GÖTEBORGS UNIVERSITET

“Utbildningen ska alltid vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet”

En kvalitativ studie om hur förskollärares uppfattningar om innebörden av begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i förskolan kan förstås i relation till aspekter som kännetecknar en profession.

Namn Amanda Welander & Josefin Lavefors
Program Förskollärarprogrammet

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT/2023
Handledare: Johanna Andersson
Examinator: Andreas Jacobsson

Nyckelord: Vetenskaplig grund, Beprövad erfarenhet, Profession, Förskollärare

Abstrakt

I den svenska skollagen infördes 2010 skrivningar om att förskolans utbildning, som en del av skolväsendet, ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (SFS 2010:800, kap 1, 5 §). För att tillämpa lagen har förskollärare behövt konstruera uppfattningar om vad begreppen innebär då de inte står definierade i skollagen som är en ramlag. Denna studie syftar till att undersöka frågeställningarna som handlar om hur förskollärare uppfattar innebörden av begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i förskolan samt möjligheter och svårigheter med att tillämpa begreppen i praktiken. Vidare undersöks resultatet av den empiriska analysen genom professionsteorin. Begreppen som arbetar i uppsatsen är *kunskapsbas* och *kollegialt lärande*. För att besvara frågorna har studien en kvalitativ ansats och metoden för att producera empiri är semistrukturerade intervjuer med sex förskollärare. Empirin analyseras genom induktiv innehållsanalys för att fånga förskollärarnas uppfattningar om begreppens innebörd samt uppfattningar om möjligheter och svårigheter att tillämpa dem. De viktigaste resultaten som studien genererat är att förskollärarna uppfattar att vetenskaplig grund möjliggör en motpol till eget tyckande som upplevs som ett oönskat inslag i förskolans arbete. Svårigheten med vetenskaplig grund upplevs vara det varierande engagemanget att hålla den vetenskapliga grunden uppdaterad. Beprövad erfarenhet är ett begrepp som förstås av förskollärarna som de egna erfarenheter som erhållits genom arbete i förskolan i stället för att uppfatta det som ett arbetssätt. Forum som utgör en arena för kollektiv reflektion lyfts fram som viktigare för kompetensutvecklingen än den individuella reflektionen och leder till en samsyn i arbetslaget. En svårighet flera förskollärare betonar är att kunna prioritera tid för dessa möten. Ytterligare en svårighet med vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet upplevs vara att arbetslaget består av olika yrkeskategorier med varierande utbildningsnivå.

Förord

Vi vill börja med att tacka alla förskollärare som tagit sig tiden och bidragit med sina uppfattningar om ämnet, utan er hade det inte blivit någon studie. Vi vill även tacka vår handledare Johanna Andersson som trott på och bekräftat oss när självförtroendet sviktat och varit ett så meningsfullt bollplank.

Slutligen kan ord inte beskriva den tacksamhet vi känner inför varandra och allt vi åstadkommit tillsammans. Vi har varit mer än skrivpartners. Vi har varit varandras inspirationskälla och pålitliga vän. Tack för allt!

Innehållsförteckning

1 Inledning ... 1

1.1 Syfte ... 2

2 Tidigare forskning ... 3

2.1 Ambitionen med en skola på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet ... 3

2.2 Förutsättningar för arbete med vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet ... 4

2.3 Lärarprofessionens perspektiv på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet ... 5

2.4 Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhets påverkan på lärarprofessionen ... 6

3 Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp ... 7

3.1 Professionsteorin ... 7

3.1.1 Semiprofession ... 8

3.2 Centrala begrepp ... 8

3.2.1 Kollegialt lärande ... 9

3.2.2 Kunskapsbas ... 9

4 Metod och genomförande ... 10

4.1 Kvalitativ intervjustudie ... 10

4.2 Urval ... 11

4.3 Datainsamlingsmetod ... 11

4.4 Analysmetod ... 12

4.5 Trovärdighet och generaliserbarhet ... 14

4.6 Etiska överväganden ... 15

5 Resultatredovisning ... 16

5.1 Vetenskaplig grund som motpol till godtyckligt tyckande ... 16

5.2 Personliga erfarenheter som grund för beprövad erfarenhet ... 18

5.3 Betydelsen av forum för dialog och reflektion ... 20

6 Slutdiskussion ... 22

6.1 Förskollärares uppfattningar om innebörden av begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet ... 22

6.2 Förskollärares uppfattningar om svårigheter och möjligheter med att tillämpa vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken ... 24

6.3 Slutsats ... 25

6.4 Vidare forskning ... 26

Referenslista ... 27

Bilagor ... 30

1 Inledning

Studien belyser hur ett urval förskollärare uppfattar innebörden av begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i förskolan och möjligheter och svårigheter att tillämpa begreppen i praktiken. Förskollärarnas uppfattningar relateras till hur de kan förstås i relation till förskolläraryrket som profession. Enligt skollagen (SFS 2010:800, kap 1, 5 §) ska all utbildning i förskolan vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Även i "Läroplan för förskolan" (Lpfö18, 2018, s. 10) skrivs det fram att "Utbildningen ska alltid vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet när det gäller såväl innehåll som arbetssätt". Det är därför av stor vikt att förstå innebörden av begreppen och hur de förhåller sig till varandra. Då skollagen är en så kallad ramlag finns det inte specificerat hur dessa begrepp skall tolkas och omsättas praktiskt i verksamheten (Skolverket, 2020). Att det råder stor tolkningsfrihet leder till förskolor av varierande kvalitet. Detta går emot det som står skrivet i skollagen (SFS 2010:800, kap 1, 9 §) som betonar att utbildningen ska vara likvärdig.

I ett försök att förtydliga begreppen beskriver Skolverket (2020) dessa på följande sätt. Vetenskaplig grund härleds till forskningsresultat och dess teoretiska perspektiv. Avsikten med att ta stöd i forskningen är att det ska möjliggöra att kunna titta på verksamheten utifrån nya synvinklar. Forskningen kan betraktas som ett hjälpmedel för att bidra till förändring samt skapa en djupare förståelse för vad som fungerar och inte i verksamheten. Den beprövade erfarenheten syftar på den kontextuella kunskap som produceras fram under en viss tidsperiod genom dialoger, prövningar, kritisk granskande, dokumentation och spridning av praktiska erfarenheter i verksamheten. Beprövade erfarenheter handlar inte om vilka erfarenheter som helst, utan det är erfarenheter som kontinuerligt prövas och används för reflektion.

Begreppen går hand i hand, båda är minst lika betydelsefulla. Forskningen kan utveckla redan befintliga kunskaper men förser sällan de yrkesverksamma med riktlinjer kring hur forskningsresultatet kan tillämpas i verksamheten, här spelar den beprövade erfarenheten en betydelsefull roll (Skolverket, 2020).

I vår mening har vetenskaplig grund en mer framträdande roll i förskollärarprofessionens kompetensutveckling än den beprövade erfarenheten. Vi grundar denna åsikt i att vi upplever att vetenskap är mer sanningsenlig och att erfarenheter inte stödjer sig mot teoretiska kunskaper, i samma eller någon utsträckning, och därav inte väger lika tungt. Vi betraktar begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet som komplexa men då Skollagen (SFS 2010:800, kap 1, 5 §) betonar att utbildningen ska vila på dessa begrepp resulterade det i ett intresse att utforska detta närmre och undersöka hur förskollärare uppfattar innebörden av vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

I förskollärarprofessionen är det viktigt att kontinuerligt ifrågasätta och reflektera över sina professionella val ur många olika perspektiv, vilket är synonymt med att arbeta utifrån en profession. Som professionella kan vi förmodligen inte begränsa oss till den av andra redan framtagna kunskapen, utan vi behöver bygga vidare och utveckla denna kunskap (Riddersporre & Erlandsson, 2018). En förskola som vilar på vetenskaplig grund tillämpar forskning på ett medvetet sätt och använder resultaten i sitt pedagogiska och didaktiska handlande. I en kunskapskonsumerande förskola förlitar man sig på att forskning om förskolan är relevant. Samtidigt bör det finnas kompetens för kritisk granskning. En kunskapsproducerande förskola, å andra sidan, är en verksamhet där förskollärare forskar, där kollegerna tillsammans identifierar behoven som finns för ökad kvalitet och områden som är viktiga att utveckla. Här

blir det nödvändigt med nya kompetenser som kan genereras genom kollegialt lärande med målet att vid sidan av pedagogisk och didaktisk kompetens även uppnå en vetenskaplig sådan (Kroksmark, 2014).

Kunskap som associeras med en viss profession, i detta fall förskollärare, är en viktig faktor i relation till professionsbegreppet. Professionens egen kunskapsutveckling är ett ansvar alla inom professionen förväntas ta. Detta kan ske antingen genom att välja forskarbanan eller genom en möjlighet som är tillgänglig för alla, nämligen att bepröva sina erfarenheter (Riddersporre & Erlandsson, 2018).

Förskolläraren kan, genom det av läroplanen pålagda pedagogiska ansvaret för undervisningen i förskolan (Lpfö18, 2018), inspirera, inkludera och skapa förutsättningar för hela arbetslaget att arbeta vetenskapligt både till arbetssätt och innehåll. Eftersom behov och villkor ständigt förändras i förskolan är det viktigt att kontinuerligt ifrågasätta sin praktik och sitt arbetssätt för att uppnå de bästa möjliga förutsättningarna för barnen. Genom att beprövad erfarenhet lyfts fram i Skollagen erkänns förskollärares egna kunskaper (Skolverket, 2020). De kollegiala diskussionerna samt forskningen gynnar förskollärares professionella utveckling, en utveckling de själva har ansvar för att bedriva (Skolverket, 2013). Utan förståelse för vad vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet innebär saknas goda förutsättningar för förskolans utveckling. Professionens och förskolans utveckling vilar i förskollärares händer och det är betydelsefullt att förskollärare anammar ansvaret i strävan mot en förskola för alla barns bästa.

1.1 Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur förskollärares uppfattningar om innebörden av begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i förskolan samt möjligheter och svårigheter med att tillämpa begreppen i praktiken kan förstås i relation till aspekter som kännetecknar en profession. Följande frågeställningar har formulerats.

- Hur uppfattar förskollärare innebörden av begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i förskolan?

- Vilka möjligheter och svårigheter uppfattar förskollärare finns med att tillämpa vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i förskolan?

2 Tidigare forskning

Detta avsnitt presenterar tidigare forskning som likt denna studie behandlar Skollagens skrivning om att utbildning ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (SFS 2010:800, kap 1, 5§). Då forskningsfältet inom förskolekontexten är begränsat ingår både förskollärare och lärare i studierna.

2.1 Ambitionen med en skola på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet

Tilltron till en skola på vetenskaplig grund har vuxit fram under lång tid. Adolfsson och Sundberg (2018) visar hur ambitionen med en skola på vetenskaplig grund syntes redan i en reviderad lärarutbildning under 1970-talet då vikten av att lärarutbildningen var vetenskapligt förankrad lyftes fram och lärarutbildningen även blev en högskoleutbildning. Ytterligare en revidering av lärarutbildningen syntes under 1990-talet då tanken om att lärare skulle bidra till forskning och i sin yrkesroll gå från konsumenter till producenter av vetenskap växte fram. Däremot visar samma studie på hur utomstående initiativ som påverkat skolväsendet bidragit till att lärare fortsatt tenderar att få en konsumerande position (Adolfsson & Sundberg, 2018). Flera olika insatser i skola och förskola visar fortsatt på tilltron till en vetenskapligt grundad skola, bland annat genom olika lärarlyft och insatser som bidragit till en akademiserad skola och förskola. Ytterligare ett bevis för tilltron till vetenskaplig grund, utöver de insatser som redan nämnts, blev tydlig då vetenskaplig grund tillsammans med beprövad erfarenhet skrevs in i Skollagen som de begrepp som skolväsendets utbildning ska vila på.

Det har sedan Skollagen skrev fram begreppen vuxit fram olika angreppssätt och även samverkansinitiativ mellan lärare och forskare för att möjliggöra en skola på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Ett sådant initiativ blir synligt i Bergmark och Westmans (2022) studie som beskriver ett aktionsforskningsprojekt. Aktionsforskning visar sig i studien vara en praktiknära forskningsprocess som utgår från förskollärares erfarenheter och identifierade utvecklingsbehov i den egna praktiken och genomförs ofta i samverkan med forskare. Praktiknära forskning undersöks av Malmström (2023) genom en studie som synliggör vad som framkommer i policydokument, rapporter och media om just praktiknära forskning. Studien analyserar vilka förväntningar som ställs på praktiknära forskning utifrån de samlade texterna som analyserats, och även vilka svårigheter med en utbildning på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet som praktiknära forskning förväntas avhjälpa. Utifrån Malmströms (2023) studie går det att utläsa att förväntningarna är höga inför vad praktiknära forskning kan bidra med.

Biesta (2010), som är en framstående utbildningsfilosof, ställer sig kritisk till om evidens-baserad skola fått en alltför framträdande roll. Evidens härleds i en artikel till vad som är experimentellt bevisat (Biesta, 2007). Hans kritiska ställning grundar sig i att det saknas ett samordnat forskningsfält som visar på effekterna av bevisade metoder i en utbildningskontext. Han ifrågasätter i och för sig inte om skolan ska ha en vetenskaplig förankring men ställer sig kritisk till möjligheten att utreda med säkra bevis för vad som fungerar i en sådan komplex verksamhet som skola och förskola, och sätter lärarprofessionens värdering av forskningsresultat i förgrunden. Eftersom utbildning är en komplex verksamhet fordrar det en lärarprofession med utrymme att värdera hur en viss situation kan hanteras i motsats till att handla utifrån vad som är bevisat (Biesta, 2010). Biestas studier bygger på en brittisk kontext men anses vara överföringsbar till ett svenskt skolväsende då han skriver att tilltron på

forsknings betydelse för skolans kvalitet har tenderat att utvecklas på liknande vis i flera länder (Biesta, 2007).

