



JÖNKÖPING UNIVERSITY  
*School of Education and  
Communication*

# ‘’Endast en kvart går till reflektion och resten går till annat... vad hinner man då?’’

En kvalitativ studie om hur förskollärare utnyttjar den kollegiala  
reflektionstiden i verksamheten

**KURS:** *Examensarbete för förskollärare, 15 hp*

**PROGRAM:** *Förskolläraryrket*

**FÖRFATTARE:** *Elham Gholami, Aleksandra Miljkovic*

**HANDLEDARE:** *Git Blomberg*

**EXAMINATOR:** *Ann Ludvigsson*

**TERMIN:** *VT18*

## SAMMANFATTNING

---

Elham Gholami, Aleksandra Miljkovic

**“Endast en kvart går till reflektion och resten går till annat... vad hinner man då?”**

En kvalitativ studie om hur förskollärare utnyttjar den kollegiala reflektionstiden i verksamheten.

**“Only fifteen minutes is used to reflection and the remaining time is spent on other things... what do you then have time for?”**

A qualitative study on how preschool teachers perceive their common reflection time.

Antal sidor: 30

---

Syftet med vår studie är att bidra till kunskapande om hur förskollärare uttrycker att de utnyttjar den kollegiala reflektionstiden i verksamheten. Studiens syfte undersöks utifrån följande frågeställningar:

- Hur uttrycker förskollärarna att de utnyttjar den kollegiala reflektionstiden i förskolan?
- Vad anser förskollärarna bör prioriteras under den kollegiala reflektionstiden?

Studien har genomförts utifrån en kvalitativ forskningsmetod där datainsamlingen skett genom semistrukturerade intervjuer av sex verksamma förskollärare. Den teoretiska utgångspunkten av studien är utifrån verksamhetsteorin. Datainsamlingen har analyserats utifrån Nilsson och Alnerviks (2015) översättning av Engeströms (2008) triangelmodell inom verksamhetsteorin med begreppen subjekt, objekt, redskap och regler, arbetsdelning samt praktikgemenskap. Resultatet av studien visade att förskollärarna uppfattar att den avsatta tiden för kollegial reflektion inte är tillräcklig. Resultatet visade även att otydlig struktur och brist på kompetens påverkar innehållet och tiden av reflektionen.

---

Sökord: Förskola, reflektion, planering, dokumentation, verksamhetsteori, förskollärare, struktur, pedagogisk dokumentation

---

Postadress	Gatuadress	Telefon	Fax
School of Education and communication Box 1026 511 11 JÖNKÖPING	Gjuterigatan 5	036-101000	036-162585

## Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	1
<b>2. Bakgrund</b> .....	3
2.1 Styrdokument om pedagogisk dokumentation .....	3
2.2 Planering i förskolans verksamhet .....	3
2.2.1 Pedagogisk dokumentation i Reggio Emilia .....	4
2.2.2 Pedagogisk dokumentation i förskolan.....	5
2.2.3 Olika aspekter av pedagogisk dokumentation.....	7
2.4 Teoretisk utgångspunkt .....	8
<b>3. Syfte</b> .....	11
3.1 Frågeställning .....	11
<b>4. Metod</b> .....	12
4.1 Val av metod .....	12
4.2 Urval .....	12
4.3 Genomförande .....	13
4.4 Databearbetning och analysmetod.....	13
4.5 Tillförlitlighet .....	14
4.6 Etiska aspekter .....	15
<b>5. Resultat</b> .....	16
5.1 Reflektionstidens innehåll.....	16
5.2 Strukturella förutsättningar .....	17
5.3 Förskollärarnas erfarenheter .....	18
5.4 Det förskollärarna anser ska prioriteras .....	18
<b>6. Analys av resultat</b> .....	20
6.1 Redskap, subjekt och objekt .....	20
6.2 Regler, arbetsdelning och praktikgemenskap.....	21
<b>7. Diskussion</b> .....	23
7.1 Hur uttrycker förskollärarna att de utnyttjar den kollegiala reflektionstiden i förskolan? .....	23
7.1.1 Vad anser förskollärarna bör prioriteras under den kollegiala reflektionstiden? .....	25
7.2 Slutsats .....	25
7.3 Metoddiskussion .....	26
7.4 Vidare forskning .....	27
<b>8. Referenser</b> .....	28
<b>Bilagor</b>	
<b>Bilaga 1</b>	

**Bilaga 2**  
**Bilaga 3**

## 1. Inledning

Utifrån erfarenheter från vår verksamhetsförlagda utbildning har vi mött pedagoger i förskolan som uttryckt att tiden är otillräcklig för att kunna tillgodose varje barns behov. Vi har vid flera tillfällen uppmärksammat hur pedagoger beskrivit att de behöver mer tid på schemat för att tillsammans i arbetslaget kunna reflektera utanför barngruppen. De menar att den avsatta tiden för gemensam reflektion, som brukar variera från olika förskolor, är otillräcklig. I Johanssons (2005) studie framkom det att förskolan förändrats på grund av de omorganisationer som ägde rum under 1990-talet. Omorganisationerna innebar att pedagogerna fick fler administrativa uppgifter som inte gällde arbetet med barnen men som efterfrågades av ledningen. Det resulterade i att pedagogerna upplevde tidsbrist när de utifrån dokumentationen skulle reflektera, utvärdera och planera barnens lärande och utveckling samt av verksamheten och dess innehåll. Enligt Kroeger och Cardy (2006) kan otillräcklig tid eller brist på resurser leda till att det uppstår dilemman för hur dokumentationen ska användas och utföras.

Planering, uppföljning, reflektion och utvärdering menar Eidevald (2013) behövs för att pedagogerna i verksamheten ska kunna få syn på lärandet och hur innehållet ska kunna förändras och utvecklas vidare. Det är också något som Lenz Taguchi (2013) och Bjervås (2011) lyfter, att pedagogisk dokumentation kan användas av pedagogerna som ett verktyg för att kunna utveckla verksamheten. Genom att verktyget används kan det leda till att barnens lärandeprocesser synliggörs samtidigt som deras utveckling följs.

Enligt Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2016) ingår pedagogisk dokumentation i pedagogernas uppdrag. Genom att pedagoger i samspel med kollegor eller barn reflekterar kring dokumentation som utförts kan de synliggöra barnens tankar, intressen och lärande. Om dokumentation utförs kan även pedagogerna få möjlighet till att uppmärksamma sig själva under olika aktiviteter och hur de utfört aktiviteterna, men det sker först när den utförda dokumentationen reflekteras kring både individuellt men även tillsammans i arbetslaget (Dahlberg & Elfström 2014). Enligt Alnervik (2013) ska pedagogisk dokumentation användas som utgångspunkt vid pedagogernas gemensamma diskussion och reflektion. I likhet med Skolverket (2012a) grundar sig pedagogisk dokumentation på reflektion och att pedagogerna i interaktion med varandra i arbetslaget analyserar, utvecklar och granskar den individuella praktiken. Dokumentationen måste först integreras i verksamheten och bli en naturlig del för att praktiken både ska kunna granskas och förändras. Åberg och Lenz

Taguchi (2005) beskriver dokumentation som ett av många olika sätt att förstå världen och att vi med hjälp av dokumentation kan synliggöra lyssnandet. En förutsättning för att utveckling ska kunna ske av ett pedagogiskt arbete är att reflektion sker i dialog med andra människor. Det är i våra kollegiala reflektioner som tillfällig förståelse formas men det är i interaktion med andra människor som förståelsen är mottaglig för utveckling och förändring (Åberg & Lenz Taguchi, 2005).

Vi har utifrån våra tidigare erfarenheter uppmärksammat hur den kollegiala reflektionstiden i arbetslaget ser olika ut. De förskolor vi besökt har haft olika struktur på hur själva reflektionstiden ska utformas samt vilka uppgifter de har valt att prioritera under den kollegiala reflektionstiden. Ibland har pedagoger valt att prioritera andra uppgifter istället för reflektion kring verksamhetens dokumentationer. Det här är på grund av att andra akuta uppgifter uppkommit, som kanske innebär kontakt med vårdnadshavare eller uppgifter som ledningen har skickat ut. När man lägger till sådana uppgifter som inte ingår i den avsatta tiden för reflektion då upplever pedagoger tidsbrist. I vissa fall kan reflektionen utebli på grund av exempelvis administrativa arbetsuppgifter, brist på kompetens eller tid.

Varför delar många förskollärare samma åsikt kring tidsbristen för reflektion samt dokumentation i verksamheten? På grund av det här har vi valt att utgå från följande frågeställningar: Hur uttrycker förskollärarna att de utnyttjar den kollegiala reflektionstiden i verksamheten? Vad anser förskollärarna bör prioriteras under den kollegiala reflektionstiden?

## 2. Bakgrund

### 2.1 Styrdokument om pedagogisk dokumentation

Skolverket (2012b) har presenterat ett stödmaterial gällande pedagogisk dokumentation som arbetsverktyg i förskolans verksamhet för uppföljning, utvärdering och utveckling. De beskriver pedagogisk dokumentation som ett av många exempel på hur barns lärprocesser kan göras synliga i enlighet med riktlinjerna i förskolans läroplan. Enligt Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2016) ingår pedagogisk dokumentation i pedagogernas uppdrag. Läroplanen uttrycker följande:

För att stödja och utmana barn i deras lärande behövs kunskap om varje barns erfarenheter, kunnande och delaktighet samt inflytande över och intresse för de olika målområdena. Det behövs också kunskap om hur barns utforskande, frågor, erfarenheter och engagemang tas till vara i verksamheten [...] (Skolverket, 2016, s. 14).

