekt som berörs är hur arbetet lett till ökad diskussion »*inom och mellan arbetslag*« (ibid:50) samt hur pedagogerna »*är mer medvetna kring de val som görs*« (ibid:51). Vidare påvisar Rönnerman hur aktionsforskningsprojektet har bidragit

till att pedagogerna känner sig mera säkra i vad det gör och hur de uttrycker sig, bland annat inför föräldrar. Att aktionsforskningen även har lett till ökat samarbete mellan kollegor belyses men också hur det har medverkat till att nätverk har skapats mellan olika arbetslag. Slutligen lyfter Rönnerman dessa frågor, alltid med den specifika aktionsforskningen i centrum. Vår uppsats berör Rönnermans rapport på många punkter, men vår ingång i arbete är ett annat, då vi valt att lyfta sex pedagogers unika upplevelser om utvärdering av sitt eget arbete inom verksamheten och inte undersöker hur ett specifikt projekt utfallit, vilket Rönnerman gjort i sina rapport *Att växa som pedagog – Utvärdering av ett aktionsforskningsprojekt i förskolan*.

I Önnerlövs rapport, *Q i förskolan – Ett aktionsforskningsprojekt i sju kommuner i samarbete mellan Myndigheten för skolutveckling, Lärarförbundet och Göteborgs Universitet, 2006*, ges en övergripande bild av hur aktionsforskning som kvalitetsarbete har bedrivits och vilka uttryck arbetet har tagit inom olika verksamheter i de sju kommunerna. Önnerlov gör en gedigen sammanställning där hon undersöker de olika faserna i arbetet, initiering - planering, implementering - delaktighet, inflytande, institutionalisering - mål och resultat, spridning - långsiktighet och uthållighet.

Denna sammanställning grundar sig på den utvärdering som ägde rum under läsåret 2005–2006 av projektet *Q i förskolan*. Utvärderingens underlag utgjordes av intervjuer med respektive kontaktpersoner i de sju kommunerna. De frågor som förekom i den utvärderingen var av en sådan karaktär att pedagogerna fick ut dem i förhand för att kunna skaffa relevant information och skriva ner den innan intervjun genomfördes, detta för att processen skulle bli så effektiv som möjligt. Önnerlövs frågelista, som tidigare nämnts, innehåller dubbelt så många frågor som vår. Utifrån det kan man fråga sig hur mängden frågor påverkar längden och innehållet i svaren.

Både Rönnerman och Önnerlövs rapporter har alltså likheter sinsemellan och även med vår uppsats även om syftet skiljer sig åt. Dessa likheter ha vi valt att se som en resurs, vilka vi använder i vårt skrivande för att få ytterligare relevans för våra tolkningar av det empiriska materialet. Den tidigare forskningen utgör för oss en bakgrund varifrån vi kan vidareutveckla vissa intressanta resonemang.

En intressant faktor att se till när man betraktar texterna i förhållande till varandra är det empiriska material de grundar sig på. I Önnerlövs rapport står inte intervjumaterialet som den enda källan till utvärderingen utan har kompletterats med en webbaserad enkät. Vår intention utifrån vårt syfte var att med vår specifika sammansättning av frågor till informanter nå ett resonemang som svarade till våra övergripande frågeställningar. Ett första sätt att mäta att vi uppnått detta syfte är att bedöma svarens längd på våra ställda frågor (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Wängnerud, 2007). Är svaren en betydligt mer omfattande karaktär än frågorna har syftet med kvalitativa intervjuer till viss del redan nåtts. Sedan är förstas innehåll och på vilket sätt vi som författare lyfter fram det den absolut mest primära den av arbetet med det empiriska materialet. Vi vill även poängtera att vi har ett annat perspektiv än Rönnerman och

Önnerlöv, då vi valt att intervjua en yrkesgrupp som vi snart kommer att vara en del av, men som ännu inte har blivit vår egen identitet. Vår uppsats är också ett avtryck av den situation som råder nu hösten 2008, då vi just gått in i en lågkonjunktur. Utefter informanternas svar och i slutdiskussionen kan vi se hur denna påverkan tar sitt uttryck, i resonerandet kring bland annat sparbetning och vikariestopp. Vi vill alltså understryka den specifika kontext som intervjuerna är gjorda i. Och än en gång lyfta kvalitativa intervjuer som en mycket intressant och för vårt syfte givande metod.

I.6 LITTERATURGENOMGÅNG

1.6.1 Yrkesprofession och yrkesspråk

Vår frågeställning om hur aktionsforskningen kan bidra till en gemensam grundsyn lutar sig på den diskussion som förts i litteratur av bland andra Längsjö (1996), Colnerud och Granström (2007), Dysthe (2003) samt Folkesson (2004). Längsjö menar att genom att granska sin egen och andras praktik, såsom genom aktionsforskningen, skulle man kunna förbättra sin egen. Genom aktionsforskning får pedagogen verktyg att förbättra sin egen praktik och bli mer professionell. Enligt Colnerud och Granström (2007) är det just dessa verktyg för att gå mot en yrkesprofession som saknas. Läraryrket saknar ett gemensamt yrkesspråk och en gemensam kunskapsbas för att kunna teoretisera och samtala kring sin praktik. Colnerud och Granström lyfter fram och tydliggör en samlig begrepp vilka skapar en förförståelse av hur yrkesrollen uppfattas av den egna utövare men också av samhället.

För att kunna förhålla sig till begreppet *professionell*, är det därför nödvändigt att göra en definition, som syftar till att klargöra vilken utgångspunkt man har när man talar om professionalitet. Colnerud och Granström (2007) redogör för framförallt den sociologiska forskning som har bedrivits just rörande professionell som begrepp. Colnerud och Granström poängterar att de endast lyfter några särdrag av en mycket omfattande forskning, som visserligen konkretiserar och klargör begreppet ytterligare, men som inte gör några anspråk på att vara heltäckande. Som utgångspunkt kan begreppet betraktas genom sin motsats, att vara oprofessionell. Colnerud och Granström talar om »*avgränsa professionella yrken från andra, ännu icke professionella yrken*« (Colnerud och Granström, 2007:15) och redogör för fyra särdrag för den professionella yrkesutövaren; *systematisk teori, auktoritet, yrkesmässig autonomi, egenkontrollerad yrkesetik*. Systematisk teori handlar om att det inom ett yrke ska finnas en gemensam kunskapsbas, som ytterligare kan stärkas genom att »*med hjälp av förvärvade teorier och förklaringsmodeller*« (ibid: 15f.) Auktoritet, infattar bland annat att andra yrkesgrupper är utestängda från att utöva yrket, oftast genom att det finns en formell yrkeslegitimation. Yrkesmässig autonomi, innebär att yrkesutövarna själv bestämmer vilka metoder och yrkesredskap han eller hon vill använda sig av. Egenkontrollerad yrkesetik är ett kriterium som medför att det finns utformade regler om hur yrkes ska utövas. För att regler ska upprätthållas ska det finns en nämnd eller liknande som har befogenheter att använda sig av ett sanktionssystem mot enskilda yrkesutövare som bryter mot yrkeskårens riktlinjer. Nämnden har även den funktionen att både klienter och kollegor kan anmäla ett förfarande som de anser ha varit inkorrekt i yrkesutövandet.

I de ovan nämnda kännetecknen för ett professionellt yrkesutövande ingår *yrkesspråket* och dess viktiga funktion. Colnerud och Granström (2007) menar att yrkesspråket innefattas i det som benämns som systematiska teori. De lyfter fram följande definition och menar att ett yrkesspråk »*inbegriper begrepp men framför allt vetenskapliga teorier och antaganden om profes-*

sionens innehåll och utövande»(Granström och Colnerud, 2007:15). Vidare menar de att »yrkesspråket kan sägas vara den samlade förståelsen av yrkesutövandet» (ibid., 2007:42). Ett yrkesspråk kan alltså betecknas som ett mått för ett kompetent yrkesutövande och som de uttrycker det »med hjälp av språket kan yrkesutövarna, för varandra och sig själva, klargöra syfte och tillvägagångssätt för det egna arbetet.» (ibid:43) Vilka uttryck detta yrkesspråk kan ta är ytterligare en aspekt av begreppet professionell. Colnerud och Granström (2007) vill tydliggöra de nyanser och olikheter som finns i de språk som används i ramen för yrkesutövandet och har därför valt att föra in ytterligare tre begrepp: *vardagsspråk, metaspråk och pseudospråk*. Vardagsspråket och metaspråket står som motsatser till varandra, men har ändå en kompletterande funktion. Pseudospråket kan dock kanske mer liknas mer vid ett vardagsspråk med inslag av termer och fackord, utan att språket har en tydlig teoretisk förankring. Folkesson (2004) diskuterar också yrkesspråkets funktion med utgångspunkt från Colnerud och Granström och menar på att »yrkesspråk utgör ett viktigt arbetsredskap». De undersöker i sin text yrkesspråket som arbetsredskap och dess funktion genom ett projekt där förskollärare, fritidspedagoger och lärare deltog. Folkesson menar att »det gemensamma yrkesspråket och de gemensamma yrkeserfarenheterna utgör en grund för den kollektiva kompetensen samtidigt som de utgör redskap för lärandet» (Folkesson, 2004:70).

Vidare menar Längsjö (1996) att man kan dela upp lärarens kunskap i en formell och en reell del. Den formella, som besitts av högskola, och den reella, som är erfarenhetsbaserad kunskap. Dessa två ska genom aktionsforskningen vävas samman, prövas, utvärderas, teoretiseras och verbaliseras. Genom aktionerna förväntas pedagogerna komma till slutsatser som utvecklar och stärker verksamheten. Detta ger i sin tur ökad kompetens i kollegiet. Kompetens är att veta vad man gör och varför. För att veta vad man gör behöver man kunna tänka om det, sätta ord på det och relatera det till tidigare erfarenheter och kunskaper (Colnerud och Granström, 2007). Detta är i linje med Vygotskijs tanke om hur kunskap är beroende av tidigare erfarenheter (Dysthe, 2003). Språket hjälper pedagogen att för andra och sig själv klargöra syfte och tillvägagångssätt med det egna arbetet. Yrkesspråkets viktigaste funktion är att strukturera den samlade kunskap som finns inom yrkesutövningen. Samlad kunskap kan hjälpa pedagogerna att se samband, orsaksrelationer och förklaringar i arbetet. Har man tillgång till teorier, förklaringsmodeller hjälper det till att se mönster, utvägar och lösningar (Colnerud och Granström, 2007).

1.6.2 Systematiskt kvalitetsarbete och reflektion

Centralt för vårt arbete är hur pedagoger upplever och erfar arbetet med att utvärdera och reflektera över sin verksamhet. Hur man går tillväga för att uppnå detta diskuterar bland andra Folkesson (2004) och Karlsson (2003). I vår slutdiskussion kommer det vara av intresse att

återigen se på deras tankar om reflektion och dokumentation. Karlsson menar att pedagogernas förmåga att identifiera brister i sin praktik, analysera dessa, teoretisera och reflektera över sitt agerande är grunden i aktionsforskande pedagogiska arbetet. Systematiskt kvalitetsarbete eller aktionsforskning appellerar till läroplanens intentioner om att ge pedagogen och praktiken mål att rikta barnens lärande mot, inte att utvärdera barns lärande i sig. Syftet med aktionsforskning är att kvalitetssäkra verksamheten utifrån användandet av läroplan. *»Den praktikbaserade utvärderingen tar således utgångspunkt i de konkreta problemen som finns i den pedagogiska situationen, snarare än i centralt formulerade kriterier och mål«* (Karlsson, 2003:51). Att utvärdera sin verksamhet kräver förmåga att kunna reflektera över sitt agerande, reflektionen i sig syftar till att *»hjälpa oss att uppmärksamma handlingsalternativ och bryta vanemässiga oreflekterade beteende och rutiner«* (Karlsson, ibid:53). Reflektionen kan se ut på flera olika vis men så som Folkesson (2004) beskriver den är den resultatet av det skrivna ordet. Skrivandets syfte är inte bara reflektion utan även dokumentation och kommunikation. Att skriva för att dokumentera sin praktik innebär således ett reflekterande inslag och fungerar som ett verktyg i utvecklingsarbetets progression. Dokumentationen bidrar till gemensam förståelse och kan bidra till att möjliggöra användandet av ett gemensamt yrkesspråk, något som pedagogerna upplever som svårt (ibid.). För att fullfölja läroplanens avsikt *»att föräldrarna blir delaktiga i utvärdering av verksamheten«* är dokumentationen av verksamheten och pedagogernas reflektioner medel för detta (Lpfö 98). Dokumentationen synliggör processen och arbetet med läroplanen.

1.6.3 Självkritik och skuld känslor

Då vi har valt att se på hur pedagoger formulerar självkritik i relation till aktionsforskning som metod, kommer vi i slutdiskussionen att rikta vårt resonemang mot vad Hargreaves (1998) säger om skuld känslor hos pedagoger. Hargreaves menar att vi nuförtiden har kunskaper om lärares sätt att reflektera kring sitt pedagogiska arbete. Däremot vet vi mindre om hur pedagoger rent känslomässigt upplever sin arbetsituation. Om *»vilka känslor och behov som motiverar och styr deras arbete«* (Hargreaves, 1998:152). Vidare diskuterar Hargreaves kring de konsekvenser som skuld känslorna genererar för praktiken. Hargreaves pekar på hur känslorna kan vara av en drivande karaktär men också hur de i kombination med frustration ger negativa konsekvenser på det pedagogiska arbetet. Utöver det lyfter han *»omsorgsförpliktelsen och arbetets oavslutade karaktär«* som källor till skuld (ibid:161). I relation till aktionsforskningen blir frågan om hur skuld känslor intensifieras i takt med arbetets oavslutade karaktär av intresse, då aktionsforskningen inte har någon tydlig ände. Förutom detta menar Hargreaves att det resultatansvar pedagoger har också kan ses som en källa till skuld, då *»tid och rum allt mer komprimeras i den postmoderna världen«* (ibid:161). För att motverka detta lägger Hargreaves fram nedtoningen av byråkrati och *»mindre betoning /.../ på /.../ skriftliga dokumentationsformer«* (ibid:169) för att frigöra pedagoger från känslor av skuld.

