



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

“Det kan inte bara hända i en, det måste hända i alla”

En studie om hur kunskaper om AKK kan utvecklas genom
kollegiala samtal.

Elin Harpe och Ann Ödling
Förskolläraryrket för studenter
med yrkeserfarenhet inom
förskola/förskoleklass-LIFÖL.



Examensarbete:	15 hp
Kurs:	LÖXV2G
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	HT/2023
Handledare:	Rauni Karlsson
Examinator:	Agneta Simeonsdotter

Nyckelord: Aktionsforskning, praktikarkitektur, kollegiala samtal, alternativ och kompletterande kommunikation (AKK), tyst kunskap.

Abstract

Syftet med studien är att genom kollegiala samtal stärka och utveckla arbetslagets kunskap och medvetenhet kring användandet av alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i förskolan. Som förskollärarstudenter, baserat på de erfarenheter som vi gjort i våra yrkesverksamma liv och genom vår utbildning, ser vi detta som ett viktigt utvecklingsområde för förskolan, då kommunikativa färdigheter är grunden för alla barns möjlighet att delta i såväl sociala gemenskaper, som i lek och demokratiska processer. De frågeställningar som undersökts i studien är pedagogers möjligheter att arbeta med AKK i förskolan utifrån de förutsättningar som finns samt hur pedagogers yrkesmässiga kunskap och insikt inom området AKK kan öka genom att delta i kollegiala samtal. För att svara på dessa frågor har vi i denna studie använt en kvalitativ ansats med aktionsforskning som metod. Till detta har vi använt praktikarkitektur som teorigrund i analysen. Resultaten visar på vikten av att arbetslag ges möjligheter till att sitta ner och gemensamt reflektera över pågående praktik, där kollegiala samtal är en bra metod för att åstadkomma detta. Genom fokusgruppsdiskussioner i form av kollegiala samtal, kan arbetslag bilda en samsyn gällande arbetet med AKK. Vidare visar studien på att tolkningen av läroplanen har betydelse för hur förskolan utformar sina insatser för barn i behov av särskilt stöd och AKK. Bristen på förutsättningar att dela kunskap medför även att tyst kunskap inte uppmärksammas och reflekteras i arbetslaget.

Förord

Vi vill särskilt tacka de pedagoger som deltagit i vårt utvecklingsarbete. Utan deras medverkan hade vi inte kunnat skriva något examensarbete.
Tack till vår handledare Rauni Karlsson, som stöttat oss och hjälpt oss framåt i processen.
Ronny, tack för all korrekturläsning, den har varit guld värd!
Sist men inte minst vill vi tacka varandra för ett gott samarbete, det har varit ett nöje!

Ann Ödling & Elin Harpe

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	Nyckelbegrepp	2
1.2	Syfte och frågeställningar	3
2	Tidigare forskning.....	4
2.1	Alternativ kompletterande kommunikation	4
2.2	Förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd	5
2.3	Kollegialt lärande.....	5
2.4	Tyst kunskap	6
3	Teori	8
3.1	Praktikarkitektur	8
4	Metod.....	10
4.1	Val av metod.....	10
4.2	Studiens genomförande	10
4.3	Fokusgruppsdiskussioner.....	10
4.4	Kollegiala samtal	11
4.5	Aktionsforskning	12
4.6	Anteckningar.....	13
4.7	Urval och avgränsning	13
4.8	Analys	13
4.9	Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	14
4.10	Etiska överväganden	15
5	Resultat.....	16
5.1	Resultat av inledande fokusgruppsdiskussion	16
5.2	Resultat av reflekterande fokusgruppsdiskussion.....	19
5.3	Resultatsammanfattning	21
6	Diskussion	23
6.1	Resultatdiskussion	23
6.1.1	Ökad kunskap och förståelse.....	23
6.1.2	Förutsättningar.....	23
6.1.3	Tid	25

6.1.4	Tyst kunskap	26
6.1.5	Slutsats.....	26
6.2	Metoddiskussion	26
6.2.1	Metodkritik	28
7	Studiens relevans för yrkesutövning	29
7.1	Förslag på vidare forskning	29
8	Referenslista.....	30
9	Bilagor	33
	Bilaga 1 <i>Analysmall utifrån teorin om praktikarkitektur</i>.....	33
	Bilaga 2.....	34
	Bilaga 3.....	35

1 Inledning

Detta examensarbete grundar sig i vårt gemensamma intresse för alternativ och kompletterande kommunikation (AKK). Utifrån de erfarenheter som vi gjort i våra yrkesverksamma liv och genom vår utbildning, ser vi detta som ett viktigt utvecklingsområde för förskolan, då kommunikativa färdigheter är grunden för alla barns möjlighet att delta i såväl sociala gemenskaper, som i lek och demokratiska processer. Tidigare forskning som presenteras i uppsatsen pekar åt samma håll, att fortbildning inom området saknas, och att tid för gemensamma diskussioner och reflektioner är en bristvara och något som pedagoger efterfrågar. Vi har uppmärksammat genom åren att kunskap ofta finns hos enskilda individer inom personalgruppen, men att det är svårt att hitta forum där man delar med sig av sin kunskap. Därför vill vi i vårt utvecklingsarbete använda arbetslaget som resurs i ett kollegialt lärande, där praktiken reflekteras i relation till den rika erfarenhet och kunskap som antagligen redan finns i personalgruppen. För att en förändring eller förbättring ska kunna ske används aktionsforskningens principer för att skapa professionsutveckling (Nylund m.fl., 2010).

I förskolan ska barn få uppleva glädjen av att övervinna svårigheter och göra framsteg, så att *alla* barn kan vara en tillgång i gruppen, en individ att räkna med (Läroplan för förskolan [Lpfö18], 2018). Förskolläraren har en avgörande roll, där kompetensen är av stor betydelse. När det gäller barn i behov av särskilt stöd, där AKK är en viktig del, poängterar Swärd och Kimhag (2022) att ett av de största hindren i arbetet med AKK är pedagogers kompetens, därför är adekvat utbildning och fortbildning viktig. Även Rönnerman och Nordberg (2022) betonar pedagogers kunskap och kompetens som viktiga faktorer gällande barns språkutveckling. Kollegiala samtal som är organiserade, har en bestämd tid och plats, samt är strukturerade, ger pedagoger möjlighet att dela erfarenheter och reflektera tillsammans. Genom detta kan kunskaper och insikter konstrueras, vilket är förhoppningen med detta utvecklingsarbete.

Läroplanens skrivning kring rektors ledning, arbetslagets ansvar och förskollärares uppdrag för undervisningen är tydlig. För att en utbildning ska kunna sägas hålla hög kvalitet och utveckling ska kunna ske, krävs att *alla* som ingår i arbetslaget samt rektor, ”systematiskt och kontinuerligt dokumenterar, följer upp, utvärderar och analyserar resultaten i utbildningen” (Lpfö, 2018, s. 11). Genom kollegiala samtal där tydliga riktlinjer finns och rektor medverkar, finns potential för att skapa viktiga lärtillfällen där såväl individ som grupp kan göra nya lärdomar och utveckla sin yrkesprofession. Detta kan leda till förfinade undervisningsmetoder och på sikt även ökat lärande för barn, även om vi inte avser mäta huruvida detta sätt att lära kollegialt leder till ökat lärande för barnen.

I Barnkonventionen (UNICEF Sverige, 2018) fastslås att alla barn har rätt att uttrycka sin mening och sina åsikter. För att kunna göra det behöver *alla* barn ett fungerande kommunikationssätt som behärskas av många, inte minst vuxna som finns kring ett barn med dessa behov. Att få delta i demokratiska processer är viktig kunskap och en rättighet för alla som deltar i ett demokratiskt samhälle, inte minst sett ur ett socialt hållbarhetsperspektiv, men också ekonomiskt och miljömässigt, att vilja och kunna ta ansvar. Därför ser vi utvecklingsarbetet som en möjlighet för pedagogerna att öka sin medvetenhet och kunskap inom området AKK.

1.1 Nyckelbegrepp

Alternativ och kompletterande kommunikation förkortas *AKK* och används som ett samlingsnamn för olika kommunikationsformer som ersätter, kompletterar och/eller stödjer det talade språket likväl som förståelsen för det. Former av *AKK* kan till exempel vara bilder, tecken, gester, pekningar, kroppsspråk, mimik och omfattar även digitala hjälpmedel (Västra Götalandsregionen, 2022).

Begreppet *Kollegialt lärande* är ett samlingsnamn för hur kunskap mellan kollegor genereras och utvecklas. Genom att reflektera i grupp bidrar alla deltagares kunskap till ett mer professionellt lärande. På samma sätt utvecklas en gemensam förståelse för utvecklingen av lärande, genom att metoden bidrar till en systematik avseende planering, observation, ifrågasättande och förbättring (Skolverket, 2022).

Aktionsforskning är ett sätt att få kunskap om den egna praktiken och kan möjliggöra både utveckling och förändring. Processen i aktionsforskning kännetecknas av strukturen planera-agera-observera-reflektera, med någon form av dokumentation som avslutande steg. Detta sker i en spiralliknande rörelse utan slut då nya frågeställningar kan ställas utifrån föregående resultat och slutsatser och på detta sätt fortsätta processen framåt (Rönnerman, 2020).

Praktikarkitektur är en praktikteoretisk ansats där exempelvis pedagogers professionsutveckling studeras. Forskningsintresset är riktat mot vad som händer i formella och informella kompetensutvecklingspraktiker och ställer frågor kring *vad* som händer i praktiken, *hur* man kan förstå det och *varför* det är på ett visst sätt, för att kunna göra en förändring eller utveckla den (Langelotz m.fl., 2019).

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med vår studie är att genom kollegiala samtal stärka och utveckla arbetslagets kunskap och medvetenhet kring användandet av AKK i förskolan. Arbetslaget blir till en resurs, där processen i arbetslaget är det centrala i vårt utvecklingsarbete. Genom detta kan verksamheten utveckla sina arbetsmetoder. Våra frågeställningar är:

- Hur påverkas pedagogers möjligheter att arbeta med AKK i förskolan utifrån de förutsättningar som finns?
- Hur kan pedagogers yrkesmässiga kunskap och insikt inom området AKK öka genom att delta i kollegiala samtal?

2 Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning som är relevant för vårt utvecklingsarbete. Vi har valt att fokusera på forskning inom områdena AKK, barn i behov av särskilt stöd, kollegialt lärande och tystkunskap. Med hjälp av den tidigare forskningen kan vi jämföra resultatet av vårt utvecklingsarbete för att styrka eller påvisa skillnader.

2.1 Alternativ kompletterande kommunikation

I en amerikansk studie utförd av Barker m.fl. (2013) har de undersökt alternativ kompletterande kommunikation i förskolan och hur detta kan förbättra kommunikationen för barn med olika funktionsnedsättningar och språkstörningar. Syftet med forskningen var att undersöka sambandet mellan barns upplevelser av AKK och barns språkutveckling och även hur lärarens utbildning och erfarenheter spelar roll för barns kommunikationsmöjligheter. Studien har gjorts på 48 olika förskolor i USA under en tvåårs period och baseras på en enkätundersökning riktad till lärare som undervisar barn med språkstörningar. Resultaten av studien visar på ett positivt samband mellan användningen av olika former av AKK i undervisning och ett ökat språk för barn som omfattades av studien. Den vanligaste formen av kompletterande kommunikation är användningen av bildstöd följt av teckenspråk. Samtidigt visar studien på att användningen av AKK under en skoldag varierar och att barnen i genomsnitt själva endast använde AKK för att kommunicera 5–6 gånger. Av detta drog forskarna slutsatsen att det är svårt att avgöra hur användningen av AKK användes av eleverna utöver de mer strukturerade tillfällena som skapades av pedagogerna.

I en studie från Sverige har Palla (2023) genom metoden netnografi, undersökt hur 30 yrkesverksamma pedagoger i förskolan säger sig använda TAKK som alternativ kompletterande kommunikationsform i sin undervisning sett i ljuset av specialpedagogisk didaktik. Netnografi är en etnografisk metod som studerar attityder, beteenden och kommunikation online. Studien som grundade sig i en tråd på internetforumet ”Familjeliv” visade att TAKK används som ett verktyg *med alla för alla*, där deltagarna uttrycker att det måste finnas en mening med användandet. TAKK används på olika sätt och i olika situationer i flera olika miljöer, vilket bidrar till ett inkluderande arbetssätt där TAKK kan ses som ett stöd i undervisningen. Trots den positiva syn som finns kring metoden, finns inte några direkta vetenskapliga belegg för de uttryckta positiva effekterna. Palla problematiserar detta och menar att det kan föreligga en risk att det inkluderande tillvägagångssättet skulle kunna medverka till att barns olika förutsättningar osynliggörs, tonas ned, eller till och med leder till att stöd på ett individuellt plan uteblir. Studien pekar på pedagogernas roll när det gäller undervisning av barn i språksvårigheter är betydande, men att tillräckliga specialpedagogiska kunskaper, kompetensutveckling liksom handledning beskrivs saknas.