Skolverket (2016) och Skollagen (SFS 2010:800) anger förskolechefen som huvudansvarig för att planera, analysera, följa upp och granska verksamheten vilket sammanställs i det systematiska kvalitetsarbetet. Det är förskolechefen som ansvarar för att de resurser som finns i verksamheten utformas på så sätt att det systematiska kvalitetsarbetet kan bedrivas på ett sätt som både gynnar barnen och verksamheten. I läroplanen beskrivs dokumentation, uppföljning och utvärdering som ett ansvar för hela arbetslaget. Därför är det viktigt att förskollärarna observerar och dokumenterar varje barns utveckling och lärande i förhållande till läroplanens riktlinjer (Skolverket, 2016).

Vidare ska förskolan enligt Skollagen (SFS 2010:800) erbjuda både en trygg omsorg och stimulerande miljö för barns utveckling och lärande. Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2016), Skollagen (SFS 2010:800) och Barnkonventionen (UNICEF, 1989) betonar att varje barn har rätt till att forma och påverka sin vardag genom att uttrycka sina åsikter samt vara delaktiga i frågor som berör dem. SFS (2010:800) anför även att barnets bästa är den grundläggande principen för alla bestämmelser inom utbildningsverksamhet.

### 2.2 Planering i förskolans verksamhet

Efter revideringen av förskolans läroplan (Skolverket, 2016) har det i förskolan erbjudits en avsatt tid för pedagogerna att planera. Innehållet av planeringstiden har efter den reviderade läroplanen utvecklats med mer reflektion med hänsyn till styrdokumentens krav på

dokumentation samt uppföljning, utvärdering och utveckling av lärande för varje enskilt barn (Skolverket, 2016; SFS 2010:800).

I Johanssons (2005) kvalitativa intervju- och enkätstudie framgår det hur förskolan förändrats under nittiotalet på grund av omorganisationer, brist på tid och minskade resurser. De minskade resurserna hade medfört att de pedagoger som var verksamma inom förskolan bland annat hade fått fler administrativa uppgifter. Ledningspersonalen och pedagogerna påverkades negativt av förändringarna och de ytterligare kraven som ställdes på dem. Pedagogerna upplevde ökad stress och minskad tid för arbetet. Å andra sidan framkommer det att förändringarna och kraven på pedagogerna även bidrog till utveckling av deras verksamhet. Pedagogerna hade fått större inflytande över verksamheten, bland annat över ekonomin och de samtalande och diskuterade oftare kring pedagogiska frågor och fick en ny syn på sina verksamheter (Johansson, 2005).

Gannerud och Rönnerman (2006) skriver i sin studie att pedagogernas planering och samarbete oftast sker informellt i förskolan, det vill säga parallellt när de befinner sig i barngruppen, vid utevistelse eller i tamburen. I studien framkommer att i arbetet i förskolan ingår det mycket planering, förberedelser och reflektion som tar tid. Vidare lyfter studien att den informella planeringstiden är svår att organisera under dagtid och hamnar därför ofta på kvällstid. De ekonomiska begränsningarna i verksamheten försvårar för förskollärarna att få de förutsättningar som de anger att de behöver, vilket exempelvis kan innebära planeringstid.

### 2.2.1 Pedagogisk dokumentation i Reggio Emilia

Pedagogisk dokumentation kommer ursprungligen från Reggio Emilia filosofin (Alnervik, Öhman, Lidén & Nilsson, 2018; Vallberg Roth & Månsson, 2012). Dahlberg och Elfström (2014) beskriver Reggio Emilia filosofin som ett tankesätt för att motarbeta den fascism och det fascistiska tänkandet som förekom under andra världskriget i staden Reggio Emilia som ligger i Italien och istället arbeta för demokratiska värden och etik i förskolan. Syftet med filosofin är att uppmuntra barn för att tänka och handla kritisk. Förskolan blir på så sätt en "demokratisk mötesplats där barn och pedagoger ges möjlighet att tillsammans utforska världen genom experimenterande förhandlingar" (Dahlberg & Elfström, 2014, s. 272). Dokumentation används i syfte att främja demokratiskt arbete i förskolan genom att synliggöra förskolläraarnas förhållningssätt mot barn, kunskap och lärande, därmed blir dokumentation ett viktigt verktyg. Enligt Elfström (2013) ses dokumentation inom Reggio Emilia som en plats för politik och demokrati, vilket innebär att barn är demokratiska



samhällsmedborgare som har rätt att få sina röster hörda och påverka sin vardag i förskolan. Vidare menar författaren att förskollärarna i Reggio Emilias kommunala förskolor sedan 1970-talet har förfinat och utvecklat arbetssättet med dokumentation kring barnens utveckling och läroprocesser samt pedagogernas egna läroprocesser. Förskollärarna beslutade sig för att vara uppmärksamma på att finna något i vardagen på förskolan som hade fått dem att reflektera och tänka på eftersom att barnen hade gjort eller sagt någonting som förskollärarna inte hade kunnat förutspå. Förskollärarna skrev ner sina reflektioner som de sedan tillsammans samtalande kring under planeringssamtalen. Det visade sig att de kände sig osäkra som pedagoger när det hände något som pedagogerna inte hade planerat eller tänkt på. Men genom att förskollärarna dokumenterade och började använda reflektionerna samt observationerna vid deras gemensamma pedagogiska diskussioner kunde förskollärarnas osäkerhet istället omvandlas till något positivt. Genom de pedagogiska diskussionerna blev det möjligt för pedagogerna att vara lyhörda för barnen och barnens teorier och lärande. Vilket Elfström (2013) menar är en central del av lyssnandets pedagogik. Samtidigt skulle diskussionerna göra det möjligt för pedagogerna att lyssna på sina kollegor för att kunna ta del av varandras erfarenheter och tankar (Elfström, 2013). Lyssnandets pedagogik handlar i Reggio Emilia om att lyssna på barnen, där lyssnandet bland annat ska leda till utveckling av lärande (Rinaldi, 2006; Åberg & Lenz Taguchi, 2005).

### 2.2.2 Pedagogisk dokumentation i förskolan

Dokumentation beskrivs av Lenz Taguchi (2013) att individen samlar in material över olika situationer kring barns lärande som sker i förskolan där olika metoder användas för att bevara det barn gör och uttrycker. Metoderna består av bland annat observationer, fotografering, videoinspelning eller att individen antecknar det barn säger eller gör (Alnervik, 2018; Bjervås, 2013; Lenz Taguchi, 2013). Syftet är att med hjälp av de olika metoderna fånga barnens läroprocess och inte enbart själva resultatet (Lenz Taguchi, 1997, 2013; Wehner Godée, 2000; Åsén & Vallberg Roth, 2012). Alnervik (2013) menar att dokumentationen gör att pedagogerna får syn på barns individuella lärande och skapar mening och innebörd i barnens vardag.

Kroeger och Cardy (2006) skriver i en artikel om förskollärare som inte är bekanta med dokumentation. I artikeln uttrycker förskollärarna, att de kände att tiden för dokumentation var otillräcklig då de även behövde vara närvarande i barngruppen. Det framkom även att de inte hade kunskap om dokumentationens innebörd och hur de skulle använda dokumentation. Därför fick förskollärarna möjlighet att vidga sitt synsätt genom att delta på flera seminarier

som hade inspirerats av Reggio Emilia. Det resulterade i att förskollärarna nu såg annorlunda på dokumentation och förstod innebörden. Vidare uttrycker författarna att förskollärarna med hjälp av olika metoder såsom fotografering och observationer kunde gå igenom dokumentationen lättare i arbetslaget. De förskollärare som deltog i artikeln hade därmed utvecklat en positiv relation till dokumentation och kände att den inte var lika tidskrävande och stressframkallande som tidigare. Enligt författarna sker meningsskapande när pedagoger i samverkan med arbetslaget reflekterar och diskuterar det barnen har sagt och gjort.

Lenz Taguchi (2013) och Elfström (2008) beskriver även dokumentation som retrospektiv, vilket innebär att den är återblickande och illustrerar inslag av vad som tidigare har inträffat. Det kan handla om att förskollärarna väljer att sätta upp bilder på avdelningens väggar där de har i avsikt att koppla bilderna och informationen till olika situationer eller moment som tidigare hänt på avdelningen. Dokumentation används enligt Åberg och Lenz Taguchi (2005) som ett verktyg som skapar grund för reflektion. Dock betonar de att innehållet av dokumentationen inte kan utvecklas förens pedagogerna tillsammans i arbetslaget har reflekterat kring den. Pedagogerna i arbetslaget måste enligt författarna först analysera och samtala kring den utförda dokumentationen för att verksamheten ska kunna utvecklas. Syftet är att planera för verksamheten utifrån reflektionen som utförs kring dokumentation, vilket kallas för pedagogisk dokumentation. Lenz Taguchi (2013) menar att pedagogisk dokumentation ständigt tillför information kring både var förskollärarna och barnen i nuläget befinner sig och vad de gör i verksamheten. Alnervik, Öhman, Lidén och Nilsson (2018) och Elfström (2013) menar att pedagogisk dokumentation är ett arbetssätt som kan användas i uppföljning, utvärdering och planering av verksamheten. Även Lenz Taguchi (2013) och Skolverket (2016) uttrycker pedagogisk dokumentation som ett betydelsefullt arbetsverktyg som kan bidra till att pedagogerna utvecklar förståelse för olika situationer som sker dagligen i förskolans verksamhet där barn utvecklar sitt lärande. Arbetsverktyget kan enligt Skolverket (2015) ge pedagogerna en överblick och belysa både brister och möjligheter som finns i verksamheten vilket sedan kan leda till att verksamheten utvecklas.