1.6.4 Rektors roll

I arbetet med systematiskt kvalitetsarbete blir det av vikt att lyfta fram rektors roll i arbetet då rektor är den som initierar arbetet för pedagogerna. I tidigare forskning om rektors roll i utvecklingsarbeten belyser Folkesson »att rektors ledarskap är av central betydelse för hur skolutvecklingsarbetet kommer att utveckla verksamheten« (2004:94). Hon menar att det är gynnsamt för verksamheten och den eventuella progressionen i arbetet om rektor och pedagoger möts »kring ett tydligt pedagogiskt innehåll« och där rektor och pedagoger deltar i en gemensam lärandeprocess (ibid:94). Vidare problematiserar Folkesson kring eventuella rektorsdilemman och menar att rektors position kan beskrivas som klämd då rektor dels har sina ovanifrån komna direktiv och dels har pedagogers önskingar om hur verksamheten ska se ut. Utöver detta diskuterar Folkesson vad rektor lär av ett utvecklingsarbete och påpekar att rektor får erfarenhet, kunskap och tid för att »tänka, fundera, reflektera och samtala /.../ precis som pedagogerna« (ibid:96).

1.6.5 Tid

I relation till vårt syfte om hur pedagoger erfar och upplever arbetet med systematiskt kvalitetsarbete i förskolan blir tidsaspekten ämne för diskussion. Forskning visar att förändringsarbetet tar tid. Hargreaves menar att »tiden är frihetens fiende« och att »tiden hindrar dem att genomföra det som de vill« (1998:107). Fortsättningsvis menar han att kollegor behöver tid för att vara tillsammans och reflektera över sin verksamhet och att de behöver stöd i sin professionella utveckling av rektor. Vidare menar han att det utöver stöd behövs reell tid avsatt för detta. Hargreaves menar dock att tid i sig inte är »någon garanti för förändringar i skolan« (ibid:110). Vad han menar är att vi måste se bortom tid och se på de maktstrukturer som finns och den hierarkiska ordning som skolan bygger på.

I.7 METOD

1.7.1 Hur metoden svarar mot syftet

Vår utgångspunkt var att hitta modeller som svarade mot en kvalitetssäkring i den pedagogiska verksamheten och som innebar en kontinuerlig utvärdering vilken skulle syfta till en ständig progression både inom verksamheten och för den enskilde pedagogen i sin profession. Genom sökningar på internet och i samråd med för oss redan kända verksamma pedagoger och rektor, fann vi tre modeller som hade en tydlig struktur och som verksamma pedagoger använde sig av, RUS (relationsutvecklingsschema), BRUK (bedömning, reflektion, utveckling och kvalitet) och slutligen aktionsforskning. Aktionsforskning var den metod som tydligast överensstämde med vårt syfte, då den även satte pedagogens arbete i fokus. Aktionsforskning som arbetssätt belyser vikten av systematik och kontinuitet i det pedagogiska arbetet för att nå förändring och progression i arbetet.

1.7.2 Våra kriterier

Våra kriterier, i valet av de sex informanter som skulle utgöra vårt empiriska material, var att pedagogerna var verksamma i förskola eller skola och arbetat med metoden aktivt under minst ett års tid. Detta kriterium resulterade i att samtliga sex pedagoger har genomgått kursen Kvalitetsutveckling genom aktionsforskning, vid Göteborgs Universitet som omfattar fem högskolepoäng (numera 7, 5 hp.)

1.7.3 Tillvägagångssätt

Antalet intervjuer grundade sig dels på ett förslag från vår handledare, men främst på vårt syfte, då vi behövde ett antal olika röster, samtidigt som vi ville ha möjlighet att lyfta fram den enskilda pedagogen upplevelse. Urvalet stod alltså i relation till det faktum att vi ville göra kvalitativa intervjuer (Esaïasson, Gilljam, Oscarsson, Wängnerud 2007). Frågorna till informanterna var utformande utifrån teman, där varje fråga skulle ha en funktion både i förhållandet till temat och till vårt övergripande syfte. Frågorna var strukturerade på ett sådant sätt att de hade en fast ordningsföljd, men var av sådan karaktär att svaren kunde på en fråga kunde leda in på en annan fråga (Stukát 2005). Detta motiverar ytterligare frågornas formuleringar och dess omfattning då syftet är att täcka in så stor del som möjligt av informantens tankar under varje tema. Frågelistan (se bilaga B) kommenterades och granskades av vår handledare innan intervjuerna genomfördes (Stukát 2005).

Vårt urval av informanter skedde i flera steg. Första steget var att finna skolor eller förskolor där aktionsforskning bedrivs och sedan ta kontakt med verksamma pedagoger och undersöka vilka pedagoger som arbetar aktivt med modellen. Därefter ställa de aktuella pedagogerna mot vårt tidskriterium och utifrån det tillfråga dem om de är villiga att ställa upp på en intervju. Samtliga informanter kontaktade vi via telefon. En av informanterna bad om att få läsa frågorna inför intervjun. Vi tydliggjorde dock att vi inte kunde lämna ut frågorna, då vi redan hade informanter som tackat ja utan denna förberedelse. Vi klargjorde dock för våra teman vilket informanten nöjde sig med. (Esaiasson, Gilljam, m.fl. 2007) Efter samtycke av pedagogerna, lämnades inför intervjun en intervjuförfrågan (se bilaga A). Intervjun bokades in på en av pedagogerna vald tidpunkt och plats (Stukát, 2005). Fem av intervjuerna ägde rum på pedagogens arbetsplats. En av intervjuerna skedde i hemmet hos den aktuella pedagogen. Av våra sex informanter arbetar två av dem på samma förskola men på skilda avdelningar.

Vid de tre första intervjutillfällena var vi två av författarna som genomförde intervjun, de tre återstående intervjuerna genomfördes av en av författarna, detta då transkriberingsarbete av de tre första skedde parallellt. Efter att ha genomfört en intervju tillsammans kan författarna kalibrera sin frågeteknik, det vill säga mer samstämmiga gällande situationens utformande inför kommande intervjuer (Stukát, 2005). Det finns alltså skäl att vara två författare om intervjuarbetet till en början, för att sedan göra det på egen hand. Att intervjuerna var sex till antal, innebar att varje skribent transkriberade och gjorde en närmare första analys av två av intervjuerna.

Vi delade upp intervjuerna sinsemellan på ett sådant sätt att vi fick möjlighet att besöka så många enheter som möjligt, vilket resulterade i att de pedagoger som är verksamma vid samma enhet intervjuades av olika skribenter. Detta för att öka vår förståelse och underlätta vid gemensamma diskussioner under skrivandets gång. En av informanterna var en tidigare arbetskollega till en av skribenterna och därför valde vi att denna skribent inte medverkade vid intervjun. För att kunna hålla en vetenskaplig distans ansåg vi att vårt val var nödvändigt, då en sådan distans kan vara svår att hålla vid en intervjusituation till en person som man känner. (Esaiasson, Gilljam, m.fl. 2007). Vi är dock medvetna om den så kallade intervjueffekten, att svaren på frågorna kan färgas av vem som ställer dem. Hur man ställer frågorna tror vi också kan ha en eventuell påverkan på svaret. Vid några tillfällen använde vi oss uppföljningsfrågor, för att få ett förtydligande eller ett mer innehållsrikt svar. Dessa följdfrågor stod alltid i direkt relation till tematiska frågorna på frågelistan (ibid.). En intervju av det här slaget ger möjlighet för det, då det fanns utrymme för att, följa upp och sondera svar och närmare gå in på motiv och känslor (Stukát 2005). Våra frågor försöker hålla en så öppen karaktär, men med visst övervägande för att vilja lyfta det positiva, det är alltså inte helt utan värdering, även om varje fråga skulle kunna medföra ett svar som var av en mer negativ karaktär. Vi förutsätter till exempel att arbetet har bidragit till såväl reflektion, som utveckling av den enskilde pedagogen. Att ordet *utveckling* har en positiv klang är vi medvetna om, däremot kan ett ord som *förän-*

dring ge en mer neutral karaktär och detta ord förekommer även i vår fråglista. Vi vill utifrån formuleringarna av våra frågor närma oss pedagogens tankar, både genom hur den enskilde pedagogen beskriver sin arbetsplats, metoden som arbetssätt likväl som den specifika personliga upplevelsen. Då vårt material är en empirisk studie ägnar vi oss åt att söka svar på så kallade *är-* och *varförfrågor*, därför är det av största vikt att få relevanta och uttömmande svar, vilket har varit vårt fokus under intervjuerna (Esaiasson, Gilljam, m. fl. 2007). Vi tror att det faktum att vi är tre par ögon som granskar det empiriska materialet är till fördel för vår uppsats utformande och bidrar till en mer omfattande slutdiskussion.

Informanterna är anonymiserade. Alla namn som förekommer, både på informanter och eventuellt andra namn som nämns under intervjun är fingerade, även namn på förskolor, och namngivna avdelningar. Vi har valt att inte heller namnge de olika stadsdelar där de verksamma pedagogerna arbetar, utan istället valt att använda de pedagogernas egen beskrivning av hur de uppfattar området för att förtydliga i vilken kontext deras pedagogiska arbete äger rum. Även andra frågor har en sådan karaktär att svaren bidrar till skapa en bild av hur verksamheten ser ut och fungerar och därför blir det inte relevant att ingå vart förskolor geografiskt är belägna. Vi anser att det är viktigt att vara omfattande i vår anonymisering, då pedagogernas identitet skulle kunna uppenbaras om en förskola eller ett område står nämnt i texten. Via intervjufrågan utlovade vi att anonymisera pedagogerna och därför behandlar vi intervjuerna och utvalda citat med stor noggrannhet (Esaiasson, Gilljam m.fl. 2007)

1.7.4 *Intervjuupplägg*

Vid intervjuifällena ställdes frågorna under fyra teman, varav tre var mer omfattande gällande verksamheten och pedagogens personliga upplevelse. Det första temat kallas *Biografi*, vars funktion är att ge en kort bakgrund till den aktuella pedagogens yrkesbana. Det andra temat *Förskolans profil*, syftar till att tydliggöra den aktuella förskolans verksamhet i stort och hur samarbete fungerar mellan kollegor och rektor. Det tredje temat *Metoden*, avser främst att ge en bakgrund och en bild av hur arbetet med metoden, det vill säga aktionsforskningen praktiskt går tillväga. Det fjärde temats uppgift är att mer ingående visa på den enskilda pedagogens personliga upplevelse av sitt arbete med metoden. Det temat heter just *Pedagogens personliga upplevelse*. Genomgången av dessa fyra teman med tillhörande frågor resulterad i intervjuer med en längd på 45 till 80 minuters längd.

1.7.5 *Kritik av metod*

Trots att vi har tidigare erfarenhet av liknande intervjusituationer, gör en ny frågeställning och en ny kontext att situationen upplevs som ovan. Det hade därför varit en fördel att ha genomfört en testintervju. Vi prövade och undersökte dock den muntliga framställningen av frågorna

på varandra. Samtliga de sex intervjuerna hölls under en period av fem arbetsdagar, från tisdag till måndag. Att intervjuerna skedde under en sådan komprimerad tid gjorde att vår diskussion kring intervjuarbetet och dess utformning fick till viss del senareläggas. Den mest optimala situationen hade varit att kunna genomföra en intervju i taget följt av transkribering. Vi valde dock att turas om med intervjuerna och kunde på så sätt frilägga mer utrymme åt transkribering och reflektion för den enskilde författaren.

1.7.6 *Efterarbete*

Efter transkriberingen av varje enskild intervju, sammanfattade vi intervjuerna genom att bilda ett antal ämnesord och kategorisera informanternas svar ytterligare under nya underrubriker, för att på så sätt kunna koncentrera den mängd text transkriberingen resulterat i (Kvale 1997). Under *förskolans profil*, valde vi att titta närmare på hur läroplanen och styrdokumentens funktion. Vi ville också närmare undersöka hur yttre faktorer så som ekonomi, tid, kollegor och rektors roll spelar in. När vi undersökte *metoden*, ville vi få en klarare bild av hur dokumentationen och synliggörandet av metoden ser ut, likaså se hur pedagogerna belyser den kvalitetssäkring och den kontinuerliga utveckling flera av dem talar om. Vi ville även se vilka spridningseffekter aktionsforskning har fått. Under pedagogens personliga upplevelse valde vi att titta närmare på resonemang om professionalism, yrkesspråk och tyst kunskap. Vi ville också få en tydlig bild på hur de resonerar kring sin egen syn på barns lärande. Vi fann det också intressant att se på vilket sätt de är kritiska till sitt eget arbete, och vilka uttryck denna inre faktor i form av självkritik innebär. Med hjälp av ovan nämnda underrubriker kunde på ett mer relevant sätt koppla de olika temaområdena till varandra, vilket gav ytterligare en överskådlighet åt det empiriska materialet. Detta medförde även att informationen blev tydligare och mer applicerbar i förhållande till vårt syfte, vilket är betydande för att slutligen kunna presentera en slutsats som är mer generell och inte enbart är relevant för de personer som undersökningen omfattar (Esaiasson, Gilljam, m.fl.2007).

2. EMPIRISK DEL

Sammanlagt har vi intervjuat sex förskollärare, alla verksamma inom Göteborgsområdet. Vi har valt att ge våra informanter fiktiva namn. Texten som följer är uppdelade efter de teman vi från början använde som grund för våra intervjufrågor – biografi, förskolans profil, metod och pedagogens personliga upplevelse . Dessa teman är i sin tur uppdelade i ytterligare avsnitt.