Romski m.fl. (2015) presenterar en forskningsöversikt över tidiga insatser av AKK under en period av 30 år. Författarna tar upp vikten av kommunikation både för att förmedla sig själv och för att få förståelse för sin omgivning. I artikeln påvisas stöd för att tidiga AKK insatser kan förbättra barns kommunikation och språkutveckling, där ett konsekvent användande av olika AKK metoder är betydelsefullt. I en studie där AKK jämfördes med mer traditionella metoder som enbart riktade sig mot talutvecklingen, kunde författarna se att AKK metoden fick ett bättre resultat, och det påvisades starka bevis för att AKK inte hämmar barns språkutveckling, utan ger vinster i talutvecklingen och även på talfärdigheter senare i livet. Det har även i olika rapporter framkommit att föräldrar och andra närstående till barnet spelar en viktig roll, där föräldrars förmåga att kommunicera framgångsrikt med sitt barn ledde till

att föräldrarna upplevde mindre stress och såg mer positivt på sitt barns framsteg. Författarna påtalar även den bristande utbildningen inom AKK, och menar att det finns ett behov av kompetensutveckling inom området, liksom att yrkesutbildningarna är en viktig komponent för att AKK ska kunna tillämpas i olika verksamheter där vikten av aktuell forskning är central.

2.2 Förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd

I en kvalitetsgranskning utförd av Skolinspektionen (2017) undersöktes hur förskolor arbetar med barn i behov av särskilt stöd. Granskningen genomfördes genom att studera 35 slumpvis utvalda förskolor i Sverige varav 28 förskolor bedrevs i kommunal regi och övriga i privat regi. Intervjuer med förskolechefer och personal genomfördes under studien, samt observationer i verksamheten med fokus på samspelet mellan pedagoger och barn och samspelet mellan barn och barn. Resultatet visar på att det finns en variation av hur de olika förskolorna jobbar med barn i behov av särskilt stöd. En större andel av förskolorna bedöms ha ett stöd som inte motsvarar behoven. Undersökningen lyfter fram att det saknas stöd i form av teckenspråk, tecken som stöd, bilder och stöd i lekar och socialt samspel. Även på en mer övergripande nivå skiljer det sig åt mellan förskolorna, som vilka rutiner som finns etablerade och är införda i verksamheten. De förskolor som hade utvecklade rutiner och riktlinjer bedrev ett arbete som hade mer kvalitet i utförande. Över lag hade förskolechefer fullgod kunskaper om det ansvar som åligger förskolorna men i flera fall fick inte personalen rätt förutsättningar för att sen fullgöra uppgifter med särskilt stöd bland annat till följd av avsaknad av stöd för samverkan mellan pedagoger och specialpedagoger. Skolinspektionen lyfter fram behovet av att förskolecheferna i högre grad tydliggör uppdraget, att chefer behöver säkerställa att personalen utvecklar arbetet samt att de behöver skapa goda förutsättningar för personalen att kunna genomföra arbetet med särskilt stöd genom relevant kompetensutveckling.

2.3 Kollegialt lärande

I en studie av Jacobsson och Laurell (2020) undersöktes lärares uppfattningar av att delta i kollegialt lärande i ett skolutvecklingsprojekt som pågick från höstterminen 2016 till och med höstterminen 2018. Studien är gjord i Sverige och omfattade 50 lärare i åk 4–6 och syftade till att få en bättre bild av lärares uppfattning om att delta i kollegialt lärande. Både om vad de uppfattar bidrar till det individuella lärandet och hur de uppfattar att det synliggörs i deras praktik. Lärarna presenterades för ett iterativt arbetssätt som är inspirerat av aktionsforskningens ”Action-reflection cycle” och antagandet om att kunskap om verksamheten finns hos de yrkesverksamma och att de således är bäst lämpade att utröna vilken förändring och utveckling det finns behov av i verksamheten, samt inom vilket område. Resultaten visade att få lärare uttryckte att bristen på tid uppfattades som begränsande, däremot att det fanns specifikt avsatt tid ansågs viktigt för att kunna få kontinuitet och upprätthålla arbetet. Lärarna uppfattade att liknande erfarenheter inom lärgruppen blev en resurs för lärandet och uttryckte vikten av ett jämlikt interaktions- och förhandlingsutrymme där allas röster och åsikter var viktiga, liksom den egna prestigelösheten. Engagemang från andra deltagare sågs som en tydlig resurs för det individuella lärandet och sas leda till rikare diskussioner och reflektioner, och tvärt om gällande bristen på engagemang. Deltagarna i studien menade att de, i relation till de kollegiala samtalen, utvecklade sina yrkeskunskaper. Forskarna poängterar att skolledare och

lärare har en viktig uppgift i att se till att det kollegiala lärandet inte bara blir till kollegiala aktiviteter genom att avsätta tid och tydlig ledning, att ett ”teacher buy-in” etableras där de deltagande lärarna känner meningsfullhet och kan uppfatta nytta med att delta. Slutsatsen i studien är att genom att pröva sin erfarenhet tillsammans kunde ny kunskap produceras. Inte beprövad erfarenhet enligt Skolverkets definition, men att kunskapsöverflyttning skett mot ett kollektivt granskande förhållningssätt. Författarna påpekar att resultaten i studien inte ger ett entydigt recept på hur kollegialt lärande ska gå till, men kan förstås som ett stöd när verksamhetsutveckling ska planeras och genomföras. Den är mera ett kvitto på att det sker utveckling av lärande när kollegialt lärande används och att lärandet formas av den kontext där den skapas.

Johansson och Halvarsson (2019) har i en studie studerat kollegialt lärande bland lärare i grundskolan. Studien är utförd under perioden 2016–2018 som ett samverkansprojekt mellan två grundskolor i Grästorps kommun och Barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön (BUV) vid Högskolan Väst. Det fanns två syften med studien, det första var att lyfta fram lärares erfarenheter kring ledarskap i ett klassrum samt synliggöra lärande processer med kollegiala samtal för att stärka lärarna i deras yrkesutövning och profession. Resultat från studien visar på att lärarna som ingick var övervägande positiva till de kollegiala samtalen som ägde rum och det kunskapsutbyte som skedde. Genom samtale skapades en gemensam bild över utmaningar som behövde hanteras, därefter skapades gemensamma förhållningssätt för att hantera dessa. Lärarna som deltog i studien uppskattade också möjligheten att lära av varandra, något som studien bidrog med genom att skapa ett forum där de vågade lyfta utmaningar, be varandra om hjälp och komma fram till gemensamma lösningar. En av lärdomarna som studien lyfter fram och betonar vikten av är att skapa förutsättningar för kollegialt lärande. Det behöver planeras och förberedas för kollegiala samtal för att de ska nå efterfrågad effekt.

2.4 Tyst kunskap

I en artikel i Journal of intellectual capital av Haldin-Herrgard (2000) vid Handelshögskolan i Vasa, problematiseras svårigheterna kring tyst kunskap och hur den kan göras mer explicit och lägger en teoretisk grund för en empirisk analys av området. Författaren beskriver organisationers kunskapsresurser med en metafor av ett isberg, där den synliga delen av isberget är den kunskap som är lätt att känna igen och dela med sig av och utgör de strukturerade kunskaperna. De tysta kunskaperna hittas under ytan i en betydande del av isberget och är därmed svår att upptäcka och att uttrycka, samt är svårare att dela med sig av. Tyst kunskap finns i olika former i arbetslivet och kan exempelvis vara det som kan relatera till som intuition, magkänsla, personliga färdigheter och tumregler och bärs av de olika individerna baserat på dess erfarenheter, talanger, reflektioner och deras förmåga till att internalisera. Tyst kunskap skulle kunna ses som en del av en persons yrkesskicklighet, det där extra som inte går att läsa sig till och gör att en individ exempelvis lyckas bättre i sina relationer med andra elever. När det gäller svårigheterna med tyst kunskap finns ett läger som menar att tyst kunskap behöver kunna förtydligas för att den ska bli delbar, medan andra menar att tyst kunskap förblir tyst. Det forskare däremot är enade om är att den tysta kunskapen är svår att dela. Dels för att människor inte är medvetna om de tysta kunskaper de besitter, dels för att språket kan sätta käppar i hjulet utifrån att en person med mycket erfarenhet och tyst kunskap inte kan förmedla den på ett sätt som är lätt att förstå för en nybörjare inom ett visst område, där även det typ av språk med terminologi från professionen kan göra det svårt. Att förmedla tyst kunskap är tidskrävande då det innebär betydande

reflektion av upplevda erfarenheter och formulering av dessa, tid som sällan finns i vårt snabba samhälle. Ytterligare en svårighet inom området är relaterat till värde då exempelvis intuition inte ses som värdefull kunskap. Även om ”know-how” inom praktiska yrken kan ses som en tillgång premieras de inte ekonomiskt i samma utsträckning som kognitiv bildning. Risk föreligger att tyst kunskap som inte delas inom en organisation leder till individer ”samlar” på kunskap för eget bruk och kan i värsta fall skapa maktobalans på arbetsplatsen med revirtänkande som följd och bidrar således inte till utveckling av organisationen.

3 Teori

I denna del presenteras den teoretiska utgångspunkt som ligger till grund för de analyser som gjorts av den empiri som genererats i studien. Vi har valt teorin om praktikarkitekturer utifrån dess närliggande band till aktionsforskningen. Genom att använda teorin om praktikarkitekturer som ett analytiskt verktyg kan vi få en bättre förståelse för hur förskolans praktiker påverkar och påverkas av varandra (Rönnerman, 2018).

3.1 Praktikarkitektur

Teorin om praktikarkitekturer belyser utbildningsfältet och är en relativt ny teori utvecklad av Kemmis och hans kollegor i Australien (Rönnerman, 2018). Teorin utgår från verkligheten och dess praktiker som vi människor ständigt engagerar oss i och som vi ofta tar förgiven och kanske inte skänker någon större eftertanke. I en vodcast (Theory of Practice Architectures, 2023) ger Kemmis sin tolkning av vad en praktik är. Han menar att en praktik är ett sorts historiskt mänskligt handlande i form av särskilda aktiviteter-görande, det språk som används-sägande och relationella kopplingar till varandra-relaterande. Allt detta hänger samman och är det som bildar själva praktiken.

Langelotz m.fl. (2019) skriver att praktiker utgörs av de aktörer som har kunskap inom det området som är i fokus. Det är både temporära och rumsligt förankrade vilket betyder att de individer som är involverade i en viss praktik också är medskapare av den genom det som individen säger och gör, samt i relation till andra inom praktiken. Frågorna; vad gör du/ni? och vad händer här? är centrala när en praktik studeras.

Praktiken hålls samman av det som sägs-görs-relateras, men påverkas av andra strukturer som finns inbäddade i praktikarkitekturen. Dessa benämner författarna som arrangemang och kan analytiskt särskiljas, även om de går in och ut ur varandra som trådarna i en fin väv. De delas upp i kulturella-diskursiva arrangemang, materiella-ekonomiska arrangemang och sociala-politiska arrangemang. Kulturella-diskursiva arrangemang påverkar och påverkas av vad som sägs i praktiken och vad som är möjligt att i ett visst sammanhang vid en viss tidpunkt uttrycka. Kulturella-diskursiva arrangemang medieras alltså via det språk vi använder i en semantisk dimension och kan vara både tankar, språk och diskurser. Vad som är möjligt att göra i en praktik påverkas av de materiella-ekonomiska arrangemangen och medieras genom det som sker i den fysiska dimensionen där ekonomiska förutsättningar och lokalers utformning kan vara exempel på sådana. Hur vi i en praktik relaterar till varandra genom att till exempel agera solidariskt och stötta varandra i ett arbetslag faller in under de sociala-politiska arrangemangen och medieras genom relationerna i den sociala dimensionen som kan vara till exempel solidaritet och makt. Det betyder att inte bara den specifika praktiken kan studeras när man utgår från teorin om praktikarkitektur, utan arrangemangen blir lika viktiga för att synliggöra hur praktiker och arrangemang påverkar och påverkas av varandra, liksom att de olika praktiker som vi människor går in och ut ur varje dag påverkar varandra. Författarna skriver om "ecologies of practice" vilket på svenska översatts till "utbildningspraktikernas sammanhang" med referens till Rönnerman. När det gäller utbildningspraktikernas sammanhang redovisas fem praktiker; elevernas lärande, lärares undervisning, lärares kompetensutveckling, ledarskap samt utvärdering och forskning. Alla dessa hänger ihop och påverkar och påverkas av varandra. När teorin om praktikarkitekturer används i analysen av aktionsforskning är det inte pedagogerna eller barnen som är i fokus, utan praktiken i vilken förändringarna genomförs. Genom att använda teorin om praktikarkitektur i kombination med aktionsforskning kan det bli synligt vad som sker där på

distans och samtidigt kan det bidra till kunskap kring praktiken och hur den påverkar och påverkas av andra praktiker (Rönnerman, 2020).

