



Malmö högskola

Lärande och samhälle

Skolutveckling och ledarskap

Självständig arbete I

15 högskolepoäng, avancerad nivå

”Utvecklas i sin egen takt”

En aktionsforskningsstudie om förskolepedagogers reflektioner kring
sina val och handlanden

”Develop at one’s own pace”

An action research study on preschoolteachers reflections about their
choices and actions

Kristine Hultberg Ingridz

Förord

Jag gjorde det.

Jag blev klar. Men den här texten hade inte blivit klar om det inte vore för de som stöttat mig på vägen. Till er är jag evinnerligt tacksam för hejarop, tid, ord och pauser.

Till all personal på förskolan där jag togs emot i januari med ett engagemang och vilja att göra något tillsammans, tack. Ett särskilt tack till de tre pedagoger som öppnat upp sig både privat och professionellt i det här arbetet, utan er-ingen text.

Möjligheten att få skriva den här uppsatsen inom ramen för mitt arbete gav min chef Sandra Tauberman mig. Tack Sandra för att du under hela den här processen förstått och sett i vilket läge jag befunnit mig i och därigenom gett mig förtroende. Till mina närmaste kollegor som stöttat mig under processen av att arbeta i ett uppdrag och skriva den här texten, tack. Ett särskilt tack till min kollega Viktor, som hjälpt mig med formalia när datorn mest bråkat med mig. Thank you Sara for the help with the english part of this work. Tack till min granne Anette som vid flertal tillfällen läst igenom och gett mig input men allra mest hejat och frågat, vill du ha en kaffe?

Mariann Enö, min handledare under den här processen som varje handledning börjat med att fråga hur jag mår och sedan stöttat mig med förståelsen av hur en skriver en magister, som den ska skrivas. Använd K-G! Mariann, jag kunde inte ha fått en bättre handledare.

Till sist, älskade Pelle, min man, som hela tiden under den här våren sagt;

-Jag vet att du kommer att klara detta för du har bestämt dig, det ser jag.

Tack Pelle för att du inte bara har trott på mig, men också gett mig tid att sitta i källaren med den här texten medan du gjort allt annat som kommer till när en har hus, barn och katt. Jag längtar till sommaren Pelle, post-magister tiden. Till mina älskade ungar, det här är en magistertext, den jag suttit och skrivit på och nu är den klar! Nu ska vi leka och busa utan att jag försvinner iväg i andra tankar. Jag älskar er!

Kristine

Åkarp, juni-17

Abstract

This is a qualitative actions research study of pre school teachers' reflections about their choices and actions. The qualitative actions research study is combined with semistructured interviews, mind map-conversations and a videocamera in order to bring awareness about the pedagogical actions. The theory I use to analyse the results is poststructural discourse. The aim is to understand and investigate how and if teachers in preschool change their analyses and reflections practice, during their action research process. Another purpose, during this process, is to understand how the pre school teachers reflect and value their knowledge in the context of their profession and practice. The questions I aim to answer are:

1. In which ways does the action research process change the pre school teachers reflections practice?
2. How do the pre school teachers reflect upon and value their knowledge about their profession within their practice?

The conclusion is that action research, semistructured interviews, mind map-conversations and the observed material from the videocamera led the preschool teachers to develop at their own pace, and from their own problem based questions and thoughts. They go from a structure view on the pedagogical practice to a subjective self evaluation view, where change is possible and their own knowledge about their profession becomes visible.

Keywords: action research, educator, context, observation, knowledge, preschool, professional, private, power, semistructured interviews, poststructural discourse, reflect, subject, self evaluation, structure, evaluation.

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	5
1.1 Bakgrund & problemformulering.....	6
1.2 Top bottom & bottom up.....	6
1.3 Professionsbegreppet.....	7
1.4 Självutvärdering.....	8
1.5 Syfte med studien.....	9
1.6 Frågeställningar.....	9
2 Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning.....	11
2.1 Pedagogers handlande.....	11
2.2 Synliggörande och dess konsekvenser.....	12
2.3 Förändringsarbete och den egna kunskapen.....	13
2.4 Profession och pedagogiskt kapital.....	14
2.5 Delaktighet och emancipation.....	16
2.6 Relationer.....	17
2.7 Poststrukturell diskurs.....	17
2.8 Kritisk reflektion.....	20
3 Metod.....	23
3.1 Urval och etiskt förhållningssätt.....	23
3.2 Aktionsforskning.....	25
3.3 Semistrukturerade intervjuer.....	27
3.4 Gruppintervjuer.....	28
3.5 Observationer.....	29
3.6 Procedur och databearbetning.....	29
3.7 Handledarrollen.....	31
3.8 Reflekterande sammanfattning av metod.....	32
4 Analys och resultat.....	35
4.1 Observationer och pedagogiskt kapital.....	35
4.2 Struktur och subjektskapande.....	40
4.3 Närvaro i den pedagogiska miljön.....	44
4.4 Sammanfattning.....	48
5. Diskussion.....	50
Litteraturlista.....	55
Bilagor.....	59

1 Inledning

I Burlövs kommun bedrivs ett omfattande utvecklingsarbete i förskolan och skolan. Som ett led i det arbetet bildades ett kvalitetsteam 2016, teamets funktion är att på uppdrag från rektorer och förskolechefer stötta processer som ska påbörjas ute i verksamheterna. I min nuvarande yrkesroll som lärare i kvalitetsteamet i Burlövs kommun ingår att stödja och tillsammans med verksamma lärare, fritidspedagoger, barnskötare och förskollärare¹ utveckla verksamheterna. Utefter uppdrag som rektorer/förskolechefer skickar in till kvalitetsteamet formas arbetets fortsättning ute i verksamheterna och operativt under stor del av tiden. Jag är utbildad lärare med behörighet i F-6, genuspedagog och har tidigare arbetat i förskolan som förskollärare men även som skolutvecklare med fokus på jämställdhet och värdegrund i Malmö Stad.

Min erfarenhet inom förskolan ledde till det uppdrag den här studien handlar om. Samtidigt som jag påbörjade mitt arbete i kvalitetsteamet började jag också läsa kurser för att ta en magisterexamen i pedagogik på Malmö Högskola. När uppdraget att tillsammans med pedagoger ta reda på vad undervisning kan vara i förskolan tilldelades mig stod jag redo för att skriva magisteruppsats. Förhoppningen om att få kombinera dessa två hängde på att några pedagoger kunde tänka sig att vara en del av en magisterstudie. Lyckligtvis tackade de ja och uppdraget, dokumentationen och skrivandet kunde börja. Den här studien problematiserar pedagogers utvecklingsarbete med fokus på reflektion och pedagogisk profession. Studien placeras i kontext med teorier om lärande och utveckling och tidigare forskning med fokus på aktionsforskning och den eventuella utveckling som görs av och med pedagoger i en verksamhet.

¹ Fortsättningsvis kommer jag att skriva pedagoger som ett samlingsnamn för någon med eller utan utbildning som arbetar i en pedagogisk verksamhet.

1.1 Bakgrund & problemformulering

Som lärare i skola och förskola har jag liksom mina kollegor stött på en mängd olika självhjälpsböcker som skall göra att en lyckas bättre i skolan och förskolan. Hattie (2013), William (2015), Nottingham (2016) och Skolverkets moduler ger exempel på metoder som är menat för en bättre skola och förskola för alla. Varje år kommer nya metoder, former och idéer som ska stötta lärare och förskollärare till att bli bättre, mer effektiva, elevcentrerade för en bättre förskola och skola. Flertalet av metoderna som erbjuds handlar om att våga, att bryta ny mark, pröva något nytt men framför allt förstå hur lärande går till (Hattie, 2013; William, 2015; Nottingham, 2016). En majoritet av lärare och förskollärare som arbetar i skola och förskola säger att de inte hinner med att reflektera och analysera för en förändrad praktik. Pedagoger pratar om att tiden till reflektion och analys inte finns, men kan det vara så att det istället saknas kunskap kring hur reflektion och analys kan gå till? Efter en granskning av skolinspektionen föreslås systematiskt kvalitetsarbete som ett sätt att analysera och reflektera just kring de frågorna (Skolinspektionen, 2017). Faktum kvarstår dock att pedagoger inte har tid med reflektion eller analys som behövs i ett systematiskt kvalitetsarbete såsom skolinspektionen menar.

1.2 Top bottom och bottom up

Problemet med utvecklingsprocesser och förändringar menar jag är att de allt som oftast utgår från något som redan startat, utan att ta reda på vad som fanns innan. När jag för ett par år sedan arbetade som genuspedagog i Malmö Stad förstod jag tidigt att arbetet för en bättre förskola eller skola för alla barn oavsett bakgrund börjar med pedagogerna. Först och främst behöver vi fundera över och prata om vad det är som händer och görs i den pedagogiska verksamheten för att vi ska kunna förändra verksamheten. Till synes enkla handlingar som att alltid låta alla pojkar välja cyklar före flickorna kan i förlängningen vara medskapande till en ojämställdhet som barnen reproducerar eftersom vuxna gör så och ingen säger något om det. Ofta kunde förklaringen på en sådan händelse vara, att barnen inte bryr sig, det spelar ingen roll, det är bara barn, de

möter så mycket olika sätt hela tiden ändå och genom dessa förklaringar kunde de pedagogiska handlanden fortsätta. Genom att börja prata om handlingarna, argumentera för dem kunde pedagogerna synliggöra andra möjliga sätt att arbeta med barngruppen som inte innebar att reproducera exempelvis könsmaktsordningen². Problemet med utveckling är inte utvecklingen i sig utan att förändringsarbetet inte börjar där pedagogerna står här och nu. Persson (2017) beskriver utveckling och förändring ur olika perspektiv i skriften *Forskningslitteracitet – en introduktion till att förstå, värdera och använda vetenskaplig kunskap*, där en av beskrivningarna handlar om ett bottom-up perspektiv på utveckling och förändring. Vilket innebär att pedagogerna i verksamheten vare sig det är en förskola eller skola kommer fram till problemformuleringar som sedan en forskare följer. Pedagogerna får äga utvecklingsarbetet och förändringsarbetet utifrån sin profession. Vid ett förändringsarbete behöver vetenskaplig grund vara förankrad för att en ska komma ifrån att en bara gör lite hur en vill utan att ha verken en pedagogisk eller didaktisk tanke bakom. Motsatsen till bottom-up är top-bottom och innebär att en forskare kommer utifrån och bestämmer vad som ska förändras eller utvecklas.

1.3 Professionsbegreppet

I den här studien kommer jag att använda mig av begreppet profession i betydelsen arbete, yrke och kopplat till hur en pedagog ser på sin profession. Relativt ofta finns en kunskap som pedagoger kan härröra till det privata(familj, egna barn etc) men som vid närmare eftertanke kan ha en professionell ansats som behöver komma fram, för att synliggöra den kunskap om det pedagogiska handlandet som faktiskt finns. Brante (2014) menar att professionsbegreppet handlar om makt, hög utbildning, hierarkier och prestation för att nämna några kriterier. Profession är något som en tilldelas exempelvis genom regeringens krav på legitimationer i förskola och skola. Jag är medveten om den konflikt som kan uppstå i och med att jag använder mig av profession på ett annat sätt än utifrån strukturella och kulturella definitioner. Här används professionsbegreppet enbart som ett möjligt sätt att få syn på kunskap kopplat till ens profession och se

² Yvonne Hirdman, lanserade begreppet genusystem i Sverige som syftar på könsmaktsordningen. Enligt Hirdman skapar och upprätthåller varje samhälle ett ordningssystem där kvinnor och män tillskrivs olika uppgifter, roller och positioner. Ur: *De stabila föränderliga former* (2001).

skillnaden mellan det som är privat och professionellt, då det kan ha betydelse i ens pedagogiska handlingen och i ens pedagogiska argumentation. Vidare kan det få betydelse i ens analys och reflektion över det som en gör.

1.4 Självutvärdering

Problemet är inte att det finns för lite material att inspireras av eller kurser att fortbilda sig i, problemet ser snarare ut att handla om att det finns för mycket och att den kunskap som redan finns inte tas om hand om. Jag ser utvecklingen av pedagoger, skola och förskola som ett enda stort klassrum eller rum på en förskola och tänker hur och var börjar pedagoger med eleverna/barnen? Börjar pedagogerna med att ta reda på var barnen/eleverna befinner sig eller struntar de i det och hoppar till nästa nivå? Om pedagoger inte har en medvetenhet kring sin egen undervisning eller kring barnens utveckling och lärande då blir steget att utveckla sin verksamhet inte systematiskt hållbart utan enbart systematiskt. Elliott (2007) anser att förändringen och utvecklingen av en verksamhet sker först när pedagoger har verktyg för självutvärdering. När pedagoger kan analysera och reflektera kritiskt kring sitt görande i den pedagogiska verksamheten kan också skillnad urskönjas. Mot bakgrund av detta har aktionsforskning som metod använts av pedagogerna med stöd av mig genomgående i den här studien. Som form kan den bidra till att en ser möjligheter och att en närmar sig läran om den egna pedagogiska praktiken och får förståelse för den. Genom att observera (upptäcka vad en vill förändra), agera (förändra det en sett i observationen) och reflektera (blev det som vi tänkt, kan vi göra på ett annat vis?) om vartannat. Genom att växla mellan dessa olika ingångarna till den pedagogiska praktiken kan pedagogerna vidga den egna förståelsen av hur förändring är möjlig (Nylund, Sandback, Wilhelmsson & Rönnerman, 2016).