Rintakorpi (2016) har genomfört en studie i Finland där hon utförde en enkätundersökning genom att ställa frågor till förskollärare gällande dokumentation. Hon beskriver att det finns riktlinjer i den finska läroplanen som handlar om hur pedagogisk dokumentation används i förskolan som ett verktyg för att bedöma samt utveckla verksamheten. Utifrån svaren i enkätstudien framkom det att läroplanens beskrivningar gällande hur pedagogisk dokumentation används inte var lika tydliga och enkla för förskollärarna vid användandet av

den pedagogiska dokumentationen. De förskollärare som deltog i enkäten uttryckte att det fanns svårigheter kring dokumentation, bland annat brist på teknik, inte tillräckligt med tid eller att de saknade kompetens kring ämnet.

### 2.2.3 Olika aspekter av pedagogisk dokumentation

Tidigare forskning har visat att pedagoger både ser positiva och negativa aspekter med att använda pedagogisk dokumentation som arbetsverktyg i förskolan (Bjervås, 2011). Det framkommer enligt författaren att förskollärare behöver ta hänsyn till kritiska aspekter kring pedagogisk dokumentation och att förskollärare ska använda sig av pedagogisk dokumentation i samband med reflektion. Även Kroeger och Cardy (2006) lyfter att pedagogisk dokumentation ofta medför konflikter i arbetslaget. De menar att otillräcklig tid eller resurser gör att det uppstår dilemman kring hur dokumentationen ska kunna användas. Vidare menar Bjervås (2011) att det är viktigt att pedagogerna i arbetslaget är medvetna om varför dokumentation används. Genom att pedagogerna utvecklar medvetenhet kring pedagogisk dokumentation som arbetsverktyg, menar författaren att det kan påverka om pedagogerna ser dokumentationen som ett hinder eller en möjlighet att arbeta med. En ytterligare aspekt av arbetet med pedagogisk dokumentation är enligt Emilson och Pramling Samuelsson (2012) tidsbrist. Pedagogernas arbete med dokumentation kan genom tidsbristen försvåras, vilket i sin tur medför att dokumentationen blir ett stressmoment istället för ett effektivt arbetsverktyg.

Dokumentation ska reflektera en rättvis bild av verksamheten och barnen (Skolverket, 2015). Det innebär att dokumentation både ska belysa det som fungerar bra i verksamheten och det som fungerar mindre bra. Dock menar Bjervås (2015) att en risk med dokumentation är att pedagoger använder dokumentation för att visa en bild av det kompetenta barnet, eftersom vi lever i ett kunskapsekonomiskt samhälle där barns förmågor räknas som mänskligt kapital. Hon menar att dokumentation på så sätt blir ett arbetsverktyg som används för att pressa barnen i syfte att uppnå bättre resultat. En annan aspekt av pedagogisk dokumentation kan enligt Bjervås (2011) vara att den handlar om själva utförandet av dokumentationen i förskollärarnas praktik. Problemet är att en pedagog inte hinner både dokumentera och samtala med barnen samtidigt som hen ska vara närvarande. I Bjervås (2011) studie framgår att om det vid dokumentationstillfällena istället finns flera pedagoger i barngruppen kan det gynna pedagogernas arbete. Dock är det problematiskt eftersom det oftast enbart finns en pedagog per uppdelad barngrupp vid olika aktiviteter.

Elfström (2013) skriver i sin studie om hur pedagogisk dokumentation fått kritik då den på många förskolor används som en teknik. Anledningen är att förskollärarna inte har haft tid eller möjlighet att fördjupa sig i komplexa teoretiska och filosofiska tankar kring dokumentationen. Det kan medföra att dokumentationen enbart synliggör det som barnen har gjort, att barnens teckningar och reflektioner sätts upp på förskolans väggar eller i barnens portfoliopärmar, men inte tillämpas som underlag för planering och utmanande av barnens läroprocesser. Samtidigt skriver Dahlberg, Moss och Pence (2002) att pedagogisk dokumentation inte enbart är till för att synliggöra och skapa förståelse för det som händer utan att även skapa en djupare mening kring det. Det betyder att pedagoger ska studera och analysera dokumentationen i syfte att uppnå en djupare förståelse kring innehållet av dokumentation. Elfström (2013) beskriver att oväntade ingångar i barns utveckling och lärande blir uppenbara när förskollärarna stannar upp inför barnens frågor och händelsen i dokumentationen medan de reflekterar och samtalar kring dokumentation. Det är först då som dokumentation blir grunden till planering av läroprocesser, men förutsättningen är att förskollärare inte enbart utvärderar barnens lärande utan också lärandeprocesser (Elfström, 2013).

#### 2.4 Teoretisk utgångspunkt

Studien har sin utgångspunkt i verksamhetsteorin som utgår ifrån den finske pedagogen och forskaren Engeströms (2008) modell. Verksamhetsteorin används för att kunna utföra analyser av verksamheter där människor interagerar, en sådan verksamhet är förskolan. Det här för att upptäcka de spänningar samt problem som existerar i verksamheten och utgörs av medierade handlingar som människan använder i sociokulturella kontexter.

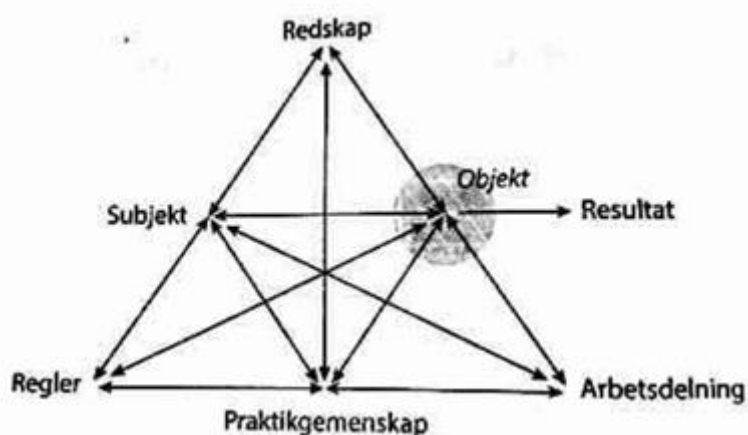
Verksamhetsteorin bidrar till hjälp att analysera relationen mellan människan och dess omgivning.

Verksamhetsteorin härstammar från den sovjetiska psykologin och grundades av de ryska psykologerna Vygotskij och Aleksei Leontiev under 1900-talet i Ryssland.

Verksamhetsteorin har genomgått tre generationer där grunden till modellen lades av Vygotskij som introducerade begreppen subjekt, objekt och redskap som utgör triangelmodellens övre del. Leontiev kom senare att arbeta vidare med Vygotskijs modell, men utvecklade aldrig den grafiskt. Engeström tog sedan vid Leontievs modell och teori där han tillförde begreppen regler, gemenskaper och arbetsfördelning i triangelmodellens nedre del. Subjektets handlingar medieras av de här begreppen och formar på så sätt den

verksamhet människan verkar i. Engeströms modell kom därmed att bli den tredje generationen av verksamhetsteori (Alnervik, 2013).

I vår studie har vi valt att utgå från Nilsson och Alnervik (2015) som har översatt Engeströms modell till svenska. Förskolan kan enligt författarna associeras till en händelserik plats som består av många olika röster, traditioner och intressen, vilka ibland går hand i hand och som ibland befinner sig i konflikt med varandra. Alnervik (2013) menar att Engeströms verksamhetsteori lyfter konflikter och motsättningar som ledande faktorer för att utveckling och förändring ska kunna ske av verksamheten.



(Figur 1, Engeströms modell översatt av Nilsson & Alnervik, 2015).

I modellen avser begreppet *subjekt* den aktör eller de aktörer i verksamheten "vars perspektiv tas som utgångspunkt för analysen" (Nilsson & Alnervik, 2015, s. 127).

Vidare representerar begreppet *objekt* det problemområdet som verksamheten tar sig an. Problemområdet kan variera och senare omformas till ett *resultat*. Begreppet *redskap* innefattar de föremål, artefakter eller instrument som används i kommunikationen mellan subjekt och objekt (Nilsson och Alnervik, 2015). Exempel på redskap är språk, föremål eller handlingar.

Begreppet *praktikgemenskap* innefattar alla personer som har anknytning till förskolans verksamhet, exempelvis förskolechef, förskollärare och barn. Vidare innebär begreppet *arbetsdelning* enligt författarna hur man har valt att arbetet mellan olika personer ska fördelas inom en verksamhet. Det sista begreppet *regler* avser de traditioner och värdegrunder som förskolan styrs av (Nilsson & Alnervik, 2015).

Eftersom verksamheten är i ständig förändring menar Nilsson och Alnervik (2015) att det kan uppstå konflikter och motsättningar mellan de olika begreppen i modellen. När motsättningarna som uppstår mellan begreppen handskas på ett effektivt sätt, bildas ett expansivt lärande som innebär att verksamheten utvecklas. Objektet kommer på så sätt att bli föränderligt, vilket skapar möjlighet för ett annat handlande att ske. Om ett annat handlande ska kunna ske menar Nilsson och Alnervik (2015) att de individer som ingår i praktikgemenskapen tillsammans behöver samtala och reflektera över de konflikter och motsättningar som existerar i verksamheten.

Vi har valt att använda Nilsson och Alnerviks (2015) översättning av Engeströms modell i vår studie för att analysera förskolläraernas uppfattning kring innehållet av reflektionstiden. Det gör vi i studien med hjälp av ovan nämnda begrepp.

### 3. Syfte

Syftet med studien är att bidra med kunskap om förskollärarnas användning av den kollegiala reflektionstiden i verksamheten.

#### 3.1 Frågeställning

- Hur uttrycker förskollärarna att de utnyttjar den kollegiala reflektionstiden i verksamheten?
- Vad anser förskollärarna bör prioriteras under den kollegiala reflektionstiden?

## 4. Metod

I det här avsnittet beskrivs den valda metoden för studien. Vidare redogörs för studiens urval, genomförande, databearbetning och analysmetod, tillförlitlighet samt etiska aspekter.