4 Metod

Här beskrivs metod, verktyg för datainsamling och tillvägagångssättet i utvecklingsarbetet samt de etiska ställningstaganden som gjorts. Vi redogör även för studiens analysmetod, validitet och trovärdighet.

4.1 Val av metod

Studien tar sin utgångspunkt i en kvalitativ ansats som lägger fokus på människans tolkning-, förståelse- och meningsskapande av omvärlden, med betoning på förståelse av människors upplevelser av en viss företeelse i ett visst sammanhang (Eriksson Barajas m.fl., 2013). I vårt utvecklingsarbete handlar det om hur pedagogerna upplever att deras kunskap kan öka genom fokusgruppdiskussioner och leda till både individuellt- och kollegialt lärande, liksom vilka faktorer som inverkar på arbetslagets förutsättningar att bedriva kvalitativ undervisning och därmed ge förutsättningar för utveckling av praktiken.

4.2 Studiens genomförande

Studien startades med en fokusgruppsdiskussion där vi ville kartlägga pedagogernas kunskap och förståelse för AKK, samt vad som skulle bli ett lämpligt utvecklingsområde inom ämnet. Vi inledde med att presentera den forskning som ligger till grund för vår studie och utifrån detta i kombination med läroplanens skrivningar, fick pedagogerna diskutera och reflektera över sina arbetssätt samt egna erfarenheter och kunskaper. Utvecklingsområde identifierades gemensamt utifrån de diskussioner som förts och en plan för de aktioner som skulle genomföras konstruerades. De identifierade övergångar mellan aktiviteter som ett utvecklingsområde då de upplevdes som otydliga för en del barn och ledde till onödiga missförstånd och konflikter. De ville pröva ett förenklat sätt att kunna kommunicera detta och därför valdes en nyckelknippa med bilder som alla pedagoger kunde bära med sig och därmed bli lättillgängligt i alla situationer som behöver förtydligas. Antalet aktioner var svårt att på förhand bestämma då pedagogernas avsikt var att använda dessa främst i övergången till matsituationen och samlingen, men även andra tillfällen som kunde dyka upp under tiden som aktionerna pågick. Pedagogerna fick hjälp av oss studenter med att tillverka material i form av bilder som de ville använda. Aktionerna genomfördes därefter i barngruppen under två veckor. Pedagogerna fick även en mall (tabell 1, s.13) med reflektionsfrågor att utgå ifrån för sina dagboksanteckningar där korta noteringar kunde dokumenteras och de genomförde egna reflekterande samtal i arbetslaget inom ramen för tiden då aktionerna genomfördes. Därefter följde ett reflekterande fokusgruppsdiskussion där pedagogerna tillsammans med oss forskande studenter reflekterade och diskuterade utifrån de genomförda aktionerna och hur processen framåt ska se ut.

4.3 Fokusgruppsdiskussioner

I studien har vi använt oss av fokusgruppsmetoden där vi i kollegiala samtal mötts för att på ett fokuserat sätt diskutera vårt valda område AKK. Kunskapen som metoden kan ge, beskrivs av Dahlin-Ivanoff (2022) växer fram ur den variation av kunskap och förståelse som finns inom kollegiet och dess erfarenheter. För att kunna ta reda på hur pedagogerna resonerar och tänker om ämnet AKK och varför de har just den uppfattning de har, anses fokusgruppsmetoden vara en mycket användbar metod. Det ger också en bild av de olika perspektiv som kan finnas inom den grupp som deltar och bidra till att ny kunskap bildas eller bekräftar gammal. Metoden passar också bra ihop med aktionsforskningens problemlösande och utforskande arbetssätt då fokusdiskussionerna ger stort utrymme för att vända och vrida

på problem och komma fram till lösningar som kan prövas. Vidare menar författaren att det är i samspel med andra vi kan få nya perspektiv och gemensamt utveckla ny kunskap och kan i vissa hänseenden relateras till socialkonstruktivism som även menar att interaktionen i fokusgruppsdiskussionerna skulle kunna ses som en lärandeprocess. Grundläggande antaganden som fokusgruppsdiskussionerna bygger på är:

- Interaktion
- Delad erfarenhet
- En icke dömande och tillåtande miljö
- Deltagarnas självbestämmande
- Skapar medvetenhet

Planeringen inför fokusgruppsdiskussioner bör vara noggrann och utgå från studiens syfte. Gruppens sammansättning ses som avgörande, där det är viktigt att deltagarna har erfarenheter och är insatta i det område som ska behandlas för att det ska kunna bli rika diskussioner. Fördelen med att använda sig av en befintlig grupp är att de redan känner varandra och det kan ge en trygg miljö där öppna diskussioner blir naturliga. Men det kan också ses som motsatsen. Att känna varandra kan göra att samtalet inte löper lika fritt och att redan existerande hierarkier kan medföra en risk att vissa utesluts eller ges mindre plats i diskussionerna. Därför blir vår roll som samtalsledare, att främja samspelet i diskussionerna och skapa ett tillåtande och icke dömande klimat (det vill säga att leda, lyssna och lära av gruppen), viktig för att diskussionerna ska kunna bli en källa till information. Vår dubbla roll som samtalsledare och forskare kan ge oss en större insikt och kunskap om forskningsprojektet och det material som vi samlar in. Fokus i analysen av det material som framkommit av diskussionerna är den kollektiva synen och förståelsen av ämnet. Det kan sedan med fördel brytas ned i identifierade teman och kategorier för att sedan tolkas så att ett resultat blir synligt (Dahlin-Ivanoff, 2022).

Under fokusgruppsdiskussionerna använder vi oss av ljudupptagningar för att vi i efterhand ska kunna analysera samtalen och gå tillbaka och lyssna flera gånger, vilket förordas av Dahlin-Ivanoff (2022) i syfte att ge en bättre helhetsbild inför arbetet att identifiera teman i materialet. Ljudupptagningarna transkriberas ordagrant, bearbetas och tolkas för att få fram innebörden. Författaren menar att videoinspelningar kan vara mer gynnsamma då de även visar kroppsspråk och interaktioner i gruppen som inte upptäcks i ljudupptagningen. Utifrån att videoupptagningar förknippas med olika etiska dilemman valde vi bort det som metod, då risken att gruppen skulle bli obekvämt och hämmade i sina diskussioner var överhängande. Vid det andra fokusgruppsamtalen kom fokus att ligga på reflektion kring den valda aktionen som genomförts. Utifrån pedagogernas diskussioner och reflektioner kunde de sedan enas om hur de skulle gå vidare med arbetet utanför ramen av vårt genomförda utvecklingsarbete. Även detta samtal dokumenterades med ljudupptagning som insamlingsmetod.

4.4 Kollegiala samtal

Kollegiala samtal används som metod i studien för att skapa möjlighet för pedagoger att kritiskt granska sin verksamhet, sina handlingar samt sin praktik. Arbetslaget får diskutera AKK i relation till läroplanen och aktuell forskning och utifrån aktionsforskningens modell arbeta fram vilket utvecklingsområde inom AKK pedagogerna vill utveckla. Här kartlägger vi befintlig kunskap, tankar och insikter samt utvecklar dessa så att de kan bli användbara redskap för pedagogerna i sin undervisning. Därefter följer de aktioner som arbetslaget beslutat om. Vid det uppföljande kollegiala samtalet läggs tonvikten på reflekterande samtal

som kan leda pedagogerna vidare i sin profession och vidareutveckling av förskolans utbildning.

Nylund m.fl. (2010) lyfter fram kollektiv reflektion som ett centralt moment för lärande. Metoden är baserad på att det är de kollektiva och gemensamma erfarenheterna som genererar kunskap och utveckling och att deltagarnas olika erfarenheter kan bidra till en gemensam förståelse. Ny kunskap kan skapas i samspelet mellan deltagarna samtidigt som gamla kunskaper konfirmeras.

Ett grundläggande syfte med det kollegiala samtalet är att öppna upp för gemensam reflektion. Det finns risker med att enskilda pedagoger på egen hand försöker reflektera och analysera olika händelser, vilket kan innebära att viktiga aspekter kan missas till följd av både invanda och omedvetna mönster. Genom att reflektera i större grupp, med kollegor, bidrar alla deltagares perspektiv till analysen och ett mer professionellt lärande. På samma sätt utvecklas en gemensam förståelse för utvecklingen av lärande, genom att metoden bidrar till en systematik avseende planering, observation, ifrågasättande och förbättring, vilket bidrar till en beprövad erfarenhet (Skolverket, 2022).

Förutsättningar för att de kollegiala samtalen ska leda till bra resultat är att det finns en tydlig ledning under diskussionerna, en samtalsledare. Vidare behöver alla deltagare aktivt involveras i samtalet, alla behöver lyssna och med fördel ställa frågor till varandra, både förståelsefrågor och frågor som fördjupar samtalet. Samtalsledaren har också en viktig uppgift i att hålla diskussionen till valt ämne och i slutändan sammanfatta samtalet (Skolverket, 2022).

4.5 Aktionsforskning

Aktionsforskningen tar sin utgångspunkt i det praktiska arbetet där ett arbetslag tillsammans med oss forskande studenter utformar en forskningsfråga utifrån praktikens behov. Genom att följa det som sker på ett systematiskt sätt och sedan beskriva detta, kan utveckling i den befintliga praktiken uppnås och kvaliteten öka (Rönnerman, 2020). Man använder den kompetens som redan finns och samtidigt utmanar den genom att granska sig själv och sin verksamhet. Processen i aktionsforskning kännetecknas av strukturen planera-agera-observera-reflektera, med någon form av dokumentation som avslutande steg. Detta sker i en spiralliknande rörelse utan slut då nya frågeställningar kan ställas utifrån föregående resultat och slutsatser, och fortsätta processen framåt.



Figur 1: Aktionsforskningsspiral (Fritt efter Rönnerman & Norberg, 2022, s. 32).

I ett examensarbete syftar aktionsforskningen till att öka elever och lärares professionella utveckling genom att pröva nya sätt och undersöka vilken betydelse det får (Rönnerman & Nordberg, 2022). Den form vi avser använda i detta examensarbete faller in under det som Rönnerman (2018) benämner som kritisk aktionsforskning och har som mål att förbättra och utveckla den egna praktiken samt utveckla förståelsen för den och de sammanhang i vilka den ingår. Medverkande pedagoger ska vara delaktiga i alla faser i aktionsforskningsprocessen och samlar in underlag som sammanställs och reflekteras kollegialt och kan bidra till såväl förändring som en förståelse för praktiken och dess kontext. Därmed kan det kopplas till det som i skollagen beskrivs som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

4.6 Anteckningar

I aktionerna använde vi oss av dagboksanteckningar som metod för datainsamling. Anteckningarna kan ses som centralt i aktionsforskningen och är ett effektivt hjälpmedel för att strukturera sina egna tankar och vara ett stöd i reflektionerna (Nylund m.fl., 2010). Pedagogerna fick en färdig mall som de kunde använda, med reflektionsfrågor formulerade delvis utifrån teorin om praktikarkitekturer och utgör ett underlag i det uppföljande reflekterande kollegiala samtalet.

DATUM	Vad gjorde vi? Vad hände? Något oväntat? Väntat? Inter/intra-aktion material, barn-barn, vuxen-barn?!	Förståelse/lärande hos barnet? Har det skett någon förändring?	Egna tankar/insikter/lärande?! Har det skett någon förändring hos mig? Nya tankar och reflektioner?	Övrigt/annat Tex. Behöver vi förändra något? Miljöns betydelse, Nytt/annat material? Stöttning från andra/spec.ped/rektor (ex mer tid, fortbildning el. dylikt) Andra faktorer/yttra omständigheter som påverkade Undervisningen/situationen (ex. vikarier, rummets möjligheter/begränsningar, ekonomiska, kunskap hos pedagog, barnets mående osv.)
-------	---	--	---	---

Tabell 1: Mall för anteckningar

4.7 Urval och avgränsning

Utvecklingsarbetet har som syfte att utveckla arbetslagets förståelse och kunskap om alternativ och kompletterande kommunikation. Därför har vi valt att avgränsa oss till ett arbetslag på en förskola. Vi vill ge förutsättningar för hela arbetslaget att *tillsammans* diskutera och utveckla sina kunskaper för att kunna föra utvecklingen i förskolan framåt.

Namn (fiktivt)	Ålder	Yrkestitel	Verksamma år i förskola
Karin	48	Förskollärare	23 år
Jasmine	32	Förskollärare	3 år
Maja	38	Barnskötare	8 år
Gunvor	61	Barnskötare	42 år

Tabell 2: Tabell över deltagarurval.