2.2 Förutsättningar för arbete med vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet

Det huvudsakliga målet med lagen att basera utbildningen på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet var att förbättra utbildningens kvalitet. Rapp m.fl. (2017), som har gjort en analys av relationen mellan parlamentarisk kontroll via lagstiftning och rektorers och lärares möjligheter att tillämpa lagen, menar att lagen saknar substans eftersom den inte tydliggör hur den ska genomföras och vilket innehåll som ska beröras. För att de yrkesverksamma ska kunna bedriva verksamheter i enlighet med lagen behöver de ges möjlighet att förstå innebörden av den och hur den ska genomföras i praktiken.

Då beprövad erfarenhet anses vara en framgångsfaktor i skolutveckling behöver man få kunskap om vad begreppet innebär. Åman m.fl. (2021) menar att det i forskning saknas fördjupade studier i hur beprövad erfarenhet byggs upp och att man inte kan göra en direkt överflyttning av begreppet beprövad erfarenhet från de verksamheter där begreppet växt fram, nämligen högre utbildning och hälso- och sjukvård. Skolverkets definition går i riktning mot att förvetenskapliga begreppet och att redovisning sker på samma förutsättningar som forskningsresultat. De kan dock inte påvisa dokumenterad kunskap från skolor som uppfyllt kraven, vilket innebär att de är sällsynta (Åman m.fl., 2021). Skolverket har inte formulerat en systematisk utvärdering av begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet utan talar mest om betydelsen av koppling till forskning i utbildningen. Problemet är att utan direktiv hur begreppen ska tydas kan det finnas risk att likvärdigheten i utbildningen minskar. Resultatet av Rapps m.fl. (2017) analys visar hur viktigt det är att förstå effekterna av lagstiftningen om att undervisningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

Åman m.fl. (2021) betonar att lärare måste få tid att utveckla sina praktiker för att erfarenheter ska kunna kopplas ihop med vetenskaplig grund. Den tysta kunskapen har en viktig roll och bidrar ofta till att en verksamhet fungerar. Den uttrycks dock sällan som kunskap och identifieras genom handlingar och tankar utan direkt planering eller reflektion. Det behövs verktyg som kan belysa hur vardagskunskaper kan formuleras. Erfarenhetens betydelse och komplexitet behöver lyftas så den kan bli grunden för pedagogisk teori- och praktikutveckling. Det innebär en utmaning att få lärarpraktikens och Skolverkets förståelse av beprövad erfarenhet att närma sig varandra (Åman m.fl. 2021). Det är viktigt att skapa forum för lärare och rektorer att diskutera policyn och dess tillämpning och avgörande för att stödja integrering av forskning i skolorna att skapa initiativ för professionell utveckling, framför allt i SKA-arbetet. I Bergmark och Hanssons (2021) studie var lärare och rektorer eniga om att det är nödvändigt att skapa möjligheter, såsom tid och resurser, för att kunna implementera bestämmelserna i verksamheten.

Malmström (2023) betonar att förväntningarna på vad praktiknära forskning kan bidra med är stora. Exempelvis att utbildningens kvalitet och skolresultaten ska förbättras, praktiknära forskning förväntas även bidra med att säkerställa en skola på vetenskaplig grund och även bidra till att säkerställa att den forskning som arbetas fram genererar relevanta resultat för praktiken. Slutligen förväntas den även generera forskning som är relevant för lärarstudenters kommande yrkesroll.

Åman och Kroksmark (2018) efterfrågar kompetensutveckling för yrkesverksamma lärare för att de ska utveckla förmåga att grunda sin verksamhet på vetenskap. En anledning till den

negativa inställningen, som lärare visat sig ha, kan tänkas vara att skolväsendet helt enkelt inte har en vetenskaplig tradition så som andra professioner. Författarna pekar även på det faktum att en lagändring som skollagens skrivning om vetenskaplig grund inte gör någon skyndsam skillnad i lärarnas verksamheter, eftersom lagen enbart menar att skolväsendet *ska* vila på vetenskaplig grund men inte ger någon vägledning för *hur* detta ska förverkligas. Åman och Kroksmarks (2018) studie efterlyser dessutom ett tydligare informationsflöde mellan verksamma lärare och forskare för att forskningen som produceras mer precist ska motsvara praktikens behov av användbar vetenskap.

2.3 Lärarprofessionens perspektiv på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet

Bergmark och Hanssons (2021) studies syfte är att undersöka hur lärare och rektorer implementerar lagen om att basera undervisningen på en vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i förskolor och skolor där en fjärdedel av urvalet kommer från förskolan. Resultatet visade att det inom de olika yrkeskategorierna i förskole- och skolmiljön finns likheter men även olikheter i hur begreppen uppfattas. Lärarna hade i stort sett större förväntningar på möjligheter och fördelar att arbeta med forskning än rektorerna.

De främsta likheterna mellan lärares och rektorers erfarenheter visar att de dels tycker att det är svårt att helt definiera och tyda de olika centrala begreppen, särskilt beprövad erfarenhet, dels att de betonar sambandet mellan vetenskapligt förhållningssätt och deras systematiska kvalitetsarbete (SKA). De främsta olikheterna mellan lärares och rektorers uppfattningar centrerar runt att de påpekade olika slags kunskap vad gäller vetenskaplig grund. Lärare fokuserade på den vetenskapliga kunskapen på undervisning medan rektorer fokuserade på den organisatoriska delen. En annan skillnad var att lärarna var mer kritiska till Skolverkets definition av begreppet beprövad erfarenhet än rektorerna, vilka var mer trogna den givna definitionen. Det visade sig att flera av de medverkande lärarna tyckte att erfarenheter var beprövade utan att de dokumenterades eller delades (Bergmark & Hansson, 2021). Författarna menar att studien visar att både lärare och rektorer befinner sig i processen att tolka, förhandla och implementera policyn, vilket är ett pågående arbete utan slut. De uttrycker att de hittills både erfarit möjligheter och utmaningar i införandet av stadgarna och det har visat sig vara en både givande och komplex process (Bergmark & Hansson, 2021).

Åmans m.fl. (2021) studie tar utgångspunkt i ett projekt där lärare och ledare från tre skolor i tre kommuner samarbetar med två högskolor för att undersöka och främja en ökad förståelse för hur lärare själva uppfattar beprövad erfarenhet och hur de prövar sina erfarenheter. Studien består av 14 filmade moment med lärare som fokuserade på gruppdiskussioner om olika praktiska dilemman. Genom kollegiala samtal kommer lärarna tillsammans och i samarbete med handledare fram till hur de individuella praktikerna fungerar. Lärarna gör upptäckter och får insikter när de distanserar sig från sin praktik och vågar låta sina situationer bli prövade. Viktigt att notera är att det här krävs tillit och förtroende för kollegerna för att det ska fungera bra.

Stolpes (2023) intervjustudie syftar till att undersöka lärares forskningslitteracitet, det vill säga hur de tar del av och omsätter forskning i praktiken, vidare i samma studie analyseras vad som motiverar de lärare och förskollärare som kan anses ha god förmåga till forskningslitteracitet. Studien visar att lärare och förskollärare som läser forskning av nyfikenhet och med inre motivation i högre grad tillämpar den forskning de tar del av. Medan de som läser forskning för att det ställs krav utifrån sällan gör verklighet av den forskning de läser vilket visar på lägre grad av forskningslitteracitet.

I samma studie lyfts även anledningar till att vissa lärare och förskollärare saknar motivation att ta del av forskning och menar att respondenter för studien uttryckt att kollegers varierade kunskaper kring forskning bidrar till svårigheter med att få till ett kollegialt samtal kring det lästa då de saknar en gemensam kunskapsbas. Det har även visat sig saknas kunskap bland yrkesverksamma hur de praktiskt söker och värderar vilken forskning som är relevant att ta del av vilket visar på lärares behov av kompetensutveckling i forskningslitteracitet (Stolpe, 2023).

Medan Stolpes (2023) studie syftar till att undersöka lärares och förskollärares motivation till vetenskap i relation till forskningslitteracitet så fokuserar Åman och Kroksmarks (2018) studie på grundlärares uppfattningar av begreppet vetenskaplig grund. Åman och Kroksmarks (2018) studie synliggör, som vi lyft tidigare, att det är fler lärare i deras studie som är kritiska och negativt inställda till forskning som vetenskaplig grund än positiva och systematiska i sin intention att grunda skolans utbildning på forskning. En anledning till detta tycks vara att en lärares kvalitet förknippas med personlighet och att forskning till följd av det inte ses som särskilt betydelsefull. En annan anledning till lärares negativa inställning tycks vara ett paradigmskifte där den enskilda eleven fått en mer central roll där lärarna anpassar utbildningen utifrån varje elev, vilket skulle leda till behov av en stor variation av forskning för att möta alla de behoven, varpå lärarna inte uppfattar forskning som heltäckande och relevant (Åman & Kroksmark, 2018). Stolpe (2023) visar också på skolan/förskolans centrering av elevens/barnets behov men visar, till skillnad från Åman och Kroksmark (2018), på lärare som finner motivation att vända sig till forskning med elevens/barnets bästa i fokus. Även i Bergmark och Hanssons (2021) studie lyfts att lärarna har stora förväntningar på möjligheter och fördelar att arbeta med forskning jämfört med rektorerna i samma studie.

2.4 Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhets påverkan på lärarprofessionen

Bergmark och Westmans (2022) studie syftar till att genom ett aktionsforskningsprojekt undersöka förskollärares professionella lärande inom ramen för vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Genom att förskollärarna i projektet problematiserade sina tidigare erfarenheter i förskolan och jämförde dem med forskning arbetade de utefter vetenskaplig grund. Studien problematiserar också hur kompetensutveckling för förskollärare kan se ut. Ofta är det ledningen som planerar för vilka utvecklingsbehov som finns hos lärarna och erbjuder föreläsningar och dylikt som ska ge ny kunskap och inspiration. Detta ses som en top-down-styrd metod och har kritiserats då den inte direkt utgår från förskollärarnas identifierade behov, vilket å sin sida beskrivs som en bottom-up-styrd process (Bergmark & Westman, 2022). Även Larsson och Sjöberg (2021) lyfter att försöken att basera skolan på vetenskaplig grund bland annat styrs top-down genom insatser från högre instans. Om avsikten samtidigt är att professionalisera lärarkåren menar de att detta är en kontraproduktiv väg att gå. Larsson och Sjöbergs (2021) forskningsstudie syftar till att undersöka hur medier producerade av Skolverket, som publicerats i syfte att förklara vetenskaplig grund, även konstruerar diskurser kopplat till lärarprofessionen.

Dagens praxis behöver utmanas av mer praktiknära forskning där lärare ges tid och resurser att själva producera vetenskap baserat på behov i praktiken. Risken är annars att lärare förblir konsumenter av extern forskning i syfte att skapa den vetenskapliga grunden som utbildningen ska vila på (Larsson & Sjöberg, 2021). Aktionsforskning, som lyfts tidigare och beskrivits som en forskningsprocess som sker praktiknära, kan anses bidra till förskollärares kompetensutveckling som i förlängningen dels gynnar barnen, dels bidrar till kunskapsutvecklingen av förskollärares profession (Bergmark & Westman, 2022). Om lärarna

har en betydande roll som producenter av kunskap skulle det främja att läraryrket närmar sig den klassiska definitionen av profession (Larsson & Sjöberg, 2021). Lärarnas professionella värdering i situationer behöver vara överordnat sådant som bevisats fungerar, menar Biesta (2007) eftersom den starka ställning som evidens kan påstås ha idag annars riskerar att nedvärdera professionellas självständiga bedömningar vilket i sin tur påverkar förtroendet för professionen.

Likt en tidig ambition om en skola på vetenskaplig grund först kunde identifieras i en reviderad lärarutbildning (Adolfsson & Sundberg, 2018) så menar Larsson och Sjöberg (2021) att även arbete som stärker professionen startar i lärarutbildningarna. Lärarstudenter behöver under utbildningen skolas in i ett vetenskapligt arbetssätt för att i sitt kommande yrke kunna delta i de samtal på vetenskaplig grund som främjar lärarnas profession.

3 Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp

När en vetenskaplig studie görs är det viktigt att systematisera kunskapen som inhämtas. Genom det ramverk en teori medför, erbjuds verktyg hur något kan observeras och studeras (Pramling, 2020). Med hjälp av en teori är det möjligt att få vägledning för analyser och möjlighet att begränsa sättet på hur fenomen uppfattas. Metaforiskt uttryckt kan teorin vara ett par glasögon som gör att vissa aspekter blir mer synliga (Svensson, 2022). Professioner kan definieras som yrken där verksamheten grundar sig på högre kunskaper och färdigheter, med andra ord vetenskap och beprövad erfarenhet (Brante m.fl., 2015). Utifrån bland annat denna aspekt av profession, som kopplas till vetenskap och beprövad erfarenhet, går tillämpningen av *professionsteorin* i linje med studiens syfte att inhämta förskollärares uppfattningar om innebörden av begreppen. Genom att granska empirin utifrån professionsteorins parametrar överensstämmer användandet av professionsteorin med studiens syfte, nämligen att sätta förskollärares uppfattningar om innebörden av begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i förskolan i relation till aspekter som kännetecknar en profession.