Samtliga informanter har gått kursen Q i förskolan med aktionsforskning 7,5 p. De har även fungerat som handledare bland övrig personal för att implementera aktionsforskning som metod på sin egen arbetsplats. Tre av informanterna handleder även på andra förskolor inom deras enhet.

2.1 BIOGRAFI

Stina

Stina är utbildad förskollärare sen 1980 och arbetat sedan dess. För närvarande arbetar hon i en barngrupp med barn födda enkom 2003, många av de barnen har hon följt sedan de skollades in (man byter avdelning för varje år som barnen blir ett år äldre.) Totalt består förskolan av sex avdelningar. Stina beskriver att förskolans upptagningsområde som en arbetarstadsdel som inte är tungt, socialt belastad. Visst finns det problem, menar hon, men de är inte så tunga och inte så många.

Lisbet

Lisbet var färdig förskollärare 1976. Sedan dess har hon arbetat på förskola. Hon har även arbetat fackligt i många år och hon har vidareutbildat sig på högskolan i ämnen relaterade till läraryrket. För närvarande arbetar hon i en barngrupp med åldrarna 1–4 år på en förskola med sammanlagt tre avdelningar. Förskolan är belägen i ett område som hon beskriver som socialt tryggt. Det kopplar hon till att det är få föräldrar som är arbetslösa och att de flesta barnen lever med båda sina föräldrar samt att majoriteten har svenska som modersmål.

Tea

Tea tog examen från förskolläraryrket 1997. Hon har sedan dess arbetat på olika förskolor inom Göteborgsområdet. På hennes nuvarande arbetsplats, som består av en avdelning med barn 1–3 år, har hon varit sedan 2002. Området beskriver hon som homogent, befolkningen är högutbildad och har hög inkomst.

Kerstin

Kerstin har varit verksam förskollärare sedan hon tog sin examen 1978. Hon arbetar i en barngrupp med barn från två år och ibland upp till sju år, detta beroende på att de delvis har barn med funktionshinder på avdelningen.

Maria

Maria examinerades från barn och ungdomspedagogiskt program med inriktning mot förskollärare 2002. Hon har varit yrkesverksam sedan 2003 och arbetar just nu med en grupp barn på 1–2 år. Förskolan består av sex avdelningar och man arbetar med åldershomogena barngrupper. Barngruppen och personalen flyttar sig successivt år efter år lokalmässigt i huset. Området beskriver hon som »medelssvensson« och att bostäderna runt omkring består av bostadsrätter och villor.

Christina

Arbetar på en förskola med sex avdelningar i en barngrupp med åldrarna 1–3 år. Hon har varit yrkesverksam sedan 1979, 1978 tog hon sin examen från förskollärarseminariet. Hon berättar om förskolans upptagningsområde som representativt för familjer från alla slags samhällsklasser, olika familjebildningar. De flesta barnen har svenska som modersmål. Det sker en del omflyttning i området, som består av lägenheter, vilket skapar en viss rörelse i barngrupperna.

2.2 METODEN AKTIONSFORSKNING

2.2.1 Aktionsforskning enligt informanterna

Vår upplevelse är att de pedagoger som handleder personal även på andra förskolor förklarar och angriper metoden mer med sina egna ord, än de pedagoger som på sin arbetsplats har haft svårare med implementeringen av aktionsforskningen hos sina medarbetare. Alla pedagoger, utom en, beskriver metoden aktionsforskning som en cirkulär eller spiralformad process. Det centrala i allas berättelser är deras uppfattning om att det främsta syftet med aktionsforskning är att kvalitetssäkra/förbättra verksamheten och det utifrån den egna rollen som pedagog, Christina:

Det är man själv som, som ställer frågor kring eller uppmärksammar olika saker i sin egen verksamhet, det här vill vi jobba med och förbättra. Eller det behöver inte vara någonting som är någonting negativt eller problemfyllt /.../ det här vill vi förbättra och utveckla på avdelningen och då ställer man sig frågor kring det och jobbar systematiskt på ett visst tillvägagångssätt då enligt den här modellen /.../ och den hjälper en att se, kan man säga, verksamheten. Det blir tydligt för dig, vad som händer när du prövar olika saker, när du förnyrar dig /.../ plus att du ska ta till dig lite egen kunskap då och kanske genom kollegorna. Man har olika slags kunskap eller du läser någonting, eller artiklar. Så att du bygger på din egen kunskap, så din egen kunskap går hand i hand med verksamhetens.

Eftersom hela aktionsforskningsprocessen går ut på att utveckla och förbättra kvaliteten inom verksamheten kan det vara av vikt att lyfta begreppet kvalitet, ett område för diskussion och reflektion som Kerstin belyser:

Vad är kvalitet? Och vem bestämmer vad det är? Är det samma sak som barnen tycker, det vi tycker och det föräldrarna tycker? Och politikerna. Eller är kvalitet olika sätt att se på verksamheten?

Kerstin lyfter ett ytterligare syfte med aktionsforskningen nämligen: *»att det ska bli ett verktyg som kan leva kvar utan handledarna«*. Hon utgår ifrån sin egen roll som handledare och att meningen med hennes arbete är att utbilda och sprida kunskapen om aktionsforskningen vidare.

Tea, som arbetat aktivt med genuspedagogik sedan 2005 och läste aktionsforskningskursen 2007 framställer att hennes arbetslag egentligen har arbetat med aktionsforskning hela tiden utan att hon och hennes kollegor vetat om det. På Teas förskola använder man en annan modell/mall för att ta sig an områden inom verksamheten som skiljer sig från Rönnermans metodik. Tea beskriver den som: *»ungefär så här som en aktionsforskningsmodell kan se ut«*. Hon beskriver att *»vi observerar hela tiden och försöker undvika att göra saker per automatik«*. Skillnaden är att de inte begränsar sina utvecklingsområden på det viset som aktionsforskningen förespråkar. Lisbet uttrycker sin syn på skillnaden med aktionsforskning:

För många kollegor säger: »Så här har vi alltid jobbat, det är bara det att vi inte har dokumenterat det och medvetet, alltså medvetandegjort det vi tänker om det.« Så det är väl det som är det nya med aktionsforskning då att man tar tillvara på resultaten på ett annat sätt. /.../ Man väljer ett område, som jag sa, som jag känner är angeläget att det här vill vi förbättra. Och då väljer man ut ett så pass smalt område att man vet att man kan avläsa en förändring. Alltså man kan inte säga så här att vi ska förbättra [...] ja vad ska jag säga [...] ja ibland har vi fått så här: »Vi vill utveckla leken.« Då blir det väldigt svårt att avgränsa sen utan då får man säga sen: »I vilket avseende?« Det är kanske då hur leken är då vid ett visst utrymme eller vissa barn eller hur man, kommunikationen mellan vissa barn. Alltså att man begränsar sig, begränsar sig och begränsar sig till man har ett ganska smalt område där man kan ställa sig en fråga. Ja som i all forskning så börjar man med en fråga som man vill ha svar på.

Meningen med den spiralformade utvecklingsprocessen är att den kan, i princip, fortsätta i all oändlighet. Det man kan fundera över är om man någonsin kan bli färdig med att utveckla ett område inom pedagogisk verksamhet. Lisbet berättar att man får gå ett varv i »cirkeln« och sedan konstatera om man upplever sig »färdig« och redo att gå vidare till något nytt, om inte får man »ta ytterligare ett varv«. Maria har en liknande bild:

Blev det bra så att vi känner att vi är nöjda, nu går vi på ett nytt utvecklingsområde? Eller blev det inte bra, så vi behöver titta på en ny aktion. Vad är det vi, hur kan vi förändra istället för: »det här blev det inte som vi hade tänkt oss?« Och då är man ju runt då, att starta om ett nytt utvecklingsområde oavsett om det är ett helt nytt eller ett nytt inom området.

För att förtydliga hur processen i aktionsforskning går till nämner flera av pedagogerna tambursituationen som ett illustrativt exempel, Christina:

Varför springer de runt i hallen? Jo de vet ju inte var de har sina kläder. Då provar man att förändra i hallen, sänker hyllorna så att de kommer åt sina kläder och även facken ovanför. Sätter upp kort på väggen så att de ser: »Jaha det här är min plats«. Sätter upp spegel, köper skohorn, ja alla sådana hjälpmedel. Det är ju aktioner, någonting man provar.

Christina betonar vikten av att inte ta arbetet för personligt: »... det bygger på att man ska prova olika sätt att arbeta och går det tokigt så går det bättre nästa gång, världen går inte under för det...«

På frågan om det finns något ämne eller område man inte kan aktionsforska om är inte pedagogerna helt eniga. Lisbet menar att det inte finns någon mening med att aktionsforska på

sådant man ändå inte kan påverka, strukturella faktorer såsom ekonomi, barngruppens storlek eller att kollegor kommer och går. Stina reflekterar över samma ämne:

Ja, alltså inte någon kollega kanske [skratt] mer än sig själv då. Nä det vet jag inte – bara att det inte blir för stort. I alla fall där vi är, inte för stora områden och inte för stora frågor för det blir för mycket att analysera, det blir för mycket att reflektera över. Då vet man inte vad man ska skriva och då vet man inte vad man ska ändra, så små – inte för stora områden.

Kerstin tar under sin intervju upp att det är minst lika viktigt att aktionsforska på verksamheter som upplevs »helt perfekta«:

Välj ett område som ni tycker fungerar fantastiskt bra så tittar vi närmare på det och vad det är som händer /.../ det gör ju att man befäster något som är bra och det är viktigt. Fokusera på det som är himla bra, det tror jag är minst lika viktigt.

Tea och Maria och Christina menar att aktionsforskningen är applicerbart på det mesta. Christina menar:

Eftersom det är du själv som ställer frågor och bestämmer gången så passar det den här typen av verksamhet eftersom man arbetar med sig själv som redskap /.../ man ska ju själv förändra sig, så det passar när man jobbar med människor det gör det.

2.2.2 Dokumentation

Dokumentation av processen i flera led är en förutsättning för att bedriva utvecklingsarbete enligt aktionsforskning. På detta vis synliggör man både för sig själv, sina kollegor, barnen, föräldrar och rektor vad man faktiskt gör och på vilket sätt utvecklingen bedrivs framåt. Överhuvudtaget är alla pedagogerna välvilligt inställda till dokumentation och ser nyttan av det. Svårigheten verkar vara att få det till en naturlig del av den dagliga verksamheten. Tea nämner att de saknar systematisk dokumentation på hennes arbetsplats, att de har försökt att införa dagboksskrivning »men inte lyckats med det«. Stina och Maria har mött motstånd hos övrig personal i implementeringen av aktionsforskningsverktygen. Maria beskriver problematiken:

Man tycker att det blir ett extraarbete och det blir ganska teoretiskt. /.../ det blir för krångligt och de hinner inte med /.../ Det är klart man observerar hela tiden, men man har det inte på papper. Och det har varit svårt att få ner det på papper, att få igång det. Men det är en lång startsträcka att hitta in i de här metoderna och de olika verktygen.

Stina reflekterar vidare och konstaterar: »Det handlar mycket om att skriva, vi är inte vana vid att skriva«. Från ett annat håll minns Kerstin då hon och hennes kollegor fick sin första reflektionsbok av sin rektor:

./../ det var så svårt. Alltså känn på den. Här har du en reflektionsbok: »sätt dig nu och reflektera lite«. Herre Gud, vad mycket det händer på en dag, man vet inte vart man ska börja!

Kerstin betonar vikten av att smalna av området man ska reflektera över och att man använder sig av det man skrivit kontinuerligt och att det då blir: ...»en suverän kartläggning inför nästa planeringsmöte«. Christina är inne på samma spår:

Det är jätteviktigt att man tänker till vad som händer innan man tar nästa steg, för man ska bygga, för nästa planering ska bygga på reflektion, så att man inte bara går vidare, går vidare, går vidare, utan att man tittar bakåt också. Men det är vi jätteovana vid. Vi vill gärna planera och göra massa roliga saker, men man tänker inte så mycket runt omkring...

Lisbet, som kommit långt i aktionsforskningsarbetet, beskriver hur den systematiska dokumentationen går till i hennes arbetslag och hur de »sluter cirkeln« genom att använda sig av sin dokumentation i den årliga kvalitetsredovisningen av verksamheten:

Att man delar upp barngruppen sinsemellan, dokumenterar och följer ett utvecklingsområde med »sina« barn. Sedan sammanfattar man resultatet av det tillsammans och överblickar om man är på rätt spår i sitt utvecklingsarbete. Utifrån detta material gör man sedan aktioner, som även de dokumenteras och används som grund för planeringen av verksamheten. Slutligen används materialet i den årliga kvalitetsredovisningen där man utvärderar på vilket sätt man har höjt kvaliteten, vad barnen har lärt sig och vad pedagogerna har lärt sig.

Förutom dagbok eller reflektionsbok är videokamera, digitalkamera, observationsprotokoll, intervjuer och tankekarta dokumentationsformer som pedagogerna använder då de genomför aktionsforskningen. Maria berättar att hon har förändrats i sitt sätt att dokumentera som ett led av den förnyade reflektionen som hon upplever i sitt arbetslag: »Numera är det fokus på: vad är det jag faktiskt fotar, vad vill jag med den här bilden, vad ger det?« Kerstin är inne på samma tema:

Idag när vi sätter upp planeringen så sätter vi alltid upp ett syfte till alla aktiviteter i verksamheten. Det gjorde vi inte heller förr då var det liksom bara »utflykt« och så tog vi kort och så skrev vi »Pelle klättrar i trädet« men det såg ju alla. Idag sitter alla foton i en ram med text relaterad till läroplanen »här utmanar vi barnens motoriska förmågor«...

Videokameran nämns av flera som ett ovärderligt verktyg men kan också upplevas hotfullt till en början. Kerstin menar att den är »helt fantastisk« men att det är viktigt, dels att man smalnar av området man ska titta på, och att man filmar korta sekvenser på tio minuter för att de ska kunna bearbetas.