4.8 Analys

I denna studie har vi använt oss av en analysmetod som utgår från teorin om praktikarkitektur för att analytiskt kunna särskilja de olika arrangemangen. Vi utformade en mall som utgångspunkt utifrån tabell 15.3 som Rönnerman (2020) presenterar på sidan 289 (se bilaga 1). Materialet sorteras in i två olika tabeller där den ena kolumnen innefattar det semantiska-

fysiska- och sociala rummen och i den andra det kulturell-diskursiva, materiell-ekonomisk och social-politiska arrangemang för att göra det mer överskådligt.

Den första analysen innefattade det inledande kollegiala samtalet där ljudupptagningen transkriberades ordagrant med hjälp av transkriberingsfunktionen i Word. Funktionen är en god hjälp men missuppfattar ibland vad som sagts, eller har svårt att uppfatta vad som sägs när exempelvis personer pratar i munnen på varandra eller pratar tyst. Detta gjorde att vi var tvungna att lyssna flera gånger på ljudupptagningen för att inte missa något som sagts och sedan föra in det i transkriptionen i efterhand. Därefter genomförde vi en reducering av materialet då det är omöjligt att återge allt som framkom i samtalet. Reducering blir nödvändigt för att sortera upp det som kan ses som relevant för studien så att materialet kan representeras på ett rättvist sätt (Rennstam & Wästerfors, 2022). Utifrån våra frågeställningar och den teori vi valt, sorterades delarna in i respektive kolumn i den mall vi använde. Därefter valde vi ut de citat som vi ville skulle representera delar av resultatet.

Det reflekterande samtalet analyserades på samma sätt som den förra. Med skillnaden att vi även tog hänsyn till de anteckningar som pedagogerna gjort under sina aktioner i barngruppen samt våra egna anteckningar och observationer från reflektionssamtalet.

Med hjälp av aktionsforskningens metoder och analysen utifrån praktikarkitekturen kan vi få en fördjupad förståelse för hur praktiken är konstruerad, hur de olika delarna hänger ihop, hur de påverkar varandra och hur den kunskapen kan utgöra ett underlag för utveckling och ett förändrat handlande (Rönnerman, 2018).

4.9 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Om forskning ska få en betydelse är trovärdighet en viktig del i studiens genomförande. Svensson och Ahrne (2022) menar att forskningen och de resultat som framkommer vid en studie behöver övertyga läsaren om att utfallet och resultaten är trovärdiga för att få genomslag och för att lyckas med detta behövs en hög validitet. Med hög validitet avses också att minimera riskerna för systematiska fel och störande variabler i en studie, något som kan minskas genom att till exempel säkerställa att deltagare väljs slumpmässigt. För vår studie så tillfrågades olika arbetslag vid olika förskolor och de som slutligen var intresserade av att delta var för oss helt slumpmässigt vilket till viss del höjer validiteten på vår studie.

Med reliabilitet menas i grunden huruvida ett resultat av en studie skulle vara konstant eller detsamma om studien genomfördes uppreppande gånger. Det vill säga att har en studie hög reliabilitet anses den ha högre tillförlitlighet då metoden som används i en studie kan repeteras och ge samma mätvärden (Eriksson Barajas m.fl., 2013). Då vi för vår studie haft begränsat med tid och den är utförd på en mindre grupp respondenter har vi samtidigt lagt fokus på att öka transparensen i studien. Vår avsikt är att göra vår forskningsprocess så tydlig som möjlig och även beskriva hur vi resonerat kring våra metoder för att på så sätt skapa ett utrymme för diskussion och kritiskt granskande och därmed öka trovärdigheten.

På samma sätt kan en studies trovärdighet påverkas av dess generaliserbarhet. I sammanhanget avses då möjligheten att generalisera resultaten på en större mängd personer eller andra typer av miljöer än det som varit del i studien vid själva genomförandet. Finns det en generaliserbarhet och möjlighet att överföra resultatet till mer omfattande och andra miljöer ökar det studiens trovärdighet (Svensson & Ahrne, 2022). För vår studie så blev det

ett litet arbetslag om endast fyra personer som deltog och det är svårt att med det begränsade antalet deltagare och den knappa tiden att säga huruvida studien skulle kunna generaliseras.

Många forskare som använder sig av kvalitativa forskningsmetoder föredrar termen transferabilitet i stället för generaliserbarhet. Utifrån vår studie finns det möjlighet för läsaren att utgå från en analytisk generalisering där läsaren kan se vårt resultat som en arbetshypotes, ett perspektiv snarare än sanningen, där de själva kan göra en bedömning kring vad som kan tillämpas i en annan situation. De kan också använda sig av en situerad generalisering där våra resultat kan bidra med igenkänning i andra situationer där nya mönster och processer kan identifieras. I båda fallen är det läsaren som har en avgörande roll utifrån de tolkningar hen gör och vad som kan eller inte kan appliceras i dennes situation (Frejes & Thornberg, 2019).

4.10 Etiska överväganden

För att säkerställa att undersökningen genomförs på ett forskningsetiskt korrekt sätt följs Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer. Principerna syftar till att skydda enskilda individer och kategoriseras i fyra huvudkrav; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Inför studien skickades ett informationsbrev (se bilaga 2) ut till förskolan där rektor och pedagoger informerades om syfte och villkor för studien. Det som framgick i brevet var att medverkan är frivillig, med möjlighet till att avbryta när som helst, och att all information som samlas in enbart är till för forskningsändamålet. Det framgick hur data kommer att lagras och vad som ska hända med insamlade data när arbetet är färdigställt, liksom hur de kan ta del av resultatet. Alla föräldrar fick möjlighet att skriftligen ge medgivande (se bilaga 3) för barnens indirekta medverkan. Utifrån konfidentialitetskravet är deltagarna i studien, liksom förskolans namn fingerat, för att undvika att identiteter röjs eller kan kännas igen (Rönnerman, 2020). Att bedriva ett utvecklingsarbete i ett arbetslag, är förenat med flera etiska överväganden som behöver tas i beaktande. Individer kan känna sig granskade och värderade vilket gör att respekten för forskningsdeltagare är viktig att ta hänsyn till. Likaså frågor kring vem som har tolkningsföreträde och hur makt fördelas.

5 Resultat

I denna del presenteras resultaten som framkommit i utvecklingsarbetet. Först presenteras resultatet från den första fokusgruppsdiskussionen som låg till grund för de aktioner som genomfördes av pedagogerna och sedan följer resultatet av vårt reflekterande samtal i den andra fokusgruppsdiskussionen. Vi har valt att skriva fram resultatet utifrån arrangemangen i teorin om praktikarkitektur. Texten följer en struktur där vi först presenterar det fysiska rummet med de materiell-ekonomiska arrangemangen, och följs av det semantiska rummet med dess kulturell-diskursiva arrangemang och sist det sociala rummet med de sociala-politiska arrangemangen för att ge läsaren en bättre överblick. Arrangemangen pågår samtidigt och ingår i ett sammanhang vilket gör att de flyter in i varandra och kan endast analytiskt skiljas åt.

5.1 Resultat av inledande fokusgruppsdiskussion

Fysiska rummet (görande), materiell-ekonomiska arrangemang

Den inledande fokusgruppsdiskussionen genomfördes i förskolans personalrum tillsammans med fyra pedagoger i ett arbetslag under en timma. De rektorer som ansvarar för förskolan var positiv till att pedagogerna fick delta och såg det som kompetensutveckling för sin personal. Den biträdande rektorn gavs också möjlighet att delta, men avstod på grund av tidsbrist. Fönstren i rummet är stora och vätter ut mot förskolans gård. De har inga persienner vilket gör att barn och vuxna på gården har full insyn, liksom att de som befinner sig i rummet kan bli distraherade av aktiviteter utanför. Eftersom det är ett personalrum kan vem som helst på förskolan gå in för att exempelvis hämta kaffe eller ta sin rast. Under samtalet kom annan pedagogisk personal in i rummet och avbröt samtalet, och en pedagog behövde lämna för att ta emot ett telefonsamtal gällande en vikariefråga för dagen. Placeringen i rummet var vid ett större bord med stolar för att alla skulle få plats och kunna se varandra i samtalen. En av pedagogerna placerade sig med lite distans till de övriga vid bordet. Vi studenter hade rollen som samtalsledare. Tanken var att använda en Smartboard som finns på förskolan. Den var under det här tillfället trasig och därför fick den dator som användes ställas på bordet. Genom att använda en PowerPoint som stöd kunde vi hålla oss till området som var avsett för det kollegiala samtalet. En av studenterna deltog på Zoom, då det geografiska läget inte gjorde det möjligt att delta fysiskt. Ljudupptagning användes som metod för insamling av data och vi upprepade frågan om deras medgivande till ljudupptagning innan vi startade. Personalen fick efter samtalet kopior av det material och den forskning som presenterats, samt en mall med reflektionsfrågor (se tabell 1.) för att underlätta anteckningsförfarandet under kommande aktioner i barngruppen. Materialet som behöves i aktionen som skulle genomföras i barngruppen tillverkades av studenterna för att underlätta för pedagogerna i deras arbete.

Semantiska rummet (sägande), kulturell-diskursiva arrangemang

Samtalet inleddes med en presentation av utvecklingsarbetets syfte och grunderna i aktionsforskningens metoder samt läroplanens skrivningar och delar ur barnkonventionen. Som samtalsledare använde vi oss av öppna frågor och att vara inlyssnande och lyhörda. Endast vid ett tillfälle fick vi hjälpa till att föra samtalet tillbaka in på det område som var avsett. Pedagogerna fick genom applikationen Menti, skriva vad AKK i förskolan är för dem, detta för att vi ska kunna få en förståelse för vilken förkunskap som finns inom området i arbetslaget.



Figur 2: Resultat av Menti undersökning 2023-10-10.

Utifrån Menti bilden diskuterades olika former av AKK och vi studenter presenterade en kompletterande bild med fler former av AKK och strategier som kan användas, som exempelvis ritprat, talkartor och syftet med olika AKK former. Vi kunde märka under diskussionens gång att deras uppfattning av vad AKK är förändrades. Vi kunde se att det kunskapsutbyte som gjordes i samtalet, ledde till en större förståelse för olika former av AKK, framför allt de former som tidigare inte varit kända för dem. Därefter presenterades en tankeväckande bild och utifrån den diskuterades vad kommunikation är. De diskuterade kommunikation mestadels i termer av verbala strategier

”Som pedagog kan man ju påminna, minns du, vi tog fram vattenbanan till båtarna? Minns du vad vi gjorde sedan?” -Gunvor

I diskussionen kring kommunikation framkom att förskolans personal tyckte att kommunikationen mellan avdelningarna fungerar bra. Att de hjälps åt när det fattas personal. De kunde inte svara på hur de delar kunskaper kring kommunikation och AKK mellan avdelningarna och varandra. Pedagogerna uppgav däremot att de tycker strukturen vid övergångar är otydlig både för barn och personal och detta låg till grund för pedagogernas val av aktion senare i studien. Personalen uttrycker att de mest använder TAKK och bildstöd, men även andra strategier som pekningar, mimik, gester.

”Pekar gör man ju mycket och gester även om det inte är korrekta TAKK tecken så gör man väl alltid det till verbalt språk” -Karin

En av pedagogerna uttrycker de vinster hon ser med att kombinera flera AKK metoder:

”Allt det här saktar ju ner språket. Man ska hinna göra ett tecken, och titta på en bild, då begränsar man taltempot, det blir inte så många ord, det är också gynnsamt”-Karin

Hennes inspel bidrog till en lång diskussion om ett annat perspektiv på hur man kan tänka och reflektera över användandet av AKK. Vi kunde se en annan förståelse för syftet och hur ny förståelse för hur man kan tänka började träda fram. Just det här är ett exempel på hur kollegialt lärande blir synligt i arbetslaget.

Vi problematiserade det faktum att ett barn med verbalt språk kan använda alla de ord som de hör pratas varje dag, vilket blir en hel del. Medan de barn som behöver stöttning i form av olika kommunikationshjälpmedel, endast har tillgång till de bilder och tecken som vi erbjuder dem att kommunicera kring. Gruppen fick sedan diskutera vilka förutsättningar vi ger barn i behov av AKK i förskolan.

