



HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE
OCH KOMMUNIKATION
HÖGSKOLAN I JÖNKÖPING

Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan

Tio förskollärares beskrivningar av att använda pedagogisk dokumentation

Eva Hansson

Examensarbete 15 hp
Inom Pedagogik 91-120 hp

Läroarutbildningen
Vårterminen 2013

Handledare
Christian Eidevald

Examinator
Karin Wennström

SAMMANFATTNING

Eva Hansson

Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan

Tio förskollärares beskrivningar av att använda pedagogisk dokumentation

Monitoring, evaluation and development

Ten preschool teachers descriptions of using pedagogical documentation

Antal sidor: 43

Syftet med studien är att ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv belysa hur tio förskollärare beskriver vilka erfarenheter de har av att arbeta med det nya kapitlet i läroplanen, *Uppföljning, utvärdering och utveckling*, samt hur nya erfarenheter i samband med kompetensutbildning kring pedagogisk dokumentation utvecklas.

I bakgrunden beskrivs tidigare forskning samt rapporter från Skolinspektionen och Skolverket kring kvalitet, dokumentation och handledning.

Som datainsamlingsmetod används den kvalitativa intervjun. Materialet har sammanställts och tematiserats utifrån de teman som intervjuerna innehöll.

I resultatet presenteras olika möjlighetshorisonter under processen med att utveckla arbetet med pedagogisk dokumentation. Med möjlighetshorisont menas i den här studien varje enskild förskollärares verklighet när intervjun äger rum. Dessa horisonter benämns i studien nuet, framtiden och verkligheten, där nuet är intervjun före kompetensutbildningen, framtiden när utbildningen genomförts och verkligheten när processen i arbetslaget har startat.

Sökord: Utveckling, Systematiskt kvalitetsarbete, Förskola, Pedagogisk dokumentation,

Postadress
Högskolan för lärande
och kommunikation (HLK)
Box 1026

Gatuadress
Gjuterigatan 5

Telefon
036-101000

Fax
036162585

551 11 JÖNKÖPING

Innehåll

1	Inledning	1
2	Syfte	3
2.1	Forskningsfrågor.....	3
3	Bakgrund.....	4
3.1	Kvalitet	4
3.2	Dokumentation	8
3.3	Handledning.....	11
4	Teori.....	14
4.1	Livsvärlden	14
4.2	Horisontbegreppets innebörd.....	15
4.3	Utgångspunkter för studien	15
5	Metod	16
5.1	Kvalitativ intervju.....	16
5.2	Urval	17
5.3	Genomförande	17
5.4	Etiska övervägande.....	18
5.5	Bearbetning.....	18
5.6	Analys.....	19
5.7	Giltighet och tillförlitlighet.....	20
6	Resultat	22
6.1	Nuet	22
6.2	Framtiden.....	25
6.3	Verkligheten	28
7	Analys av resultatet.....	31
7.1	Nuet	31

7.2	Framtiden.....	31
7.3	Verkligheten	32
8	Diskussion.....	33
8.1	Metoddiskussion.....	33
8.2	Resultatdiskussion	37
8.3	Förslag på fortsatt forskning.....	40
9	Referenser:	41

I Inledning

Förskolan har under de senaste åren, ”enligt min mening”, varit med om en omtumlande och utmanande utveckling. 1998 kom den första läroplanen, som reviderades 2010 (Skolverket 2010). I den kommun som föreliggande undersökning är gjord har förvaltningen med anledning av läroplanens revidering, tillsammans med kravet på systematiskt kvalitetsarbete i Skollagen från och med 2010 (Utbildningsdepartementet 2010) satsat på en gemensam ”kvalitetsutbildning” för all personal i förskolan. Utbildningen har handlat om att lära sig att använda pedagogisk dokumentation för uppföljning, utvärdering och utveckling och som stödmaterial har Skolverkets (2012) ”Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan – pedagogisk dokumentation” använts. Upplägget av utbildningen har varit två gemensamma föreläsningar för all personal samt fyra uppföljningar med två handledare från högskola för 40 utvalda processhandledare. Dessa processhandledare är tänkta att driva arbetet vidare i arbetslagen. Jag har personligen deltagit i all kompetensutbildning som erbjudits, föreläsningar och handledningar. Jag föreläste också kring mitt arbete som ateljérista under höstterminen och fick rollen som handledare under vårterminen för de arbetslag som önskade.

Ett nytt begrepp som har tillkommit i den reviderade läroplanen är systematiskt kvalitetsarbete. För att utveckla arbetet bland den undersökta kommunens pedagoger vill man från förvaltningen att pedagogisk dokumentation används. Enligt min förståelse finns det flera förklaringar till att förvaltningen i den här kommunen vill utveckla arbetet med pedagogisk dokumentation; en förklaring är att man på förvaltningsnivå tror att pedagogisk dokumentation är ett bra verktyg för arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet. En annan förklaring är att det finns en önskan om ett förändrat arbetssätt utifrån de teorier som ingår i att arbeta med pedagogisk dokumentation. Eftersom det idag används olika verktyg av rektorer och förskolechefer i det systematiska kvalitetsarbetet på verksamhetsnivå och enhetsnivå, finns det också en önskan från förvaltningens sida att det ska finnas ett gemensamt verktyg. I Skolverkets allmänna råd (2012) är ansvarsfördelningen tydlig angående det systematiska kvalitetsarbetet. Det är huvudmannen som ska skapa rutiner för hur kvalitetsarbetet bedrivs på huvudmannanivå och hur man bäst tar tillvara på enheternas kvalitetsarbete, och det är förskolechefen som skapar rutiner för enhetens kvalitetsarbete. Trots att det nya kapitlet i läroplanen ”Uppföljning, utvärdering och utveckling” (2010) funnits i tre år visar Skolinspektionens senaste rapport (2012:07) att på en stor del av de

undersökta förskolorna har varken förskolechef eller personal diskuterat vilka roller och vilket ansvar det innebär för alla att bedriva det kvalitetsarbete som läroplanen anger. I en långsiktig kompetenssatsning som denna kommer kunskaperna om och arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet förhoppningsvis att stärkas och utvecklas.