Det betyder att pedagoger behöver börja med dem själva och i den här studien följer jag och handleder en sådan process för att se om verktygen för reflektion och analys och till sist självutvärdering ger resultatet där pedagogerna tycker sig ha fått verktyg efter avslutad process. Verktyg som gör att de på egen hand kan hållbart systematiskt utveckla verksamheten som de arbetar i.

1.5 Syfte med studien

Kombinerat med semistrukturerade intervjuer och med teorier om poststrukturell diskursteori vill föreliggande studie undersöka och förstå om pedagoger i förskolan genom aktionsforskning förändrar sin analys- och reflektionspraktik. Ett annat syfte genom den här processen är också att förstå hur pedagogerna reflekterar och värderar sin kunskap inom ramen för deras profession och deras pedagogiska praktik.

1.6 Frågeställningar

1. På vilka sätt förändrar processen pedagogernas analys- och reflektionspraktik i och med aktionsforskning?
2. Hur reflekterar och värderar pedagogerna sin kunskap om sin profession i förskolans praktik?

2 Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning

Aktionsforskning som metod kommer att lysa igenom under teori och tidigare forskning på grund av den komplexitet som metoden i sig innebär. Först presenteras ett urval av tidigare forskning som sedan vävs in i teorier om lärande med fokus på poststrukturell diskursteori, där den enskilda individens möjligheter står i centrum för hur ett utvecklingsarbete kan göras möjligt eller inte. Poststrukturell diskursteori används i den här studien på grund av dess möjligheter att analysera hur något blir möjligt eller inte. Med poststrukturell diskursteori menar jag att en behöver ta hänsyn till flera olika parametrar som ofta är sammanflätade där en gemensam faktor kan vara makt. Makten att se sig själv som kunskapssubjekt och makten att våga förändra, som den här studien handlar om.

2.1 Pedagogers handlande

Vid en datasökning på internationell forskning där aktionsforskning förekommer är skolan mer vanlig än förskolan som arena för *Action research*. På Island har två forskare genom Einarsdóttir och Sigurddóttir (2016) bedrivit aktionsforskning tillsammans med förskollärare för att synliggöra värden och förskollärares syn på kunskap om och tillsammans med barnen. Studien visar att det barnen lär sig i förskolan står i direkt relation med vad pedagogerna i förskolan anser värdefullt för barnen att lära. De visar att både miljön och pedagogerna är och blir enormt viktiga i barnens lärande och agerande i förskolans rum. I studien problematiseras barns delaktighet, självständighet och inflytande utifrån vad pedagogen tillåter eller inte barn att ha möjlighet till. Fortsättningsvis menar de att det är de omedvetna handlingarna som görs av pedagoger utifrån en struktur och/eller normer som kan bli synlig genom aktionsforskningen och därmed förändringsbar.

Oavsett om det är undervisning, struktur eller demokrati som undersöks i en aktionsforskning behöver pedagogerna först förstå vad det är som redan görs för att ha möjlighet att få syn på vad som behöver förändras. Samtidigt menar Elliott (2007) att det är också det svåraste. När en pedagog öppnar upp klassrummet eller förskolan

bjuder hen samtidigt in till granskning och värdering vilket gör att den känsla av makt att bestämma allt själv sakta försvinner i och med att förståelsen av ens görande kommer i dager.

Teachers who commit themselves to self-evaluation activities commit themselves to the enterprise of transforming their professional culture. (—)Being able to describe and explain one's practices in language to both oneself and others. This involves becoming reflexively self-aware, inasmuch as the "self's" role as agent in practical situations becomes an object of reflection for itself. (Elliott, 2007, s.82)

Vidare menar Rönnerman (2012) att grunderna för aktionsforskning är att det inte ska vara en metod, den ska vara reflektionsbar och förändringsbar och problembaserad och samtidigt följas av någon. Effekten av en aktionsforskning ska gärna vara fortsättning snarare än ett avslut.

Rantala (2016) avhandling är baserad i förskolan och använder observation som metod för att förstå pedagogernas praktik. Rantala (2016) undersöker precis som Einarsdottir & Sigurddottir (2016) värden eller demokratiska frågor och upptäcker en bit in i processen att det som sker i förskolans praktik är fostran. Barnen på förskolan fostras och de barn som lyssnar och följer och gör det som pedagogerna önskar får större möjligheter och friheter i det pedagogiska rummet. Gemensamt för deras forskning är barnen och vad som händer med och för dem i förskolans rum utifrån pedagogernas handlanden (Einarsdottir & Sigurddottir, 2016; Rantala, 2016).

2.2 Synliggörande och dess konsekvenser

Gillberg (2009) och Enö (2005) skriver utifrån pedagogernas tankar om en pedagogisk praktik. Att jag väljer att lyfta fram dem i det här kapitlet handlar om möjligheten att synliggöra både barnen och pedagogernas gemensamma praktik då de står i relation till varandra (Einarsdottir & Sigurddottir, 2016; Rantala, 2016; Gillberg, 2009; Enö, 2005). Gillberg (2009) inleder sin avhandling som en del av ett uppdrag format från regeringen då de önskade att förskolor skulle arbeta med jämställdhet och för en jämställd förskola (SOU 2006:75). Hon valde feministisk aktionsforskning som metod för att synliggöra

de processer som förskollärarna gick in i men också för att synliggöra det innehåll som från en början inte var tydligt men som blev tydligt vilket handlade om makten om kunskapen, och vem som har möjligheter eller inte att positionera sig professionellt och med ett värde. Det är en avhandling skriven med emancipatoriska förtecken (Gillberg, 2009).

Liknande går att att finna i Enös (2005) avhandling *Att våga flyga* där intervjuer med pedagoger skrivs fram. Livsberättelser är i fokus och blir oerhört viktigt för pedagogerna i talet om dem själva som kunskapsbärare. Det gör något med dem och deras syn på deras profession att en forskare ställer frågor om deras praktik (Enö, 2005). Den osynliga kunskapen blir synlig för dem själva i ett första led och senare för många fler genom avhandlingens betydelse för förskolans praktik (Enö, 2005; Gillberg, 2009).

2.3 Förändringsarbete och den egna kunskapen

Att utveckla verksamheter som en skola eller en förskola kan innebära stora förändringar för någon och en liten för någon annan. Det är just det som är det komplexa med förändringsarbete, pedagoger har sällan samma startpunkt och sällan samma kunskapsgrund och inte heller alla gånger samma kunskapssyn. Timperley (2014) menar att när en skola ska gå igenom ett förändringsarbete bör det första steget vara att ta reda på mer om eleverna. Genom undersökningar och kartläggningar av lärarna ska det bildas en uppfattning om hur, vad och var förändringsarbetet ska börja . Detsamma, menar jag, gäller för förändringsarbete på en förskola.

Eidevald (2013) arbetade med kameran som verktyg för pedagoger på en förskola och i deras förändringsarbete började de också med att titta på barnen, barngruppen och miljön på förskolan. Vad ser vi och hur kan vi förändra den här verksamheten var centrala frågor för den studien. Samtidigt som pedagoger behöver erhålla information om barnen i förskolan och eleverna i en skola för att utvecklingen ska ha ett barnperspektiv eller ett elevperspektiv behöver pedagoger också förstå vad för kunskap

de, pedagogerna, har nu. Timperley (2014) menar att för att förstå vad som ska förändras behövs det finnas en förståelse för den kunskap som finns och görs nu. Freire (1972) som var aktiv på 60-talet med tankar om pedagogik särskilt riktad till en marginaliserad grupp av fattiga människor arbetade i första hand utifrån den kunskapssynen. En syn på kunskap som utgår från gruppen som ska utvecklas, de som står i centrum för förändring. Vad kan de redan nu, hur kan de lära varandra, vad behöver de veta och svaren på alla dessa frågor kan inte någon utomstående svara på, de kan stötts av en utomstående men aldrig ägas av en utomstående. Den som står utanför grupp-processen som en form av handledare eller mentor som Freire kallade sig för, är den som stöttar eller guidar om det så behövs. Men kunskapen, frågorna och svaren ska ägas av gruppen. På så sätt blir det hållbart.

Det finns ett samband mellan Timperleys (2014) tankar om lärandets inneboende kraft och Freires (1972) *Pedagogik för förtryckta*, som båda handlar om kunskapsutveckling och kan vara gällande för både förskola och skola. Om det inte finns en förståelse för den kunskap som redan finns fortsätter Timperley så är det omöjligt att förändra eftersom det inte är möjligt att se någon effekt av det som gjorts, och ser vi ingen effekt, har något gjorts då? Elliott (2007) kallar det för att få verktyg för självutvärdering för att ha möjligheten att pedagogisk professionellt prata om sitt görande. Därför börjar föreliggande studie i intervjuer om pedagogernas kunskap kring sin profession.

2.4 Profession och pedagogiskt kapital

Furlong, Barton, Miles, Whiting och Whitty (2000) menar att förutom att lärare ska ha kunskap om det som de gör behöver de också förstå det som de gör. De menar att det finns något som kallas för 'the body knowledge' och menar då de reaktioner som bara händer när vi arbetar. I mötet med barn och/eller elever där pedagoger reagerar instinktivt har att göra med pedagogers profession och den behöver pratas om så att en i fortsättningen kan få syn på de professionella kunskaperna själv. Elliott (2007) menar att det är en kunskap, tyst kunskap, som redan finns men den pratas inte om eftersom

den kanske inte räknas eller den tas för given? Kunskapen ska talas om på så vis att pedagogerna själva kan sätta ord på det som händer med ens profession, när kunskapen agerar ut i kroppen genom oreflekterade handlingar, som exempelvis ett hyschande. Genom att tala om det som händer vid ett hyschande kan pedagogerna reflektera över vad det är som gör att en agerar så i den pedagogiska praktiken, handlar det agerandet om en privat inställning till praktiken snarare än ett professionellt handlande?

Henningson-Yousif och Viggósson (2009) menar att pedagogiskt kapital har att göra med livserfarenheter och ska inte värderas i någon mening utan snarare förstås i relation till ens ageranden.

Pedagogiskt kapital kan ses som uppsamlade subjektiva livserfarenheter som medvetet eller omedvetet appliceras i lärarstudentens utbildning både som praktiskt görande och mental inställning till den och dess nytta. Det pedagogiska kapitalet är varken positivt eller negativt. Oavsett hur kapitalet bildas är det en slags fond av erfarenheter, referensramar – menings- perspektiv och förståelsesvanor och känslor som i detta fall (men det gäller i övrigt alla) lärarstudenten kan ta av och använda – dvs en slags "capital employment". Teoretiskt sett kan man tänka sig det som ett liggande orört kapital, men då har det liten betydelse – det investeras inte. (Henningson-Yousif & Viggósson, s.3, 2009)

Enligt Hargreaves och Fullan (2012) är det som pedagoger gör och har gjort allt en del av ens kunskap utan att en kanske tänker på det. Både en utbildning och ett vikariat på en skola eller förskola kan spela roll för det professionella pedagogiska hantverket. De anser att professionellt kapital handlar om att pedagogen har:

- 1) humant kapital att förstå de barn/elever som du arbetar med
- 2) socialt kapital att interagera och socialisera med barn/elever/kollegor för att öka ditt humana kapital
- 3) beslutsamheten att avgöra vad och hur nästa lektion/möte ska se ut eller vara utan att behöva vända dig till en manual

(Hargreaves & Fullan, 2012)

Oavsett hur en ser på pedagogiskt och professionellt kapital och vad det kan vara, behöver pedagogen till att börja med förstå att det finns kunskap som ageras ut i

kroppen, med rörelser och reaktioner och genom språket, genom verbalt tal som får betydelse i en pedagogisk verksamhet (Elliott, 2007).

2.5 Delaktighet och emancipation

Freire (1972) skriver i *Pedagogik för förtryckta* om dialogen och relationen pedagoger och elever emellan för att komma närmare ett ägande av kunskapen. Att kunskapen ska synliggöras och inte formuleras av någon annan är centralt i Freires pedagogiska filosofi, kunskapen ska formuleras av eleverna med stöd av pedagogerna som en form av mentor för att hålla samtalet som sker i ett pågående. Det finns ett emancipatoriskt inslag i Freires filosofi, då det finns en önskan om att komma ifrån invanda mönster eller roller kopplat till kunskap och makt. Den med mest makt behöver inte vara den som är kunskapsbärare snarare ska och kan alla människor vara och bli kunskapsbärare, genom att vara intresserad och nyfiken på varandras kunskaper och utgå från dem exempelvis i ett lärande kan maktperspektivet skifta (Alvesson & Sköldberg, 2014). Ett perspektiv som framförallt blir tydligt i Gillbergs (2009) avhandling där en önskan om att arbetet som görs också samtidigt som det skrivs ska vara ett verktyg direkt i verksamheten. Det är inte slutprodukten i första hand, som är det viktigaste, utan verktyget som det ger direkt till pedagogerna som gör och är i arbetet. Pedagogernas kunskap synliggörs direkt och blir ett verktyg i verksamheten.

