

Verksamhetsutveckling inom småbarnspedagogik genom kollegialt lärande

Anna Koskinen

EXAMENSARBETE	
Arcada	
Utbildningsprogram:	Sociala området (Högre YH)
Identifikationsnummer:	23530
Författare:	Anna Koskinen
Arbetets namn:	Verksamhetsutveckling inom småbarnspedagogik genom kollegialt lärande
Handledare (Arcada):	Carina Kiukas
Uppdragsgivare:	Björkebo daghem
Sammandrag: Inom småbarnspedagogiken är allt fler uppgifter kollektiva till sin karaktär. Det finns ett behov av att regelbundet förändra och förbättra verksamheten för att säkerställa den småbarnspedagogiska kvaliteten. Som bakgrund till masterarbetet ligger ett utvecklingsprojekt som gjordes i Björkebo daghem 2018-2019. Projektet fokuserade på kollegialt lärande och under projektets gång arbetade teamen i studien med utvecklingsuppgifter med hjälp av pedagogiska verktyg, vilket skapade förändring och utveckling av den pedagogiska verksamheten i enheten. Syftet med masterarbetet är att belysa på vilket sätt kollegialt lärande genom aktionsforskning kan bidra till verksamhetsutveckling inom småbarnspedagogiken. De frågeställningar studien utgår ifrån är: Vilka faktorer möjliggör en positiv utvecklingsprocess? Vilka faktorer utgör hinder för en positiv utvecklingsprocess? Forskningsansatsen i studien är aktionsforskning. Aktionsforskning innebär att praktikerna själva formulerar ett problem ur sin egen vardag som de söker kunskap kring i sin egen praktik genom att studera den och delge varandra erfarenheter. Därefter prövas nya idéer i handlingar (aktioner) som följs genom observation och dokumentation med syftet att utveckla verksamheten i den riktning man önskar. Resultaten av studien visar att speciellt fem faktorer är viktiga för att en lyckad utvecklingsprocess ska ske; att ha en tydlig och uttalad utgångspunkt, att gruppen förbinder sig till det gemensamma lärandet, att processen har en tydlig struktur med tillräckligt med tid och verktyg, att processen stöds av en engagerad ledning samt att deltagarna får tillräckligt med handledning. Avsaknaden av dessa faktorer utgör hinder för en positiv utvecklingsprocess.	
Nyckelord:	aktionsforskning, kollegialt lärande, pedagogisk dokumentation, verksamhetsutveckling
Sidantal:	69
Språk:	svenska
Datum för godkännande:	18.10.22

DEGREE THESIS	
Arcada	
Degree Programme:	Social services (Master's degree programme)
Identification number:	23530
Author:	Anna Koskinen
Title:	Development of practices in early childhood education through collegial learning
Supervisor (Arcada):	Carina Kiukas
Commissioned by:	Björkebo daghem
Abstract: In early childhood education, more and more tasks are collective in character. There is a need to regularly develop and improve the practice to ensure the quality of early childhood education. As a background to the master's thesis, there is a development project that was carried out in Björkebo daghem in 2018-2019. The project focused on collegial learning and during the project, the teams in the study worked on development tasks using pedagogical tools, which created change and development of the pedagogical practices in the division. The aim of the master's thesis is to highlight how collegial learning through action research can contribute to development of practices in early childhood education. The research questions are: What factors enable a positive development process? What factors are obstacles to a positive development process? The methodological research approach in the study is action research. Action research implies that the practitioners themselves formulate a problem from their everyday working life that they seek knowledge about in their own practice by studying it and sharing experiences with each other. New ideas are then tested in actions that are followed through observation and documentation with the aim of developing the practice in the desired direction. The results of the study show that five factors in particular are important for a successful development process to take place; to have a clear starting point, that the members of the group commit themselves to the shared learning, that the process has a clear structure, with sufficient time and tools, that the process is supported by a committed leadership and that the participants receive sufficient guidance. The lack of these factors constitutes an obstacle to a positive development process.	
Keywords:	Action research, learning practices, pedagogical documentation, innovation
Number of pages:	69
Language:	Swedish
Date of acceptance:	18.10.22

OPINNÄYTE	
Arcada	
Koulutusohjelma:	Sosiaaliala (YAMK)
Tunnistenumero:	23530
Tekijä:	Anna Koskinen
Työn nimi:	Varhaiskasvatuksen toiminnan kehittäminen kollegiaalisen oppimisen kautta
Työn ohjaaja (Arcada):	Carina Kiukas
Toimeksiantaja:	Björkebo daghem
Tiivistelmä: Varhaiskasvatuksessa yhä useammat tehtävät ovat luonteeltaan kollektiivisia. Toimintaa on säännöllisesti muutettava ja kehitettävä varhaiskasvatuksen laadun varmistamiseksi. Maisterintutkinnon taustana on kehitysprojekti, joka toteutettiin Björkebo päiväkodissa vuosina 2018-2019. Hanke keskittyi kollegiaaliseen oppimiseen ja projektin aikana tutkimuksessa mukana olleet tiimit työskentelivät pedagogisten työkalujen avulla kehittämistehtävissä, jotka loivat muutosta ja kehitystä yksikön pedagogiseen toimintaan. Tutkinnon tarkoituksena on tuoda esille, kuinka kollegiaalinen oppiminen toimintatutkimuksen kautta voi edistää varhaiskasvatuksen toiminnan kehittämistä. Kysymykset, joihin tutkimus perustuu, ovat: Mitkä tekijät mahdollistavat positiivisen kehitysprosessin? Mitkä tekijät ovat esteitä positiiviselle kehitysprosessille? Tutkimuksen lähestymistapana on toimintatutkimus. Toimintatutkimus tarkoittaa sitä, että ammatinharjoittajat itse muotoilevat omasta työarjestaan ongelman, josta he hakevat tietoa omasta käytännöstään tutkimalla ja jakamalla kokemuksia keskenään. Uusia ideoita testataan toimissa, joita seurataan havainnoinnin ja dokumentoinnin kautta tavoitteena kehittää toimintaa haluttuun suuntaan. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että erityisesti viisi tekijää ovat tärkeitä onnistuneen kehitysprosessin toteutumiselle; että on selkeä lähtökohta, että ryhmä sitoutuu yhteiseen oppimiseen, että prosessilla on selkeä rakenne, jossa on riittävästi aikaa ja työkaluja, että prosessia tukee sitoutunut johto ja että osallistujat saavat riittävästi ohjausta. Näiden tekijöiden puute on este positiiviselle kehitysprosessille.	
Avainsanat:	toimintatutkimus, kollegiaalinen oppiminen, pedagoginen dokumentointi, toiminnan kehittäminen
Sivumäärä:	69
Kieli:	ruotsi
Hyväksymispäivämäärä:	18.10.22

INNEHÅLL

1	Inledning	7
2	Bakgrund.....	8
2.1	Tidigare forskning om kollegialt lärande, aktionsforskning och pedagogisk dokumentation	9
2.2	Kollegialt lärande.....	12
2.3	Reflektionens roll.....	15
2.4	Pedagogisk dokumentation.....	18
3	Syfte och frågeställningar.....	20
4	Metod.....	20
4.1	Aktionsforskning.....	21
4.2	Arbetsprocess	23
4.3	Analys av materialet.....	30
4.4	Etiska överväganden.....	31
5	Resultat.....	32
5.1	Aktion 1: Ringa in utvecklingsområde.....	32
5.2	Aktion 2: Konkretisera barnsyn och värderingar.....	35
5.3	Aktion 3: Hitta gemensamma sätt att utveckla.....	36
5.4	Aktion 4: Arbeta med utvecklingsuppgifter.....	39
5.5	Aktion 5: Utvärdera.....	41
6	Diskussion.....	44
6.1	Resultatdiskussion.....	44
6.1.1	<i>Utgångspunkt</i>	<i>45</i>
6.1.2	<i>Gruppen och lärande.....</i>	<i>46</i>
6.1.3	<i>Struktur, tid och verktyg.....</i>	<i>49</i>
6.1.4	<i>Stödjande ledning.....</i>	<i>51</i>
6.1.5	<i>Handledning</i>	<i>55</i>

6.2	Metoddiskussion.....	58
7	Slutsatser.....	62
	Källor	64

BILAGOR

Bilaga 1. Informationsbrev

Bilaga 2. Formulär för informerat samtycke

Bilaga 3. Beskrivning av kollegahandledning

FIGURER

Figur 1. Pedagogiska verktyg som möjliggjort reflektion och kollegialt stöd	27
Figur 2. Aktionerna i utvecklingsprojektet.....	32
Figur 3. Björkebo daghems barnsyn och värderingar.....	36
Figur 4. Smågruppsarbete.....	37
Figur 5. Kategorisering av teman	38
Figur 6. Möjliggörande och hindrande faktorer	45

TABELLER

Tabell 1. Översikt över insamlat material	28
---	----

1 INLEDNING

Verksamhetskulturen inom småbarnspedagogik förändras ständigt. Det finns ett behov av att regelbundet förändra och förbättra verksamheten för att säkerställa den småbarnspedagogiska kvaliteten. (Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2022 s. 31) Den pedagogiska verksamheten styrs av lagen om småbarnspedagogik (2018) samt de styrdokument som styr den finländska småbarnspedagogiken; grunderna för planen för småbarnspedagogik (2022) samt den lokala planen för småbarnspedagogik. Dessa styrdokument baserar sig på FNs konvention om barnets rättigheter (1989). Bakgrunden till den här studien ligger i behovet av utvärdering och utveckling av verksamheten inom småbarnspedagogik.

En verksamhetsutveckling sker genom att problem uppstår, nya idéer skapas eller genom att uppdraget förändras, vilket innebär att någonting gemensamt måste lösas. Alnervik & Alnervik (2017 s. 37) menar att en verksamhet som expanderar utvecklas ur en organisation som möjliggjort delaktighet, där man både ber om hjälp och ges möjligheter att bidra. Verksamhetsutveckling sker inte enbart med hjälp av en stark ledare eller ledningsgrupp. Verksamhetsutveckling kan ske då kolleger bildar en lärande gemenskap som tillsammans arbetar för utveckling av verksamheten.

En målinriktad pedagogisk verksamhet utgår från värdegrunden, synen på lärande, en verksamhetskultur som stödjer värdegrunden och synen på lärande samt mångsidiga lärmiljöer, samarbete och arbetssätt. En förutsättning för kvalitativ pedagogisk verksamhet är systematisk dokumentation, utvärdering och utveckling (Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2022, s. 24, 30-31, 40-41, Plan för småbarnspedagogik i Raseborgs stad 2018, s. 17-18). Alla anordnare av småbarnspedagogik och alla verksamhetsformer är förpliktigade att systematiskt och regelbundet utföra utvärdering av den egna verksamheten, dess styrkor och utvecklingsbehov, och utvärderingen görs på nationell nivå, på lokal nivå och på den pedagogiska verksamhetens nivå. På den pedagogiska verksamhetens nivå ligger utvärderingens fokus på personalens verksamhet och den kvalitet på småbarnspedagogiken som barnet möter. (Vlasov et al. 2019, s.19, 21, 25)

Björkebo daghem i Raseborg har under de senaste åren arbetat för att utveckla den pedagogiska verksamheten på olika sätt. År 2018-2019 gjordes på Björkebo daghem ett utvecklingsprojekt som handlade om lärande gemenskaper på arbetsplatsen, s.k. kollegialt lärande, vilket handlar om hur man tillsammans kan utveckla verksamheten genom att tillsammans planera, observera och agera för förändring. Detta kan göras genom aktionsforskning. Aktionsforskning innebär att praktikerna själva formulerar ett problem ur sin egen vardag som de söker kunskap kring i sin egen praktik genom att studera den, delge varandra erfarenheter och ta del av forskning. Nya idéer prövas i handling som följs genom observation och dokumentation (Rönnerman 2000).

Masterarbetet fokuserar på det kollegiala lärandet. Jag tar reda på hur en sådan aktionsforskningsprocess innehållande verktyg för reflektion och kollegialt lärande som gjordes på Björkebo daghem kan fungera som ett verktyg för utvärdering och utveckling av verksamheten. Jag går djupare in i processen, kopplar den till en teoretisk referensram och synar de processer som utvecklingsprojektet med ett kollegialt och aktionsforskande perspektiv innehåller. Genom att rapportera om aktionsforskningsprojektet kan materialet vara till hjälp då man gör framtida utvärderings- och utvecklingsarbete inom arbetsteamerna. Masterarbetet är ett beställningsarbete av min egen arbetsplats.

2 BAKGRUND

I detta kapitel presenterar jag tidigare gjord forskning varefter jag går in på den teoretiska referensram som utgör grunden för denna studie. I min teoretiska referensram utgår jag ifrån teori om kollegialt lärande, pedagogisk dokumentation och aktionsforskning. Aktionsforskning är samtidigt den forskningsansats som använts i utvecklingsprojektet och därför kommer aktionsforskning att beskrivas mera ingående under metodkapitlet (kapitel 4).

2.1 TIDIGARE FORSKNING OM KOLLEGIALT LÄRANDE, AKTIONSFORSKNING OCH PEDAGOGISK DOKUMENTATION

För att hitta artiklar gällande aktionsforskning och kollegialt lärande i databasen Academic Search Elite (EBSCO) och SAGE Journals har jag använt sökord såsom "action research", "aktionsforskning" och kombinerat dem med AND "early childhood education" eller "förskola" för att få kopplingen till småbarnspedagogiken. Jag har även använt "kollegialt lärande" som sökord. Jag har även sökt med sökord som "aktionsforskningsstudie" för att hitta forskningar som är gjorda enligt aktionsforskningsmodell. Jag har också sökt artiklar på forskares namn, t.ex. Karin Rönnerman, eftersom jag med erfarenhet från utvecklingsprojekt jag deltagit i vet att hon är ledande inom ämnet aktionsforskning och småbarnspedagogik i Sverige.

Rönnermans (2000) studie om ett kompetensutvecklingsprojekt i en förskola i Sverige påminner om den utvecklingsprocess som gjordes på Björkebo daghem. Arbetsteamet i studien delas in i grupper som under handledning av en projektledare, diskuterar och reflekterar kring utveckling av arbetet i verksamheten. I slutet utvärderar man, med syftet att studera processen och effekterna av projektet. De pedagogiska verktygen (dagboksskrivande, observation, handledning) visar sig vara av stor betydelse för pedagogernas förståelse och förändring av praktiken. Av effekterna framkommer att pedagogerna fått en ökad medvetenhet i sin yrkesroll, att pedagogerna förändrat sitt förhållande till barnen genom att de nu utgår mera från barnens kompetens och att verksamheten förändrats genom en öppenhet mot nya arbetssätt och ökade pedagogiska diskussioner i och mellan arbetsteam. Vigert (2011) har gjort en aktionsforskningsstudie i grundskolan i Sverige, där hon filmat reflekterande samtal för att sedan utreda hur pedagogerna tog sig an uppgiften, vad de fick syn på och hur de samtalade kring det de såg. Syftet med studien var ge en ökad förståelse för det reflekterande samtalets roll för verksamhetsutveckling. Hansson (2011) har gjort en liknande aktionsforskningsstudie, också den inom grundskolan i Sverige, där hon fokuserat på kollegahandledning som reflektionsmetod. Göransson (2017) har gjort en intervjustudie där hon undersökt lärares uppfattning om kollegialt lärande. Resultaten ger flera faktorer som ger både möjligheter och utmaningar med kollegialt lärande. En faktor som lärare i studien ser att

ger goda möjligheter är bland annat att det pedagogiska arbetet kan utvecklas till det bättre genom att ett utbyte av lärdomar sker mellan kolleger. En stor faktor till att det kan vara utmanande med kollegialt lärande som arbetssätt är tiden.

För att hitta vetenskapliga artiklar gällande pedagogisk dokumentation som arbetsverktyg i databasen Academic Search Elite (EBSCO) och SAGE Journals har jag använt mig av sökord som "pedagogical documentation" och "early childhood education". Jag har använt mig av den booleska sökoperatören AND för att hitta artiklar som innehållit båda begreppen. Efter att ha sökt med enbart "early childhood education" lade jag till booleska sökoperatören OR och lade till ord som "preschool" och "kindergarten". Då jag undersökt vad det forskats i kring pedagogisk dokumentation och småbarnspedagogik har jag lagt märke till att många sökresultat handlat om den pedagogiska dokumentationen ur delaktighetsperspektiv, ur barnens eller vårdnadshavarnas synvinkel eller hur man dokumenterar med tekniska hjälpmedel. Det verkar alltså finnas ett behov av att även undersöka fenomenet kring den kollegiala aspekten av pedagogisk dokumentation. Även tidigare studier (Alnervik 2013) bestyrker detta, eftersom man kunnat konstatera att pedagoger, trots fortbildning, i sitt dokumentationsarbete fortsättningsvis tenderar fokusera på det enskilda barnets utveckling och lärande snarare än att dokumentera kontexten där detta lärande sker.

Kati Rintakorpi har forskat i pedagogisk dokumentation inom småbarnspedagogiken i Finland. I Rintakorpi's forskning ligger utgångspunkten oftast i barnens delaktighet, och hur man genom pedagogisk dokumentation får fram deras intressen, tankar och synliggör deras lärandeprocesser. I en empirisk undersökning (Rintakorpi 2016) har hon undersökt vilken nytta och vilka utmaningar lärare inom småbarnspedagogiken upplever då de dokumenterar sitt arbete. Även om dokumentationen verkar enkel i teorin, så har det visat sig vara ganska utmanande i praktiken att genomföra. Men studien visar också att dokumentationen kan ge pedagogerna en känsla av empowerment och stärka deras professionalitet.

Elfström Pettersson (2018) har gjort en studie i två förskolor i Sverige där man testat en mall för dokumentation med utgångspunkten att man genom dokumentationen även kan producera kvalitet. Mallen som beskrivs i Elfström Petterssons artikel (2018) består av en sorts årsklocka för pedagogerna. Den ska kunna användas så att processen är

kontinuerlig längs med hela verksamhetsåret. Delarna under året består av att observera, utvärdera och utveckla verksamheten samt arbeta med olika typer av teman (både långsiktiga och kortare teman) och samla in dokumentation som sedan med jämna mellanrum utvärderas och reflekteras över. Man funderar över frågor som Var står vi just nu? Vart är vi på väg? Hur kommer vi dit? och efteråt funderar man på Hur var det?

Alnervik (2018) har analyserat strukturer kring den pedagogiska dokumentationen. I studien framkommer hur fyra utvalda daghem i Sverige strukturerat den pedagogiska dokumentationen. Först väljs verktyg för observation, sedan, då materialet samlats in, planerar man hur dokumentationen visualiseras. Dokumentationen struktureras, och man organiserar diskussionstillfällen för kolleger för att analysera innehållet i den pedagogiska dokumentationen. Genom att presentera sin egen dokumentation och ha möjlighet att gemensamt reflektera över den kan pedagogerna tolka den på olika sätt. Tillsammans reflekteras det över hur det fortsatta arbetet ska formas och implementeras i barngruppen. Man har ytterligare uppföljande möten. Vissa daghem håller möten varje vecka, vissa varje månad. Mötena blir en kraft för kontinuitet i arbetet med dokumentation. Både den dagliga dokumentationen av verksamheten samt de reflektiva diskussionerna kring dokumentationsmaterialet behöver en struktur och rutin. Här har föreståndare och ledningen en stor roll.