En viktig fråga enligt mig i ett utvecklingsarbete är vad som händer i verksamheten, hur pedagogerna och arbetslagen vidareutvecklar det de blir erbjudna. Min personliga erfarenhet är att de kompetensutbildningar som erbjuds sällan följs upp utan att det på sin höjd kan generera någon liten skriftlig utvärdering och att det sedan satsat på något nytt. Jag tror att vi bättre kan förstå de olikheter som finns i den kommunala förskolans värld där olika teorier används om vi undersöker denna fråga, och att vi kanske också får ny kunskap om hur vi ska erbjuda kommande kompetensutbildning. Genom att intervjua förskollärare som deltar i kompetensutbildningen kan det bli möjligt att synliggöra vad som är viktigt i planering och genomförande av kompetensutveckling.

I denna studie har jag intervjuat tio förskollärare för att få deras bild av att arbeta med det nya kapitlet i läroplanen 2.6 (Skolverket 2010). Den första intervjun genomfördes innan kompetensutbildningen startade och handlade om varje enskild förskollärares bakgrund i yrket såsom utbildningar, år i yrket, olika befattningar med mera. Frågorna kom också att beröra hur de arbetade med det nya kapitlet i läroplanen just nu och vad de hade för personliga förväntningar på den kommande kompetensutbildningen. Vid det andra tillfället som genomfördes efter de olika utbildningstillfällena ställdes frågor om hur de hade upplevt de olika utbildningsdagarna och hur de trodde att det nya arbetet ska komma barnen till godo. Det tredje och sista intervjutillfället genomfördes då processen i arbetslagen hade kommit igång och frågor som handlade om vad förskollärarna upplevde för möjligheter och hinder med att använda pedagogisk dokumentation för att utveckla sitt arbete ställdes. Den sista frågan handlade om vad de trodde skulle behövas i framtiden för att hålla kvar det nya arbetssättet.

För att arbeta med det nya kapitlet i läroplanen 2.6 (Skolverket 2010) behövs det enligt min mening generellt mer kunskap kring läroplanen och dess framväxt. Att som den undersökta kommunen erbjuda all personal gemensam utbildning är ett första steg i ett långsiktigt arbete med det systematiska kvalitetsarbetet. Läroplanen har flera kapitel och arbetet på förskolan ska innehålla alla dessa delar.

2 Syfte

Utifrån min fleråriga erfarenhet som förskollärare är förståelsen av gemensam utbildning inom kommunal verksamhet att förskolors arbetslag utvecklas olika snabbt och också med varierande framgång kring det som erbjudits inom utbildningen. Syftet med studien är att ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv belysa hur tio förskollärare beskriver vilka erfarenheter de har av att arbeta med det nya kapitlet i läroplanen samt hur de beskriver den process som startar utifrån den utbildning som erbjuds, det vill säga hur pedagogisk dokumentation som fenomen visar sig för de intervjuade förskollärarna. Det handlar om att försöka fånga upp och förstå betydelsen av förskollärarnas förändrade relation till yrkesutövandet som utbildningen eventuellt för med sig. Studien syftar också till att skapa kunskap och förståelse kring vilken betydelse förskollärarnas erfarenheter har och får i den process och det utvecklingsarbete som startar utifrån den utbildning som erbjuds. Studien kan bli ett underlag för diskussion om upplägg av framtida kommunala utbildningar.

2.1 Forskningsfrågor

Med hjälp av ovanstående beskrivning har nedanstående forskningsfrågor formulerats:

- Vilka erfarenheter beskriver förskollärarna att de har av att arbeta med det nya kapitlet 2.6 i läroplanen?
- Hur beskriver förskollärarna att de skulle vilja använda pedagogisk dokumentation för att utveckla sitt arbete?
- Vilka möjligheter och hinder beskriver förskollärarna att de upplever i den process som startar med att använda det nya verktyget?

3 Bakgrund

Satsningen i den undersökta kommunen berör framförallt ett av de två nya kapitlen i förskolans läroplan (Skolverket 2010), 2.6 *Uppföljning, utvärdering och utveckling*. Kommunens syfte med kompetensutvecklingen är enligt överenskommelse med den högskola som genomfört kompetensutbildningen att pedagogerna i förskolan ska utveckla sin kunskap om just uppföljning, utvärdering och utveckling som i Skollagen (Utbildningsdepartementet, 2010:800) beskrivs som systematiskt kvalitetsarbete och som på verksamhetsnivå genomförs av förskollärare och övrig personal. Barn och vårdnadshavare ska också erbjudas att delta i arbetet.