Biesta (2010) menar i likhet med Freire (1972) och Timperley (2014) att delaktighet är en viktig del för ett lärande. Han skriver att för att närma sig en förståelse av något så behöver människan också i ett första led vara delaktig, delaktig för att förstå och känna och ha möjlighet att förändra. Även om han skriver utifrån ett teoretiskt och filosofiskt plan där det i första hand handlar om delaktighet genom samtal så finns det enligt min tolkning kopplingar till Dewey. Dewey (1916/1966) resonerar utifrån att kunskapen om att ting inte enbart kan förmedlas till någon annan utan den behöver upplevas och göras för att det ska vara märkbart och i kontext med hur en demokrati görs möjlig. *Learning by doing* är Deweys myntade uttryck som ofta används i skolsammanhang och kopplat till elever och deras aktivitet som ska stå i centrum för planering och genomförandet av

undervisningen. Eleverna ska vara delaktiga i undervisningen genom ett handlande för att de på bästa möjliga vis ska tillgodogöra sig undervisningen. Som jag ser det går det i ett förändringsarbete att koppla det uttrycket till pedagoger och deras förändringsarbete eftersom uttrycket i sig inte är kopplat till en direkt åldersgrupp, utan snarare idén om att lärandet befästs och utvecklas bäst tillsammans med ett handlande, och ett handlande kan alla människor vara i oavsett ålder.

2.6 Relationer

Hitintills har teorier om utveckling och förändringsarbete lyfts fram kopplade till delaktighet och ett handlande. Men för att en förändringsprocess ska kunna starta behöver det finnas relationer. De här relationerna behöver inte vara kärvänliga eller vänskaps-fyllda utan snarare fyllda med respekt inför den en möter (Biesta, 2010). Även Timperleys (2013) teorier utgår från relationen. I alla relationer oavsett exempelvis ålder eller profession behövs respekten för varandra finnas så att ett lärande samtal kan uppstå. hooks (1994) menar att om du önskar att någon ska öppna upp sig, särskilt i lärande stunder kan du som lärare, handledare, forskare inte bara vara den som ställer frågor utan du behöver också vara den som bjuder på dig själv. hooks anser att du måste börja med dig själv för att en relation av trygghet ska byggas, där det är och blir tryggt att prata.

2.7 Poststrukturell diskursteori

Hitintills har utvecklingsprocesser presenterats utifrån Dewey (1916/1966); Friere (1972); Biesta (2010) och Timperley (2014) som tillsammans har det gemensamma att ett lärande sker i ett handlande, gärna utifrån deltagarnas tankar om vad som behöver göras men också i relation till vad de kan och vet just nu. Genom Elliot (2007); Hargreaves & Fullan (2012); och Rönnerman (2012) har teorier om vikten av att förstå det en gör och reflektera kring det lyfts fram som ett möjligt sätt att arbeta i och med förändringsprocesser. Kopplat till utvecklingsarbete och de processer som den här studien handlar om finns funderingar kring hur något kan hända, vem som har makten att bestämma i en process, vad som styr i ett förändringsarbete. Poststrukturell diskurs -

teori intresserar sig för hur något kan bli eller hur något blir i möten mellan människor, men även i möten där ting eller rum spelar roll skriver Lenz Taguchi (2006) och det är därför den teorin används i den här studien. I följande kommer grunderna för poststrukturell diskursteori förklaras där även perspektiv på makt utifrån Foucault kommer att synliggöras.

Poststrukturell diskursteori handlar delvis om att sociomateriella relationer görs gällande i hur något eller någon har möjlighet att bli eller handla. Relationerna mellan det icke mänskliga och det mänskliga. Båda dessa ses som lika avgörande i möjligheter för barn och vuxna att bli till (Lenz Taguchi, 2006). Hultman (2014) förklarar ett sociomateriellt mönster med hur saker som en människa håller i får ett agentskap och gör något med den som håller i saken. Vi tar för givet att en blyertspenna som någon håller i ska användas som ett skrivverktyg och om någon håller i pennan och petar in den i håret och gör pennan till en del av en håruppsättning så händer något annat (Hultman, 2014).

Vem eller vilka som har möjlighet att handla så med en penna problematiserar en poststrukturell diskursteori. Jag menar att den ”struligaste” flickan på en förskola har förmodligen inte samma handlingsutrymme med en penna som den ”duktigaste” flickan. När den senare tar en penna i håret, kanske det bemöts med ett skratt och tankar om kreativitet, medan den första bemöts med regleringar och tillsägelser. Vilket gör att barnens handlingsutrymme ser olika ut på grund av de möjligheter som pedagoger har tillskrivit dem. Med den ”duktigaste” flickan beröms kreativiteten att en penna kan bli något annat, medan det med den ”struligaste” flickan finns en idé om att en penna är en penna och med den ska en skriva.

Liknande exempel finns hos pedagoger emellan. Vid beslut över hur något ska göras i en verksamhet kan ålder vara avgörande för hur mycket du har möjlighet att påverka. Hur länge du har arbetat i verksamheten eller vilken utbildning du har kan också vara en faktor som påverkar dina möjligheter i avgörande beslut. Enligt Rubinstein Reich, Tallberg Broman & Vallberg Roth, (2017) är subjektet i fokus i den poststrukturella diskursteorin, hur subjektet är möjligt att bli till eller handla i relation till andra och/eller

annat. Lenz Taguchi (2006) beskriver poststrukturell diskursteori som ett sätt att förstå och tolka det som sägs, men också vad det betyder och hur det kan påverka exempelvis pedagogers handlanden i en verksamhet. Som i mitt exempel tidigare. Poststrukturell diskursteori problematiserar dessa relationer genom att den analyserar hur subjektet blir till, vilket handlingsutrymme subjektet har, vad det beror på och när och vilka konsekvenser det kan få.

Vallberg Roth (2017) skriver hur subjekt och samtillblivandet fokuseras i relationella fält och menar hur någon blir till och får förbindelse med omvärlden. Exempelvis skriver både Rönnerman (2012) och Elliott (2007) om vikten av att förstå ens handlanden för att erhålla sig kunskap för att kunna självutvärdera sitt arbete i en reflektion och analys när en förändrar sin verksamhet. Om en då i den analysen tar ett steg tillbaka och anser att det är verksamhetens struktur eller att någon annan har bestämt strukturen, betyder det att det finns en outtalad makt där subjektet anser att hen inte har möjlighet att styra över ens egna handlanden. Ett sätt att förstå hur och vad det är som påverkar pedagoger i sitt handlande är att titta på vilka diskurser som finns som påverkar att pedagoger gör som de gör. Alvehus (2016) beskriver dessa strukturer som nätverk som icke mänskliga och mänskliga kan ingå i. Med nätverk menar han att riktningen för ett arbete alltid går åt samma håll, där allt som sker är tätt sammankopplat med varandra. Från beslut av pedagoger till handlandet ut mot barnen i den pedagogiska verksamheten från pedagoger, kan vara ett nätverk byggt på fasta och bestämda strukturer. Genom poststrukturell diskursteori kan det gå att förstå nätverken men också påverka strukturen för nätverken så att andra möjliga pedagogiska handlanden blir möjliga. När strukturen, exempelvis regler och gränser, förändras skapas också nya nätverk. Genom att subjektet får syn på att strukturen går att påverka, på grund av att en är en del av strukturen, och förmodligen en del av att upprätthålla den struktur som en kanske tycker begränsar.

Butler (2004) menar att subjektet konstrueras utifrån situationer och hur någon blir eller är eller har möjlighet att handla, exempelvis i en pedagogisk verksamhet, kan förstås genom verksamhetens struktur eller konstruktion av hur en pedagog ska vara eller agera. Samtidigt som subjektet förstås kan det också synliggöra vad som inte är möjligt,

vad som begränsar och reglerar objektet, som i mitt tidigare exempel med pennan eller beslut som fattas. Objektet blir den som följer och som inte har makten att förändra eller påverka. Här blir poststrukturell diskursteori intressant att använda eftersom den styr dessa förlopp.

Foucault (1980) anser att diskursen påvisar vad som är möjligt att göra och säga på en särskild plats och menar att det inte i första hand handlar om människor utan även strukturer som finns på platser, exempelvis i den här studien som är placerad i förskolan. Diskursen styr vilken kunskap och vilka subjekt som är möjliga och det uttrycks i handling. Den eller det som får mest makt blir också den rådande diskurs som styr hur det ska vara i exempelvis en pedagogisk verksamhet genom regleringar för barn eller konsensus kring kunskap kopplat till barn. Maktrelationen förstås bäst utifrån de tekniker och former som de uttrycks i. Foucault menar att det i de flesta relationer går att utläsa maktperspektiv, det behöver inte alla gånger vara av ondo, men det är viktigt att förstå vad makten gör och för med sig i en relation.

Butler (2004) skriver om kvinnors möjligheter ur ett politiskt perspektiv. Representation blir en viktig del i analysen av vilka roller en kvinna kan få och ta. I den här studien används Butler i ett pedagogiskt perspektiv där makt och möjligheter vävs in i analysen av intervjuerna med pedagogerna. Där frågor som vilken pedagog som är möjligt att vara eller bli, vilken kunskap finns och hur värderas den är i fokus. Vilken kunskap eller vilka subjekt som är möjliga i en förskola kan en poststrukturell diskursteori urskönja. Med hjälp av poststrukturell diskursteori kan det vara möjligt att förstå och problematisera kring vilka subjekt som är möjliga eller inte.

2.8 Kritisk reflektion

Under teoriavsnittet har tankar om relationer, delaktighet, emancipation, profession, pedagogiskt kapital och förändringsarbete lyfts fram ur olika synvinklar. En gemensam faktor för hur jag i den här studien analyserar materialet är genom poststrukturell diskursteori. Genom att använda den teorin och applicera den på allt ovan nämnda finns

det också en risk. I och med att jag varit högst närvarande under pedagogernas aktionsforskning i deras verksamhet. En skulle kunna säga att jag i och med min närvaro är med och påverkar hur diskursen blir eller inte. Kritiken av poststrukturell diskursteori handlar ofta om det. Att en i och med den teorin också skapar nya maktrelationer och nya strukturer som kan bli probelmatiska. Det går inte med stöd av poststrukturell diskursteori komma undan att det skapas nya nätverk, relationer och strukturer. Men med den teorin kan en analysera, reflektera så att det närmar sig det som Elliott(2007) beskriver som självutvärdering.

3 Metod

Den här studien placerar sig i kvalitativ forskning enligt de kriterier som Alvesson & Skoldberg (2008) skriver fram. På grund av att den utgår från studiesubjektens perspektiv och är kontextbunden. Studien är också gjord med stöd i olika metoder där processen varit abduktiv där jag växlat mellan teorin och empirin för att förstå processen, på så sätt att teorierna har valts utifrån forskningsresultaten men samtidigt öppnat upp för fler sätt att förstå med hjälp av tidigare teori och forskningsresultat (Alvehus, 2013). Metoderna som använts i den här studien har varit flera. Pedagogerna har bedrivit aktionsforskning med stöd av mig, och jag har i min tur behövt fler metoder för att både närma mig pedagogernas förståelse men också för att distansera mig, och inte bli en del av resultatet. Således kommer jag i detta avsnitt att förklara aktionsforskning, observationer, gruppintervjuer, min handledarroll och semistrukturerade intervjuer som varit min huvudsakliga metod för att undersöka och förstå om och hur pedagogerna reflekterar och analyserar genom aktionsforskningen.

Vad betyder det för barnen på en förskola att en inte får vistas i alla förskolans rum på grund av ens ålder och vad beror den regleringen på? Där är en kvalitativ ingång intresserad av hur:et snarare än mätbarheten i barns användande av rum i relation till ålder. Kvalitativ forskning ger en möjlighet till att studera fenomen i dess direkta omgivning och ett tillfälle att försöka förstå fenomen som händer i exempelvis förskolan. Vidare anser Alvehus (2013) att poängen med kvalitativ forskning är att olika aktörer, inte bara människor utan även djur och fysiska objekt såsom saker i en förskola eller rum på en förskola påverkar nätverken som de vistas i. Uppgiften för mig blir då att försöka spåra vad som händer och hur något kan hända eller inte i dessa nätverk. Med fokus på hur pedagogerna gör och reflekterar i och med deras aktionsforskning.

3.1 Urval & Etiskt förhållningssätt

I enlighet med *God forskningsed* (Vetenskapsrådet, 1:2011) har jag i den här studien varit så tydlig och öppen med syftet som är möjligt utan att för den skull påverka

resultaten. Vetenskapsrådet (2011) rekommenderar att alla informeras om syfte, tillgänglighet, anonymitet till den grad så att alla som ingår i studien skyddas, däremot kan ett resultat inte ändras på grund av deltagares ogillande. Eftersom den här studien bygger på pedagogers utveckling i en aktionsforskningsstudie har jag önskat belysa processen, förändringen av analys och reflektion snarare än enskilda individer. Alvesson och Sköldberg (2013) menar att ett etiskt övervägande också handlar om att behandla deltagare med respekt vilket Vetenskapsrådet (2011) menar inte ska stå i kontrast till forskningsresultatet.