Alnervik (2013) har i sin doktorsavhandling sammanfattat det förändringsarbete som bedrivits på fyra småbarnspedagogiska enheter i Sverige under flera år till följd av att man använt sig av pedagogisk dokumentation som verktyg. Man har skapat strukturer för kollegiala samtal kring den pedagogiska dokumentationen, t.ex. genom att organisera dokumentationsmaterialet i projektpärmar, powerpointpresentationer och reflektionsprotokoll samt avsätta tid för hur och när de kollegiala samtalen ska ske. Alnervik beskriver pedagogisk dokumentation som ett komplext verktyg. Resultaten visar att pedagogisk dokumentation är ett verktyg som kan bidra till att förändra det pedagogiska arbetet. De enheter som studerats har gått från en förplanerad verksamhet till en tolkande och experimenterande verksamhet. Arbete med pedagogisk dokumentation innebär att pedagogerna på ett djupare sätt börjar diskutera frågor som rör verksamheten. Då en dokumentation uppfattas på olika sätt skapas ontologiska diskussioner som en följd av detta. Detta skapar en utvidgad syn på det kollegiala arbetet. Pedagogerna förändrar sitt arbetssätt, vilket leder till att verksamheten förändras

på både enhets- och barngruppsnivå. Det kollegiala arbetet som utvecklats kring pedagogisk dokumentation karaktäriseras av samarbete och fördjupar arbetet. Men för att en förändring ska ske behöver också de nya handlingarna prövas och inte bara samtalas kring. Förändringsarbetet som ligger som grund i Alnerviks studie påminner om det utvecklingsarbete som ligger till grund för den här studien.

2.2 KOLLEGIALT LÄRANDE

Schein (1987 se Handal & Lauvås 2015 s. 164-166) menar att en organisationskultur består av tre nivåer. Den första nivån består av kulturens synliga uttryck, d.v.s. det man kan identifiera genom observation, intervjuer och samtal eller genom analys av olika dokument. Hit hör t.ex. ordningsregler, klädkod etc. Den andra nivån handlar om viktiga värden. Den tredje nivån handlar om underliggande antaganden. Med det menas kulturbestämda uppfattningar som ligger till grund för tänkande och handlingar inom organisationen. Sådana antaganden kan vara svåra att identifiera och är alltså sådant man tar för givet utan att veta om det. De underliggande antagandena har utvecklats under en längre tid. Antaganden har ofta börjat som en medveten tanke hos någon, men efter en tid får de en allmän genomslagskraft och uppfattas som ”rätta” och kommer därmed att prägla organisationen. De delas av kollektivet och upprätthålls på så sätt. För att utveckla organisationen måste man ta sig an dessa underliggande antaganden, lyfta fram dem i ljuset och betrakta dem kritiskt.

Inom småbarnspedagogiken är allt fler uppgifter kollektiva till sin karaktär. Man utformar lokala läroplaner, utvecklingsidéer, man arbetar i grupp och det finns ett samarbete pedagoger emellan. Allt detta görs med utgångspunkt i den kunskap som de enskilda yrkesutövarna har. Det är viktigt att i varje fall delar av den erfarenhetsbaserade kunskapen blir uttalad så att den kan användas som underlag för gemensam reflektion. (Handal & Lauvås 2015 s. 201)

För att uppnå en hög kvalitet i verksamheten krävs medvetenhet och en fördjupad kompetens hos pedagogerna (Rönnerman 2012 s. 89). Ansvar för det systematiska kvalitetsarbetet inom småbarnspedagogiken ligger på flera nivåer; nationell nivå, huvudmannanivå och på enhetsnivå. Kvaliteten på verksamheten ska kontinuerligt och

systematiskt dokumenteras, följas upp, utvärderas och utvecklas. (Vlasov et al. 2019, s.19, 21, 25) Syftet med uppföljning och utvärdering är att få kunskap om den nuvarande kvaliteten så att varje barn ges bästa möjliga förutsättningar för utveckling och lärande. Var och en i kollegiet har viktig kunskap och hela kollegiet ska aktivt delta i det systematiska kvalitetsarbetet. Det finns ett gemensamt ansvar att i teamet tillsammans reflektera över hur barnens välmående, utveckling och lärande fortlöper, att dra slutsatser och bestämma vilka åtgärder verksamheten behöver vidta för att barnen ska få de optimala förutsättningarna för att fortsätta utvecklas och lära. Enhetens förman bör skapa förutsättningar, strukturer och rutiner för att det systematiska kvalitetsarbetet ska bli begripligt och en naturlig del av den dagliga verksamheten. (Niss & Söderström 2015 s. 7-16, 91-93, 96, Alnervik & Alnervik 2017 s. 20, 67-68, Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2022 s. 30-31)

I arbetet inom småbarnspedagogen är samtal ett viktigt verktyg på olika plan (mellan barn, kolleger och vårdnadshavare). Kollegiala samtal förs dagligen och teamen har även möjlighet att föra kollegiala samtal då de har team-möten, men ändå är det inte säkert att de kollegiala samtalen används för att driva medvetet pedagogiskt utvecklingsarbete. Det behövs tydlig struktur och genomtänkt organiserande av verksamheten för att de kollegiala samtalen ska leda till utveckling. Det behövs tid för samtal och att någon håller i trådarna och leder samtalet. Utöver detta behövs också att man ger varandra motstånd i samtalet och utmanar varandras tankar. (Alnervik & Alnervik 2017 s. 46-47, Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2022 s. 31-32, Rönnerman et al. 2018 s. 75)

Kvalitetsutveckling måste ta sin utgångspunkt i befintlig verksamhet. Man kan se det som ett ”bottom-up” perspektiv, där initiativet till utvecklingen kommer inifrån, från de personer som är berörda och som vill förbättra kvaliteten i verksamheten. (Rönnerman 2012 s. 91) Ett utvecklingsarbete som utgår ifrån att teamet regelbundet samtalar om sin praktik och har intresse att studera praktiken vidare kan ses som ett sätt att lära av och i sin praktik. Det egna yrkeskunnandet ger möjligheter att fördjupa och vidga dessa kunskaper både individuellt och tillsammans med kollegerna. Kollegerna delar en praktik, gör observationer och dokumentationer av den, och deltar genom handledning i en kommunikativ situation där egna tankar och iakttagelser delges varandra. Det erfarenhetsutbyte som sker relateras till den praktik som teamet delar och förändringar

diskuteras utifrån den verksamhet som bedrivs och den kunskap som arbetsteamet har skaffat sig. (Rönnerman 2005 s. 102) Information som kommuniceras genom mellanmännisklig kontakt, direkt social modellering och verbal överföring kan vara mer bestående, mer säkert tillgänglig och mer kraftfullt validerad än kunskap som byggts upp genom en enskild persons induktiva bearbetning (Hattie & Yates 2014 s. 106)

Kollegialt lärande handlar om att gå från det som kallas ”tyst kunskap”, vilket består av erfarenheter som kollegerna besitter till formulerade erfarenheter, så att kunskapen blir tillgänglig för fler (Alnervik & Alnervik 2017 s. 80, Handal & Lauvås 2015 s. 192) Den tysta kunskapen kan formuleras t.ex. i dialog och diskussion med kollegor, genom eget skrivande och genom att ställa frågor i handledningssituationer (Folkesson 2005 s. 76-77, Rönnerman 2000 s. 14) Handal och Lauvås (2015 s.189) menar att det är bättre att använda begreppet ”tyst kompetens” eller ”införstådd kunskap” istället för tyst kunskap, eftersom begreppet inte enbart handlar om kunskap i kognitiv bemärkelse, utan även om personernas föreställningar om verkligheten, attityder, färdigheter och känslor.

Lärande är ingen enkel process. Det sker långsamt genom att lyssna, pröva, koncentrera sig, pröva igen, göra misstag, rätta till misstagen och lära tillsammans. För lärande behövs tid, målinriktning, stödjande återkoppling, framgångsrik övning och frekvent repetition. En viktig avgörande faktor för kunskapsinhämtning är förkunskaper. Hjärnan har svårt att hantera ostrukturerade data och därför behöver vi hitta system, struktur och mening i det vi lär oss. Meningsfullheten, eller sambandet hänger direkt samman med tidigare kunskaper. (Hattie & Yates 2014 s. 145-147)

När vi arbetar individuellt är vi kognitivt belastade utan någon att dela bördan med. Att arbeta i grupp och lära av varandra kan ha positiva effekter på inläringen genom att belastningen på den enskilda individen blir mindre då man samarbetar. En effektiv liten grupp som arbetar hårt och kan samordna sina aktiviteter kan bli sitt eget informationsbearbetningssystem när den har tillgång till all den kunskap som krävs för att lösa ett utmanande problem. (Hattie & Yates 2014 s. 189)

Det professionella lärandet handlar till stor del om att bli medveten om och sätta ord på sin egen införstådda kunskap, värderingar och antaganden. När så sker får man en kunskap om sina egna föreställningar vilket gör att ramverk och åskådningssystem utvecklas och vidgas. (Folkesson 2005 s. 79-80)

I grunden är det alltid den enskilda individen som lär sig, men under vissa förutsättningar kan ett team utveckla ett kollektivt lärande. För att ett kollektivt lärande ska ske måste tre villkor vara uppfyllda. För det första måste kollektivet ingå i en gemensam situation. För det andra måste deltagarna ha ungefär samma förutsättningar på det området där lärandet sker. För det tredje måste situationen vara av sådan karaktär att den hos samtliga deltagare mobiliserar den psykiska energi som krävs för ett lärande som berör det gemensamma i situationen. Kollektivt lärande tar sig i uttryck i gemensam uppgiftsformning, uppgiftshantering och reflektion. Det kollektiva lärandet drivs fram av gruppens organiserande av samarbete. Viktiga förutsättningar för att ett kollektivt lärande ska ske är att de gemensamma aktiviteterna förutsätter processer som interaktion, kommunikation och reflektion. (Granberg 2018 s. 70-71)

2.3 REFLEKTIONENS ROLL

För att kunna lära av och genom egna erfarenheter krävs kunskaper och redskap som hjälper till att identifiera och tolka den kunskap som ligger i erfarenheten. Förmågan att reflektera över våra erfarenheter har avgörande betydelse för kvaliteten på de kunskaper som erfarenheten ger. Reflektion kan ses som en kritisk prövning av de föreställningar om verkligheten som mer eller mindre styr vårt handlande i olika situationer. Genom reflektion kan också våra erfarenheter förvandlas till kunskaper. Reflektion innefattar dels något att reflektera över, dels medvetenheten om det egna tänkandet. Det innebär att den reflekterandes uppmärksamhet riktas mot själva erfarenheten men också mot sättet att reflektera kring den. En äkta reflektion innebär inte enbart att man har förstått, utan också *hur* man har förstått. Det är först då som reflektion leder till djupare kunskap. (Folkesson 2005 s. 82-83)

Man måste utveckla kompetensen i att reflektera. Det är genom att medvetet reflektera över sina handlingar som man utvecklar större delen av sin egen handlingskunskap. Det är viktigt att aktualisera teoretiska kunskaper i verksamheten och att reflektera över den kunskapsgrund och de värderingar som ingår i verksamheten. (Handal & Lauvås 2015 s. 199-200)

Genom att tillsammans med kolleger reflektera över sitt arbete, kan var och en bli mer medveten och få en ökad förståelse för barnen, verksamheten och sitt eget agerande. Man behöver ställa sig lite utanför och betrakta informationen med kritiskt granskande och ärliga ögon. Viktiga frågor att fundera kring är Hur och Varför gör vi det vi gör? (Niss & Söderström 2015 s. 15-16, Kemmis et al. 2014 s. 7) Dokumentationen som skapas berättar olika saker för olika människor. Därför är det viktigt med reflektion kring dokumentationsmaterialet. Att reflektera över materialet i växelverkan med andra ökar materialets objektivitet och validitet då tolkningen blir mera rik, vilket kan leda till nya lösningar. (Rintakorpi 2015 s. 274, Alnervik 2013 s. 173)

Enligt Moxnes (1990 se Folkesson 2005 s. 85) innehåller erfarenhetslärandets process fyra urskiljbara stadier. Första steget består av en självständig *handling*, (Vad händer?). Genom *observation*, *reflektioner* och *analys* (Vad händer? Varför händer det? Vad betyder det?) förstår man situationen. Genom *abstraktion*, *generalisering* och *värdering* (Vilka slutsatser kan dras? Vad har jag lärt?) förstår man också den generella princip som situationen faller in under. Nästa steg är att använda det man förstått i en ny liknande situation. Mot bakgrund av det man lärt tillrättalägger man sitt handlande och *experimenterar och prövar* i nya liknande situationer (Hur kan jag använda det jag lärt mig? Vad gör jag nu?)

Reflektion beskrivs ofta som systematisk reflektion på olika nivåer. På den grundläggande nivån är reflektionen inte medveten hos individen utan motsvarar mer ett vardagligt tänkande och handlande som präglas av rutinmässighet. På den andra nivån uppmärksammar individen t.ex. olika metoder för att uppnå bestämda mål, men kunskaper, färdigheter och mål ifrågasätts inte. Båda dessa nivåer kan betraktas som ytliga reflektionsnivåer där de egna handlingarna och den egna praktiken inte granskas eller ifrågasätts. Den tredje nivån är mer komplex och innehåller reflektion över förhållanden mellan teori och praktik. Den egna praktiken granskas i ljuset av allmänna teorier för att ge djupare förståelse av det praktiska handlandet. Egna värderingar och underliggande antaganden om egna handlingar samt konsekvenserna av det egna handlandet i förhållande till verksamheten kan då komma att uppmärksammas. Detta kan i sin tur leda till att den egna professionella kunskapen problematiseras och ifrågasätts som ett resultat av reflektionen. Den fjärde reflektionsnivån innebär att man reflekterar över sitt eget sätt att tänka, som ett av flera möjliga. Man reflekterar över det

egna medvetandet så att man både uppmärksammar *vad* man reflekterar över och *hur* man reflekterar över det. Syftet är att genom ett självreflekterande angreppssätt komma fram till kunskap som ger en aktiv förståelse av den egna kunskapen. (Folkesson 2005 s. 83-84, Alnervik & Alnervik 2017 s. 47-48)

Reflektionskulturer inom det småbarnspedagogiska fältet kan se olika ut. Ett inslag i arbetet med att undersöka den egna praktiken är att få impulser utifrån t.ex. genom föreläsningar och litteratur. Litteratur kan väljas utifrån den valda problematiken, och experter inom förbättringsområdet kan bjudas in med syfte att tillföra ny kunskap. (Söderström 2012 s. 137) Man kan ta hjälp av texter eller lyssna till och följa andra pedagogers arbete eller läsa deras dokumentationer för att på så sätt få syn på sin egen förståelse. Om en organisation inte har en tydlig struktur eller idé går mycket av den kollegiala samtalstiden åt till att reflektera över strukturer och organisation, snarare än om innehåll eller att driva utvecklingsarbete. (Alnervik & Alnervik 2017 s. 46-49, 69, 80-81)

Genom reflektion skapas distans. Distansen ger möjlighet att betrakta situationen på avstånd och studera den ur nya perspektiv, för att upptäcka vad man inte tidigare sett. Distans och reflektion kan vara svårt att åstadkomma eftersom man ofta är fast i sin egen bild som är inbäddad i den praktiska situationen. Då måste kanske praktiska redskap användas för att man ska kunna bli en observatör. En hjälp att skapa distans kan vara den kollegiala dialogen. Distans kan också skapas genom eget skrivande, där situationen tydliggörs, och genom det kan redas ut. (Folkesson 2005 s. 85-86, Alnervik 2013 s. 121)

I aktionsforskning kan pedagogiska verktyg stöda lärandet och utvecklandet av verksamheten. Att reflektera över pågående arbete och det egna lärandet i och av praktiken är en central del i aktionsforskningsprocessen. (Rönnerman 2016 s. 21) De pedagogiska verktyg som använts i den här studien presenteras närmare under kapitel 4.2.

2.4 PEDAGOGISK DOKUMENTATION

Pedagogisk dokumentation ska inom småbarnspedagogik användas som ett verktyg för att utvärdera och utveckla verksamheten och fungera som ett stöd vid uppgörandet av barnens individuella planer. Vardagen inom småbarnspedagogiken samt barnens och pedagogernas tankar och agerande kan synliggöras t.ex. med hjälp av anteckningar, videon och fotografier. Då man i efterhand återgår till dokumentationen för att granska, tolka och utvärdera den i syfte att utveckla arbetssätten, lärmiljöerna, verksamhetens mål, metoderna och innehållet i verksamheten, så talar man om pedagogisk dokumentation. (Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2022, s. 40-41, Plan för småbarnspedagogik i Raseborgs stad 2018, s. 18, 28-29, Rintakorpi 2015 s. 269) Genom dokumentationsmaterialet väcks den händelse som dokumenterats till liv igen och flera än enbart den som dokumenterat kan delta i samtalet kring de tolkningar som finns om dokumentationen. Genom att interagera med kolleger kan tolkningen vidgas. (Alnervik 2013 s. 123)

Pedagogisk dokumentation som begrepp har sitt ursprung i den kommunala småbarnspedagogiken i Reggio Emilia i Italien. Dokumentationen blir pedagogisk då den kan svara på frågorna *varför, vad och hur?* samt synliggöra dem. För att dokumentationen ska kunna bli pedagogisk behövs den talas och reflekteras kring. (Alnervik & Alnervik 2017 s. 55, Lentz Taguchi 2013 s. 13) Enligt Lindgren (2012 s. 56) visar studier att man inom småbarnspedagogik (i Sverige) dokumenterar mycket, men att det inte alltid sker så systematiskt, och att analysen av materialet ofta uteblir. Istället är det vanligt att dokumentationen reduceras till en beskrivning av aktiviteter i verksamheten.