3.1 Kvalitet

Som skäl till det nya förslaget i läroplanen som handlar om uppföljning, utvärdering och utveckling anges i Utbildningsdepartementets skrift (2010) att syftet är att varje barn ska ges de bästa förutsättningarna för att utvecklas och att lära. I kvalitetsarbetet är strävansmålen alltid utgångspunkten. Dessa strävansmål ska integreras i arbetet och kan inte separeras från varandra och bildar en helhet i förskolans uppdrag. Förskolans läroplan bygger på att barn lär tillsammans – i samspel med andra. Detta betyder att förskolans kvalitet också ska bedömas utifrån samma perspektiv, att försöka fånga kvaliteten i relationer och samspel mellan vuxna och barn i den miljö de är i. Eftersom läroplanen inte innehåller några mål för vad det enskilda barnet ska uppnå är det övergripande syftet med uppföljning och utvärdering att verksamheten ska utvecklas så att varje barns förutsättningar för utveckling och lärande förbättras.

Under tidigt 90-tal då kvalitet diskuterades i relation till förskolans verksamhet skrev Käraby (1992) att ordet kvalitet är svårt att förklara och att det ofta är kopplat till en personlig värdering och menar att kvalitet måste ses ur flera olika perspektiv. Hon skrev också att det inte är ett entydigt begrepp och att utvärdering av kvalitetsaspekter måste utgå från olika perspektiv som också ofta kräver sin egen metod. Haug (2003) menar att det finns olika principiella former av kvalitet och skiljer på strukturkvalitet, processkvalitet, resultatkvalitet och servicekvalitet. Haug (2003) beskriver olika synsätt på hur forskare har närmat sig kvalitet i förskolan och presenterar två av uppfattningarna. Det första synsättet är det som är inriktad på att få klara besked om vad kvalitet är och att det kan sammanfattas i uttrycket

”söka sanningen”. Detta synsätt letar efter tekniker och redskap som kan förenkla och göra arbetet lättare och förutsätter en objektiv verklighet som kan beskrivas med vetenskapliga metoder. I det andra synsättet uppfattas kvalitet som professionell insikt och kompetens där det inte handlar om metoder och teknik. Detta uttrycks av Dahlberg, Moss och Pence (2001) som att ”skapa mening”. I detta synsätt betecknas kvalitet som en subjektiv upplevelse eller ett subjektivt tillstånd.

Lager (2010) skriver om tre olika perspektiv inom forskningen att förhålla sig till då det gäller förskolans kvalitet och menar att det är viktigt för kommunerna och förskolan att veta vilket perspektiv man utgår ifrån när kvalitet ska utvecklas. Två av perspektiven är utvecklade i förskolans verksamhet, det relativa och det intersubjektiva pedagogiska perspektivet. I ett relativt perspektiv är det varje enskild persons subjektiva upplevelse som bestämmer vad kvalitet är och fokus är vad som är meningsskapande för varje enskild individ. De verktyg som används i ett relativt perspektiv är pedagogisk dokumentation och reflektion. Det andra perspektivet benämner Lager för det intersubjektiva pedagogiska perspektivet där kvaliteten utgår från kunskap, forskning och beprövad erfarenhet. Enligt företrädare för detta perspektiv finns det företeelser vi kan enas om som är bra för barn utifrån den kunskap som vi har just nu. Det är dessa företeelser som kan studeras när en verksamhets kvalitet beskrivs. Det finns också en tydlig riktning det vill säga innehållet har fokus på de mål och intentioner som förskolans läroplan ger uttryck för. Det tredje perspektivet har enligt Lager (2010) ingen direkt koppling till förskolans verksamhet men förekommer ofta i kommunala planer och styrsystem vilket påverkar hur förskolan förväntas utvärdera sin verksamhet. Kvalitet beskrivs här som kontroll och som utvärdering av det egna arbetet. Utvärdering blir både styrande och kontrollerande av den pedagogiska verksamheten och man utgår från standardiserade metoder och verktyg.

I de olika perspektiven finns det enligt Lager (2010) olika idéer om hur kvalitetsarbete ska organiseras. Resultatet i Lagers studie visar att de personer som arbetar med kvalitetsarbete i kommuner behöver kunskap om förskolans uppdrag och verksamhet bland annat för att kunna översätta idéer om kvalitet till olika sammanhang. Kommunala utbildningar som utgår från en speciell idé om kvalitet kan krocka med andra idéer när de ska användas i verksamheten. Det handlar då enligt Lager om att idéerna kommer från olika synsätt på hur kvalitet kan skapas. För att driva ett gemensamt kvalitetsarbete menar Lager (2010) att det behöver finnas olika

möten och mer tid där vi kan försöka enas i innebörder av begrepp och tolkning av styrdokumentens innehåll och uppdrag. Wennström (1999) ger liknande uttryck för kvalitetsarbete, att det i modern mening innebär att alla får tillgång till erfarenheter, kunskap och reflektion och att det också parallellt måste finnas möjlighet för arbetslagen att kunna definiera sin verklighet och framtid.