Arbetet med framskrivningen av den här studien baseras på en process gjord på en förskola tillsammans med tre pedagoger. Anledningen till att det blev just tre pedagoger har att göra med mitt arbete med skolutveckling i Burlövs kommun. Jag blev under den här perioden januari till och med maj placerad hos dem för ett uppdrag. Uppdraget ledde till aktionsforskning och den här studien. Övriga pedagoger på förskolan påverkades till viss del av processen och indirekt började de använda en del verktyg som lyftes fram, med fokus på att synliggöra pedagogernas agerande i verksamheten. Eftersom studien baseras på en förskola med både barn och vuxna där alla ingår både i ett uppdrag och till en studie skrev jag tidigt ett brev till alla vårdnadshavare för att förklara min roll på förskolan (Alvesson & Sköldberg, 2005). Inledningsvis hade vi ett möte där jag förklarade vad som skulle hända och att de i min magisterstudie skulle vara anonyma. I kursguiden för en magisterstudie under rubriken Forskningsetik står att studenten förväntas ta ansvar och beakta dessa punkter:

1. *Informationskravet*. Forskaren ska informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte.
2. *Samtyckeskravet*. Deltagare i en undersökning har rätt att själv bestämma över sin medverkan.
3. *Konfidentialitetskravet*. Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer ska ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifter ska förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem.
4. *Nyttjandekravet*. Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål.

Jag har förhållit mig till etiska regler enligt vetenskapsrådet och även etiskt förhållningssätt i relation till informanterna vid exempelvis intervjuer där asymmetrin blivit påtaglig. Asymmetrin enligt Foucault (1980) handlar om obalansen i fördelningen av makt mellan människor och vad det kan ha eller få för betydelse i exempelvis ett samtal eller en text. Under transkriberingarna har jag skrivit om deras talspråk till skriftspråk för att undvika stigmatisering, allt enligt Kvale och Brinkmann (2014). När jag varit ute i verksamheten och observerat har jag som Alvehus (2013) menar haft en öppen observation där pedagogerna informerats om vad jag gör.

Alvehus (2013) beskriver några principer för urval inför en studie. Strategiskt urval handlar om att välja en miljö som en själv känner till. Eftersom jag har en bakgrund av att ha arbetat i förskolan och tidigare arbetat med genuspedagogik och normkritik kopplat till skolutveckling och förskolan var det en strategi från min sida. Då jag även hade mitt uppdrag inom mitt arbete baserat på förskolan under den här perioden, hade jag som Alvehus menar möjlighet att följa pedagogernas vardag i arbetet. Den möjligheten ledde till att jag i aktionsforskningsstudien kunde koppla pedagogernas direkta pedagogiska handlingen till våra intervjuer, både de enskilda och de på gruppnivå. Valet av förskola faller under bekvämlighetsprincipen genom att förskolan och pedagogerna som ingår i studien sa ja och var positiva till arbetet.

Förskolan har inga uppdelningar i avdelningar utan pedagogerna arbetar tillsammans med 35 barn i åldrarna ett till fem år. Pedagogerna har delat upp barnen efter ålder där de jag arbetade tillsammans med hade en grupp med barn som var tre till fyra år. Under arbetets gång har det lett till att de pedagoger som inte direkt varit en del av studien, indirekt påverkats och testat en del av de verktyg som vi diskuterade fram.

3.2 Aktionsforskning

För att närma sig en förståelse av sin pedagogiska praktik kan aktionsforskning vara användbar för att arbetet också ska vara och bli utvärderingsbar. Frågorna som pedagogerna valt att undersöka utgår från dem själva eftersom det inom aktionsforskningen ska vara något som någon eller några vill förändra, behöver det

komma från pedagogerna själva (Rönnerman, 2012). Pedagogerna valde att titta på hur de agerar i den pedagogiska verksamheten i relation till barnen, och utifrån det undersöka om de kan spåra några mönster vad gäller omedvetna regler och strukturer kopplat till barnen och deras möjligheter i verksamheten.

Eftersom aktionsforskning som metod bygger på pedagogers tankar, göranden och problematiseringar blir det också en mycket deltagarnära process som styrs av både forskare och pedagoger som deltar i förändringsarbetet. Aktionsforskning kan leda till att deltagarna blir mer medvetna och fördjupar sina kompetenser om sin praktik. Arbetet har utgått från Rönnermans spiral³ där min roll inneburit att prata med pedagogerna om deras didaktiska val och göranden för att försöka få syn på processen och pedagogernas tankar om deras profession. Den pedagogiska praktiken eller den pedagogiska professionen kan inte förändras om den inte pratas om såsom Elliott (2007) menar. Pedagoger måste tala om sin kunskap om det som de gör i den pedagogiska verksamheten just nu för att ha möjlighet att analysera, reflektera och förändra (Timperley, 2014).

Centralt i aktionsforskningen är reflektion och analys inbyggt. Aktionsforskning utgår från något som ska vara förändringsbart och praktiktäna. Enligt Rönnerman (2012) ska deltagarna inte komma fram till något givet svar där aktionsforskningen tar slut, utan snarare ska den inleda en process som gärna fortsätter. Metoden bygger till stor del på deltagarnas göranden, observationer, analyser och reflektioner och ska gärna ha en process i form av en spiral snarare än en sluten cirkel. Den ska inte ha ett avslut utan snarare följas som en spiral där nya tankar ger nya möjligheter som ska vara både reflektionsbara och förändringsbara (Rönnerman, 2012). Aktionsforskning kan användas både som kompetensutveckling och en utgångspunkt i forskningsprocesser (Rubinstein Reich, Tallberg Broman & Vallberg Roth, 2017).

Aktionsforskning som metod kan ha inslag av emancipation eftersom metoden till viss del ska ge röst åt pedagogerna så att de har makt och inflytande över det som studeras (Rubinstein Reich, Tallberg Broman & Vallberg Roth, 2017). Aktionsforskning kan

³ Se bilaga 1

bedrivs av ett arbetslag enbart, och i föreliggande studie har ett arbetslag bedrivit aktionsforskning som påverkat hela verksamheten. Med stöd av mig som handledare i deras görande och som samtalsledare i deras analys och diskussioner kring sin praktik. Önskvärt är att processen leder till en medvetenhet och fördjupad kompetens kring ens pedagogiska handlanden (Rönnerman, 2012). Parallellt i den här processen menar Rönnerman (2012) och Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Vallberg Roth (2017) att en insikt om sitt eget lärande infinner sig vilket i sin tur kan leda till positiva insikter om hur barn lär. Förhoppningsvis betyder det att det för givet tagna grusas och nätverken som skapats mellan människor kopplat till strukturer som Alvehus (2013) skriver om förstås på ett annat vis.

Jag har under den här tiden haft individuella semistrukturerade intervjuer som även spelades in, gruppintervjuer som även de spelades in och handledningsmöten där vi använde tankekarta⁴ som modell för att synliggöra det som händer och vart de vill. Det är en samtalsmodell som jag arbetat med tidigare och som Karlstad Universitet (Karlstad Universitet, 2017) skriver fram som föreställningskartor. De menar att tankekartan kan användas där en är intresserad av ett komplext fenomen och kan vara ett verktyg vid utveckling av en verksamhet. Tankekartan används som form för att göra det som de säger synligt och lättare att angripa. Utöver de samtalen har jag pratat med hela personalgruppen om det pågående förändringsarbetet under två arbetsplatsträffar. Mitt fokus har hela tiden varit hur pedagogerna reflekterar och om reflektionen förändras i och med ett förändrat arbetssätt.

3.3 Semistrukturerade intervjuer

En del forskare inom aktionsforskningen använder sig av empati och känslomässig interaktion för att erhålla viktig kunskap om människans situation. I nutida feministisk kvalitativ forskning framhävs den personliga dimensionen i interaktion mellan människor inklusive forskningsintervjun eftersom det innehar stor kunskapspotential

⁴ se bilaga 2

(Kvale och Brinkmann, 2014). Det som Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Vallberg Roth (2017) kallar för emancipation och att ge pedagogerna makten att äga processen skulle också kunna förklaras som feministisk kvalitativ forskning enligt Kvale och Brinkmann (2014). I Gillbergs (2009) avhandling syns sambandet mellan aktionsforskningen, emancipationen och feminismen tydligt. Jag har använt mig av semistrukturerade intervjuer för att i likhet med Kvale och Brinkmann (2014); Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Vallberg Roth (2017); Gillberg (2009) ge röst åt pedagogerna i det här arbetet. Genom en semistrukturerad intervju⁵ äger pedagogerna ordet eftersom alla frågor inte är bestämda från början utan en del frågor kommer upp som en följd av det som pedagogerna pratar om (Kvale och Brinkmann, 2014).

Intervjumetoden går ut på att intervjuaren har med sig en del frågor men lämnar mycket öppet för informanten att styra själv. Intervjuaren behöver i ett semistrukturerat samtal lyssna noga för att också ha möjlighet att ställa följdfrågor som kan vara provocerande för att ge en bredare och djupare information och förståelse. Det handlar inte om att enbart följa informanten utan även ställa kritiska frågor för att komma ner på djupet (Alvehus, 2013). Genom att ställa dessa frågor kan det leda till att pedagoger går från en personlig reflekterande analys över sin praktik till en professionell reflekterande analys vilket kan leda till en förändring av den pedagogiska praktiken (Rönnerman, 2012).

3.4 Gruppintervjuer

Enligt Bryman (2016) finns det två olika sorters ändamål med att intervjua människor i grupp. Den ena är fokusgrupper, då en intervjuar med direkt fokus på något och därför bestämda frågor. Det andra är en gruppintervju där människorna som ingår i gruppen är relaterade till varandra. De gruppintervjuer som varit en del av den här processen har haft syftet att pedagogernas enskilda reflektioner och analyser ska synliggöras för dem och bli en synlig del i aktionsforskningen. För att skapa en mening och ett gemensamt syfte för pedagogerna i deras förändringsprocess. Tankekartorna (Karlstad Universitet,

⁵ Se bilaga 3

2017) har använts som metod för att synliggöra det som sägs under tiden och vid ett tillfälle spelade jag in dem.

3.5 Observationer

Inledningsvis observerade jag i verksamheten för att införskaffa information om verksamheten. Under några dagar skrev jag loggbok och valda delar användes sedan i de första intervjuerna med pedagogerna. Mina observationer tjänade mer än ett syfte, det första var relaterat till det som Alvehus (2013) beskriver som att studera fenomen i dess direkta miljö för att erhålla information om miljön, i den här aktionsforskningsstudien, den pedagogiska verksamheten och de pedagoger som ingick i studien. Det andra syftet var kopplat till att jag önskade att pedagogerna skulle observera i sin egen verksamhet för att på så vis inleda aktionsforskningen. Som jag nämnt tidigare menar Rönnerman (2013) att aktionsforskningen gärna ska bygga på frågeställningar bestämda utifrån pedagogers problematiseringar av den egna verksamheten. Tanken var att om de såg hur observation kunde göras, och om de fick syn på den effekt som en observation kunde ge till efterföljande analys och reflektion, var min förhoppning att pedagogerna skulle observera under bestämda dagar. Observationerna skulle leda till aktivt användande av att föra loggboksanteckningar samt att de genom dessa observationer och loggboksanteckningar skulle hitta gemensamma förändringsbara områden att utveckla i verksamheten. Bjorndal (2016) förklarar observation inom pedagogisk kontext som en uppmärksam iakttagelse där en försöker observera något som kan vara av eller ha pedagogisk betydelse.

För en pedagog är således observation en professionell färdighet som är kopplad till vederbörandes arbetsuppgifter - man observerar för att kunna lägga situationen till rätta för ett så bra lärande som möjligt. (Bjorndal, s.26, 2016)

3.6 Procedur & databearbetning

I aktionsforskningen blev min direkta roll att lyssna på pedagogerna och vara en reflektionsmoderator som gräver djupare. Genom samtal, intervjuer och ett fåtal gemensamma videoanalyser har jag lyssnat för att höra hur pedagogerna reflekterar

kring sin praktik och sin profession och om reflektionen förändras i aktionsforsknings processen⁶, och om de därmed gör en förskjutning från personlig till professionell analys och reflektion och om det gör någon skillnad för barnen och dem själva i den pedagogiska verksamheten.

Den här studien är baserad först och främst på pedagogers aktionsforskning på en förskola men för att jag som handledare/magisterstudent skulle undersöka pedagogernas process behövde jag flera verktyg. Bryman (2016) anser att det är en del av att göra kvalitativ forskning där både språk, text och teori korrelerar med varandra. Processen i sin form blir abduktiv där jag varvat mellan det som skett i verksamheten med att gå till teorin för att genom dessa båda försöka förstå. Hur min ingång skulle vara och vilka analysverktyg eller teorier som jag använde blev en följd av det som kom fram under tiden i undersökningen. Enligt Cohen, Manion och Morrison (2011) kallas det för mixed methods då fler metoder inom samma fält möts eller används där metoderna i sig utgår från samma område. Området metoderna för den här studien härstammar från är tolkning och förståelse och kan knytas till forskning som rör samhället.