Inom småbarnspedagogiken i Reggio Emilia har man i första hand använt pedagogisk dokumentation för att synliggöra barnens lärandeprocesser (Alnervik 2013 s. 46). Lentz Taguchi (2013 s. 13-14, 74-75) har utvidgat begreppet till att också handla om pedagogernas förhållningssätt. Dokumentationen ska hjälpa pedagogerna att synliggöra den praktik som de befinner sig och hjälpa dem att tänka kritiskt och utvecklande kring den. Dahlberg m.fl. (2000 Se Alnervik 2013 s. 20, Alnervik & Alnervik 2017 s. 57) beskriver pedagogisk dokumentation som innehåll och process. Innehållet består av observationer av barnens och pedagogens utforskande i olika situationer. Processen

innebär att observationerna diskuteras. Den pedagogiska dokumentationen är både retrospektiv och prospektiv, d.v.s. den blickar både bakåt och framåt. Det retrospektiva sker då man tittar tillbaka på det som dokumenterats, det prospektiva innebär att den pedagogiska dokumentationen får konsekvenser för det fortsatta arbetet. (Lentz Taguchi 2013 s. 13)

Det som dokumenteras kommer att påverka värderingen av enhetens verksamhet och den fortsatta planen för enheten. Dokumentation som samlas in ska speglas mot de målsättningar och värderingar som finns i planen. Starkt dokumentationsmaterial kan skapa förändring, svagt dokumentationsmaterial stannar som en anteckning som inte påverkar framåt på något sätt. (Fennefors & Jansen 2009 s. 17-18, Lentz Taguchi 2013 s. 122, Rintakorpi 2015 s. 270-271)

Då pedagogen ses som en medforskare tillsammans med barnen och tolkar dokumentationsmaterialet med ett kritiskt granskande, kan pedagogen utvärdera och utveckla sitt eget arbetssätt. Dokumentation möjliggör att helheter delas upp i mindre delar samt att de små delarna bildar nya helheter. (Alnervik & Alnervik 2017 s.73 , Rintakorpi 2015 s. 120-121, 274) Lentz Taguchi (2013 s. 69-70) menar att utgångspunkten för en rekonstruktion är dekonstruktionen, d.v.s. att aktivt syna dokumentationen på jakt efter svar på frågorna ”Var står jag nu” och ”Varför gör jag det jag gör?”. Ett annat sätt är att läsa olika teorier om kunskap och lärande, eftersom det är lättare att tänka dekonstruktivt och rekonstruktivt om den egna praktiken om man har flera referenspunkter.

Då pedagoger arbetar med pedagogisk dokumentation på ett sätt som fördjupar och utvecklar verksamheten behöver man ha en reflekterande hållning. Träningen i att försöka beskriva, tolka, reflektera, diskutera och analysera, och sedan skriva ner sina iakttagelser kräver en ständig övning i att formulera sig. (Alnervik 2013 s. 17, Alnervik & Alnervik 2017 s. 120) Utan diskussion och reflektion kring dokumentationen och arbetet sker ingen utveckling och förändring, utan arbetet stannar upp (Lentz Taguchi 2013 s. 118-119). Att på olika sätt dokumentera gör det möjligt att gå tillbaka och reflektera över och granska sitt eget agerande och lärande. Dokumentation utgör material att samtala kring i de kollegiala diskussionerna. (Rönnerman et al. 2016 s. 63)

Att kontinuerligt producera dokumentationer, kan vara ett sätt att skapa kontinuitet i arbetet med pedagogisk dokumentation. Det kan upplevas som en press i början, men efter tid med regelbundet arbete med pedagogisk dokumentation kan detta komma att bli ett naturligt inslag i verksamheten. (Alnervik & Alnervik 2017 s. 81)

3 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet med den här studien är att belysa på vilket sätt kollegialt lärande genom aktionsforskning kan bidra till verksamhetsutveckling inom småbarnspedagogiken.

Frågeställningar jag arbetar utgående ifrån är:

- Vilka faktorer möjliggör en positiv utvecklingsprocess?
- Vilka faktorer utgör hinder för en positiv utvecklingsprocess?

Frågeställningarna kommer att besvaras genom det material som samlats in i aktionsforskningsprojektet, vilket finns beskrivet i kapitel 5, samt stödas genom den teoretiska bakgrunden.

4 METOD

Metoden är av kvalitativ ansats. Kvalitativ forskning erbjuder insikt i sociala, emotionella och experimentella fenomen. Syftet är att få en uppfattning, nå en förståelse, att utforska särdrag i olika miljöer och kulturer samt att förstå relationen mellan olika processer. Den är även värdefull då man försöker förstå vilka faktorer som inverkar på systemförändringar samt på personers benägenhet att förändra sig. Kännetecknande för kvalitativ forskningsmetodik är att forskaren ofta själv är ett redskap för datainsamling. Studierna tillför en detaljrik och djup kunskap, som kan ge en ökad förståelse för fenomen ur ett perspektiv som kvantitativa fynd inte kan fånga. (SBU 2017 s. 70-71)

Jag rapporterar det aktionsforskningsprojekt som gjordes på Björkebo daghem 2018-2019 och gör en processbeskrivning på aktionsforskningsprocessen samt förankrar den till den teoretiska referensram som står bakom aktionsforskning och kollegialt lärande. Aktionsforskningsprojektet pågick under tiden november 2018 till april 2019. I projektet deltog hela kollegiet (lärare inom småbarnspedagogik, barnskötare inom småbarnspedagogik och gruppassistenter), totalt 18 personer.

4.1 AKTIONSFORSKNING

Aktionsforskning är en forskningsansats som syftar till att lösa specifika problem inom ett program, en organisation eller ett samhälle. Aktionsforskning innebär att man fördjupar förståelsen för den egna praktiken och verksamheten genom att först ställa frågor och därefter pröva handlingar (aktioner) med syftet att utveckla verksamheten i den riktning man önskar. Aktionsforskning har blivit vanligt inom det pedagogiska fältet, där det i Norden fått speciellt stort fäste i Sverige. Inom det pedagogiska fältet har man i alla tider sökt lösningar på problem som uppstår i vardagsarbetet. I diskussionen om kompetensutveckling idag betonas ofta vikten av att låta praktikens behov styra dess innehåll och utformning. I stället för att applicera färdiga modeller på en pågående verksamhet i syfte att förändra den, handlar det idag om att hitta former för hur den egna praktiken kan vara en källa att lära i och av. Aktionsforskning är en forskningsansats som tar utgångspunkt i praktiken, i den egna verksamheten, i de frågor som de som utövar praktiken ställer sig i och om sin praktik. Aktionsforskning strävar efter förändring och uppmuntrar till samarbete mellan forskare och praktiker. Aktionsforskning kan beskrivas som ett förhållningssätt där förståelse och handling uppstår i en cyklisk process som inte tar slut, utan där nya frågor uppstår, som i sin tur ger upphov till nya behov och handlingar (Rönnerman 2000 s. 13, Rönnerman 2005 s. 101-103, 107, Rönnerman 2012 s.23, 29, 36, SBU 2017 s. 77) Denscombe (2018 s. 173) beskriver aktionsforskning som en strategi för samhällsforskning, inte som en metod. Denscombe menar att den har att göra med forskningens syfte och design, men begränsar inte de medel som forskaren använder vid datainsamlingen. I aktionsforskningsprocessen finns en öppenhet mot val av lösningar och metoder (Rönnerman 2012 s. 24). Ett viktigt grundantagande inom aktionsforskning är att det är

praktikerna själva som är bäst lämpade att avgöra vilken aspekt ur verksamheten som ska förbättras. Man talar då om ett s.k. ”bottom-up” perspektiv. (Lindgren 2012 s. 56-57)

Det finns flera olika inriktningar av aktionsforskning. Den gemensamma och mest utmärkande kännetecknet för aktionsforskning är den deltagande karaktären. I den konventionella forskningen är forskningsarbetet oftast skilt från förändringsarbetet. I aktionsforskning medverkar deltagarna som jämlika i forskningen och samarbetet mellan forskare och praktiker är centralt. Vid aktionsforskning kan det vara deltagaren, och inte en utomstående forskare, som vill genomföra förändring och därmed initierar forskningen. Forskningen drivs således fram av deltagaren själv. Även om det i aktionsforskning kan finnas en roll för en utomstående expert, så handlar den rollen mer om ett ömsesidigt och mera jämlikt samarbete i forskningsprocessen. Det som ligger som grund för denna omvända roll mellan forskare och deltagare är en, för aktionsforskning karaktäriserande, respekt för deltagarens kunskaper om sin praktik. (Denscombe 2018 s.177-178, Rönnerman 2016 s. 13, Coghlan & Brannick 2014 s. 55, Kemmis et al. 2014 s. 4) Traditionellt sett ses ”inside”-kunskap om det område som forskas i som en negativ och försvårande sak. Kemmis & McTaggart menar istället att den deltagande karaktären i aktionsforskning är positiv eftersom den bidrar till en djupare förståelse och värdefull kunskap som man som ”insider” har. (Kemmis et al. 2014 s. 5) Aktionsforskningens resultat fyller en funktion som referens till det egna arbetet och man kan förhålla sig till resultaten genom att se likheter och skillnader. Därför är det viktigt att praktiken är delaktig i hela processen. (Rönnerman 2012 s. 24) I utvecklingsprojektet har jag haft rollen dels som insamlare av materialet, dels som producerare av materialet. Jag har även haft rollen som handledare.

Att forska i sin egen praktik innebär att bli medveten om sig själv som en del av den praktik man studerar och forskar i, vilket kan medföra en utmaning då man gör aktionsforskning. Att förhålla sig kritisk till den egna rollen eller att skapa distans genom självreflektion kan vara svårt. Dadds (1995 se Rönnerman 2012 s. 50) menar att aktionsforskningen måste utvärderas i relation till den kunskap som kommer fram genom forskningen, kvaliteten på den text som produceras för att redovisa forskningen, hur forskningen påverkat vilken betydelse den haft för forskarens praktik eller situation och hur forskningen påverkat vilken betydelse den haft för forskarens professionella

lärande och utveckling samt kvaliteten på samarbetet i forskningen. En kritisk punkt för att lärandet i processen ska leda till förändring är hur praktikerna hanterar de nya insikterna och kunskaperna och hur bestående de blir. (Rönnerman 2012 s. 37-38, Rönnerman 2016 s. 16-17) Genom aktionsforskningens processer skapas olika kunskaper, dels individuell kunskap, genom de verktyg som används för att samla information före och under processen (t.ex. dagboksskrivande och individuella reflektioner), dels kollegial, kollektiv kunskap genom det kommunikativa inslagen i dialog och handledningssituationer. Utöver detta skapas även kommunikativ kunskap genom att presentera och rapportera genomförd aktionsforskning. (Rönnerman 2016 s. 22-25, Rönnerman et al. 2018 s. 78-80)

Aktionsforskning är alltid förankrat till det rum och tillfälle den utförs i, och därför är det inte alltid lätt att överföra resultaten till andra miljöer och tillfällen. Kvalitativa forskningsmetoder kritiseras ibland för att vara alltför beroende av sammanhanget och för att inte ha tillräckligt överförbara eller generaliserbara resultat. Det finns dock flera dimensioner av detta. Det behövs även djupgående studier som baseras på ingående undersökningar och analyser för att identifiera ett fenomen. (SBU 2017 s. 72-73)

4.2 ARBETSPROCESS

Utvecklingsarbetet på Björkebo daghem utfördes som en aktionsforskningsprocess. Processen liknar den process som beskrivs av Stephen Kemmis och Robin McTaggart (et al. 2014 s. 2-3, 18-19) och delas upp i följande moment;

- *Planera* en förändringsinsats
- *Agera*, genomföra en handling (aktion)
- *Observera*, följa processen
- *Reflektera* över uppkomna resultat

Processen behöver egentligen inte ta sin början genom att man planerar ett projekt utan kan lika bra ta sin utgångspunkt i en observation som sedan leder till nya frågor. Därför illustreras stegen ofta som en spiral. (Kemmis et al. 2014 s. 18-19, Rönnerman 2012 s. 33-34, Rönnerman et al. 2018 s. 71-73)

PLANERA

Vid tidpunkten för utvecklingsprojektet finns i kollegiet 18 personer (totalt fem team). Jag och en kollega har rollen som handledare i processen. Handledarens roll är att planera upplägget för processen och skapa tillfällen för reflektion och utveckling. Att planera in tillfällen för reflektion är viktigt vid utvecklingsarbete, och också någonting som står skrivet i planen för småbarnspedagogik; tillräckligt med tid och möjligheter skall reserveras för olika diskussionstillfällen för ledare, pedagoger och föräldrar där man ständigt utvecklar och utvärderar verksamhetskulturen inom småbarnspedagogiken (Plan för småbarnspedagogik i Raseborgs stad 2018 s. 20). På ett personalmöte i november 2018 presenteras idén om ett gemensamt utvecklingsprojekt. Målet är att alla känner sig delaktiga och känner att det här är någonting man gör tillsammans. En tankekarta presenteras med handledarnas uppfattning av möjligheter och begränsningar i enheten. I tankekartan lyfts fram att man upplever att enheten kommit långt på väg med arbetet med planen för småbarnspedagogik, och redan en tid prövat på pedagogisk dokumentation som arbetssätt. Värdefulla formuleringar kring värdegrund, barnsyn och arbetssätt har utarbetats tidigare, men brister finns i det konkreta, och därför ses det här som ett potentiellt utvecklingsbehov. Utvecklingsarbetet förankras i ett tidigt skede i planen för småbarnspedagogik. Tanken är att alla genom detta ska känna meningsfullhet med utvecklingsprojektet och på så sätt upprätthålla sin motivation till att skapa förändring.

AGERA

Vidare skapas tillfällen för kollegahandledning. Tillfällena byggs upp så att kollegiet delas in i tre grupper, där lärare har ett kollegahandledningstillfälle skilt för sig och barnskötare och assistenter har två tillfällen. Från början fanns planer på att ha ett tillfälle där hela kollegiet skulle ha varit samlat, men ur praktisk synpunkt var det lättare att genomföra genom att dela upp kollegiet i mindre grupper.

De teman som lyfts upp på kollegahandledningstillfällena sammanfattas och utvecklas till ett, för hela enheten, gemensamt tema att jobba kring i utvecklingsprojektet. Temat blir "den röda tråden", att hitta en gemensam linje för hela enheten.

På ett personalmöte 14.1.2019, reflekterar kollegiet kring planen för småbarnspedagogik och vad den verkliga uppgiften inom småbarnspedagogik är. Man funderar över frågor som; Hur syns värdegrunden och barnsynen konkret i vardagen? Vad kan förändras och utvecklas så att verksamheten motsvarar målen? Hur ska man göra för att förändringarna ska bli bestående? Daghemmets barnsyn och värderingar konkretiseras genom att teamen på de egna team-mötena reflekterar kring enhetens värderingar. Baserat på värdegrunds- och barnsynsdiskussionerna fastställs på ett senare pedateam-möte vilka värderingar daghemmet vill stå för, vilken den gemensamma linjen ska vara, och sedan skrivs ett nytt, mera konkret dokument. Det bestäms att värderingarna regelbundet ska gås igenom och reflekteras över och uppdateras, eftersom de ju hela tiden lever och kan behöva förändras.

På samma personalmöte får kollegerna jobba i blandade smågrupper. På förhand förbereder handledarna några frågor som grupperna ska få diskutera kring. Grupperna diskuterar idéer för vad som kan förändras för att barnens delaktighet ska öka i matsituationen, i tambursituationen, och i planeringen av verksamheten. Grupperna funderar även på i vilka delar av verksamheten som användningen av pedagogisk dokumentation ytterligare kan ökas. Grupperna skriver ner konkreta idéer på lappar och presenterar sedan idéerna för varandra. Efteråt kategoriseras lapparna enligt teman.

Utifrån de teman som stiger fram skapas av handledarna "arbetsuppgifter" som delas ut till alla team. Utvecklingsuppgifterna baseras på det som kommit fram i kollegahandledningen samt i gruppdiskussionerna på personalmötet. Uppgifterna delas ut i slutet av januari 2019 och teamen får arbeta med dem på den egna avdelningen fram till vårens slut.

OBSERVERA

Grundtanken med uppgifterna är att de fem teamen kollegialt skall observera, dokumentera, reflektera och utveckla i sina team, och att alla tillsammans på gemensamma tillfällen skall fungera som stöd för varandra och hjälpas åt att komma vidare. Det hålls flera mellanstopp där kollegiet reflekterar över vart man kommit, och hur man skall fortsätta. Team-möten hålls varannan vecka, där teamen reflekterar över sina observationer och dokumentationer enligt de uppgifter som skapats. Utöver team-möten reflekterar alla gemensamt på personalmöten samt på pedateam-möten som hålls

ca två gånger per månad för lärarna och en gång under terminen för barnskötarna och assistenterna. Syftet är att hela tiden uppdatera sig om var man står i processen samt att alla kan fungera som stöd för varandra. Man diskuterar förändringar som gjorts på avdelningarna, hur processen upplevs och vad som behövs göras till näst.

REFLEKTERA

Under utvecklingsarbetet skapas tillfällen att diskutera och reflektera. Kollegiet satsar hela terminen på att jobba med utvecklingsuppgifterna, och minimerar övriga projekt utöver det, så att alla har lika möjligheter att arbeta med projektet. Handedarna stöder processen för teamen genom att skapa materialmappar där det samlas anteckningar från diskussioner, mötesprotokoll, artiklar och textmaterial som kan tänkas vara som stöd i teamens process med utvecklingsuppgifterna. Materialet kan också användas för att gå tillbaka till då det är dags att utvärdera arbetet.

I slutet av vårterminen utvärderas processen. Utvärderingsfrågorna skapas av handledarna. Vissa frågor är riktade till teamen, vissa frågor är individuella. Teamen tar också reda på vad barngrupperna har för tankar om projektet. Som ett avslut på utvecklingsprojektet hålls ett personalmöte, där hela utvecklingsarbetet sammanfattas och resultatet av utvärderingen presenteras.

Materialet i projektet på Björkebo daghem har samlats in genom olika pedagogiska verktyg. De olika verktyg som använts under projektets gång är kollegahandledning, smågruppsdiskussioner, pedateam-möten, samt dokumentationer såsom dagboksanteckningar och mötesanteckningar. Totalt rör det sig om tre personalmöten med hela personalen, tre kollegahandledningstillfällen (ett för barnskötare och assistenter, två för lärare) samt 7 pedateam-möten, varav 6 av mötena ämnade för lärare och 1 för barnskötare och assistenter. I tabell 1 på s. 28-29 finns en översikt av insamlat material.



Figur 1. Pedagogiska verktyg som möjliggjort reflektion och kollegialt stöd.

I en aktionsforskningsprocess används olika pedagogiska verktyg som ett stöd att förstå, reflektera över och utveckla den egna praktiken. Vanligtvis används de pedagogiska verktygen dagboksskrivande, observation och handledning (kollektiv reflektion). För att producera kunskap om praktiken krävs en viss distans till den. Användandet av verktyg kan betraktas som ett sätt att distansera sig till praktiken. (Rönnerman 2000 s. 14, Rönnerman 2005 s. 103-105, 107, Rönnerman 2012 s. 32-33, Rönnerman 2016 s. 20-22)

KOLLEGAHANDLEDNING

Kollegahandledning genomförs i grupper av kollegor och är retrospektiv, d.v.s. en medlem i gruppen ser tillbaka på en viss situation och analyserar den tillsammans med övriga deltagare. Analysen ska vara framtidsinriktad. Kollegahandledning som metod passar bra när man vill ge varandra möjlighet att utveckla praxis och lära sig mer om sin egen och andras yrkesvardag. Dialogen mellan kollegerna bidrar till att erfarenheter blir till lärande. (Läraryrket och Lärarnas Riksförbund 2006)

Erfarenhetslärande beskrivs av bl.a. Handal och Lauvås (2015 s 186-195) som något annat än att inhämta kunskaper i vetenskaplig mening. Det ger en kunskap som är förankrad i den egna personen och innebär att hela människan är engagerad i lärandeprocessen.