... När man har tittat på sin utväxt, sin tjocka rumpa och hört den gräsliga rösten man har så börjar man urskilja det proffsiga, alltså hur man själv förhåller sig i situationen och redan där får man syn på så mycket som man inte har en aning om att man bjuder på.

Tea och hennes arbetslag är väl invanda vid arbete med just videokameran »vi gör små stickkontroller här och där och när någonting inte fungerar så åker ju kameran fram«.

2.2.3 Spridningseffekter

Flera av pedagogerna kan se hur utvecklingsarbetet har fått sitt eget liv, såsom Kerstin beskrivit tidigare i detta avsnitt, och hur kunskaper har spridits över förskolornas verksamhet. Maria berättar om en medarbetare som varit föräldraledig en längre period och nyss kommit tillbaka: »Jag hör på hennes sätt att prata och diskutera – där händer det, hos henne händer det mycket i våra diskussioner och samarbete och det är jättespännande.« Maria upplever att arbetet med aktionsforskning har påverkat andra arbetsområden inom verksamheten: »Det har väckt ett annat sätt att tänka och ett annat sätt att fokusera på verksamheten.« Christina menar vidare att genom att pedagogerna i verksamheten jobbar aktivt med sin utveckling så utvecklas också hela verksamheten.

En tydlig spridning kan tänkas vara det gemensamma insamlandet av information som flera av pedagogerna berättar om. Många har tidigare upplevt »stängda dörrar« mellan avdelningar som nu har öppnats bland annat med hjälp av den kontinuerliga utvärderingen av verksamheten. På Kerstins förskola sammanfattas det gemensamma materialet på en vägg som man kallar för »kvalitetsväggen«. Hon beskriver den som »ett smörgåsbord av någon aktivitet från varje avdelning« och på så vis får föräldrar och kollegor ta del av varandras arbeten. På Lisbets, Maria, Stina och Christinas arbetsplatser använder man sig av pärmar där man samlar dokument från sitt aktionsforskningsområde, som hela förskolan sedan har möjlighet att ta del av. Tea, vars förskola saknar liknande systematisk dokumentation upplever det som en brist då hon får »gräva i minnet« då hon är ute och föreläser om deras arbete med genus: »Vi har ju bilder och så men det är inte samma sak.«

2.3 FÖRSKOLANS PROFIL

2.3.1 Förskolans profil

Tre av informanterna menar att de arbetar på en förskola med en profil. Tea och hennes kollegor bedriver genuspedagogik på sin förskola medan Stina och Maria arbetar på en förskola inspirerad av pedagogiken i Reggio Emilia. Stina berättar om sin arbetsplats och det framgår att de inte har någon formulerad och nedskrivna profileringsmeningar men att de ändå:

Är väl rätt framåtsträvande, är vi tycker jag i alla fall, pedagogiskt. Sen att vi »så här jobbar vi bara« det finns inte, det står inte någonstans. Sen att vi har Reggio i bakhuvudet, sen att det bara är det /.../ jag har varit nere också så måste man ju ändå göra sitt eget av Reggio.

När de övriga informanterna berättar om sina respektive förskolor, kan arbetet beskrivas såsom Christina menar när hon säger att:

Vi arbetar mycket med barnens lek, tid för lek, att man tänker utifrån barnens perspektiv, att de ska ges möjlighet till att vara med och ha åsikter om verksamheten och vad de vill göra, man ska lyssna på dem, respektera att de vill leka färdigt, ja vi har alla, de flesta av oss har gått lektutbildning..

Lisbet framlägger att det på förskolan inte finns någon: »*annan inriktning eller profil än att vi försöker göra läroplanen tydlig i vissa avseenden åt gången.*« Även Kerstin menar på att det som kännetecknar förskolan är:

Att vi jobbar väldigt medvetet med kvalitet. Det kännetecknar förskolan, här jobbar utvecklingsbenägna positiva pedagoger och vi har fantastiska barn och föräldrar. Vi jobbar väldigt aktivt med läroplanen /.../

2.3.2 Rektors roll

De svar informanterna framlägger i fråga om rektors roll under utvecklingsarbetet visar på att rektor har det yttersta ansvaret för arbetet. Svaren påvisar också hur svårt det kan vara att driva arbetet framåt och hävda arbetets existensberättigande om rektors stöd inte finns. Förutom rektors stöd vill informanterna att rektors ord tydligt markerar åt vilket håll arbetet ska gå. Om rektor inte uttryckligt visar att just arbetet med aktionsforskning är det som skall ha prioritet mister arbetet sin dignitet. Stina beskriver rektors arbete:

Hon har det yttersta ansvaret [...] det är bara det att rektor idag har ju så många bitar att ta hand om så den pedagogiska verksamheten eller ledarskapet kommer tyvärr lite i skymundan.

Vidare säger Stina om rektors roll i att driva arbetet framåt, att arbetet: *»får ju inte den genomslagskraften om inte rektor talar om att nu är det så här och det här ska vi jobba med«*. Dessutom upplever inte Stina att hennes:

Rektor har det här som egen drivkraft och det kan göra att vi nästan tappar det. Det kan inte vara så att jag som förskollärare blir den som driver det, jag tappar legitimitet och det kan göra att det rinner ut i sanden. /.../ Mestadels hänger det nog på min rektor, tror jag, om det ska fortsätta.

Christina menar att rektor ansvarar för att ge pedagogerna de resurser som pedagogerna behöver för att kunna utveckla sin yrkesprofession, samma informant uttrycker en avsaknad på fokus från rektors sida och en mera tydlig satsning på utvecklingsarbetet. Detta hänger samman med vad Tea upplever som en otydlighet från rektors sida och: *»en oförmåga att fullfölja saker och ting«*. Tea känner dock att hon, personligen, har rektors stöd och att hon får de resurser hon behöver för att kunna fasthålla utvecklingsarbetet. Både Tea och Kerstin tycker att rektor: *»gärna hoppar på mycket«* och en förklaring i det kan ligga i som Kerstin menar: *»ovanifrån komma uppdrag som rektor måste förankra«* i enheten. Kerstin känner ändå att rektor har en viss lyhördhet inför pedagogernas önsningar.

Lisbet påpekar hur aktionsforskning har lett till fördjupat samarbete mellan pedagoger och rektor och hur rektor i och med utvecklingsarbetet har: *»utvecklat sig väldigt mycket vad det gäller att ta ansvar för det här med verksamheten, den pedagogiska verksamheten och utvecklingen av den«*. Enligt Lisbet är utvecklingsarbetet inte enbart gynnsamt för pedagogerna i praktiken utan bidrar även till kompetensutveckling hos rektor, där rektor uttryckt att hon: *»kan se ett tydligt före och efter«*.

Maria beskriver rektors roll i utvecklingsprojektet såsom att: *»de var hon som skickade oss på utbildningen /.../men sen var det väl vi som fick driva igenom att det verkligen blev verklighet av det här på förskolan.«* Vidare anser hon att rektor inte: *»är /.../tillräckligt stark«* och kan *»peka med hela handen«*.

2.3.3 Tid och ekonomi

För att kunna förfölja arbetet med aktionsforskning och för att det ska bli en så gynnsam effekt av den som möjligt måste rektor avsätta tid i tjänst för handledning. Informanterna visar på att detta inte sker i någon stor utsträckning då endast Kerstin har avsatt tid i tjänstgöring för just handledning och dokumentation. Kerstin berättar om sin roll som Q-pedagog och hur hon upplever att hon inte kan göra sitt arbete: *»mellan tummen och pekfingret på rasten. Där handlar det ju mycket om vad rektor har för förutsättningar att kunna ha detta, att kunna få en fortsättning på det.«* Vidare berättar hon att en kollega och hon har vardera 10% avsatt i tjänst för handledning och dokumentation men Kerstin tycker ändå att: *»det är svårt att få tiden att räcka till men för Kajsa [rektor] är det så att hon har inte råd med mer...«*

Att metoden inte har fått någon större förankring i arbetet är också en effekt av den upplevda tidsbristen. Lisbet upplever att det saknas tid för samarbete och att det på grund av ständigt stora barngrupper inte finns utrymme för den enskilde pedagogen att gå ifrån. Maria upplyser oss även om sparbetings konsekvenser för arbetet med aktionsforskningen och hon menar: *»att det är en ganska tuff arbetssituation vissa dagar...«* Detta ger konsekvenser på tidsutrymmet för den enskildes arbete, för som Maria säger:

När vi är tre med barnen, så är det ofta så att vi har någon aktivitet och då behöver man vara alla tre nära barnen och ge det dem behöver och det vill vi ge dem. Och när vi inte är så många på eftermiddagen, kanske då, då har man inte möjlighet att gå ifrån.

Hade kraven om sparbetning på förskolan inte funnits och om möjligheten att ta in vikarier hade varit större, skulle aktionsforskningen ha haft större förankringspotential.

Samtliga pedagoger är överens om att arbetet med utvecklingsarbetet: *»tar tid men ger effekt«*, som Lisbet uttrycker det. Vidare poängterar Lisbet hur frustrerande denna tidsbrist är och hon upplever att det finns en föreställning om att: *»man inte räknar med att förskollärare behöver tänka om sitt arbete. Det finns liksom ingen tid avsatt för det.«* Pedagogerna behöver tid för att dokumentera, samtala, reflektera, skriva och samorganisera sin verksamhet och Lisbet säger: *»att det tar tid det är klart och vi har inte tillräckligt med tid.«* Vidare säger hon: *»...att det tar tid och det är en ständig frustration hos alla att vi inte har det – tillräckligt med tid.«*

Den rädsla och frustration som bland andra Lisbet beskriver när hon talar om de nedskärningar som väntar förskolan eller enheten gör sig tydlig i hennes beskrivning av arbetssituationen på förskolan och hur den gör: *»att många blir desillusionerade över möjligheterna att arbeta... pedagogiskt över huvudtaget.«* Hon samtalar vidare om vilka konsekvenser det får i praktiken och säger att: *»jag har kollegor som säger att det inte går att göra någonting mer än att administrera /.../ och se till att inget händer dem, något farligt ungefär, innan de ska gå hem igen.«*

Stina beskriver den ekonomiska faktorn och hur den påverkar hennes och kollegors fortsatta arbete med aktionsforskningen. Stina och en annan kollega handleder den övriga personalen i enheten och hon berättar att: *»det skulle vara en uppföljning nu men tyvärr kan vi inte gå på den för det är så ont om, vi får nästan inte vikarier. Så man kan nästan inte gå ifrån jobbet.«*

2.3.4 Kollegor och medarbetare

Vidare faktor som påverkar aktionsforskningens förankring i verksamheten är kollegors inställning till utvecklingsarbete. En informant menar att många upplever det som ytterligare arbetsbelastning som läggs på dem. Om rektor dessutom inte är tillräckligt tydlig och visar på att detta arbete skall finnas i verksamheten är det lätt att det: *»rinner ut i sanden«* som Christina uttrycker. Viktigt är att de som arbetar tillsammans har samma intentioner och vill arbeta åt

samma håll. Andra informanter ser inte kollegorna som något hinder trots omstruktureringar på arbetsplatsen och att det genom det har varit stor ruljans på personalen. Tea beskriver sin situation så som:

Att när arbetet startade och kollegorna tillkom så var det på något sätt så självklart för det här är vad vi, eller det var redan påbörjat så det var liksom bara att hänga med. För när sådana här processer väl påbörjas är det väldigt svårt att strunta i det, det är ett förändringsarbete och det går inte att strunta i [...]

Kollegor och samarbetet dessemellan är ytterligare en faktor som påverkar aktionsforskningens gång. En faktor som aktionsforskningen kan bidra med till kollegiet är den som Tea beskriver, nämligen att det: *»har sammanfört oss jättemycket, jag känner att vi känner varandra väldigt väl, vi lutar på varandra. Klimatet är väldigt öppet och det känns som om vi driver ett arbete framåt.»*

Aktionsforskningen och dess krav på en gemensam grundsyn svetsar samman gruppen i vissa fall medan den i andra fall leder till polarisering och omorganisation. Omorganisationen beskrivs av Maria som något: *»lavinartat«,* något som från början fick många forna kollegor att säga upp sig då de inte var nöjda med de nya öppna klimatet och avdelningarna på förskolan. Maria berättar att när hon började på förskolan var det: *»väldigt stängda dörrar, väldigt mycket »vår avdelning«, och höll sig så. Nu är det öppet hela vägen ner och vi samarbetar väldigt aktivt.»*

Kollegors samarbete beskrivs vidare av Stina då hon på liknande sätt som Maria har varit med om en omorganisation av arbetsplatsen som innebar att man kom att följa en och samma barngrupp under flera år. Denna omorganisation ledde till att flera kollegor slutade: *»för att man inte ville jobba på det sättet.»* Stina berättar att det nu, efter omorganisationen, känns väldigt bra: *»det är väldigt stor skillnad, det känns väldigt skönt att man känner att alla vill åt samma håll.»* Stina tar upp en ytterligare anledning till varför arbetet går så bra. Hon menar att tillsatsen av en utvecklingsförstärkare har bidragit till samsyn hos kollegiet. I Stinas fall beskrivs denna person som en centralfigur i verksamheten, delegerad av rektor att tillvarata pedagogerna i deras arbete, i de fall där rektors fokus lagts på de mer administrativa delarna i verksamheten. I Stinas skildring av sin verksamhet beskriver hon utvecklingsförstärkarens roll som:

./.../ någon som fångar upp oss ./.../ som tar oss åt samma håll. Det tror jag gör väldigt mycket. Även om man är på olika nivåer eller om man vill olika saker så tror jag att det är väldigt, väldigt viktigt.