Processen med den här studien och pedagogernas arbete med aktionsforskning pågick från januari till slutet av maj 2017. Under den tiden har jag växlat mellan att vara operativ i verksamheten tillsammans med pedagogerna och handledare under samtal och intervjuer. Vi har använt oss av samtal utan att spela in ljud, där jag enbart antecknat, samtal som spelats in och sen transkriberats, tankekartor för att synliggöra det som pedagogerna pratar om samt videokamera. Det sistnämnda har vi dock inte använt i lika stor utsträckning tillsammans. Pedagogerna har filmat i verksamheten utifrån sina frågeställningar, men vi har inte analyserat filmerna i den mån att jag kan skriva fram det som en del av resultatet. Vi har tittat på två filmer vilka väckte samtal om taltid i barngruppen. Vilka som får/har möjlighet att prata när och hur de vill och vilka som inte har det. Men inte analyserat filmerna djupare utifrån olika perspektiv och frågor, snarare skrapat på ytan. Däremot blir videokameran inkluderad i resultatet genom att pedagogerna börjar att använda videokameran som ett verktyg för att utveckla och förändra i verksamheten. Det som de får syn på är talutrymme och

⁶ Se bilaga 4

regleringar av barnen vilken den senare återkommer under observationerna som pedagogerna gör.

Analysen av materialet har pågått i olika former från januari till maj 2017. Till en början har jag lyssnat efter hur pedagoger pratar om sin verksamhet, med varandra, till barnen och om sig själva. Detta har jag sedan antecknat och använt under de semistrukturerade intervjuerna. På så vis blev processen abduktiv genom att jag i mitt lyssnande och antecknande såg teman som gick igen och som återkom under intervjuerna (Alvehus, 2013).

3.7 Handledarrollen

Under arbetets gång av att vara handledare och leda intervjuerna har asymmetrin varit närvarande. Trots noggranna val av metoder kom jag inte undan att det finns ett maktperspektiv där pedagogerna och jag innehade olika roller. Det var jag som valde inledande frågor, som spelade in samtalen, valde metoder och skrev den här texten (Alvesson & Sköldberg, 2012)

Som handledare i ett aktionsforskningsprojekt behöver en vara intresserad av minsta lilla beståndsdel som nämns i ett samtal, intervju eller direkt prat under pågående praktik och vara intresserad av att tillsammans med pedagogerna vidareutveckla verksamheten men inte för den skall ta över. I den här studien var det en balansgång eftersom handledaren och forskaren både ledde och följde. I mitt uppdrag ingick att vara operativ vilket betydde att jag var i verksamheten samtidigt som jag också handledde vilket medför möjligheten att prata professionellt reflekterande under icke strukturerade former såväl som strukturerade former. Varje enhet kräver sina relationer och sina ingångar. Att följa en mall eller struktur för varje nytt uppdrag fungerar sällan just eftersom möten med människor, och särskilt i ett uppdrag där någon kommer utifrån, kräver respekt inför det som en står inför (Gjems, 1996).

Tidigt bestämde vi att videokameran som verktyg för att synliggöra det pedagogerna gör skulle användas i den här processen. Dels för att videokameran i sig gör att det blir

synligt och lättare att prata om, men också för att utvecklingen skulle ägas av pedagogerna som nämndes tidigare genom Freire (1972) och Timperley (2012). Trots detta finns det en komplexitet i att ”packa upp” det som dokumenteras genom intervjuer eller genom videokameran Alvehus (2013). Videokameran visar på komplexiteten eftersom det kan vara svårt att se och höra sig själv, men också för att den bild en har av sig själv som pedagog sällan stämmer överens med det som sker (Eidevald, 2013).

3.8 Reflekterande sammanfattning av metod

Den här studien placerar sig i kvalitativ forskning skriver jag inledningsvis och den utgår från studiesubjektens perspektiv och är kontextbunden. Studien är också abduktiv då jag växlat mellan teorin och empirin för att förstå processen av den aktionsforskning som pedagogerna bedrivit i sin verksamhet. Men processen har inte bara varit abduktiv kopplat till teorin och empirin, utan även i min relation och mitt förhållningssätt till den här studien som samtidigt var ett uppdrag. Jag har behövt växla mellan det som sker operativt i verksamheten, pedagogernas handlande, intervjuerna, litteratur och min egen reflektion och fokusera på de frågeställningar som jag ställer till den här studien. Analysen av materialet har jag stått för eftersom pedagogerna och jag avsiktligt haft olika frågeställningar i den här processen. Pedagogerna har valt frågeställningar utifrån deras observationer och problemformuleringar som formades efter det. Jag i min tur har behövt ställa andra frågor för att distansera mig och förstå processen av att göra aktionsforskning, som varit mitt intresse och fokus.

Svårigheterna med att vara operativ och samtidigt handleda aktionsforskningen med pedagogerna och förhålla mig med distans och kritiskt reflekterande för att avgränsa storleken på materialet, har varit svår och beslutet med avgränsningar har jag stått för. Exempelvis blev videokameran som verktyg för att synliggöra pedagogernas handlande inte möjlig att använda i den utsträckning som vi tänkte från början. På grund av tidsbrist och den många av material som det innebar. Däremot har videokameran varit en aktiv del i arbetet genom dess funktion och framtida användningsområden inom förändring och utveckling för pedagogerna i verksamheten. Förändringsarbetet som pedagogerna har gjort äger de, men den här texten äger jag, vilket varit tydligt redan

från början. Den maktrelationen har jag inte haft möjlighet att väja ifrån enbart förhålla mig till. Genom att vara så tydlig från början när vi inledde vårt arbete tillsammans.

4 Analys och resultat

Genomgående i den här aktionsforskningstudien har aktionsforskning skrivits fram och synliggjorts både under teori och metod. På så vis skulle en kunna beskriva metoden som komplex eftersom den innehåller flera delar, som går in i teori och metod. Komplexiteten har inneburit att processen med aktionsforskningen fått till följd att pedagogerna arbetat med flertalet olika verktyg för att närma sig en förståelse av sin egen verksamhet. I min roll som handledare har det inneburit att jag behövt en teori att vila emot och i den abduktiva processen utkristalliserade sig poststrukturell diskursteori som ett möjligt analysverktyg att använda för att förstå hur och på vilka grunder som pedagogerna handlar som de gör.

Eftersom undersökningen omfattar både observationer, semistrukturerade intervjuer, gruppintervjuer och videoinspelningar har jag försökt att dela upp analysen i olika delar i syftet att belysa och synliggöra progression.

4.1 Observationer och pedagogiskt kapital

Materialet som skrivs fram här är både inspelat material, pedagogernas observationsanteckningar och bilder utifrån tankekartssamtalen. Utskrifterna efter varje semistrukturerad intervju skrevs ut och delades ut till pedagogerna och dessa blev sen grunden för nästa intervju. En reflektion som baserades på tidigare reflektion som Bryman (2016) beskriver som respondentvalidering, meta-analays, där pedagogerna får möjlighet att reflektera vidare och har möjligheten att påverka innehållet.

I materialet som visas här nedan omnämns jag som K för Kristine och pedagogerna som Åsa (Å), Sara (S), och Maria (M) som är deras fingerade namn.

Under den första aktionen och de första semistrukturerade intervjuerna positionerade sig pedagogerna vid sidan om verksamheten. Det som skedde i verksamheten, beslut som fattats eller om det var rörigare en dag från en annan förklarades ofta med att det är ett struktur-fel på verksamheten. För små lokaler eller för mycket saker. Butler (2007)

kallar det för att en går in i olika roller beroende på den kontext som en omges av. Om kontexten är sådan att det är konsensus att inte ta ansvar för verksamhetens struktur går en också in i den rollen trots att en samtidigt är en del av strukturen. Antingen var det någon annan som bestämt eller så var det verksamhetens organisation som bestämt eller så talade de om sig själva som någon som inte har kunskapen eller vet varför en gör som en gör. Liknande förhållningssätt blev synligt under talet om kunskap, pedagogernas kunskap. Ett sätt för mig att undersöka och förstå pedagogernas positioneringar var genom att ställa frågor om pedagogernas handlande, för att på så vis synliggöra att de ”äger” kunskapen att förändra den struktur som de inte vill ha i sin verksamhet.

Maria -Jag tycker inte att jag har kunskap.

K-Det som hände precis. 5-6 barn leker vid det låga bordet som står intill väggen, då ser du att alla inte får plats och ditt agerande blir att flytta bordet så att alla ska få mer rörelse.

M-Ja, men det är väl inget. Det skulle väl alla göra? Det är klart man flyttar fram bordet så att alla får plats.

I våra intervjuer kopplade jag, i mina reflektioner, detta till pedagogiskt kapital och förståelsen av att ha och göra en profession. Maria säger i återkommande samtal att hon inte anser att hon har den pedagogiska kunskapen och kopplar ofta till en idé om att människor gör så, enligt min tolkning så menar Maria ”sunt förnuft”. I min roll som handledare försöker jag få Maria att se och förstå den faktiska pedagogiska kunskapen som hon har. Maria delar till en början den här synen på sig själv som ett icke kunskapssubjekt med sina kollegor. I Gillbergs (2009) avhandling positionerar sig deltagarna på ett liknande sätt och Gillberg gör kopplingen att det förmodligen har att göra med att det inte finns några böcker inblandade. Det är inget som ska läsas, inga prov som ska skrivas utan tvärtom så är utgångspunkten dem själva, de är kunskapssubjekt. Problematiken i den här studien var att pedagogerna hade svårt att se det själva. Kanske handlar det om blygsamhet eller så handlar det också om makt och kunskap, vem som har möjlighet eller inte att positionera sig som någon med kunskap om en pedagogisk profession. Den poststrukturella diskursteorin i exempelvis en pedagogisk verksamhet styr vilken kunskap och vilka subjekt som är möjliga menar

Foucault (1980) och Lenz Taguchi (2006) anser att det är i samtalet om kunskapen som en möjlig subjektspositionering blir synlig, i den här aktionsforskningsstudien, pedagogernas förhållningssätt till verksamhetens struktur och deras egna kunskap. Det är innebörden och förståelsen av pedagogernas aversion gentemot talet om sig själva som professionella som jag delvis fokuserat på i de semistrukturerade intervjuerna.

Jag har i mötet med pedagogerna använt mig av pedagogiskt kapital för att pedagogerna ska tala om den profession de gör och den kunskap de innehar (Henningsson-Youssif & Viggósson, 2009). När pedagogerna har pratat om sin kunskap som icke kunskap, inget viktigt eller särskild har jag försökt i min roll som magisterstudent/handledare att förstå det sättet att tala om den kunskap som de innehar utifrån kunskapskapital, makt och kvinnor som kunskapsinnehavare (Enö, 2005). Enligt Brante (2014) handlar professionsbegreppet bland annat om makt, auktoritet och legitimitet i sitt yrke och oftast är det något som en får av någon annan, en myndighet eller liknande. I den här studien handlar det om hur en själv positionerar sig utifrån sin egen kunskap om sitt görande i sin profession utifrån ett subjekt med makt att förändra enligt Foucault (1980) och Lenz Taguchi (2006). För att kunna förändra behöver en också förstå ens handlande anser Elliott (2007). Förhåller pedagogerna sig privat inställda till sitt görande eller finns det en pedagogisk professionell kunskap som de har i sitt bagage som blivit tyst kunskap, sitt pedagogiska kapital såsom Henningsson Yousif och Viggósson (2009) menar. Därför fortsätter jag att ställa frågor som gör att Maria sätter ord på sitt handlande. Vi pratar om närvaro och känslan av rörlighet som finns i verksamheten. Maria upplever precis som flertalet av hennes kollegor att det är väldigt rörigt emellanåt och hon kommer fram till att det har mycket med hur de som pedagoger agerar ut mot barnen. Maria pratar ofta om vikten av att sitta med barnen och vara intresserad av det som de gör, då menar Maria att de tycker att en är intressant och barnen vilar då i den aktivitet som de sitter i.

K -Vad är det som gör att man som pedagog blir intressant för barnen?

Maria -De känner kanske att man är intresserad av vad de vill och vad de tycker. Just det här att man är närvarande. Man kan vara närvarande på olika

sätt, man kan bara stå där och övervaka och man kan också sätta sig ner och då är man genast mer närvarande. Det behöver inte betyda att man är mer närvarande men i höjd är man mer närvarande att man går ner till dem. Men att vara i samtalet med barnen är viktigt, som när man pratar med vuxna. Att man inte är någon annanstans. Att man gör samma för barn som till vuxna man pratar med.