PEDATEAM

Pedateam är ett pedagogiskt verktyg som används inom småbarnspedagogiken i Raseborg. En till två gånger per månad under verksamhetsåret (augusti-maj) sammankommer enhetens föreståndare samt lärare inom småbarnspedagogik. Föreståndaren ansvarar för samt leder pedateamets möte. Vid föreståndares frånvaro utses en lärare som ansvarar för mötet. För pedateamens möten uppgörs agenda och mötet protokollförs. Dokumentationen finns till påseende för enhetens övriga personal. Innehållet i pedateam-mötet kan variera utgående från behovet hos personalen eller i enheten och kan följa varierande teman. Pedateam-möten kan även hållas för barnskötare och assistenter inom småbarnspedagogik, t.ex. en gång per termin.

DOKUMENTATION

Dagboksskrivande är ett centralt verktyg i aktionsforskning. Det används i syfte att kunna följa sin egen process och återgå till sina egna reflektioner och tankar kring vad som sker i processen. Dagboksskrivandet är personligt och kan ses som ett verktyg för individuell reflektion. Tanken är att dagboken även ska fungera som en grund för kollektiva vidare reflektioner. (Rönnerman 2005 s. 107, Rönnerman 2016 s. 20, Rönnerman 2012 s. 29-30)

I projektet på Björkebo daghem har individuellt dagboksskrivande använts av handledarna för processen, för att kunna återkoppla och reflektera kring hur processen framskridit. Möten har protokollförts och i team-möten har diskussioner och tankar antecknats.

ÖVERSIKT ÖVER TILLFÄLLEN DÅ DATA SAMLATS IN

Tidpunkt	Tillfälle	Antal deltagare	Material
November 2018	Personalmöte	Hela personalen, 18 deltagare	Anteckningar, tankekarta
December 2018	Kollegahandledning, pedateam,	En grupp med barnskötare och assistenter, 6 deltagare	Anteckningar, tankekarta

December 2018	Kollegahandledning, pedateam,	En grupp med barnskötare och assistenter, 7 deltagare	Anteckningar, tankekarta
December 2018	Kollegahandledning, pedateam	En grupp med lärare, 7 deltagare	Anteckningar, tankekarta
14.1.2019	Personalmöte	Hela personalen, 18 deltagare	Dokumentationsmaterial från smågruppsarbete (kategorisering av teman)
29.1.2019	Pedateam	Lärare, 7 deltagare	Mötesprotokoll
30.1-30.4.2019	Utvecklingsuppgifter	Alla enskilda team	Anteckningar från det egna teamets möten
12.2.2019	Pedateam	Lärare, 7 deltagare	Mötesprotokoll
12.3.2019	Pedateam	Lärare, 7 deltagare	Mötesprotokoll
15.3.2019	Pedateam	Lärare, 7 deltagare	Mötesprotokoll
18.3.2019	Pedateam	Barnskötare och assistenter, 12 deltagare	Mötesprotokoll
2.4.2019	Pedateam	Lärare, 7 deltagare	Mötesprotokoll
30.4.2019	Pedateam	Lärare, 7 deltagare	Mötesprotokoll
20.5.2019	Personalmöte	Hela personalen, 18 deltagare	Utvärderingar (enkätresultat)

Tabell 1. Översikt över insamlat material.

4.3 ANALYS AV MATERIALET

Materialet i studien har analyserats enligt de fem faser som Yin (2013 s. 179-201, 204-224) beskriver att den kvalitativa analysen kan bestå av; *sammanställning av materialet*, *demontering*, *remontering*, *tolkning* samt att *dra slutsatser*. Yin (2013) menar att analysen framskrider icke-linjärt och kan gå fram och tillbaka mellan två faser under hela forskningsprocessen. I den första fasen sammanställs det insamlade materialet. I den andra fasen bryts materialet ner i mindre delar (demontering). I den tredje fasen omorganiseras de delarna i andra grupper och sekvenser än i de ursprungliga anteckningarna (remontering). Under den fjärde fasen skapas en ny berättelse av det remonterade materialet, vilket kan ses som en tolkning av materialet. Den femte och sista fasen består av att dra slutsatser.

Analysen i den här studien börjar med att sammanställa materialet som samlats in. Mötesprotokoll och anteckningar från möten, samt mina egna reflektioner har samlats och sorterats i kronologisk ordning enligt tabell 1 (se s. 28-29). Anteckningarna från möten där även andra ärenden behandlats har renskrivits för hand så att de innehåller enbart väsentliga delar som rör utvecklingsarbetet. Från personalmöten och pedateam-möten har fotografier och tankekartor tagits till vara och sedan renskrivits för hand som anteckningar. Material från utvärderingen har renskrivits på dator.

I den andra fasen, *demontering*, har teman identifierats i materialet. De teman som stigit fram beskriver jag närmare i resultatkapitlet (se kapitel 5). Demontering av materialet har även skett under dokumentationens gång efter varje steg, för att hitta teman och ”den röda tråden” i arbetsprocessen. I analysen av materialet för att använda i denna studie har jag gjort demontering av materialet på nytt för att på så sätt söka svar på mina forskningsfrågor.

I den fjärde fasen, *remontering*, har jag rekonstruerat processen genom att dela upp den i olika aktioner. Remonteringen åskådliggörs med hjälp av beskrivningar och citat från de olika aktionerna. Denna fas finns beskriven i resultatkapitlet (se kapitel 5).

Den fjärde fasen *tolkning*, där det remonterade materialet används för att skapa en ny berättelse, samt den sista fasen *slutsatser*, finns beskriven under diskussionskapitlet (se kapitel 6).

4.4 ETISKA ÖVERVÄGANDEN

Eftersom deltagarnas aktivitet är tätt sammanlänkade i aktionsforskning, är det viktigt att ta etiska aspekter i beaktande. Aktionsforskare måste respektera sina kollegers rättigheter och skydda deras intressen genom att öppet informera om forskningen och dess syfte, skaffa tillstånd för datainsamling, ansvara för att informationen behandlas konfidentiellt samt garantera deltagarnas anonymitet. (Denscombe 2018 s. 181-182)

I enlighet med den etiska forskningsprincipen om informerat samtycke (Denscombe 2018 s. 438, 441) har deltagarna i utvecklingsprojektet fått informationsbrev gällande studien och jag har frågat samtliga deltagare samtycke till att jag använder mig av materialet som samlats in genom utvecklingsprojektet. Samtliga deltagare har gett sitt skriftliga samtycke.

Då material samlas in måste forskaren se till att hantera data på ett etiskt korrekt sätt (Denscombe 2018 s. 457, Forskningsetiska delegationen 2012 s. 18). Vid insamling av material behöver forskaren ha en klar föreställning om när och var aktionsforskningen eventuellt överskrider gränsen för den informationsinsamling som är personlig och enbart rör deltagaren själv (Denscombe 2018 s. 180-181) Dokumentationsmaterialet tillhör Björkebo daghem. En del av materialet (dagboksanteckningar) är mitt eget. Materialet har behandlats konfidentiellt. Fysiskt material förvaras bakom lås, och elektroniskt material (t.ex. enkätsvar) bakom mina personliga användarnamn och lösenord. Då masterarbetet godkänts kommer sådant material som bör förstöras (såsom enkätsvar) att förstöras och raderas och det material som hör till Björkebo daghem kommer att återlämnas. I masterarbetet anonymiseras material från diskussioner och enkäter så att inga enskilda personer kan identifieras.

Projektet som använts som grund för detta mastersarbete är utfört 2018-2019. Det finns både för- och nackdelar med att använda ett redan slutfört projekt och dess material i ett masterarbete. En fördel kan vara att jag genom att på nytt öppna upp projektet får en chans att på djupet förstå och gå djupare in i processerna som gjorts och på så sätt skapa ny kunskap. Nackdelar är att visst material som eventuellt kunde vara till nytta för masterarbetet inte dokumenterats i tillräckligt hög grad p.g.a. att jag under tiden som projektet pågick inte haft en tydlig tanke om att använda materialet i mastersarbetet, utan idén har formats i efterhand.

5 RESULTAT

Utvecklingsarbetet kan indelas i olika handlingar, aktioner (se kapitel 4.1), som var och en har fört processen framåt. Sammanfattat ser dessa aktioner ut så här:



Figur 2. Aktionerna i utvecklingsprojektet.

Resultaten av de olika aktionerna har sammanställts genom att analysera det insamlade materialet. Materialet har analyserats genom att leta efter övergripande teman. Dagboksanteckningarna har fungerat som ett verktyg för att kunna reflektera över min egen roll i processen.

5.1 AKTION 1: RINGA IN UTVECKLINGSOMRÅDE

Utvecklingsarbetet startar med att kollegerna förbereds på att terminen 2018-2019 kommer att fokuseras kring utveckling av enheten. För att kunna ringa in ett utvecklingsområde väljer handledarna att pröva på kollegahandledning som metod. Kollegahandledningstillfällena inleds med att teamen får kort skriftlig information om

hur metoden går till, baserat på Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbunds material (2006: *Samtalskonst i praktiken*, se bilaga 3). Kollegerna ombeds läsa in sig på metoden för att komma förberedda till träffarna.

Kollegahandledningstillfällena är uppdelade på tre skilda tillfällen, varav ett är för lärare och två tillfällen för barnskötare och assistenter. Som ledare och observatör fungerar handledarna för utvecklingsarbetet.

Till collegahandledningstillfällena ombeds alla komma förberedda med olika utvecklingsbehov som de på förhand tänkt ut, d.v.s. ett ärende relaterat till verksamheten där man önskar förändring och förbättring. Inför collegahandledningstillfällena råder det en stämning av förväntan och kollegerna verkar positivt inställda till att pröva en ny metod.

I collegahandledning är det centrala att deltagarna ska få prata i lugn och ro utan avbrott, vilket är en orsak till att ledarrollen är viktig. Var och en av kollegerna i gruppen presenterar sitt ärende i tur och ordning. I denna fas är lyssnandet en central del. Kollegerna visar sitt engagemang och intresse via sitt kroppsspråk, genom att nicka medhållande eller ge medhållande blickar. Då man gått laget runt och alla fått presentera sina ärenden blir det dags att rösta fram vilket ärende som skall diskuteras närmare under tillfället. I detta skede upplever kollegerna att det är svårt att välja och rösta, eftersom samtliga ärenden som tagits upp upplevs viktiga och relevanta. Man upplever även att vissa ämnen går in i varandra, vilket försvårar röstningen.

Då gruppen röstat fram ett ärende att fokusera på, och ärendeägaren fått förklara sitt ärende närmare, får kollegerna under en frågerunda ställa mera ingående frågor till ärendeägaren, med syfte att förstå problemställningen bättre. I denna fas blir det tydligt att många av de ställda frågorna försöker bekräfta problemets omfång, i stället för att få fram mera förståelse för fenomenet. Det upplevs viktigt för kollegerna att bekräfta för ärendeägaren att man kan relatera till vad hen berättat om. Här blir det centralt för mig som ledare att gripa in och påminna kollegerna om syftet med frågerundan. En del av kollegerna upplever det svårt att komma på frågor, men kan sedan med hjälp av andras frågor komma fram till egna frågor att ställa ärendeägaren.

I den rådgivande rundan kommer det många varierande råd. Under kollegahandledningstillfällena kommer det tydligt fram att kollegerna upplever det lättare att delta aktivt just i den rådgivande fasen.

Feedback gällande kollegahandledningstillfällena diskuteras efter varje tillfälle, samt under ett personalmöte. Kollegahandledning som metod upplevs positivt bland kollegerna. Man upplever att metoden känns *"ovan men positiv"*. Det som lyfts fram som positivt är att man kunde prata och ventilera sitt ärende i lugn och ro, utan avbrott. Ord som *"lättnad"* och *"känsla av stöd"* används i beskrivningen av upplevelsen. Man funderar även över hur man vidare kunde använda denna metod, och konstaterar att den kan vara användbar i de vanliga team-mötena i de egna teamen. Det som upplevs utmanande med metoden är *"att inte inflika, svårt att vara tyst"*. En annan sak som upplevs problematisk med metoden är en känsla av att *"bli på hälft"*, eftersom man inte kan välja alla ärenden som föreslagits. Det upplevs problematiskt att, p.g.a. tidsbrist, fokusera på endast ett ärende i taget, då alla ärenden upplevs som viktiga. Tanken om att hålla liknande tillfällen oftare väcks. Det som även upplevs utmanande är att kollegahandledningen nu hölls vid tre olika tillfällen i mindre grupper. Man upplever att man missade diskussionen, viktiga tankar och åsikter med hela teamet. Idéer om att hålla kollegahandledning även i stor grupp, med alla i kollegiet närvarande, föreslås.

De teman som lyfts upp och behandlas vid de tre kollegahandledningstillfällena är:

- *Barnen tas inte tillräckligt i beaktande*
- *Problem att kommunicera och hålla samma linje i gruppen*
- *Dokumentationen upplevs svår*

De teman som lyfts upp på kollegahandledningstillfällena sammanfattas av handledarna och utvecklas till ett, för hela enheten, gemensamt tema att arbeta kring i utvecklingsprojektet. Temat blir "Den röda tråden", att hitta en gemensam linje för hela enheten.

5.2 AKTION 2: KONKRETISERA BARNSYN OCH VÄRDERINGAR

En grundförutsättning för att ha en gemensam linje för enheten är att ha en gemensam barnsyn och gemensamma värderingar. Enhetens värderingar och barnsyn har reflekterats kring redan år 2017, i samband med att planen för småbarnspedagogik förnyades, men mera på en reflektiv nivå och tankarna har aldrig konkretiserats.

De fem teamen arbetar nu med värdegrunden och barnsynen i de egna team-mötena, och försöker nu konkretisera, genom att gå tillbaka till planen för småbarnspedagogik och de egna team-avtalen som teamen gör upp inför läsåret. Teamen funderar på frågor som "Hur syns vår barnsyn konkret i vardagen?", "Hurudana barn vill vi fostra?" Vad behöver barnen i framtiden?" och "Hur ska barnet bemötas på Björkebo daghem?". På ett pedateam-möte framför lärarna vad deras team kommit fram till. Centrala teman som diskuterats i teamen är:

TID

"Vi behöver ge tid för påklädning i mindre grupper"

"Vi ska ge tid för lek"

RESPEKT

"Det behövs mobbningsförebyggande arbete i dagens värld!"

"Alla är lika mycket värda"

"Mera samarbete"

KOMPETENS

"Barnen ska få känna sig duktiga och sedda"

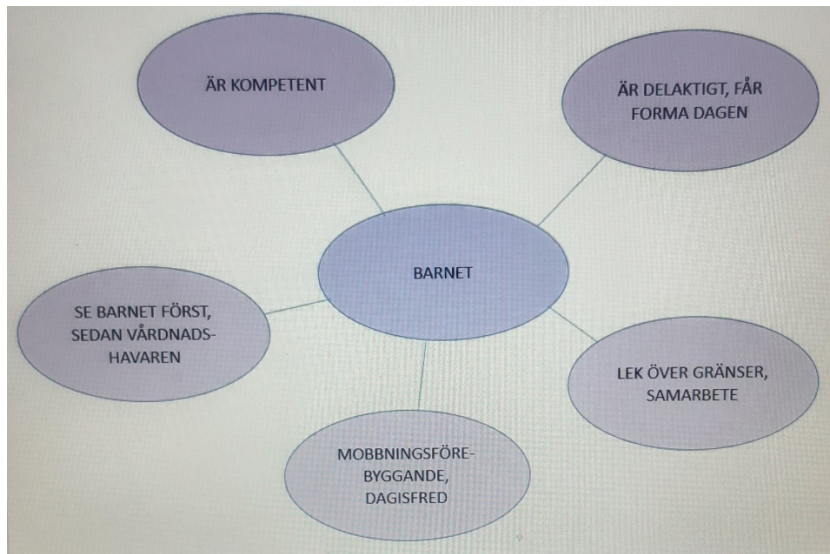
"Barn klarar av!"

"Barnen ska vara med"

Konkreta handlingar planeras tillsammans. T.ex. bestämmer kollegiet att man på morgonen börjar med att hälsa på barnet, före man hälsar på vårdnadshavaren. Man beslutar sig för att starta en rutin för lek över gruppgränserna, och planerar in i veckoschemat åldersenliga lekstunder där barn från olika avdelningar får träffas.

Samarbetet och möjligheter till att hjälpa och stöda varandra i olika situationer under dagen diskuteras. Lär miljön diskuteras och planer för att omforma miljön utgående från barnens delaktighet skapas. T.ex. diskuteras frågan ”Vad behövs för att barnen ska nå sina kläder?”

Därefter sammanfattas tankarna till ett gemensamt dokument, vilket senare presenteras för vårdnadshavarna på ett föräldramöte:



Figur 3. Björkebo daghems barnsyn och värderingar.

För att säkerställa kontinuitet bestämmer kollegerna att värdegrunden och barnsynen bör uppdateras regelbundet, åtminstone en gång per läsår.

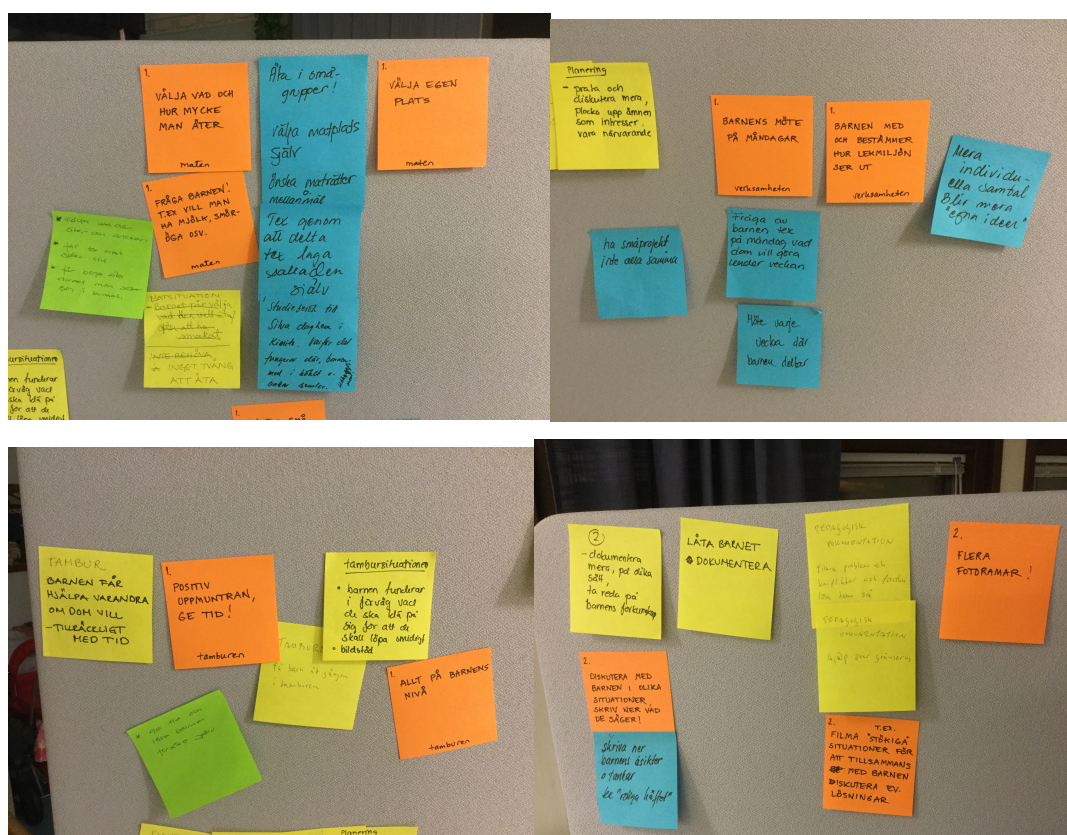
5.3 AKTION 3: HITTA GEMENSAMMA SÄTT ATT UTVECKLA

Till ett personalmöte som hålls 14.1.2019 förbereder handledarna frågor som grupperna ska få diskutera kring. Frågorna baseras på de teman som kom fram i aktion 1, kollegahandledning (se kapitel 5.1):

1. Vad kan vi förändra/utveckla för att barnens delaktighet ska öka
 - i matsituationen?
 - i påklädningssituationen?
 - i planeringen av verksamheten?

