

Att utveckla undervisningen i förskola på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet: Förskollärares professionella lärande i ett aktionsforskningsprojekt

Ulrika Bergmark & Susanne Westman

ABSTRACT

The Swedish preschool has undergone some radical education policy changes during recent years, all of which have affected teachers' work. The focus of this article is on the changes relating to the demand for research-based education and how the concept of teaching has been introduced in preschool. The aim of this article was to study preschool-teachers' professional learning in relation to research-based education within an action research project which focused a new conversation method with the children. The theoretical framework of the study was based on social learning theory and communities of practice. The empirical data consists of collegial conversations and written documents produced in the action research project. The results show that the preschool-teachers in a mutual agreement persistently examined and negotiated conversation methods so that they could be adapted to their view of teaching, their professional self, and children and children's participation and learning. Through a common repertoire of scientific tools and social learning processes, they reflected each other's teaching in an open, trustful, and appreciative collaboration, and together, they critically reviewed and problematized their earlier experiences and their teaching in relation to research.

Keywords: research-based education, action research, preschool, community of practice, teachers' professional learning and development

ULRIKA BERGMARK

*Professor i pedagogik & vetenskaplig ledare
Piteå kommun*

Institutionen för hälsa, lärande och teknik

Luleå tekniska universitet

E-post: ulrika.bergmark@ltu.se

SUSANNE WESTMAN

Lektor i pedagogik

Institutionen för hälsa, lärande och teknik

Luleå tekniska universitet

E-post: susanne.westman@ltu.se

INLEDNING

Den svenska förskolan har under den senaste tioårsperioden genomgått en del genomgripande policyförändringar, vilka har påverkat hur förskollärare förväntas genomföra sitt arbete. De förändringar som fokuseras i denna artikel är att utbildningen i det svenska skolsystemet ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (SFS 2010:800, §5) och att begreppet undervisning har införts i förskolan (Skolverket, 2018). Dessa policys har resulterat i att det ställs högre krav på vetenskaplighet hos lärare i förskola och skola. I förskollärares profession ingår nu även ett förtydligt uppdrag om undervisning. Lärare i förskola och skola ska kunna värdera och omsätta forskningsresultat i sin undervisning, men också ha en aktiv roll i att generera ny kunskap om praktiken (Bergmark, 2020a, b; Kroksmark, 2014).

Det finns olika sätt för förskollärare att erhålla de kompetenser som krävs för att kunna hantera uppdragen om utökad vetenskaplighet och undervisning: genom akademiska vidareutbildningar, genom att delta i statliga ”lyft” eller genom samverkan med forskare i praktisknära forsknings- och utvecklingsprojekt (Eriksson, 2018; SOU 2018:19). Aktionsforskning är ett exempel på en deltagarstyrd utvecklingsprocess, vilken är kontexten för denna studie. En grundläggande idé inom aktionsforskning är att det omfattar forskning (kunskapsgenerering) samt personlig och professionell utveckling som gynnar undervisningen (Bergmark, 2020a, b; Noffke & Somekh, 2013). Det handlar om förändring av en praktik och reflektioner över hur förändringen går till. Inom denna forskningsinriktning finns en hög tilltro till lärar- och förskolläraryrket (Rönnerman, 2018). Aktionsforskning i förskole- eller skolverksamhet tar sin utgångspunkt i lärares frågor och utvecklingsbehov i undervisningen (Bergmark & Viklund, 2021; Reason & Bradbury, 2008).

Förskollärargrupper som arbetar med aktionsforskning tillsammans med forskare kan sägas utgöra en praktikgemenskap, vilket betyder att gruppen på olika sätt bidrar till att föra arbetet framåt mot uppsatta mål (Bergmark, 2020a). Teoretiskt har därför denna studie sin grund i teorin om praktikgemenskaper som utvecklats av Jean Lave och Etienne Wenger (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998).

Syftet med studien är att utforska förskollärares professionella lärande i relation till vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet inom ramen för ett aktionsforskningsprojekt med fokus på prövandet av en ny samtalsform i undervisningen. Forskningsfrågorna är: Vilken betydelse har förskollärares tidigare erfarenheter av att samtala med barn i undervisningen för deras professionella lärande? Hur kan en aktionsforskningsprocess med dess olika vetenskapliga verktyg och metoder bidra till och utmana förskollärares professionella lärande? Hur kan förskollärares professionella lärande förstås i relation till teorin om praktikgemenskaper?

UTBILDNING PÅ VETENSKAPLIG GRUND OCH BEPRÖVAD ERFARENHET

Att den svenska regeringen 2010 införde ett lagkrav om att utbildning ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet kan ses som något unikt i ett nordiskt, men även i ett internationellt perspektiv (SFS 2010:800, 5§). Det finns dock en del utmaningar att hantera i samband med lagkravet, eftersom det är vagt formulerat och fortfarande inte helt självklart vad det betyder för de professionella som ska praktisera det (Kroksmark, 2014; Rapp et al., 2017).

I samband med skollagens införande definierade Skolverket att vetenskaplig grund innebär "att kritiskt granska, pröva och sätta enskilda faktakunskaper i ett sammanhang." (Skolverket, 2013, s. 10). Beprövad erfarenhet innebär erfarenhet som är "systematiskt prövad, dokumenterad och genererad under en längre tidsperiod och av många" (Skolverket, 2013, s. 11). I en studie i förskola, grundskola och gymnasium (Bergmark & Hansson, 2021) undersöktes lärares och rektorers arbete utifrån lagkravet. Båda grupperna ansåg att det är svårt att till fullo definiera begreppen, och då särskilt beprövad erfarenhet. Vetenskaplig grund karaktäriseras av att det är kunskaper som utvecklats av universitetsforskare och kan handla om både undervisnings- och organisationsfrågor. Rektorernas definition av beprövad erfarenhet låg nära Skolverkets syn medan lärarna var mera kritiska. De menade att det innebär orimligt höga krav för att erfarenheter ska betraktas som beprövade. Både lärarna och rektorerna ansåg att ett vetenskapligt förhållningssätt på ett tydligt sätt kan länkas samman med verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete.

När det gäller definitioner av de centrala begreppen som kopplas till skollagsskrivningen har det skett en viss förändring sedan lagens införande, vilket exempelvis kan utläsas på Skolverkets hemsida (2021). Den "aktiva" delen av begreppet vetenskaplig grund är numera nedtonad och vetenskaplig grund beskrivs till största delen som ett substantiv: kunskap som genererats från vetenskapliga studier. Dock menar Skolverket att de professionella aktivt behöver tolka, förhålla sig till och kritiskt granska hur forskningsresultat ska omsättas i praktiken. Definitionen av beprövad erfarenhet har också till viss del omformulerats. Angivelsen om tidsperspektiv och omfattning – att den ska vara genererad under lång tid och av många finns inte längre kvar. Omformuleringarna visar att begreppen är under ständig förhandling i takt med att det publiceras fler forskningsstudier som belyser begreppen och dess användning utifrån verksammas tolkningar och praktik (Skolverket, 2020a). I denna artikel förstås vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet som två komplementära kunskapskällor (forskningens resultat och lärarefarenheter) som förskollärare grundar sin undervisning på. Utifrån förskollärares kontextuella förståelse för förskolans praktik granskar de kritiskt forskningsresultaten och avgör vilka och på vilket sätt som de passar att omsättas i undervisningen. Likväl undersöker, granskar, analyserar och omprövar förskollärare val av innehåll, arbetssätt och metoder för planering, genomförande, utvärdering och utveckling av utbildning och undervisning utifrån vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, vilket kan benämnas som ett vetenskapligt förhållningssätt (Bergmark & Hansson, 2021; Persson, 2017).

ETT FÖRSTÄRKT UNDERVISNINGSUPPDRAG I FÖRSKOLAN

Att utbildning i förskola och skola ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet får konsekvenser för hur undervisningen bedrivs. Sheridan och Williams (2018) framhåller att undervisning som fenomen inte är nytt i förskolans praktik men att det under olika tidsperioder inneburit olika saker, iscensatts olika och haft olika innehåll men sällan kallats för just undervisning. Införandet av begreppet undervisning i förskolans läroplan (Skolverket, 2018) kan delvis ses som en följd av att den anglosaxiska traditionen, med sin lärarcentrerade undervisning baserad på mål som förväntas resultera i ett individuellt och mätbart lärande, får allt större inflytande över den nordiska socialpedagogiska förskoletraditionen med sitt holistiska perspektiv på lärande där barnets rättigheter, självständighet och meningsskapande stått i fokus (Alasuutari et al., 2014).