Här skiftar Maria reflektionspraktik och börjar analysera sitt handlande utifrån den kunskap som hon har och tänker kring att vara närvarande och kopplar det till vikten av att vara intresserad. Maria synliggör att en pedagog kan vara närvarande på flera sätt, den ena är att bara stå på platsen men att tänka på något annat, den andra som Maria pratar om är att en är närvarande i stunden för att samtalet med barnen är viktigt. Maria gör också kopplingar mellan hur ett samtal mellan vuxna går till och belyser i sin reflektion att det inte borde vara någon skillnad mellan ett fokus mellan vuxna och ett fokus som är mellan ett barn och en vuxen. Einarsdottir & Sigurddottir (2016) skriver fram pedagogerna och miljön som enormt viktiga för barnen i den pedagogiska verksamheten och de omedvetna handlingarna som görs av pedagoger påverkar hur det kan bli för barnen i verksamheten. När Maria synliggör närvaro och intresserad pedagog på det vis som hon gör, synliggör hon samtidigt hur icke närvaro kan se ut och hon synliggör också för sig själv och sina kollegor hur hon vill att det ska vara i verksamheten. Genom att tala om hur en vill att det ska vara i en pedagogisk kontext, berättar en samtidigt vad en inte vill i en pedagogisk kontext vilket blev en viktig utgångspunkt i våra fortsatta semistrukturerade intervjuer.

Åsa använder stadigt TAKK⁷ som kommunikationsform med en del barn, men glömmer att hon har den kunskapen eftersom den enligt min tolkning blivit inbäddad i hennes pedagogiska praktik och talas inte om. Då blir den inte synlig som kunskap utan bara något som Åsa gör trots att jag vid flertalet tillfällen observerat att Åsa stöttar sina kollegor med kunskap om och kring TAKK, tänker hon inte på att det är en kunskap som hon förvärvat sig, utan snarare något som hon bara har. Det som Furlong, Barton,

⁷ TAKK, Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation.
<http://publicerat.habilitering.se/tecken-som-alternativ-och-kompletterande-kommunikation-takk-tecken> (170530)

Miles, Whiting och Whitty (2000) kallar för body-knowledge. Liknande syns när Maria pratar om sitt handlande ut mot barnen. Åsa och jag pratar om pedagogiskt kapital kopplat till ens profession och i relation till hur en ser på ens egna kunskaper.

Åsa -Det är svårt att skilja på den professionella rollen och den privata rollen. Hur ska jag tänka där?

K -När du skrev fram ditt pedagogiska kapital, hur tänkte du då?

Å -Där blev jag kritisk till mig själv, vad är det jag gör? Jag kan teckenspråk och sen gick jag några TAKK kurser.

K -Skrev du det?

Å -Nä, jag vet inte.

K -Men du använder ju tecken hela tiden.

Å -Ja, jag vet inte varför jag inte skrev TAKK. Jag hade inte tänkt på det om du inte sagt något om det. Det var ju intressant.

Efter intervjun med Åsa ser jag att hon blir tydligare i sitt agerande gällande TAKK. Hon börjar teckna mer och särskilt mot de barn som behöver det syns ett tydligare agerande. Genom att de sätter ord på de här kunskaperna som de faktiskt har, som är en del av deras pedagogiska profession börjar de agera utifrån en subjektposition medvetna om det pedagogiska kapital som de har. Inom poststrukturell diskursanalys (Lenz Taguchi, 2006) är det subjektet som är i centrum för görande eller vad som är möjligt eller inte.

K-Är det självklart för dig att följa det barnen pratar om?

Maria -Ja, det är bara så naturligt att *man* gör det. Precis just då är jag där med dom. Jag menar, jag kan ju inte bara gå där och vara tyst. Jag *är* inte så själv, är barnen där så pratar jag med dom och man spinner vidare på vad dom nu har sett.

K-Är det ett bara samtal eller finns det ett lärande i det, en professionell ansats i det?

M-Ja, det är det, egentligen(tveksam). Men för mig är det naturligt. men samtidigt när vi diskuterar med fsk-chefen och andra märker jag att det egentligen är *professionellt* men jag kanske *inte ser det som något speciellt*.

När pedagogerna börjar synliggöra sin egen kunskap blir det också ett steg lättare att se ”att den där strukturen” är faktiskt något som en är en del av och den är möjligt att förändra. Det som Elliott (2007) kallar för självutvärdering börjar blir synligt hos pedagogerna.

Självutvärderingen blir synlig i deras egna observationer av verksamheten. Inte bara skrev de ner reflektioner utan börjar i samtal med mig vända och vrida på hur de handlar och vad som skulle kunna vara möjligt att förändra. Pedagogerna hade fortfarande inte kommit fram till en direkt frågeställning utan observerade öppet och skrev ner allt, enligt instruktioner från mig. Det som förelåg att vi gjorde så var att jag veckan innan hade observerat dem. Inspirerad av Gillberg (2009) och Elliott (2007) som båda beskriver möjligheter till förändring utifrån pedagogernas möjligheter i utvecklingsprocessen observerade även pedagogerna i sin egen verksamhet. Från min sida var det också ett sätt att lyssna efter hur pedagogerna talar om sin pedagogiska praktik och sin profession, deras subjekt i förståelsen hur de positionerar sig själva, utifrån poststrukturalismens diskursteori om att en blir något eller någon i relation till andra och annat där diskurser kan påverka hur en positionerar sig själv (Lenz Taguchi, 2006; Butler, 2007).

4.2 Struktur och subjektskapande

När vi kommer in i samtalet har Åsa observerat en barngrupp under tiden som hon suttit med dem. Hon funderar över det här med närvaro med barnen, hur den görs av pedagogerna och när. Åsa säger att hon tillsammans med pedagogerna delvis passar barn under en del av dagen i förskolan.

K - Vill du passa barn?

Åsa - Nej, det vill jag ju inte såklart.

K - Vad vill du göra?

Å- Jag vill ju att barnen ska utvecklas, såklart, i sin egen takt.

K - Hur gör de det?

Å - Att de först och främst är trygga i sig själva och att vi som pedagoger ser till att de är trygga. Jag kan känna att vi passar barn på eftermiddagen, vi har ju pedagogisk verksamhet på förmiddagen, i varsin grupp. sen på eftermiddagen så är

vi ju färre pedagoger, det är oftast då som det blir mer passning, man kan ju inte göra så mycket åt det.

Tidigt inleddes samtal om vad som händer i förskolan, vad de gör tillsammans med barnen och ganska ofta hamnade vi ett samtal där problemet blev strukturen i verksamheten där en återkommande känsla är, *man kan inte göra så mycket åt det*. Det är strukturen i form av arbetstider som gör att pedagogerna inte upplever att de inte kan vara närvarande med barnen på det sätt som Åsa pratar om. När Åsa pratar om det berättar hon att det är som att passa barn och samtidigt skrattar hon åt det, eftersom hon hör hur det låter. Det som Furlong, Barton, Miles, Whiting och Whitty (2000) menar kallas för body knowledge och som Elliott (2007) refererar till som den kunskap vi har som vi behöver prata om för att den ska bli synlig, blir tydlig i samtalet med Åsa och det kommer att bli tydligare. En månad senare återkommer vi till det här samtalet. Då har Åsa har fått läsa igenom hela transkriberingen av det första samtalet vi hade tillsammans.

Åsa-Jag har tänkt på det här med passning. När jag satt och läste så tänkte jag mycket på innebörden av passning.

K-Vad är det som gör att du använder ordet passa istället för närvarande, tror du?

Å-Ja, det är sant. Vi är med barnen hela tiden. De behöver tanka, hjälp och anknytning. Man ser det på ett annat sätt nu, det som vi gör. Det känns som att man har en bättre syn.

Varje verksamhet oavsett om det är en pedagogisk eller inte har en struktur i den bemärkelsen att det finns en idé för hur saker och ting ska vara, eller hur något ska göras. Den här strukturen kan påverka människors möjligheter beroende av eller på hur de ser på sig själva i relation till sin pedagogiska verksamhet. Enligt diskursens problematik korrelerar dessa med varandra. Verksamhetens struktur och pedagogens subjekt hänger samman. Hur någon väljer att positionera sig själv i en verksamhet hänger samman med hur strukturen i verksamheten ser ut och hur en tänker kring den och sin profession enligt poststrukturalistisk diskursteori. Om en pedagog i en verksamhet talar om sig själv utifrån att det är verksamheten som styr och att en inte har så mycket att säga till om, kan det belysa synen som pedagogen har på sitt eget

kunskapsobjekt och avsaknad av makt att förändra (Foucault, 1980; Butler, 2004; Lenz Taguchi, 2006). Genom att börja reflektera och analysera kring både det som görs och det som sägs i de semistrukturerade samtalen får Åsa ett avstånd till sin pedagogiska praktik, och genom praktiken börja tala om sitt handlande på ett annat vis.

När Sara ska påbörja sina observationer inför aktionsforskningens problemområde har hon redan många tankar över vad hon skulle vilja göra. Flertalet av hennes anteckningar handlar om att hon inte ser pedagogernas närvaro hos barnen. När hon reflekterar över närvaron mellan pedagoger i relation till barnen ser hon den ofta i samband med regleringar av olika slag. Rantala (2016) beskriver i sin avhandling regleringar som är kopplade till barnens handlingsutrymme. Ett ”skötsamt” barn, enligt pedagogerna, har större handlingsutrymme i verksamheten. Sara har läst Rantalas avhandling och inspirerad av den upptäcker hon att det finns regler som ser olika ut för barnen beroende av ålder framförallt i den verksamhet som hon själv arbetar i.

Sara -Det är mitt stora intresse, det här med rummen, alltså hur det är tänkt. De har en riktigt plan för hur rummen ska användas. Pedagogerna har det, och barnen det får inte påverka något. Tyckte jag tidigare. Barnen puttar ut de små och de vet också vilka vi tillåter att vara därinne. Martin(barn) till exempel han är ju mellanbarn han får lov att vara där inne, Norin(barn) är också mellanbarn men hon får inte lov att vara där inne.

K -Så det finns gränser för vissa men inte för alla och det är ganska flytande?

S-Det tycker jag.

K-Är det lätt för barnen att förstå?

S-Nä, men de(barnen) har ändå klurat ut det på nåt sätt att. Det är svårt, men de(barnen) klarar det. Det är ju vi(pedagoger) som har bestämt.

K-När du pratar nu så sa du pedagogerna, pedagogerna har en plan-men du är ju en del av pedagogerna, hur tänker du kring det?

S -Ja, jag vet. Jag har börjat ta upp en dialog med mina kollegor att vi måste ändra runt i miljön. Jag tycker att vi ska fråga barnen hur de vill att det ska vara här, jag menar det är ju deras miljö.

Alvehus (2013) beskriver det som nätverk, de former av struktur som människor och ting ingår i. Inom poststrukturalistisk diskursteori talar en om vem en har möjlighet att bli i relation till någon eller något annat där sociomateriala relationer blir lika viktiga

som de som pågår mellan människor (Lenz Taguchi, 2006; Hultman, 2016). Sara har sedan en tid börjat fundera över det här med rummen men kan inte riktigt sätta ord på vad som behöver göras. Hon positionerar sig till en början som någon som står vid sidan av och tittar in på det som händer, det hennes kollegor gör. Vilket kan handla om de relationer som Freire (1972); Biesta (2010) och Timperley (2013) skriver om är så viktiga i det lärande arbete som en går in i. Vikten av en gemensam bas för förändring, för hållbarhetens och samsynens skull. Efter första intervjun har struktur och regleringar dykt upp som möjliga områden för pedagogerna att undersöka. De är oense om hur och på vilket sätt som det går att angripa, den ena ser det som att det är något som inte går att påverka, något som är bestående medan den andre ser att pedagogerna är en del av den strukturen som finns på förskolan och därmed möjlig att påverka. Den tredje pedagogen, Maria, har också en strukturell ingång och har i vårt första samtal fokus på allt runtomkring i verksamheten som händer.

Maria- Det finns många barn här som kommer tidigt på morgonen. Föräldrar vill prata när de kommer och telefonen ringer. Vi är som vi är, och vi är överallt, och då blir barnen också överallt. Det känns som att barnen inte kommer till ro. Så känner jag allmänt att barn inte kommer till ro. Barnen sitter inte ner och leker längre, de känns stressade och flyger runt. Det är svårt på morgonen. Personalen har sina raster på morgonen, vi måste ju ändå ha vår rast på morgonen.

K- Ska det vara de vuxnas tider som styr hur verksamheten blir? Kan det göras på ett annat vis?

M- Ja, vi pratade om att stänga av lite dörrar för att minimera all rörelse.

När pedagogerna samtalar tillsammans blir det synligt att det finns strukturer som har med idéer om hur barnen är, hur en verksamhet är och hur pedagoger måste förhålla sig till den strukturen. Efter att pedagogerna samlat ihop sina tankar så utkristalliserade sig två frågeställningar för pedagogerna och för mig blev det tydligt att vi tillsammans behövde undersöka vad professionen betyder för dem i verksamheten. Hur de ser på sitt handlande. Eftersom de till en början är mer fokuserade på miljön i verksamheten snarare än dem själva som aktiva subjekt som är en del av miljön i verksamheten. Både i det verbala handlandet och kroppsliga handlandet ut mot barnen fanns en struktur i deras berättelser som behövde synliggöras (Hargreaves & Fullan, 2012). Den poststrukturella diskursteorin gör gällande att verksamheten som struktur är den som enskilt skapar problem för hur något görs eller inte i verksamheten. Men vid närmare

analys och reflektion blir pedagogerna medvetna om att de är en del av verksamheten och således en del av den struktur som upprätthålls. Både vad gäller regler, närvaro eller beslut som fattas så är de en del av strukturen. Där ingår problematiken med synen på deras egen pedagogiska kapital i relation till en pedagogisk profession. Samtidigt är pedagogerna medvetna och upptäcker saker i de semistrukturerade intervjuerna som går att göra något av, vilket blir synligt i deras egna frågeställningar.