3.1 Professionsteorin

I innevarande studie kommer professionsteorin att användas. Denna teori handlar om hur, vad och varför ett yrke är en profession. Enligt Berntsson (2006) innebär en professionsstatus ett yrke med en längre vetenskapligt baserad utbildning och att det är yrkesutövarna själva som bedriver forskning på området och själva undervisar om sin kunskapsbas. Även Brante m.fl. (2015) poängterar att professioner innehar både kognitiva och sociala aspekter, där de kognitiva innebär att professioner är kunskapsbaserade och bygger på vetenskap. Bland de sociala aspekterna återfinns autonomi, legitimationskrav och längre akademisk utbildning. Colnerud och Granström (2015) beskriver begreppet professionellt yrke genom att ställa upp fyra kriterier. Systematisk teori, vilket innebär att yrket har en gemensam vetenskapligt grundad kunskapsbas samt att yrket har ett gemensamt språk. Ett yrkesspråk har som funktion att vara ett instrument för att strukturera den samlade kunskap som finns inom yrkesutövandet. Det handlar om ett språk som är mer utvecklat än förtrogenhet med ett antal facktermer. Viktiga funktioner för och indikationer på ett yrkesspråk är att yrkesutövare inom gruppen kan pröva idéer, ställa hypoteser, föreslå lösningar med mera för att fullgöra sina uppgifter och utveckla den egna professionen (Colnerud & Granström, 2015). Det andra är auktorisation vilket innebär att det krävs en formell legitimation som har som avsikt att fastställa yrkets professionella ställning och yrkesutövarens utbildning och kompetens. Det tredje kriteriet är yrkesmässig

autonomi som ger utövaren möjlighet och skyldighet att avgöra vilka metoder som ska användas i deras arbete och monopol att utföra vissa arbetsuppgifter. Det sista kriteriet är en egenkontrollerad yrkesetik vilket avser att yrkets regler, etiska riktlinjer och andra principer kontrolleras av en nämnd eller liknande. Dessa regler beskrivs som att de bland annat handlar om att yrkesgruppen ska utföra sitt arbete på ett sätt som i lärares fall gagnar barn/elever och samhälle. Yrkesetiska regler har som mål att yrkesgruppen ska få inflytande över sin verksamhet och möjligheter till kompetensutveckling (Berntsson, 2006). Yrkesetik är dock främst interpersonell och tillämpas i relationer mellan yrkesutövare och (i förskola/skola) barn/elever. Lärare axlar dessutom ett stort förtroende som föräldrar och samhälle förväntar sig (Colnerud & Granström, 2015).

3.1.1 Semiprofession

Inom professionsforskningen används olika begrepp för de nya välfärdsprofessioner som växt fram. Begrepp som preprofession, gräsrotsprofession och de nya professionerna används. Förskollärаryrket betecknas som en relationell semiprofession och kriterierna för detta sägs vara att den fyller en samhällsfunktion, har teoretisk och praktisk kunskapsbas, är präglad av yrkesetik och har en reglering som avgör vem som får utöva yrket (Tallberg Broman, 2020). Semiprofessioner ökade i antal under efterkrigstiden och blev en del av universitetsvärlden genom längre akademiska studier med forskningsanknytning, lärare genom pedagogik och utbildningsvetenskap (Brante, 2009). Även Colnerud och Granström (2015) menar att förskollärаryrket inte är en erkänd profession då de saknar en gemensam kunskapsbas och en etik som i egentlig mening är egenkontrollerad. Även om samhället har legitimerat förskollärare som de som har behörighet kan de ändå ersättas av outbildade vikarier. Detta är inte möjligt hos de professioner som är erkända. Förskollärаryrket kan betraktas som ett yrke som är i en professionaliseringsprocess. För att höja statusen på sin profession är det nödvändigt att förskollärare ges möjlighet att röra sig bort från den traditionellt platta organisationsstrukturen för att kunna verkställa de pålagda uppgifter som de genom sin legitimation har monopol att utföra (Cervantes & Öqvist, 2021). Om ett yrke är en profession eller inte kan också bero på vilken ansats man använder. Om man använder sig av en gradualistisk ansats menar man att yrken kan vara mer eller mindre professionaliserade och att de kan genomgå en gradvis förändring. Här talar man om semiprofessioner som kännetecknas av att de inte uppfyller de kriterier som ställs på en etablerad profession (Berntsson, 2006).

3.2 Centrala begrepp

I detta avsnitt redogörs för och motiveras de centrala begrepp som blir relevanta för studiens analys, *kollegialt lärande* och *kunskapsbas*. Även om *kollegialt lärande* inte är ett klassiskt begrepp inom professionsteorin så är det bidragande till arbete med vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Genom kollegiala samtal, samarbeten och gemensamma handlingar skapas kollektiv kunskap som i sin tur kan bidra till utvecklandet av beprövad erfarenhet (Skolverket, 2020). Detta kan knytas till beskrivningar av ett yrkesspråk och dess viktiga funktioner för utvecklingen av den egna professionen (Colnerud & Granström, 2015). Studien har som syfte att bland annat undersöka de tillfrågade förskollärarnas uppfattningar om svårigheter och möjligheter med att tillämpa vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken. Genom att analysera respondenternas diskussioner utifrån de komponenter som beskriver kollegialt lärande synliggörs hur och om respondenterna använder arbetslaget som en läranderesurs.

Då studien syftar till att undersöka förskollärares uppfattningar om innebörden av begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet synliggör dessa uppfattningar arbetet med en grundläggande kunskapsbas för förskollärare. Begreppet *kunskapsbas* kan vid analys av respondenternas reflektion kring användandet av forskning, både konsumerad och producerad, bidra till att synliggöra om de arbetar med att förstärka ett betydelsefullt kännetecken för läraryrkets professionalisering.

3.2.1 Kollegialt lärande

Ett centralt begrepp som valts för studien är kollegialt lärande som är ett samlingsbegrepp för olika former av arbete, där kolleger utvecklar kunskap tillsammans. Detta gör man genom att dels ta lärdom av varandras erfarenheter, dels genom att ta till sig aktuell forskning inom området. Genom kollegialt lärande där systematiskt planerande, observerande och ifrågasättande av praktiken används kan man förvandla erfarenhet till beprövad sådan (Skolverket, 2013). Kollegialt lärande är ett undersökande arbetssätt där praktik och teori utmanas och förskollärare förväntas granska sitt arbetssätt både individuellt och tillsammans med gruppen. Det är viktigt att lära sig att ge och ta emot konstruktiv kritik (Åsén Nordström, 2020). Det kan vara en utmaning att i ett väl sammansvetsat arbetslag, där vissa sätt att tänka och göra ses självklara, se möjligheter till förändring. Genom att ge varandra motstånd och ställa frågor som ändrar invanda tankebanor kan möjlighet till utveckling ges (Alnervik & Alnervik, 2017). Kollegial kompetensutveckling är avsedd att förstärka individers och gruppers kunskaper för att kunna bidra till att bland annat nå de i läroplanen uppsatta målen. Att satsa på kompetensutveckling kollegialt gynnar skolutvecklingen mer än individuellt lärande, där risken finns att kunskapen inte blir tillgänglig för andra (Åsén Nordström, 2020).

De relationella aspekterna är av betydelse i kollegialt lärande. Tillit är avgörande för att lärande ska uppstå mellan kolleger. Det är viktigt att kunna lita på inte bara den professionella kompetensen utan även på relationen till varandra och att samtalen sker på ett respektfullt sätt (Åsén Nordström, 2020). Tillit är viktigt ur många olika aspekter i kollegialt lärande, dels för att våga tro på sig själv och sin förmåga att bidra med något, dels för att våga blotta sig och ta emot hjälp (Alnervik & Alnervik, 2017).

3.2.2 Kunskapsbas

Ytterligare ett centralt begrepp som valts för studien är *kunskapsbas.* Lärares kunskapsbas består huvudsakligen av förståelse och erfarenheter som växt fram ur eget och andras arbete och inkluderar även forskning (Skolverket, 2020). Kunskapen ska vara erhållen genom en minst treårig akademisk utbildning som är vetenskapligt baserad. Även om kunskapsbasen inom lärarprofessionen anses begränsad kan möjligtvis den utbildningsvetenskapliga kärnan i nuvarande lärar-/förskollärarutbildningen ge basen för gemensam kunskap mer utrymme (Colnerud & Granström, 2015). Yrkesgruppers kunskapsbas är viktig för professionalisering. För att kunna hävda profession krävs makt över sin egen kunskapsbas. Detta innebär egen forskning och spridning av densamma (Kroksmark, 2014).

Man kan fråga sig vilken kunskap, förutom den teoretiska erhållen genom examen, som är professionsgrundande och ingår i en kunskapsbas. Inom förskoläraryrket finns även praktikgrundade kunskaper som kan delas upp i olika kategorier. Färdighetskunskap handlar om att omsätta teori i praktik och ju mer praktik som utövas desto bättre resultat erhålls. Förtrogenhetskunskap handlar om den erfarenhet som erhålls i vardagen genom upprepade och likartade situationer och svarar på frågan om hur man ska agera i en situation. Förskoläraryrket

kräver även personlighetsrelaterade kompetenser vilka bland annat består av känslobetonade och sociala färdigheter. Dessa kompetenser nämns dock aldrig eller sällan i professionsforskning (Berntsson, 2006). Även Skolverket (2020) beskriver förskollärares kunskapsbas som delar som bildar en helhet. Delarna består av individuell förtrogenhet, kollektiv kunskap, innehållslig och teoretisk kunskap som i verkligheten är sammanflätade. Hur kunskapsbasen utvecklas beror på de individuella förutsättningarna som de yrkesverksamma har. Det beskrivs även att förskollärares kunskap baseras på flera olika kunskapsområden som, förutom didaktik och pedagogik, även inkluderar psykologi, sociologi och kognitionsvetenskap (Skolverket, 2020).

4 Metod och genomförande

4.1 Kvalitativ intervjustudie

Denna studie är en kvalitativ studie och metoden för dataproduktion har varit semistrukturerade intervjuer. I studier där forskare formulerar syfte och frågeställningar som manar till förståelse för respondenternas perspektiv och uppfattningar så utgör det en kvalitativ ansats (Bryman, 2018). Mot bakgrund av det har valet att utgå från en kvalitativ ansats för denna studie varit given då studien tydligt syftar till att undersöka vilka uppfattningar respondenterna har kring innebörden av begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, samt vad de uppfattar som svårigheter och möjligheter med att tillämpa begreppen i praktiken. Detta för att vidare i studien kunna förstå de samlade uppfattningarna i relation till förskollärares profession genom teorin.

Utöver kvalitativ så kan en studie utgå från en kvantitativ ansats. En skillnad mellan kvalitativ och kvantitativ ansats är att de kvalitativa ofta syftar till förståelse för ett begränsat urval respondenter medan kvantitativa studier syftar till att samla in mätbara standardiserade data från ett urval av större kvantitet (Bryman, 2018). Eftersom denna studie har för avsikt att skapa förståelse för hur förskollärare uppfattar de valda begreppen så efterfrågas mer detaljerade data från ett färre antal respondenter för att möjliggöra för en sådan empiri, vilket leder till valet av kvalitativ ansats då liknande empiri inte skulle kunna produceras utifrån en kvantitativ ansats vars strävan, som lyfts innan, är data av mätbar och standardiserad karaktär.

Skulle denna studie antagit en kvantitativ ansats så skulle uppfattningar som förskollärarna i denna studie uttryckt riskera att gå förlorad genom alltför strukturerat ställda frågor, vilket skulle påverka studien så att den inte genererade den detaljerade empirin av respondenternas uppfattningar som denna studie möjliggjort. Då denna studie dessutom undersöker ett relativt outforskat perspektiv på området så har det varit relevant att anta en kvalitativ ansats för att erbjuda förskollärarna möjlighet att bidra med sina egna uppfattningar något som begränsade svarsalternativ, vilket förfarandet med en kvantitativ studie hade bidragit med, inte skulle möjliggjort på samma vis (Bryman, 2018).

En annan skillnad mellan kvalitativ och kvantitativ studie är vilken förförståelse forskaren har som utgångspunkt för sin undersökning. Medan denna studie haft ambition att närma sig respondenternas uppfattningar på ett öppet och förutsättningslöst vis, vilket visar på en kvalitativ karaktär, så tenderar forskare till kvantitativa studier att ha en mer förutbestämd uppfattning kring vad studien ska utreda i form av hypoteser (Denscombe, 2018). Detta går även att beskriva som att kvalitativa studier sätter respondenternas uppfattningar i fokus medan kvantitativa studier syftar till att utreda om forskarens redan uppställda uppfattningar stämmer

(Bryman, 2018). Även det styrker denna studies val av ansats då den tydligt sätter respondenternas uppfattningar i förgrunden. Vilken ansats en studie antar påverkar alla metodiska val genom studien, vilka presenteras under följande underrubriker.

4.2 Urval

Precis som när ansatsen för en studie väljs så görs ett urval av potentiella respondenter även med studiens syfte och frågeställningar som riktlinjer (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2022). Eftersom denna studie tydligt lyfter yrkesgruppen förskollärare och deras uppfattningar som intressant så blir de tilltänkta respondenterna givet förskollärare. För att få kontakt med personer inom yrkesgruppen har urvalet gjorts utifrån ett kedjeurvalsförfarande, även kallat snöbollsurval. Snöbollsurval är en form av bekvämlighetsurval där man inledningsvis kontaktar ett mindre antal potentiella respondenter som i sin tur förmedlar kontakt med ytterligare personer inom det valda urvalskriteriet (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2022).

Utifrån snöbollsurvalet kontaktades fyra förskollärare direkt av oss, vilka i sin tur förmedlade kontakt med ytterligare två potentiella respondenter inom samma yrkesgrupp. Urvalsmetoden valdes för att på ett effektivt sätt komma i kontakt med tillräckligt många intervjupersoner inom rimlig tid. Fördelen med att använda sig av ett snöbollsurval är att det skyndsamt fyller det antalet respondenter som studien efterfrågar då de som blir tillfrågade av redan bekanta personer oftare tenderar att känna sig trygga och bekväma med att delta (Denscombe, 2018).

En avgörande aspekt för denna studie har varit att urvalskriteriet enbart inkluderar personer inom yrkesgruppen förskollärare. Detta för att bidra med ett relativt outforskat perspektiv på området. Det har visat sig att tidigare studier tenderar att fusionera förskollärare med lärare i skolan och/eller rektorer när de undersöker hur vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet uppfattas, tolkas eller kommer till uttryck i skolväsendet, vilket motiverar denna studies relevans för områdets samlade forskningsfält.

4.3 Datainsamlingsmetod

Det finns flera kvalitativa datainsamlingsmetoder vilka trots att de alla lämpar sig för kvalitativa studier skapar olika förutsättningar för att svara mot olika syften (Pramling, 2020). Två exempel på kvalitativa metoder är observation och intervju. Medan observation möjliggör att svara på vad som sker enligt observatörens tolkning så skapar intervjuer förutsättning att komma närmare hur respondenternas perspektiv, tankar, upplevelser eller handlande beskrivs av respondenterna själva (Pramling, 2020). Även Svensson och Åkerblom (2020) lyfter intervju som mest effektiv metod för att få fatt på någons uppfattningar. Mot den bakgrunden är intervjuer en kvalificerad datainsamlingsmetod för innevarande studie som har som intention att synliggöra respondenternas uppfattningar kring innebörden samt svårigheter och möjligheter med begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet för att vidare kunna analysera dessa i relation till förskollärares profession.