Christina kommer med en annan tanke om vad som påverkar förankringen av metoden i arbetslaget. Hon tror att:

De som med en gång såg det här lite organisatoriska sättet att tänka, lite mera fick in det här. De lyckades väl att etablera det på sina avdelningar snabbare, än de som har ett flytande sätt att se på sitt arbete och inte har tydliga ansvarsfordelningar sinsemellan utan alla gör allt ungefär va. De har svårare att få det att fungera så det är både lite personligt och strukturen på avdelningen och så, om det har varit mycket personalbyten och sådant spelar naturligtvis roll.

Med andra ord bidrar större strukturerat arbetssätt till större förankringsmöjligheter för utvecklingsarbetet enligt Christina. Att personalomsättningen påverkar förankringen i negativ riktning råder det delade meningar om bland informanterna. Christinas åsikt är den: *»att det naturligtvis spelar roll«* medan Tea påvisar en annan uppfattning. För henne är det: *»bara att slänga sig i det med det samma, föra det vidare«* och när de på hennes avdelning fick en ny kollega berättar hon för den: *»att de här sakerna gör vi«* och att det är därifrån de får fortsätta arbetet.

2.3.5 Läroplanen

Ett fåtal av informanterna belyser att användandet av aktionsforskning som modell i det dagliga arbetet bidrar till ett mer medvetet förhållningssätt till läroplanen för förskola (Lpfö). Genom aktionsforskningen skalas målen i verksamheten ner till mera lättillgängligt delmål som bearbetas av pedagogerna i en så kallad forskning. På detta vis synliggör pedagogerna för sig själva men också för föräldrar vad det är som de arbetar med och hur det kopplas till Lpfö. Kerstin påvisar med tydlighet att det är med Lpfö 98 man skapar kvalitet i förskolan och hon berättar att:

Vi jobbar väldigt aktivt med läroplanen/---/och i år har vi satt ner foten och vi berättar ofta om den kvalitén vi har men nu vill vi säkerställa den så att vi är riktigt säkra och trygga på att alla jobbar väldigt medvetet med Lpfö, i ryggen.

Det kan gälla genus, barns inflytande, mångkulturalism med mera som arbetet med läroplanen avspeglas i. Med aktionsforskningen som verktyg genereras reflektion. Informanternas upplevelse av att arbeta med läroplanen och reflektionen över det beskrivs av Kerstin och hon menar att:

Det är jätteviktigt det här, att du reflekterar över dig själv, i förhållande till det som händer. Dig själv som ett verktyg att använda för att uppnå strävansmålen i förskolan. Det handlar väldigt mycket om att ordsätta, att formulera och på det viset bli mycket mer medveten som pedagog över vad du gör. Vi har alltså mycket mer pedagogiska diskussioner, efter det här med Q i förskolan.

Informanterna har i stor utsträckning medvetenhet om att Lpfö ska genomsyra hela förskoleverksamheten, att det är den som de ska arbeta efter. Lisbet beskriver att arbetet med Lpfö, så som det såg ut 1998 då den kom, har kommit att tas upp igen. När läroplanen kom för snart tio år sedan påbörjades ett intensivt arbete bland pedagoger att ta sig an det nya ovani-

från komna materialet, bena ner det och se hur varje enskild verksamhet kunde synliggöra det i sitt dagliga arbete. Genom aktionsforskningen har detta arbete återigen blivit aktuellt. Det kan ses som en lång process men det verkar som om det tar tid att förankra det material som pedagogerna ska förhålla sig till, det som utgör grunden för deras arbete. Nu återigen, genom aktionsforskningen, tolkas målen och granskas verksamheten. Lisbet menar att:

Sen läroplanen kom -98 så var det ju, alltså överhuvudtaget att de flesta förskolor någonstans hade ett intensivt arbete med att ta till sig den. /---/Alltså på vilket sätt strävar vi efter de här målen i det vi dagligdags gör?

Vidare menar Lisbet att man måste arbeta med läroplanen så att man kan:

Se på det och tolka det, så det ligger som ett raster över det vi gör./.../ Så vi har väl fördjupat det arbetet, vi har liksom tagit tillbaka det från -98 när vi höll på att läsa den ungefär. Så har vi nu gått in i att arbeta med den också, på att förstå den och tolka den, på ett annat sätt.

Kerstin berättar vidare om förskolans utveckling genom aktionsforskningen. Hon menar att pedagogerna genom arbetssättet blivit mer medvetna och reflektiva i sitt arbete med att formulera verksamhetsmål och att synliggöra dessa, hon menar att: *»idag när vi sätter upp planeringen så sätter vi alltid upp ett syfte till alla aktiviteter i verksamheten«*. Kerstin påpekar att de nu förtiden har målen klara och därefter försöker finna aktiviteter som appellerar till dessa, inte tvärtom som innan. Hon berättar om det tidigare förhållningssättet till Lpfö 98:

Så här har det ju varit sedan läroplanen kom, man har ju olika sätt att angripa den. Där har vi varit från början och man har varit nöjd med att man har bockat av alla målen. Sett att man hade de, men det var ju inte tydligt. Vi pustade ut efter planeringstillfället men speciellt reflekterande var det ju inte.

Det nu medvetna förhållningssättet syns också i pedagogernas sätt att beskriva det de gör, processen samt hur de i förskolans lokaler belyser lärandeprocesser på en speciell vägg, där andra pedagoger, barn och föräldrar får svart på vitt vilket lärande det är som sker och hur det är kopplat till olika mål i Lpfö. Kerstin beskriver processen med läroplansarbetet och säger om sitt arbete:

Vi tänker verkligen att det vi gör ska ha ett speciellt syfte. Det är inte som vi började, att vi gjorde grejen och så kopplar vi det sedan och så stämmer det om vi har tur. Utan vi försöker i andra änden nu och det känns bra.

Samtliga pedagoger beskriver en känsla av professionalism genom arbetssättet, den medvetna hållningen gentemot Lpfö samt sättet att tala om sin egen roll som pedagog genomlysas av en professionalism som vilar på de grunder att de vet vad de gör och varför. Pedagogernas didak-

tiska medvetenhet skapar en trygghet och tydlighet gentemot föräldrar och barn. Ingenting görs av bara farten utan allt tycks genomföras med stor medvetenhet även om pedagoger talar om yttre faktorer som stress, som kan bidra till mindre genomtänkta handlingar, men även här finns en medvetenhet. Kerstin beskriver arbetes gång och hur de på avdelningen relaterar mål till aktiviteter:

Vilka har minst vilka har flest, så runt de sitter ju massor av mål som rör läroplanen. Det är relaterat till läroplanen här utmanar vi barnens motoriska förmågor [...] Så att man höjer sig ett snäpp. Det blir så mycket mer proffsig, det är så mycket tänk innan. Det försöker vi beskriva för föräldrarna.

En av informanterna, Tea, påvisar en annan inställning gentemot Lpfö 98. Tea och hennes kollegor arbetar sedan 2005 med genuspedagogik som pedagogisk inriktning på förskolan och menar att de genom förhållningssättet bearbetar mycket av läroplanens intentioner. Hon tycker att arbetet med likabehandlingsplanen medför vissa bitar, såsom barns inflytande, demokrati, mångfald, normer och etik, per automatik. Tea är noga med att påpeka att sambanden inte är självklara utan att det är något som de måste arbeta medvetet och aktivt med. Pedagogerna på förskolan har inget synligt förhållande gentemot Lpfö 98 då de inte dokumenterar verksamheten, utan vad Tea menar är att mycket av kunskapen och förhållningssättet finns hos pedagogerna. Hon säger att:

När vi har börjat ifrågasätta saker utifrån ett genusperspektiv så har de här bitarna tillkommit, för demokrati handlar ju om de här sakerna. Hur det ser ut liksom. Barns inflytande, hur ser det ut hos oss? [...] Vilket inflytande har de här pojkarna som bara springer runt? Påverkar de sin situation? Nej, det gör de ju inte.

2.4 PEDAGOGENS PERSONLIGA UPPLEVELSE

2.4.1 Professionalism – yrkesspråk, tyst kunskap/görande

När våra informanter resonerar kring sitt yrke och sin professionalism, är det flera av dem så belyser vikten av reflektion. De lyfter flera utgångspunkter i vilka reflektionen uppstår. Kerstin samtalar inledningsvis kring förskolekulturen i förhållande till läroplanen och menar att:

Det är en görande kultur och med auktionsforskning får man in mycket av en lärande kultur. Det är jätteviktigt det här, att du reflekterar över dig själv, i förhållande till det som händer. Dig själv som ett verktyg att använda för att uppnå strävansmålen i läroplanen.

Även Lisbet ser läroplanen som den självklara utgångspunkten: »För när vi utvecklar verksamheten är det gentemot de strävansmål vi har« och understryker läroplanen som en grund till den roll som språket har inom den egna professionen:

Genom att vi tolkar läroplanens mål så får man liksom ord för det, man får sina egna och man får andras ord. Alltså vi håller på att utveckla ett yrkesspråk som gör att vi förstår det vi gör bättre. Vi har ord för det vi gör och det vi tänker om det. Det finns ju inte ett färdigt yrkesspråk det är det som vi skapar emellan oss. Först skapas det mellan de man pratar med men genom att vi dokumenterar så skapar vi det för de vi dokumenterar för och andras dokumentation som vi läser. Så nu är vi medskapare till det här yrkesspråket som jag tror är jätteviktigt att man har för att kunna prata om sitt arbete.

Det är genom reflektionen och medvetandegörandet av det egna yrket som professionalismen blir synlig för informanterna själva. För att den egna reflektionen ska nå ut och det egna kunskandet synliggöras måste reflektionen ordsättas, menar Kerstin:

/.../för det är väldigt mycket tyst kunskap (lång paus) Det handlar väldigt mycket om att ordsätta, att formulera och på det viset bli mycket mer medveten som pedagog över vad du gör.

Maria däremot menar att det redan finns ett fungerande språk men hon uttrycker ändå:

Så då upplever jag att vi pratar på ett annat sätt kring verksamheten. Sen har jag väldigt bra kollegor, som, vi har jobbat länge ihop, så att, så att vi har nog haft, alltid fört de här samtalen så att för oss har det inte, är det inte jättestor skillnad, naturligtvis har vi utvecklats också men ingen sån tvärt skillnad.

Det språkliga utbytet sker förstås inte bara kollegor emellan, Tea berättar att hon upplever en skillnad i användandet av språket och menar att hon i sin kontakt med föräldrar har utvecklats:

Jag tycker att det känns på ett helt annat sätt att möta föräldrar, jag känner att jag har helt annat belägg för det jag säger jag tycker att jag upplever mig själv mer proffsig och jag märker att föräldrarna upplever det på samma sätt. Det blir tryggt för föräldrarna för de vet vad vi jobbar med och vad vi gör och jag upplever att de känns bra för de att vi hela tiden tänker på vad vi gör och vad vi säger. /.../ att många gånger förut kunde jag säga i kontakt med föräldern att man kom i försvarsställning så fort föräldrar kom med någonting

Det som informanterna lyfter under intervjuerna handlar både om en förändring i själva utövandet av professionen, man också ett förändrat sett att betrakta sig själv och verksamhet. Vilket pedagogerna tydliggör när de berättar om sitt arbete i barngruppen. Maria uttrycker:

/.../ att man helt plötsligt ser med andra ögon, ser andra saker, fokuserar mitt, fokuserar mitt seende på något vis på andra grejer än jag gjorde innan och man kanske stannar upp och tittar vad hände verkligen här nu /.../ och där tror jag att jag utvecklats att, att vara tyst och stanna upp och faktiskt titta på vad som händer.

Även Tea upplever förändringen på ett liknande sätt, när hon säger:

Även i mitt bemötande till barn, jag tycker att jag bemöter de på ett helt annat sätt idag jämfört med vad jag gjorde för flera år sedan genom att jag vet vad jag uppmärksammade de för förut så vet jag ju vad jag ska titta på på något sätt. Jag har lättare att se mönster som något som jag är med och bidrar med att det bibehålls.

Christina knyter an till det som Tea berör när även hon menar att man som pedagog bidrar till en utveckling i verksamheten genom sin egen utveckling, när hon uttrycker:

Så att du bygger på din egna kunskap, så din egna kunskap går hand i hand då kan man säga med verksamhetens, så på grund att pedagogerna i verksamheten jobbar aktivt med sin egen utveckling, så utvecklar du hela verksamheten.

Flera informanter visar på en positiv grundsyn gällande sitt arbete och ger exempel på när verksamheten fungerar, som Christina uttrycker det: *»Och att du, ja, att man känner yrkes-tolthet, det här fixar vi, alltså vi kan det här och vi kan genomföra det här på vårt sätt«*. Vidare understryker Christina vikten av den egna rollen inom verksamheten *»Man är bäst lämpad eller du vet mest om den egna verksamheten och då är man också bäst lämpad med att arbeta med den«* hon utvecklar sitt resonemang senare genom att säga:

Det jag ser ju mina egna kunskaper, som jag har med mig, de blir ju synliga för mig eftersom jag använder mig utav dem, plus att jag, det jag inte kan får jag ju söka själv eller lära mig av mina kollegor, plus att jag får berätta för andra om vad vi faktiskt gör.

Att få berätta utåt och synas inför andra är något som även informanter berättar om genom att till exempel berätta och studiedagar och när andra pedagoger besöker verksamheten. Kerstin säger:

Vi tar emot väldigt mycket studiebesök runt det här med auktionsforskning. Många gånger säger de /.../ vi gör ju jättemycket av det ni berättar, ah, tänk vad intressant och vart visar ni det?

Flera pedagoger är inne på hur viktigt det är att röra sig utanför den egna verksamheten. Samtliga av våra informanter har vidareutbildat sig, men alla har inte en riktigt lika uttalad syn som Stina som menar att:

Det skulle vara obligatoriskt att utbilda sig var femte år eller något, ett halvår. Alltså hoppa in på Pedagogen eller Högskolan ett halvår och så ut i verksamheten, och så in. Man känner sig mer professionell på något sätt när man börjar läsa mer och man reflekterar över sitt eget arbete.