”Nu förstår jag verkligen hur viktig vår roll är som pedagoger. Och den maktposition som vi befinner oss i. Det här är verkligen en ögonöppnare. Det är ju faktiskt jag som pedagog som styr vad det här barnen kan kommunicera om och när de kan göra det.” -Jasmine

”Det här leder ju mina tankar till demokrati, ett av orden som jag skrev tidigare (Menti). Det är ju en sak i förskolan, men sen även ut i livet. Det är dom som hörs som har makt, och de som kan ta till sig information som har makt. Kan man inte det och inte kan uttrycka sig, ja då har man mindre makt och mindre inflytande på sitt eget liv och på samhället. Detta är ju otroligt viktigt!” -Karin

”Ja det här kan ju vara avgörande för vissa av barnen, inte minst ur ett socialt hållbarhetsperspektiv. Det är viktigt att samhället anpassar sig” -Gunvor

”Ja man vet knappt någon familj i ens vänkrets där det bara rullar på”-Maja

I diskussionen lyfts läroplanens skrivningar som vi kan relatera till området i fokus. ”Miljön ska vara tillgänglig för alla barn och inspirera dem att samspela och att utforska omvärlden samt stödja barnens utveckling, lärande, lek och kommunikation.” (Lpfö, 2018 s.7). Här reflekterade pedagogerna över hur strukturen på förskolan ser ut och vad de behöver förtydliga i miljön och hur de kan göra för att bilder som används inte bara blir en prydnad utan finns tillgängliga när de behövs, där de behövs. Utifrån detta resonerade vi oss fram till vilka aktionerna som skulle prövas i barngruppen skulle utformas.

Sociala rummet (relaterande/relationer), sociala-politiska arrangemang

Stämningen i rummet var god, även om tre av pedagogerna tog ett större talutrymme. De pratade även en del i munnen på varandra. Vi kunde se en uppdelning utifrån yrkestitel där förskollärarna var de som använde mest talutrymme. Detta indikerar att det finns en hierarki utifrån detta inom arbetslaget som de förhåller sig till. En annan tolkning kan också vara utifrån arbetslivserfarenhet och kompetensen där förskollärarna har en lärarutbildning på universitetsnivå och en av dem lång erfarenhet, eller att det skulle kunna vara en biverkning av läroplanens skrivning om förskollärarens uppdrag och ansvar och hur det har tolkats och realiserats i den här förskolan.

Den pedagogen som positionerat sig lite bakom de övriga var den som inte deltog lika flitigt i samtalen. Som samtalsledare försökte vi skapa delaktighet genom att bjuda in alla i samtalet, då det kollegiala lärandet är beroende av allas delaktighet och inflytande samt att man delar sina erfarenheter och sina kunskaper. När ordet tilldelades mer tysta personer hade de också adekvata synpunkter och kunskaper att komma med.

I samtalen framkom även föräldrars påverkan på utbildningen, där föräldrars önskan om att deras barn ska lära sig det svenska språket gör att de ifrågasätter förskolans arbete med AKK. Utifrån detta blir pedagogers kunskap och tolkning av läroplanen viktig för att ge barnen bästa möjlighet till utveckling och för att kunna möta och svara oroliga föräldrar som inte har förstått syftet med AKK. Genom kollegiala samtal, kan alla i pedagoger i förskolan få en större kunskap och förståelse samt en gemensam grund att stå på gällande läroplanen och kan agera i samarbetet med föräldrarna på ett mer professionellt sätt. Det är rektor som ska ge möjlighet till och enligt läroplanen (Lpfö, 2018) ansvarar för, att personal i förskolan ”får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter och kontinuerligt ges möjlighet att dela med sig av sin kunskap och att lära av varandra för att utveckla utbildningen” (s.20).

5.2 Resultat av reflekterande fokusgruppsdiskussion

Fysiska rummet (görande), materiell-ekonomiska arrangemang

Den uppföljande reflekterande fokusgruppsdiskussionen ägde rum två veckor efter den inledande fokusgruppsdiskussionen. Det ägde rum i samma personalrum som vid det första samtalet. Även den gången var det annan personal som kom in i rummet och avbröt. Tre av pedagogerna deltog hela reflektionen medan en av dem avvek för ett annat möte efter 30 minuter. Hela samtalet pågick i 50 minuter, något kortare än den inledande fokusgruppsdiskussionen, då det var personalbrist på förskolan. En av studenterna deltog på länk via Zoom, på en dator som ställdes på bordet eftersom Smartboarden inte blivit lagad. Pedagogerna hade med sig de anteckningar som de hunnit göra under de aktioner som genomförts. De hade få anteckningar men hade hunnit reflektera muntligt en del i arbetslaget mellan samtalen tillsammans med oss. Frågan ställdes om ljudupptagning för att samla in data fortfarande var okej. Samma pedagog positionerade sig lite bakom de övriga. Som utgångspunkt hade vi förberett reflektionsfrågor som kunde knyta ihop och bidra till att ge svar på de forskningsfrågor som vi ställt, samtidigt som vi ville ge utrymme till ett mer fritt samtal där pedagogernas egna tankar, lärdomar och erfarenheter fick plats. Genom att ge pedagogerna stort utrymme för egna tankar och frågeställningar som dykt upp kunde de få en bättre känsla av att utvecklingsarbetet är deras och att det är dem som driver det framåt, att de är aktörer i sin egen kompetensutveckling.

Semantiska rummet (sägande), kulturell-diskursiva arrangemang

Vi startade det reflekterande samtalet med återkoppling till det vi diskuterat under den inledande fokusgruppsdiskussionen. De uttryckte att AKK allmänt är mer uppmärksammat just nu och att det förra samtalet gett dem ett förändrat och fördjupat sätt att tänka.

”Vi har tänkt lite mer nu när vi gör planeringar och så där. Hur kan vi göra det tydligare för barnen? Vilka verktyg kan vi använda? Är det till exempel TAKK eller bilder som är mest lämpligt i den specifika situationen?”-Jasmine

De berättar att de tyckte det var svårt att hinna med att göra anteckningar och säger att tiden är ett hinder. De tycker att anteckningar är viktig som stöd för minnet, att det är lätt att glömma om de inte skriver ner vad som hänt. Pedagogerna beskriver att de använt reflektionstiden för att prata om vad de sett och om de sett samma saker eller om det finns skillnader. De framkommer i samtalet att de tycker att det är alldeles för kort tid för att kunna komma in ordentligt i ett nytt arbetssätt och ett nytt tänk, även om de kunnat se att deras insatser gör skillnad. De ser också att själva aktionsforskningen behöver mer tid för att kunna bli befäst som arbetssätt.

”Det är ju två parallella processer. Den ena handlar om oss pedagoger, att vi behöver lära oss hur vi faktiskt kan använda stöttande strategier så att det blir tydligt och att det sker kontinuerligt. Den andra processen är ju hur barnen uppfattar och förstår och att det så småningom blir tydligare för dem” -Karin

Det material som vi studenter tillverkade gjorde att de snabbt kunde komma i gång med aktionerna.

”Det var så himla bra att du gjorde de där korten och det som vi behövde. Det är så himla lätt att tiden bara går och annat kommer emellan.”-Gunvor

Pedagogerna ger en bild av att specialpedagogiska insatser inte varit frekventa inslag, men att tanken är att det ska bli bättre framöver. Det här är ett ansvarsområde som ligger på rektor (Lpfö, 2018) och kan peka på att det inte organiserats på ett tillfredställande sätt. Här kan vi

också misstänka att resurser för specialpedagogiska insatser inte är tillräckliga. Pedagogerna tycker att de får adekvat fortbildning vilket de anser höjer kvaliteten på förskolans utbildning. Däremot uttalas det att tiden för kollegiala samtal är knapp, att det är förskollärarna som deltar i fler sådana forum. De haft kollegiala samtal i samband med APT där det varit ett bestämt ämne och tid, men det är inte något som sker regelbundet. Barnskötarna uttrycker att de inte upplever att de får delta i samma utsträckning i olika samtalsforum och menar att information ges i andra hand om vad som sagts i olika sammanhang.

Aktioner som genomfördes i barngruppen kan inte på denna korta tid utvärderas och pedagogerna menar att de behöver mer tid för att se ett resultat. De berättar att strategier och metoder som de fick presenterat under det inledande kollegiala samtalet har prövats efter att andra mer kända metoder testats men inte gett önskat utfall.

”Vi kände att nej, det här funkar inte. Kanske vi ska prova ritprat som ni visade. Så vi tog fram papper och penna och vi ritade samlingsituationen tillsammans och pratade om hur det skulle gå till. Barnet hämtade en egen penna och ritade in sig själv där hen ville sitta. Det fungerade jättebra och vi kortade även ner samlingsituationen.”-Jasmine

Vi diskuterade hur detta nya sätt att stötta barnet både innehöll verbala- och ickeverbala strategier. Hur det hjälpte barnet att få känslan av att lyckas, även om det bara var för en kort stund. Hur viktigt det är med positiv förstärkning. Vi kunde se att den här erfarenheten hade väckt nya tankar och reflektioner hos pedagogerna. Att den diskussion som följde ledde till att de både kunde titta på erfarenheten från flera vinklar, dela nya insikter och dra nya lärdomar tillsammans.

Förskolans lokaler diskuterades, där lokalerna beskrivs som röriga och att de alltid behöver passera ett rum för att komma till ett annat, vilket medför störande moment och blir rörigt för alla. Även förskolans matsal har hög ljudnivå och det är många som äter samtidigt vilket gör att behovet av tydliggörande pedagogik och alternativa och kompletterande kommunikationsformer kan vara ännu viktigare.aktionen var att tydliggöra övergångar mellan olika aktiviteter däribland matsituationen.

Den tysta kunskapen problematiserades i samtalet och pedagogerna såg det som svårt att dela med sig av. De menar att det behövs mycket tid för att kunna dela den och att de sällan själva reflekterar över vilken tyst kunskap de besitter. De reflekterar gemensamt under planering och reflektionstid och beskriver att de pratar om vad som inte fungerat i barngruppen men pratade inget om hur de reflekterat kring välfungerande situationer.

”Klart man har tyst kunskap, man har massor med sådan. Som till exempel när någon oerfaren ska lägga barn på vilan och det går bara inte, själv kommer man in med den erfarenhet och auktoritet som man byggt upp under åren och bara lägger barnen. Det är sådant som man kanske inte reflekterat över det bara löper på.” -Karin

De beskriver olika strategier som de använder i olika situationer och menar att personkemi kan vara en avgörande faktor i möten med barnen. De beskriver också att de har stor tillit till varandra och att de inte ser någon prestige i att lämna över till någon annan när det inte fungerar. Att klimatet på arbetsplatsen är viktigt, att ha roligt tillsammans på arbetet och att det är ett tryggt arbetslag, vilket de också menar speglar av sig på barngruppen. Trygghet är något som de ser som en förutsättning för att få till ett bra kollegialt lärande där de kan dela kunskaper, vågar uttrycka sig och ta emot olika åsikter och erfarenheter som kan skilja sig

från sina egna som de kan reflektera över och forma nya kunskaper utifrån. De efterlyser mer kollegiala samtal och skulle gärna vilja fortsätta med det.

”Jag känner att det skulle vara superspännande att ha ett sådant här kollegialt samtal utifrån barn i behov av särskilt stöd, det som ligger både barnskötare och förskollärare så varmt om hjärtat”-Karin

De uttrycker att de ser vårt gemensamma utvecklingsarbete som en bra utbildningsinsats för hela arbetslaget, då alla är involverade på lika villkor, får samma kunskaper och insikter och en möjlighet att diskutera olika dilemman, strategier, erfarenheter. En möjlighet för dem att utveckla ett sätt att använda kollegiala samtal och aktionsforskningens principer för att utveckla utbildningen. De uttrycker att de kommer att fortsätta, att det har varit en uppstart för dem i deras utveckling av utbildningens praktik.

”Det krävs en inre utveckling för att det ska hända något men det kan ju inte bara hända i en, det måste hända i alla, eller i alla fall någon mer i arbetslaget som man kan bolla med. Att samtalen inte bara blir snack utan att det är ordentligt uppstyrt och att det finns frågor och man ska träffas flera gånger. Alltså, det ska bli på riktigt. Då ska det ju vara den där spiralen för att man ska komma någonstans och inte blanda ihop kollegiala samtal med kollegiala aktiviteter, för vad är vad? vad får vi? och vad förändrar arbetet?”-Karin

Sociala rummet (relaterande/relationer), sociala-politiska arrangemang

Stämningen var god även denna gång. Liksom förra gången var talutrymmet lite ojämnt fördelat. Men de pratade inte lika ofta i munnen på varandra. En av förskollärarna ansträngde sig för att ge de övriga mer talutrymme genom att lämna plats för andras inspel även om hon själv hade en tanke eller ett svar. Trots att de uttrycker att de känner trygghet i arbetslaget och tillit till varandra, finns en omedveten hierarki som vi uppmärksammar utifrån att de till exempel frekvent använder titelbenämningar för olika yrkeskategorier. Vilket indikerar på en maktobalans. Från barnskötarnas perspektiv är det förskollärarna som går på de viktiga mötena och får förstahandsinformation medan barnskötarna får information om vad som sagts. Här kan återigen läroplanens skrivningar och förskolans tolkning av den vara en bidragande faktor, liksom det faktum att förskollärarna faktiskt har ett större ansvar och ett annat uppdrag. Kollegialt lärande skulle kunna ge alla i arbetsgruppen en mer jämlik kunskap, högre kvalitet på utbildningen och en bättre samsyn samt ge mer inflytande till individerna och leda till ett mer inkluderande klimat. Alla i arbetslaget behöver samma kunskap kring AKK för att det ska kunna bli användbart i förskolans utbildning och ge barn i behov av AKK möjlighet till inkludering, inflytande, demokrati och medbestämmande.