Intervjuguiden som förbereddes inför intervjuerna bestod utöver bakgrundsfrågor av sju huvudfrågor som var öppet konstruerade så att respondenterna fick utrymme att berätta relativt fritt kring begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet utan att begränsas av allt för snäva frågor. Då frågorna var relativt öppet ställda så började respondenterna vissa gånger att besvara flera frågor samtidigt vilket bidrog till att intervjuerna fick en semistrukturerad form (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2022).

Som en följd av intervjuernas semistrukturerade karaktär behövde vi vara särskilt aktiva och engagerade under intervjuerna för att säkerställa att alla frågor i intervjuguiden slutligen hade behandlats vid intervjuernas slut, oberoende av vilka ordning frågorna avhandlats (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2022). Då intervjuerna varit semistrukturerade så har det även funnits en flexibilitet kring att intervjuerna haft en viss strukturell variation beroende på vad respondenten valt att lyfta, hur mycket respondenterna självmant berättat och vilka följdfrågor som varit rimliga för att producera en fyllig data, i syfte att producera empiri som närmare speglar varje respondents uppfattning. Samtidigt har intervjuguidens förutbestämda huvudfrågor säkerställt att en stor del data mellan de olika intervjuerna varit jämförbar under analysarbetet (Bryman, 2018).

Innevarande studies empiri bygger slutligen på sex intervjuer med respondenter som alla inkluderats i urvalet på grund av sin yrkesroll som förskollärare. Alla respondenters yrkesroll har säkerställts genom en bakgrundsfråga i inledningen av intervjuerna för ökad reliabilitet mot bakgrund av vad Vetenskapsrådet (2017) skriver om vikten av att minimera eventuella felkällor i produktionen av empiri. Därför var en försäkran om att studien enbart inkluderar förskollärare viktig för denna studie där förskollärarnas perspektiv lyfts fram i studiens förgrund. Att den samlade empirin visar på personliga uppfattningar minimeras vid sex-åtta respondenters medverkan menar Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2022). Därav antalet intervjuer i denna studie då det är förskollärares samlade uppfattningar som slutligen söks och inte varje enskild förskollärares personliga.

Intervjuerna pågick cirka 20–30 minuter och samtliga intervjuer har genomförts på respektive respondents arbetsplats. Var intervjuerna äger rum kan påverka vilken roll som respondenterna intar när de besvarar intervjufrågorna (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2022). Då denna studie intresserar sig för att synliggöra förskollärarnas uppfattningar utifrån deras yrkesroll så har arbetsplatsen föreslagits som rimliga intervjuplatser. Ljudupptagning från samtliga intervjuer har spelats in och genererat cirka 2,5 timmars ljudmaterial som transkriberats i sin helhet. Både ljudfiler och transkriberat textmaterial lagras på en säker plattform så länge studien pågår, vilket även respondenterna informerats om.

4.4 Analysmetod

Som analysmetod för studien har en kvalitativ innehållsanalys använts som ansats, vilket innebär att empirins innehåll stått i förgrunden och varit obunden från teori, vilket gjort att teorin blivit ett relevant redskap först under resultatredovisningen efter genomförd kategorisering av empirin (Isaksson, 2022).

Det finns olika ansatser inom kvalitativ innehållsanalys där variationen bland annat ligger i hur induktivt alternativt deduktivt man ställer sig inför och under analysarbetet. I en innehållsanalys med deduktiv ansats har forskaren större grad av riktad blick under analysen, vilket betyder att forskaren söker mönster i empirin utifrån förutbestämda kategorier eller teman grundade på exempelvis teori. Innehållsanalys med en induktiv ansats syftar i stället till att närma sig empirin på ett mer förutsättningslöst vis och söker kategorier och teman utifrån likheter, skillnader och mönster som återfinns inom det transkriberade materialet (Isaksson, 2022).

Utifrån innevarande studie har vi identifierat ett behov av att inledningsvis analysera empirin oberoende av teori för att bättre motsvara hur studiens syfte är formulerat. Studiens syfte; Hur förskollärares uppfattningar om innebörden av begreppen vetenskaplig grund och beprövad

erfarenhet i förskolan samt möjligheter och svårigheter med att tillämpa begreppen i praktiken kan förstås i relation till aspekter som kännetecknar en profession, gör det rimligt att analysera empirin som producerats under intervjuerna separat. Detta för att kategorisera de uppfattningar som framkommit innan de kategorierna av uppfattningar kan förstås i relation till förskollärares profession genom vald teori. Mot den bakgrunden har en induktiv innehållsanalys varit en lämplig ansats till analysmetod när denna studies syfte och har fått vara vägledande.

Analysarbetet inleddes med att ljudfilerna från intervjuerna transkriberades automatiskt med ett transkriberingsverktyg i ordbehandlingsprogrammet Word på Onedrive. Trots relativt hög träffsäkerhet i den automatiska transkriberingen så krävdes genomlyssningar och viss manuell transkribering för att producera en ordagrann empiri utifrån ljudmaterialet. Som en följd av viss manuell transkribering skapades samtidigt förutsättningar att redan i ett tidigt skede av analysen bli förtrogna med materialet, vilket Rennstam och Wästerfors (2022) lyfter som en god förutsättning för vidare analysarbete.

Med en induktiv innehållsanalys som ansats har sedan analysen genomförts utifrån tre steg som anses grundläggande för all kvalitativ analys; sortera, reducera och argumentera (Rennstam & Wästerfors, 2022). Därför har analysarbetet efter transkribering fortsatt med att sortera empirin genom att upprepade gånger läsa igenom och koda meningsenheter av förskollärarnas uttryckta uppfattningar, och kommentarer skrivits i marginalen kring vad som ansetts vara relevant med just de meningsenheterna (Rennstam & Wästerfors, 2022).

De mönster som söks genom analysen är skillnader och likheter inom empirin, med studiens syfte och frågeställningar som enda ramen, för att vidare kunna kategorisera förskollärarnas uppfattningar utifrån dessa likheter och skillnader som identifierats. I detta stadie har strävan varit en objektiv och förutsättningslös inställning, vilket visar på en induktiv ansats (Isaksson, 2022). Att påstå att analysen är utförd utifrån en fullkomlig induktiv ansats är inte trovärdig eller rimlig då ett intensivt arbete med att skriva fram teorin, tidigare forskning och ämnet för studien givit erfarenheter och kunskaper som kan ha färgat blicken när empirin lästs. Men i möjligaste mån har objektivitet eftersträvats inför analysen eftersom induktiv innehållsanalys identifierats som lämplig ansats för innevarande studie och för att vidare kunna svara mot studiens syfte i resultatredovisningen efter analysens kategorisering utförts. Trots det finns en förståelse för att bearbetningen av empirin kan ha påverkats av oss, likt empirin i kvalitativa analyser tenderar att göra, då forskaren ses som ett mätinstrument i sig (Denscombe, 2018).

Analysen har genomförts genom att vi var och en separat bearbetat empirin och skapat potentiella kategorier som ett led i att öka reliabiliteten för studiens analysmetod som tillförlitligt mätinstrument (Eriksson Barajas m.fl., 2013). Efter genomförd innehållsanalys jämfördes kategorierna som vi hade genererat på varsitt håll, vilket visade att våra analyser mynnat ut i liknande kategorier där formuleringar snarare än innehåll slutligen behövde revideras.

Nästa steg bestod i att reducera material då en allt för stor empiri inte blir rimlig att presentera. Att reducera material kräver en försiktighet för att inte äventyra empirins helhet eller relevanta nyanser (Rennstam & Wästerfors, 2022). I arbetet med att reducera empiri kan det i allmänhet vara lämpligt att använda studiens valda teori för att avgöra vad som är relevant och inte (Rennstam & Wästerfors, 2022). Men då det fanns en poäng för denna studie att genomföra analysens kategorisering innan kategorierna förstås i relation till teorin så skedde reduceringen i stället mot vad som ansågs relevant utifrån studiens syfte och frågeställningar. Med andra ord vad som kan anses motsvara förskollärares uppfattningar, för att slutligen i

resultatredovisningsavsnittet ställas i relation till teorin i enighet med induktiv innehållsanalys (Isaksson, 2022). Allra sist under slutdiskussionen presenteras studiens resultat i förhållande till tidigare forskning för att argumentera för studiens relevans och relation till det samlade forskningsfältet, då argumentation är den sista av de tre stegen som är grundläggande för en kvalitativ analys (Rennstam & Wästerfors, 2022).

4.5 Trovärdighet och generaliserbarhet

Som en följd av att kvalitativa studier tenderar att intressera sig för ett färre antal respondenter inom en population så kan generaliserbarheten av studiens resultat ifrågasättas i jämförelse med kvantitativa studier (Bryman, 2018). Generaliserbarhet är inte en kvalitativ studies främsta syfte eller ens något kvalitativa studier gör anspråk på (Denscombe, 2018). Därför ska innevarande studie läsas utifrån det faktum att den syftar till att bidra med exempel från populationen förskollärare, samt utgör eventuellt utgångspunkt för fortsatta studier och/eller bidrar till ett samlat forskningsfält snarare än att utgöra en enskild källa för generella slutsatser om förskollärares uppfattningar av de valda begreppen. En kvalitativ studie kan därför upplevas svagare ur ett generaliserbarhetperspektiv men erbjuder i stället ett större utrymme för respondenternas uppfattningar och tolkningar, som nämnts tidigare, vilket för denna studie varit mer relevant då gruppen förskollärare är en relativt outforskad population på området vilka behöver få utrymme att komma till tals.

Det kan ifrågasättas vad ett bekvämlighetsurval som snöbollsurvalet gör med trovärdigheten och generaliserbarheten för studien. Denscombe (2018) beskriver att alla studier utgår från mer eller mindre bekvämlighet för att effektivisera forskning, framför allt ur tids- och kostnadssynpunkt. Det som blir avgörande för huruvida ett bekvämlighetsurval blir försvarbart eller ej är om respondenter som väljs ut genom bekvämlighetsurval prioriterats före mer relevanta respondenter. Men då inkluderingskriteriet i denna studie enbart varit att personerna har yrkesroll som förskollärare, så kan de förskollärare som funnits närmast tillgängliga påstås utgöra ett lika trovärdigt urval som andra förskollärare som hade nåtts via mer komplexa urvalsförfaranden. Denscombe (2018) menar dessutom att snöbollsurval ur generaliserbarhetsynpunkt är mindre problematiskt i kombination med en kvalitativ studie då kvalitativa studier ändå sällan gör anspråk på att generera generella resultat.

Det finns fler begrepp kopplat till en studies trovärdighet utöver generaliserbarhet, där två av dem är validitet och reliabilitet. Medan validitet handlar om att läsaren ska kunna följa huruvida studien undersöker vad den påstår sig undersöka (Pramling, 2020). Så handlar reliabilitet i sin tur om trovärdigheten för mätningarna i forskningsprocessen där studier med hög reliabilitet har minimerat risken för felmarginaler i sina mätningar (Eriksson Barajas m.fl., 2013). Både validitet och reliabilitet kräver transparens för att möjliggöra kritisk granskning (Pramling, 2020). Kravet på transparens och trovärdighet i enskilda studier bidrar dessutom till att upprätthålla förtroendet för forskning i allmänhet (Vetenskapsrådet, 2017) vilket visar på ett ansvar i förhållande till det samlade forskningsfältet utöver den enskilda studien. Mot bakgrund av det har strävan för denna studie genom hela uppsatsen varit att tydligt skriva fram de överväganden som har gjorts under arbetets gång. Även vilka kopplingar som gjorts mellan studiens syfte, frågeställningar, teori och metod har eftersträvats att transparent skrivas fram då det möjliggör för läsaren att följa arbetsgången och den röda tråden mellan studiens olika delar med syfte att stärka validiteten för studien.

Reliabiliteten har framför allt diskuterats i relation till den data som producerats under intervjuerna samt planeringen och genomförandet av analysen då det främst är de delarna som

behandlar data och mätverktyg. Synsättet på den data som genererats under intervjuerna är att den producerats och påverkats av alla oss som deltagit under intervjuerna och att det som följd av det inte är en inhämtning av enbart respondenternas perspektiv (Svensson & Ahrne, 2022). Mot den bakgrunden har alla intervjuer genomförts av oss gemensamt för att den data som producerats ska ha gjort det utifrån liknande förutsättningar, oberoende av vem av oss som intervjuat. Valet att utgå från en intervjuguide och att anta en semistrukturerad form av intervju har även det gjorts med reliabiliteten i fokus då frågorna i guiden säkerställer en miniminivå av vilka frågor som empirin innehåller trots att vissa intervjuer beroende på respondentens svar innehåller mer eller mindre detaljer och nyanser (Bryman, 2018).

Ett annat tillvägagångssätt som ökar reliabilitet är om fler uppsatsskrivare separat analyserar samma empiri för att visa på att den valda analysmetoden håller kvalitet som mätinstrument oberoende av vem som utför analysen skriver Eriksson Barajas m.fl. (2013), vilket varit tillvägagångssättet under denna studies analysarbete som nämnts tidigare.

Även den induktiva ansatsen som använts i analysarbetet kan anses höja validiteten för studien då det genom valet av ansats säkerställs att vi undersöker det som studiens syfte påstår sig att undersöka (Pramling, 2020). Eftersom kategorierna skapats utifrån förskollärarnas uppfattningar enligt empirin för att i ett senare skede förstås i relation till teorin, så som frågeställning och syfte är formulerat.

4.6 Etiska överväganden

Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska krav; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet har hanterats löpande under studiens olika moment. Informationskravet, vilket innebär att respondenterna i en studie ska informeras om vilken studie de tillfrågats att medverka i innan de samtycker till medverkan, har som exempel blivit synligt genom det informationsmejl med bifogad GDPR-information som skickades till de potentiella respondenterna inför att intervjuerna skulle äga rum. De båda dokumenten informerar sammantaget respondenten kring studiens syfte, frivillighet att delta, nyttjandekravet, konfidentialitetskravet, hantering av personuppgifter samt diverse praktikaliteter inför intervjun.