3.1.1 Systematiskt kvalitetsarbete

Skolverkets allmänna råd (2012) med råd och kommentarer om systematiskt kvalitetsarbete är i huvudsak riktad till huvudmän, förskolechefer och rektorer. Enligt skollagen är det de som är ytterst ansvariga för det systematiska kvalitetsarbetet och som också ska säkerställa att personalen har förutsättningar för att följa upp och dokumentera arbetet i relation till uppdraget. I Regeringskansliets (2010) bakgrund till ändringarna i läroplanen beskrivs det yttersta syftet med det systematiska kvalitetsarbetet i förskolan, att identifiera de förutsättningar och aspekter som är nödvändiga för att varje barn får möjligheter till att utvecklas och lära enligt målen att sträva mot. Det är också viktigt att utveckla bra arbetsprocesser, att effektivt kunna bedöma kvaliteten för att kunna vidta åtgärder för att upprätthålla kvalitén eller för att förbättra kvalitén. Det är verksamhetens kvalitet som ska dokumenteras, följas upp och utvärderas, och för att kunna göra det på bästa sätt är det nödvändigt att ha kunskap om varje barns utveckling. Genom att dokumentera, följa upp och utvärdera dessa processer blir detta enligt Regeringskansliets promemoria 2010 möjligt.

I Skolinspektionens rapport (2012:7) beskrivs hur förskolan har arbetat med det förstärkta pedagogiska uppdraget enligt den reviderade läroplanen och nya skollagen. Där redovisas bland annat att alla förskolor i granskningen behöver utveckla sitt kvalitetsarbete på olika sätt. Kvalitetsarbete betraktas som något svårt och att det gärna blir något som svävar ovanför den vardagliga praktiken. Arbetet med kvalitetsarbetet är enligt rapporten (Skolinspektionen 2012:7) något som sker en till två dagar per år och inte kontinuerligt. Det som redovisas från förskolorna är ofta vad de har genomfört för aktiviteter. Vad som saknas är analysen av vad aktiviteterna har inneburit för barnens utveckling och lärande och vad det fått för konsekvenser för förskolans verksamhet. Enligt redovisningen finns det mycket bra dokumentation på förskolorna, men den används inte tydligt systematiskt för att analysera vad som är bra i verksamheten och vad som behöver utvecklas för att det ska komma varje enskilt barn tillgodo på bästa sätt.

Rönnerman (2012) beskriver hur aktionsforskning kan ge förskollärare en fördjupad kunskap kring den egna praktiken då aktionsforskning bygger på ett systematiskt arbetssätt som leder till en fördjupad förståelse av det man gör i praktiken. De verktyg som Rönnerman skriver om och som används i arbetet är eget skrivande, observation, dokumentation och reflektion. Kvalitetsarbete måste i detta arbetssätt ta sin utgångspunkt i praktiken, det vill säga att det som ska utvecklas och förbättras initieras inifrån av dem som arbetar i verksamheten. Rönnerman menar att aktionsforskning kan beskrivas som ett förhållningssätt där förståelse och handling framträder i en cyklisk process och där nya frågor hela tiden framträder, och små steg av utveckling hela tiden sker.

3.1.2 Uppföljning, utvärdering och utveckling

Två nya kapitel har tillförts förskolans läroplan (Skolverket 2010) och ett av dem är 2.6 och har som överskrift "Uppföljning, utvärdering och utveckling". Där står bland annat att syftet med utvärdering ytterst handlar om att:

...utveckla bättre arbetsprocesser, kunna bedöma om arbetet sker i enlighet med målen och undersöka vilka åtgärder som behöver vidtas för att förbättra förutsättningarna för barn att lära, utvecklas, känna sig trygga och ha roligt i förskolan. (Skolverket 2010 s.14)

I detta kapitel beskrivs riktlinjerna för förskollärarens och arbetslagets ansvar i arbetet. All utvärdering som sker ska ha ett tydligt barnperspektiv och både barn och föräldrar ska vara delaktiga och deras röster ska lyftas fram. Det finns inga metoder angivna för hur arbetet ska utföras, vilket kan tolkas som att det är upp till varje kommun eller kanske till och med varje förskolechef att välja metod. Då blir det också nödvändigt att som förskolechef vara tydlig i hur detta ska genomföras, vilket också beskrivs i Skolverkets (2012) allmänna råd, att rutiner och former för detta arbete tidigt behöver fastställas i processen.

I Vetenskapsrådets (6:2012) rapportserie står det att förskolan har en tradition av lokal utvärdering där syftet varit att utveckla verksamheten på lokal nivå. Under förskolans utbyggnad på 1960- och 1970-talen var förskolan statligt styrd. Socialstyrelsen hade tillsynsansvaret och det viktigaste fokus var att skapa regler för att forma en enhetlig förskola med likvärdig kvalitet. Det pedagogiska arbetet fick lite uppmärksamhet och fick som konsekvens att personalen själva utvecklade metoder och modeller för att utveckla sitt pedagogiska arbete. Olika modeller har utvecklats sedan början av 1980-talet som bygger på professionella pedagogers eget ansvar när det gäller utvärdering av det pedagogiska arbetet.

Gemensamt för de modeller som nämns i rapporten är att makten över tolkningen ligger hos pedagogerna och att det främsta syftet är att utveckla verksamheten, inte att kontrollera den. Detta kan jämföras med Karlssons (2000) beskrivning av två olika traditioner av utvärdering inom förskolan, som också finns beskrivet i rapporten; praktikbaserad och målstyrd. Den praktikbaserade utvärderingen utgår från den lokala situationen och syftet är att utveckla verksamheten. Den målstyrda utvärderingen utgår från fastställda mål och kriterier på central nivå utanför det pedagogiska sammanhanget, och syftet är att bedöma, jämföra eller kontrollera verksamhetens kvalitet i relation till dessa. De olika utvärderingarna kan enligt Karlsson (2000) komplettera varandra. Samtidigt finns det en risk att det som prioriteras är det centrala utvärderingstänkandet vilket kan innebära en förskjutning av makten över den pedagogiska praktiken från förskolans pedagoger till experter och olika administratörer. Ett sätt att ta makten över sin egen praktik är att dokumentera grundligt och använda dokumentationen som underlag till reflektion i arbetslaget som leder till utveckling av verksamheten.