I läroplanen tydliggörs att undervisningen kan omfatta innehåll som är planerat eller som uppstår spontant. Detta avspeglar förskolans tradition i Sverige och Norden, det vill säga att följa barns intresse och fånga lärandetillfällen likväl som att skapa sådana samt att föra samman omsorg, fostran, utveckling och lärande (Johansson & Pramling Samuelsson, 2001). Läroplanen (Skolverket, 2018) anger att oavsett om undervisningen är spontan eller planerad ska den vara målorienterad och bedrivas i enlighet med läroplansmålen.

Undervisning i förskolan beskrivs i tidigare forskning i huvudsak som interaktiv, relationell, kommunikativ och dialogisk (se ex. Sheridan & Williams, 2018; Vallberg Roth & Tallberg Broman, 2018; Vetenskapsrådet, 2015) där även lek och utforskande är centrala inslag (se ex. Nilsson et al., 2018; Pramling & Wallerstedt, 2019). Att som förskollärare, utifrån läroplanens mål, sin kunskap och barnens intressen, skapa undervisningssituationer där barn ges möjlighet att samtala blir en medveten undervisningsstrategi som möjliggör barns deltagande och lärande (Sheridan & Williams, 2018). Centralt är dock att samtalet utvecklas till en dialog, vilket tidigare ofta inte har skett (Sheridan et al., 2009). I en studie (Westman & Bergmark, 2014) framträder ett holistiskt och multidimensionellt förhållningssätt till undervisning där olika arbetssätt kombineras, ett perspektiv som även Nilsson et al. (2018) lyfter fram. De argumenterar för ett målrelationellt förhållningssätt till undervisning där balansen mellan följsamhet och styrning är central i stället för ett målrationellt perspektiv som enligt dem lätt blir förmedlingspedagogik.

LÄRARES PROFESSIONELLA UTVECKLING OCH LÄRANDE GENOM AKTIONSFORSKNING

Kompetensutveckling av lärare i förskola och skola har sett olika ut över tid, men har ofta bestått av enskilda föreläsningar av externa experter vid uppstart eller avslutning av ett läsår. Ofta är det ledningen för förskolan eller skolan som planerar vilka föreläsningar som lärarna kan tänkas behöva, vilket gör att insatsen kan upplevas som top-down styrd. Tanken med sådana föreläsningar är att lärare ska få ny kunskap och bli inspirerade för fortsatt arbete (Clarke & Hollingsworth, 2002). Det finns ett gott uppsåt med sådan kompetensutveckling, men den har också kritiserats för att den inte utgår från lärares erfarenheter och utvecklingsbehov och därför, enligt Timperley (2011), inte alltid leder till önskad professionell utveckling. Kompetensutveckling som initieras utifrån lärares identifierade utvecklingsbehov, vilket kan beskrivas som en bottom-up styrd process, är ett annat alternativ. Sådana processer är en del av lärares arbete och är kollegiala i sin natur (Opfer & Pedder, 2011; Timperley, 2011). Simons och Ruijters (2004) markerar en skillnad mellan det kollegiala lärandet som lägger grunden för att individerna i gruppen utvecklas och lär, och det kollektiva lärandet där man också kollektivt hittar ett gemensamt sätt att handla som utvecklar verksamheten. Detta perspektiv kopplar samman individuell kompetensutveckling och skolutveckling. Kollegiala och kollektiva ansatser bygger på cykliska arbetsprocesser och utvecklas därför kontinuerligt (Clarke & Hollingsworth, 2002).

Aktionsforskning kännetecknas av att processen utgår från lärares erfarenheter och frågor, den är kollegial och integrerad i arbetet. Vidare genomförs aktionsforskning ofta i samverkan med forskare. Därmed kan sägas att en sådan forsknings- och utvecklingsprocess är en typ av kompetensutveckling som är initierad underifrån och inifrån lärares praktik som bygger på deras erfarenheter (Bergmark, 2020a; Kemmis, 2009; Reason & Bradbury, 2008) och syftar till att utveckla lärares professionalitet

som i längden förväntas gynna barnens och elevernas lärande (Bergmark, 2020b; Noffke & Somekh, 2013).

TEORI

Studiens teoretiska ramverk är baserat på Etienne Wengers teorier om socialt lärande och praktikgemenskaper (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998), vilket i tidigare forskning har använts för att studera, synliggöra och problematisera aktionsforskningsprocesser (Ampartzaki et al., 2013; Bergmark, 2020a). Wenger (1998) menar att en praktikgemenskap är ett socialt lärandesystem, situerat i ett historiskt och socialt sammanhang, vilket skapar mening åt mänskligt handlande. Lärande handlar om mer än att tillgodogöra sig kunskaper – det omfattar också att skapa en lärandemiljö där människor får möjlighet till interaktion och erfarenhetsutbyte. Enligt Wenger (1998) är lärande ständigt pågående och sker i en social kontext. Våra identiteter utvecklas och förändras i lärandeprocesser, vilket följaktligen innebär en process av tillblivelse och meningsskapande. I denna studie utgör den grupp med förskollärare som deltar i studien en praktikgemenskap situerad i en svensk förskolekontext vilken beskrivits ovan. I denna praktikgemenskap tar lärande form i relationer mellan individerna och den sociala praktiken, vilken i detta fall utgörs av förskolans utbildning och undervisning.

En praktikgemenskap utmärks enligt Wenger (1998) av olika aspekter. I det *gemensamma projektet* förenas människor genom ett delat fokus, som är resultatet av en förhandlingsprocess mellan dem. Projektet utgör en integrerad del av gemenskapens arbete. *Ömsesidigt engagemang* är det som definierar en praktikgemenskap, vilket betyder att deltagarna engagerar sig i det gemensamma projektet. Ömsesidigheten behöver inte betyda konsensus, utan varje individ förväntas i stället ha sin unika roll, identitet och plats i det gemensamma arbetet. För att driva arbetet framåt i en praktikgemenskap utvecklas en *gemensam repertoar av redskap*, vilka kan omfatta ord, begrepp, rutiner, symboler och aktiviteter. De kan vara producerade inom gemenskapen eller bygga på sådant som skapats i tidigare sammanhang, men nu använt i denna praktikgemenskap. Vidare är begrepp som *deltagande*, *förhandling* och *förverkligande* centralt i en praktikgemenskap (Wenger, 1998). Som deltagare förväntas hen ha en aktiv roll och delta i processen, vilket kan innebära erfarenhetsutbyte där det sker en förhandling mellan olika personers perspektiv. Som ett resultat av förhandlingen sker ofta ett förverkligande av något. Det handlar om att gå från idé till konkret handling – att tillämpa något i praktiken. Det kan till exempel röra sig om att sätta ord på erfarenheter, samlat i ett dokument eller en modell eller att pröva en ny metod i praktiken, det vill säga att iscensätta förbättringar. Utifrån de aspekter som teorin om praktikgemenskaper accentuerar ser vi att detta ramverk tillför studien såväl en kontextualisering av lärares professionella lärande som analytiska verktyg för studien.

METOD

Studiens kontext, genomförande och empiriska material

Aktionsforskning syftar till att professionella, i vårt fall förskollärare, utgår ifrån utvecklingsområden i verksamheten som de själva anser viktiga att utveckla. Förskollärarna undersöker sedan sin praktik med målet att skapa förståelse för och förbättra verksamheten, tillsammans med rektor och med hjälp av forskare. Under 2018–2019 genomfördes ett aktionsforskningsprojekt i samverkan mellan fyra förskollärare, en pedagogista (pedagogisk handledare i förskolan), en rektor och en

forskare (Ulrika). Efter avslutat projekt inbjöds en kollega till forskaren som medforskare och författare till denna artikel (Susanne).