Även inom den egna verksamheten menar två av våra informanter att det är viktigt att hitta andra forum för samtal kollegor emellan, en Stina säger: *»Vi har tvärgrupper då i förskolan som ger väldigt mycket»* Hon menar också att det är viktigt att: *»Synliggöra både för sig själv och för sin omgivning vad vi håller på med inom förskolan. Det är mycket som behöver visas, mycket bra saker som behöver framhållas»*. Det finns även kritik till den egna verksamheten och vilka möjligheterna som finns inom den, tydliggör Lisbet:

Man får ett perspektiv på arbete som jag egentligen har längtat efter länge som jag tycker [...] alltså det är ibland en lite inskränkt värld förskolan och här ger en annan professionell [...] professionellt förhållningssätt till sitt arbete. Att man kan prata med kollegor utefter professionen. Att man inte blir så privat utan får lyfta upp sina idéer och sina tankar och handlingar och relatera det till något man tror på för arbetets skull, som lärare.

Marias formulering kan stå som en sammanfattning av vilken riktning arbetet har tagit på flera av de verksamheter där våra informanter arbetar:

Men det man ser tydligt är att vi, alla pedagoger tittar på sin verksamhet på ett annat sätt, även om man fortfarande inte får ner det på pränt, så tittar man på det på ett annat sätt och man reflekterar med sina kollegor på ett annat sätt, även om det fortfarande är mycket muntliga reflektioner, så är det mycket mer reflekterande man funderar mer.

2.4.2 Syn på barns lärande

Flera pedagoger understryker det ständiga lärandet och Maria säger exempelvis: »Barn lär hela tiden, varenda sekund i sitt liv så lär de« och menar vidare att »man uppmuntrar barnens intressen och vilja till att lära. /.../ jag tror att barn lär sig bäst när de själva är motiverade och intresserade«. Christina håller med Maria och tillägger även: »man är aldrig fullärd« och menar vidare att man både: »söker kunskap, men blir du också påverkad av din omgivning, alltså både vuxna och barn.« För att förtydliga det säger Christina fortsättningsvis att: »jag kanske hade lärt mig andra saker om jag hade varit någon annanstans«. Varje plats har sin specifika miljö och det är något som Kerstin knyter an till, när hon talar om sin avdelning som en plats »där barnen möts där de befinner sig« och ställer sig sedan frågan: »och hur kan jag säga det? Jo, för att vi problematiserar hela dagarna nästan«. Vilket skapar en medvetenhet som handlar om hur viktigt det är att lyssna på barnen. Kerstin vidare: »Att vara lyhörd på ett annat sätt för barnen och vad de tycker är roligt att låta de vara med och påverka att utvärdera« och lyfter fram vikten av att som pedagog ställa frågor: »Hur upplevde du det här?« och menar vidare: »Många kan ju uttrycka sina känslor, många behöver hjälp, att få med dem«.

Lisbet talar också om betydelsen av att ställa frågor, men ser där i även en svårighet: Att hitta de rätta frågorna, att vi har de rätta frågorna till dem – det är det som är det kluriga. Att ställa de rätta frågorna, att veta för att få deras process gå vidare.

»Jag tycker hemskt mycket om vår läroplan« säger Lisbet med ett skratt och talar också om annan litteratur som berör läroplanen (Röva, öva världen – att erövra världen), hon känner sig helt överens med läroplanen och säger: »/.../den bygger på teorier som stämmer med mina erfarenheter, det här med att man lär sig i samspel med andra och att man /.../försöker se det ur barns perspektiv.«

Flera pedagoger understryker vikten av att ta barnets perspektiv, genom att se till »barnens drivkraft och kompetens«, som Lisbet uttrycker det, men talar också om den svårighet som det innebär: »Sen säger jag inte att jag alltid klarar av att tillämpa det, min idé att bygga på barnens intresse och målmedvetenhet och ambition.« Enligt Lisbet handlar det både om att utgå från barnet men se till gruppen, hon benämner lärandet som en »kommunikativ process«.

Även Kerstin menar att lärande är ett samspel, men pratar också om trygghet och vikten av att: »lärmiljön är trygg«, vidare poängterar hon lärande ska vara »lustfyllt« och menar att »en stor parameter i att lära är att det ska vara spännande och inte krävfyllt.«

Precis som Christina var inne på när hon talade om sin egen profession, och menade att om man som pedagog »jobbar aktivt med sin egen utveckling, så utvecklar du hela verksamheten«, så talar Tea om: »att det finns en tradition inom förskolan att lärandet handlar enbart om barn.« och menar vidare: »att vår vuxenroll är inte statisk, /.../, utan något vi hela tiden måste jobba med.« och har samma inställning till utveckling som Christina när hon säger att: »så utvecklas även barnens lärande parallellt och min syn på barns lärande.«

2.4.3 Självkritik

I pedagogernas syn på barn lärande ingår också synen på sin egen roll. Flera gånger är pedagogerna kritiska till sitt eget förhållningssätt. Lisbet poängterar vikten av att: »*hitta rätt frågor*« och säger vidare: »*Det är inte lätt /.../man sitter i samtal med barn /.../man är så mycket fokuserad på sig själv, hur man själv tänker. Så man glömmer bort lite grann vad den andra pratar om*«. Tea talar också om kommunikation, men lyfter det på ett annat sätt än Lisbet, när hon säger:

/.../det jag har gjort har begränsat många barn i sitt lärande i och med att jag har haft förutfattade meningar, /---/ jag kanske har berövat många pojkar en språklig utveckling och där har de ju missat mycket i lärande och språk och kommunikation.

Vidare talar hon om flickorna och menar på att »*flickorna har jag kanske begränsat i sitt lärande då jag kanske har förminskat dem och gjort de till hjälpfröknar istället för att utvecklas själva och inte vara till för andra*«. På Kerstins förskola har de använd videokamera och rannsakar sig själv när hon ser resultatet:

På filmen såg vi ju också att det var en pedagog som satt och tog massa talutrymme utan räkna upp handen, sånt som man över huvudet inte var medveten om. Alltså det var jag då, jag fick syn på mig själv.

Kerstin berättar vidare om hur hon upplever när hon ser sig själv på filmen: »*Jag ser ju direkt på filmen. Min tanke är ju att det ska stötta men jag ser ju här på filmen att det är ju ingen som fattar när jag säger så*«. Även på Teas förskola har de använt videokamera »*det blir så otroligt tydligt och ger resultat*«, säger hon och utvecklar hur hon tänker om sitt eget handlande som pedagog och sin förmåga att ändra sitt sätt gentemot barnen: »*när jag slogs av den insikten kunde jag ju konkret varje dag börja göra saker*«, men menar samtidigt att det finns »*mer subtila saker*«, till exempel »*det som har med livsutrymme att göra*« och menar att det är »*då det stora jobbet började*«. Även Stina tycker också att det finns en svårighet när man betraktar den egna verksamheten och frågar sig själv: »*Vad har jag för, för inverkan på hur jag gör, vad jag säger och så. Vad har jag för belägg för hur jag ska gå vidare, hur vet hur jag ska gå vidare på och titta på sådana frågor då*«. Lisbet menar på att det även finns organisatoriska problem och att även de till viss del är avhängda på den enskilde pedagogen när hon säger: »*Sen när vi började titta på det ser vi att vi gör en del men inte gemensamt och medvetet*« och menar vidare att »*vi är inte alltid så professionella i att hantera vårt arbete utan det kan bli lite såhär att man sätter sig och har planeringsmöte och ingen vet vad som ska tas upp när vi kommer dit*«. Christina understryker också vikten av organisation och säger: »*det handlar helt klart om att kunna organisera det och att se vinsterna i det*« och tydliggör senare hur organisationen kan ha sina svårigheter: »*sen så kan vi dra igång och göra massa olika saker /.../ sen får man inte släpa på för segt heller. /.../ vi väl liksom nu då insett att vi kanske har travat på lite för fort*«. Det är inte bara svårt att hitta rätt organisation och tempo, utan som Maria uttrycker det: »*pedagogerna tycker att det är spännande, intressant och svårt. /---/Men det*

är en lång startsträcka att hitta in i de här metoderna och de olika verktygen«. Ett av verktyget i utvärderingsarbete är dagboksskrivandet och flera pedagoger tar upp svårigheter med det: *»det är svårt att komma in i, som dagboksskrivandet, att hitta tid till det«* menar Maria. Även Stina kommer in på dagboksskrivandet och säger: *»Sen har jag skrivit för lite, det kan jag säga och det är någonting jag tycker att man ska jobba med då, att man ska skriva mera«*. Christina redogör först också för tankar kring dagboksskrivandet och dra sedan en slutsats för hur utvärderingsarbete fungerar i stort:

En del tycker att det är jättesvårt, jag tyckte det var jättesvårt, alltså när man skulle börja också, att hitta den här tiden. Så att, men alla vet ju att det är en viktig del av arbete, så man, vi försöker ju. Det tar tid innan man lär sig, alltså får det fungera, så man får inte ge upp, det är en väldigt långsiktig process, ingenting som händer över, från en dag till en annan.

3. SLUTDISKUSSION

Vårt syfte har varit att genom kvalitativ metod ta reda på pedagogers erfarenheter av att arbeta med systematiskt kvalitetsarbete i förskolan. Genom de frågeställningar som tidigare nämnts kommer vi att diskutera det analyserade materialet och ställa det i relation till den tidigare forskningen som vi i inledningen redogjort för.

3.1 GEMENSAM PEDAGOGISK GRUNDSYN

3.1.1 Läroplanen

När vi här diskuterar *grundsyn* får det ske mot bakgrund av att det skulle betyda att pedagogerna arbetar utifrån Lpfö 98 och att det är den sociokulturella teorin om hur lärande sker som utgör formen för deras pedagogiska grundsyn. Dock framgår att endast en av de sex informanterna kan beskriva ett synligt förhållningssätt gentemot Lpfö 98, hur de arbetar utifrån givna mål och hur de synliggör dessa bland föräldrar, barn och kollegor. Denna informant kan även beskriva hur aktionsforskningen och arbetet med läroplanen gjort henne och kollegorna mer samsynta. Alla informanter är medvetna om att det är Lpfö 98 som ska genomsyra verksamheten men av olika skäl sker inte detta.

Läroplanen utgör visserligen inte en heltäckande kunskapsbas, vilket Colnerud och Granström (2007) talar om, men finns som en gemensam grund varifrån en kunskapsbas skulle kunna byggas. Ett sätt att påbörja ett sådant byggande är att satsa på utbildning och fortbildning, men utgångspunkten för detta måste alltid ligga i läroplanerna. Två av informanterna lyfter läroplanens funktion och talar särskilt om strävansmålen och ser den komplexa uppgiften att nå dit. En av informanterna använder begreppet verktyg när hon beskriver sin egen yrkesroll och uppgiften att nå strävansmålen. En mer sanningsenlig beskrivning vore att se pedagogerna som en arsenal av verktyg, eller snarare den som har befogenheter över och kunskaper hur innehållet i verktygslåda kan användas och utnyttjas. Verktyg i funktion av kunskapsbas, som enligt Colnerud och Granström »är till nytta i beskrivandet och bearbetandet av den egna yrkespraktiken« (ibid:17) En kunskapsbas kan beskrivas som »en gemensam vetenskaplig grund för yrkesutövande« (ibid:15), och innefattar såväl förvärvade teorier som förklaringsmodeller, menar de vidare.

Den fortbildning informanterna har tillskansat sig genom *Q i förskolan* kan just ses som ytterligare en förvärvad teori och även en förklaringsmodell, då den appliceras på det praktiska pedagogiska arbetet. Att förhålla sig till och reflektera över dels sin utgångspunkt i läroplanen och dels sina förvärvade kunskaper inom yrket, ökar således potentialen för att andra och den egna yrkesutövaren att se på sitt yrke som professionellt. En kunskapsbas börjar ta form, om än lokalt, som bidrar ett förtydligande av den pedagogiska grundsynen för våra informanter. Det handlar både om synen på det egna arbetet men även synen på barns lärande, en helhet gällande hela yrkespraktiken.

Ytterligare informants berättelse visar hur de med aktionsforskningen återigen kommit att ta upp arbetet med att tolka Lpfö 98, men inte att det tolkningsarbetet ännu bidragit till en gemensam grundsyn. Såsom Skolverket menar, att det är av största prioritet att man i arbetslaget utvecklar en gemensam värdegrund och grundsyn om hur barn tillägnar sig kunskap utifrån

uppsatta mål, råder det vissa tvivel om att aktionsforskningen i sig skulle bidra till en större samsyn i kollegiet vad det gäller tolkningsarbetet av Lpfö 98. Detta skulle kunna bero på att arbetslagen på grund av yttre omständigheter inte arbetar med modellen såsom tänkt. Även om aktionsforskningen i sig inte har bidragit till större enighet i arbetslaget så bidrar det till att pedagogerna genom tolkningsarbetet av Lpfö 98 upplever sig mer professionella. Dessutom bidrar tolkningsarbetet med Lpfö 98 till ett reflektivt pedagogiskt förhållningssätt. Informanterna reflekterar över den dagliga verksamheten och det är ett resultat av arbetet med aktionsforskning. För att pedagogerna ska lyckas med att tillskansa sig en gemensam grundsyn krävs såsom Skolverket menar, stöd och gemensam tid för reflektion över hur arbetet ska kunna utvecklas. Detta tycks vara en bristvara.

3.2 HUR AKTIONSFORSKNING TOLKAS OCH UPPFATTAS

3.2.1 Dokumentation

Då man bedriver utvecklingsarbete enligt aktionsforskning är det av stor vikt att man kontinuerligt dokumenterar sitt arbete. Dokumentationen ska sedan analyseras och syftet är att det slutligen ska bidra till en gemensam reflektion och förståelse. Rönnerman menar att det är betydelsefullt att pedagogerna hittar nya vägar för att förstå sin praktik utifrån istället för att applicera redan färdiga modeller (Rönnerman, 2000). Utifrån den synvinkeln är pedagoger i behov av pedagogiska verktyg och teoretiska begrepp som är till hjälp att förstå den egna verksamheten. Pedagogiska verktyg kan vara, som vi tidigare nämnt, observationer av verksamheten och dokumentation av dessa samt dagbokskrivande. Rönnerman menar vidare att *»ett viktigt steg för att ett lärande ska ske i aktionsforskningen är reflektion tillsammans med andra över arbetet«* (ibid:15).