1. Hur agerar vi i förskolans pedagogiska rum i relation till barnen?
2. Har vi gränser och regler som vi är omedvetna om?

De skriver också i sin syftesformulering i förskolans kvalitetskort att de vill göra detta genom handledning av mig i syfte att förstå och utveckla utifrån skrivna frågor. Utgångspunkten för mig blir dessa första intervjuer, som jag kallar för observerande intervjuer eftersom de baserades på pedagogernas första egna observationer. De första intervjuerna återkommer jag till under alla våra samtal för att undersöka om talet om deras handlande, både verbalt och fysiskt, i verksamheten ändras och om pedagogerna upptäcker det själva.

4.3 Närvaro i den pedagogiska miljön

Pedagogerna på förskolan pratar med sina kollegor och får dem med på att möblera om och tänka om när det gäller hur och på vilka grunder barnen ska ha tillgång till alla rum på förskolan. Det sammanfaller med en studiedag och under den dagen flyttar de möbler och bestämmer sig för att alla barn ska ha möjlighet att leka med allt. Tidigare har det varit reglerat utifrån ålder. De går från en struktur med ganska tydliga regler där barnen är en del av att gränsvakta dessa regler till att låta allt vara öppet.

Sara- Det är ju de stora barnen som ska vara där, i storabarnsrummet, de tar fram gubbar och leker med och det är inte så mycket närvarande pedagoger i det rummet. Så fort det kommer in en liten så förflyttas den. Det händer rätt snabbt. Jag tror att den här strukturen har funnits sen förskolan började och det känns som att det blir jobbigt om vi skulle röra runt i det, och hitta på någon annan typ av struktur eller rutin. Det är som att det blir jobbigt för oss, fast vi gör ju det för barnen.

Första dagen för barnen i den här nya miljön är enligt pedagogerna ganska kaosartad. En majoritet av pedagogerna upplever att barnen är överallt men i reflektionen hör jag att de också samtidigt får syn på att verksamheten nu ställer kravet på pedagogerna att vara där barnen är i större utsträckning än tidigare, eftersom tillgången till allt material nu är helt öppet för alla barn. Samtalet som följde efter aktionen handlade om aktionen men de hade samtidigt allihop läst igenom transkriberingen av våra första inspelade semistrukturerade intervjuer, vilket gav en meta-analys från deras sida till det som de samtidigt rent praktiskt gjorde i sin verksamhet. Det som Bryman (2016) kallar för respondentvalidering där pedagoger kan reflektera kring sin egen första reflektion.

K- I det första samtalet pratade du om att börja ordna med rummen. Tycker du att ni är mer samstämmiga nu?

S- Ja, det tycker jag. För vi har pratat om rummen från att jag började, men det finns ingen tid. Men jag tror att det är lite det här med aktionsforskningen som har satt igång det hos alla. Att vi fått en liten spark. Nu har vi ju ändrat en del och igår var det rörigt hos barnen, även för oss. Barnen gick in i ett rum och kastade ut grejerna och sen in i ett annat och kasta ut grejerna. Egentligen skulle man redan på morgonen presenterat rummen.

Sara reflekterar över möbleringen och förklarar vidare att trots möbleringen så ser hon att det finns idéer, ramar, för hur rummen ska användas. Barnen har tillgång till alla rum, men vad som ska göras i rummen kvarstår fortfarande att arbeta vidare med. När Sara pratar om den pedagogiska verksamheten har hon gjort en förskjutning från pedagogerna till ett *vi*, vilket ger ett gemensamt ansvar för vilka möjligheter som barnen har eller inte i den pedagogiska verksamheten. Sara ställer sig som en del av den strukturen och tar ansvar för att enbart en ommöblering inte ger resultat på en gång utan pedagogerna som är i verksamheten behöver också prata om hur och vilka möjligheter barnen har att verka i rummen. Hultman (2014) beskriver det som barns olika handlingsutrymme i relation till saker men också i relation till pedagoger. Sociomaterialiteten blir synlig i nästa exempel då Sara upptäcker att det finns en tydlig om idé om ett rum.

Sara- Det hänger en tavla som man kan rita på i rummet med alla böcker. Ett barn gick in där och ritade en bild. Jag tänkte att det var väl det som den var till för. Då kom en kollega och reglerade barnet. ”Nä, jag vill inte att ni ska rita, ni ska skriva bokstäver och siffror på den.” Redan där hade ju hon en

tanke om vad hon förväntade sig att barnets rätta lek i det rummet ska vara. Vi har en bestämd tanke om vad rummen ska användas till. Jag har tänkt på det och ska ta upp det med de andra också. Vi får nog när vi har ATP nästa gång, ta en utvärdering om rummen och se om vi måste ändra om nånting.

Sara reflekterar utifrån ett *vi* och utifrån att det är de som pedagoger som behöver förändra sitt förhållningssätt gentemot barnen för att barnen ska ha bästa möjligheterna att utvecklas utifrån sina egna initiativ och sin egen fantasi. I en poststrukturell diskursteori skulle en kunna förklara det som att de handlingar som pedagogerna gör mot barnen i verksamheten gällande regleringar och bestämda idéer, för vad som barnen får göra eller vem som får vara i ett rum, är samtidigt en struktur som de återkommer till, som de inte tycker om. Strukturen upprätthåller de tillsammans. Genom att synliggöra och börja självutvärdera sitt handlande kan de också förändra densamma. I en gruppintervju vid ett senare tillfälle reflekterar de tillsammans och utgår alla då från ett *vi*, har *vi* förändrats?

Vi vill filma en till samling, men samtidigt vill *vi* också hinna med att titta på det som *vi* har filmat. Analysera oss, om *vi* har gjort någon förändring.

”Det är rörigt här inne i huvudet, men inte utåt i mitt agerande, tror jag. Men det är mycket att förhålla sig till”, säger Maria och sätter fingret på att strukturen som varit tidigare upprätthålls av pedagogerna tillsammans för en ordnings skull och när den ruckas på blir det svårt eftersom en inte har kontrollen längre. Pedagogerna går från ett nätverk med en bestämd struktur som Alvehus (2013) kallar det och behöver förstå och bilda ett annat i och med ommöbleringen och bort tagningen av åldersregleringen.

Åsa-Nu när vi gjort om här i huset. Därinne (pekar mot rummet) måste någon vara hela tiden. Och i det nya byggrummet behöver någon vara också, men sen är det svårt det där med att någon ska gå på paus och någon som slutar jobba. Då är vi bara två kvar här inne och hur ska vi göra då? Och sen kommer det föräldrar, där behöver vi titta hur vi ska organisera. Det är inte bara vi utan hela huset. Det behöver vi prata igenom, hur vi använder rummen.

Under första aktionen med att möblera om och göra det möjligt för alla barn att vara i alla rum får pedagogerna syn på sig själva i förhållande till rummen. På olika sätt försöker de komma åt att vara där barnen är. Genom att bestämt sitta ner på ett och samma ställe märker de att barnen också blir lugnare. När pedagogerna inte ständigt är i

rörelse på väg någon annanstans. Pedagogerna kan också genom blickar eller ord påminna varandra om var de är eller borde vara och vid några tillfällen tar de spontant upp sina observationsböcker för att anteckna något som de sett.

Sara- Jag har tänkt på det här med att vara närvarande pedagog. Att jag kommer på mig själv när jag bara går runt att jag ska vara med barnen. Så igår satte jag mig en bit utanför ett rum, och så helt plötsligt var jag jättesjuk och alla tog hand om mig med doktorsväskan, så det var inget att jag kallade på uppmärksamhet. Utan jag satt bara där och så helt plötsligt startades det upp en lek med några barn, det var kul.

Från våra första semistrukturerade intervjuer går det ganska snabbt för pedagogerna att börja agera utifrån att de är subjekt med möjlighet att påverka hur verksamheten kan bli för barnen. Istället för att skulden läggs på organisationen eller föräldrar eller annat som stör inser de att beslut som tidigare fattats kan ändras på, eftersom det är de själva som en gång fattat besluten. De är en del av strukturen och strukturen är föränderlig. Det som en gång gjorts kan göras om och förändras, men i likhet med Dewey (1916/1966), Freire (1972), Rönnerman (2012), och Timperley (2013) kommer förändringen ur ett handlande och från ett problemområde som ägs av pedagogerna. Pedagogerna ställer sig själva i första rummet, som subjekt och kopplar deras ständiga rörlighet i verksamheten, med barnens ständiga rörelse, rummets begränsningar med pedagogernas regleringar. Enligt poststrukturalismens diskursteori skulle en kunna enkelt säga att en inte ser skogen(verksamheten) för alla träd(struktur och regler), men när pedagogerna börjar se strukturen och reglerna som upprätthålls av dem själva, går det att konkret göra något åt verksamheten.

Maria- Att jag tänker mer på vad man faktiskt gör. Det är mycket mer som är ett lärande än vad man egentligen tror. Dels när man får det nedskrivet men dels också dina frågor. Att man behöver tänka till på ett annat sätt. Annars tar man så mycket för givet, och det är inte så mycket lärande, men om man tar en stund och funderar igenom det så kan en liten sak vara hur mycket lärande som helst.

4.4 Sammanfattning

Under aktionsforskningsprocessen blev det tydligt att pedagogerna utgick från att verksamhetens struktur styrde deras möjligheter att arbeta som de önskade i verksamheten. Genom semistrukturerade intervjuer, observationer och gruppintervjuer blev de varse om att de är en del av den strukturen. Pedagogernas frågeställningar kopplades till deras egna handlande och en önskan om att förändra det handlandet, som de upplevde som problematiskt. Antingen begränsade det dem själva eller så begränsades barnen. Genom processen med aktionsforskningen närmade de sig en förändring av praktiken och började självutvärdera sitt handlande. Pedagogernas pedagogiska kapital i relation till deras profession blir indirekt synlig.

5 Diskussion

Den här aktionsforskningsstudien påbörjades som en del av ett uppdrag där jag tillsammans med några pedagoger skulle ta reda på vad undervisning kan vara i förskolan. Den frågan har jag i den här studien inte alls svarat på eftersom pedagogerna inte var redo för den frågan och på grund av att grunderna för en aktionsforskning är att frågeställningen ska utgå från pedagogernas funderingar och problematiseringar. Samtidigt som det gör att processen ägs av pedagogerna som driver aktionen blir det också komplext eftersom det i den här studien har innefattat flera olika delar. Pedagogernas verktyg i processen har kombinerats i den här studien med mina egna verktyg för att förstå och kunna svara på de frågor som jag ställde inledningsvis. Mitt syfte med den här undersökningen var att undersöka om pedagogerna i förskolan genom aktionsforskning förändrar sin analys- och reflektionspraktik. Ett annat syfte var också att förstå hur pedagogerna reflekterar och värderar sin kunskap inom ramen för deras profession och deras pedagogiska praktik.

1. På vilka sätt förändrar processen pedagogernas analys- och reflektionspraktik i och med aktionsforskning?
2. Hur reflekterar och värderar pedagogerna sin kunskap om sin profession i förskolans praktik?

Med hjälp av semistrukturerade intervjuer började processen med att försöka förstå på vilka sätt och vad det är som gör att pedagogerna inte ser sig själva som kunskapsbärare. Pedagogiskt kapital kopplat till pedagogernas profession blev viktiga delar att synliggöra och prata om. Eftersom om en inte tror på sig själv som någon med kunskap med makt att förändra, kan en då förändra något som kan vara hållbart? Pedagogerna går från en syn på sitt handlande som har med någon annan eller något annat att göra, en kollega eller en verksamhet, till att se att de faktiskt är en del av verksamheten och kollegiet. De går från ett *de handlar* till ett *vi handlar*. Slutsatsen är att pedagogerna i den här aktionsforskningsstudien utvecklas genom sina egna problembaserade frågeställningar och i sin egen takt. Pedagogerna går från strukturell syn på den

pedagogiska praktiken till en självutvärderande syn på det som sker i verksamheten. Att förändra verksamheten och deras eget handlande blir möjligt och deras egna kunskap om deras professionella praktik blir synliggjord.

Inledningsvis skrev jag att problemet med utveckling inte är utvecklingen i sig utan att förändringsarbete ofta inte börjar där pedagogerna står här och nu. Min upplevelse är att böcker med tips och ideér eller moduler som ska följas från punkt A till B och så vidare kan vara ett stöd en stund, men blir sällan hållbart eftersom det inte utgår från pedagogerna själva och är inte verksamhetsnära för just den verksamheten. Så ser det ut för många pedagogiska verksamheter i Sverige, ingen är den andra lik. Den gemensamma nämnaren är skollagen och läroplanerna för respektive verksamhet, men hur det står den pedagogiska ledaren och pedagogerna för. Genom att börja prata om de handlingar som görs av pedagoger i förskolan går det att synliggöra andra möjliga sätt att arbeta utifrån pedagogerna själva. När kunskaperna inte utgår från någon annans teori om arbetet med och/i förskolan utan kunskapen som redan finns i verksamheten blir den som blir bärande i utvecklingsarbetet. Med det menar jag att utveckling av pedagogiska verksamheter borde börja med en inventering av vad som redan görs för att få en förståelse av hur utveckling och förändring kan bli möjlig i just den här verksamheten.