Området för aktionsforskningen handlade om samtal mellan förskollärare och barn i förskolan utifrån en samtalsform som kallas sokratiska samtal. Sokratiska samtal är en typ av filosofiskt samtal där barn eller elever får möjlighet att svara på öppna frågor som det finns många olika svar på. Barnen och eleverna lyssnar aktivt på varandra och under samtalets gång har de möjlighet att omvärdera sina egna tankar. Barn och elever kan i ett sokratiskt samtal tränas i kritisk granskning, att uttrycka sina tankar och åsikter samt att samarbeta med andra (Pihlgren, 2015). Sokratiska samtal var en ny samtalsform för förskollärargruppen, men utifrån vad de visste om sokratiska samtal, ansåg de att metoden skulle kunna vara intressant att utforska som undervisningsform i en förskolemiljö. Under arbetet har forskaren (Ulrika) agerat som vetenskaplig handledare som bidragit med teoretisk och metodologisk kunskap om aktionsforskningsprocesser. Under en ettårsperiod genomförde förskollärarna 2–4 samtal tillsammans med barnen varje vecka utifrån den specifika samtalsformen och de förde loggbok över sina erfarenheter i samtalen. Förutom detta har de också skuggat (observerat) varandra och filmat sin undervisning. Forskaren har handlett förskollärarna ca 1 gång per månad i kollegiala samtal. Utifrån det förskollärarna arbetade med i aktionsforskningsprojektet bestämdes innehållet för varje träff allt eftersom. Förskollärarnas tidigare erfarenheter av att arbeta med samtal i undervisningen framkom i de kollegiala samtalen.

Det empiriska materialet för studien består av åtta kollegiala samtal med de deltagande förskollärarna, pedagogistan, rektorn samt forskaren som dokumenterats via audiodokumentation. Samtalen har transkriberats ordagrant av forskaren och totalt uppgår transkriptionerna till 150 sidor text. Förutom detta består även materialet av skriftlig projektdokumentation som publicerats på hemsidor. Det empiriska materialet uppvisar en bredd av muntliga och skriftliga utsagor som baseras på erfarenheterna i aktionsforskningsprojektet.

Deltagarna informerades om studien och att de har rätt att avbryta sin medverkan om de önskar, utan att ge något skäl samt att det empiriska materialet ska hanteras konfidentiellt. I enlighet med etiska riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2017) har informerats samtycke inhämtats och alla sex deltagare har godkänt att vara med i studien. Utifrån att förskollärarna filmat sig själva i samtal med barnen och på andra sätt dokumenterat undervisningen som analyseras i de kollegiala samtalen berörs barnen indirekt av studien. Förskollärarna har därför samtalat med barnen och informerat vårdnadshavarna om projektet samt visat etisk medvetenhet gällande barnens integritet vid de kollegiala samtalen.

Dataanalys

Innehållsanalys har använts i denna studie (Graneheim & Lundman, 2004) och den har bestått av två steg: 1) gemensam analys med projektdeltagarna och forskaren och 2) analys genomförd av författarna till artikeln. I det första steget analyserades processen gemensamt av projektgruppen och forskaren i slutet av aktionsforskningsprojektet. Deltagarna läste transkriptioner från de kollegiala samtalen och fick reflektera över sina erfarenheter i projektet. Dessa diskuterades och dokumenterades sedan vid kollegiala samtal 7 och 8. På så sätt fångades även förskollärarnas tankar kring sin utveckling under processens gång och blev en del av det empiriska materialet som sedan analyserades i steg 2.

I steg 2 guidades analysen av studiens övergripande syfte och forskningsfrågor. Båda författarna läste till en början alla samtalstranskriptioner och projektdokumentationer, och studiens *analysenhet* definierades till: förskollärares professionella lärande i relation till vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet inom ramen för ett aktionsforskningsprojekt med fokus på prövandet av en ny samtalsform i undervisningen. För att fördjupa analysen, bestämdes *meningsenheter* till att omfatta a) den betydelse förskollärares tidigare erfarenheter av att samtala med barn i undervisningen har för deras professionella lärande, b) hur en aktionsforskningsprocess med dess olika vetenskapliga verktyg och metoder kan bidra till och utmana förskollärares professionella lärande och c) hur förskollärares professionella lärande kan förstås i relation till teorin om praktikgemenskaper. I *abstraktionsfasen* formulerades en berättande beskrivning av aktionsforskningsprocessen uppdelad i tre faser: i början av processen, i mitten och i slutet. Analysen fokuserade på den kollektiva förståelsen av fenomenet förskollärares professionella lärande i relation till vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Med koppling till varje fas i resultatet genomfördes även en analys utifrån teorin om praktikgemenskaper (Wenger, 1998).

RESULTAT

Fas ett – Tidigare erfarenheter möter den vetenskapligt grundade samtalsformen: frustration och självkritik

Innan projektet startade hade förskollärarna gjort en projektbeskrivning med bakgrund, syfte och frågeställningar samt vilka aktioner som planerades. Förväntningarna på vad barnen skulle lära sig i arbetet med sokratiska samtal angavs också. I den första fasen formulerade förskollärarna också ett så kallat önskat läge – en måldefinition för sitt eget professionella lärande.

Kartläggning och önskat läge

Aktionsforskningsprocessen startade med att förskollärarna gjorde en kartläggning av sin undervisning med särskilt fokus på samtal med barnen, och hur dessa främjade eller hindrade undervisningen och barns lärande. Utifrån kartläggningen formulerades frågor som skulle ligga till grund för aktionsforskningen:

- Hur kan vi hjälpa barnen att äga sina samtal och få en mer aktiv roll, utan att det går via förskollärarna?
- Hur kan vi hjälpa barnen att ställa följdfrågor till varandra?
- Hur kan vi hjälpa barnen att se och göra praktiska och abstrakta kopplingar i vardagen? (skriftlig projektdokumentation).

Dessa frågor omfattade det praktiska arbetet med barnen – vilka förändringar de ville se i undervisningen. Sedan arbetade de tillsammans med forskaren fram ett önskat läge: vad de vill uppnå i projektet avseende professionell utveckling och lärande av såväl samtalsformer med barnen i undervisningssyfte som vetenskapliga verktyg och metoder för utveckling av undervisningen. Förskollärarna enades om att särskilt fokusera på att utveckla tre kompetenser: *kritisk granskning och analys, att kunna ge och ta emot feedback och feedforward* samt *samtalskompetens*. Den första kompetensen kritisk granskning och analys beskrevs av förskollärarna på följande vis: ”Att reflektera tillsammans över det man gjort. Vi är ju i samma process även om samtalen är olika. Det känns ändå viktigt att man får reflektera med fler än en själv, än mina egna skriftliga reflektioner” (Förskollärare

2, kollegialt samtal 2). En viktig del av kritisk granskning och analys ansågs vara att kunna distansera sig från sin egen undervisning: "Man försöker ha ett distansförhållande och se det utifrån [...] Man kanske kan se att verksamheten har förändrats" (Förskollärare 3, kollegialt samtal 2). Förskollärarna kopplade ihop kritisk granskning och analys med utveckling och förändring, vilka förväntades synliggöras genom reflektion och analys. "Se hur verksamheten förändras, det hör till analys och reflektion. Och även se hur jag förändras" (Förskollärare 1, kollegialt samtal 2). Den andra kompetensen förskollärarna ville utveckla handlade om feedback och feedforward, vilket beskrevs i ett kollegialt samtal: "Att man ger varandra feedback, både positivt och negativt. Du kanske skulle ha gjort så här? För ibland kan man få tips, du gjorde så, då kan jag prova det på mitt samtal också" (Förskollärare 3, kollegialt samtal 2). Den tredje kompetensen handlade om samtalskompetens:

Förskollärare 2: Att ställa öppna frågor och följa upp samtalen också, att man tittar på rätt saker [...]

Förskollärare 1: Ja, och inte ställa tio följdfrågor.

Förskollärare 3: Att man kan vänta, att andra barn får vänta när ett barn har fått frågan. Att det är tystnad innan man får ett svar. Att man inte ska bli uppstressad [...]

Förskollärare 1: Att jag hör barnens svar. Att man ser till att alla barn får möjlighet att prata. Delar på utrymmet (kollegialt samtal 2).