3.2 Dokumentation

I förskolans läroplan (Skolverket 2010) kapitel 2.6 står det att förskolans kvalitet kontinuerligt och systematiskt ska dokumenteras, följas upp, utvärderas och utvecklas. För att kunna utvärdera förskolans kvalitet och veta vilka goda villkor som erbjudits för barns lärande behöver barns utveckling och lärande följas, dokumenteras och analyseras. Hur det ska dokumenteras eller med vilka metoder är som jag tidigare skrivit inte framskrivet. Dokumentationens betydelse för utvärdering i förskolan lyfts fram enligt följande i förslag till läroplan för förskola (Utbildningsdepartementet, 1997):

Utvärdering bör vara en del av förskolans offentlighet. För att möjliggöra insyn i, diskussion kring och bedömningar av verksamheten är det angeläget att utveckla former för utvärdering, där det pedagogiska arbetet och barns lärande dokumenteras och synliggörs och där dokumentationen också kan öppna för dialog med föräldrar, ledningsansvariga, politiker och andra. (s.100)

Enligt Vallberg-Roth och Månsson (2010) är dokumentation inget entydigt begrepp och kan exempelvis inbegripa videofilm, foto, anteckningar, intervjuer, observationer mm. I den första nationella utvärderingen av förskolan, "Förskola i brytningstid" (Skolverket, 2004), görs en sammanfattning kring användandet av dokumentation sedan läroplanens införande, och man redovisar att arbetet med dokumentation blivit vanligare men att det finns skillnader mellan

kommuner och förskolor och att de dokumentationer som finns är av olika karaktär. Den vanligaste formen berör enligt svaren i rapporten enskilda barns utveckling t.ex. i form av portfolio, observationer, utvecklingsplaner. Det redovisas också en form av dokumentation som visar gruppen och aktiviteter. I rapporten lyfts problematiken med att den dokumentation som görs sällan får karaktären av pedagogisk dokumentation vilket den första läroplanen betonade. I den andra nationella utvärderingen av förskolan, ”Tio år efter förskolereformen” (Skolverket, 2008), visar de kommunenkäter som gjorts att cirka hälften av kommunerna valt att prioritera pedagogisk dokumentation i sin kompetensutveckling. Alla som deltog i studien svarade att de dokumenterade verksamheten på olika sätt vilket kan jämföras med den första rapporten då tre fjärdedelar svarade att de arbetade med dokumentation. Hur arbetet med pedagogisk dokumentation har utvecklats beskrivs i Skolinspektionens (2012:7) kvalitetsgranskningsrapport där förskollärarna uttrycker frustration och arbetslagen upplever förvirring kring dokumentationsuppdraget och redskap som mallar efterfrågas för att veta vad som ska dokumenteras. Granskningen visar också att det finns en mångfald av dokumentation på de granskade förskolorna men att dessa inte används systematiskt till att analysera vad som är bra på förskolan och vad som behöver utvecklas och att detta är något som behöver utvecklas.

3.2.1 Pedagogisk dokumentation

I den norditalienska staden Reggio Emilia har man enligt Lenz Taguchi (1997) använt pedagogisk dokumentation sedan förskolornas start 1947, och man har där lyckats att få det till att fungera som underlag till fortbildning, arbetsutveckling, föräldrasamarbete och utvärdering. I fokus med att arbeta med pedagogisk dokumentation står barnens kunskapsskapande läroprocesser i intim interaktion med pedagogens och övriga vuxnas läroprocesser. Man är på förskolorna i Reggio Emilia övertygad om att den kunskap vi vuxna kan få om och av barn är lika viktig som den kunskap vi tror oss om att vi kan ge barn. Många förskolor i Sverige har inspirerats av det arbete man lyckats åstadkomma på de kommunala förskolorna i Reggio Emilia och många samarbeten och projekt har genomförts där pedagoger och även forskare varit delaktiga, vilket har bidragit till att pedagogisk dokumentation idag är ett vanligt arbetssätt på många förskolor i Sverige.

Som stödmaterial till att utveckla arbetet i förskolan i enlighet med vad det nya kapitlet i läroplanen (2010) ger uttryck för har Skolverket (2012) gett ut skriften ”Uppföljning,

utvärdering och utveckling – Pedagogisk dokumentation”. I förordet beskrivs syftet med materialet som ett stöd till chefer och övrig personal i förskolan och att pedagogisk dokumentation är *ett* sätt att synliggöra verksamheten på. Samtidigt skriver man att det är viktigt att varje enskild förskola utvecklar egna metoder för sitt arbete och att alla som arbetar inom förskolan kritiskt behöver granska de metoder som idag används. I bokens inledning menar skriftens författare Anna Palmer att pedagogisk dokumentation används av flera förskolor idag och att många kommuner satsar på liknande utbildning som undersökt kommun gjort.