I samtalet med våra informanter framgår att man har kommit olika långt i bedrivandet av systematisk dokumentation samt att man har olika erfarenheter av vad dokumentationen har för betydelse i en vidare mening och ett fortsatt arbete. I stora drag ser vi att aktionsforskningen har medverkat till att dokumentationen har fått större utrymme och betydelse i den dagliga verksamheten än den tidigare haft. Vi ser också att aktionsforskningen i vissa fall, som i en informants, tydligt har bidragit till att hon har applicerat reflektionen över sitt arbete till det praktiska utförandet. Detta genom hennes sätt att beskriva hur hon numera tänker då hon fotograferar barnen i deras upptäckande. Informanten berättar att aktionsforskningen har medverkat till att hon fokuserar på *»vad som verkligen händer«*. Detta kan, anser vi, ses som en påtaglig vinst av att man har reflekterande syn på sitt arbete samt en utvecklande syn på barns lärande.

Sammanfattningsvis verkar det ändå inte vara en enkel uppgift för någon av informanterna att dokumentera sitt arbete då ingen beskriver det så. Snarare hör vi att dokumentationsarbetet sammankopplas med ord som svårt, komplicerat och tidsbrist. Det kan vara ett uttryck för att man inte har uppfattat betydelsen av att begränsa frågan för sitt utvecklingsarbete så att man också begränsar området för dokumentation. För att detta ska fungera så krävs det även att man gemensamt i sitt arbetslag har samma förståelse för hur utvecklingsarbetet verkligen ska bedrivas och att man har samma uppfattning om metoden man ska bruka. Som ett tecken på detta kan vi se att den informant, som tillsammans med sitt arbetslag, inte lyckats genomföra systematisk dokumentation på sin arbetsplats inte heller använder sig av aktionsforskningen som metod såsom den förespråkar.

Det som kan ses som ett tydligt tecken på utvecklande pedagogisk verksamhet är den gemensamma dokumentation man genomför på alla informanternas, utom ovanstående, arbetsplatser. De påvisar att man faktiskt använder sig av det arbete man faktiskt gör genom att sprida det vidare så att andra kan ta del av det, och att man själv också ges möjligheten att inspireras av andra. Aktionsforskningen ser vi har betydande anledning till att detta sker, då det är främst de aktioner man genomfört och resultatet av dessa som sammanförs i den gemensamma dokumentationen.

3.2.2 Syftet med aktionsforskning

Att arbeta på förskola innebär att man arbetar tillsammans i ett arbetslag vilket i sin tur medför att man gemensamt skapar förutsättningarna för verksamheten. Förutsatt att lärandet sker, liksom Vygotskij tankar, i samspel med andra och i synnerlighet genom kommunikation och således språket (Dysthe, 2003) har aktionsforskningen som metod goda förutsättningar till att bidra till lärande av pedagoger, barn och deras föräldrar. Aktionsforskningens tanke att man tillsammans med sina kollegor och handledare skapar sig en bild om verksamheten och hur den ska förändras grundar sig på så vis i den sociokulturella teorin. Informanterna har uttryckligen förstått det yttersta syftet med att bedriva utvecklingsarbete utifrån aktionsforskning – nämligen att kvalitetssäkra/förbättra verksamheten.

För att man ska kunna arbeta utefter en metod eller ett visst tillvägagångssätt bör alla som det innefattar vara väl införstådda och ha tillförlit till hur den metoden faktiskt ska utföras. Skolverket betonar i sina allmänna råd att det i processen att förbättra och granska förskolans kvalitet är det viktigt att personalens professionella kompetens utvecklas och att ansvaret för systematiskt kvalitetsarbete sprids bland många medarbetare (Skolverket, 2005). En intressant fråga att ställa sig i detta läge skulle vara hur informanternas kollegor uppfattat syftet med aktionsforskningen. Och vem är det som initierar arbetet bland övriga på arbetsplatsen? Är det våra informanter eller rektor? Informanterna har gått en utbildning i aktionsforskning och de har i sin tur fått utbilda och handleda sina kollegor på sin arbetsplats samt även på andra förskolor. Då man märker att det på vissa av informanternas arbetsplatser har varit svårare att applicera aktionsforskningsmetoden kan man fundera på om man verkligen har uppfattat metoden på ett likvärdigt sätt med tanke på att kollegorna på en arbetsplats uppfattar arbetet som *»någonting extra, någonting ytterligare som ska genomföras utöver det andra som också ska göras»*. Rönnerman menar att det är av betydelse *»att knäcka koden»* vilket innebär att projektet inte heller ska ses som ett projekt utan att det istället övergår till att bli en del av verksamheten (Rönnerman, 2000:57).

Med tanke på att begreppet kvalitet har en central plats i metoden bör det, såsom vi ser det, vara ett naturligt föremål för tolkning och diskussion. Trots detta ser vi att det bara är en av informanterna som nämner att det är av vikt att även diskutera begreppet kvalitet tillsammans

med sitt arbetslag och vilka olika betydelser det kan ha. Att det just i detta fallet har tagits upp till diskussion kan möjligtvis ses som en följd av ett gediget ihopsamlade arbete av rektor, vars ledande arbete inte nog kan betonas för att utvecklingsarbetet ska ta sig till en ytterligare nivå.

3.2.3 *Fördelar och nackdelar med aktionsforskning*

En egenkontrollerad yrkestik skulle bidra till att pedagogerna själva inte behövde ställa sig frågande till sitt eget arbete utan kunde lita på en struktur. När det inte finns någon struktur i form av egenkontrollerad yrkesetik uppstår många gånger ett kritiserande av det egna yrkesutövandet. Kritiken är inte alltid konstruktiv, utan kan ha nedvärderande karaktär.

Hargreaves talar om skuldkänslor och menar att *»den dyker ofta upp när lärare ombeds att prata om sitt förhållande till arbete«* (Hargreaves, 1994:153) och menar därmed att vår intervjusituation med informanterna kan påverka deras uttalanden.

Hargreaves understryker också den sociala kontext i vilken pedagogens arbete alltid utförs och menar den har en stor påverkan. Vidare menar han att skuldkänslan grundar sig i fyra dimensioner *förpliktelsen att ge omsorg, arbetets oavslutade karaktär, trycket från resultatansvar och intensifiering och kravet att framstå som perfekt*. En informant menar att hon genom sina förutfattade meningar hämmat barnen i sitt lärande. Det är tydligt att informanten har krav på sig själv i sitt yrkesutövande, samtidigt som hon skattar omsorgen om barnen högst. Hennes eget tillkortakommande tangerar därmed två av Hargreaves dimensioner.

Flera informanter poängterar svårigheten att använda yrkesspråk skriftligt. Här handlar det om frustationen över det som Hargreaves benämner som arbetets oavslutade karaktär. Samtliga av dessa dimensioner kan kopplas till att pedagogen *»inte värdesätter sin pedagogiska utbildning och professionalism lika högt«* (ibid:158). Hargreaves sammanfattar problematiken genom att skriva att *»lärarnas skuldkänslor skapas på en samhällslig nivå, kommer till uttryck på en emotionell nivå och får konsekvenser på en praktisk nivå.«* (ibid:170).

I linje med Hargreaves är Lindö (1996) inne på att finna lösningar till den problematik som självkritik och en bristande kommunikation innebär. Lindö understryker när hon diskuterar den professionella dialogen som ett medel för kompetensutveckling vikten av att *»ständigt få impulser till att komma vidare genom att använda sina egna och andras erfarenheter«* (ibid:49). Lindö ser en möjlighet för progression både hos pedagog och hos verksamhet när hon skriver: *»genom att ständigt stimuleras till reflektion över den egna praktiken i dialog med andra kan individen såväl som skolan som helhet kontinuerligt ompröva handlingsmönster och ställningstaganden«* (Lindö ibid:50). Hargreaves understryker ytterligare vad Lindö beskriver och lyfter att *»en tänkbar lösning på den överväldigande skuldkänslan är alltså att utveckla större kollegialitet och gemenskap bland lärare på den enskilda skolan«* (Hargreaves, 1994:161)

En av de nackdelar som tydligast framstår i arbetet med systematiskt kvalitetsarbete är den

om tid för utvecklingsarbete. Flera av informanterna menar att det inte avsätts tid för utvecklingsarbetet och tidsbristen ses som den mest påtagliga källan till frustration hos pedagogerna. Vidare åsyftas att rektor initierar ett arbete som det sedan inte finns vare sig tid eller resurser till, för att gå vidare med. Det är inte med säkerhet som vi vill påstå att arbetet med systematiskt kvalitetsarbete är effektivt för det dagliga arbetet i sig. Karlsson lyfter frågan när han menar att *»rutiniserade handlingsmönster gör /.../ att man inte behöver diskutera och ifrågasätta vilka handlingar som är lämpliga i varje situation, vilket kan spara tid«* (Karlsson, 2003:51f). Vad vi däremot vill påstå är att arbetet under rätt förutsättningar, såsom rektors stöd och avsatt tid för reflektion, dokumentation och utvärdering, är gynnsamt för pedagogens och verksamhetens progression. Att tid inte avsätts kan vara resultat av den byråkrati som *»reglerar och rationaliserar«* den tid som pedagogerna har tillgodo (Hargreaves, 1998:128).

En av de upplevda fördelarna med att arbeta med systematiskt kvalitetsarbete är aktionsforskningens möjlighet att sammanföra kollegor kring ett gemensamt pedagogiskt innehåll. Att aktivt arbeta med systematiskt kvalitetsarbete kräver engagemang, och att kollegorna är villiga att arbeta med den pedagogiska verksamheten under dessa former. Undersökningen visar att aktionsforskningen som arbetsmetod främjar möjligheterna bland kollegor att arbeta åt samma håll. Initieringen av aktionsforskningen har i vissa fall lett till omstruktureringar på arbetsplatser som i sin tur har genererat mer gynnsamma polariseringar, där samstämmighet har varit en av drivkrafterna.

I arbetet med aktionsforskning som utvecklingsmodell blir det intressant att lyfta rektors roll i arbetet. Samtliga pedagoger menar att rektor har varit den som initierat arbetet med aktionsforskning i arbetslaget. Hur arbetet kommer att förankras i verksamheten beror därefter på rektors sätt att följa upp utbildningen och arbetet med den. I tidigare forskning om rektors roll i utvecklingsarbeten belyses *»att rektors ledarskap är av central betydelse för hur skolutvecklingsarbetet kommer att utveckla verksamheten«* (Folkesson, 2004:94). Genom det empiriska materialet kan vi se att i de fall där utvecklingsarbetet har institutionaliserats i verksamheten har rektor sett till att arbetet prioriterats. Precis som det Folkesson menar är det gynnsamt för verksamheten och progressionen i arbetet om rektor och pedagoger möts *»kring ett tydligt pedagogiskt innehåll«* och där rektor och pedagoger deltar i en gemensam lärandeprocess (ibid:94). En av informanterna påpekar hur arbetet med aktionsforskningen inte bara har varit gynnsam för pedagogerna utan även gjort rektor upplyst om de olika pedagogiska dilemman som pedagogerna möter i det dagliga arbetet. Vidare nämns hur utvecklingsarbetet i vissa fall har stärkt kommunikationen mellan pedagoger och rektor. Björk och Johansson (1996) menar att det av stor vikt att även skolledare ingår i arbetet på likvärdigt sätt och med *»samma förutsättningar«* (Lendahls & Runesson, 1996:65) som pedagogerna. I utvecklingsarbeten, som detta, där man granskar sin verksamhet och där inga givna mallar finns är det av vikt att alla *»inbjuds att vara med att utforska undervisningen i en kreativ utvecklingsprocess«* (ibid.). För oss blir detta tydligt då informanternas svar om rektors roll i utvecklingsarbetet visar på en avsaknad av engagemang

och uppföljning av arbetet. Svaren pekar åt att möjligheterna till en mera fruktsam arbetssituation hade varit möjligt om rektor hade tagit en mer aktiv och likvärdig roll i arbetet.

Rektor i sin roll som pedagogisk ledare måste driva den pedagogiska verksamheten framåt och ta hänsyn till ovan ifrån komna direktiv, men även se till sina pedagogers önsknings. Folkesson påpekar att rektor i utvecklingsarbetet får erfarenhet, kunskap och tid för att *»tänka, fundera, reflektera och samtala /.../ precis som pedagogerna«* detta borde även ge rektor möjlighet till dialog med pedagoger angående förhållandet till Lpfö 98 och hur man i arbetslaget synliggör det förhållningssättet (Folkesson, 2004:96). Genom att mötas kring ett pedagogiskt innehåll, såsom i arbetet med systematiskt kvalitetsarbete, borde även rektor ser till vikten av att arbetet implementeras i arbetslaget innan nya rutiner sätts i bruk. En informant påpekar att pedagogerna fått *»sätta ner foten«* för att få landa i det nya och att det arbetssättet blir ett med dem. Detta kopplat till utvecklingsarbetets oavslutade karaktär är något som Hargreaves (1998) menar på är ett av skälen till att pedagoger kan uppleva skuld. Aktionsforsknings, bildligt talat, spiraliska karaktär gör att det inte finns något direkt slut på processen och pedagogerna kan alltid finna nya delar i verksamheten att förbättra.