Samtalsformen utmanar tidigare erfarenheter

Innan projektstart hade förskollärarna fått en kort introduktion till den nya samtalsformen: "För att få en förförståelse har förskollärarna själva fått öva sig genom att delta och hålla i samtal på apt [arbetsplatsträff]" (skriftlig projektdokumentation). I början av processen uttryckte förskollärarna själva att de har lång erfarenhet av att föra filosofiska samtal med förskolebarn som en del av undervisningen, men att kunskaperna just kring denna form av samtal inte var så omfattande, vilket påverkade starten av processen. En förskollärare uttryckte vid det andra kollegiala samtalet:

Då jag har läst böckerna känner jag att jag har börjat ha sokratiska samtal utan att egentligen ha så mycket kunskap om hur man har ett sokratiskt samtal [...] De sokratiska samtalen har en struktur som just för tillfället inte känns bekväm för mig. Jag blir lite återhållsam och tveksam på nästan hela mig själv. Det känns helt plötsligt svårt att prata med barn, vilket jag anser att jag är ganska bra på (Förskollärare 1, kollegialt samtal 1).

Att samtalsformen inte kändes bekväm för dem och huruvida de hade förstått samtalsformen på ett korrekt sätt, utifrån forskaren som har formulerat samtalsformen, var ett genomgående tema under den första tiden. De upplevde att formen hämmade dem som samtalsledare och de reflekterade också över hur styrd eller öppen samtalsformen kan vara.

Förskollärare 1: Det mest rimliga tycker jag ju är att man ska hålla sig till det vi faktiskt frågade om. Men eftersom deras svar sällan blir som vi kanske trodde, för att vi har ställt frågor redan innan som vi tänker att den här bilden ska handla om och så börjar det handla om något helt annat. Då vet jag inte vad som är rätt. Är det att gå tillbaka till mitt ämne eller till deras?

Förskollärare 2: Jag tycker också att det känns väldigt stelt, att försöka hålla tillbaka något som de tycker och vill säga. [...] Som jag har tolkat samtalets form, så hämmar det både mig och barnen tycker jag. Om jag nu har uppfattat det rätt. Det vet ju inte jag (kollegialt samtal 1).

Det faktum att förskollärarna upplevde samtalsformen hämmande i början av processen kan också ha att göra med att de och barnen var ovana med att arbeta enligt modellen. Vissa stunder blev det mer fokus på samtalsreglerna och upplägget, än utforskandet av innehållet. De ramar som omgärdade samtalet, som skulle vara en hjälp för förskollärarna, gjorde paradoxalt nog att de kände sig begränsade i samtalet. Till exempel hade de olika förberedda frågor som de utgick ifrån, som var avsedda att leda samtalet vidare. "Man upplever ju att samtalet inte är bra när det inte är flyt, att det bara jag som är utdelaren av frågor och sedan svarar du, som jag tycker att mina samtal är" (Förskollärare 3, kollegialt samtal 1). I detta fall blev samtalet mer en redovisning av svar på förskollärarens frågor, än ett samtal. Det visade sig dock ganska snart att barnen "knäckte koden" för hur samtalen skulle gå till. Det kunde handla om att göra på exakt samma sätt i varje samtal. Barnen hade också lärt sig att det verkade vara viktigt med själva frågeställandet under ett samtal och innehållet hade en underordnad betydelse.

Trots att förskollärarna upplevde initiala problem med samtalsformen fortsatte de att genomföra samtalen med barnen som planerat och på så vis utvecklade de en egen förståelse för vad denna samtalsform kan vara, genom att de både läst litteratur i ämnet och även börjat hålla samtal med barnen.

Teoretisk analys av fas ett

Om fas ett relateras till det teoretiska begreppet *praktikgemenskap* (Wenger, 1998) kan noteras att förskollärarna var i början av sin process av att skapa förståelse över vad de ska arbeta med i det *gemensamma projektet* (deras aktionsforskning om sokratiska samtal). Förskollärarna önskade tillsammans fördjupa sitt arbete om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i undervisningen. I processen använde de sig av tidigare kunskaper och erfarenheter om filosofiska samtal med barn som de tänker kan relateras till sokratiska samtal. Samtidigt insåg de dock att sokratiska samtal inte helt stämde överens med tidigare erfarenheter av samtal som undervisningsform. När de skapade förståelse för det gemensamma projektet använde de inte endast sina tidigare erfarenheter, utan de använde även forskning, och då med särskilt fokus på sokratiska samtal. Det gemensamma projektet beskrivs av Wenger (1998) som resultatet av en förhandling av deltagarna i praktikgemenskapen. Detta kan också ses i denna studie, där förskollärarna utifrån tidigare erfarenhet om filosofiska samtal i undervisningen och vetenskaplig grund (forskning om sokratiska samtal), problematiserade och kritiskt granskade vad sokratiska samtal i förskolan innebar för dem. I den första fasen var det dock ännu inte tydligt hur det gemensamma projektet gestaltade sig – förskollärarna befann sig fortfarande i ett utforskande.

I denna fas visade förskollärarna på *ömsesidigt engagemang* när de tillsammans investerade i den kollegiala processen genom att tillsammans formulera ett önskat läge som berörde deras eget professionella lärande och vad de önskade att barnen ska lära sig samt att de påbörjade samtalen med barnen utifrån gemensamma beslut om hur de ska arbeta. Engagemanget tog sig också i uttryck i form av uthållighet. Förskollärarna ville lära sig hur sokratiska samtal går till, även om metoden inte helt överensstämde med tidigare erfarenheter av samtal i förskolan.

I den första fasen utforskade förskollärarna en *gemensam repertoar av redskap* som kollegiala samtal, tankekartor och skriftliga reflektioner. Dessa olika reflektionsverktyg gynnade utvecklingen i praktikgemenskapen – förståelsen för det gemensamma projektet växte fram och det ömsesidiga engagemanget stärktes.

Fas två – Professionellt lärande pågår: förhandling av samtalsformen där något nytt växer fram

En tid in i processen såg förskollärarna att det hade tagit lång tid för samtalsformen att sätta sig. De kände att de förstod den, men att den inte riktigt gick att genomföra som det var tänkt. Därför påbörjades nu en förhandling om hur samtalsformen kunde förändras för att bättre passa lärarnas syn på undervisning och sig själva. Pedagogistan fick uppdraget att observera samtalen med barnen och skugga förskollärarna. Förskollärarna valde också att filma sig själva då de genomförde de sokratiska samtalen med barnen. Dessa vetenskapliga verktyg bidrog till ytterligare möjligheter för förskollärarna att problematisera samtalsformen och sin egen roll i samtalen.

Omförhandling av samtalets form och innehåll

Upplevelsen var fortfarande att samtalsformen var alltför styrd. Förskollärarna hade svårigheter med att följa barnens frågor och samtidigt föra tillbaka samtalet på innehållet som är förordat enligt samtalsformen.

Vi upplever att vi blir lite hämmade, att det är vi som fördelar ordet och styr samtalet.

Samtalet ska tas tillbaka till det bilden visar och det är lite utrymme till fria fantasier.

Vi blir en ordförande som vi vill komma ifrån (Förskollärare 1, kollegialt samtal 3).

Förskollärarna poängterade vikten av att pendla mellan det lärarstyrda och barnens inlägg vilket ibland drog långt från innehållet som avsetts vara fokus för samtalet. Här gällde det att se kopplingen mellan barnens association och innehållet för att kunna föra tillbaka samtalet till dagens huvudfråga. Form och innehåll var således något som förskollärarna funderade på mycket i mitten av processen och frågan om syftet med samtalen är att barnen ska lära sig att uttrycka sig eller att de ska få möjlighet att bearbeta ett visst innehåll i ett samtal eller bådadera återkom. I de kollegiala samtalen framgår att trots att förskollärarna valde innehåll för samtalen så landade de under processens gång i att detta inte var centralt. "Jag tycker att det är svårt. Det är egentligen inte innehållet i samtalet som är viktigt, utan det är gången och samtalet i sig" (Förskollärare 1, kollegialt samtal 3).

Utveckling av lärarnas egen samtalskompetens gick som en röd tråd genom projektet. Trots de initiala utmaningarna med samtalsformen kunde förskollärarna en tid in i aktionsforskningsprojektet ändå se att deras samtalskompetens hade utvecklats.

Jag läste det första samtalet och jämfört med var vi är idag, så kan jag redan märka att vi ändrat vårt sätt att tänka om sokratiska samtal. Jag har personligen ändrat mitt sätt att se på mig själv när jag håller ett samtal. Det här nervösa, att hålla ett samtal är så styrt, det känns inte aktuellt längre (Förskollärare 2, kollegialt samtal 5).