Trots snöbollsurvalet där två av de potentiella respondenterna tillfrågats av andra respondenter så skickades samma information till alla innan de tackade ja till sin medverkan för att säkerställa informationskravet och samtyckeskravet. Samtyckeskravet, som ställer krav på att samtycke ska säkerställas gentemot respondenten som deltar i studien, uppmärksammades respondenterna om redan i informationsmejlet. Där framgick det tydligt att det är frivilligt att delta och att det finns möjlighet att avsluta sin medverkan innan, under eller efter genomförd intervju (Vetenskapsrådet, 2017). Eftersom frivillighet tydligt lyftes fram i informationen så kan vi utgå från att respondenternas muntliga, och ibland mejl-ledes, godkännande att delta är ett samtycke utifrån den information de fått. Eftersom denna studie inte behandlar några känsliga personuppgifter så har samtycke enbart skett muntligt, alternativt mejl-ledes, eftersom inga krav ställs på skriftligt samtycke vid en studie som inte hanterar känsliga personuppgifter.

Under arbetets gång har diskussioner förts huruvida respondenterna verkligen fullt ut nyttjar sin frivillighet inför att delta. Då det funnits bekantskap med flera av respondenterna sedan tidigare och en risk för välvilja kan ha styrt respondenternas medverkan. Detta har hanterats genom aktiva val att inte formulera någon vädjan i kontakt, förfrågningar eller information till

respondenterna. Strävan har i stället varit att formulera oss neutralt och formellt för att beslutet, viljan och intresset att delta i studien i största möjliga mån ska vara respondenternas egna.

Då studien inte syftar till att lyfta förskollärarnas uppfattningar utifrån andra egenskaper än deras yrkesroll så underlättar det konfidentialitetskravet då identifierbara data som namn, område, förskola etcetera inte är relevant för studien och därför kan anonymiseras. Trots det har respondenterna informerats kring att fler personer än de som deltar under intervjuerna är delaktiga i forskningsprocessen och till följd av det kan ta del av viss identifierbar information, såsom inspelat ljudmaterial från intervjuerna, vilket handledaren kan komma att ta del av som exempel. Genom studien kommer alla respondenter att tilldelas fiktiva namn som används både i empirin och i resultatredovisningen, i syfte att värna respondenternas identitet och till följd av det realisera konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2017).

Respondenterna har informerats om att personuppgifter, vilka i denna studie är ljudinspelning och transkriberat material, faller under nyttjandekravet vilket betyder att de enbart får användas i forskningssyfte. De har även informerats om att personuppgifterna lagras på plattformen Onedrive och raderas efter färdigställd studie (Vetenskapsrådet, 2017).

5 Resultatredovisning

I detta avsnitt presenteras en analys av den insamlade empirin som tagits fram genom intervjuer. Utifrån empirin framträder mönster som skapat kategorier om förskollärares skiftande uppfattningar om begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Kategorierna vetenskaplig grund som motpol till godtyckligt tyckande i förskolan, personliga erfarenheter som grund för beprövad erfarenhet samt betydelsen av forum för dialog och reflektion skrivs fram i tur och ordning och längs med presentationen av den empiriska analysen görs en teoretisk analys.

5.1 Vetenskaplig grund som motpol till godtyckligt tyckande

Denna kategori innefattar de uppfattningar kring innebörden av vetenskaplig grund som kan tolkas som motpol till tyckande i förskolan. Alla förskollärare i studien har på något vis lyft kontrasten mellan vetenskaplig grund och egna åsikter. Kajsa och Jenny pekar på hur vetenskaplig grund motverkar godtyckligt tyckande i förskolan på följande vis.

> Jag tycker den [vetenskapliga grunden] är jätteviktigt. Att det inte blir det här godtyckliga tyckandet utan vi faktiskt kan basera det vi gör på någonting som är alltså mer utforskat. (Kajsa)

> Det blir väldigt mycket tyckande om man inte vilar på den vetenskapliga grunden. (Jenny)

Mot bakgrund av citaten identifieras den kognitiva aspekten av profession, vilket innebär att professioners arbete ska bygga på kunskap och vetenskap (Brante m.fl., 2015). Detta visar sig i fler citat som lyfter vetenskap som överordnat eget tyckande.

> Åh gud vilken svår fråga, men jag tänker att den [vetenskapliga grunden] är det vi använder i förskolan hela tiden att det inte ska vara något eget tyckande utan att man ska luta sig på forskning. (Sanna)

> Vi baserar inte utbildningen utifrån tyckande åsikter, utan vi har ett ramverk som vi ska förhålla oss till och det är där som den vetenskapliga grunden kommer, alltså som en trygghet utifrån vad vi ska arbeta med eller vad våran undervisning ska bestå i. (Clara)

Analysen har visat att förskollärare uppfattar begreppet vetenskaplig grund som något som kolleger kan samlas kring och som bidrar till likvärdighet, till skillnad från eget tyckande som utifrån förskollärarnas citat i stället tros generera en spretig verksamhet. Sanna och Clara uttrycker den förenande effekten som den vetenskapliga grunden, och beprövade erfarenheten, tros bidra till i deras verksamheter.

> Men jag tror att det skulle spreta mycket mer om vi inte vilade på vetenskaplig grund. (Sanna)

> För hade vi inte haft det så skulle vi alla utgå från sina egna åsikter, tankar, sina värderingar och där kan vi ju faktiskt vara jätte-olika medan jag kan tycka att de teorier eller vetenskapen och den beprövade erfarenheten gör att vi måste samlas kring något gemensamt alltså. (Clara)

Tilltron till den vetenskapliga grundens förenande effekt, som citaten visar, kan kopplas till en av Colnerud och Granströms (2015) kriterier för en profession, systematisk teori, vilken lyfter betydelsen av professionens gemensamma vetenskapliga kunskapsbas. Flera förskollärare uppfattar att den förenande effekten förutsätter att alla i arbetslagen tar del av samma urval av forskning, det vill säga samma kunskapsbas.

> Men att man har samma, ja att man lutar sig i samma vetenskapliga grund, det är också ganska viktigt så inte någon säger; nej men jag tycker bättre om [...], nej men alltså nu är det ju detta som vi har bestämt att vi ska luta oss på. (Jenny)

Genom citatet blir ett urval av vetenskaplig grund synligt, vilket genom fler uttryck i empirin visat sig ske på olika nivåer i förskolornas organisation. Förskollärare själva verkar ha mandat att lyfta in relevant litteratur i den gemensamma vetenskapliga grunden men ett urval av forskning som bidrar till enhetlig vetenskaplig grund sker även utanför förskollärarprofessionens kontroll genom insatser som kommun, rektor och Skolverket. Det går även att tolka förskollärares uppfattningar av vetenskaplig grund som främjande för att arbetslagets kunskapsbas hålls aktuell. Bland annat Linnea och Kajsa uttrycker hur input av vetenskaplig grund bidrar till utveckling.

> Man behöver ju, det händer ju hela tiden saker så man behöver ju liksom input och man behöver liksom revidera sig lite grann och uppgradera sig och sådär så att det, det är ett viktigt arbete framförallt. Och så är det ju det som är så roligt med. (Linnea)

> Det är liksom att hela tiden så att den vetenskapliga grunden är ju som sagt, den är ju föränderlig också. Det som man lärde sig för 10 år sedan på utbildningen, det är inte samma litteratur och medan vissa grejer finns kvar så är det, jag som tar emot studenter från universiteten märker så här; Jaha spännande vad ni läser nu, och får liksom med det här nya där, så man inte känner att man stannar upp. (Kajsa)

I empirin lyfts vidare risken som finns när förskollärare uppfattar den vetenskapliga grunden som fullbordad efter avslutade universitetsstudier eller när en förskollärare arbetat under längre tid utan att ta sig an ansvaret för sin och förskolans fortsatta utveckling. De lyfter att den vetenskapliga grunden aktivt behöver hållas aktuell både genom enskilda men framför allt genom gemensamt arbete med forskning, vilket kan kopplas till kollegialt lärande som Skolverket (2013) beskriver som ständigt ifrågasättande av den egna praktiken. Detta är något som blir synligt i citaten nedan, som visar både hur enskilt och gemensamt arbete kan generera utveckling i förskolan.

> Man har ju sin egen personliga teori hela tiden, som man har byggt upp och som kanske utvecklas så länge man pluggar, sen kommer man in i praktiken och ångar på. Och då på något sätt, så bleknar den här vetenskapliga grunden, därför att den hålls inte aktuell på förskolan med hjälp utav kollegor. Man får vara ganska aktiv med att fortsätta läsa, fortsätta prata, fortsätta gå på seminarier, kollegier och så. (Daniella)

Inte läsa någonting på 2 år och fortsätta så här, är det fortfarande vetenskaplig grund då? Om man inte, jag menar det finns ju förskollärare som läste för 30 år sedan och som kanske inte är så där jättenyfikna på att läsa, ja men nya rön och så, att man inte hänger med. Är det då fortfarande vetenskaplig grund? (Sanna)

Förutom den förenande kraften och den bidragande faktorn som forskning uppfattas ha för att hålla arbetslagets vetenskapliga grund uppdaterad, så verkar förskollärare ställa sig positiva till vetenskaplig grund även utifrån den främjande effekten den uppfattas ha på förskolans utveckling och kvalitet. Flera förskollärare uttrycker uppfattningar om att förskolans utveckling och kvalitet gynnas av forskning, vilket tyckande och egna åsikter inte uppfattas bidra till.

Om det inte hade varit så att det fanns forskare som ställde de här frågorna och sedan på ett systematiskt sätt kom fram till det här, så skulle vi liksom i förskolan bara gå omkring och tycka, fortsätta tycka och tänka och jag tänker att det inte blir hållbart. (Daniella)

Den vetenskapliga grunden, ja men den, den påverkar ju förskoleverksamheten så att det blir en kvalitet på det vi gör och att man har någonting, [...] man går in i sin profession och då blir det ju en kvalitet och det blir en trygghet, det blir en säkerhet och man liksom kan stå fast när det stormar runt omkring en ibland, och att man då har någonting att stå på, att man vet att det här är liksom prövat, det här är viktigt och jag har Skolverket bakom mig, jag har liksom forskare bakom mig, och jag vet att detta är någonting som vi kan tro på. (Linnea)

De samlade uppfattningarna inom denna kategori kan tolkas sätta ett stort värde på forskning som kunskapskälla och vetenskaplig grund, vilka i sin tur uppfattas som en motpol till eget tyckande och till följd av det främjar kvaliteten i förskolan. Berntsson (2006) vidgar kunskapsbegreppet något och menar bland annat att kunskap producerad genom prövande i praktiken likväl är kunskap av värde för verksamheters kvalitet och förskollärares profession, vilket benämns som förtrogenhetskunskap. Hon problematiserar vidare att alternativa innebörder av professionell kunskap sällan lyfts fram i forskning om profession, till förmån för just forskningsresultat som kunskapskälla. Detta liknar förskollärarnas samlade uppfattning om den egna vetenskapliga grunden som speglas under denna kategori, men trots det blir förskollärarnas uppfattningar om vad som inkluderas i deras kunskapsbas mer mångfacetterat i och med resultatredovisningens nästa kategori som även lyfter in den beprövade erfarenheten.

5.2 Personliga erfarenheter som grund för beprövad erfarenhet

Empirin visar att samtidigt som det finns en gemensam förståelse av begreppet beprövad erfarenhet så skiljer sig även tolkningarna åt. Flera av förskollärarna menar att det handlar om de egna erfarenheter man samlat på sig under åren med arbete på förskolor samt prövat i olika konstellationer av barngrupp och kolleger. Det är inte förvånande att flera förskollärare hänvisar till egna erfarenheter då även Skolverket (2020) beskriver att lärares kunskapsbas ofta härleds till förståelse och erfarenheter som vuxit fram ur bland annat eget arbete. En betydelsefull kunskapskälla som flera förskollärare lyfter fram är erfarenheter som de samlat på sig i sin egen ryggsäck.

Allt du har i din ryggsäck är ju beprövad erfarenhet. Om du provat det. (Jenny)

Ja beprövad erfarenhet […] det man testat genom att jobba under många år, så det är mycket att try and learn […] man bygger på den här ryggsäcken och man fyller på med lite så här kunskaper. […] beprövad erfarenhet kan vara nyttigt men också någonting man alltid måste se över, det som funkar förut kanske inte funkar nästa gång. (Kajsa)

Daniella menar å andra sidan att de egna erfarenheterna inte utgör beprövad erfarenhet. Hon menar att det behöver ha provats av och delats med många.

Jag kan ju inte säga att så här brukar jag göra, det här är min beprövade erfarenhet. (Daniella)

Linnea utvecklar detta vidare och beskriver beprövad erfarenhet som något som prövats men också utvärderats och analyserats så att man får en dokumentation kring det som prövats.

Ja, det är ju prövat. […] men också dokumenterat, utvärderat och analyserat så att man liksom får en dokumentation kring det och att man har det liksom. (Linnea)

Clara och Sanna menar att vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet inte är två motpoler utan att begreppen går hand i hand och bygger upp verksamheten. Sanna ställer sig frågande till när den beprövade erfarenheten ska komma till uttryck i förskoleverksamheten. Hon menar att erfarenheter självklart ska vägas in men att de trots allt ska finnas en förankring i forskningen, den vetenskapliga grunden.

[..] jag har svårt för att ta det där [beprövad erfarenhet] liksom som, som något som ska styra framtiden om det inte är liksom förankrad i någon som helst forskning. (Sanna)

Samtidigt säger Clara att det som bygger på beprövad erfarenhet ofta är relationer, omsorg och rutinsituationer och att dessa kontinuerligt utvärderas och analyseras för att nå fram till det som fungerar eller inte.