2. *Pedagogisk dokumentation används som ett verktyg för att synliggöra barnens läroprocesser och vår verksamhet. I vilka delar av vår verksamhet kan vi ytterligare öka användningen av pedagogisk dokumentation?*

Grupperna delas in slumpmässigt. Grupperna uppmanas att föra diskussioner likt kollegahandledningsmetoden, ha en gruppleadare, och lägga särskilt fokus vid att låta alla prata i tur och ordning. Grupperna skriver ner konkreta idéer på lappar och presenterar sedan idéerna för varandra då alla samlats igen. Gemensam diskussion förs kring vilka idéer som är möjliga att förverkliga, och vilka som, av olika orsaker, inte är möjliga. Efteråt kategoriseras idéerna enligt teman.



Figur 4. Smågruppsarbete.



Figur 5. Kategorisering av teman.

Exempel på tankar från gruppdiskussioner gällande hur öka barnens delaktighet i matsituationen:

- "Sträva till att barnen själva får ta mat"*
- "Maten på borden, barnen tar själva"*
- "Fråga barnen!"*
- "Välja vad och hur mycket man äter"*
- "Få välja sin egen plats"*
- "Önska maträtter eller mellanmål"*
- "Få delta t.ex. genom att laga salladen själv"*

Exempel på tankar från gruppdiskussioner kring hur öka barnens delaktighet i påklädningssituationen:

- "Positiv uppmuntran, ge tid!"*
- "Barnen funderar i förväg vad de ska klä på sig för att det ska löpa smidigt"*
- "Bildstöd"*
- "Allt på barnens nivå"*
- "Ju färre barn samtidigt, desto lugnare situation"*
- "Egen ingång"*

Exempel på tankar från gruppdiskussioner kring hur öka barnens delaktighet i **planeringen av verksamheten**:

"Möte varje vecka där barnen deltar"

"Alla barn får en önskan som man uppfyller"

"Mera individuella samtal, blir mera egna idéer"

"Ha små projekt, inte alla samma"

"Plocka upp ämnen som intresserar"

"Studiebesök till annat dagis där det fungerar"

"Fråga barnen t.ex. på måndag vad de vill göra under veckan"

"Barnen med och bestämmer hur lekmiljön ser ut"

I diskussionen kring **den pedagogiska dokumentationen** lyfts både positiva och negativa tankar upp. Vissa grupper tycker att man borde *"dokumentera mera"* och *"dokumentera på olika sätt"* samt *"låta barnen dokumentera"*. En grupp har diskuterat att man *"vill inte ytterligare öka. Tvärtom!! Minska!!"*, vilket stärker resultatet från kollegahandledningstillfällena där ett tydligt tema som kom fram var att arbetet med pedagogisk dokumentation upplevs svår och tidskrävande.

Konkreta förslag på hur man ytterligare kan öka den pedagogiska dokumentationen är att *"skriva ner barnens tankar och åsikter"*, *"diskutera med barnen i olika situationer och skriva ner vad de säger"* samt *"filma t.ex. stökiga situationer för att tillsammans med barnen diskutera eventuella lösningar"* och *"filma problem och konflikter och försöka lösa dem"*. Ett önskemål om *"flera fotoramar"* lyfts upp. Fotoramarna i fråga har använts för att synliggöra verksamheten för barnen och vårdnadshavarna genom att t.ex. göra bildspel av det projekt som är aktuellt på avdelningen. Det finns en fotoram till förförfogande som roterar mellan avdelningarna.

5.4 AKTION 4: ARBETA MED UTVECKLINGSUPPGIFTER

Utifrån resultaten av kollegahandledningen samt kategoriseringen av smågruppdiskussionerna på personalmötet skapar handledarna nu *"arbetsuppgifter"* som delas ut till alla team:

- *I matsituationen låter vi barnen välja egen plats. Vi prövar, dokumenterar och analyserar i team-möte samt utvärderar detta (hur gå vidare?)*
- *Vi börjar hålla ett möte med barnen där barnen får vara delaktiga i planeringen av verksamheten, mötet hålls kontinuerligt.*
- *Vi ökar bildstödet i alla situationer.*
- *Vi förändrar tamburen så att sakerna blir mera tillgängliga för barnen.*
- *Som en uppgift till arbetet med pedagogisk dokumentation filmar vi/dokumenterar på olika sätt en situation som upplevs problematisk. Dokumentationsmaterialet används på team-möte där man reflekterar över vad man ser och vad man kan göra. Vi reflekterar också tillsammans med barnen.*

Uppgifterna delas ut i slutet av januari 2019 och teamen får arbeta med dem på den egna avdelningen fram till vårens slut.

Under personalmöten och pedateam-möten uppdaterar teamen regelbundet varandra om var man står i processen. Man reflekterar över var man står, hur processen känns och vad man behöver göra till näst. Till en del av träffarna får teamen textmaterial (teoretiskt material) som ska läsas på förhand. Textmaterialet tangerar aktuellt teman, t.ex. hur dokumentationen kan användas för att bli pedagogisk.

På personalmöten diskuterar kollegerna ärenden som känns utmanande och försöker tillsammans hitta lösningar eller ge förslag till varandra. T.ex. upplever ett team att det inte fungerar att låta barnen välja egna platser. Teamet anser att barn med specialbehov har ett större behov av en kontinuerlig plats vid matbordet, och att byta ofta kan upplevas störande och frustrerande för barnet. I teamet har man löst det genom att låta de barn som har ett tydligt behov av egen plats, att få hålla en egen, och låta de övriga barnen välja.

"Vi har prövat i två olika repriser att barnen fått välja platser vid matbordet. Vi är öppna för förändringar och utveckling, men det blev oroligare matsituationer. Att få välja sittplatser ledde till att barnen redan före måltiden sökte sig till vissa kompisar, samt även i samlingen före maten sökte varandra med blicken, att vi skall sitta tillsammans. Mycket energi gick till valet av sittplats och det skapade rastlöshet. Humöret blev dåligt och det blev även högre ljudnivå. Det blev en känsla av att jobba mot mobbningsförebyggande arbetet, när det blev så tydligt behov av att få en viss kompis bredvid sig."

I ett annat team har man observerat matsituationen för att se hur väljandet av den egna platsen fungerar. Man har konstaterat att barnen oftast väljer samma plats. På en tredje avdelning har man dokumenterat matsituationen genom att under en veckas tid föra protokoll över var de enskilda barnen väljer att sitta, för att se om man kan hitta något mönster i hur de väljer. Teamet upplever att väljandet av egna platser fungerar bra och har ökat barnens delaktighet i den situationen.

"...det fanns vissa barn som gärna väljer att sitta i ett och samma bord, men platserna vid bordet kan variera. Speciellt ett barn som ganska nyligen börjat hos oss, väljer uteslutande samma bord, vilket vi tolkar som att det är en "vana" hen lärt sig och en trygghet som ny i gruppen. Platsen vid bordet varierar dock."

5.5 AKTION 5: UTVÄRDERA

I slutet av vårterminen 2019 utvärderas utvecklingsprojektet. Utvärderingen består av en, av handledarna skapad, enkät med öppna frågor. Vissa av frågorna är riktade till teamen, vissa av frågorna är individuellt riktade. Frågorna handlar om hur kollegerna upplevde utvecklingsuppgifterna, hur processen kändes, vad de lärt sig, vad som eventuellt ytterligare kunde förändras och hur handledningen upplevts. Handledarna analyserar och sammanställer resultaten av utvärderingen och presenterar resultatet, tillsammans med en sammanfattning av hela projektet, på ett personalmöte i maj 2019.

Av resultatet framkommer det att majoriteten av kollegerna upplever att utvecklingsprojektet har varit positivt och gett nya tankar både kollegialt och individuellt.

"Kändes kanske lite svårt att komma i gång i början, men mycket hade också och göra med den utmanande barngrupp vi har. Men efterhand började det kännas bättre, och nu känns det ok. Det tar ju alltid sin tid att man blir van vid förändringar, men efterhand som tiden gått har det blivit en vana. Det är ju nog bra med förändringar."

"Välbekant! Områden man tänkt på och försökt förbättra många gånger, men som man kanske nu gick djupare in i och diskuterade i teamet."

"Processen kändes bra, tydligt och konkret sätt att prova på nytt, genomföra en förändring det kändes lätt att genomföra då alla gjorde det tillsammans, startade som ett gemensamt projekt."

"Vi har jobbat med både tambursituationen och matsituationen från hösten, det blir nu ca. 7 månader. "Barnens möte" har vi börjat med på vårterminen. Det som man lärt sig är att låta nya saker få ta tid. Det har känts bra att jobba med dessa utvecklingsområden, lätta att greppa, och nyttigt för alla att få fundera på hur man kan utveckla dessa områden."

"I början hade vi lådorna för barnens egna saker på lägsta hyllan, men vi tyckte det var bättre att ha lådan på golvet och vantar, mössor etc. på lägsta hyllan istället för lådan så att barnen kan ta dom själva. Vi upplever att barnen är mera kompetenta och självständiga, att de vet att de kan. Alla dagar orkar de ju inte, och då behövs mera vuxet stöd, men överlag kan vi se att våra barn klara av många saker helt på egen hand, bara allt är tillgängligt och de får möjlighet att prova på. Vi kan se barnens glädje då de lyckas, och de är också bra på att uttrycka det; "titta, jag kunde", "jag vill göra själv", "du behöver inte hjälpa mig"."

"Svårt i början. Jag tyckte att barnet behöver egen matplats, det ger trygghet. Också råddigt att flytta på stolarna när stolarna är i olika höjder beroende på barnets storlek. Jag har lärt mig, barn kan, inte otrygghet att välja plats. Vissa barn väljer ofta samma plats. Barnen nöjda, sen spelar sinnesstämningen in dag för dag."

"Jag har lärt mig att tänka alla situationer mera från barnen och att använda nya verktyg (bilder, ipad)"

"Har fått mera insikt i hur viktigt det är att låta barnen vara delaktiga och att barnen klarar av mycket själv, även om de är små."

"Jag har lärt mig att det egentligen är mycket lättare att genomföra en förändring än man tror, görs det som ett gemensamt projekt inom teamet och alla är överens så fungerar det smidigt. Våga prova, ge tid – det lyckas inte alltid direkt. Blir det inte som man tänkt backar man tillbaka och börjar på nytt. Gäller bara att våga släppa "gamla rutiner"..."

”Det har efterhand blivit naturligt att dokumentera och utvärdera tillsammans med barnen, deras delaktighet har blivit mera självklar utan att man behöver tänka på det.”

För en del av kollegerna har processen inte enbart upplevts positiv.

”Processen kändes lite flummig. Det var svårt att veta exakt vad som hörde till. Jag skulle önskat mera struktur.”

”Jobbig p.g.a. tidsbrist, lite ”påtvingad””

”Kanske litet svårt att börja greppa i början, men sedan bra att se vad man kan utveckla med enkla metoder. Svårt i början för att man själv sätter för stora krav på att vi måste få resultat.”

”Processen kändes lite oklar och ”flytande”. Kanske det beror på vår grupp att man inte hunnit fundera så mycket på sitt handlande utan måste ta situationen som den kommer. Man ha inte alltid hunnit tänka på processen. Men vi ha gjort vissa förändringar och det ha funkat ganska bra (med de flesta). Med små ändringar kan det bli bättre/lättare.”

Ett centralt tema som lyfts fram i flera av svaren från utvärderingen är tiden.

”Barnen kan mer än vad man tror, bara de får prova på och man ger tid. Roligt och givande att se barnens reaktioner när de får känna att de lyckas då de prövar, t.ex. på- och avklädning.”

”Vi kunde dela gruppen ytterligare i vissa situationer, men då krävs det mer tid för att förbereda och planera”

”Jag har lärt mig att tålamod, förändringar och övande tar tid och får ta tid!”

”Svårt att hitta tid för reflektion, har inte fått tillräckligt med tid att reflektera och fundera på frågorna och sätta mig in i all info som kommit.”

”Tiden för vuxna att diskutera är knapp ibland.”

”Det som känts svårt för mig är att det inte varit möjligt att vi kunnat jobba i smågrupper oftare trots många i personalen. På det viset kunde man se och höra barnen bättre. Jag tycker också att vi inte/aldrig har tillräckligt med TID att tillsammans sitta ner och diskutera i personalen. Har heller aldrig/sällan tid att lösgöra sig från barngruppen med en liten grupp barn.”

Utvärderingen visar att deltagarna upplever att handledningen varit tillräcklig.

”Jag har fått tillräcklig handledning. Man har kunnat fråga om man funderat på något.”

”Tydligt och strukturerat, stegvis instruktioner som var lätta att förstå och utgå från.”

Sammanfattat visar resultatet av utvärderingen av utvecklingsprojektet att processen till största del upplevts som positiv och givande, men att den även inneburit en del oklarhet och frustration över tidsbrist. Trots detta har alla fem teamen utvecklat en eller flera av de områden som valts för projektet, och teamen har hittat nya sätt att tänka och reflektera kring sitt arbete.

6 DISKUSSION

I det här kapitlet diskuterar jag först resultaten från studien och kopplar dem till den teoretiska bakgrunden. Jag har valt att dela in kapitlet i olika faktorer som möjliggör eller hindrar en positiv utvecklingsprocess. Sedan diskuterar jag metoden jag valt i studien. Diskussionskapitlet innehåller också mina egna reflektioner i rollen som handledare och deltagande forskare.

6.1 RESULTATDISKUSSION

Här redovisar jag fem faktorer som bidrar till en positiv utvecklingsprocess samt, vid brist på dem, hindrar en sådan. Faktorerna är sådana som blivit synliga dels i utveck-

ingsarbetet på Björkebo daghem, men stöds även av teori och resultat från tidigare studier.



Figur 6. Möjliggörande och hindrande faktorer.

6.1.1 UTGÅNGSPUNKT

För att engagera kolleger och andra delar av organisationen behövs information om vad aktionsforskning handlar om, vad syftet är och vilka möjligheter den ger. (Rönnerman et al. 2016 s.100) Att kunna ta utgångspunkt i den egna praktiken, ett s.k. ”bottom-up” perspektiv, och att själv äga frågan är en avgörande framgångsfaktor för ett lyckat utvecklingsarbete (Lindgren 2012 s. 67-68).

En grundläggande förutsättning för kontinuerlig utveckling av verksamhetskulturen är att personalen förstår vilka värderingar, kunskaper och föreställningar som påverkar deras arbete och kan analysera dem. En förtroendeskapande dialog som präglas av delaktighet och respekt för varandra är viktig i utvecklingsarbetet. (Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2022 s. 87-88) Det krävs en förståelse för de sammanhang som småbarnspedagogen ingår i för att kunna förhålla sig till de snabba förändringar som sker. Arbetet måste hela tiden relateras till de styrdokument och

målsättningar som styr verksamheten för att tydliggöra vad man strävar efter. (Rönnerman et al. 2016 s. 69, 95-96) Syftet sätter in frågan i ett utvecklingssammanhang och skapar en riktning i hela processen. Att förankra arbetet är viktigt för att skapa goda förutsättningar för en lyckad process. Det behöver skapas konkreta förutsättningar för arbetet i form av tid och resurser, samt en mental förberedelse, acceptans och motivation hos deltagarna. (Söderström 2012 s. 131-132)

I utvecklingsarbetet på Björkebo daghem fick deltagarna i ett tidigt skede information om planerna och gavs möjlighet att förbereda sig mentalt inför utvecklingsarbetet. Att ständigt förankra arbetets alla faser till det grundläggande uppdraget och styrdokumentet som styr verksamheten, gjorde att den grundläggande uppgiften och den pedagogiska arbetets grund tydliggjordes och visualiserades.

Att från början vara beredd att gå in i ett förändringsarbete och förhålla sig positivt till det är betydelsefullt för att ett förändringsarbete ska ske (Alnervik 2013 s. 180-181). Allt förändringsarbete kräver att alla parter åtminstone strävar i samma riktning, även om man inte tycker och tänker och gör på samma sätt. Pedagogisk dokumentation är ett kollektivt arbetsverktyg som bygger på ett gemensamt reflektionsarbete. Det är genom synliggörandet via den pedagogiska dokumentationen som man kan engagera varandra i det pedagogiska arbetet. (Lentz Taguchi 2013 s. 37)

Att enbart koppla till läroplan och övriga styrdokument räcker dock inte. Ett förändringsarbete kan inte enbart utgå ifrån praktiken. För att förstå och förändra verksamheten måste man också kunna analysera sina resultat och relatera till aktuell forskning. Teorier hjälper till att förstå praktiken på olika sätt och blir viktiga i ett utvecklings- och förändringsarbete. Litteratur och forskning kan bidra till att vidga vyer och ge en förståelse för de sammanhang som den egna praktiken ingår i. (Lentz Taguchi 2013 s. 37, Rönnerman 2012 s. 95-96)

6.1.2 GRUPPEN OCH LÄRANDE

I en lärande gemenskap finns det rum för olika åsikter och känslor. Man uppmuntras till att experimentera, försöka och anstränga sig men det ska även vara tillåtet att göra misstag. En gemenskap som kontinuerligt utvärderar och utvecklar sin verksamhet utmanar sig själv och är medveten om och utnyttjar sina styrkor. Att göra tillsammans

och uppleva delaktighet stärker gemenskapen. Personalen ska uppmuntras till självvärdering och till att dela kunskap och kompetens och samtidigt utvecklas professionellt. Reflektion över gemensamt överenskomna mål och uppgifter och regelbunden utvärdering av det egna arbetet samt resultat från utvecklingsarbete, utvärderingar och forskning bidrar till att främja lärandet i gemenskapen. (Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2022 s. 32) Generellt sett ger lärande höga nivåer av belöning och personlig tillfredsställelse. Positiva känslor korrelerar med planering och målformulering och att uppnå planerade mål. Själva inlärningsprocessen, det ögonblick då lärandet sker, kan ändå vara stressande och laddat med känslor av osäkerhet. Det kan gå över till negativa känslor, när ens förmåga har överskridits. (Hattie & Yates 2014 s. 151-152)

Kelchtermans (1993 Se Folkesson 2005 s. 70-72) menar att det finns några händelser som är centrala för vad man upplever och blir påverkad av i en lärandesituation; *critical incidents*, *critical phases* och *critical persons*. Critical incidents innebär att man ställs inför situationer där tidigare strategier inte fungerar. Det kan också innebära att normala rutiner ifrågasätts av någon och man tvingas då agera på ett annat sätt än vanligt. En händelse kan upplevas som critical för en person, men inte för kollegan. Det kritiska har att göra med hur individen klarar av att handskas med situationen och kan endast definieras som kritisk av individen själv och bara i efterhand. Då det professionella jaget utmanas kan man uppleva en period som känns kritisk och osäker (critical phase). Som critical persons betraktas de människor som har haft ett betydande inflytande på personen i ett eller flera avseenden. Nyckelpersoner och viktiga händelser har i regel orsakat en period av förvirring eller en fas där det känts omöjligt för personen att agera som tidigare.