I de kollegiala samtalen framgick att förskollärarna efter att ha blivit skuggade av pedagogistan såg behov av att utveckla sin kompetens då det gäller att leda samtalen där frågornas roll var något som framträdde som centralt. "Hur, vad och varför är bra följdfrågor. Hur menar du då? Vad tänkte du då? Varför tror du?" (Förskollärare 3, kollegialt samtal 6). Det var inte bara vikten av att ställa bra

följdfrågor som diskuterades, utan även vilken roll som förskolläraren skulle ha i samtalen som problematiserades. Att veta när man som samtalsledare aktivt ska leda och när man ska avvakta var en aspekt som lyftes i de kollegiala samtalen kring inspelningarna av de sokratiska samtalen.

Förskollärare 2: Det blir jobbigt för mig själv att se, men när man kommer över det, så är det jättebra sätt att se hur man agerar och hur man fångar barnen. Jag var ju inne på att jag skulle backa, men jag tyckte inte att jag nådde riktigt samma resultat. Jag väntade inte riktigt lika länge, men jag försökte. [...] om man jämför med de andra filmerna jag hade sett, tycker jag ändå att jag faktiskt lyssnar mera (kollegialt samtal 6).

Utifrån reflektionerna i de kollegiala samtalen valde förskollärarna nu att förhålla sig till denna samtalsform genom olika justeringar som till exempel att upprepa innehållet och att använda samma bok och samma frågor för att öka barnens möjligheter att känna igen innehållet och tänka igenom hur de ville svara. "När jag hör någon som lägger fram åsikter måste jag tänka igenom. Jag kan inte komma med svar på en gång. Så kan det vara för barnen också [...] Därför körde vi samma bok och samma frågor ett par gånger" (Förskollärare 2, kollegialt samtal 4). Även placering för dialogen med barnen och platsens betydelse för samtalet granskades i de kollegiala samtalen: "Vi pratade också om vi skulle ha det här samtalet i en annan miljö. Att ha samma samtal, på samma sätt, fast i skogen, vad skulle hända?" (Pedagogista, kollegialt samtal 3).

Barnens roll i samtalen

Förskollärarna hade initialt en förväntan om att barnen i högre grad skulle äga sina samtal och få en mer aktiv roll samt att de skulle göra kopplingar mellan innehållet i samtalen och deras vardag på förskolan eller i hemmet. Reflektioner kring barnens samtalskompetens och aktivitet i samtalen granskades i observationerna. Pedagogistan kunde vid sina observationer fokusera olika saker som till exempel vilka barn förskolläraren riktade sig mest till. Pedagogistan beskrev vid ett tillfälle hur ett barns uppfattning var att förskolläraren pratade minst med honom: "men när jag tittar på strecken så har hon ju tilltalat honom en gång mer än de tre flickorna" (kollegialt samtal 3).

Förskollärarna reflekterade också över barnens samtalskompetens och hur de kan stödja denna: "de [barnen] lär sig en form hur man kan tänka och fråga. Att man kan fråga kompiserna också och lyssna. Det kanske leder dit" (Förskollärare 3, kollegialt samtal 3). Att sätta mål som är utvecklande för varje barn var något som förskollärarna anammade från sokratiska samtal och som de valde att behålla även när samtalsformen omförhandlades eftersom målen gav riktadhet åt samtalen. "Man ska ju sätta målen innan, tillsammans med barnen [...] först sätter man målen och sedan kommer frågan och sedan ska man koppla till målet på slutet" (Förskollärare 2, kollegialt samtal 4). I denna fas i projektet verkade barnens lärande fungera motiverade för förskollärarna att fortsätta arbetet med samtalsformen. Tecken på att barnen också hade lärt sig modellen var att de lekte samtal på förskolan och pratade om samtalen hemma.

Pedagogista: Nu ser vi att barnen har en form av sokratiskt samtal där de lyssnar på varandra, kommer överens och går och leker. Det här var ju målet och de gör ju det. Vi är tveksamma till modellen men vi måste se resultaten hos barnen.

Förskollärare 3: Det är väldigt mycket möten nu, de leker möten [...]

Förskollärare 2: Jag hade ett barn som förklarade för sin pappa: ”Idag har vi haft ett sokratiskt möte. Så här var reglerna”. Full koll, även orden fanns där (kollegialt samtal 4).

Förskollärarna såg att barnen lärt sig samtalsformen i och med att de spontant började leka samtal på förskolan och berätta för vårdnadshavare om hur samtalen går till.

Teoretisk analys av fas två

Om fas två kopplas till det teoretiska begreppet *praktikgemenskap* (Wenger, 1998) kan ses att förhandlingar kring det *gemensamma projektet* fortgick även under denna fas. Förskollärarna vände och vred på sina erfarenheter om att genomföra sokratiska samtal och speglade det mot tidigare erfarenhet av filosofiska samtal i förskolan. Mycket av tiden gick åt till att fundera på form och innehåll – om samtalsmodellen främst syftar till att utveckla barns förmågor att uttrycka sig och kommunicera eller om det är innehållet i samtalen, exempelvis värdegrundsfrågor som är i fokus. Förhandlingen resulterade i att förskollärarna ansåg att sokratiska samtal kan handla om både innehåll och form och på så sätt tjäna dubbla syften: att utveckla barns förmågor men även för att bearbeta ett ämnesinnehåll.

Det *ömsesidiga engagemanget* bestod i denna fas främst av feedback och kollegial spegling. Genom att förskollärarna var engagerade i aktionsforskningsprojektet delade de med sig av sina erfarenheter, funderingar, känslor av både misslyckande och framgångar. De tog inspiration från det som de tyckte fungerade i modellen och kombinerade det med andra strategier som exempelvis frågor och aktivt lyssnande. På så vis granskades och omförhandlades förskollärarnas bild av sin profession och av undervisning i förskolan. De kunde utveckla ett nytt förhållningssätt till samtalsformen där de kunde agera utifrån sin bild av undervisning, kunskap och lärande samt sin person.

Kollegiala samtal och skuggning utgjorde den *gemensamma repertoaren av redskap* i denna fas. Genom kollegial skuggning av förskollärarna själva eller att pedagogistan skuggade förskollärarna skapades tillfällen för reflektion med utgångspunkt i det önskade läget för både förskollärare och barn. Erfarenheterna av skuggningen problematiserades sedan i de kollegiala samtalen där forskaren och rektorn också ingick. Detta medförde att förskollärarna kunde göra en metarefleksion över sina erfarenheter tillsammans med forskaren och rektorn som hade en utsiktspunkt längre ifrån förskollärarnas omedelbara praktik. Genom att olika vetenskapliga verktyg och processer användes systematiskt i aktionsforskningsprocessen, utökades förskollärarnas gemensamma repertoar av redskap. I denna fas kom observationer med avgränsat fokus, och analys av dessa, att bli avgörande för möjligheten att synliggöra och problematisera såväl barnens som förskollärarnas egen samtalskompetens och möjligheter att utveckla denna.

Fas tre – Den vetenskapliga processen: kollegial spegling, kritisk granskning och analys bar det professionella lärandet framåt

Utmärkande för den tredje fasen var att förskollärarna tillsammans med forskaren rekonstruerade processen och blickade tillbaka på aktionsforskningsprojektet och på vilket sätt den vetenskapliga processen påverkat det professionella lärandet samt vilka lärdomar de tog med sig in i framtida arbete. Under de avslutande kollegiala samtalen återkopplade förskollärarna till det önskade läget de

satt upp i början av projektet gällande sin egen kompetens och i det följande får vi ta del av förskollärarnas reflekterande kollegiala samtal kring dessa olika delar.