Alltså den beprövade erfarenheten. Erfarenheten för mig är ju liksom en kunskap av erfarenheter. (Clara)

De kunskaper som Clara nämner i citatet ovan är praktikgrundade, det vill säga kunskaper man fått genom erfarenhet av att arbeta på en förskola. Förtrogenhetskunskap handlar om just den erfarenhet som utgår från vardagen genom upprepade och likartade situationer (Berntsson, 2006).

Vikten av att våga tänka nytt och att sträcka sig utanför egna invanda mönster lyfts fram i empirin. Förskolan och den utbildning som bedrivs där förändras i takt med samhället, vilket kommer till uttryck när vissa förskollärare poängterar att vår nutida förskola inte är densamma som dåtidens. Det är många olika faktorer som inverkar att driva en förskola framåt men någonstans börjar det ändå med oss.

Vi använder oss själva som verktyg, alltså våran erfarenhet av det vi testat […]. Det är ju det vi har liksom och bygger oss själva med […] det som är en fördel och ibland en nackdel med förskollärayrket är att man är ett verktyg. (Kajsa)

Linnea tar upp fördelen med aktionsforskning i relation till beprövad erfarenhet. Genom att ha ett tydligt fokus, filma en några minuter lång situation och tillsammans analysera den utifrån flera infallsvinklar kan man få syn på förhållanden som kan avspegla sig i hela verksamheten.

Det finns så många möjligheter i det [aktionsforskning] och då kan man ju få sin egen beprövade erfarenhet till slut, liksom så att det blir lite egen forskning nästan. (Linnea)

Aktionsforskning kan anses vara ett exempel på kollegialt lärande, där man genom att dels ta lärdom av varandras erfarenheter, dels ta till sig aktuell forskning utvecklar kunskap tillsammans. Genom att systematiskt ifrågasätta sin praktik kan man förvandla erfarenhet till beprövad sådan (Skolverket, 2013). Linnea beskriver hur hon tycker att arbetet med beprövad erfarenhet ger en möjlighet att få syn på det man gör, bland annat genom att filma. Även Sanna uttrycker hur filmning utgör ett utmärkt verktyg när det gäller beprövad erfarenhet.

[…] man kan då få syn på vad vi gör i just den situationen och liksom applicera det i andra situationer också […] eller man kan ju se båda också. Det här ska jag aldrig göra igen eller det där måste vi göra en gång till. (Linnea)

Så jag tror att i beprövad erfarenhet så skulle, om det skulle ge någonting, då skulle man behöva filma mycket, gå tillbaks, gå till forskningen och liksom titta på sig själv mycket för att komma någonstans i det. (Sanna)

Däremot beskriver Linnea komplexiteten med att använda sig av film som verktyg för att utveckla förskoleverksamheten.

> Det kan ju vara lite jobbigt [att filma]. Ja, det är ju liksom, det är ju så personligt fast det ska vara professionellt alltså, men man kan ta det så [personligt] liksom. (Linnea)

Förskollärare förväntas granska sitt arbetssätt både individuellt och tillsammans med gruppen. Linnea beskriver i citatet ovan att det kan vara jobbigt att filma då det blir så personligt. Det är viktigt att komma ihåg att eventuell konstruktiv kritik dock inte är personlig utan avsedd att utveckla verksamheten. I kollegialt lärande är tillit en avgörande faktor ur många aspekter där en är att våga blotta sig själv för att ta emot hjälp att utveckla sin praktik (Alnervik & Alnervik, 2017).

5.3 Betydelsen av forum för dialog och reflektion

I kollegialt lärande utvecklar kolleger kunskap tillsammans där man ifrågasätter sin praktik, utbyter erfarenheter och lär av varandra. Genom att använda arbetslaget som resurs skapas kollektiv kunskap (Skolverket, 2020). Att vissa förskollärare lyfter fram vikten av att det anordnas forum med avsikt att möjliggöra reflektion och dialog samt lära av varandra och tillsammans går i linje med det som det kollegiala lärandet betonar.

> Det är jätteviktigt att det finns forum och sen ta upp att diskutera, utvärdera att man inte stannar upp. (Kajsa)

> Möjlighet till att kunna ha en dialog i arbetslagen, alltså att ha sin planeringstid eller ha sina pedagogiska träffar, processgrupper för att dela erfarenheter med varandra. Det är ju så vi lär oss i det som får oss att reflektera, att analysera, tänka om och pröva nytt så att dialogen tillsammans är ju jätteviktigt. (Clara)

> Det ska finnas förutsättningar för förskollärare att kunna sitta ner med, att strukturera och planera, men främst reflektera med varandra. För reflektionen är viktigare än den egna tiden när jag sitter själv. (Clara)

Det Clara uttrycker belyser skillnaden mellan individuell reflektion och den reflektion som sker i det kollegiala. Åsén Nordström (2020) poängterar att kompetensutveckling som sker kollegialt, till skillnad från det individuella lärandet, är mer gynnsamt när det gäller skolutvecklingen. Detta då det individuella lärandet riskerar att göra kunskapen otillgänglig för andra. Även Linnea betonar betydelsen av att det sker ett utbyte av lärande, ett kollegialt lärande, när hon uttrycker de konsekvenser som medföljer om inte dessa möten ges utrymme.

> Det finns svårigheter när det är tajt på förskolorna, på avdelningarna. Att man liksom blir lite isolerad på sin avdelning när det inte finns det här kollegiala lärandet, det det händer inte. Man får inte till det om man inte organisera det liksom verkligen verkligen ganska bestämt med möten och tider och sådär. (Linnea)

Samtidigt som forumets betydelse betonas nämner även andra förskollärare svårigheten med att avsätta tid till dessa möten.

> Vi märker ju då exempelvis som de här sparåtgärderna nu som gör att det är den tiden som försvinner för att vi behöver vara i barngruppen. [..] det blir en verksamhet som bara ska försöka rulla […] kvaliteten är ju det som tyvärr är det som försvinner nästan först. (Clara)

> Sen är det ju det här att det ska också finnas möjlighet att kunna gå ifrån för att ha mötena. (Kajsa)

När tiden inte räcker till och prioritering läggs på annat än det gemensamma lärandet som levandegörs i dessa forum, uteblir en av de komponenter som utgör förskollärarens kunskapsbas. Denna kunskapsbas omfattas av olika delar som tillsammans bildar en helhet, bland annat utgörs en av delarna av den kollektiva kunskapen (Skolverket, 2020). Ytterligare

en svårighet som synliggörs är det faktum att trots att verksamheten inkluderar olika yrkeskategorier med olika utbildningsnivå, men även helt outbildad personal, så ska hela arbetslaget vara med på banan som Sanna uttrycker det.

> Men jag tänker att det [vetenskaplig grund] är jätteviktigt och att läroplanen lyfter ju nu fram att vi förskollärare har ju lite grann den uppgiften att också se till att barnskötare är med på den banan hela tiden, men det är svårt alltså. (Sanna)

> Det hade varit mycket lättare om alla hade samma utbildning, så är det bara. (Jenny)

> Men det också är lite svårt så där för då får man inte med alla på tåget. […] för det är svårt att sitta på ett möte och så kommer man tillbaka och så ska du återberätta det som sägs där. […] Så det är lite problematiskt det är både och. Jag tycker det är bra att vi förskollärare har forum där det bara är förskollärare för att då kan man också lägga ribban på en annan nivå. (Sanna)

Utifrån Sannas citat ligger problematiken i att avgöra var ribban ska läggas för att utgöra en grund som passar båda yrkeskategorierna, som besitter olika kompetenser, för att kunna utgå från en gemensam grund samt att de tillsammans ska bedriva en förskola av kvalitet. Professionellt yrke beskriver Colnerud och Granström (2015) utifrån fyra kriterier där systematisk teori är en av dem. Systematisk teori handlar om att yrket har en gemensam vetenskapligt grundad kunskapsbas och även ett gemensamt yrkesspråk. Ordet yrke härleds i förskolans fall till två olika yrkeskategorier och det går att ställa sig frågande till om hela den vetenskapligt grundade kunskapsbasen förskollärare besitter kommer till uttryck när en gemensam grund ska läggas tillsammans med en yrkeskategori som inte har samma kompetenser. Baserat på sin utbildning är förskollärare de som besitter mest kunskaper om teoretiska perspektiv och undervisning. Det är därför relevant att tydligt definiera de olika yrkesrollerna och ansvarsområden så att förskollärare ges möjlighet att utföra de tillskrivna uppgifter som enligt policydokument förväntas av dem (Cervantes & Öqvist, 2021). När det gäller att nå en samsyn lyfter Daniella och Clara fram svårigheten med att inte ha ett gemensamt språk.

> Vi måste hitta ett gemensamt språk. Hur vi arbetar. (Clara)

> Hur kommer vi fram till en samsyn överhuvudtaget i vårt arbetslag? Hur kommer vi fram till en samsyn på en förskola som inte har ett gemensamt språk? Där vi inte pratar om samma sak när vi använder orden. (Daniella)

> Eller ta en sån sak som jag ser varje dag, anknytningsteorin. Varför kan jag inte gå fram till mina kollegor och säga, hur tänker ni kring det här barnet? […]. Hur hur sätter ni detta i förhållande till anknytningsteorin? […]. Vi har ju ingenting att prata om, vi kan inte prata på en gemensam, något gemensamt språk. (Daniella)

Tillämpningen av ett yrkesspråk har som avsikt att fungera som ett verktyg för att samla och strukturera den kunskap som finns inom yrkesutövningen. Viktiga kännetecken som betecknar ett yrkesspråk är att yrkesutövarna kan pröva idéer, ställa hypoteser, föreslå lösningar med mera för att fullgöra sina uppgifter och utveckla den egna professionen (Colnerud & Granström, 2015). Det Clara och Daniella uttrycker pekar på dessa viktiga funktioner ett yrkesspråk har som syfte att mynna ut i, nämligen att det förser yrkesutövarna med arbetsverktyg. Daniellas uttalande synliggör viljan och ambitionen att med hjälp av teoretiska begrepp samla och strukturera yrkeskunskaper (Colnerud & Granström, 2015).

6 Slutdiskussion

Detta avsnitt sammanför hela studien och knyter an till syftet och frågeställningarna (1) Hur uppfattar förskollärare innebörden av begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i förskolan? (2) Vilka möjligheter och svårigheter uppfattar förskollärare finns med att tillämpa vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i förskolan? Resultatet, som utgörs av en empirisk analys som vävts samman med en teoretisk analys, kommer i detta avsnitt att diskuteras i relation till tidigare forskning. Längs vägen görs även en friare tolkning av studiens resultat. Rubrikerna skrivs fram med avstamp i frågeställningarna och handlar först om förskollärares uppfattningar om innebörden av begreppen och därefter svårigheterna och möjligheterna med att tillämpa dem i praktiken. Vidare skrivs det fram en slutsats av studiens samlade resultat och avslutningsvis ges förslag på vidare forskning.

6.1 Förskollärares uppfattningar om innebörden av begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet

Till skillnad från det tidigare forskningsavsnittet som sammantaget visar på lärares både negativa och positiva inställningar till vetenskaplig grund så visar resultatet i denna studie på en odelad positiv inställning till samma begrepp hos de intervjuade förskollärarna. Detta synliggörs i resultatet genom återkommande uttryck om att vetenskap och forskning är jätteviktig, rolig, positivt samt ett viktigt arbete i förskolan. En anledning till förskollärarnas positiva inställning tycks vara att vetenskaplig grund uppfattas som en motpol till eget tyckande som å sin sida tolkas av förskollärarna som oönskade inslag i förskolans utbildning. Detta kan identifieras som en professionell egenskap hos förskollärarna då Brante m.fl. (2015) menar att professioner baserar sitt arbete på vetenskap och kunskap, något som även lyftes i resultatredovisningen.

Förskollärarna i studien uppfattar även den vetenskapliga grunden som föränderlig vilken fordrar en aktiv och ständig process för att hållas uppdaterad. Detta visar sig i studiens resultat då förskollärarutbildningen flera gånger problematiseras som en vetenskaplig utgångspunkt, likt Colnerud och Granström (2015) tillskriver utbildning, som efter avslutad utbildning kräver ett fortsatt aktivt arbete för att leda till en aktuell vetenskaplig grund. Som exempel lyfts det i resultatet att innehållet i förskollärarprogrammet varierar över tid och att ny litteratur av den anledningen även behöver inkluderas i de redan yrkesverksamma förskollärarnas arbete. På liknande vis lyfter Åman och Kroksmark (2018) kompetensutveckling för redan yrkesverksamma lärare som väsentlig för att skolan ska få den förankring i vetenskap som åsyftas i Skollagen, vilket därför är förenligt med denna studies resultat som också pekar på risken med att tappa förankringen i den aktuella vetenskapen med tiden om den inte aktivt uppdateras.

Dessutom synliggörs det i resultatet att den vetenskapliga grunden tenderar att blekna efter avslutad utbildning om vetenskapliga samtal mellan kolleger inte uppstår då kollegiala samtal anses främja en aktuell vetenskaplig grund. Samtalen som förskollärarna syftar på kan liknas vid kollegialt lärande vilket Skolverket (2013) definierar som ett ständigt ifrågasättande av den egna praktiken, vilket överensstämmer med förskollärarnas uppfattningar i innevarande studie om att en vetenskaplig grund är föränderlig och ständigt behöver uppdateras för att förskolan och den utbildning som sker där ska förbli relevant.

Flera av förskollärarna lyfter vikten av input när de pratar om begreppet vetenskaplig grund och syftar då främst på extern forskning. Adolfsson och Sundberg (2018) betonar den starka kopplingen till forskning vilket kan ses som en följd av den akademisering av skolväsendet som växt fram under en lång tid. Trots att de pekar på ett tidigare paradigmskifte som medför att lärar- och förskollärayrket ansetts gå från konsumenter av forskning till producenter av vetenskap i sina egna praktiker, så menar de nu att insatser som inverkat på skolan under senare tid tenderat att åter ge lärare en konsumerande roll (Adolfsson & Sundberg, 2018). Innevarande studies resultat pekar på liknande vis på en samlad uppfattning av innebörden av en vetenskaplig grund som främst innebär konsumtion och tillämpning av redan befintlig forskning. Flera förskollärare beskriver betydelsen som input och läsning av forskning har för arbetslagets och förskolans utveckling och kvalitet. Till skillnad från den vanligast förekommande uppfattningen i studien, som synliggör rollen som konsumenter av forskning, lyfts vid ett tillfälle aktionsforskning som ett exempel som kan likställas med produktion av egen forskning. Mot den bakgrunden kan trots allt ett skifte till produktion av praktiknära vetenskap skönjas, men det får ännu anses befinna sig i sin linda enligt denna studies resultat.