### 4.1 Val av metod

I studien har vi valt att använda en kvalitativ forskningsmetod där vi utgår från semistrukturerade intervjuer. Ahrne och Svensson (2015) skriver att den kvalitativa metoden har sin utgångspunkt i individers erfarenheter och tankar. Christoffersen och Johannessen (2015) menar att en kvalitativ studie undersöker speciella egenskaper och kvalitén om ett fenomen utifrån ett mindre antal individer. Författarna beskriver att intervjuer inom kvalitativa studier öppnar upp för mer interaktion och öppna frågor mellan deltagare och forskare. Vilket leder till att den insamlade informationen blir fylligare samt utförligare (Christoffersen & Johannessen, 2015; Trost, 2010). Med tanke på att vi ville få fram förskollärarnas uppfattningar kring hur de utnyttjar den kollegiala reflektionstiden samt vad de anser bör prioriteras, valde vi att använda semistrukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod. En del av intervjufrågorna var förutbestämda samtidigt som följdfrågor tillkom under intervjuerna för att förtydliga respondenternas svar. Bryman (2011) lyfter att forskaren i en semistrukturerad intervju använder en intervjuguide från början med ett visst antal frågor som hen vill ställa till deltagaren. Följdfrågorna som ställs av forskaren kan medföra att svaren blir utförligare samt att förståelsen för deltagarens uppfattning kring ämnet blir tydligare. Vidare menar Bryman att en semistrukturerad intervju är mer styrd än en ostrukturerad intervju. Frågorna i intervjun är öppna så att respondenternas uppfattningar inte hindras från att komma fram eller styrs mot ett visst håll.

### 4.2 Urval

Studiens empiriska material har samlats in från sex verksamma förskollärare från sex olika förskolor i två olika kommuner. Vi valde att tillämpa ett slumpmässigt urval i studiens urvalsförfarande. Kvale och Brinkmann (2009) menar att ett slumpmässigt urval lämpar sig för studier där ett litet antal personer medverkar eftersom att urvalet ökar chansen att få en utsträckning av kunskap och intressen. Utifrån det slumpmässiga urvalet, valdes förskollärarna utifrån en lista på förskolor i de två aktuella kommunerna. Därefter valdes en siffra mellan 1–10 som vi sedan hittade motsvarande förskola med den utvalda siffran från förskolornas lista. Då vi valde ut 12 förskolor upprepades den här processen på samma sätt med resterande förskolor. Vi utförde studien med de första sex förskolorna som tackade ja till



att delta i vår studie, tre från varje kommun. I studien hålls kommunerna och deltagarna konfidentiella i enlighet med konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2002).

### 4.3 Genomförande

Inledningsvis kontaktades förskolechefen på förskolorna inför vår studie, genom mailkontakt och telefonsamtal. I mailet presenterades studiens syfte, förfrågan om antal förskollärare som efterfrågades samt när och var intervjun skulle äga rum. Kontakt med förskolechefen fortsatte vid positivt svar och frågan fördes sedan vidare till de utvalda förskollärarna.

Förskolecheferna meddelade sedan en förskollärare som blev kontaktperson och som vi kunde kontakta angående plats och tid för intervjun. Ett informationsbrev gällande studien (bilaga 1) skickades ut i förhand så att varje respondent skulle få tid att bekanta sig med dem. Studiens datamaterial samlades in genom intervjuer med sex förskollärare där alla intervjuer utfördes var för sig. Deltagarna fick själva välja vilken dag och tid de ville att intervjun skulle äga rum. Bjørndal (2005) menar att det är mycket betydelsefullt att intervjuaren skapar ett gott intervjuklimat, vilket även styrks av Ahrne och Svensson (2015) som menar att miljön är betydelsefull för hur individen uttrycker sig. Intervjuerna utfördes på respondenternas arbetsplatser och vi valde att inleda varje intervju med bakgrundsfrågor och småprat för att främja att en bekväm och trygg situation skulle skapas. Vi upplevde att respondenterna kände sig bekväma med att bli intervjuade på sin arbetsplats. Varje intervju pågick i 20 till 30 minuter.

### 4.4 Databearbetning och analysmetod

Anteckningar och ljudupptagning användes vid intervjusituationen och Repstad (2007) menar att valet av ljudupptagning under en intervju är positivt då intrycket av vad deltagarna säger uttrycks genom varierande tonfall. Det här blir därmed problematiskt för intervjuaren att få med genom att enbart anteckning sker för hand. Svensson och Ahrne (2015) menar dock att anteckning med papper och penna kan vara fördelaktigt om eventuella följdfrågor uppstår. Vi valde att använda mobiltelefon till ljuduppfattning vid intervjuerna. Vidare menar Repstad (2007) att ljudupptagning för med sig möjligheten och fördelen att lyssna och spola tillbaka flera gånger. När varje intervju genomförts transkriberades den och skrevs ut ordagrant. I transkriberingen har alla namn avidentifierats för att förskolans eller förskollärarnas identitet inte ska röjas, vilket Bryman (2011) menar är av största vikt. Transkriberingen utfördes för att underlätta studiens analysarbete. Arbetet med transkriberingen var tidskrävande eftersom vi lyssnade igenom varje intervju ett flertal gånger. De intervjuer som var färdiga sattes sedan

in i ett tabellsystem, vilket underlättade analysarbetet efteråt. Transkriberingarna har analyserats i studien med hjälp av narrativ analys. En narrativ analys innebär enligt Bryman (2011) att man efter flera genomläsningar av det insamlade empiriska materialet, kodar likheter och skillnader som återkommer i förskollärarnas olika uttalanden för att finna det som definierar deras berättelser. Vidare kan man finna gemensamma kategorier ur dessa koder, som sedan både tolkas och kategoriseras i olika steg så att de teman som är mest återkommande går att upptäcka (Bryman, 2011). I analysen av transkriberingarna har vi använt oss av överstrykningspenna för att kunna identifiera likheter och skillnader som återkommit i förskollärarnas svar. När svaren var funna så placerades de i olika kategorier med olika namn. De kategorier som framkom under analysen var kompetens, struktur, administrativa uppgifter, ledning, IKT, tidsbrist, ansvarsfördelning, olika utbildningar i arbetslaget, planering, reflektion och pedagogisk dokumentation. Det bildades fyra teman och varje tema bestod av de kategorier som hörde ihop med varandra. De teman som var mest återkommande kunde vi få fram genom att flertal gånger läsa igenom kategorierna. För att underlätta för läsaren att särskilja på de deltagande förskollärarna har vi i studien valt att namnge dem för *respondent A-F*.

#### 4.5 Tillförlitlighet

För att kunna diskutera kvalitén på undersökningen är tillförlitlighet (reliabilitet) och trovärdighet (validitet) viktiga kriterier. Tillförlitlighet handlar enligt Bryman (2011) om hur datamaterialet har bearbetats av forskaren på ett begripligt, pålitligt och intressant sätt. Enligt författaren bedöms tillförlitlighet utifrån fyra kriterier: trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och konfirmering. Kriteriet gällande trovärdighet handlar enligt Bryman om hur troliga resultaten är samt att forskningen utförs i enlighet med de regler som finns. För att främja trovärdigheten av studien har vi bifogat de bilagor som presenterats i studien för att läsaren ska få en tydligare bild över forskningsprocessen. Bryman skriver att överförbarhet handlar om hur väl resultatet är användbart i andra situationer och miljöer. Då vi har beskrivit studiens process detaljerat medför det möjlighet för läsaren att individuellt avgöra om studiens resultat är överförbart. Pålitlighet betyder att man som forskare utför en noggrann redogörelse av hela forskningsprocessen och som därefter granskas av en utomstående för att se om studien uppnår kvalitetskriterierna. I studien har vi redogjort och motiverat alla våra val i forskningsprocessen. Det sista kriteriet handlar om att konfirmera och styrka, vilket innebär att forskaren har uppträtt moraliskt korrekt och inte tillåtit personliga fördomar eller värderingar påverka den genomförda forskningen (Bryman, 2011). Vi har med det här i

åtanke försökt att inta objektivitet, särskilt genom att inte uttala egna åsikter och värderingar under intervjuerna utan låtit respondenterna själva delge sina tankar och åsikter.

#### 4.6 Etiska aspekter

Vi har i vår studie använt oss av Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002). Det finns fyra huvudkrav inom forskningsetik som ska följas av de som genomför en forskningsstudie. De fyra kraven är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa huvudkrav är även till för att de medverkande i studien ska vara medvetna om sitt deltagande.

*Informationskravet* innebär att alla berörda personer ska bli informerade av forskaren om studiens syfte och få kännedom om deras uppgift samt villkor för deras deltagande i studien. Villkoren innebär att deras deltagande i studien är frivilligt och de ska bli informerade om att de när som helst har rätt att avbryta sin medverkan. I enlighet med informationskravet skickade vi i förväg ut ett information- och samtyckesbrev till de berörda personerna (bilaga 1 och 2). *Samtyckeskravet* innebär att deltagarna i studien själva har rätt att ta beslut om sin medverkan. Detta krav har i vår studie uppfyllts genom att forskollärare i studien har skrivit under och godkänt det samtyckesbrev som skickades ut. *Konfidentialitetskravet* innebär att identitet i studien inte ska kunna urskiljas. De som deltar i studien ska vara medvetna om att deras personuppgifter och kontaktuppgifter skyddas på ett säkert sätt så att obehöriga inte ska kunna ta del av dem. Den här informationen framgick både i vårt information- och samtyckesbrev. Dessa krav har i vår studie uppfyllts genom att vi inte har delgivit någon obehörig om var vi genomfört intervjuerna och vem som har deltagit i studien. Enligt *nyttjandekravet* ska deltagarna i studien få information om vad vårt insamlade empiriska material ska användas till. Detta framförs innan de berörda deltagarna samtycker och uppfylls genom både information- och samtyckesbrevet. Vi har enligt nyttjandekravet förklarat för de deltagande att all insamlad empiri endast används i forskningen. Detta framgår även tydligt i information- och samtyckesbrevet samt att de som deltar i studien har all rätt att ta del av studiens resultat (Vetenskapsrådet 2002).