Pedagogisk dokumentation är inte bara ett verktyg för dokumentation som kan läras ut vid några enstaka tillfällen. Det handlar också om det som Lenz Taguchi (1997) skriver om, barnsyn, kunskapssyn och ett förändrat förhållningssätt till förskolans arbete. Det handlar om att med hjälp av pedagogisk dokumentation synliggöra vilket förhållningssätt och vilken barnsyn som just vid det dokumenterade tillfället blir synligt. Det handlar inte enbart om att producera så många dokumentationer som möjligt. Det handlar om att göra val kring det som dokumenteras som ger betydelse i utvecklingen av vårt pedagogiska arbete med barnen (Kolle, Larsen & Bente, 2010). De teoretiska utgångspunkterna för pedagogisk dokumentation beskrivs i Skolverkets skrift (2012) som ett konstruktionistiskt synsätt, vilket betyder att verkligheten är föränderlig, och att det alltid finns möjlighet till alternativa synsätt och tolkningar. Som motsatser till detta synsätt nämnde Lenz Taguchi (1997) Montessoripedagogiken, Waldorf och den svenska förskoletraditionen, där hon menar att det är bestämt vad barn och pedagoger ska vara, inte vad de kan bli utifrån vilka de möter och vilken miljö de befinner sig i. I Skolverkets stödmaterial (2012) finns liknande beskrivning, att det inte på förhand går att bestämma vilken kunskap som uppstår i det utforskande som äger rum. Däremot ska det alltid finnas övergripande mål att sträva mot i den pedagogiska verksamheten.

De svårigheter som kan uppstå när man arbetar med pedagogisk dokumentation beskrivs bland annat i en studie av Buldu (2010), där pedagogerna hade så mycket dokumenterat att de inte visste vad de skulle välja eller hur de skulle använda det de dokumenterat för att utveckla verksamheten. I en annan studie av Flannery Quinn och Schwartz (2011), beskrivs svårigheterna för pedagogerna med att hantera den nya tekniken. Tidsaspekten beskrivs av Cardy och Kroeger (2006), att det tar extra tid att gå igenom de dokumentationer som gjorts

för att få en röd tråd i sitt arbete och menar att arbetet med pedagogisk dokumentation skapar en konflikt med tiden, resurserna och organisationen.

3.2.2 Etiska aspekter

Dokumentation av barn i förskolan har fått en central plats i det kontinuerliga arbetet på förskolan bland annat för att erbjuda barnen möjlighet till att reflektera kring sina läroprocesser. Barnen blir då, i och med den dokumentation som visas, synliga och sedda som subjekt (SOU 1997:157). Detta menar flera forskare kan gynna ett barnperspektiv. Lindgren och Sparrman (2003) lyfter ett varnande finger för det självklara i detta påstående och menar att det kan vara nödvändigt för de professionella som arbetar med barnen att sätta vissa etiska gränser. Om vi arbetar så är det ett försök till att utveckla ett barnperspektiv som bidrar till barnens rätt till integritet. I detta sökande efter ett barnperspektiv blir det nödvändigt enligt Lindgren och Sparrman att arbeta tillsammans med barnen och att också praktiskt utforma etiska gränser för arbetet. Svenning (2011) menar att det behövs mer än reflektioner för att utveckla arbetet med barns rättigheter och möjligheter till inflytande över att delta i dokumentationsprocessen.

3.3Handledning

Handledning i pedagogiskt arbete är både ett begrepp och ett handlande som ökat markant de senaste åren. Det är något som avspeglar sig, enligt Kroksmark och Åberg (2010), i publicerade skrifter inom området i form av både avhandlingar, rapporter och artiklar. Däremot har den vetenskapliga kunskapen inom området inte utvecklats lika snabbt. Ett gemensamt drag enligt Emsheimer och Göhl (2002) är att pedagogisk handledning alltid ska leda till utveckling eller förändring hos de handledda.

Handal och Lauvås (1993) menar att när det gäller handledning för yrkesverksamma på det pedagogiska fältet så är utgångspunkten att utveckla den egna praktiken. Det är också något som är utmärkande inom aktionsforskningen då just handledningen används som ett verktyg för att systematiskt studera den egna praktiken (Rönnerman, 2012). Rönnerman menar att handledning kan innebära en fördjupning av teorier och en utmaning i tänkandet om den egna praktiken. Sandvik (2009) skriver att handledning kan analyseras utifrån tre aspekter, *att* man gör något, *vad* man gör och *hur* man gör.

Alnervik (2010) beskriver hur det är möjligt att utveckla pedagogisk dokumentation med hjälp av handledning. Hon menar att det handlar om att nyfikenheten tolka det som har dokumenterats istället för att veta något med säkerhet, och att det då blir en viktig förflyttning för att arbeta med pedagogisk dokumentation. Det blir då handledarens roll att väcka den nyfikenheten med sina frågor. Alnervik ger exempel på två olika sorters handledningsstrategier i sin text. Den första kallar hon för ”att lägga texten på bordet”. Med hjälp av en färdig text som läggs på bordet försöker personalen med handledarens hjälp att koppla ihop det med sin egen praktik. Den andra strategin kallar hon för ”att lägga praktiken på bordet”. Då använder man sig av dokumentation som visar läroprocesser i förskolan.