I denna studie kan man säga att kritiska händelser skedde då utvecklingsarbetet fick sin början. Det fanns ett behov av förnyelse och att mera konkret arbeta med uppgifter som tidigare formulerats på en mera teoretisk och abstrakt nivå. Kritiska händelser för deltagarna i projektet var också att hitta temat för utvecklingsarbetet i kollegahandledningstillfällena. Kritiska faser i studien inföll då teamen arbetade med utvecklingsuppgifterna. I diskussioner på möten och i utvärderingen efteråt kom det fram att det fanns olika nivå av motivation inför förändring i de olika teamen. Utmaningar, och vad som upplevdes fungera i vissa grupper, upplevdes olika av

grupperna. Som kritiska personer kan man i studien hitta teammedlemmar som fungerat som stöd för varandra, team där man hållit ihop och strävat efter gemensamma mål. För mig personligen var min kritiska person mitt handledarpar. Genom gemensam reflektion kring hur driva arbetet framåt och vilka konkreta åtgärder som skulle vidtas till näst, hölls processen levande och gav mera i utbyte än om jag skulle ha fungerat ensam som handledare.

Resultatet av själva lärandet är inte en produkt utan en pågående process där förståelse, förändring, ny förståelse, ny förändring, ständigt ingår. Uppfattningar förändras och skapas genom nya erfarenheter. Lärandeprocessen är till sin natur fylld av spänningar och konflikter. Nya kunskaper, färdigheter, och attityder uppnås genom att närma sig och konfronteras med erfarenheten på olika sätt. Om lärandet ska vara effektivt krävs det att den lärande har förmåga att pendla mellan olika sätt att närma sig erfarenheten, från aktör till observatör och från närhet till distans. Den lärande måste kunna agera, vara praktisk och konkret, och samtidigt kunna reflektera, vara teoretisk och abstrakt. (Folkesson 2005 s. 80) Föreståndare och handledare har ansvar för att avsätta tid för handledningstillfällen och tid för reflektion. Men utöver detta har även det egna teamet ett stort ansvar i att strukturera och fördela arbetet, så att arbetet hålls i gång mellan handledningstillfällena. Alla i kollegiet har ett ansvar att arbeta både med sig själv och kollegialt och aktivt delta i utvecklingsarbetet. Det är viktigt att ta tid för reflektion och verkligen analysera de aktioner man genomfört före man går vidare till följande aktion. Som pedagog är det vanligt att man gärna vill att det ska hända saker hela tiden och att man kan redovisa för såväl vårdnadshavare som kollegor och sig själv att man åstadkommit. Tankarna bakom vad man gjort och vilka lärdomar man fått blir därför ofta osynliga. (Rönnerman et al. 2016 s. 64-68)

Ett problem som Alnervik & Alnervik (2017 s. 46) uppfattat är då individen inte längre tar eget ansvar utan "gömmer sig" bakom det som gruppen bestämt. I ett arbetsteam är ansvaret för arbetet både individuellt och kollektivt. Den enskilda individen kan bidra konstruktivt eller fungera som ett hinder i samarbetet. Individens motivation eller vilja skapar möjligheter till potentiell utveckling av verksamheten eller att förändringsarbetet avstannar. Genom att dela intresset i arbetet och en vilja att utveckla arbetet kan ett möte och kommunikation ske, vilket gör att samarbetet kan fungera trots att deltagarna eventuellt inte egentligen trivs med varandra som privatpersoner.

Alnervik & Alnervik (2017 s. 69) har kommit fram till att om pedagoger kontinuerligt får tid till att prata om sitt arbete kan arbetsglädjen och motivationen för arbetet hållas kvar. Studierna visar att de flesta lärare inom småbarnspedagogik (i Sverige) är intresserade av de didaktiska frågorna men många upplever att det får alldeles för lite plats i samtalen p.g.a. otydliga strukturer och många administrativa uppgifter. Om det finns kolleger i teamet som inte ser meningen med att samtala om didaktiska frågor blir det svårt att ensam driva de diskussionerna.

Att arbeta med en sådan här process har inneburit att pedagogerna i Björkebo daghem har fått nya insikter och ny bild av sitt arbete, vilket även kom fram i utvärderingen av utvecklingsprojektet. För vissa har insikterna varit stora och påverkat arbetet framåt, t.ex. då man insett att barnen klarar av mycket redan då de är små, vilket skapat en förändring i pedagogens arbetssätt. För andra har insikterna mera handlat om vilka typer av lösningar som fungerat i just den barngruppen och vilka som inte fungerat. Det aktionsforskande förhållningssättet i utvecklingsprojektet har inneburit ett synliggörande av verksamheten, vilket i sin tur lett till ett ”korrigerande” och utvecklande av den.

6.1.3 STRUKTUR, TID OCH VERKTYG

Att arbeta i team ger många fördelar, men det gör också att det egna ansvaret på avdelningen inte alltid är så tydligt. I Rönnermans et al. studie (2016 s. 68) visade resultaten att pedagogerna lätt fastnade i att ingen riktigt tog ansvar för utvecklingsarbetet på den egna avdelningen. Då man hade team-möten drog man sig för att börja prata om det, och fokuserade istället på att planera praktiska ärenden. För att hitta en lösning på detta föreslog man att en i teamet varje vecka skulle ansvara för att leda diskussionen kring utvecklingsarbetet i team-mötet. Att dokumentera orsakerna till att man inte hann göra uppgifterna synliggjorde dem och gjorde dem lättare att göra någonting åt. Dokumentation utgjorde underlag för förändring.

I utvecklingsarbetet på Björkebo daghem syntes detta fenomen ganska tydligt. Det var svårare att följa med de enskilda teamens framsteg då dokumentationen av dem låg på teamens egna ansvar och det fanns stora skillnader i dokumentationen som hade gjorts på de olika avdelningarna.

De organisatoriska och ekonomiska ramarna framstår ofta som ett större hinder för pedagogerna än det materiella. Pedagogerna upplever ofta en spänning mellan de begränsningar som dessa villkor och ramar utgör och de visioner och målsättningar som de ska arbeta mot. (Gannerud & Rönnerman 2007 s. 171-172)

I en intervjustudie om lärares arbetsbild (Söderström 2004 i Söderström 2012 s. 123-124) uppgavs tidsbrist som det vanligaste problemet i lärararbetet. De flesta lärare sade sig vilja ägna mer tid åt kollegiala diskussioner och reflektion för att utveckla det konkreta pedagogiska arbetet. Det finns en tydlig ambition att kollegialt utveckla både det egna arbetet och verksamheten, men tidsbrist är ett stort problem. Småbarnspedagogiken utsätts hela tiden för händelser som pedagoger eller ledare inte kan påverka. Omorganisationer, besparingar, personalbrist och större barngrupper är situationer som försvårar utvecklingsarbete. I sådana tillfällen kan aktionsforskande upplevas som ett krav som tar tid ifrån det som måste göras. (Rönnerman et al. 2016 s. 99) Det är avgörande för det kollegiala lärandet att det organiseras tillfälle för kollegiala samtal och reflektion. Det måste finnas en hållbar struktur för detta och det behövs någon som ansvarar för och håller i dessa möten. Rönnerman (et al. 2016 s. 99) menar att det här kunde vara handledarnas roll. Det kan också finnas tveksamhet och osäkerhet till teoretisk fortbildning, eftersom det inte ingår som en naturlig del i småbarnspedagogikens kultur (Rönnerman et al. 2016 s. 96). Detta syntes även i Björkebo daghems utvecklingsarbete. Alla team fick mappar där handledarna sammanställde teoretiskt material som skulle fungera som stöd för reflektion och diskussion. Till personalmöten ombads teamen läsa in sig på aktuellt tema och komma förberedda till mötet. Detta fungerade inte alltid, och vid flera tillfällen fanns det deltagare som inte hade läst eller gjort överenskomna ”uppgifter” till reflektionsmötet. Detta upplevdes av mig, i rollen som handledare för processen, som frustrerande. Trots att jag själv arbetar i grupp kunde det i perioder vara svårt för mig att ha förståelse för tidsbristen som upplevdes som ett hinder, eftersom jag själv upplevde att strukturen för utvecklingsarbetet var bra och att tid fanns avsatt för utvecklingsuppgifterna. Under processens gång lärde jag mig att kollegers olika nivå av engagemang är ett naturligt inslag i förändringsarbete, och att det inte nödvändigtvis behöver betyda att utvecklingsprocessen stannar av, trots att alla arbetar i individuell takt. Resultatet av

utvärderingen visade också att nivån på de utmaningar man upplevde att fanns i de olika barngrupperna påverkade hur mycket man satsade på utvecklingsarbetet.

Verktyg och dokumentation ger stöd och struktur och håller ihop arbetet. Dokumentationen hjälper aktionsforskningens olika delar att gå framåt steg för steg. Brist på tid kan göra att man inte hinner följa arbetet fullt ut. Det är viktigt att det även finns tid för att beskriva och presentera arbetet utöver själva dokumentationen. (Rönnerman et al. 2016 s. 64-68) Om samtal ska bidra till att utveckla verksamheten behöver man ha strukturerade former för de kollegiala träffarna. Alnervik & Alnervik (2017 s. 47, 69) föreslår att en form för denna struktur kunde vara att skapa "kontrakt" där samtalen inramas av tydliga regler. Det är viktigt att bestämma tid, innehåll och förhållningssätt för samtalen. Det handlar om att använda tiden på ett ändamålsenligt och effektivt sätt och att hitta ett sätt att ta gemensamt ansvar för verksamhetsutveckling.

Inom småbarnspedagogiken i Raseborg används s.k. "team-avtal" som görs inför varje läsår och som uppdateras regelbundet under året. I det dokumentet antecknas överenskommelser, ofta av praktisk natur, som gäller det enskilda teamet. I avtalet ingår redan teammöten som en punkt, men ett utvecklingsförslag kunde vara att ännu tydligare börja anteckna praktiska arrangemang för hur teamen ska föra kollegiala samtal, och på vilket sätt de kollegiala samtalen kunde föras inom hela enheten.

6.1.4 STÖDJANDE LEDNING

En verksamhet måste ledas mot någonting för att kunna driva ett förändringsarbete på ett tydligt sätt. Här har ledaren en viktig roll. (Alnervik & Alnervik 2017 s. 22) För att aktionsforskning ska bli hållbar över tid är det viktigt att ledaren stöder det arbete som pågår och det arbete som pedagogerna tar initiativ till (Rönnerman 2012 s. 101).

En stödjande ledning, där ledningen har tydliga visioner och idéer om hur verksamheten ska utvecklas har visat sig vara avgörande för om arbetet fortsätter framåt eller stannar av (Rönnerman et al. 2016 s. 62). Ytterligare viktiga framgångsfaktorer är att utvecklingsarbetet tillåts ta tid och införlivas i vardagsarbetet. Här är chefens roll i utvecklingsarbetet mycket viktig. Det handlar om att både stödja arbetet och att

organisera resurser. Utan ledningens medverkar tenderar aktionsforskningen att bli en engångsföreteelse. (Lindgren 2012 s. 67-68)

Systematiskt utvecklingsarbete kräver både långsiktig planering och föreståndarens engagemang. Det är också föreståndarens uppgift att skapa utrymme och förutsättningar för verksamhetsutveckling. Handledare måste ges nödvändigt stöd och tid måste avsättas både för enskilt och gemensamt utvecklingsarbete. Att föreståndaren är väl insatt i enhetens arbetssätt och vardag är av stor betydelse. Det ökar förståelsen för vad pedagogerna talar om. Ledaren bör vara synlig, ta sig tid att samtala med och lyssna på pedagogerna, stöda arbetet med att hitta lösningar på eventuella problem. Ledaren ska också vara tydlig med sina förväntningar på pedagogerna och deras insats i uppdraget att bedriva utvecklingsarbete. (Rönnerman et al. 2016 s. 62-63)

Föreståndaren är en pedagogisk ledare med ansvar för att driva den pedagogiska utvecklingen. Det innebär att skapa möjligheter och förutsättningar för att driva pedagogiskt utvecklingsarbete. Ledaren har också ansvar för att initiera pedagogiska diskussioner. Dessa pedagogiska diskussioner kan innefatta reflektioner om barnsyn, kunskapssyn, värderingar, aktuella debatter och ny forskning, samt att kritiskt granska den egna enhetens arbete. För att kunna initiera dessa pedagogiska samtal behöver ledaren vara lyhörd för de frågeställningar som finns bland personal och barn. (Alnervik & Alnervik 2017 s. 67-68)

Genom att skapa strukturer för professionella diskussioner främjar ledaren en verksamhetskultur som kännetecknas av delaktighet. Ledaren ska också engagera arbetsgemenskapen i att regelbundet utveckla och förnya den gemensamma verksamhetskulturen. Ledaren ska stödja gemenskapen så, att den utvecklas till en lärande gemenskap där var och en utvecklar och delar med sig av sin kompetens. Ledaren ska ansvara för att de gemensamma arbetssätten synliggörs och regelbundet observeras och utvärderas. (Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2022 s. 87-88)

Ledningens främsta uppgift handlar om att utveckla och förändra villkoren så att medarbetarna får bra förutsättningar att utföra sitt uppdrag. En viktig del i att skapa rätt förutsättningar är att tillsammans definiera en långsiktig ambition, ett önskat läge, och att föra en dialog kring vad i de nuvarande förutsättningarna som hindrar verksamheten

att nå dit. Att skapa goda förutsättningar handlar också om att ge medarbetarna ett tydligt handlingsutrymme så att de kan ta kontroll över sin egen situation, men också att synliggöra verksamheten och inspirera till att förbättra den. Det är viktigt att ingjuta ett förhållningssätt som främjar viljan att utveckla sig själv utifrån insikten om att det medarbetaren gör är viktigt. En viktig del i ledningen är alltså att återkoppla till syftet med verksamheten samt att arbeta långsiktigt så att verksamheten blir hållbar. (Sohlberg 2018 s. 211, 221-223, 225-226)

Ledningsarbetet handlar om att skapa en samsyn om vad som kännetecknar ett bra resultat, samt att skapa förutsättningar för lärande utifrån det övergripande syftet med verksamheten, så att medarbetare och ledare tillsammans kan utveckla verksamheten. Ledarskap och medarbetarskap ska ses som ett partnerskap där man integrerar olika slags kunskaper och kompetenser. (Sohlberg 2018 s. 230-231)

Gemensam tillit är viktig för att lärande ska ske. När ledaren är delaktig och visar ett genuint intresse för verksamheten och medarbetarna, skapas ett tillitsfullt klimat. (Sohlberg 2018 s. 233-234, Rönnerman et al. 2018 s. 29-31, 114)

Den verksamhetsnära kunskapen är lokal och specifik för just den organisationen, och är därför svår att överföra till en annan miljö. För att förbättra och utveckla verksamheten behöver ledaren tillsammans med medarbetarna studera hur arbetsuppgifterna påverkar verksamheten. Ledaren tillför en bredare kunskap om verksamhetssystemet och har insikter om vilka yttre drivkrafter som påverkar förutsättningarna, medan medarbetarna tillför sina erfarenheter från fältet. Tillsammans skapas en helhetsförståelse av verksamheten och en samsyn gällande vad som behöver utvecklas och förbättras i verksamheten. Det är då ledare och medarbetare tillsammans utvecklar verksamheten som förutsättningarna för en lärande organisation skapas. (Sohlberg 2018 s. 234-235)

Som ledare är det också viktigt att följa upp processen (Alnervik & Alnervik 2017 s. 81). Ledaren ska ta tillvara team-medlemmarnas erfarenheter och kunskaper och sprida dessa mellan de olika teamen. Syftet är inte att visa upp eller jämföra, utan för att koppla samman och ge idéer så att teamen ges möjlighet att hitta strategier för utveckling. (Alnervik & Alnervik 2017 s. 109)

Inom småbarnspedagogik finns en tydlig styrning av verksamheten. Detta behövs även för att dokumentationsarbetet ska ske systematiskt. Detta kan upplevas både som alltför styrande och som ett stöd för pedagogerna. Ett argument för denna styrning är att pedagogerna inte ska behöva lägga tid på strukturering och organisering utan istället ges möjlighet att lägga tid på det pedagogiska innehållet. Tydliga organisatoriska ramar möjliggör tid för att prata om arbetets innehåll istället för att diskutera utformningen av organisationen. (Alnervik 2013 s. 173-174)

I utvecklingsprojektet på Björkebo daghem behövde ledaren, både i rollen som handledare, samt även ledaren i rollen som chef för enheten, ibland ta en mer auktoritär roll. Detta för att hela tiden säkerställa att utvecklingsarbetet gick framåt. Även för att upprätthålla pedagogernas motivation och förankra dem i uppdraget. Enhetsledarens roll var även att praktiskt organisera projektet och utsätta tid för reflektion och uppgifter. Trots att det ibland behövdes en mer auktoritär roll var det viktigt att arbetet sågs som ett gemensamt förändringsarbete, där alla arbetade mot samma mål.