## 5. Resultat

I det här avsnitt redovisas studiens resultat utifrån de teman som har framkommit. I avsnitt 5.1 redovisas *Reflektionstidens innehåll* i avsnitt 5.2 *Strukturella förutsättningar*, avsnitt 5.3 *Förskollärarnas erfarenheter* och i avsnitt 5.4 *Det förskollärarna anser ska prioriteras under den kollegiala reflektionstiden*.

### 5.1 Reflektionstidens innehåll

Utifrån det insamlade materialet framkommer det att innehållet av den kollegiala reflektionen ser olika ut på de förskolor som respondenterna är verksamma i. I samtliga intervjuer uttrycker förskollärarna att de under reflektionstiden reflekterar kring föregående vecka och planerar inför kommande vecka. De försöker även följa upp barnens frågor, arbeta i det systematiska kvalitetsarbetet samt föra diskussioner kring den utförda dokumentationen. Majoriteten av respondenterna betonar den kollegiala reflektionstiden som viktig och tillfälle för att dela erfarenheter med varandra. Dock beskriver de att på grund av hög arbetsbelastning kan de inte ägna hela reflektionstiden åt det avsatta ämnet och att tiden inte räcker till för djupgående reflektion. Två av respondenterna uttrycker att de endast utnyttjar en kvart av sin kollegiala reflektionstid till att reflektera kring den dokumentation som utförts och vad som intresserar barnen. Förskollärare A uttrycker så här: "Endast en kvart går till reflektion och resten går till annat... vad hinner man då?". Förskollärare A menar att hen ibland måste utföra reflektionsarbetet under sin planeringstid. En annan respondent beskriver att reflektionerna mellan pedagogerna istället sker under spontana tillfällen på förskolan, vid exempelvis på och avklädning i tamburen. Det leder i sin tur till att tid tas från barngruppen. Majoriteten av respondenterna tycker att det är svårt att få tid till att kunna reflektera, utvärdera och planera vidare på grund av att de ibland måste gå igenom akuta uppgifter som uppkommer och som eventuellt är i behov av kontakt med vårdnadshavare eller uppgifter som efterfrågas av ledningen och förskolechefen. Det dyker även upp övriga arbetsuppgifter som enligt respondenterna kan innebära att beställa frukt, utvärdera arbetsmiljön och fylla i enkäter, BVC lappar eller scheman.

I samtliga intervjuer framkom det även att reflektionstiden innehåller planering där förskollärarna planerar för hela verksamheten. Majoriteten av respondenterna uttrycker att planering är en del av reflektionstiden, dock beskriver respondenterna att planeringen utifrån pedagogisk dokumentation och reflektion är tidskrävande. Förskollärare B menar att det är lätt att man fastnar i planeringen och inte vet vad man ska göra eller hur man utifrån barnens

intressen ska gå vidare. Förskollärare D förklarar att tiden inte räcker till för både planering och reflektion, vilket gör att de i arbetslaget vid vissa tillfällen väljer att utesluta reflektion för att istället samtala kring hur de ska planera inför kommande vecka.

## 5.2 Strukturella förutsättningar

Otydlig struktur är en annan aspekt som försvårar reflektionen, säger respondenterna. Förskollärare A uttrycker att de vid den kollegiala reflektionen saknar strukturerade rutiner på hur de ska utföra arbetet. Hen menar att de i arbetslaget skulle kunna bli bättre på att strukturera reflektionstiden och inte låta saker ta för lång tid. En annan förskollärare uttrycker att de ibland inte vet vad de ska reflektera kring då det finns andra arbetsuppgifter som ska prioriteras. Flera av respondenterna uttrycker att även ledningen och förskolechefen måste bli mer strukturerade och medvetna kring tid och resurser som krävs för de uppgifter som de efterfrågar av förskollärarna.

Även förskollärare B beskriver att de försöker strukturera reflektionstiden, då den inte räcker till djupgående reflektion samtidigt som det uppstår svårigheter för att gå vidare med pedagogisk dokumentation: ‘‘Vi har pratat med barnen men vad gör vi sen?’’. Två av förskollärarna arbetar på förskolor där det just nu pågår ett projekt som heter FUNDIF vilket handlar om undervisningsmomentet med särskilda mål. FUNDIF är ett forskningsprojekt där förskolor i kommunen samarbetar med forskare på ett universitet. Förskollärare A beskriver att arbetet med FUNDIF hittills har medfört konkret och tydlig struktur på hur arbetet ska utföras, vilket i sin tur har förenklat planeringen. Hen säger:

Just nu har vi en tydlig grundstruktur och följer denna inför våra reflektioner i arbetslaget och det gör att vi håller oss till ämnet och förtydligar ständigt vårt uppdrag.

I förskollärarens beskrivning, framkommer vikten av struktur och tydliga mål.

En annan aspekt som tar mycket tid ifrån reflektionen är ansvarsfördelning, menar respondenterna. Förskollärare D berättar att om de under reflektionstiden inte diskuterar kring vem av pedagogerna som ska ansvara för vad, kan det under dagen på förskolan uppstå dilemman. Hen säger: ‘‘Genom att vi fördelar arbetet under reflektionstiden, sinsemellan... skapar det en rutin för oss för annars tar det jättemycket tid av barnen’’. Flera av respondenterna uttrycker att de ofta står bland barnen och försöker ta beslut om vem som ska

göra vad samt hur och när. Förskollärare D menar därför att de vid den kollegiala reflektionstiden måste vara mer tydliga och fördela arbetsuppgifterna i arbetslaget.

### 5.3 Förskollärarnas erfarenheter

Två av respondenterna uttrycker att de är ensamma förskollärare på sin avdelning och att det ibland kan vara svårt att reflektera med resterande kollegor i arbetslaget. Svårigheterna kan innebära att alla inte har samma yrkeserfarenhet eller utbildning, enligt respondenterna.

En annan aspekt som försvårar reflektionen är hur man arbetar med pedagogisk dokumentation. Flera av respondenterna berättar att den dokumentation som de fick lära sig när de gick på högskolan såg annorlunda ut från den som lärs ut idag. Förr handlade det mer om att utföra dokumentation kring pärmar medan dagens dokumentation är mer IT baserad och förändras utifrån vad enheten vill, säger förskollärare C. Även förskollärare E berättar att hen under sin utbildning inte fått bekanta sig tillräckligt med pedagogisk dokumentation. Samtliga respondenter uttrycker att de behöver mer fördjupning kring hur dokumentation utförs och hur den blir pedagogisk. Genom att pedagogerna får gå på utbildningar inom pedagogisk dokumentation så blir de mer säkra på hur man ska gå tillväga, säger förskollärare A. Hen menar att om de i arbetslaget är medvetna om hur pedagogisk dokumentation ska användas kan det bli ett arbetsverktyg som underlättar arbetsuppgiften, vilket i sin tur sparar tid.

Å andra sidan beskriver majoriteten av respondenterna att både arbetet med dokumentation och arbetet under den kollegiala reflektionstiden har förenklats med hjälp av IKT verktyg. Flera av respondenterna uttrycker att de ingår i ett IT projekt där alla pedagoger har fått en iPad som används till att dokumentera och fotografera. Förskollärare A beskriver att iPaden är ett arbetsredskap som har gett pedagogerna mer möjligheter då den alltid finns tillgänglig, vilket medför att de både kan vara närvarande och fånga sin närvaro med barnen och dokumentera den. iPaden som arbetsverktyg har enligt förskollärare E effektiviserat arbetet med pedagogisk dokumentation samt lett till att de fått mer tid tillsammans med barnen.

### 5.4 Det förskollärarna anser ska prioriteras

I samtliga intervjuer framgår att respondenterna vill prioritera barnen och vara närvarande i barngruppen. Två av respondenterna lyfter att det viktigaste är att barnen känner trygghet och att de vågar yttra sig, vara med och våga påverka verksamheten. Förskollärare C berättar att i deras arbetsuppgift ingår att observera och dokumentera barnen under hela arbetsdagen. Hen upplever att deras arbete försvåras då de inte kan vara lika närvarande i händelserna runt

omkring då de har flera arbetsuppgifter att koncentrera sig på samtidigt. En respondent uttrycker att det är viktigt att kunna se varje barn genom dokumentationen och reflektionen. Även förskollärare A lyfter att de vill bli bättre på att följa upp barnens frågor och föra mer djupgående diskussioner under den kollegiala reflektionstiden.

En annan respondent menar att en förutsättning som leder reflektionen framåt är att de lyfter olika tillfällen och aktiviteter som varit bra i verksamheten samtidigt som de reflekterar kring det som har varit mindre bra. Det här för att kunna vidareutveckla verksamhetens kvalitet och utmana sig själva samt barnen på ett lustfyllt och lärorikt sätt. Även förskollärare B lyfter att det är viktigt att reflektera över tidigare vecka samt diskutera och reflektera kring hur de utifrån barnens intressen ska gå vidare och föra arbetet i verksamheten framåt. En annan förskollärare menar att om barnen inte får möjlighet till ett lustfyllt lärande blir en svårighet för förskollärarna att gå vidare utifrån barnens intressen. Flera av respondenterna uttrycker att det inte går att utesluta vissa arbetsuppgifter utan att förskollärarnas uppdrag i enlighet med läroplanens riktlinjer måste utföras.

## 6. Analys av resultat

I följande avsnitt utgår vi från verksamhetsteorin där vi analyserar Engeströms (2008) modell som översatts av Nilsson och Alnervik (2015). Verksamhetsteorin ska bidra till förståelse av olika faktorer som finns inom ett system.