Åsén och Vallberg (2012) skriver om kollegial pedagogisk handledning där pedagogisk dokumentation är utgångspunkt för den gemensamma reflektionen och lärande samtal. I denna form av handledning utbyts erfarenheter som kopplas ihop med teorier och egna värderingar, samtidigt som det också handlar om att få till ett ickevärderande samtal där allas tankar respekteras. Detta sätt att arbeta på har enligt Nordström (2002) utvecklats till att granska och värdera det egna arbetet i relation till olika styrdokument.

Den form av handledning som erbjudits cirka 40 förskollärare har kallats processhandledning. Enligt Psykologiguidens interaktiva lexikon kommer ordet från engelskan process-oriented supervision och betyder att handledningen inte utformats utifrån särskilda mål eller regler utan att det handlar om att fördjupa kunskapen i det ämne som handledningen berör. Holmberg (2000) förklarar sin handledningsmodell som processhandledning och att hörnstenarna i modellen är samtal, reflektion och det kontinuerliga lärandet. Process som begrepp i denna modell syftar till inlärningsprocessen som den handledde genomgår. I ett stödmaterial från Västra Götalandsregionen (2005), framtaget i samarbete med representanter från regionens olika förvaltningar, menar man att de flesta handledningar som sker idag är en form av processhandledning. Processhandledningen enligt skriften kännetecknas bland annat av att man utgår från behoven i verksamheten vilket innebär att man utgår från konkreta yrkesmässiga krav och utmaningar. Processhandledningen utgör en mötesplats där dialogen utvecklas i mötet med andra och den hjälper den enskilde att lära sig mer om sig själv. Den pågår över längre tid, vanligtvis ett år. Denna form av handledning kan jämföras med aktionsforskningens handledning så som bland annat Rönnerman (2012) beskriver, där

forskningen startar i praktikens frågor och att sedan forskare och praktiker möts i ett samarbete som oftast sker genom handledning.

3.3.1 Reflektion

Liksom handledningen blev reflektionen ett modeord under 1990-talet enligt Emsheimer (2005). I pedagogisk handledningslitteratur är det reflektionen som utgör den centrala delen av handledningen. I beskrivningar som finns av begreppet reflektion tar flera sin utgångspunkt i Deweys teorier som menar att reflektionen uppstår i en upplevd situation. Det är situationen som är kärnan för reflektion. Detta ansluter sig också Grimmet (1988) till vars reflektionskoncept utgår från den erfarenhet som finns i den upplevda situationen. En reflekterande verksamhet utgår alltid enligt Emsheimer (2005) till en situation vars syfte är att få klarhet i det som har skett för att sedan kunna utveckla till det bättre.

Bengtsson (2012) menar att om reflektionen inte leder till en självupptäckt, det vill säga att man förstår något om sig själv i relation till den egna yrkesverksamheten, är det ingen äkta reflektion. Han menar att en äkta reflektion handlar om att få en djupare förståelse för den situation man betraktar och att tanken då uppehåller sig vid situationen just för att få en djupare förståelse.

Avsikten med kapitlet reflektion är inte att utreda begreppet men anses nödvändigt att beskriva eftersom det är ett begrepp som ofta används ihop med att arbeta med pedagogisk dokumentation som verktyg.

4 Teori

Studien är gjord utifrån ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv. Livsvärlden är från första början ett filosofiskt begrepp som den beskrevs av Husserl (1989) och fenomenologi är läran om det som visar sig för någon. Innehållet i människors livsvärldar kan, enligt Bengtsson (2012), ha olika innehåll samtidigt som de olika livsvärldarna hela tiden möter andra livsvärldar och att det är i det mötet som nya erfarenheter görs. En livsvärldsansats innebär att forskningen är inriktad på att studera världen som den visar sig för människorna.¹

4.1 Livsvärlden

Merleau-Pontys (1999) livsvärldsbegrepp som inspirerats av Heidegger och Husserl kallar han för *vara-till-världen*. Utifrån teorin menar han att det inte går att skilja på kropp och själ och att det är med den levda kroppen vi befinner oss i ett interaktivt förhållande till alla vi möter i världen, så att kropp och själ bildar en integrerad helhet. En förändring av kroppen gör att också världen förändras, till exempel om vi förlorar synen (Berndtsson, 2001). Från början, menar Berndtsson, är käppen ett okänt ting för kroppen, men med tiden bildas en vana och den upplevs då inte längre som ett okänt ting utan som något som hör ihop med kroppen. I föreliggande studien kan det nya verktyget pedagogisk dokumentation jämföras med den blindes käpp. En annan viktig utgångspunkt i Merleau-Pontys livsvärldsbegrepp är att människan till sin natur är intersubjektiv, vilket betyder att vi från början i livet står i kommunikation med andra och världen. Johansson (1999) uttrycker det så att ”då möten sker, finns också möjligheter för lärande”. För just denna studie blir detta perspektiv viktigt då det handlar om tid och möjlighet för arbetslagen att mötas för att kunna utveckla arbetet enligt de föreskrifter som finns.

Schützs (1967) livsvärldsbegrepp är den värld där vi arbetar och handlar, och det är genom handling som vardagsvärlden skapas. Schütz beskriver fler världar, som drömmens värld, lekens värld och forskning, men att det är vardagsvärlden som är den stora världen. I den här studien handlar det om vardagsvärlden på förskolan och hur förskollärarna i studien beskriver hur de interagerar med läroplanen när de möter ett nytt verktyg – pedagogisk dokumentation.