Problemet med top-bottom kopplat förändringsarbete eller utveckling är att den uppstår genom någon annans tanke om att det behövs och att de som ska genomföra arbetet inte är beredda. Som tidigare nämnts menar Rönnerman (2012) att den mest givande aktionsforskningen ska drivas på grundval av frågor som kommer från pedagogerna själva. Därför inleddes det här arbetet med att pedagogerna själva fick observera i sin egen verksamhet som ett led i att försöka få syn på vad som skulle kunna vara möjligt att undersöka. Genom att göra såhär påbörjas också aktivt en process i huvudet där en handledare och/eller mentor inte ska stå redo för att servera de givna svaren (Gjems, 1998). Resultatet av den här processen visar att aktionsforskningen tillsammans med semistrukturerade intervjuer, observationer och gruppintervjuer gav reflektioner och analyser som gjorde det möjligt att förändra i verksamheten utifrån pedagogernas egna

frågeställningar. De går också från ett icke kunskapstänk kring sin pedagogiska praktik till att värdera den kunskap som de faktiskt har, och ser också att de är en del av strukturen i verksamheten och kan således förändra förskolans praktik. Jag skulle ha kunnat problematisera pedagogernas olika utbildningsgrad och kopplat det som en del av resultat och analys av aktionsforskningsprocessen. Jag valde att helt bortse från utbildningsgrad på grund av antalet pedagoger som deltog i studien, de är få och det kan bli utpekande om utbildning och beteckningar som förskollärare och barnskötare hade skrivits ut. För det andra var ett syfte att fokusera på deras syn på deras pedagogiska profession oavsett utbildning. Eventuellt hade studien fått ett bredare innehåll och en annan analys om och ifall jag hade skrivit fram pedagogernas utbildning som en del av deras reflektioner och analyser.

Det är svårt att svara på om det hade varit möjligt utan de semistrukturerade intervjuerna, som styrdes av mig som handledare i processen. Jag tror att det kan vara betydande såsom Timperley (2014), Freire (1972) och Rönnerman (2012) menar att det finns en person som agerar utifrån som kan hålla tag i saker som sägs eller görs, som kan återkoppla och ifrågasätta eftersom det kan vara svårt att göra själv i ett första skede, när en står och är en del av en struktur som en vill förändra. Från börjande hade jag inte tänkt att fokusera på pedagogiskt kapital som en del av den här processen. Det blev en konsekvens av den abduktiva processen, som det här utvecklingsarbetet har inneburit. En annan konsekvens av det har arbetet har varit tid. Då arbetat har inneburit en hel del olika verktyg och angreppssätt, där videokameran ingick, men tyvärr hann vi inte med att analysera allt material i den utsträckningen som vi, pedagogerna och jag, hade tänkt från början. Min förhoppning är att pedagogerna kommer att använda videokameran mer och lättare nu än innan den här aktionsforskningsprocessen.

Om jag hade gjort det här igen, och om jag hade haft mer tid, då hade jag skrivit hela processen tillsammans med pedagogerna. Jag hade gärna sett en aktionsforskning göras på den grunden där aktionen och görandet går ihop med framskrivningen av arbetet, eftersom det är processen som är målet. Processen är skissen, idéerna som flödar fram och sprids ut och stöts och blöts, reflekteras och analyseras utifrån verksamhetens behov

och för bästa möjligheter för de som kommer till den. Med tanke på att forskningen inom förändringsarbete och utveckling går framåt i rasande fart, vilket är positivt men samtidigt är det också viktigt att stanna upp emellanåt, och fundera över, vad är det vi som arbetar i pedagogiska verksamheter gör som gör att barnen eller eleverna gör som de gör? Kanske behövs det inte alltid en ny bok att läsa, eller en kurs, vi kanske istället behöver utmana varandras pedagogiska handlanden och vara nyfikna på varandras pedagogiska kunskaper i det fortsatta utvecklings-och förändringsarbetet.

Vi kan inte fånga allt, vi får ta en liten bit i taget.

-Maria

Litteraturlista

Alvehus, Johan (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. Stockholm: Liber AB

Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, 2 uppl. Lund: Studentlitteratur

Barsotti, Anna, Maechel, Ingela, Wallin, Karin (2000). *Ett barn har hundra språk : om skapande pedagogik på de kommunala daghemmen i Reggio Emilia, Italien*. Stockholm: Sveriges Utbildningsradio AB

Biesta, Gert (2010). ”Mind the gap” Communication and the educational relation. I Bingham, Charles & Sidorkin, Alexander M (red.) *No education without relation*. New York: Peter Lang publ.

Bjorndal, R. P Cato (2016). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber AB

Butler, Judith (2007). *Genustrubbel*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB

Brante, Thomas (2014). *Den professionella logiken : hur vetenskap och praktik förenas i det moderna kunskapssamhället*. Stockholm: Liber AB

Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder. Uppl 2*. Stockholm: Liber AB

Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith (2011). *Research methods in education*. London/New York: Routledge

Dewey, John (1916/1966). *Democracy and education*. New York: Free Press

Enö, Mariann (2005). *Att våga flyga. Ett deltagarprojekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet*. Avhandling. Lund: Lunds universitet, Malmö.

Eidevald, Christian (2013). *-Hallå, hur gör man?* Stockholm: Liber AB

Elliott, John (2007). *Reflecting where the action is*. London/New York: Routledge

Foucault, Michel (1980). *Power/Knowledge*. New York: Vintage Books

Freire, Paolo (1972). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummesson

Furlong, John & Barton, Len & Miles, Sheila & Whiting, Caroline & Whitty, Geoff (2000). *Teacher Education in Transition, re-forming professionalism?* Suffolk: St Edmundsbury Press ltd

Gillberg, Claudia (2009). *Transformativa kunskapsprocesser för verksamhetsutveckling – en feministisk aktionsforskningsstudie i förskolan*. Avhandling. Växjö: University Press

Gjems, Liv (1997). *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur

Hargreaves, Andy & Fullan, Michael (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in every school*. London/New York: Routledge

Hattie, John (2013). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur

Henningson-Yousif, Anna & Viggósson, Haukur (2009). *Tillgodogörandet av pedagogiska kapital i lärarutbildning och skolutveckling*. Artikel. Malmö: Malmö Högskola

hooks, bell (1994). *Teaching to Transgress. Education as the practice of freedom.*

London/New York: Routledge

Rönnerman, Karin

Hultman, Karin (2011). *Barn, linjaler och andra aktörer: Posthumanistiska perspektiv på subjektskapande och materialitet i förskola/skola.* Doktorsavhandling. Stockholm.

Stockholms universitet.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund:

Studentlitteratur

Lenz Taguchi, Hillevi (2006). *In på bara benet. En introduktion till feministisk*

poststrukturalism. Stockholm: HLS förlag

Nottingham, James, Nottingham, Jill & Renton, Martin (2016). *Utmanande dialog-*

fördjupa dina elevers kunskap och förståelse. Stockholm: Natur & Kultur

Persson, Sven (2017). Forskningslitteracitet – en introduktion till att förstå, värdera och

använda vetenskaplig kunskap. *Forskning i korthet*, nr 1 2017. © Författarna, Sveriges

Kommuner och Landsting och Kommunförbundet Skåne

Rantala, Anna (2016). *Snälla du kan du sätta dig? Om vägledning i förskolan.*

Avhandling. Umeå universitet

Rubinstein Reich, Lena, Tallberg Broman, Ingegerd & Vallberg Roth, Ann-Christine

(2017). *Professionell yrkesutövning i förskola. Kontinuitet och förändring.* Lund:

Studentlitteratur

Nylund, Monica, Rönnerman, Karin, Sandback, Cecilia & Wilhelmsson, Barbro (2010). *Aktionsforskning i förskolan - trots att schemat är fullt*. Stockholm: Lärarförbundets förlag

Rönnerman, Karin, red. (2012). *Aktionsforskning i praktiken- i förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur

Sigurdardottir, Ingibjorg & Einarsdottir, Johanna (2016). *An Action Research Study in an Icelandic Preschool: Developing Consensus About Values and Values Education*. Ó Springer Science+Business Media Dordrecht. Published online: 27 April 2016

Timperley, Helen (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur

William, Dylan & Siobhán, Leahy (2015). *Handbok i formativ bedömning, strategier och praktiska tekniker*. Stockholm: Natur och Kultur

Åberg, Ann & Lenz Taguchi, Hillevi (2005). *Lyssnandets pedagogik. Etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber AB

Skolinspektionen (2017). *Råd och vägledning, från brist till möjlighet, systematiskt kvalitetsarbete*.

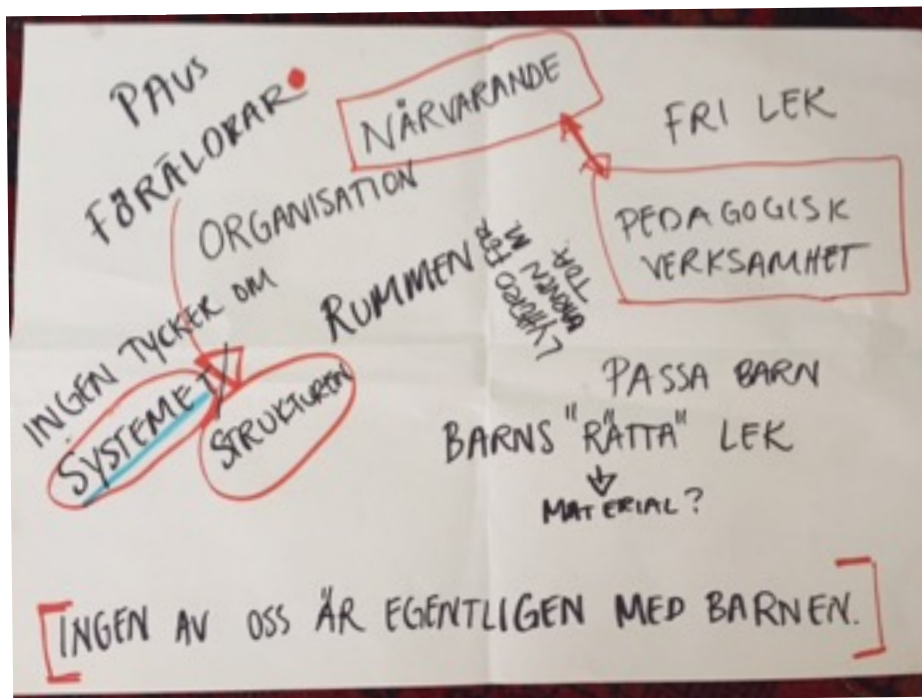
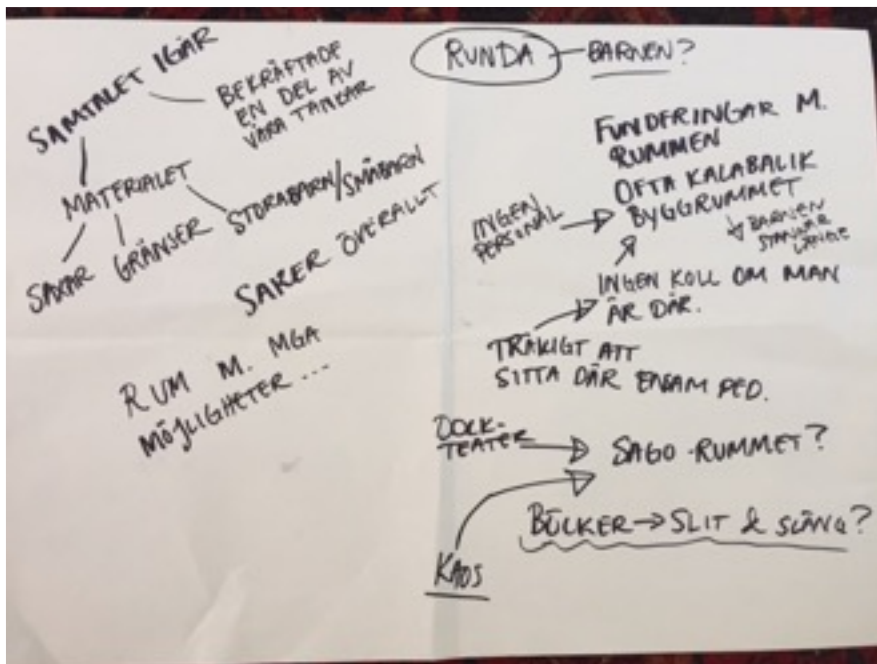
SOU 2006:75

Bilaga 1



Rönnerman, (<http://slideplayer.se/slide/6661179/>, 170530)

Bilaga 2



Bilaga 3

Utgångspunkt för de semistrukturerade intervjuerna.

Vad har du sett?

Vad tänkte du?

Var det något som du trodde du skulle få se som du inte såg?

Var det något som förvånade dig?

Fick du några tankar kring vad du önskar att ni gör en aktion kring?

Vad tänker du om det?

Hur skulle du vilja att det var?

Bilaga 4