Till skillnad mot den positiva attityden och tilltro som förskollärarna i denna studie har till vetenskaplig grund är tankarna mer tudelade till beprövad erfarenhet. Tveksamhet uttrycks till hur den beprövade erfarenheten skall mynna ut i något gynnsamt för verksamheten om den inte är baserad på någon forskning. Åman m.fl. (2021) uttrycker att det innebär en prövning att få lärares och Skolverkets uppfattning om beprövad erfarenhet att närma sig varandra då Skolverket inte formulerat en systematisk utvärdering utan mest talar om en koppling till forskning i utbildningen.

I stort sett är den gemensamma förståelsen för begreppet beprövad erfarenhet hos förskollärarna att det är erfarenheter man samlat på sig under sin karriär samt hur man prövat dessa i olika konstellationer. Precis som nämnts ovan i resultatdelen är det inte konstigt då även Skolverket (2020) beskriver att lärarnas kunskapsbas ofta härleds till erfarenheter och förståelse. Förtrogenhetskunskap, som är en del i lärarnas kunskapsbas, är just den kunskap man får genom erfarenheter som utgår från vardagen (Berntsson, 2006). Åman m.fl. (2021) menar att lärarna behöver få kunskap om begreppets innebörd och att det saknas studier i forskningen hur beprövad erfarenhet byggs upp. Även Bergmark och Hansson (2021) betonar att lärare tycker att det är svårt att tyda begreppen, särskilt beprövad erfarenhet.

Utifrån de svar som inhämtats kan tolkningen göras att beprövad erfarenhet ofta kopplas till något man besitter snarare än något man skapar tillsammans med kolleger. Detta skulle i förlängningen innebära att ju längre du jobbat inom förskolan, desto mer beprövad erfarenhet har du. Den didaktiska konsekvensen av detta blir att fokus läggs på den egna personliga kunskapen i stället för professionens gemensamma kunskaper. Fokus läggs i stället på att fylla sin egen ryggsäck med erfarenhetsbaserad kunskap. I dialogen packas innehållet i ryggsäcken upp och synliggörs för andra. Utifrån denna uppfattning tar den beprövade erfarenheten avstamp i de individuella iakttagelserna som gjorts i förskolepraktiken. Ryggsäcken blir inte arbetslagets gemensamma där innehållet genomgått en kollegial utvärdering. Om beprövad erfarenhet betraktas som något man har är det heller inte förvånansvärt om den som har den tyngsta ryggsäcken ses besitta mest beprövad erfarenhet.

Åman m.fl. (2021) menar att en stor bidragande faktor att förskolan fungerar är den tysta kunskapen. Den känns igen genom tankar och handlingar utan direkt planering eller reflektion och benämns oftast inte som kunskap. Denna vardagsnära kunskap behöver formuleras och det behövs verktyg för att den ska kunna bli grunden till en pedagogisk praktikutveckling. I relation

till förskollärares yrkesutövning är det viktigt att förstå värdet av beprövad erfarenhet för att kunna dra nytta av det fullt ut. Att ha en grundläggande förståelse för vad beprövad erfarenhet innebär är en förutsättning för att kunna använda det som ett effektivt verktyg.

En av förskollärarna använder aktionsforskning som utgångspunkt i sina resonemang om beprövad erfarenhet och menar på att beprövad erfarenhet är något prövat, analyserat, utvärderat och dokumenterat och att den beprövade erfarenheten resulterar i egen forskning. Att ha makt över sin egen kunskapsbas genom forskning är viktigt för professionalisering (Kroksmark, 2014). Aktionsforskning genomförs praktiknära och ofta tillsammans med utbildad handledare eller forskare och kan sägas vara en typ av kompetensutveckling som gynnar både verksamhet och förskollärarprofessionen genom egenproducerad forskning (Bergmark & Westman, 2022).

6.2 Förskollärares uppfattningar om svårigheter och möjligheter med att tillämpa vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken

Förskollärarna uppfattar vetenskaplig grund som en möjlighet som förenar arbetslaget i det kollegiala arbetet eftersom vetenskaplig grund uppfattas utgöra en gemensam utgångspunkt i förskollärarnas arbete. Detta kan, som även görs i resultatet, härledas till systematisk teori vilken är en av fyra professionsaspekter och lyfter betydelsen av en gemensam kunskapsbas som utgångspunkt inom en professionell yrkeskår (Colnerud & Granströms, 2015). Den gemensamma kunskapsbasen är en aspekt inom profession som Colnerud och Granström (2015) ifrågasätter om förskolläraryrket verkligen förfogar över. Trots det så visar innevarande studie att de intervjuade förskollärarnas uppfattning är att forskning utgör en gemensam bas av kunskap som förenar yrkeskåren eftersom studiens resultat lyfter att forskning, teorier och vetenskaplig grund styr arbetslagets fokus mot någonting gemensamt i stället för att ta utgångspunkt i allas egna åsikter. Mot den bakgrunden synliggörs en samlad uppfattning kring att den vetenskapliga grunden utgör en gemensam kunskapsbas som underlättar i det kollegiala arbetet i förskolan. Men trots att den vetenskapliga grunden uppfattas som en gemensam bas så visar studiens resultat även på att det av förskollärarna uppfattas som en svårighet att arbeta på vetenskaplig grund, detta då förskollärarkolleger har olika grad av nyfikenhet inför att hålla den vetenskapliga grunden uppdaterad. Mot bakgrund av det kan Colnerud och Granströms (2015) tvivel till om förskollärarkåren verkligen har en gemensam kunskapsbas ändå vara befogad. Kanske är uppfattningarna kring vetenskaplig grund som gemensam kunskapsbas ett uttryck för ambition snarare än fullkomlig realitet i vissa fall eftersom resultatet ger indikationer på att forskning och vetenskap både kan förena men även upplevas som varierande i kollegiet.

Variationen mellan kollegers ambition och nyfikenhet som uppfattas som problematisk kan knytas till Stolpes (2023) studie som menar att forskning som lärare och förskollärare tar del av på egna initiativ och av nyfikenhet till större grad blir verklighet i verksamheterna till skillnad från litteratur och vetenskap som appliceras på förskolan på initiativ från instanser utanför professionen själva. Mot den bakgrunden blir ett dilemma synligt eftersom de kollegiala samtalen lyfts i denna studies resultat som en förutsättning för att hålla den vetenskapliga grunden uppdaterad. Men när ett gemensamt arbete betonas ha stor vikt samtidigt som arbetet är beroende av individuella ambitioner för att tillämpas på ett effektivt vis, och de ambitionerna dessutom varierar, så kan man förstå att det uppstår svårigheter i arbetet med att tillämpa den vetenskapliga grunden och hålla den uppdaterad.

I förskolan är arbetslaget en betydelsefull kunskapskälla. Vikten av att få utbyta erfarenheter och reflektera tillsammans lyfts fram i empirin och flera förskollärare tar upp nödvändigheten

av att det anordnas forum för detta ändamål. Vissa av dem talar också om att det finns olika forum på deras arbetsplats, men att det ganska ofta på grund av olika faktorer saknas möjlighet att delta. Att få utveckla kunskap tillsammans är en av parametrarna i kollegialt lärande (Skolverket, 2020). En av förskollärarna uttrycker att gemensam reflektion är viktigare än den egna tiden när man sitter själv. I detta avseende poängteras även vikten av kompetensutveckling som sker kollegialt jämfört med det individuella lärandet (Åsén Nordström, 2020). Den individuella reflektionen kan resultera i självkännedom när man tar ett steg tillbaka för att få perspektiv på sitt eget förhållningssätt och didaktiska överväganden. Att få sitta tillsammans och strukturerat reflektera kring verksamheten gynnar skolutvecklingen på ett helt annat sätt än det individuella lärandet, som riskerar att inte göra kunskapen tillgänglig för flera (Åsén Nordström, 2020). Det är i den kollektiva reflektionen som en samsyn kan byggas upp runt vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Ur empirin kan också hämtas uppfattningen att om inte kollegialt lärande kommer till stånd hämmas kompetensutvecklingen och kan resultera i att man blir isolerad på sin avdelning utan att få in nytt tänkande.

En faktor som utgör en svårighet att kunna delta i kollegialt lärande genom de forum som finns eller borde finnas är tiden. I empirin kan utläsas att flera förskollärare, på ett eller annat sätt, beskriver svårigheten med att avsätta tid för gemensamma möten då de behöver prioritera verksamhetens dagliga bestyr. Den kollektiva kunskapen är en av delarna som förskollärares kunskapsbas består av (Skolverket, 2020). Larsson och Sjöberg (2021) menar att det är viktigt att lärare ges tid och resurser för praktiknära forskning för att själva producera vetenskap som baseras på behov i praktiken. Även i Bergmark och Hanssons (2021) studie visar resultatet på enighet när det gäller tid och resursers betydelse för möjligheten att kunna skapa en verksamhet som bygger på vetenskap och beprövad erfarenhet.

En annan svårighet som synliggörs i resultatet är att verksamheten innehåller olika yrkeskategorier med olika utbildningsnivå, men även outbildad personal. Problemet består i att, som en förskollärare uttrycker det, få hela arbetslaget med på banan då läroplanen uttrycker att det är förskollärarens ansvar att se till att hela arbetslaget inkluderas i planeringen av verksamheten. Det finns forum där enbart förskollärare deltar och samma förskollärare menar att detta är fördelaktigt då ribban kan läggas på en annan nivå eftersom de flesta förskollärare har om inte samma så liknande utbildning. Nackdelen med detta är att tid behöver läggas på att vidarebefordra det som kommit fram till resten av arbetslaget. I Stolpes (2023) studie har framkommit att kollegers olika kunskaper om forskning utgör en svårighet för att få till kollegiala samtal kring vetenskap. Systematisk teori är, som lyfts tidigare, en av de fyra kriterierna som Colnerud och Granström (2015) använder för att beskriva ett professionellt yrke och handlar om att yrket har en gemensam vetenskapligt grundad kunskapsbas. Även om arbetslaget har en gemensam kunskapsbas är det värt att poängtera att förskollärarna har en egen kunskapsbas inom yrkesprofessionen. Förskollärarnas egna forum möjliggör för dem att utvecklas och höja varandra och detta i sin tur smittar av sig på resterande arbetslag vilket resulterar i att man tillsammans höjer den gemensamma kunskapsbasen. Cervantes och Öqvist (2021) lyfter att förskollärare har ett eget ansvar och arbetslaget ett gemensamt. Att alla ska, trots olika utbildning och ansvar, dela kunskapsbas är inte rimligt.

6.3 Slutsats

Utifrån studiens resultat drar vi slutsatsen att begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet inte bör betraktas som strikta riktlinjer, utan snarare flexibla verktyg som kan anpassas till olika situationer för att främja en dynamisk läroprocess. Förskollärarna i denna studie tycks ha en tillit till vetenskaplig grund och dess betydelse i att främja

kompetensutveckling. Beprövad erfarenhet kan utifrån innevarande studie ses som något mer svårdefinierat och ges inte samma meningsfulla roll som den vetenskapliga grunden. Denna studie indikerar att arbetet utifrån beprövad erfarenhet och producerandet av egen forskning i förskolan är ett pågående arbete men som än befinner sig i sin linda. Hur det arbetet utvecklas ser vi fram emot att följa och som blivande förskollärare bidra till.

Skolverkets perspektiv och vägledning bör betraktas som just vägledande snarare än absoluta sanningar. Det är viktigt att problematisera Skolverkets definition av begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, och ta hänsyn till olika perspektiv och kontext.

Vi landar i att innebörden av begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet behöver problematiseras i arbetslagen och en diskussion om hur de kan tillämpas i verksamheterna behöver ges större utrymme. Genom att föra en diskussion om begreppens innebörd kan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet generera betydelsefulla verktyg, som först när de går hand i hand kan nå sin fulla potential.

6.4 Vidare forskning

Det har under bearbetningen av denna studie identifierats behov av forskning som belyser vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet koncentrerat till förskolan och förskollärare. Det har även identifierats att befintlig forskning framför allt lyfter ambitioner inför ett arbete utifrån vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet och vad det tros och förväntas leda till snarare än vilka konsekvenser begreppen visat sig få i praktiken. Utifrån innevarande studies resultat framgår att förskollärarna har en samlad förståelse och positiv inställning till betydelsen av vetenskaplig grund, däremot finns svårigheter med att tyda en samlad uppfattning kring hur den beprövade erfarenheten ska kunna utgöra ett effektivt verktyg i förskolan. Mot denna bakgrund synliggörs behov av vidare forskning kring vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet utifrån en förskolekontext i allmänt och kring beprövad erfarenhet i synnerhet. Slutligen har det främsta behovet av vidare forskning på området identifierats till vilka konsekvenser Skollagens skrivningar får, eller redan har fått, i praktiken bortom förväntningar och ambitioner.

Referenslista

Litteratur

Adolfsson, C.-H., & Sundberg, D. (2018). Att forskningsbasera den svenska skolan: Policyinitiativ under 25 år. *Pedagogisk forskning i Sverige*, *23*(1–2), 39–63.

Alnervik K., & Alnervik P. (2017). *Pedagogiskt ledarskap och kollegialt lärande i förskolan.* Liber.

Bergmark, U., & Hansson, K. (2021). How Teachers and Principals Enact the Policy of Building Education in Sweden on a Scientific Foundation and Proven Experience: Challenges and Opportunities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *65*(3), 448–467. https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1713883

Bergmark, U., & Westman, S. (2022). Att utveckla undervisningen i förskola på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet: Förskollärares professionella lärande i ett aktionsforskningsprojekt. *Utbildning & Lärande*, *16*(1). https://doi.org/10.58714/ul.v16i1.11290

Berntsson, P. (2006). *Lärarförbundet, förskollärare och statushöjande strategier: ett könsperspektiv på professionalisering*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2006. Göteborg. [Utdrag ur avhandling, ca 30 s.]