Det finns både bra och negativa sidor med ett obligatoriskt utvecklingsarbete. Å ena sidan är det bra om alla deltar eftersom det då blir en kollektiv kompetensutveckling med inriktning att förbättra kvaliteten. Å andra sidan finns det också en risk att aktionsforskningen reduceras till en metod, och att reflektionen uteblir. Så som i allt utvecklingsarbete handlar det om att se poängen med ett visst arbetssätt för att också vilja pröva på det. Här har ledaren en viktig uppgift i att hantera kollegernas tvekan att delta i aktionsforskning. (Rönnerman 2012 s. 101)

Pedagoger och ledare har ett gemensamt ansvar för hela enhetens utveckling. Ledarens uppgift är att skapa förutsättningar för att hela personalen ska kunna påverka och ta ansvar för verksamhetsutvecklingen. Pedagogernas ansvar är att vara villiga att ta del av kollegernas arbete och bidra till verksamhetsutveckling på hela enheten. Då ledaren är delaktig i processen skapas en helhetsbild som är viktig att ha för att kunna driva pedagogiska processer som bygger på kollegialt lärande. Utifrån denna helhetssyn kan idéer och kompetenser spridas mellan kollegerna och teamen och kan bidra till utveckling. (Alnervik & Alnervik 2017 s. 11)

För att en verksamhet ska bli expansiv krävas att de små innovativa processerna ges betydelse, även om de inte är en garanti för att en fullständig expansiv förändring av

verksamheten kommer att ske. Ledarens ansvar är att ta tag i och hålla fast de trådar som de innovativa processerna innebär, för att möjliggöra en expansiv förändring. Därför behöver en ledare vara nära verksamheten för att kunna se, utmana och följa upp de innovativa processer som finns i verksamhetssystemet. Ledaren kan bidra till att väva samman alla de olika, motsägelsefulla och ibland lösa trådarna som finns i ett verksamhetssystem, och på så sätt leda verksamheten vidare. (Alnervik & Alnervik 2017 s. 20)

6.1.5 HANDLENING

Pedagoger behöver hjälp i förändringsarbete, t.ex. genom handledning med hjälp av dokumentationer och genom att samtala (Alnervik 2013 s. 133). I utvecklingsprojekt med aktionsforskande hållning inom det pedagogiska fältet i Sverige har studier visat att handledning ses som ett viktigt inslag för att kompetensen ska utvecklas i en viss riktning. Handledningen bidrar också till koncentration kring vissa frågor. Regelbundna träffar med en handledare kan hjälpa att hålla kvar tråden och fokuserar och fördjupar diskussionen om vissa händelser i vardagsarbetet. Pedagogerna upplever att de får hjälp att tänka vidare. Handledaren kommer inte med direkta svar men däremot är handledaren av betydelse för att insikten ska uppnås (Rönnerman 2012 s. 28)

Reflekterande handledning innebär att man inte behöver vara överens i diskussionerna, snarare tvärtom. Samtalen gynnas av olika perspektiv och en tillåtande atmosfär att deltagarna inte behöver oroa sig för att säga "rätt" eller "fel". I samtalen är det också viktigt att alla ansvarar för att inte ta någonting personligt, utan snarare se meningsskiljaktigheter som att man har olika åsikter om arbetet och att allas synsätt är värdefulla. (Rönnerman et al. 2016 s. 76) Verksamhetsutveckling handlar till stor del om att i ett kollektivt sammanhang sätta ord på kunskap och förgivettaganden i den egna praktiken. Ofta upptäcker vi inte egna förgivettaganden förrän de synas i kontrast mot andras. Vi kan ta oss ur tyst kunskap med stöd av andra. (Wennergren 2012 s. 74-75).

Rönnerman, Edwards-Groves och Grootenboer (2018 s. 24-34, 108-118) använder begreppet *mellanledare* och syftar då på det som i den här studien är jämförbart med handledare. Mellanledaren har vanligtvis både en ledarroll och samtidigt en roll i verksamheten (t.ex. som lärare i en grupp). Båda dessa roller är integrerade i varandra.

Mellanledaren har ett nära samarbete med föreståndare för enheten. Mellanledaren ska fungera som ledare för professionellt lärande, koppla till styrdokument och fokusera på utveckling, lärande och måluppfyllelse. Rönnerman (et al. 2018) menar att en mellanledares främsta uppgift är att stöda det pedagogiska utvecklingsarbetet och inte ansvara för de administrativa uppgifterna, vilka hör till föreståndarens uppgifter. En kollega med mellanledande uppgifter kan t.ex. organisera och handleda pedagogiska möten, erbjuda idéer och inspiration, t.ex. genom att erbjuda en kurs eller workshops, eller bjuda in övriga kolleger att observera på avdelningen, för att sedan diskutera dessa möten kollegialt.

Eftersom handledarna samtidigt är kolleger är det viktigt att föreståndaren tydliggör handledarfunktionen för övrig personal och tydliggör att det är föreståndaren som gett uppdraget. Handledarna behöver också få tid att planera och följa upp sin handledning. (Rönnerman et al. 2016 s. 91) Inför utvecklingsarbetet hade jag fått utbildning i handledningsuppdraget genom att gå en kurs i kollegialt lärande. I och med det upplevde jag det ibland som att jag nått steget längre än de som just inlett processen, vilket jag ibland upplevde som frustrerande. För mig kunde vissa saker te sig ”självklara”, och det krävdes insikt av mig som handledare att förstå att utveckling tar olika lång tid för olika personer. Detta blev även tydligt i slutet av processen då vi utvärderade utvecklingsprojektet. Vi använde oss av en bild av människor som klättrar i ett träd, för att synliggöra att alla är på olika ”grenar i trädet”, olika stadier i sin egen process, trots att vi just avslutat en gemensam process. Och samtidigt som vi avslutat den, så är den början på vidare processer. Och att även andra saker som ligger helt utanför arbetet kan påverka motivationen hur man ställer sig till ett utvecklingsarbete. Ändå tror jag att genom att få tid till att enskilt och tillsammans reflektera över enheten och arbetssätten däri, kan man uppnå mer motivation till arbetet eftersom det samtidigt synliggör saker man eventuellt inte märkt eller sett förut.

I en studie kring pedagogers uppfattning om vardagsarbetet i förskola och skola i Sverige (Gannerud & Rönnerman 2007) kommer det fram att den samarbetskultur som den pedagogiska arbetsplatsen ofta präglas av, kan ha både en positiv och en negativ inverkan. Kontinuiteten och samverkan, som ofta bygger på spontanitet och frivillighet, skapar en trygghet i gruppen och stöder strävan efter att skapa en gemensam pedagogisk grundsyn. Men en sådan kontinuitet kan även skapa risker. Det kan leda till att det blir

svårt att se på den egna verksamheten med kritiska ögon och uttala kritik när den finns. Detta kan leda till att den starka gemensamma grundsynen samtidigt innebär ett försvarande av nytänkande och förändring. (Gannerud & Rönnerman 2007 s. 172-173) Alnervik & Alnervik (2017 s. 11) menar också att samtidigt som erfarenheten är drivkraften och en styrka i det kollektiva lärandet, så kan denna erfarenhet också bidra till att det blir svårt att se vad som kan förändras, eftersom vissa uppgifter uppfattas som självklara. Då blir det ledarens uppgift att diskutera, motivera och leda arbetet så att pedagogerna börjar pröva på nya sätt. Genom att ta del av mångas tankar och idéer skapas en naturlig ”störning” av de egna tankarna och idéerna (Alnervik 2013 s. 121).

Den kollegiala reflektionen kan ske vid det som också kan ses som handledningstillfällen. Vid träffarna är det viktigt att alla får komma till tals och att fokuset är riktat mot utvecklingsområdet. För att arbetet ska gå framåt krävs att alla i kollegiet tar eget ansvar och är förberedda inför tillfällena. Här har handledarna en viktig roll i att tillitsfullt utmana kollegerna och hålla kvar fokus så att tillfällena blir givande. Etiken är också en viktig aspekt att reflektera över. Det är viktigt med ett öppet klimat, så att även svåra saker kan tas upp. (Rönnerman et al. 2016 s. 63-64)

En kritisk vän kännetecknas av vänskap, d.v.s. en relation, tillit, stöd och bekräftelse, samt av kritik, som innebär analys, bedömning, värdering och kvalitet (Wennergren 2012 s. 73) Att använda sig av kritisk vän kan positivt inverka på arbetet med verksamhetsutveckling. Då kritiska vänner skuggar varandra bidrar det till en kompetensutveckling inifrån vilket påverkar den pedagogiska kvaliteten. Kollegan som blir skuggad får utmaningar, samtidigt som den som skuggar andra får nya tankar om sitt eget arbete. Wennergrens studie (2007 se Wennergren 2012) visar att arbetet med kritisk vän och skuggning bidrar till ett kollektivt ansvar för utveckling. Det skapas tyst kunskap, vilket innebär att det som är möjligt att se och lyssna in kan bli föremål för utveckling. Att vara kritiska vänner i utvecklingsarbete innebär att stödja varandras berättelser och stöda varandra i att formulera sig fram till egna eller gemensamma förståelser. Då kollegers berättelser i dialog möter andra perspektiv skapas nya infallsvinklar. Här krävs en balans i att inte ge alltför hård, men inte heller alltför okritisk respons.

I processen upplevde jag ibland att det var en utmaning att få alla att delta lika aktivt. Det fanns en viss obalans i aktiviteten i teamen och i de olika diskussionsgrupperna. Trots att utvecklingsarbetet i ett tidigt skede förankrades till styrdokument och strukturerades så att fokus kunde läggas på det här arbetet, hade deltagarna olika nivåer av motivation och förståelse för processen. För mig personligen var det en viktig insikt att förstå att de olika nivåerna av motivation inte nödvändigtvis behöver betyda att utveckling inte sker. Men det visar också att handledning och struktur för att driva processen framåt är viktig, speciellt då motivationen hos en del av deltagarna inte är lika hög som hos andra. I den här studien var tiden begränsad, och tid avsattes för utvecklingsarbetet terminen 2018-2019. Det skulle ha varit intressant att följa med hur processen fortsatt om utvecklingsarbetet inte haft ett tydligt slut. Kanske processen då blivit djupare och gett upphov till vidare utvecklingsbehov, och med tiden kanske blivit ett naturligt inslag av arbetssätt i verksamheten.

6.2 METODDISKUSSION

Vanligtvis är det två grundläggande kriterier som används i argumentationen för datakvalitet; validitet och tillförlitlighet. Validiteten hänvisar till relevansen, noggrannheten och precisionen i data, och den diskuteras vanligen i förhållande till ”interna” eller ”externa” faktorer. Interna faktorer handlar om huruvida de data som samlats är relevant för de frågor som undersöks och huruvida data har organiserats och hanterats på ett tillräckligt noggrant sätt. Extern validitet kan mätas genom överensstämmelsen med andra exempel på fenomenet och i vilken utsträckning fynden går att generalisera. Tillförlitligheten hänvisar till huruvida ett forskningsinstrument är neutralt till sin verkan och om det skulle vara konsekvent ifall det användes vid en rad olika tillfällen. (Denscombe 2018 s. 385-388)

Eftersom aktionsforskningen oftast är inriktad på en plats istället för flera, kan aktionsforskning ofta få kritik som hävdar att resultaten inte ska generaliseras längre än till det specifika fallet. (Denscombe 2018 s. 182, Folkesson 2012 s. 45) Men aktionsforskningen kan, trots att den är småskalig och handlingsinriktad, utnyttja redan befintliga teorier, tillämpa och pröva forskningsförslag, använda ändamålsenliga metoder och erbjuda utvärdering av kunskaper. (Denscombe 2018 s. 182) Att kvalitativ

forskning ofta producerar tolkningar, teoretiska begrepp eller beskrivningar, d.v.s. mönster som kan kännas igen i den empiriska världen, kan ses som en slags överförbarhet. Överförbarhet kan nås när någon kan förstå olika situationer, processer eller fenomen med hjälp av de tolkningar som gjorts inom forskningen. Svårigheten med detta resonemang är att det bygger på att sammanhanget är baserat på individens tolkningar och underliggande antaganden inom ett specifikt sammanhang. (SBU 2017 s. 72-73) Även om denna studie och resultaten av den är kopplat till en enskild enhet, kan resultaten ändå gå att överföra till andra. Den miljö och de situationer som beskrivs i denna studie kan lätt kännas igen även i andra pedagogiska miljöer. Därav anser jag att denna studie kan bidra med värdefull information för andra pedagogiska team och enheter som vill skapa verksamhetsutveckling genom kollegialt lärande.

Dadds (1995 se Rönnerman 2012 s. 51-52) argumenterar starkt för att synen på vad som kan räknas som legitima sätt att redovisa aktionsforskning behöver vidgas. Dadds menar att den akademiska forskningen ska ta i beaktande och acceptera sådana sätt att kommunicera forskning och presentera forskningsresultat, som är mer relevanta i en pedagogisk kontext. Det handlar alltså om att eftersträva en sådan dokumentation av pedagogers arbete, att den får ett värde även för andra pedagoger. Att praktikerna själva bidrar till att tydliggöra det unika inom praktikerforskning, visar på alternativ på vilka man kan hantera frågor om kunskapens trovärdighet samt visar sätt att redovisa kunskapen på. Det handlar om att skapa en professionell trovärdighet, när det gäller praktikers bidrag till den egna professionella kunskapsbildningen. Forskning i den egna praktiken måste tillåtas utgöra forskning på sina egna villkor. (Rönnerman 2012 s. 53)

För att kunna generalisera krävs att kontexten i vilken en aktionsforskningsstudie genomförs är tydligt redovisad. Det gör det enklare att se likheter och olikheter till den egna praktiken för att kunna avgöra de nya kunskapernas meningsfullhet för den egna verksamheten. (Söderström 2012 s. 135) I den här studien har jag redovisat tillvägagångssättet genom att beskriva arbetsprocessen och genom att gå djupare in i de olika aktionerna som genomfördes och som drev processen framåt.

Fördelar med aktionsforskning är att deltagarna medverkar aktivt i forskningen, vilket kan demokratisera forskningsprocessen. Aktionsforskningen innebär ofta en större uppskattning och respekt för deltagarnas kunskaper. Aktionsforskningen är till personlig

nytta för deltagaren eftersom den påverkar deltagarens självutveckling. Aktionsforskningen synar praktiska problem och resultaten har en direkt påverkan på praktiken. Aktionsforskningen innebär i bästa fall en fortlöpande utvecklings- och förändringscykel vilket är till nytta för organisationen där forskningen genomförs. Den som ägnar sig åt aktionsforskning har en värdefull inblick i hur saker och ting fungerar på den enheten där aktionsforskningen äger rum. Detta kan vara en stor tillgång för forskningen, men det kan också innebära en begränsning. Ibland har en utomstående forskare bättre möjligheter att se den typ av saker som för en deltagare kan uppfattas som självklara. Den utomstående forskaren kan eventuellt erbjuda värdefulla insikter och nya synvinklar som kan hjälpa deltagaren framåt. (Denscombe 2018 s. 182-183) Jag kan relatera till båda dessa synvinklar. I och med det deltagande forskarperspektivet upplevde jag stundvis att det var en utmaning att ha tre olika roller i processen; deltagare, handledare och forskare, och att det kunde ha varit lättare att utföra studien som en utomstående forskare, t.ex. i en enhet som jag själv inte ingår i. Då kunde min roll ha varit mera neutral och i en sådan roll är det eventuellt lättare att driva på deltagarna. Trots detta upplever jag ändå att fördelarna med att känna till verksamheten och utmaningarna i den egna enheten och kunna använda denna information även i rollen som handledare för processen var viktig för framskridandet av processen.

Nackdelar med aktionsforskning kan vara att deltagarens medverkan samtidigt begränsar forskningens ramar och gör det svårare att generalisera resultaten. Aktionsforskaren är inriktad på att lösa problem som människor ställs inför i den vardagliga praktiken, vilket gör att aktionsforskaren även har ett egenintresse i resultaten, vilket påverkar objektiviteten och opartiskheten. Ytterligare en utmaning med aktionsforskning är att den kräver extra arbetsinsats av deltagarna. (Denscombe 2018 s. 184) I den här studien var det egenintresset i att utveckla enheten som bidrog till en lyckad process. Dock märktes belastningen av den extra arbetsinsatsen som krävdes av deltagarna och det syntes även i utvärderingen där en del av deltagarna upplevde att strukturen var bristfällig och att man inte givits tillräckligt med tid. I ett utvecklingsarbete är strukturen mycket viktig, och för att strukturen ska hålla behövs ett tydligt ledarskap och en positiv inställning både hos ledning och deltagare.

Att forska i sin egen praktik innebär att bli medveten om sig själv som en del av den praktik man studerar. I detta ligger en stor utmaning. Tidigare studier visar att lärare

ofta upplevt det svårt att se sig själva och sin egen roll eller sätta ord på sin förståelse. De har upplevt det lättare att studera och reflektera över barnen eller vårdnadshavarna. Att förhålla sig kritisk till den egna rollen och skapa distans genom självreflektion har visat sig vara svårt. Rönnerman (se Folkesson 2012 s. 50) menar att ett sätt att hantera denna problematik kan vara att formulera den egna förståelsen av det som studeras i ord, och att göra detta som ett led i forskningsprocessen. Detta blir då också någonting som kan beaktas i trovärdighetsresonemangen.

Enligt Rönnerman (2012 s. 96) kan kvalitet inom småbarnspedagogik sammanfattas genom att kvalitetsarbete för det första har genomförts systematiskt genom en aktionsforskande hållning där pedagogerna identifierar en aspekt av praktiken, ställer frågor till praktiken, genomför aktioner som följs med olika verktyg och analyserar resultat av de aktioner som genomförts. För det andra har pedagogerna ökat sin förståelse för den egna praktiken genom att ha utvecklat former för samarbete. För det tredje har pedagogerna ökat sin förståelse för de sammanhang som praktiken ingår i genom att relatera det egna arbetet till styrdokument och aktuell litteratur och forskning. Genom den gemensamma reflektionen utvecklas det som kan benämnas som professionella lärandegemenskaper. Dessa ger förutsättningar för att skapa utrymme för en hållbar utveckling av verksamheten. (Rönnerman 2012 s. 97) Aktionsforskning kan ge kolleger inom det pedagogiska fältet en fördjupad kunskap kring den egna praktiken. Genom dess systematiska arbetssätt, en fördjupad förståelse för praktiken och de sammanhang den ingår i, ges möjligheter att utveckla och förbättra praktiken och professionaliteten. (Rönnerman 2012 s. 89, 97, Gannerud & Rönnerman 2007 s. 37-38) Deltagarnas självkänsla och professionalitet stärks och de får insikter i hur man själv kan påverka den verksamhet man själv är en del av, vilket kan ses som empowerment (Rönnerman et al. 2016 s. 19, Kemmis et al. 2014 s. 4)

Om jag i min forskning från början hade planerat utföra en studie om detta utvecklingsarbete hade jag kunnat fördjupa mig ytterligare och ställt mera fördjupande frågor och på så sätt även kunnat producera den empiri som jag eftersträvade. Jag upplever att strukturen för utvecklingsarbetet samt verktygen för insamlandet av data varit välplanerade i denna studie, och resultatet av studien påvisar att verksamheten utvecklades och nya insikter skapades. Men om jag från början planerat att använda materialet till en studie, kunde även aktionerna och de pedagogiska verktyg som nu

användes ha kunnat utvecklas och fördjupas ytterligare, inte bara för att få en djupare aktionsforskningsprocess, men även för att få ett djupare material. Då kunde även andra verktyg ha använts, såsom videoupptagningar och ljudinspelningar. Det skulle ha gett mera djup och innehåll till resultatredovisningen.