Att dokumentera och utveckla kompetens att kritiskt granska och analysera verksamheten

I det önskade läget ingick att utveckla kompetensen att kritiskt granska och analysera verksamheten, vilket innebar förmågan att sätta ord på vad som händer i undervisningen med barnen, distansera sig och med stöd i forskning reflektera över utbildningen. För att kunna arbeta med reflekterande kollegiala samtal och utveckla ovanstående kompetensområden krävdes dokumentationer att utgå ifrån. Förskollärarna använde olika vetenskapliga verktyg för att dokumentera aktionsforskningsprocessens delar. Individuella loggböcker, skuggning och filmning av samtalen med barnen, ljudinspelningar och transkriptioner från de kollegiala samtalen användes. Genom sina olika dokumentationer och reflekterande kollegiala samtal kring dessa, utvecklades förskollärarnas kritiska granskning och analys av processen i sin helhet, men även av sig själva i sin roll som samtalsledare och förskollärare. Transkription var ett vetenskapligt verktyg som förskollärarna fick chans att arbeta med genom den aktionsforskningsprocess de deltog i. Att läsa utskrifter av sina kollegiala samtal bidrog till att deras sätt att se på sig själva och samtalen med barnen blev tydliggjorda. Analysen av transkriptionerna resulterade i många nya insikter och inte minst fick förskollärarna också bekräftelse på att den kritiska granskningen och analysen i hög grad pågick kontinuerligt och att de successivt erövrade ett vetenskapligt förhållningssätt. ”Jag är fortfarande så imponerad när jag läser transkriberingarna. Det tycker jag har varit jättebra att läsa. Man får syn på all klokskap. Det var en liten ny upplevelse för mig att läsa” (Förskollärare 1, kollegialt samtal 8). Genom att de vidgade sitt fokus bortom sig själva, sina brister och tillkortakommanden fick de ett tydligare fokus på barnen och själva samtalet. En av förskollärarna uttryckte: ”I början då såg jag bara det negativa, jag såg ingenting bra i samtalen men sen, ja jag visste vad jag hade gjort ”fel” men, alltså jag såg mer vad barnen sa, och man lyfte blicken i samtalet” (Förskollärare 3, kollegialt samtal 8).

Kritisk granskning och analys kunde också innebära att både vidga sitt fokus och inta ett metaperspektiv på undervisningen och de aktiviteter man genomfört. Det handlade också om att fördjupa sig i delar och bakomliggande orsaker till att det blev som det blev. ”Och varför vi gör det vi gör. Där kommer också tankarna fram tänker jag, varför gjorde jag det här, för annars kanske man gör saker men man tänker inte på frågan varför” (Förskollärare 4, kollegialt samtal 8). Även den vetenskapliga kopplingen blev tydliggjord via kritisk granskning och analys.

Jag tycker själv att jag alltid har varit ganska bra på att reflektera över verksamheten [...] Men att gå in på djupet och koppla till, ja läroplanen har man ju med sig i bakhuvudet men just till forskning [...] det är något jag har börjat tänka mer på, vad säger forskningen kring olika saker (Förskollärare 1, kollegialt samtal 8).

Att kritiskt granska och analysera, som en del av ett vetenskapligt förhållningssätt, kopplades ihop med förskolans systematiska kvalitetsarbete (SKA). De beskrev att de genom projektet hade lärt sig ett sätt att arbeta som de fortsatt kommer att ha nytta av: ”Sättet att jobba med aktionsforskning kommer att gynna oss i vårt arbete med SKA. Vi ska ju som undersöka men då kanske det blir i mindre skala och inte lika stort som det här, men man har ju lärt sig ett sätt” (Förskollärare 4, kollegialt samtal 8). Att kritiskt granska och analysera blev på så vis ett sätt att stödja och utmana både sin egen utveckling som professionell förskollärare och undervisningens kvalitet.

Att ge och ta emot feedback och feedforward

När det gällde det önskade läget om feedback och feedforward, omfattade det i huvudsak att öppna upp och släppa in andras reflektioner, och ta emot hjälp och vägledning i ett regelbundet och strukturerat kollegialt och kollektivt lärande som fokuserade själva lärarprofessionen på ett både individuellt och kollegialt plan. Detta eftersom skuggningar, filmer och efterföljande kollegiala samtal bidrog till en spegling av varandra, vilket också framgick i resultatredovisningen av fas ett och två. ”Och det har ju lite med feedback och feedforward att göra när vi skuggar varandra. Man ser inte det på sig själv men på andra ser man mer det positiva. Skuggningarna har fört mig framåt” (Förskollärare 4, kollegialt samtal 8).

Processen att filma sig själv eller att bli skuggad och att ta del av varandras filmer för att se sitt eget och kollegornas agerande, förhållningssätt och strategier att leda samtal upplevdes som positivt. ”Att se varandras filmer tycker jag har varit bäst av alltihop. Då man själv sitter och är jättemissnöjd och så, du hade ju så bra frågor du sa vi skulle stärka varandra” (Förskollärare 1, kollegialt samtal 8). Samtidigt var det både känslomässigt och kognitivt utmanande att se sig själv:

Det jag tycker är lite jobbigt är när jag ser mig själv, att jag upplever mig själv som yvig. [...] Och det såg jag ju själv när vi filmade, att jag såg saker hos mig själv som jag kanske inte tyckte var så trevliga att se, som jag känner att jag kanske vill ändra på utan att förändra mig som person (Förskollärare 1, kollegialt samtal 7).

Förskollärarna lyfte unisont vikten av prestigelöshet och ett nära, tillitsfullt men också utmanande och ärligt klimat för att kunna samarbeta på detta sätt.

Vi har hjälpt varandra och varit väldigt positiva och stöttat varandra tänker jag, och vi har vågat lämna ut oss, vågat öppna oss, för vi vet att ingen dömer [...] Jag tror inte att utveckling hade skett om vi inte hade haft det kollegiala (Förskollärare 2, kollegialt samtal 8).

Detta klimat utvecklades och förfinades successivt genom projektet. Att de hade tillgång till en extern samtalspartner framträdde också som en viktig aspekt för förskollärarnas utveckling och lärande då denna person, i detta fall oftast forskaren, men ibland även rektorn och pedagogistan, kunde ställa andra typer av frågor genom sitt utifrån- eller metaperspektiv.

Ja, de där frågorna du ställer [riktar sig till forskaren], det blir riktigt så man känner hur det stannar av därinne, [gör knirrande ljud med munnen och visar på tankeverksamhet] men va sa hon, vänta nu, nu måste jag tänka. Men det är jättebra – det är så man utvecklas. Att måsta tänka som nåt annat (Förskollärare 1, kollegialt samtal 8).

I samtalet landade gruppen i att de kunde se att de anpassat sitt sätt att samtala med barnen utifrån den respons de fått vid de kollegiala samtalen. Att ha möjlighet att pröva sig fram och se vad som utgjorde skillnaden från samtal till samtal blev viktigt.

Ökad samtalskompetens

I den tredje delen av det önskade läget, ökad samtalskompetens, riktades fokus på områden som att ställa öppna frågor till barnen, invänta svar, lyssna aktivt, medvetandegöra sig om och fördela talutrymme samt att inte värdera barnens svar i relation till egna värderingar. När förskollärarna tittade

tillbaka på processen såg de att samtalskompetensen hade utvecklats. En orsak till detta var de strategier man fått ta del av från kollegor, vilket även syntes som vinst i de andra två önskade kompetensområdena:

Jag är i mitt sätt men jag kan ju ändå förändras, men nånstans är jag ju ändå jag och hur jag frågar. Men jag har ju fått ta del av så många andras sätt som jag kan koppla in men jag kan inte ta [kollegas namns] samtal och göra det som mall (Förskollärare 2, kollegialt samtal 8).

Även mängden samtal och att de hölls regelbundet bidrog till utvecklad kompetens, trots det motstånd de känt under processens gång.

Samtalskompetensen har ju utvecklats för att man har haft så många samtal [...] Fast det har känts jobbigt så vet man, nä men nu ska jag ha mitt samtal. Och nästa torsdag har man kört igen och då har man ju fått rutin (Förskollärare 3, kollegialt samtal 8).

Just uthålligheten syntes vara viktig för att lyckas nå det önskade läget. Vetenskapligheten i processen blev central då värdet av och tecken på framgång i den relativt långa processen synliggjordes genom detta.

Ja, saker måste få ta tid, och ändå att man kan se något värde i det, fast man ibland tycker att gud, här händer ju aldrig nånting. Så hade jag säkert tyckt det om det här också om vi inte hade haft alla transkriberingar och papper, men gu' vad vi har gjort mycket! (Förskollärare 4, kollegialt samtal 8).

Även den tydliga riktningen mot uppsatta mål och det önskade läget hjälpte till att hålla styrning på processen och lyftes fram som viktig för SKA och verksamheten som helhet. ”När man har tydliga mål i verksamheten är det lättare att veta vad man ska leta efter i verksamheten eller sätta ord på” (Förskollärare 2, kollegialt samtal 8).