### 6.1 Redskap, subjekt och objekt

I toppen av triangelmodell finner vi begreppen *subjekt*, *objekt* och *redskap* (Nilsson & Alnervik, 2015).

I verksamheten är det samspelet mellan de tre nämnda begreppen som är mest synligt. Vi har valt att placera förskollärare under *subjekt* eftersom vår studie utgår från förskollärares uppfattning och berättelser kring reflektionstiden. Utifrån studiens resultat tolkar vi att förskollärarna har en tydlig bild av vad som bör göras under reflektionstiden samt hur pedagogisk dokumentation ska användas. Trots det, uttrycker flera av respondenterna att endast en liten del av den avsatta tiden används för reflektion. Det beror enligt respondenterna på olika anledningar. En av anledningarna är att det förekommer andra arbetsuppgifter som tar tid ifrån reflektionen. Uppgifterna kan komma från förskolechefen eller innebära andra akuta uppgifter som måste utföras under själva reflektionstiden. En annan anledning till att det inte blir mycket tid för reflektion är att pedagogerna anser att de behöver planera mer, vilket gör att de inte hinner reflektera. Det kan kopplas till det som framgår i Johanssons (2005) studie, att fler administrativa uppgifter påverkade pedagogerna negativt i form av stress och att kraven på dem hade medfört tidsbrist för att utföra arbetet. Å andra sidan skriver Kroeger och Cardy (2006) i deras artikel att efter pedagogerna hade fått kompetensutveckling kring pedagogisk dokumentation tyckte de att den inte längre var tidskrävande.

Nilsson och Alnervik (2015) skriver att objektet representerar det problemområdet som verksamheten tar sig an. Skolverket (2016) betonar att förskollärare ska planera och utforma verksamheten på så sätt att den gynnar barns lärande och utveckling. Vi har valt att placera barn och barns behov av lärande och utveckling under begreppet *objekt*. Nilsson och Alnervik (2015) menar att det är viktigt att det sker ett bra samspel mellan subjektet och objektet.

Redskap används av människan enligt Säljö (2014) i syfte att agera och förstå sin omvärld. Nilsson och Alnervik (2015) menar att begreppet redskap innefattar de artefakter, föremål eller instrument som används inom verksamheten. Begreppet redskap är kommunikationen



mellan subjekt och objekt, därför har vi utifrån studiens resultat valt att placera reflektionstid under begreppet *redskap*. Skolverket (2016) anger att barns lärande och utveckling kontinuerligt ska diskuteras, reflekteras och analyseras. Vi ser därför reflektionstiden som det moment som pedagogerna får möjlighet till att reflektera tillsammans i arbetslaget. Majoriteten av respondenterna uttrycker i resultatet att reflektionstiden är viktig för barns lärande och utveckling på olika sätt. Det kan handla om reflektion över dokumentation, planering av vidare lärandeprocesser eller arbetsdelning och andra uppgifter som indirekt gynnar barns lärande och utveckling.

## 6.2 Regler, arbetsdelning och praktikgemenskap

I den nedre delen av triangelmodellen finner vi följande begrepp: *regler*, *arbetsdelning* och *praktikgemenskap*. I Nilsson och Alnerviks (2015) översättning av Engeströms modell har de valt att placera värdegrund, traditioner och lokala normsystem under begreppet regler. Enligt läroplanen (Skolverket, 2016) ska alla som är verksamma i förskolan hävda de grundläggande värden som är angivna i Skollagen (SFS 2010:800). Vi har i studien valt att placera struktur för reflektionstid under begreppet *regler*. Utifrån studiens resultat har det visat sig att varje förskola har olika strukturer gällande hur arbetet under reflektionstiden ska utformas. Flera av respondenterna i studien menar att de i arbetslaget måste skapa en tydlig och fungerande struktur för att arbetet under reflektionstiden ska kunna bli mer effektivt. De uttrycker att brist på struktur även skapar förvirring kring hur de ska gå tillväga under reflektionen vilket medför att reflektionstiden blir tidskrävande.

Begreppet arbetsdelning förklaras av Nilsson och Alnervik (2015) hur personer i en verksamhet har fördelat arbetet mellan sig. I vår studie står *arbetsdelning* i triangelmodellen för arbetslaget. Trots att förskollärare har det övergripande ansvaret i förskolan betonar läroplanen även arbetslagets ansvar (Skolverket, 2016). I modellen ska begreppet arbetsdelning agera som mellanhand mellan objekt och praktikgemenskap (Alnervik, 2013). Flera av respondenterna i vår studie beskriver att de på ett tydligt sätt måste strukturera och fördela arbetsuppgifterna tillsammans i arbetslaget. Det kan enligt respondenterna medföra konsekvenser, bland annat att de blir tvungna att fördela arbetet och planera samtidigt som de är i barngruppen. Det gör att pedagogerna inte kan delta aktivt i barns lärande och lek enligt studiens resultat. Vilket kan kopplas till Gannerud och Rönnerman (2006) som i sin studie visat att pedagogernas planering och samarbete vanligtvis sker informellt i förskolan, det vill säga parallellt när de befinner sig i barngruppen, vid utevistelse eller i tamburen.

I triangelmodellen faller bland annat förskolechefer in i begreppet praktikgemenskap. Personer som ingår i praktikgemenskapen är enligt Nilsson och Alnervik (2015) på något sätt engagerade i förskolans verksamhet, oavsett om personerna är närvarande fysiskt dagligen på förskolan eller inte. *Praktikgemenskap* står för barn, pedagoger och förskolechef i vår studie. Enligt respondenterna kommer olika uppgifter från ledningen och förskolechefen som hela arbetslaget oftast måste diskutera och utföra tillsammans. Det medför att pedagogerna i arbetslaget blir tvungna att omprioritera de uppgifter som de tidigare hade bestämt att göra under reflektionstiden. Vi tolkar det här som en av de faktorer som gör att pedagogerna i studien upplever att den avsatta tiden för reflektion är otillräcklig. Vi reflekterar att det kan bero på att förskolechefen och pedagogerna saknar gemensam förståelse och medvetenhet kring vad som ska prioriteras. Därför tolkar vi att kommunikation är en viktig förutsättning mellan alla som ingår i praktikgemenskapen. Kommunikation kan medföra att förskolechefen och pedagogerna kan ta reda på varandras förväntningar och behov. Ett exempel som respondenterna lyfter är att förskolechefen har tagit hänsyn till deras behov, genom att tilldela varje pedagog en egen iPad för att bland annat underlätta den pedagogiska dokumentationen.

## 7. Diskussion

I det här avsnittet diskuterar vi resultatet av studien med hjälp av vår teoretiska utgångspunkt. Vi inleder resultatdiskussion med återkoppling till studiens frågeställning sedan diskuterar vi metoden som valts för studien. Som avslut presenteras förslag på vidare forskning.

### 7.1 Hur uttrycker förskollärarna att de utnyttjar den kollegiala reflektionstiden i förskolan?

I resultatet av föreliggande studie framkommer att majoriteten av förskollärarna reflekterar kring veckan som varit och planerar inför kommande vecka. Samtidigt uttrycker respondenterna att de försöker diskutera och reflektera kring barns frågor och arbeta med det systematiska kvalitetsarbetet. Vi tolkar att respondenterna har en tydlig bild av vad som bör göras under den kollegiala reflektionstiden men att de anser att den avsatta tiden för reflektion är otillräcklig. Dock visar studiens resultat att reflektionstiden saknar tydlig struktur, vilket har medfört att pedagogerna själva har fått bestämma vad som ska göras under reflektionstiden. Samtidigt måste de i arbetslaget utföra administrativa uppgifter eller uppgifter som efterfrågas av ledningen. I Johanssons (2005) studie visade det sig att pedagogerna som deltog i studien påverkades negativt av de administrativa uppgifterna som de hade tilldelats, vilket medförde stress samt brist på tid för att hinna med arbetsuppgifterna i barngruppen. Vi tolkar att brist på struktur är en anledning till varför pedagogerna upplever tidsbrist.

Å andra sidan påpekar respondenterna deras osäkerhet kring hur reflektion ska utföras och hur pedagogisk dokumentation ska användas, vilket kan bero på flera anledningar.

Förskollärarna upplever att de under deras utbildning inte fått bekanta sig tillräckligt med pedagogisk dokumentation och som tidigare nämnt tolkar vi det här som ett tecken på otydlig struktur men även behov av en bredare kompetens kring pedagogisk dokumentation. Vilket kan kopplas till Rintakorpis (2016) studie som visar att brist på kompetens är en av de faktorer som kan uppstå och försvåra arbetet med pedagogisk dokumentation. Å andra sidan framgår i Kroeger och Cardys (2006) artikel, att efter pedagogerna genomgått kompetensutveckling kring pedagogisk dokumentation ansåg de inte längre verktyget som tidskrävande. Bjervås (2011) skriver att pedagogers kompetens kring pedagogisk dokumentation är avgörande för att pedagogerna ska se pedagogisk dokumentation som antingen en möjlighet eller ett hinder i verksamheten. Brist på kompetens kan enligt vår

uppfattning dessutom vara anledningen till varför respondenterna i studien väljer att prioritera och avsätta mer tid på administrativa uppgifter.