7 SLUTSATSER

En väsentlig fråga när det gäller lärande i praktiken och förändring av verksamhet är i vilken utsträckning ”det nya” införlivas i praktiken och blir ett arbetssätt utan att vara ett projekt. Joyce och Showers (1980 se Rönnerman 2005 s. 115-116) lyfter fram några komponenter som visat sig vara betydelsefulla för effekter av kompetensutveckling. De kompetenser som betonas är teori, demonstration, praktik, återkoppling och handledning. I aktionsforskning används samtliga komponenter men inte i den ordning som ovan angetts. En orsak till att pedagoger varit nöjda med den kompetensutveckling de genomgått och att de ansett att den egna yrkeskompetensen ökat kan vara att flera av de komponenter som anges också tillämpats genom det sätt som kompetensutvecklingsprojektet varit upplagt på. Att i kompetensutveckling utgå ifrån praktiken tycks alltså ge kunskap om och förståelse för vardagsarbetet och vilka sammanhang det ingår i. Denna kunskap ger en ökad yrkeskompetens och ligger till grund för det förändringsarbete som kan påbörjas.

En viktig fråga är om lärandet genom den process som sker leder till en förbättring och en fördjupad förståelse av praktiken och de sammanhang den ingår i. En kritisk punkt är hur praktiker hanterar nya insikter och kunskaper. En väg är att fortsätta göra som man alltid gjort, en annan är att ta till sig den nya kunskapen och förändra praktiken och sin förståelse av praktiken utifrån nyvunna insikter och att se detta som ett fortsatt arbetssätt. (Rönnerman et al. 2012 s. 37-38) På Björkebo daghem fanns det planer på att fortsätta arbeta systematiskt med aktionsforskande utvecklingsprojekt redan påföljande termin. Detta har dock inte förverkligats. Därför anser jag att en intressant vinkling för vidare forskning skulle vara vilka faktorer som gör att utvecklingsarbete upprätthålls och vad som behövs för att en enhet inte ska falla in i gamla mönster efter en avslutad process. I aktionsforskning ska forskningen inte behöva avslutas eftersom nya frågor ger upphov till nya varv i processen.

Arbetet inom småbarnspedagogiken kan vara isolerande. Det kan innebära att det i längden blir svårt att se hur arbetet förändras eller att man inte längre ser någon mening med förändring. Ibland kan det även finnas konflikter i enigheten kring om och hur arbetet behöver utvecklas. Motivationen till förändring är olika för olika personer och i olika perioder. Då kan det vara betydelsefullt att få möta andra kolleger, ta del av deras dokumentationsarbete och reflektioner, vilket kan bidra till att nya tankar kring meningsfullhet och ny motivation till utveckling föds. (Alnervik 2013 s. 67, Alnervik & Alnervik 2017 s. 93) Aktionsforskning kan vara ett sätt att skapa kunskap kring förändring inom småbarnspedagogik. Kunskap skapas kollaborativt under demokratiska former. Dialog och respons är viktiga faktorer för att kolleger ska kunna förstå sin praktik och hur den kan förändras och utvecklas. För detta krävs regelbundna sammankomster där praktiken är i fokus. (Rönnerman et al. 2018 s. 67-68, 76)

Aktionsforskning och kollegialt lärande kan ske på flera olika sätt. Utvecklingsprojektet på Björkebo daghem 2018-2019 är ett exempel på hur verksamheten inom småbarnspedagogik kan utvecklas genom ett kollegialt lärande och ett aktionsforskande förhållningssätt. Den arbetsprocess som beskrivs i studien kan fungera som ett underlag för andra enheter och team då de arbetar med pedagogiska frågor. Vidare kunde ett sådant förhållningssätt utvecklas till att expandera till större nätverk, över enhets- och kommunala gränser.

KÄLLOR

Alnervik, K., 2013, *Men så kan man ju också tänka! Pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg i förskolan*, Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping

Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:659182/FULLTEXT01.pdf>

HÄMTAD: 9.7.2022

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

Alnervik, K., 2018, Systematic documentation: Structures and tools in a practice of communicative documentation, *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol.19, s. 72-84

Tillgänglig: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1463949118762147>

HÄMTAD: 10.3.2022

Coghlan, D., Brannick, T., 2014, *Doing action research in your own organization*, 4th edition, Sage Publications Ltd, London

Denscombe, M., 2018, *Forskningshandboken. För småskaliga projekt inom samhällsvetenskaperna*, Studentlitteratur, Lund

Elfström Pettersson, K., 2018, How a template for documenting in Swedish preschool systematic quality work produces qualities, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 00, s 1-13

Tillgänglig: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1463949118758714?icid=int.sj-full-text.similar-articles.1> HÄMTAD: 10.3.2022

Fennefors, A.T, Jansen, K., 2009, *Småbarnspedagogik och praktikberättelser. Pedagogisk dokumentation i förskolan*, Gleerups Utbildning AB, Malmö

FNs konvention om barns rättigheter 1989

Tillgänglig: <https://lapsiasia.fi/lapsen-oikeuksien-sopimus> HÄMTAD: 10.3.2022

Folkesson, L., 2005, Yrkesutbildning – och sedan? Professionell utveckling ur lärares perspektiv I: Wenestam, C-G, Plengiér Gaäl, A, Folkesson, L, Rönnerman, K, Andersson, E, Wendt-Larsson, K, Dahlgren, H, Lundborg, 2005, *Lärande i vuxenlivet*, Studentlitteratur, Lund, s. 67-97

Folkesson, L., 2012, Forskning – på vems villkor? I: Rönnerman, K, Folkesson, L, Lindgren, A-C, Wennergren, A-C, Nyberg, E, Ek, M, Söderström, Å, Björneloo, I, Bergström, K, Edwards-Groves, C, Olin, A, Nylund, J, 2012, *Aktionsforskning i praktiken – i förskola och skola på vetenskaplig grund*, Studentlitteratur, Lund, s. 41-54

Forskningsetiska delegationen, 2012, *God vetenskaplig praxis och handledning av misstankar om avvikelser från den i Finland*, Forskningsetiska delegationens anvisningar 2012 Tillgänglig: https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf HÄMTAD: 6.7.2022

Gannerud, E., Rönnerman, K., 2007, *Att fånga lärares arbete. Bilder av vardagsarbete i förskola och skola*, Liber, Stockholm

Granberg, O., 2018, Att identifiera en lärande organisation, I: Granberg, O., Ohlsson, J., Malm, T., Thunborg, C., Bennergstedt, U., Bivall, A-C., Tyrstrup, M., Andersson, S., Sjöberg Forssberg, K., Sohlberg, I., Wallenholm, H., 2018, *Den lärande organisationen 2.0*, Studentlitteratur, Lund, s. 61-96

Göransson, E., 2017, *Kollegialt lärande. Kort och gott en kaffepaus med kollegorna eller en reflektion utifrån betydelsen att stanna upp*, Examensarbete, Umeå Universitet Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1183125/FULLTEXT01.pdf> HÄMTAD: 10.3.2022

Handal, G., Lauvås, P., 2015, *Handledning och praktisk yrkesteori*, Studentlitteratur, Lund

Hansson, E., 2011, *Förutsättningar för reflektion i skolans värld. En aktionsforskningsstudie om kollegahandledning*. Magistersuppsats, Högskolan i Halmstad

Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:500933/FULLTEXT01.pdf>
HÄMTAD: 10.3.2022

Hattie, J., Yates, G., 2014, *Hur vi lär. Synligt lärande och vetenskapen om våra läroprocesser*, Natur och Kultur, Stockholm

Kemmis, S., McTaggart, R., Nixon, R., 2014, *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*, Springer, Singapore

Lag om småbarnspedagogik 2018, tillgänglig:
<https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2018/20180540> HÄMTAD: 10.3.2022

Lentz Taguchi, H., 2013, *Varför pedagogisk dokumentation? Verktyg för lärande och förändring i förskolan och skolan*, Gleerups Utbildning AB, Malmö

Lindgren, A-C., 2012, Med videon som verktyg, I: Rönnerman, K, Folkesson, L, Lindgren, A-C, Wennergren, A-C, Nyberg, E, Ek, M, Söderström, Å, Björneloo, I, Bergström, K, Edwards-Groves, C, Olin, A, Nylund, J, 2012, *Aktionsforskning i praktiken – i förskola och skola på vetenskaplig grund*, Studentlitteratur, Lund, s. 55-70

Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund 2006: *Samtalskonst i praktiken*

Tillgänglig: <https://lr.shop.strd.se/product/10249/0/0/665996> HÄMTAD: 10.3.2022

Niss, G., Söderström, A-K., 2015: *Samarbete i förskolan – för barnens skull*, Studentlitteratur, Lund

Raseborgs stad 2018: *Plan för småbarnspedagogik i Raseborgs stad*

Tillgänglig: <https://www.raseborg.fi/raseborgs-plan-for-smabarnspedagogik/> HÄMTAD 10.3.2022

Rintakorpi, K., 2016, Documenting with early childhood education teachers: Pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practices, *Early years: an international journal of research and development*, 36, 4, s. 399-412

Tillgänglig:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09575146.2016.1145628?scroll=top&needAccess=true> HÄMTAD: 10.3.2022

Rintakorpi, K., 2015, Dokumentointi varhaiskasvatuksen kehittämisen menetelmänä, *Kasvatus* 3, s. 269-275

Rönnerman, K., 2000, *Att växa som pedagog. Utvärdering av ett aktionsforskningsprojekt i förskolan*, Göteborgs universitet, Tillgänglig:

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/22991/gupea_2077_22991_1.pdf;jsessionid=9D6786FD715389E9D9F93DD529808369?sequence=1 HÄMTAD 10.3.2022

Rönnerman, K., 2005, *Lärande i yrket genom aktionsforskning* I: Wenestam, C-G, Plengiér Gaäl, A, Folkesson, L, Rönnerman, K, Andersson, E, Wendt-Larsson, K, Dahlgren, H, Lundborg, 2005, *Lärande i vuxenlivet*, Studentlitteratur, Lund, s. 99-117

Rönnerman, K., 2012, Vad är aktionsforskning? I: Rönnerman, K, Folkesson, L, Lindgren, A-C, Wennergren, A-C, Nyberg, E, Ek, M, Söderström, Å, Björneloo, I, Bergström, K, Edwards-Groves, C, Olin, A, Nylund, J, 2012, *Aktionsforskning i praktiken – i förskola och skola på vetenskaplig grund*, andra upplagan, Studentlitteratur, Lund, s. 21-40

Rönnerman, K., 2012, Systematiskt kvalitetsarbete i förskolan, I: Rönnerman, K, Folkesson, L, Lindgren, A-C, Wennergren, A-C, Nyberg, E, Ek, M, Söderström, Å, Björneloo, I, Bergström, K, Edwards-Groves, C, Olin, A, Nylund, J, 2012,

Aktionsforskning i praktiken – i förskola och skola på vetenskaplig grund, andra upplagan, Studentlitteratur, Lund, s. 89-104

Rönnerman, K., Nylund, M., Sandback, C., Wilhelmsson, B., 2016: *Aktionsforskning i förskolan – trots att schemat är fullt*, andra upplagan, Lärarförlaget, Stockholm

Rönnerman, K., 2016, *Aktionsforskning – en väg mot kvalitet och förbättring I: Rönnerman K., Nylund, M., Sandback, C., Wilhelmsson, B., 2016, Aktionsforskning i förskolan – trots att schemat är fullt*, andra upplagan, Lärarförlaget, Stockholm, s.13-30

Rönnerman, K., Edwards-Groves, C., Grootenboer, P., 2018, *Att leda från mitten – lärare som bedriver professionell utveckling*, Lärarförlaget, Stockholm

SBU:s handbok *Utvärdering av metoder i hälso- och sjukvården och insatser i socialtjänsten*, Statens beredning för medicinsk och social utvärdering, 2017, Stockholm

Tillgänglig: <https://www.sbu.se/globalassets/ebm/metodbok/sbushandbok.pdf>
HÄMTAD: 10.3.2022

Sohlberg, I., 2018, *Verksamhetsnära styrning och ledning i praktiken I: Granberg, O., Ohlsson, J., Malm, T., Thunborg, C., Bennerstedt, U., Bivall, A-C, Tyrstrup, M., Andersson, S., Sjöberg Forssberg, K., Sohlberg, I., Wallenholm, H., 2018, Den lärande organisationen 2.0*, Studentlitteratur, Lund, s. 209-237

Söderström Å., 2012, *Att lära av egen praxis, I: Rönnerman, K., Folkesson, L., Lindgren, A-C, Wennergren, A-C, Nyberg, E, Ek, M, Söderström, Å, Björneloo, I, Bergström, K, Edwards-Groves, C, Olin, A, Nylund, J, 2012, Aktionsforskning i praktiken – i förskola och skola på vetenskaplig grund*, Studentlitteratur, Lund, s. 123-139

Utbildningsstyrelsen 2022, *Grunderna för planen för småbarnspedagogik*

Tillgänglig: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Grunderna_for_planen_for_smabarnspedagogik_2022_0.pdf HÄMTAD: 6.7.2022

Vigert, G., 2011, *Det reflekterande samtalets inre liv. Aktionsforskningsstudie om verksamhetsutveckling*. Magistersuppsats. Högskolan i Halmstad

Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:425373/FULLTEXT01.pdf>

HÄMTAD: 10.3.2022

Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila S., Sulonen, H., 2019, *Grunder och rekommendationer för utvärdering av småbarnspedagogikens kvalitet*, Nationella centret för utbildningsutvärdering

Tillgänglig: https://karvi.fi/app/uploads/2019/02/KARVI_3_2019_web.pdf HÄMTAD:

10.3.2022

Wennergren, A-C., 2012, På spaning efter en kritisk vän, I: Rönnerman, K, Folkesson, L, Lindgren, A-C, Wennergren, A-C, Nyberg. E, Ek, M, Söderström, Å, Björneloo, I, Bergström, K, Edwards-Groves, C, Olin, A, Nylund, J, 2012, *Aktionsforskning i praktiken – i förskola och skola på vetenskaplig grund*, Studentlitteratur, Lund, s. 71-88

Yin , R., 2013, *Kvalitativ forskning från start till mål*, Studentlitteratur, Lund

BILAGA 1

INFORMATIONSBREV

Hej!

Vid sidan av mitt arbete som lärare inom småbarnspedagogik studerar jag till HYH socionom vid utbildningsområdet för det sociala området vid yrkeshögskolan Arcada. Jag skriver mitt masterarbete om kollegialt lärande och verksamhetsutveckling. Masterarbetet skrivs som ett beställningsarbete av den egna arbetsplatsen.

Under 2018-2019 genomfördes på Björkebo daghem ett utvecklingsprojekt för att utveckla verksamheten. Projektet genomfördes som en aktionsforskningsprocess. I mitt masterarbete kommer jag att rapportera utvecklingsprojektet. Det övergripande syftet med mitt masterarbete är att beskriva på vilket sätt man med hjälp av aktionsforskningsperspektiv och ett kollegialt lärande inom småbarnspedagogiken kan utvärdera och utveckla verksamheten. Genom att rapportera projektet kan även övrig personal och förmän inom småbarnspedagogiken i Raseborg hitta stöd då de utvärderar och utvecklar verksamheten i sina enheter.

Vid frågor, kontakta mig.

Vänliga hälsningar,

Anna Koskinen

e-post: koskanna@arcada.fi eller anna.koskinen@raseborg.fi

BILAGA 2

FORMULÄR FÖR INFORMERAT SAMTYCKE

Jag ber om din tillåtelse att i mitt masterarbete få använda mig av material som samlats in i det utvecklingsprojekt som gjordes på Björkebo daghem år 2018-2019. Materialet kommer att behandlas konfidentiellt, användas i forskningssyfte och förvaras på säker plats. Fysiskt material kommer att förvaras bakom lås och elektroniskt material (såsom enkätsvar) förvaras bakom mitt personliga användarnamn och lösenord tills masterarbetet är godkänt. Efteråt kommer känsligt material (såsom enkätsvar) att förstöras. I masterarbetet kommer material från diskussioner och enkäter att anonymiseras så att inga enskilda personer kan identifieras. Genom att skriva under detta formulär samtycker du till att jag i mitt masterarbete använder mig av materialet.

Med vänliga hälsningar

Anna Koskinen

Yrkeshögskolan Arcada, det sociala området (högre YH)

Tid och plats

Underskrift och namnförtydligande

BILAGA 3

BESKRIVNING AV KOLLEGAHANDLEDNING

- Bestäm vem som är ledare för omgången. Ledaren har ansvar för att ordet går laget runt, att var och en kan säga pass och att det inte ges möjlighet att ta ordet utanför turordningen (med undantag för korta uppklarade arbetsformsfrågor).
- Bestäm vem som är observatör om ni är fler än fem personer.
- Var och en tänker en kort stund på sitt ärende. Ledaren förbereder sig genom att gå igenom de olika faserna.
- Laget runt; var och en presenterar sitt ärende kort.
- Ledaren noterar ärendeformuleringarna på tavlan eller blädderblock.
- Gruppen väljer ärende genom att gå laget runt och rösta. Ledaren har utslagsröst. Påminn om vilka regler som gäller för tystnadsplikten.
- Ärendeägaren, den vars ärende har valts, berättar närmare om sitt ämne. Inget utrymme för frågor ännu.
- Frågestund "laget runt" med korta öppna frågor för att förstå ärendet bättre. Inga följdfrågor, en fråga i taget. Man kan säga pass. Gå flera rundor tills frågorna tar slut eller så länge tiden medger. Ärendeägaren svarar på varje fråga kort och koncist.
- Ärendeägaren redogör för vilka lösningsförslag hon/han nu kan se. Ledaren antecknar på blädderblock. Ärendeägaren godkänner formuleringarna.
- Rådgivande rundor, ett råd i taget, man kan säga pass. Ledaren skriver upp råden på blädderblock. Gå flera rundor tills alla gett sina råd eller så länge tiden medger.
- Ärendeägaren går igenom listan med råd, uppifrån och ned och tänker högt kring dem och väljer ut några som hon bedömer som tänkbara att agera efter och motiverar gärna varför.
- En kort summering av ledaren eller observatören. Vilket var problemet? Vilka lösningsförslag kom fram? Eventuellt något att tillfoga?
- En kort diskussion (5 – 10 minuter) om själva handledningen:
 - Hur upplevde ärendeägaren övningen? Vilket utbyte upplevde hon/han?
 - Vad upplevde de övriga deltagarna? Vad lärde ni er?
 - Hur fungerade de olika momenten? (Börja med observatörens bild).
 - Vad krävs för att detta ska fungera?
- Påminn igen om tystnadsplikten, ni kan givetvis prata om själva handledningen men inte innehållet.

(Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund 2006)