Samtal med barn kändes fortsatt relevant mot slutet av projektet då de sett att de kan arbeta målstyrt gentemot läroplanen genom dessa: ”Genom att ha samtalen får man in många läroplansmål” (Förskollärare 2, samtal 8). Inför och under projektets gång såg förskollärarna samtalsformen som en möjlighet att arbeta med planerad undervisning men successivt såg de också att samtalsformen så som den utvecklades under projektets gång även kunde användas i den spontana undervisningen. ”Samtalsformen kan användas vid olika situationer som en samtalsform även om de inte är planerade. Jag tror att jag har blivit lite bättre på att fråga och vända tillbaka samtalet till barnen än vad jag gjorde förut” (Förskollärare 1, samtal 8). Denna slutsats knöt på ett sätt ihop projektets start- och slutpunkt, att olika typer av reflekterande samtal med barn kan vara ett sätt att undervisa i förskolan men med en utökning till att omfatta även den spontana undervisningen.

Teoretisk analys av fas tre

Sett ur Wengers (1998) teori om *praktikgemenskaper* handlar *det gemensamma projektet* i fas tre i huvudsak om reflektioner över hur de har arbetat för att nå det önskade läget eftersom det har varit en summerande och återblickande fas. Förskollärarna visade i dokumentationerna att det önskade läget har fungerat som en drivkraft under projektet – en punkt mot vilken projektets aktiviteter har kalibrerats. Uthållighet, tålmod och målinriktadhet framträdde som nyckelaspekter. Genom gemensam förhandling kring samtalsformens utförande, kunde de vara uthålliga nog att göra modellen till sin egen och hantera sitt motstånd och de utmaningar de upplevde. De lånade strategier

av varandra tack vare deltagandet i praktikgemenskapen där socialt lärande var centralt, och de kunde genom dokumentationer se tecken på framgång som stärkte dem. När det gäller att kritiskt granska och analysera verksamheten, det vill säga att praktisera ett vetenskapligt förhållningssätt, vidgade förskollärarna sitt fokus och intog ett metaperspektiv på sig själva och undervisningen och uppmärksammade därmed andra aspekter av sin undervisningspraktik. Såväl agerande, förhållningssätt gentemot barnen och strategier att leda samtal och olika nyanser av dessa granskades och analyserades. Även aspekter av makt i termer av hur talutrymme fördelas eller hur barns utsagor värderas olika, blev synliggjorda med hjälp av kritisk granskning och analys.

Det *ömsesidiga engagemanget* utmärks här av viljan att ingå i ett öppet, tillitsfullt och prestigelöst samarbete för att lära sig ta emot och ge feedback och feedforward, i ett kollegialt och kollektivt lärande där individen lär och verksamheten utvecklas. Praktikgemenskapen var således central för det kollegiala och kollektiva lärandet och den stärktes allteftersom den befintliga samarbetskulturen utvecklades och förfinades inom ramen för det gemensamma projektet. I praktikgemenskapen inkluderades även vissa externa reflektions- och lärandepartners genom sitt regelbundna deltagande och ömsesidiga samarbete. Dessa partners lyftes fram som mycket viktiga för det sociala lärandet.

Den *gemensamma repertoar av redskap* som ingår i fas tre utgörs främst av en mångfald vetenskapliga verktyg för att dokumentera aktionsforskningsprocessen samt vetenskapliga systematiska processer där dessa underlag bearbetas och analyseras. Aktionsforskningsprocessen blir på så vis ett redskap för att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt. Användningen av vetenskapliga verktyg skapade möjlighet för att kunna inta ett metaperspektiv på undervisningen genom att kritiskt granska och analysera den mer ingående, vilket ledde till professionellt lärande och förändringar i undervisningen.

SAMMANFATTANDE ANALYS OCH DISKUSSION

Förskollärarna i denna studie valde att arbeta med och utveckla en specifik samtalsmetod som undervisningsform med barnen, vilket stämmer väl med den bild av undervisning som framträder i tidigare forskning likväl som styrdokument, där kommunikation och dialog är centrala aspekter av undervisning (se ex. Sheridan & Williams, 2018; Vallberg Roth & Tallberg Broman, 2018; Vetenskapsrådet, 2015).

När det gäller den första forskningsfrågan om vilken betydelse förskollärares tidigare erfarenheter av att samtala med barn i undervisningen har för deras professionella lärande, illustrerar studien att samtalsformen utmanar förskollärarnas tidigare erfarenheter av samtal med barn och syn på undervisning. Samtalsformen upplevs styrd och hämmande genom sin fasta struktur och barnens delaktighet och möjlighet att styra samtalet upplevs till viss del gå förlorad. Resultatet visar att samtidigt som förskollärarna förhåller sig till kravet på undervisning som målstyrd verksamhet, vill de skapa inflytande och delaktighet för barnen. Denna syn på undervisning har sin förankring i den svenska förskolans barncentrerade pedagogik, där barns intressen och behov varit utgångspunkt (Johansson & Pramling Samuelsson, 2001). Undervisningsuppdraget har kommit att accentuera frågan om hur målorienterad undervisning utförs i ett holistiskt, relationellt och intersubjektivt perspektiv och hur barns inflytande och förskollärares styrning balanseras (Nilsson et al., 2018; Pramling & Wallerstedt, 2019; Westman & Alerby, 2012, 2016; Westman & Bergmark, 2014). Resultatet visar att det i mötet mellan en vetenskapligt grundad samtalsform för undervisning och

förskollärarnas tidigare erfarenheter av samtal uppstår en friktion där det krävs en uthållig (om)förhandling avseende såväl innehåll som form (och den inbördes relationen mellan dessa). Förhandlingen sker för att bättre passa förskollärarnas syn på undervisning, på sig själva i sin undervisande profession samt på barnen och deras inflytande och lärande. Genom att konkret utforska och utveckla denna specifika undervisningsform kan tidigare erfarenheter synliggöras och granskas vilket leder till ett professionellt lärande. I ljuset av tidigare forskning som lyfter fram förskollärares generella motstånd mot undervisningsbegreppet och att detta kolliderar med förskolans holistiska tradition (se ex. Nilsson et al., 2018), kan resultatet av föreliggande studie förstås som att en förhandling sker av hur undervisning i förskolan kan och bör ta sig uttryck utifrån förskollärarnas erfarenheter.

Med koppling till den andra forskningsfrågan om hur en aktionsforskningsprocess med dess olika vetenskapliga verktyg och metoder kan bidra till och utmana förskollärares professionella lärande, visar studien att förskollärarna både skapade en *förståelse* för sin praktik och även genomförde *förändringar* av densamma, vilka är kännetecknande aspekter av aktionsforskningsprocesser (Bergmark, 2020a; Rönnerman, 2018). Förskollärarna har i aktionsforskningsprojektet arbetat med uppdragen om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet samt undervisning genom att de problematiserat sina tidigare erfarenheter av förskolans verksamhet och speglat dessa mot forskning, som lett till en omformulering av den rådande förskolepraktiken. De har systematiskt använt olika vetenskapliga verktyg, processer och kompetenser som dokumentation, analys, kritisk granskning och feedback för att förfina och utveckla sin undervisning, vilket är kännetecknande för ett vetenskapligt förhållningssätt i en praktik. På så vis utmanades förskollärarnas professionella lärande både vad gäller undervisningspraktiken och ett vetenskapligt förhållningssätt. Studien visar också att förskollärarna genom de gemensamt uppsatta målen drev aktionsforskningsprocessen framåt. Mål som drivkraft i utvecklingsprocesser är något som identifierats i tidigare forskning om aktionsforskning (Bergmark, 2020a). Tidigare forskning visar även på betydelsen av såväl tydliga målskrivningar som underlag, och relevanta sådana, för att kunna göra önskade analyser och förändringar (Håkansson, 2017). Ett vetenskapligt förhållningssätt har tydlig koppling till det systematiska kvalitetsarbete som förskolor är ålagda att utföra för att utveckla kvaliteten på sin utbildning och undervisning. Att se förskollärare som professionella aktörer som utvecklar sin verksamhet på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet är också bärande för att detta arbete ska lyckas (Skolverket, 2020b).