Forskning visar att reflektion och pedagogisk dokumentation är viktigt för att pedagogerna ska kunna stimulera och utveckla barns lärande. Lenz Taguchi (2013) och Dahlberg och Elfström (2014) menar att pedagogisk dokumentation är ett verktyg för att synliggöra vart förskollärarna och barnen i nuläget befinner sig och vad de gör i verksamheten. Vidare menar de att pedagogisk dokumentation gör det möjligt att få syn på pedagogernas förhållningssätt mot barn, kunskap och varandra samtidigt som de kan reflektera kring sitt förhållningssätt och förbättra det. Vi tolkar att reflektion och pedagogisk dokumentation kan medföra tydlig struktur på hur pedagogerna ska utforma och använda arbetet. Om pedagogerna istället väljer att prioritera andra uppgifter under den avsatta tiden för gemensam reflektion, kan det leda till att reflektion och pedagogisk dokumentation inte längre kan användas som ett hjälpande verktyg som både Elfström (2013) och Lenz Taguchi (2013) lyfter. Enligt Lenz Taguchi (2013) blir dokumentation först pedagogisk när den reflekteras kring. Därför tolkar vi att reflektionstiden är betydelsefull och avgörande för att pedagogerna ska få möjlighet till att reflektera och diskutera tillsammans.

Vi tolkar att pedagogerna i nuläget väljer att prioritera andra uppgifter än pedagogisk dokumentation och det leder till att det endast blir lite tid över för reflektion, vilket inte är tillräckligt för djupgående diskussioner kring dokumentation. Det leder till att dokumentationen istället används som en teknik vilket Elfström (2013) lyfter fram i sin studie. Hon menar att dokumentation på så sätt används som en teknik och inte som underlag för planering, vilket leder till att syftet med den pedagogiska dokumentationen går förlorat. Konsekvenserna blir därmed att dokumentationen inte kan användas för att utveckla barns lärande och utveckling (Elfström, 2013). Om pedagogerna inte har en tydlig bild av vad som pågår i verksamheten kan det därför bli svårt att utveckla den. Skolverket (2016) betonar verksamhetsutveckling som ett gemensamt ansvar för både förskollärare och förskolechef.

Rintakorpi (2016) lyfter ytterligare en faktor som kan försvåra den pedagogiska dokumentationen, vilket är brist på teknik. I vår studie visar resultatet att förskollärarnas med reflektion och pedagogisk dokumentation har blivit lättare genom att använda teknik i större utsträckning, där varje pedagog har fått tillgång till en egen iPad. Det har medfört att pedagogerna kan dokumentera samtidigt som de är närvarande i barngruppen, vilket i Bjervås (2011) studie visade sig vara problematiskt.

Studiens resultat visar att det ibland inte finns samma synsätt mellan pedagogerna i arbetslaget kring pedagogisk dokumentation, vilket kan bero på olika utbildningar och yrkeserfarenheter hos personalen. Respondenterna berättar att de med hjälp av forskningsprojektet FUNDIF har fått tydligare struktur för reflektion. Vi tolkar att pedagogerna behöver en tydlig struktur om pedagogisk dokumentation ska användas som ett effektivt arbetsverktyg. Tydliga strukturer kan enligt vår tolkning medföra ett gemensamt synsätt på hur reflektionstiden bör användas och på vilket sätt pedagogerna bör använda sig av pedagogisk dokumentation.

#### 7.1.1 Vad anser förskollärarna bör prioriteras under den kollegiala reflektionstiden?

Det framkommer av föreliggande studie att majoriteten av förskollärarna vill prioritera djupgående reflektion kring dokumentation under reflektionstiden. Vidare betonar respondenterna att de vill lyfta och reflektera kring barnen och deras frågor utifrån den utföra dokumentationen. Vilket är i enlighet med den pedagogiska dokumentationens syfte som handlar om synliggörande av barns röster och tankar samt utifrån det planera vidare (Eidevald, 2013; Lenz Taguchi, 2013). Respondenterna vill erbjuda barnen ett lustfyllt och lärorikt lärande, då barns intresse och behov ska ligga till grund för verksamhetens utveckling i enlighet med läroplanen (Skolverket, 2016). På så sätt kan vi tolka att respondenterna är medvetna om de positiva effekter som pedagogisk dokumentation och reflektion medför för barns utveckling och lärande. Dock finns det som tidigare nämnt olika anledningar som hindrar respondenterna att i sin praktik utföra pedagogisk dokumentation i större utsträckning.

## 7.2 Slutsats

Nilsson och Alnervik (2015) menar att de olika begreppen som presenteras i Engeströms (2008) triangelmodell är beroende av ett fungerande samspel för att verksamheten ska kunna förändras och utvecklas framåt. Med hänsyn till författarnas översättning av Engeströms (2008) triangelmodell i verksamhetsteorin, tolkar vi att reflektionstid i förskolor är ett redskap för att hjälpa subjektet, vilket i vårt fall är förskollärare, till att leda objektet till verksamhetens mål. Objektet i triangelmodellen utgör barns behov av utveckling och lärande i vår studie. Utifrån studiens resultat tolkar vi att respondenterna vill använda reflektionstiden mer effektivt än vad de gör just nu. Respondenterna uttrycker att reflektionstiden innehåller fel prioriterade uppgifter, vilket är en av anledningarna till varför de anser att reflektion och pedagogisk dokumentation medför tidsbrist. Det medför att reflektionstid som redskap inte hjälper förskollärarna att arbeta med barns behov av utveckling och lärande.

Studiens resultat visar att om alla pedagoger i arbetslaget har samma syn på pedagogisk dokumentation, blir det lättare för pedagogerna att prioritera pedagogisk dokumentation under reflektionstid. Skolverket (2016) beskriver att uppföljning, utvärdering och utveckling av barns lärande är ett gemensamt ansvar som vilar på hela arbetslaget. Under begreppet arbetsdelning har vi placerat arbetslaget. Vidare anger Skolverket (2016) och Skollagen (SFS 2010:800) förskolechefen som huvudansvarig för att planera, analysera, följa upp och granska verksamheten. I triangelmodellen har vi placerat förskolechefen inom begreppet praktikgemenskap. Även förskolechefens syn på reflektionstiden är en viktig faktor för att kunna stödja pedagogerna till att använda reflektionstiden på ett mer effektivt sätt. Förskolechefen kan hjälpa pedagogerna i utförandet av reflektionstiden. Det kan exempelvis handla om att pedagogerna i arbetslaget får möjlighet till att använda olika verktyg såsom iPad eller tydlig struktur på hur arbetet ska utföras under reflektionstiden. Vi har i studien valt att placera struktur under begreppet regler i triangelmodellen.

I resultatet framkommer olika anledningar till varför reflektionstiden innehåller mycket administrativa uppgifter och endast lite tid för reflektion. Brist på tydlig struktur för hur reflektionstiden bör utföras och pedagogernas behov av kompetensutveckling kring pedagogisk dokumentation är två aspekter som synliggörs i studiens resultat. Förskollärarna i studien uttrycker att de vill prioritera och arbeta mer med pedagogisk dokumentation för barns utveckling och lärande. På så sätt förändras och utvecklas innehållet av reflektionstiden vilket kan leda till djupare reflektion och pedagogisk dokumentation. Det kan kopplas till Alnervik (2013), Elfström (2013) och Lenz Taguchi (2013) som lyfter pedagogisk dokumentation som ett effektivt verktyg för att synliggöra barns tankar samt utveckla barns lärande genom att planera vidare utifrån pedagogisk dokumentation. Det leder till att reflektionstiden förvandlas till ett mer effektivt redskap i förskolans verksamhet som gynnar förskollärares arbete med barns utveckling och lärande.

### 7.3 Metoddiskussion

Vi har i studien använt oss av en kvalitativ metod som utgår från semistrukturerade intervjuer, där förskollärarnas beskrivningar av deras upplevelser ligger i fokus. Ahrne och Svensson (2015) påpekar att kvalitativa metoder används när man vill nå individers tankar och erfarenheter. Genom semistrukturerade intervjuer gavs respondenterna möjlighet att reflektera och svara utifrån öppna frågor, vi lämnade även utrymme för en del följdfrågor samt djupare svar. Bryman (2011) skriver att semistrukturerad intervju används av forskaren som vill nå deltagarens värderingar och uppfattningar. Validiteten i en kvalitativ intervju kan

stärkas genom att den intervjuade personen får tala öppet och att intervjuaren kan ställa följdfrågor. Vidare menar författaren att kvalitativa intervjuer dock kan medföra en begränsning, att intervjuaren inte kan veta om respondenten verkligen står för och menar det hen säger samt ger ett ärligt svar. Det kan handla om att respondenten säger det hen tänker att intervjuaren vill höra, det här kan enligt Bryman (2011) kallas för att man vill vara socialt önskvärd. Det medför att intervjuaren har svårt att veta hur korrekt respondentens svar är. Under intervjuerna uppmärksammade vi att diskussionerna började leda till andra tankar som inte var relevanta till vårt syfte. Vi upplevde det som en utmaning att begränsa studiens frågor utefter vad vårt syfte var. När vi nu i efterhand reflekterar tillbaka på våra utförda intervjuer, anser vi att den första intervjun som utfördes inte blev lika utförlig som de resterande fem. Den första intervjun tog längre tid och vid flera tillfällen hamnade diskussionerna utanför studiens syfte. Däremot blev det lättare för oss att förbereda inför nästkommande intervju, där vi istället fick tänka på att rikta samtalet till syftet med studien. Med tanke på vårt syfte med studien, fann vi semistrukturerad intervju mer passande än andra datainsamlingsmetoder såsom enkät eller observation.

#### 7.4 Vidare forskning

Syftet med studien var att bidra med kunskap om förskollärarnas uppfattning kring hur de utnyttjar den kollegiala reflektionstiden. Vidare forskning kan utföras med hjälp av andra metoder såsom observation, för att få tydligare insikt om hur den kollegiala reflektionstiden struktureras och genomförs i de olika arbetslagen. Vidare påverkas innehållet av reflektionstiden av andra aktörer såsom förskolechefer, vi ser därför att en vidare studie även kan handla om hur förskolechefer uppfattar reflektionstiden och dess innehåll. Det här för att få ett helhetsperspektiv och ytterligare problematisera frågeställningen samt få en tydligare bild.