3.3 REFLEKTION KRING YRKESROLLEN

3.3.1 Yrkesspråket

Colnerud och Granström (2007) menar att ett vetenskapligt språk precis som en kunskapsbas är nödvändigt i beskrivandet av det egna yrkesutövandet. Det vetenskapliga språket kan också benämnas som yrkesspråk. En av våra informanter, menar att det ännu inte finns ett färdigt yrkesspråk men ser samtidigt en tillkomst av ett yrkesspråk i sin egen verksamhet. Tilläggas bör att det endast är två informanter som mer konkret närmar sig begreppet yrkesspråk och utvecklar det. Övriga informanter talar om sina språkliga uttryck i termen reflektion, och menar då såväl muntlig som skriftlig reflektion. Utifrån den definitionen som Colnerud och Granström använder sig av måste ett yrkesspråk ha en mer solid grund för att just kunna befästas som ett yrkesspråk, det handlar bland annat om att förhålla sig till vetenskapliga teorier (ibid.)

Ett yrkesspråk utgörs av en kollektiv kompetens, vilken har sin uppkomst i gemensamma yrkeserfarenheter (Folkesson, 2004). Med en kollektiv kompetensen menas de specifika kunskaper som finns samlade ett arbetslag. Men för att få en kollektiv kompetens krävs ett yrkesspråk som bidrar till att kommunikationen sker på ett professionellt sätt. Det kan tolkas så att det finns en beroendeställning mellan dessa faktorer, vilket en av våra informanter lyfter fram när hon talar om att det ännu inte finns något färdigutvecklat yrkesspråk. Hon beskriver den process hon upplever av skapandet av ett yrkesspråk tillsammans med sina kollegor och menar att både den muntliga och skriftliga kommunikationen har en central roll, vilket hjälper till att avläsa och ordna arbetslagets samlade kunskap. Den synliggör även hur olika företeelser inom yrket kan tolkas på ett mer adekvat sätt genom att yrkesutövare tydligare kan se samband och orsaksrelation (Colnerud och Granström, 2007).

Definitionen av yrkesspråket med vardagsspråk kontra metaspråk innebär alltså inte enbart att metaspråket skiljer sig från det språk man använder dagligdags utan främst att ett metaspråk kräver reflektion (ibid.). Just vikten av reflektion är något som flertalet av våra informanter också poängterar. Vardagsspråket kan beskriva ett skede medan metaspråket problematiserar och går in på orsaker och svara på *hur-* och *varförfrågor*. I användandet av de båda språken kan kommunikationen inom verksamheten, det vill säga såväl med kollegor, barn och föräldrar nå en stor tydlighet. Om metaspråket inte behärskas till fullo av pedagogen kan det övergå i pseudospråk, som kan ses som en blandning mellan de båda språken, utan att för den delen skapa en större tydlighet. Bland några våra informanter finns en risk att pseudospråket skulle kunna användas i tron om att det är ett fullgott yrkesspråk. Då vårt empiriska material, med de sex inspelade intervjuerna, vittnar om olikheten i informanternas reflektioner kring ett yrkesspråk och hur användandet gestaltar sig, tror vi att pedagogerna har olika förutsättningar i en begagnande av ett yrkesspråk. Colnerud och Granström (2007) menar att om det råder olika tolkningar av syftet med en aktuell arbetsuppgift och om detta inte kan klargöras genom

att ett yrkesspråk kan tillämpas på ett korrekt sätt, kan det resultera i ett slumpmässigt utfall som blir omöjligt att utvärdera. Därmed lyfter de indirekt fram vikten av att ständigt vara reflekterande kring sin yrkesroll och menar på att det finns en komplexitet kring det pedagogiska arbetet. En informant talar om *tyst kunskap* och menar att reflektionen måste ordsättas och efterlyser därmed ett yrkesspråk, som ännu inte är tydligt definierat för informanten.

3.3.2 Utvecklandet av en profession

Pedagogens yrkesuppgift blir framträdande först i kontakt med andra individer, barn, föräldrar eller kollegor. En informant berättar hur de använder tvärgrupper i verksamheten för att tydliggöra förskolan uppdrag. En annan informant belyser sin profession i förhållande till föräldrarna och säger att hon upplever mötet med föräldrar på ett annat sätt sedan hon fortbildat sig och säger att hon känner sig mycket mer »proffsig«. Colnerud och Granström (2007) framhåller att de flesta professionsforskare menar att den viktigaste parten för pedagogen är barnen. Här skulle även föräldrarna innefattas då de många gånger har valt förskola för sina barn. Vidare påpekas att en verksamhets uppdragsgivare påverkar yrkes professionalitet. För pedagogerna som yrkesgrupp är, förutom barn och föräldrar, också samhället som organisation uppdragsgivare. Detta dubbla uppdrag skapar en särställning för all pedagogiska verksamhet gentemot många andra yrken och visar på dess betydelsefulla funktion.

Då pedagoger ännu inte har innehar en formell legitimation, måste en auktorisering av yrket ske utifrån en annan utgångspunkt. Auktoritet och yrkesmässig autonomi diskuteras därför här som ett samlat begrepp. Eftersom den yrkesmässiga autonomi ger pedagogerna rätten att själva välja hur yrket ska utföras i val av metoder och material, är det betydelsefullt att det finns en auktoritet bakom dessa beslut. För informanterna handlar det om att besitta en kunskap och erfarenhet och ha ett professionellt förhållningssätt. En informant framhåller vikten av att kontinuerligt fortbilda sig. Flera informanter belyser den progression som måste finnas för att ständigt utveckla utövandet av yrket. En informant poängterar sambandet mellan den egna utveckling och verksamheten, och menar att pedagogens utveckling även gynnar en utveckling av verksamheten. För våra informanter handlar det om att bli medveten om sin specifika kompetens utifrån sina samlade erfarenheter och tydliggöra det, för både sig själv och sina uppdragsgivare, barnen och föräldrarna. Colnerud och Granström menar att det handlar om att »*avgränsa ett kompetensområde och sina egna arbetsvillkor i så hög grad att klienter och andra intressenter får acceptera och i vissa fall anpassa sig till dessa villkor*« (Colnerud och Granström 2007:21) Samhället som uppdragsgivare kan här skapa en konflikt genom att inkräkta på den yrkesmässiga autonomi. Från pedagogernas sida kräver det en acceptans av föreskrivna ramar, en överenskommelse gällande yttre faktorer som exempelvis läroplanen.

Colnerud och Granström skriver att »*autonomi är emellertid individuellt baserad*« (Colnerud och Granström, 2007:17) Vidare understryker de den personliga friheten inom yrket men frå-

gar sig hur stor den professionella friheten egentligen är? Än en gång handlar det om att kunna formulera sig i sitt yrkesutövande, för att ringa in och skapa en tydlighet. Enligt Colnerud och Granström (2007) har lärarkåren försökt att enats om en etisk kod, lik den som till exempel advokater och läkare har. Hur långt detta arbete har kommit och vilken genomslagskraft det har fått är ännu i skrivandet stund osäkert. Det är därför mer intressant att se till vilka faktorer som föreligger att det hittills ännu inte finns någon etisk kod. Bristen på ett fungerande yrkesspråk är en återkommande faktor men det är också viktigt att se till en historisk kontext och se hur pedagogernas roll har förändrats och hur den förändringen fortfarande är i rörelse.

SLUTSATS 3.4

Det som vi har kommit fram till via vår slutdiskussion är att pedagogerna genom systematiskt kvalitetsarbete kan göra en grundligare tolkning av läroplanen och utifrån det utveckla den kunskapsbas som bidrar till en gemensam grundsyn. Vi vill påpeka vikten av att rektor visar på utvecklingsarbetets dignitet för att metoden ska ha möjligheten att institutionaliseras i arbetslaget. Arbetet med systematiskt kvalitetsarbete har även bidragit till att pedagogerna har förändrat sin syn på dokumentation, både hur den kan genomföras men också vilka krav den ställer på den enskilde pedagogen. Vi har därigenom sett betydelsen av handledning, samarbete mellan kollegor och rektors stöd.

För att ett arbete av systematisk karaktär ska få en så gynnsam utveckling som möjligt krävs att tid avsätts för samtal, dokumentation och reflektion. I brist på tid och resurser kan en upplevd skuld hos pedagogen ta form. Ett fungerande yrkesspråk kan bidra till en ökad förståelse för yrkesutövandet och innebära att pedagogen kan hantera sin yrkesroll på ett mer professionellt sätt. Ett yrkesspråk medvetandegör en sambands- och orsaksrelation så att pedagogen tydligare kan se skulden som konstruktiv självkritik. Vilket i sin tur borde bidra till att verksamheten får en än mer framåtsträvande utveckling.

Den vidare forskning som blir intressant att lyfta utifrån vår slutdiskussion är huruvida föräldramedverkan kan utökas. Vad kan denna eventuella påverkan ha för effekt på förskolans verksamhet och kvalitet och hur står det i förhållande till pedagogernas profession. Ytterligare spår för vidare forskning är den om yrkesspråket och då specifikt inriktat på hur utvecklingsarbete kan bidra till ökad professionalism i förskolan. Vad som därutöver skulle vara av intresse för förkovring är den om hur man kan effektivisera sin planering på arbetsplatsen. Hur pedagogerna strukturerar sin tid och hur man med hjälp av yrkesspråket kan rationalisera sin planering och bli mer tydlig för sig själv och kollegor.

KÄLLFÖRTECKNING

BÖCKER

- Björk, M. och Johansson, M. (1996). Dubbellogg – ett redskap för reflektion och lärande. Lendahls, B. och Runesson, U (Red.) *Vägar till lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Colnerud, G. & Granström, K. (2007). *Respekt för läraryrket. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan: Konsten att studera sambälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Folkesson, L., Lendahls Rosendahl, B., Längsjö, E. & Rönnerman, K. (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Kalve, S. (1997). *Den kvalitativa forsknings intervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, O. (2003). Behovet av praktikbaserad utvärdering. Thors Hugosson, C. (Red.) *Värdera och utvärdera*. Stockholm: Lärarförbundet
- Lindö, R. (1996). Den kollegiala dialogen. Lendahls, B. & Runesson, U. (Red.) *Vägar till lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Längsjö, E. (1996). Om forskning kring lärares kunskap och lärares lärande. Lendahls, B. och Runesson, U. (Red.) *Vägar till lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Lärarförbundet & Lärarnas riksförbund. (2008). *Etiska principer*. Lund: Studentlitteratur
- Rönnerman, K. (red.) (2004) *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: studentlitteratur.
- Stukat, S. (2005) *Att skriva examensarbete*. Lund: Studentlitteratur.

STYRDOKUMENT

Lpfö 98 - *Läroplanen för förskolan* (1998) Stockholm: Skolverket (Elektroniskt tillgänglig: www.skolverket.se/publikationer?id=1067)

RAPPORTSERIER

- Rönnerman, K. (2000) *Att växa som pedagog: Utvärdering av ett aktionsforskningsprojekt i förskolan* (2000:23) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Skolverket (2005) *Allmänna råd för kvalitet i förskolan* (2005:896) Stockholm: Publikation (Elektroniskt tillgänglig: www.skolverket.se/skolfs?id=1397)
- Önnerlövs, U (2006) *Q i förskolan – Ett aktionsforskningsprojekt i sju kommuner i samarbete mellan Myndigheten för skolutveckling, Lärarförbundet och Göteborgs Universitet, 2006* (2003:535) Göteborg: Myndigheten för skolutveckling (Elektroniskt tillgänglig: www.skolverket.se/content/1/c6/01/43/62/147277_67911_SLUTRAPPORT_Q_i_forskolan_Dnr_2003x.pdf)

TIDSKRIFTSARTIKLAR

- Haug, P. (2003). Om kvalitet i förskolan. Forskning om och utvärderingar av förskolan 1998-2001. *Forskning i fokus*, 2003 (8).

BILAGOR

A INTERVJUFÖRFRÅGAN

Göteborg 2008-11-17

INTERVJUFÖRFRÅGAN INFÖR EXAMENSARBETE

Läraryrket vid Göteborgs universitet

Tack för att du ställer upp på vår intervju! Uppsatsens syfte är att undersöka pedagogers erfarenheter och upplevelse av att arbeta utifrån en medveten utvärderingsmetod.

Intervjun kommer att ta cirka en timme, den kommer att spelas in på band, transkriberas och slutligen citeras i uppsatsen. Intervjumaterialet kommer att anonymiseras.

Vänliga hälsningar,

Emma Balkefors, Cecilia Grip & Lisa Pettersson

B FRÅGELISTA

Biografi

- Kön
- Utbildning
- Examensår
- År i yrket

Förskolans profil

- Geografiskt område
- Vilken ålder är det på din barngrupp?
- Vad kännetecknar den här förskolans verksamhet?
- De egenskaper som du just beskrev varifrån har de tankarna sitt ursprung?
- Hur skulle du beskriva samarbetet kollegor mellan?
- Vad är utmärkande för rektors arbete?

Metoden

- Hur länge har ni arbetat aktionsforskning?
- Vilka var anledningarna till att utvärderingsarbetet initierades?
- Vad är syftet med själva utvärderingsarbetet?
- Beskriv hur arbetet praktiskt går tillväga? (planering, process)
- Hur dokumenteras arbetet?
- Hur upplever du ditt arbete nu jämfört med innan ni började med aktionsforskning?
- På vilket sätt har arbetet bidragit till reflektion? Hur ser reflektionen ut?
- Finns det områden inom det pedagogiska arbetet där aktionsforskning inte är tillämpligt?

Pedagogens personliga upplevelse

- Vad har du syn på lärande?
- Vad kännetecknar verksamheten på din avdelning?
- Hur har aktionsforskning bidragit till ett förändrat pedagogiskt arbete? Vad har förändrats?
- Hur har utvärderingsarbetet bidragit till utveckling av dig som pedagog?
- Hur har samtalet, kollegor emellan, förts och förändrats under processens gång?
- Har detta arbete tagit eller gett tid? Utveckla gärna!
- På vilket sätt har ni uppnått syftet med utvecklingsarbetet?
- Hur ser det fortsatta utvärderingsarbetet ut?