I relation till den tredje forskningsfrågan om hur förskollärares professionella lärande kan förstås i relation till teorin om praktikgemenskaper (Wenger, 1998) framgår att det *gemensamma projektet* utvecklades från att vara det aktionsforskningsprojektet om sokratiska samtal där förhandlingsprocessen och uthålligheten är centrala, till att i huvudsak handla om gemensamma reflektioner över hur de arbetat för att nå det gemensamma önskade lägets tre delar. Det sociala lärandet som skedde i praktikgemenskapen kan kopplas till ett kollegialt och kollektivt lärande där såväl individer, grupp och gemensam verksamhet utvecklas (Simons & Ruijters, 2004). Praktikgemenskapens *ömsesidiga engagemang* utgjordes av en individuell investering i en gemensam process, där viljan att ingå i ett öppet, tillitsfullt och prestigelöst samarbete att kritiskt granska och analysera verksamheten var framträdande och där tron på kraften i det sociala lärandet var fundamentet. Praktikgemenskapens *gemensamma repertoar av redskap* utgjordes främst av olika reflektionsredskap såsom kollegiala samtal och skuggning, samt en mångfald vetenskapliga verktyg för att dokumentera aktionsforskningsprocessens olika delar. Även den vetenskapliga grunden med forskning och teori blev ett redskap för att utmana det professionella lärandet och utveckla det vetenskapliga förhåll-

ningssättet. Den gemensamma repertoaren av redskap med olika dokumentationer och underlag samt analyser av dessa skapade även möjlighet till att också bygga beprövad erfarenhet genom spridning och kommunikation i en vidare praktikgemenskap utanför den egna förskolan, och på så vis också utmana andra förskollärares professionella lärande.

Avslutningsvis kan konstateras att förskollärarna är i en pågående process av att utforska och förhandla vad undervisning på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet kan vara i förskolan. Att arbeta utifrån vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet har för förskollärarna möjliggjort en kritisk granskning av sin egen praktik, och då specifikt samtalet som undervisningsform i förskolan, där det professionella lärandet utmanats och ett vetenskapligt förhållningssätt utvecklats. Persson (2017) lyfter fram utvecklingen av ett vetenskapligt förhållningssätt till den egna praktiken som en central strategi för att utveckla en förskola (och skola) på vetenskaplig grund utöver den mer traditionella strategin att informera om och implementera forskning. Vi ser i likhet med tidigare forskning (se ex. Bergmark, 2020a; Kemmis, 2009; Noffke & Somekh, 2013) att iscensättandet av forsknings- och utvecklingsprocesser som initierats av lärare i förskola och skola, vilka bygger på deras erfarenheter och är en del av deras undervisnings- och utbildningspraktik, blir centrala för att möjliggöra en förskola (och skola) på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

REFERENSER

- Alasuutari, M., Markström, A. & Vallberg-Roth, A. (2014). *Assessment and documentation in early childhood education*. Routledge.
- Ampartzaki, M., Kypriotaki, M., Voreadou, C., Dardioti, A. & Stathi, I. (2013). Communities of practice and participatory action research: The formation of a synergy for the development of museum programmes for early childhood. *Educational Action Research*, 21(1), 4–27.
- Bergmark, U. (2020a). Teachers' professional learning when building a research-based education: Context-specific, collaborative and teacher-driven professional development. *Professional Development in Education*. Doi: 10.1080/19415257.2020.1827011
- Bergmark, U. (2020b). The role of action research in teachers' efforts to develop research-based education in Sweden: Intentions, outcomes, and prerequisite conditions. *Educational Action Research*. Doi: 10.1080/09650792.2020.1847155
- Bergmark, U. & Hansson, K. (2021). How teachers and principals enact the policy of building education in Sweden on a scientific foundation and proven experience: Challenges and opportunities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(3), 448–467.
- Bergmark, U. & Viklund, S. (2021). *Aktionsforskning i undervisningen: Från idé till handling*. Studentlitteratur.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947–967.
- Eriksson, I. (2018). Lärares medverkan i praktikinära forskning: Förutsättningar och hinder. *Utbildning och Lärande*, 12(1), 27–40.
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112.
- Håkansson, J. (2017). *Systematiskt kvalitetsarbete i förskola, skola och fritidshem: Strategier och metoder*. Studentlitteratur.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2001). Omsorg – en central aspekt av förskolepedagogiken. Exemplet måltiden. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(2), 81–101.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463–474.
- Krokmark, T. (2014). *Modellskolan: En skola på vetenskaplig grund med forskande lärare*. Studentlitteratur.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Learning by doing. Cambridge University Press.
- Nilsson, M., Lecusay, R. & Alnervik, K. (2018). Undervisning i förskolan: Holistisk förskoledidaktik byggd på lek och utforskande. *Utbildning och Demokrati*, 27(1), 9–32.
- Noffke, S. E. & Somekh, B. (Red). (2013). *The SAGE handbook of educational action research*. SAGE.
- Opfer, V.D. & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407.
- Persson, S. (2017). *Forskningslitteracitet – en introduktion till att förstå, värdera och använda vetenskaplig kunskap*. Forskning i korthet, 1, KFSK, FoU-Skola.
- Pihlgren, A. (2015). *Sokratiska samtal i undervisningen*. Studentlitteratur.
- Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2019). Lekresponsiv undervisning – ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 1(7), 7–22.
- Rapp, S., Segolsson, M. & Krokmark, T. (2017). The education act: Conditions for a research-based school. A frame-factor theoretical thinking. *International Journal of Research and Education*, 2(2), 1–13.

- Reason, P. & Bradbury, H. (2008). *The SAGE handbook of action research. Participative inquiry and practice*. Sage Publications.
- Rönnerman, K. (2018). Vikten av teori i praktikinära forskning. Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer. *Utbildning och Lärande*, 12(1), 41–54.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Utbildningsdepartementet.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (Red.). (2009). *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborgs universitet.
- Sheridan, S. & Williams, P. (Red.) (2018). *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt*. Skolverket.
- Skolverket. (2013). *Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Skolverket.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan. Lpfö 18*. Skolverket.
- Skolverket. (2020a). *Att ställa frågor och söka svar. Samarbete för vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. Skolverket.
- Skolverket. (13 november 2020b). Kollegialt lärande – individutveckling eller skolutveckling. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/kollegialt-larande---individutveckling-eller-skolutveckling>
- Skolverket. (15 augusti 2021). Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/utbildning-pa-vetenskaplig-grund-och-beprovad-erfarenhet/det-har-ar-vetenskaplig-grund-och-beprovad-erfarenhet>
- Simons, P.R.J. & Ruijters, M. (2004). Learning professionals: Towards an integrated model. I H.P.A. Boshuizen, R., Bromme, & H. Gruber (Red.), *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert* (s. 207–229). Kluwer Academic Publishers.
- SOU 2018:19. *Forska tillsammans – samverkan för lärande och förbättring. Betänkande av utredningen om praktikinära skolforskning i samverkan*. Utbildningsdepartementet.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Open University Press.
- Vetenskapsrådet. (2015). *En likvärdig förskola för alla barn. Innebörder och indikationer*. Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Vallberg Roth, A-C. & Tallberg Broman, I. (2018). Undervisning i förskola – med koppling till ett samverkansprojekt. I S. Sheridan & P. Williams (Red.), *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt* (s. 62–80). Skolverket.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Westman, S. & Alerby, E. (2012). Rethinking temporality in education drawing upon the philosophies of Merleau-Ponty and Deleuze: A chiasmic be(com)ing. *Childhood & Philosophy*, 8(16), 355–377.
- Westman, S. & Alerby, E. (2016). A glimpse into toddlers learning places: Tensions and potentials in Swedish preschool. *The first years: New Zealand journal of infant and toddler education*, 18(2), 16–19.
- Westman, S. & Bergmark, U. (2014). A strengthened teaching mission in preschool: Teachers' experiences, beliefs and strategies. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 73–88.

Vol 16, nr 1 2022

Utbildning & Lärande

Redaktören har ordet: Forskning om och genom möten mellan människor, praktiker och fenomen

Sara Irisdotter Aldenmyr

Att utveckla undervisningen i förskola på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet: Förskollärares professionella lärande i ett aktionsforskningsprojekt

Ulrika Bergmark & Susanne Westman

"Räknas detta också som text?" Lässtrategier i ett ämnesintegrerat arbete med läromedelstexter

Robert Walldén

Läsundervisning i en språkligt heterogen lågstadielklass

Susanne Duek, Anna Lindholm & Birgitta Ljung Egeland

Inclusion as mental models: Learning processes among educational teams in special classes

Johan Edin

Det "okunniga museets" potential: Att möjliggöra alternativa lärmiljöer på Världskulturmuseet

Helen Arfvidsson