5.3 Resultatsammanfattning

- Hur påverkas pedagogers möjligheter att arbeta med AKK i förskolan utifrån de förutsättningar som finns?

I resultatet finner vi att pedagogernas förutsättningar begränsas av förskolans miljö och kan inte använda exempelvis bildstöd på alla de platser som de skulle vilja i lokalerna då de begränsas av regler om vad som får sättas upp på väggarna. De har inte heller det material som behövs för att använda stödet. Det finns en brist gällande forum där de gemensamt kan diskutera AKK, men även forum för att dela kunskaper med varandra. Rektor ger dock förutsättningar för fortbildning av olika slag även om det inte alltid riktar sig till alla

pedagoger i gruppen. Detta kan ses som negativt för samsynen och kunskapen i personalgruppen och påverkar pedagogernas möjligheter att arbeta med AKK. Tiden för kollegiala samtal ses som otillräcklig och även hur den (inte) organiseras, vilket inte ger pedagogerna rätt förutsättningar att utveckla och arbeta med AKK.

- Hur kan pedagogers yrkesmässiga kunskap och insikt inom området AKK öka genom att delta i kollegiala samtal?

Samtliga pedagoger uttrycker att fokusgruppsdiskussionerna i kombination med aktionsforskningens metod har hjälpt dem att utveckla sin kunskap, både på ett individuellt- och kollegialt plan liksom förskolans praktik. De har prövat nya strategier och metoder som de fått till sig under diskussionerna vilket tyder på att både kunskap och insikt har ökat. Att de metoder de känt till tidigare inte varit tillräckliga och fått upp ögonen för att AKK är något mer än bilder och tecken som stöd. Pedagogerna uttrycker också att de har ett förändrat sätt att tänka när det gäller planeringen i förskolan där fler parametrar nu tas hänsyn till. De har även blivit uppmärksamma på vilken betydelse tystkunskap har och har börjat att fundera på huruvida den behöver kunna verbaliseras och hur det kan gå till. Pedagogernas intresse och positiva inställning till AKK och aktionsforskning, ser vi som en framgångsfaktor gällande utvecklingen av förskolans arbete. Pedagogerna tyckte att aktionsforskningen bidrog med tydlighet genom att vi följde spiralens struktur, men även att det finns en tidsram som är bestämd och att alla gemensamt har kommit fram till de aktioner som genomförts vilket bidrar till ett demokratiskt och inkluderande arbetssätt.

6 Diskussion

I diskussionsdelen kommer vi inledningsvis diskutera resultatet av studien med utgångspunkt i våra frågeställningar, relevant litteratur och tidigare forskning och sedan slutsats. Därefter kommer metoddiskussionen i vilken vi diskuterar våra valda metoder.

6.1 Resultatdiskussion

Syftet med studien har varit att utveckla och stärka pedagogers kunskap och medvetenhet kring arbetet med AKK. Arbetslagets utveckling har varit det centrala i studien, där de genom fokusgruppsdiskussioner och kollegialt lärande kunnat utveckla sina arbetsmetoder och därmed förskolans praktik.

Resultatdiskussionen har delats in i olika delar utifrån identifierade teman i resultatet som är: *ökad kunskap och förståelse, förutsättningar, tid och tyst kunskap.*

6.1.1 Ökad kunskap och förståelse

Vid den inledande fokusgruppsdiskussionen ville vi ta reda på pedagogernas kunskap kring AKK genom att de fick beskriva vad AKK är för dem. Det som framkom var att pedagogerna främst tänkte på bildstöd, TAKK, demokrati, inkludering, ett stöd för barn, kommunikationsplatta, samhällsviktigt och visuellt lärande. Vidare i samtalet framkom även att gester, mimik och kroppsspråk används. Pedagogerna använder generella bildstöd men inte några direkta stöd på ett individuellt plan och TAKK används framför allt i lärarledda situationer där veckodagar och sånger förstärks vilket också framkom som vanligt förekommande i studien av Barker (2013). Palla (2023) problematiserar i sin text risken med att generella arbetsmetoder kan leda till att individuella behov hos barnen osynliggörs och tonas ner. Avgörande faktorer i detta är pedagogernas kompetens inom området, vilket även lyfts av Romski m.fl. (2015), Barker m.fl. (2013) och Skolinspektionen (2017). I resultatet kan vi se att de använder sig av få verktyg gällande AKK och att en fördjupad kunskap saknas, både gällande metoder och syfte.

För att ge pedagogerna en större kunskap och förståelse presenterades och diskuterades både forskning och läroplanens skrivningar samt olika metoder, strategier och dess syften för att ge dem tillgång till ytterligare verktyg i aktionerna med barnen. Vi kan se att detta har gett dem ett förändrat sätt att tänka och en ökad förståelse utifrån att de i planeringarna efter det inledande samtalet lagt ner mer tid på att kartlägga vilka stödfunktioner som behövs i olika situationer och under aktionerna prövat nya metoder med positivt utfall. Pedagogerna har, liksom det som deltagarna i studien av Laurell och Jacobsson (2020) uttryckte, kunnat utveckla både sina individuella- och gemensamma yrkeskunskaper i de kollegiala samtalen i fokusgruppsdiskussionerna, där de fått nya insikter och kunskaper som de utvecklat tillsammans i ett kollegialt lärande.

6.1.2 Förutsättningar

Läroplanen för förskolan (Lpfö, 2018) fastslår att ”förskolan ska särskilt uppmärksamma barn som av olika anledningar behöver ledning och stimulans eller särskilt stöd” och att de ”ska få detta utformat utifrån sina egna behov och förutsättningar” (s.6). För att pedagoger i förskolan ska få rätt förutsättningar att arbeta mot dessa mål menar Swärd och Westman Andersson (2022) att förskolläraren har en viktig roll, där dennes kompetens och positiva engagemang tillsammans med utbildningsgrad, beskrivs medverka till en större medvetenhet gällande hur miljöer i förskolan ska kunna bli mer inkluderande oavsett behov. Pedagogerna visar ett stort

engagemang och positiv inställning till AKK. Det vi däremot kunnat se i resultatet är att det saknas kunskap om fler metoder än bildstöd och TAKK samt syftet med dessa. De använder strategier som de inte var medvetna om, men som hör till området AKK. Deras positiva inställning och engagemang gör att det här är ett område med god utvecklingspotential om rätt förutsättningar ges.

I resultatet har vi kunnat se att förskolans lokaler inte är optimalt utformade och är svår att anpassa. Pedagogerna har skapat bra lärmiljöer, men då rummen är förbundna med varandra och man måste passera flera rum för att ta sig till exempelvis toaletten, gör det att det blir rörigt och ger inte pedagoger och barn de förutsättningar som behövs för att skapa en lugn och trygg miljö. Detta gäller även när de ska förflytta sig till gemensamma utrymmen som exempelvis matsalen, där de behöver passera andra avdelningar, vilket även gör att de påverkas och påverkar av andra praktiker inom förskolas organisation. Själva byggnadens utformning påverkar utbildningen negativt och bidrar till att barn inte får optimala förutsättningar till lek och lärande. Elm och O Magnusson (2021) skriver om hur förskolans lokaler påverkar både barn och personal och beskriver problematiken med genomgångsrum. De menar att framtida förskolelokaler behöver kvalitetssäkras där krav finns på att barn ska kunna utvecklas, trivas och lära liksom att pedagoger ska trivas och kunna genomföra sitt arbete, i en miljö som är hållbar både ur ett ekologiskt och socialt perspektiv. Pedagogerna i studien uttrycker dock att det påbörjade utvecklingsarbetet, där förtydligande av övergångar var en del, har hjälpt dem och barnen och att de vill fortsätta arbetet men att de behöver mer tid för att se tydliga resultat. I lokalen finns även restriktioner kring hur förskolan får sätta upp saker på väggarna vilket gör att pedagogerna i förskolan blir begränsade i var, hur och när de kan använda till exempel bildstöd och ger inte förutsättningar för ett effektivt användande av AKK.

Tolkningsutrymmet i läroplanens skrivningar gör att frågan kring hur AKK utformas i förskolor kan se olika ut. Skolinspektionens (2017) rapport beskriver variationen i landets förskolor och menar att hur förskolan organiseras och utformas har avgörande betydelse för vilken kvalitet förskolan kan hålla. Pedagogerna i vår studerade förskola tycker att de får bra förutsättningar när det gäller fortbildning i form av kurser och studiedagar. Ofta kan dock dessa vara förpackade av kommersiella företag vilket riskerar att göra att andra didaktiska ställningstaganden kommer i skymundan, som exempelvis hur barngruppens storlek påverkar utbildningen (Nyroos, 2022). Metoderna som förevisas kan komma att ses som den färdiga lösningen, när det i själva verket bara är *en* av alla metoder som finns att pröva och utforska. Läroplanen (Lpfö, 2018) ger inte heller någon anvisning om vad ”särskilt stöd” skulle kunna vara. Rektor har försökt att tillgodose de fortbildningsbehov som finns, men pedagogerna själva efterlyser fler forum där de får ingå i kollegiala samtal som kan leda dem till kollegialt lärande och därmed utveckla praktiken. De menar också att utbildningsinsatserna ofta riktas mot en specifik yrkeskategori, vilket gör att det blir en obalans i praktiken. Först går barnskötare en kurs, sedan går förskollärarna en annan. Risken med detta, då förskolan inte har utarbetade rutiner för hur de ska sprida kunskap mellan pedagogerna som till exempel regelbundna kollegiala samtal, är att den specifika kunskapen stannar hos de enskilda individen och kan bidra till att utvecklingen i förskolans praktik stagnerar. De säger att de har tillit till varandra och litar på varandras kunskaper och förmåga vilket borde vara en god grund för att utveckla ett sätt att överbrygga detta. Detta ser vi som något som organisatoriskt kan ses över och faller på rektors ansvar gällande att pedagoger i förskolan kontinuerligt ska ges möjlighet att dela kunskap och lära av varandra för att kunna utveckla utbildningen (Lpfö, 2018).

Gällande kommunikativa åtgärder i läroplanens skrivningar, nämns endast det svenska teckenspråket för döva och barn med hörselnedsättning (Lpfö, 2018). Detta gör att kollegiala samtal kring läroplanen och hur den kan tolkas blir viktigt för en gemensam förståelse, en samsyn, och är avgörande för hur den realiserar i verksamheten. Vilket även Svedberg och Rantala (2022) poängterar och menar att arbetslag kan behöva hjälp från exempelvis specialpedagog och/eller rektor med tolkningar kring begreppet särskilt stöd och hur arbetet kan utformas. I förskolan som studerats har de just nu ingen regelbunden kontakt med specialpedagog vilket skulle kunna kopplas till att specialpedagogerna ofta har ansvar för många förskolor och att de specialpedagogiska insatserna inte finns inskrivna i läroplanen för förskolan vilket gör att det kan se olika ut. Skolverket (2017) påvisar i sin rapport avsaknaden av stöd för samverkan mellan pedagoger och specialpedagog som en faktor som inte ger pedagoger förutsättningar att fullgöra sitt arbete med barn i behov av särskilt stöd, detta trots fullgoda kunskaper hos rektor gällande dennes ansvar och menar att de behöver tydliggöra uppdraget. Pedagogerna ser däremot fram emot att de framöver ska få mer stöttning från specialpedagogen, detta för att fortsätta utveckla praktiken gällande barn i behov av stöd.

Både barnskötare och förskollärare gav uttryck för hur viktigt det tycker att det är med kollegiala samtal där hela arbetslaget deltar. Att tid och syfte är bestämd och lyfts av Johansson och Halvarsson (2019) som i sin studie sett detta vara framgångsrikt. I resultatet kan vi se att barnskötarna uttrycker att de inte får samma möjlighet till att delta i kollegiala samtal och att förskollärarna får mer tid till reflektion och möjlighet att delta i olika samtalsforum. De har inte heller kollegiala samtal där kollegialt lärande kan ske regelbundet, utan har förekommit bara vid enstaka tillfällen. Jahnke (2019) menar att i samtalet med andra kan vi utveckla vårt språk och vår praktik och fyller därmed en viktig funktion i planering, reflektion och när vi delar upplevelser och erfarenheter. Pedagogerna är eniga i diskussionerna gällande kollegialt lärande som positivt och utvecklande och kan själva se vilken nytta det kan göra i deras utveckling av yrkesprofessionen och förskolans praktik trots den korta tid som vår studie pågick.