Biesta, G. (2007). Why "What Works" Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, *57*(1), 1–22. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x

Biesta, G. J. J. (2010). Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy & Education*, *29*(5), 491–503. https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x

Brante, T. (2009). Vad är en profession? Teoretiska ansatser och definitioner. I L. Maria (Red.), *Vetenskap för profession* s. (15–34). Högskolan I Borås.

Brante, T., Johnsson, E., Olofsson, G. & Svensson, L. G. (2015). *Professionerna i kunskapssamhället: en jämförande studie av svenska professioner.* Liber.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3:e uppl.). Liber.

Cervantes, S., & Öqvist, A. (2021). Preschool teachers and caregivers' lack of repositioning in response to changed responsibilities in policy documents. *Journal of Early Childhood Research*, *19*(3), 323–336. https://doi.org/10.1177/1476718X20969742

Colnerud, G., & Granström, K. (2015). *Respekt för lärarprofessionen: om lärares yrkesspråk och yrkesetik. 4*., [rev. och uppdaterade] uppl. Liber.

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (4:e uppl.). Studentlitteratur.

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

Eriksson-Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2022). Intervjuer. I G. Ahrne (Red.)., P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 57–77). Liber.

Isaksson, J. (2022). Riktad kvalitativ innehållsanalys. I G. Klingberg (Red.)., U. Hallberg (Red.), *Kvalitativa metoder helt enkelt!* (s. 283–302). Studentlitteratur.

Kroksmark, T. (2014). Invitation till en förskola på vetenskaplig grund. I T. Kroksmark (Red.), *Förskola på vetenskaplig grund.* (19–48). Studentlitteratur.

Larsson, C., & Sjöberg, L. (2021). Academized or deprofessionalized?– policy discourses of teacher professionalism in relation to research-based education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *7*(1), 3–15. https://doi.org/10.1080/20020317.2021.1877448

Malmström, M. (2023). Anticipations of practice-near school research in Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *ahead-of-print*(ahead-of-print), 1–15. https://doi.org/10.1080/20020317.2023.2236751

Pramling, N. (2020). Vad utmärker vetenskaplig kunskap?. I A. Åkerblom (Red.)., A. Hellman (Red.)., N. Pramling (Red.), *Metodologi* (s. 15–36). Gleerups Utbildning AB.

Rapp, S., Segolsson, M., & Kroksmark, T. (2017). The Education Act: Conditions for a Research-based School A Frame-Factor Theoretical Thinking. *International Journal of Research and Education*, *2*(2), 1–13. https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-36868

Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2022). Att analysera kvalitativt material. I G. Ahrne (Red.)., P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 244–260). Liber.

Riddersporre, B., & Erlandsson, M. (2018). *Beprövad erfarenhet i förskolan: En metodbok.* Natur & Kultur.

Skolverket (2020). *Att ställa frågor och söka svar: Samarbete för vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.* https://www.skolverket.se/publikationer?id=7117

Skolverket (2013). *Forskning för klassrummet: Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken.* https://www.skolverket.se/publikationer?id=3095 [2019-02-06].

Stolpe, K. (2023). Forskningslitteracitet i praktiken: Lärares motiv till att läsa och använda forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*. https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/3306

Svensson, L., & Åkerblom, A. (2020). Fenomenografi om undervisning i förskolan. I A. Åkerblom (Red.)., A. Hellman (Red.)., N. Pramling (Red.), *Metodologi* (s. 89–105). Gleerups Utbildning AB.

Svensson, P. (2022). Teorins roll i kvalitativ forskning. I G. Ahrne (Red.)., P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 232–243). Liber.

Svensson, P., & Ahrne, G. (2022). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne (Red.)., P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 24–38). Liber.

Tallberg Broman, I. (2020). Om förskollärarprofessionen - förändringar, förväntningar, förutsättningar. I G. Åsén (Red.), *Vad säger forskningen om svensk förskola?* (114–132). Liber.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Vetenskapsrådet.

Åman, P., & Kroksmark, T. (2018). Forskning I Skolan – Forskande Lärare. *Nordic Studies in Education*, *38*(3), 199–214. https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-03-02

Åman, P., Lindberg, Y., & Rapp, S. (2021). Prövad eller beprövad? Praktiker för prövande av lärares yrkeserfarenheter i skolan. *Educare*, *3*, Article 3. https://doi.org/10.24834/educare.2021.3.1

Åsén Nordström, E. (2020). Verksamhets- och kompetensutveckling genom kollegialt lärande. I G. Åsén (Red.), *Vad säger forskningen om svensk förskola?* Natur & Kultur.

Styrdokument

Läroplan för förskolan. (2018). Skolverket.

SFS (2010:800). *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Bilagor

Informationsmejl och GDPR-information

Hej!
Vi är två förskollärarstudenter vid Göteborgs universitet som just nu arbetar med våran kandidatuppsats som undersöker förskollärares uppfattningar kring innebörden av vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i förskoleverksamheten.

Du är tillfrågad att delta i studien på grund av din yrkesroll som förskollärare.

Bifogat finner du en formell information kring studiens syfte, behandling av personuppgifter och kontaktuppgifter till oss vid eventuella frågor. De personuppgifter som behandlas under denna studie är ljudupptagning under intervjun, resterande personuppgifter anonymiseras i enlighet med konfidentialitetskravet.

Du får detta mejl för att vi fått indikation på att du har intresse av att delta i vår studie. Samtidigt har du rätt att veta att du kan avböja din medverkan i studien om/när du önskar även efter genomförd intervju.

Med vänlig hälsning//
Josefin Lavefors & Amanda Welander

Information om behandling av personuppgifter i utbildningssyfte vid Göteborgs universitet

Dataskyddsförordningen (GDPR) ställer krav på att du ska få information om hur dina personuppgifter behandlas. I detta dokument beskrivs hur behandlingen går till och vilka rättigheter du har som registrerad.

Vem är ansvarig för behandlingen av dina personuppgifter?

Göteborgs universitet är personuppgiftsansvarig för den behandling studenter utför inom ramen för sina studier.

Om du har frågor om behandlingen kan du vända dig till studenten som utför behandlingen **(fylls i av studenten)**.

Kurskod	LÖXA2G H-23
Titel/benämning på studentens arbete	"Utbildningen ska alltid vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet" *En kvalitativ studie om hur förskollärares uppfattningar av innebörden kring begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i förskoleverksamheten kan förstås i relation till professionsteorin*
Studentens namn	Amanda Welander, Josefin Lavefors
Studentens e-post	

Rättslig grund och ändamål med behandlingen

Universitetet har enligt 1 kap. 2 § högskolelagen (1992:1434) i uppdrag att anordna utbildning. Detta innebär att universitetet har rätt att behandla personuppgifter enligt den rättsliga grunden allmänt intresse när det är nödvändigt för att utföra sitt utbildningsuppdrag, enligt artikel 6.1 e GDPR.

Detta innebär även att enskilda studenter behandlar personuppgifter i utbildningssyfte. Studenter behandlar personuppgifter i sin utbildning, t.ex. vid genomförande av självständiga arbeten (examensarbeten), uppsatser eller fältstudier. Studenten ska då formulera ett tydligt och avgränsat syfte med arbetet. Studenten har nedan fyllt i syftet med arbetet.

Box 100

405 30 Göteborg

www.gu.se

Studentens syfte (Fylls i av studenten)

Syftet med studien är att undersöka hur professionen förskollärare uppfattar innebörden av begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i förskoleverksamheten samt möjligheterna och svårigheterna med att tillämpa dessa begrepp i praktiken.

Metod för insamling (fylls i av studenten)

Nedan har studenten kryssat i vilken eller vilka metoder som kommer att användas för insamlingen i studentens arbete.

Bild- eller videoupptagning	
Ljudupptagning	x
Enkät	
Intervju	x
Observation	
Annan, ange i fritext:	

Vem kommer att kunna ta del av personuppgifterna?

Enbart de personer som är involverade i det arbete som studenten utför i utbildningssyfte vid Göteborgs universitet ska kunna ta del av dina personuppgifter. Det innebär exempelvis att studenten själv och eventuell handledare till studenten kommer att ta del av dina personuppgifter.

Uppgifter kan begäras ut med stöd av offentlighetsprincipen

Dina personuppgifter eller handlingar som dina personuppgifter förekommer i kan, om de lämnas in till universitet av studenten, komma att bli föremål för en begäran om allmän handling i enlighet med offentlighetsprincipen. Det innebär att enskilda kan ta del av allmänna handlingar och därmed få tillgång till uppgifter där dina personuppgifter förekommer, om dessa inte omfattas av sekretess. Sådana utlämnanden hanteras därför i enlighet med bestämmelserna i tryckfrihetsförordning (1949:105) och offentlighets- och sekretesslag (2009:400).

Studenter uppmanas att inte lämna in direkt identifierande uppgifter (namn, kontaktuppgifter m.m.) om dig när studenten lämnar in sitt färdigställda arbete. På så vis kommer det i det flesta fall enbart vara möjligt att begära ut indirekta personuppgifter om dig från universitetet.

Hur länge kommer personuppgifterna att behandlas?

Dina personuppgifter kommer enbart att behandlas under den tid som studentens arbete i utbildningssyfte pågår. Efter att arbetet har avslutats kommer studenten att radera personuppgifterna. Detta gäller dock inte sådana uppgifter som har lämnats in till universitetet och som därmed blir en allmän handling (se ovan).

Kommer dina personuppgifter behandlas utanför EU/EES?

Universitetet kan i verksamheten komma att föra över personuppgifter till tredje land, det vill säga till länder utanför EU/EES. Under sådana förhållanden gäller särskild lagstiftning. Universitetet kommer under sådana förhållanden att vidta alla rimliga juridiska, organisatoriska och tekniska åtgärder som krävs för att uppnå en lämplig skyddsnivå för dessa personuppgifter. En överföring till USA kan komma att ske vid behandling i universitets verktyg för textredigering och fillagring som studenten använder. Universitetet använder Microsofts tjänster för detta.

Dina rättigheter enligt GDPR

Dataskyddsförordningen anger att den enskilde har ett antal rättigheter. Nedan anges de mest relevanta rättigheterna. Om du vill läsa en mer utvecklad beskrivning av dina rättigheter enligt GDPR kan du gå in på www.gu.se/om-webbplatsen/behandling-av-personuppgifter.

Rätten till tillgång (registerutdrag)
Som enskild har du rätt att kostnadsfritt en gång per år begära information om vilka personuppgifter som universitetet behandlar om dig. Kontakta oss via dataskydd@gu.se för att begära ett utdrag av dina personuppgifter hos oss.

Rätten till radering
Som enskild har du rätt att få dina personuppgifter raderade i de fall som personuppgifterna inte längre behövs för att uppfylla det ändamål som de samlades in för (rätten att bli bortglömd).

Det kan finnas bestämmelser som anger att personuppgifterna inte får raderas, vilket gör att det då är dessa bestämmelser som gäller och att uppgifterna därför inte kan raderas.

I de fall det finns rättsliga hinder mot radering av personuppgifterna kommer universitetet att begränsa behandlingen av dessa personuppgifter till att endast omfatta behandling i den utsträckning som det finns rättsligt stöd för.

Rätten att invända mot behandling
Som enskild har du i vissa fall rätt att invända mot att universitet behandlar dina personuppgifter. Om det inte finns tvingande skäl för universitetet att fortsätta behandla personuppgifterna, som till exempel för att uppfylla rättsliga krav, kommer universitet att upphöra med behandlingen.

Kontaktuppgifter till dataskyddsombudet

Har du frågor om den specifika behandlingen kan du vända dig till studenten som har samlat in uppgifterna. Studenten har fyllt i sitt namn och kontaktuppgifter under rubriken "Vem är ansvarig för behandlingen av dina personuppgifter?" i detta dokument.

Om du har frågor om behandlingen eller har klagomål kan du även vända dig till universitets dataskyddsombud på e-post dataskyddsombud@gu.se.

Om du vill läsa mer om hur Göteborgs universitet behandlar personuppgifter generellt och en utvecklad beskrivning av dina rättigheter enligt GDPR kan du gå in på www.gu.se/om-webbplatsen/behandling-av-personuppgifter.

Du har rätt att klaga till Integritetsskyddsmyndigheten (IMY)

Om du anser att universitetet behandlar dina personuppgifter i strid med dataskyddsförordningen har du rätt att lämna in ett klagomål till Integritetsskyddsmyndigheten. Närmare information om hur du går tillväga för att lämna ett klagomål finns på Integritetsskyddsmyndigheten webbplats, www.imy.se.

Intervjuguide

Inledning/Bakgrund

- Är du legitimerad förskollärare eller har du någon annan utbildningsbakgrund?

- Vilket år tog du examen?

Vetenskaplig grund

Begreppen

- Vad är vetenskaplig grund enligt dig? Vad är din inställning kring att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund?

- Vilka möjligheter och svårigheter ser du med att omsätta vetenskaplig grund i praktiken? Hur tänker du att arbete utifrån vetenskaplig grund kan påverka förskoleverksamheten?

Hur i praktiken?

- När och hur inkluderar du vetenskaplig grund i dina pedagogiska planeringar och aktiviteter?

Förutsättningar

- Vilka resurser anser du behövs för att skapa förutsättningar för en verksamhet som vilar på vetenskaplig grund? Vilka förutsättningar och resurser ges på din verksamhet?

Beprövad erfarenhet

Begreppen

- Vad innebär beprövad erfarenhet enligt dig? Hur kommer den beprövade erfarenheten till uttryck i din förskoleverksamhet?

- Vilka möjligheter och svårigheter ser du i arbetet med beprövad erfarenhet? Hur tänker du att arbetet med beprövad erfarenhet påverkar förskoleverksamheten?

Förutsättningar

Vilka förutsättningar och resurser anser du behövs för att möjliggöra att kunna arbeta med beprövad erfarenhet? Vilka förutsättningar ges på din verksamhet?