## 8. Referenser

- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne och P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.19–33). Stockholm, Sverige: Liber.
- Alnervik, K. (2013). *"Men så kan man ju också tänka!": pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg i förskolan*. (Doktorsavhandling, Jönköpings högskola). Jönköping, Sverige.
- Alnervik, K. (2018). Systematic documentation: Structures and tolls in a practice of communicative documentation. I *Contemporary Issues in Early Childhood*; 19(1) 72–84.  
<https://doi.org/10.1177/1463949118762147>
- Alnervik, K., Öhman, C., Lidén, E., & Nilsson, M. (2018). Barn och vårdnadshavares minnen av deltagande i pedagogisk dokumentation. I *TIDSSKRIFT FOR NORDISK BARNEHAGEFORSKNING; NORDIC EARLY CHILDHOOD EDUCATION RESEARCH JOURNAL*; 17(8), 1–12.
- Bjervås, L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Doktorsavhandling. Göteborg, Sverige: Geson Hylte bruk.
- Bjervås, L. (2015). Bedömning av förskolebarn i en kunskapsekonomi. I G. Åsén (Red.), *Utvärdering och pedagogisk bedömning i förskolan* (s.156–165). Stockholm, Sverige: Liber.
- Bjørndal, C. R. P. (2005). *Det värderande ögat: Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm, Sverige: Liber.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö, Sverige: Liber.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Dahlberg, G., & Elfström, I. (2014). Pedagogisk dokumentation i tillblivelse. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(4–5), 268–296.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2002). *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv, exemplet förskolan*. Stockholm, Sverige: HLS.
- Eidevald, C. (2013). *Systematiska analyser för utvärdering och utveckling i förskolan: hallå, hur gör man?* 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Elfström, I. (2013). *Uppföljning och utvärdering för förändring: pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan*. (Doktorsavhandling, Stockholms universitet). Stockholm, Sverige.
- Emilson, A., & Pramling Samuelsson, I. (2012). Jakten på det kompetenta barnet. *Nordisk barnehageforskning*; 5(21), 1–16.



Gannerud, E., & Rönnerman, K. (2006). *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola*. Göteborg, Sverige: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Johansson, E. (2005). *Möten för lärande – pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm, Sverige.

Kroeger, J., & Cardy, T. (2006). "Documentation: A Hard to Reach Place". *Early Childhood Education Journal*, 33, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0062-6>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund, Sverige: Studentlitteratur.

Lenz Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm, Sverige: HLS Förlag.

Lenz Taguchi, H. (2013). *Varför pedagogisk dokumentation?* Malmö, Sverige: Författaren och Gleerups Utbildning AB.

Nilsson, M., & Alnervik, K. (2015). Verksamhetsteori som redskap i förskolans systematiska kvalitetsarbete. I G. Åsén (Red.), *Utvärdering och pedagogisk bedömning i förskolan* (s.126–142). Stockholm, Sverige: Liber.

Repstad, P. (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Sverige: Studentlitteratur.

Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. London, England: Routledge.

Rintakorpi, K. (2016). Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises. *Early Years: Journal of International Research & Development*; 36(4), 399-412. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1145628>

SFS (2010:800). *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad från [http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svenskforfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svenskforfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)

Skolverket (2012a). *Systematiskt kvalitetsarbete - för skolväsendet*. Stockholm, Sverige: Skolverket.

Skolverket. (2012b). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan – Pedagogisk dokumentation*. Stockholm, Sverige: Fritzes.

Skolverket. (2015). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan*. Stockholm, Sverige: Skolverket.

Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Reviderad 2016. Stockholm, Sverige: Skolverket.

- Skolverket. (2017). *Måluppfyllelse i förskolan*. Stockholm, Sverige: Skolverket.
- Säljö, Roger (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 3. uppl. Stockholm, Sverige: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- UNICEF, Sverige. (1989). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm, Sverige: UNICEF Sverige. Hämtad 11 november, 2018, från <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#full>
- Vallberg Roth, A. C., & Månsson, M. (2012). Dokumentation och bedömning i förskolan. I B. Riddersporre & S. Persson (Red.), *Utbildningsvetenskap för förskolan* (s. 211–253). Stockholm, Sverige: Författarna och Natur och Kultur.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm, Sverige: Vetenskapsrådet.
- Wehner Godée, C. (2000). *Att fånga lärandet: pedagogisk dokumentation med hjälp av olika medier*. Stockholm, Sverige: Liber.
- Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: studies of collaboration and learning at work*. Cambridge, USA: Cambridge University Press.
- Åberg, A., & Lenz Taguchi, H. (2005). *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. 1. uppl. Stockholm, Sverige: Liber.

## Bilagor

Bilaga 1

Informationsbrev

Hej!

Vårt namn är Elham Gholami och Aleksandra Miljkovic, vi är två studenter som läser till förskollärare på Jönköping University, sjätte terminen. Vi behöver intervjua några förskollärare inför vårt examensarbete. Vårt examensarbete handlar om förskollärarnas behov av stöd för att kunna uppfylla uppdraget enligt läroplanen. Syftet är att undersöka hur förskollärare uppfattar möjligheten att få stöd i sin yrkesroll när det behövs.

Därmed undrar vi om det finns någon möjlighet att vi får intervjua en förskollärare i en förskoleverksamhet i ditt ansvarsområde. Vi anpassar tiden efter verksamheten. Varje intervju kommer att vara 20–30 minuter lång och kommer att utföras av enbart en student. Intervjun kommer att spelas in via mobilen (bara ljud), efteråt samlar vi materialet bara för studiens mål och kommer att radera det efter att studien är färdig. Allt material kommer att användas i studien anonymt.

Om du har frågor angående studien kan du kontakta våra lärare på universitetet:

Git Blomberg, handledare ([git.blomberg@ju.se](mailto:git.blomberg@ju.se)), Monica Nilsson, examinator ([nilmon@ju.se](mailto:nilmon@ju.se))

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar,

Elham Gholami och Aleksandra Miljkovic

## Bilaga 2

### Samtycke för deltagande i en studieforskning

#### Förskolläraryrket - Examensarbete (LEFP17-V18) - Våren 2018

Elham Gholami och Aleksandra Miljkovic genomför en studie i kursen Examensarbete inom ramen för förskolläraryrket vid Jönköping University. Övergripande fokus i studien är att undersöka pedagogiska och didaktiska frågor rörande förskolans policy och praktik. Mer specifikt handlar denna studie om förskollärares behov av stöd för att kunna uppfylla uppdraget enligt läroplanen. Syftet är att undersöka hur förskollärare uppfattar möjligheten att få stöd i sin yrkesroll när det behövs.

Elham Gholami och Aleksandra Miljkovic genomför denna studie i syfte att (a) bidra till kunskap om förskolan och dess verksamhet; (b) få erfarenhet av att genomföra empirisk forskning inom utbildning och undervisning; och (c) fullgöra kraven för att bli examinerad från förskolläraryrket på Högskolan för Lärande och Kommunikation vid Jönköping University.

Om du accepterar att delta i denna studie kommer du att bli involverad i en eller flera av följande forskningsaktiviteter i förskolans lokaler:

\_\_\_ Bli observerad av studentforskaren när han/hon deltar i ordinarie förskoleaktiviteter.

\_\_\_ Interagerar med studentforskarna i vardagliga förskoleaktiviteter.

\_\_\_ Samtalar med studentforskarna i informella individuella intervjuer.

\_\_\_ Samtalar med studentforskarna i informella gruppintervjuer.

All information som genereras kommer att anonymiseras vilket garanterar att ditt barn inte kan bli identifierat. Dessutom kommer all information som genereras förvaras på ett säkert sätt som förhindrar att det försvinner t ex genom stöld.

Du har din fulla rätt att avbryta din deltagande och därmed ta tillbaka samtycke när som helst och av vilken orsak som helst.

Om du har frågor gällande den här undersökningen och/eller ditt deltagande, vänligen kontakta kursansvarig, Ann Ludvigsson ([ann.ludvigsson@ju.se](mailto:ann.ludvigsson@ju.se)) eller examinator, Monica Nilsson ([monica.nilsson@ju.se](mailto:monica.nilsson@ju.se))

Om du accepterar att delta, vänligen skriv under nedan.

\_\_\_\_\_

Datum

\_\_\_\_\_

Deltagares namn

\_\_\_\_\_

Deltagares signatur

\_\_\_\_\_

Studentens signatur

\_\_\_\_\_

Studentens namnförtydligande

### Bilaga 3

1. Vad heter du?
2. Hur gammal är du?
3. Hur länge har du varit verksam som förskollärare?
4. Hur många pedagoger är ni i ditt arbetslag?
5. Hur arbetar ni i er verksamhet? Arbetar ni med pedagogiska projekt och temainriktat?
6. Hur många timmar i veckan har ni pedagoger i arbetslaget tid för gemensam reflektion?
7. Vad gör ni under er kollegiala reflektionstid?
8. Hur tycker ni att ni kan använda reflektionstiden på det bästa sättet?
9. Anser du att den avsedda tiden för gemensam reflektion är tillräcklig?
10. Hur arbetar ni med dokumentation? Och vad dokumenterar ni i verksamheten?
11. Hur gör ni dokumentationen pedagogisk?
12. Har du tillräckligt med kunskap kring pedagogisk dokumentation?
13. Vilka möjligheter ges till er för att ni ska kunna följa läroplanens punkter om kontinuerlig dokumentation och reflektion för att stärka barns lärande?
14. Hur tycker du att reflektionstiden påverkar verksamheten?
15. Vad är viktigt för dig att prioritera under er kollegiala reflektionstid som ni i nuläget inte hinner med?
16. Skulle ni kunna bli bättre på att effektivisera reflektionstiden? I så fall på vilket sätt?