6.1.3 Tid

Tid var något som pedagogerna redan i det första samtalet poängterade att det inte fanns gott om, därför valde vi att förse dem med material till aktionen. Det vi kunde se var att det gav dem bättre förutsättningar att komma i gång och att lyckas med det de ville pröva i aktionen. Tidsbrist var något som de återkom till flera gånger, både gällande arbetet i barngrupp och i relation till utvecklingsarbetet som vi tillsammans genomförde, samt att det saknas tid till kollegiala samtal. I den tidigare forskning som presenteras i studien blir det synligt att bristen på avsatt tid för samtal, reflektion och tid för kompetensutveckling är återkommande även där (Jacobsson & Laurell, 2020, Johansson & Halvarsson, 2019). Pedagogerna såg däremot tiden som de fick till kollegiala samtal i våra fokusgruppsdiskussioner som något positivt, att tiden var bestämd, vad de skulle göra och när det skulle göras var en framgångsfaktor. Det gjorde att det som bestämts blev av och hjälpte processen framåt, vilket visar på styrkan i att utgå från aktionsforskningens spiral där alla vet vad som förväntas här och nu och vad det sedan ska utmynna i. Pedagogerna såg detta som ett tillfälle för alla i arbetslaget att få en gemensam grund och en uppstart på något som de har användning av i den fortsatta utvecklingen av praktiken. Att de fick diskutera tillsammans ledde till gemensamma beslut på en demokratisk grund, vilket också gav en större känsla av delaktighet samt förståelse för och kunskap kring det arbete som de gemensamt ska utföra (Nylund m.fl., 2010).

6.1.4 Tyst kunskap

Jahnke (2019) menar att tyst kunskap inte behöver förbli tyst om rätt förutsättningar ges till att verbalisera den. Under våra diskussioner när vi presenterade forskning på området och kom in på tyst kunskap gav pedagogerna uttryck för att de har mycket tyst kunskap men att de inte reflekterat över den och inte har något forum att verbalisera den i. Men att det väckte en tanke hos dem om vad tyst kunskap kan vara och vad som krävs för att göra den delbar. De säger själva att ett forum skulle kunna vara i kollegiala samtal. Pedagogerna har tillit till varandra och känner trygghet i arbetslaget och menar att det blir prestigelöst i samtal och situationer i praktiken, vilket krävs för att kunna dela med sig av misslyckanden och tillkortakommanden. Pedagogerna använder sina sinnen för att exempelvis kunna läsa av kollegornas kroppsspråk i olika situationer för att de kan handla i solidaritet med denne. Detta är något som de inte heller reflekterar eller samtalar om utan är något som kan ses som intuition och magkänsla.

Pedagogerna ger exempel i samtalen på hur de lägger barn på vilan utan att tänka på vad de gör och beskriver det som att de handlar utifrån erfarenhet och auktoritet. Jahnke (2019) beskriver att tyst kunskap byggs upp av erfarenheter och är inget som lärs ut i den formella utbildningen och pekar på att även yrkesutövande bör ses som en utbildning. Vilket också Haldin-Herrgard (2000) menar kan vara en del av individens yrkesskicklighet och är det där ”lilla extra” som är en mer sinnlig upplevelse och kunskap och därmed svårare att dela om den inte reflekteras och verbaliseras.

I samtalen framkom att kunskap kring AKK ser olika ut mellan individerna i arbetslaget och att viss kunskap finns hos enskilda pedagoger. Jahnke (2019) beskriver hur tyst kunskap inte behöver verbaliseras så länge praktiken flyter på och det inte finns något behov av att verbalisera den. Risken med det är att arbetslaget fastnar i invanda hjulspår utan att reflektera över syftet och målet med arbetssättet. Här kan aktionsforskningsmodellen vara ett bra verktyg i utvecklingen av förskolans praktik, där gamla mönster kan utmanas och nya möjligheter skapas. Vilket vi kan se hända i det här arbetslaget när de fick möjlighet att granska delar av den egna verksamheten och presenteras för nya metoder och strategier för AKK, genom att samtala och reflektera i ett kollegialt lärande.

6.1.5 Slutsats

Utifrån våra frågeställningar har resultaten visat på vikten av att alla i arbetslaget får delta i kollegiala samtal där en gemensam grund kan bilda en samsyn gällande arbetet med AKK. Genom fokusgruppsdiskussionerna kunde pedagogerna lära tillsammans och få nya insikter om metoder och strategier inom området AKK och dela erfarenheter som reflekterades och bildade ny gemensam kunskap med aktionsforskningens metod som redskap. Tolkningen av läroplanen har betydelse för hur förskolan utformar sina insatser för barn i behov av särskilt stöd och AKK, där pedagogernas kompetens är av betydelse. Bristen på förutsättningar att dela kunskap medför även att tyst kunskap inte uppmärksammas och reflekteras i arbetslaget. Studien påvisar att pedagogerna efterfrågar kollegiala samtal som metod för att utveckla såväl den individuella professionen som den kollegiala.

6.2 Metoddiskussion

Studien tar sin utgångspunkt i frågan om hur kollegiala samtal kan stärka och utveckla arbetslagets kunskap och medvetenhet kring användandet av AKK. Lärandeprocessen i arbetslaget, både på ett individuellt och kollektivt plan är det centrala. Faktorer som möjliggör

eller hindrar förskolans praktik att kunna bedriva kvalitativ undervisning undersöktes. Utifrån detta har vi använt en kvalitativ ansats för att kunna identifiera pedagogers tolknings-, förståelse- och meningsskapande, samt förståelse av upplevelser och företeelser i förskolans praktik (Eriksson Barajas m.fl., 2013). Vi har försökt att vara transparenta i beskrivningen av forskningsprocessen genom att beskriva så detaljrikt som möjligt för att stärka dess tillförlitlighet (Svensson & Ahrne, 2022). Studien är inte generaliserbar i hänseende att en annan likadan studie skulle ge samma resultat, utan vi skulle hellre liksom Frejes och Thornberg (2019) vilja använda termen transferabilitet där resultatet snarare kan ses som ett perspektiv eller som en situerad generalisering där resultatet kan ge igenkänning i andra liknande studier eller kontexter. I båda fallen är det läsarens tolkning som avgör hur användbart resultat blir.

Validiteten har stärkts genom att utvecklingsarbetet varit ett gemensamt arbete där alla varit delaktiga i samtalen och haft inflytande på aktionsprocessen. Att arbetslaget som deltog bestod av endast fyra pedagoger kan ses som positivt utifrån att vi lättare kunnat säkerställa att alla fick komma till tals och alla kunde beredas utrymme att uttrycka sina tankar och meningar. De kände redan varandra och kände tillit, vilket gav ett öppet samtalsklimat.

Som metod användes fokusgruppsdiskussioner i form av kollegiala samtal. Det skapade möjlighet för deltagarna att se kritiskt på sin praktik. Alla i arbetslaget, såväl barnskötare som förskollärare deltog, vilket gjorde att de fick ett forum där de gemensamt kunde reflektera och deltagarnas perspektiv kunde utvecklas och ny kunskap bildas (Nylund m.fl., 2010). Rollen som samtalsledare gjorde att vi kunde styra samtalet när det hamnade utanför det avsedda området och med det ha utrymme att ställa kompletterande och öppna frågor för att diskussionerna inte skulle fastna vid någon punkt. Det gjorde samtalen mer lättsamma och vi upplevde att alla var med på lika villkor och styrde processen framåt.

Ljudupptagningar användes som insamlingsmetod vid fokusgruppsdiskussionerna med hjälp av röstmemo för att kunna gå tillbaka till materialet flera gånger. Deltagarna fick vid varje tillfälle frågan om medgivande till inspelningarna. Inspelningarna transkriberades, reducerades och därefter analyserades data med hjälp av den mall som vi konstruerat utifrån tabell 15.3 som Rönnerman (2020) presenterar på sidan 289 (se bilaga 1). Mallen bidrog till att materialet blev mer lättöverskådligt då transkriptionerna innehöll text på 76 sidor. Materialet sorterades också utifrån arrangemangen i den valda teorin om praktikarkitektur och kunde särskiljas analytiskt för att utläsa resultatet.

I aktionerna som genomfördes av pedagogerna tillsammans med barnen var avsikten att pedagogerna skulle föra anteckningar med stöd av den mall (tabell 1) som vi utformat. Detta blev dock inte ett verktyg som användes särskilt flitigt då pedagogerna uttryckte att de inte alltid hade tid att anteckna i direkt anslutning till aktionerna, utan föredrog att diskutera tillsammans i arbetslaget.

Att utgå från praktikarkitektur i analysmetoden gjorde arbetet mer systematiskt och resultatet i materialet lättare att urskilja när de delades in i mallen (bilaga 1) utifrån de olika arrangemangen för att sedan vävas ihop till en helhet i resultatet. Att placera olika delar ur empiri i mallen var inte helt lätt till att börja med då de olika delarna (sägande, görande, relaterande) går in i varandra (Rönnerman, 2020). Praktikarkitektur fungerade väl ihop med aktionsforskningens metod och gav empirin ytterligare en dimension, där vi kunde identifiera perspektiv som annars inte hade uppfattat och lagt lika stor vikt vid. Vi ser aktionsforskningens iterativa process som kännetecknas av strukturen planera-agera-

observera-reflektera som en bra metod för att få processer att fortskrida. Dessutom tar processen inte slut utan öppnar hela tiden upp för nya frågeställningar som kan ta plats. Aktionsforskning kan också ses som en inkluderande metod där hela arbetslag kan bli involverade.

Vetenskapsrådets (2017) etiska principer har följts i vår studie gällande informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Vi gjorde förutom detta flera etiska överväganden gällande tolkningsföreträde och maktfördelning genom att fördela ordet och bjuda in alla i samtalet. Videoinspelning valdes bort som metod för att deltagarna inte skulle kunna känna sig granskade och värderade, samt utav respekt för deltagarnas integritet.

6.2.1 Metodkritik

I studien kan vi se att vår kvalitativa metod hade gått att kombinera med en kvantitativ metod för att få ett annat djup i undersökningen och öka dess trovärdighet. Genom att observera barnen och pedagogerna i praktiken hade vi exempelvis kunnat kartlägga vilka AKK metoder som används, av vilka och när, samt producera statistik på frekvensen i detta vilket hade gett ett mer precist mätande. Detta hade kunnat leda oss till nya frågeställningar att reflektera kring för att kunna utveckla praktiken.

Ett hinder i utvecklingsarbetet var att tiden var knapp. För att få ett resultat som är mer tillförlitligt behöver aktionsforskningens olika delar studeras över en längre tidsperiod. Att forcera spiralens rörelse upplevde både vi som forskande studenter och deltagarna inte var tillfredställande. Vi hade gärna sett att vi kunnat följa dem en längre tid.

Ljudupptagningarna var till stor hjälp, men vi skulle ha valt en annan teknik än röstmemo i telefonen som inte ger ljudupptagningen särskilt bra kvalitet. Finns det deltagare som pratar tyst eller som pratar fort och med dialekt eller brytning, kan det bli svårt att uppfatta vad som sägs, vilket blir mer tidskrävande vid transkribering och kan ha inverkan på analysen av empirin. Ljudupptagningar kombineras ofta med videoupptagningar som ett komplement. Videoupptagning valdes bort av etiska skäl, men vi kan ändå se att det hade kunnat tillföra mer till studien. Vi förlitade oss till de iakttagelser som vi själva gjorde och det som det skrevs ned i våra anteckningar. Videoinspelningar hade kunnat bidra med mer information utifrån deltagarnas positioneringar, mimik och gester, något som kanske hade kunnat ge oss mer information till vår analys.

7 Studiens relevans för yrkesutövning

Trots den korta tid som studien pågick kunde vi se att pedagogernas kunskap och insikt inom området AKK ökade. Vi ser tid som en viktig faktor gällande kollegialt lärande där ett tryggt klimat kan skapas så att pedagoger kan utmana varandra och diskutera problemområden, men även samtala och reflektera kring framgångsfaktorer i praktiken. Pedagogers kompetens och engagemang är avgörande för hur AKK används och kan både vara en möjliggörare och ett hinder i förskolan. Genom att lyfta AKK och barn i behov av särskilt stöd i kollegiala samtal, kan de områden som behöver utvecklas bli synliga. För att öka kompetensen och medvetenheten i ett arbetslag kan kollegiala samtal med aktionsforskningens modell som utgångspunkt användas, där problemområden identifieras och reflekteras. Andra viktiga pusselbitar för att stärka kompetensen kring AKK i förskolan är att se till att vara uppdaterad på relevant forskning och litteratur som ska bilda mattan i den vetenskapliga grund som förskolans undervisning ska vila på. Som förskollärare är det därför viktigt att behålla sin nyfikenhet och inte stanna upp i sökandet efter ny kunskap, som ställs i relation till den gamla, för att kunna utveckla sin yrkesmässiga kompetens och förskolans praktik.

7.1 Förslag på vidare forskning

Vi har under vår studie upptäckt att det inte är självklart att alla pedagoger vet vad AKK står för och vad det faktiskt är. Begreppet används men saknar delvis den fulla bilden av dess innebörd och syfte. En kartläggning kring detta för att kunna uppmärksamma den eventuella brist som finns på området hade varit intressant. Det finns inte överdrivet mycket forskning på området AKK som gjorts i förskolans kontext. En översikt där olika metoder och strategier presenteras, både generella och individuella, skulle kunna vara av stort värde för landets förskolor. När det gäller vår egen studie har vi tidigare nämnt det här med tid. Skulle vi få göra om utvecklingsarbetet under andra förhållanden, hade det varit intressant att delta i aktionerna med barnen och låta processen med aktionsforskningen ta mer tid. Vi hade även kunnat adderat någon kvantitativ mätningmetod för att få andra parametrar undersökta och mer precisa mätningar. Vi snuddade under studien vid läroplanen, vilket hade varit intressant att få en mer fördjupad diskussion kring. Där tankar omkring tolkning, transformering och realisering i praktiken hade kunnat utvecklas och vad syftet bakom skrivningarna varit när de formulerades.

8 Referenslista

Barker, R., Akaba, S., Brady, N., & Thiemann-Bourque, K. (2013). *Support for AAC Use in Preschool, and Growth in Language Skills, for Young Children with Developmental Disabilities. Augmentative and Alternative Communication*, 29(4), 334–346.

Dahlin-Ivanoff, S. (2022) Fokusgruppsdiskussioner. I Ahrne, G., & Svensson, P. (Red). *Handbok i kvalitativa metoder* (Upplaga 3 ed.).

Elm, A., & O Magnusson, L. (2021) *Framgångsfaktorer för funktionella förskolelokaler*. Hämtad 2023-12-05 från <https://skr.se/download/18.5c6508cf17ff30de8ac14b1f/1649241167011/Framgangsfa-ktoror-for-funktionella-forskolelokaler.pdf>

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Natur & Kultur.

Fejes, A., & Thornberg, R. (2019). *Handbok i kvalitativ analys* (Upplaga 3 ed.).

Haldin-Herrgard, T. (2000). *Difficulties in diffusion of tacit knowledge in organizations. Journal of Intellectual Capital*, 1(4), 357–365. <https://www.proquest.com/docview/205529563?parentSessionId=PVmtx9anrJksmWtARCDhk7qKnZ870Dnxx54vMQi9eV%3D&pq-origsite=primo&accountid=11162>

Hellman, A., & Hellman, J. (2020). Etnografi och deltagande observation. I Åkerblom, A. Hellman, A., & Pramling, N. (Red.), *Metodologi för studier i, om och med förskolan*. Gleerups.

Jacobsson, A. & Laurell, M. (2020). "Därför blir det som det blir, när vi gör som vi gör" : En kvalitativ fallstudie av lärares uppfattningar om kollegialt lärande. *UTBILDNING & LÄRANDE = EDUCATION & LEARNING*, (1), 7-26.

Jahnke, A. (2019) *Utveckla utbildning. Vetenskaplig grund. Beprövad erfarenhet. Tyst kunskap*. Liber AB

Johansson, A., & Halvarsson, C. (2019). "Man lär jättemycket av varandra". *En studie av kollegialt lärande bland lärare i grundskolan*. Barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön, Högskolan Väst. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1332687/FULLTEXT01.pdf>

Kemmis S, Glenn M. (2023, 3 augusti) *Theory of practice Architectures, Practices are more than individual action: They have "extra individual" features* [video]. YouTube. Hämtad 2023-10-05 från [Episode 2 Practices are more than individual action: They have 'extra individual' features - YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=Episod2Practices)

Langelotz, L., Rönnerman, K., & Mahon, K. (2019) Praktikteorier i allmänhet och teorin om praktikarkitektur i synnerhet. I Henning Loeb, I., Langelotz, L., &

Rönnerman, K. (Red.) (2019). *Att utveckla utbildningspraktiker: Analys, förståelse och förändring genom teorin om praktikarkitekturer* (s.27–43). Studentlitteratur AB, Lund.

Läroplan för förskolan. (2018). Skolverket.

Nylund, M., Sandback, C., Wilhelmsson, B., Rönnerman, K. (2010). *Aktionsforskning i förskolan - trots att schemat är fullt*. Lärarförlaget

Nyroos, M. (2022) Neuropsykiatrisering av förskolan. I Nyroos, M. (red.) *En förskola för alla-specialpedagogik, inkludering och likvärdighet*. (s.102–117). Liber AB

Palla, L. (2023). *TAKK som specialpedagogiskt didaktiskt verktyg i förskolans undervisning*. Nordisk Barnehageforskning, 20(1), 77.

Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2022) Att analysera kvalitativt material. I Ahren, G. & Svensson, P. (Red.). (2022). *Handbok i kvalitativa metoder*. (Upplaga 3 ed.). Författarna & Liber AB.

Romski, M., Sevcik, R., Barton-Hulsey, A., & Whitmore, A. (2015). *Early Intervention and AAC: What a Difference 30 Years Makes. Augmentative and Alternative Communication*, 31(3), 181–202.

Rönnerman, K. (2020). Aktionsforskning som examensarbete. I Åkerblom, A. Hellman, A., & Pramling, N. (Red.), *Metodologi för studier i, om och med förskolan*. Gleerups

Rönnerman, K. (2018). *Vikten av teori i praktknära forskning: Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer*. Undervisning Och Lärande, 2018, Vol. 12, Iss. 1, Pp. 41-.54, 12(1), 41-54.

Rönnerman, K., & Nordberg, A. (2022). *Språkstöd i förskolan genom aktionsforskning: En introduktion till ELSA-modellen*. Lärarförbundets förlag.

Skolverket (2022). *Kollegialt lärande* Hämtad 2023-12-07 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/utbildning-pa-vetenskaplig-grund-och-beprovad-erfarenhet/skolutveckling-genom-kollegialt-larande>

Skolinspektionen (2017). *Förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd*. Rapport. Hämtad 2023-12-07 från <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporterstatistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2017/forskolans-arbete-med-barn-i-behov-av-sarskiltstod/>

Svedberg, G. & Rantala, A. (2022) Kollegialt lärande i förskolan. I Nyroos, M. (red.) *En förskola för alla-specialpedagogik, inkludering och likvärdighet*. (s. 179–193). Liber AB

Svensson, P., & Ahrne, G. (2022). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I Ahrne, G., & Svensson, P. (Red.). (2022). *Handbok i kvalitativa metoder*. (Upplaga 3 ed.). Liber AB.

Swärd och Kimhag, (2022) Språkutveckling och kommunikation-grunden till allt lärande. I Swärd, A-K., & Westman Andersson, G. (Red) (2022). *Specialpedagogisk verksamhet – för alla barn i förskolan*. Studentlitteratur.

Swärd, A-K. (2022) Introduktion till förskolan-en specialpedagogisk lärmiljö. I Swärd, A-K., & Westman Andersson, G. (Red) (2022). *Specialpedagogisk verksamhet – för alla barn i förskolan*. Studentlitteratur.

Swärd, A-K., & Westman Andersson, G. (2022) Specialpedagogiskt förhållningssätt. I Swärd, A-K., & Westman Andersson, G. (Red) (2022). *Specialpedagogisk verksamhet – för alla barn i förskolan*. Studentlitteratur.

UNICEF Sverige. (2018). Barnkonventionen: FN:s konvention om barns rättigheter. [Läs texten \(unicef.se\)](https://www.unicef.se)

Vetenskapsrådet. (2017). God forskningssed. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/uppdrag/etik.html>

Västra Götalandsregionen, (2022) *Om kommunikationsstöd/AKK*. Hämtad 2023-10-17 från [Om kommunikationsstöd/AKK - Public _www \(vgregion.se\)](https://www.vgregion.se)

9 Bilagor

Bilaga 1 *Analysmall utifrån teorin om praktikarkitektur*

Kollegialt samtal/reflektion som praktik	Förskolans praktikarkitektur
Tal i det semantiska rummet-sägande, (<i>språk, diskurser, tankar, idéer, frågor, begrepp</i>)	Kulturell-diskursiva arrangemang (<i>Språkliga uttryck av tankar, idéer och frågor. Förståelse för det man talar om, begrepp</i>)
Aktiviteter i det fysiska rummet-görande (<i>byggnad, resurser, utrustning, fysiska redskap/artefakter</i>)	Materiell-ekonomiska arrangemang (<i>Rätt utrustning, materialval och relevanta aktiviteter</i>)
Relationer i det sociala rummet-relaterande (<i>relationer, samspel, kommunikation, delaktighet och inflytande, solidaritet, hierarkier, makt</i>)	Sociala-politiska arrangemang (<i>Hur deltagarna relaterar till varandra, främjande av kommunikation och samspel, solidaritet, hierarkier/makt, delaktighet och inflytande</i>)

Bilaga 2



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande
Självständigt arbete (examensarbete) för förskollärare

Informationsbrev till arbetslag och rektor.

Hej! Vi är två förskollärarastudenter vid Göteborgsuniversitet som heter Elin Harpe och Ann Ödling. Under kommande hösttermin ska vi genomföra vårt examensarbete i form av ett utvecklingsarbete. Under vår utbildning har vi blivit medvetna om vikten av alla barns rätt till en fungerande kommunikation, inte minst sett ur ett socialt- och utbildningsmässigt hållbarhetsperspektiv. Syftet med vår studie är att genom kollegiala samtal utifrån relevant forskning stärka och utveckla arbetslagets kunskap och medvetenhet kring användandet av alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i förskolan.

Vi avser att genom kollegiala samtal kartlägga pedagogers uppfattning och kunskap inom AKK, samt identifiera utvecklingsområde med hjälp av aktionsforskningens principer. Vi som studenter/forskare medverkar som deltagande observatörer och är därmed delaktiga i processen under de kollegiala- och reflekterande samtalen. Vi kommer att använda ljudupptagningar i samband med de kollegiala- och reflekterande samtalen och dagboksanteckningar vid aktioner i barngruppen som metod för insamling av empiri. Deltagande i studien är frivillig och kan avbrytas när som helst genom att kontakta oss studenter. Allt material som samlas in är enbart till för studiens syfte och kommer att förstöras när studien är avslutad. Utifrån Konfidentialitetskravet kommer deltagare i studien, liksom förskolornas namn att vara fingerade, för att undvika att identiteter röjs eller kan kännas igen. Resultatet av studien kommer att publiceras på GUPEA, en universitetsdatabas för fulltextpublicering, där vetenskapliga arbeten av studenter publiceras. De som medverkar i studien kommer att få ta del av den när den är slutförd.

Bilaga 3



Till vårdnadshavare

Vi är två förskolläraryrstudenter vid Göteborgs universitet. Som en del av utbildningen genomför vi ett examensarbete i form av en studie/utvecklingsarbete. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i observationer som görs av ordinarie personal i förskolan i samband med vår studie om kollegialt lärande.

Information om studien/utvecklingsarbetet

Syftet med studien är att utveckla pedagogernas kunskaper inom alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) genom kollegialt lärande.

Förfrågan om deltagande

Efter att du tagit del av informationen så tillfrågas du om du godkänner att ditt barn deltar i studien. Medverkan i studien innebär att barnen deltar i aktiviteter där pedagogerna använder metoder som ska utvecklas i förskolans verksamhet.

Konfidentialitet

Alla uppgifter om ditt barn behandlas konfidentiellt. Detta innebär att de förskolor, barn, eller pedagoger som finns med i undersökningen inte kommer nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att identifiera i undersökningen. Vilken stad eller vilken stadsdel som undersökningen genomförs i skrivs inte heller fram i uppsatsen.

Hantering av data och personuppgifter

Efter avslutat examensarbete raderas all data och insamlade personuppgifter.

Frivillighet

Deltagande i studien är frivilligt och bygger på att barnets vårdnadshavare ger sitt skriftliga samtycke. Alla deltagare har också rätt att avbryta sin medverkan i studien när som de önskar utan att ange särskilda skäl för det. För att avbryta sin medverkan kontaktas studenterna, se kontaktuppgifter nedan. Väljer du att inte låta ditt barn delta i studien, eller att avbryta medverkan, så kommer detta inte få några konsekvenser och inte påverka eller inkräkta på ditt barns sedvanliga tillvaro på förskolan.

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att mitt barn deltar i studien

Datum

Barnets namn.....

Vårdnadshavares underskrift/er

.....
.....

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående mailadresser:

Med vänliga hälsningar

Elin Harpe: gusharpe@student.gu.se

Ann Ödling: gusodlian@student.gu.se

Kursansvarig är:

Andreas Jacobsson

E-mail: andreas.jacobsson@gu.se