¹ Livsvärlden i Husserls filosofi är en förvetenskaplig och förreflexiv värld. Erfarenheten av att leva i denna värld är en förutsättning för alla andras erfarenheter. Vidareutvecklingen av Husserls livsvärldsbegrepp gjordes av Heidegger som införde termen ”Vara-i världen”. Merleau-Ponty utvecklade begreppet ”vara-till-världen” och Schütz utarbetade vardagsvärlden som ett bidrag till samhällsvetenskapernas grund.

4.2 Horisontbegreppets innebörd

När Merleau-Ponty (1999) använder horisontbegreppet kopplar han ihop horisonterna till människans erfarenhet av tid och rum. Han beskriver till exempel hur man kan se ett hus från olika vinklar och att det är just horisonten som möjliggör olika perspektiv samtidigt som kroppen är situerad i världen. När vi byter position förändras det vi ser av huset och när vi får nya erfarenheter om huset förändras också kunskaperna om huset. Berndtsson (2001) resonerar i sin avhandling om horisont, erfarenhet och lärande och menar att horisonten öppnar sig i erfarenheten och att horisonten kan symbolisera människans framåtskridande i världen. Berndtsson använder sig av horisontbegreppet till att förstå förändringar i livsvärlden, i vardagsvärlden och hur det blir möjligt att övervinna dessa förändringar. I denna studie handlar det om förskolläraarnas möjligheter och hinder till att utvidga sina horisonter i det systematiska kvalitetsarbetet med hjälp av pedagogisk dokumentation.

4.3 Utgångspunkter för studien

Studiens syfte är att ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv belysa hur tio förskollärare beskriver vilka erfarenheter de har av att arbeta med det nya kapitlet i läroplanen samt hur de beskriver upplevelser och nya erfarenheter i den process som startar utifrån den utbildning som erbjuds. För att förstå denna process används Merleaus-Pontys beskrivning av hur tingen kan förkroppsligas och bli till en naturlig del av livsvärlden, vardagsvärlden. Det handlar om att förstå varje enskilds förskollärares beskrivning av sin livsvärld och hur den utvecklas i mötet med andra livsvärldar som här handlar om att tillsammans med kollegor börja använda ett nytt verktyg, pedagogisk dokumentation, i arbetet med uppföljning, utvärdering och utveckling.

Jag har valt att använda horisontbegreppet utifrån Merleau-Pontys (1999) beskrivning av metaforen kring de olika perspektiven till att kunna se på ett hus, vilken erfarenhet jag har av hus får betydelse hur jag ser och vad jag ser, både kroppsliga och sinnliga erfarenheter får betydelse. I studien handlar det om hur förutsättningarna för att arbeta med det nya kapitlet i förskolans läroplan förändras när de får nya erfarenheter i form av teori och praktik med att använda pedagogisk dokumentation som verktyg.

5 Metod

Studien är genomförd med hjälp av kvalitativa intervjuer som enligt Bengtsson (2012) är den mest använda insamlingsmetoden i kvalitativ forskning. Bengtsson menar att det med fördel kan användas olika metoder i en livsvärldsansats. I denna studie har enbart intervjuer använts. Merley-Ponty menar, enligt Bengtsson (2012), att det är det kommunikativa och interaktiva mötet som ger oss tillgång till andra människor och saker i världen. Utifrån detta antagande krävs det ett möte för att kunna ta del av någon annans livsvärld, i den här studien intervjun.

5.1 Kvalitativ intervju

Syftet med den kvalitativa intervjun är enligt Kvale (2011) att förstå världen utifrån den intervjuades synvinkel och levda värld. Det som också en livsvärldsfenomenologisk undersökning vill förstå enligt Bengtsson (2012), är att studera världen hur den visar sig för de intervjuade människorna. Bengtsson (2012) menar att traditionellt utfrågande inte är att föredra med en livsvärldsansats. Bilden av intervjuaren som resenär som Kvale (2011) presenterar är mer passande än beskrivningen av intervjuaren som malmletare. Utifrån metaforen resenär, blir intervjun ett samtal där två personer går på upptäcktsfärd och då det inte i traditionell mening går att få kunskap om den intervjuades livsvärld, utan att det istället handlar om att som forskare låta sig utsättas för den andres livsvärld.

Jag har i studien använt en halvstrukturerad livsvärldsintervju som enligt Kvale (2011) vill få beskrivningar av intervjupersonens livsvärld i syfte att kunna tolka dessa beskrivningar i relation till syftet i studien. Jag har intervjuat förskollärarna vid tre olika tillfällen, det första tillfället var innan den gemensamma kompetensutbildningen startade i kommunen, det andra tillfället när föreläsningarna och processhandledningen var avslutade och det tredje när utvecklingsarbetet startat i arbetslagen. Som stöd för intervjuerna använde jag mig av intervjuguider (bilaga 1).

5.2 Urval

När jag fick veta om satsningen i den undersökta kommunen blev jag intresserad av att göra en studie kring vilken betydelse den gemensamma kompetensutbildningen skulle få för dem som arbetar ute på förskolorna med att utveckla arbetet med hjälp av verkstyget pedagogisk dokumentation. Jag gjorde ett målinriktat val enligt Bryman (2011) genom att skriva ett brev till berörda förskolechefer (bilaga 2) där jag bad dem om hjälp till att få kontakt med förskollärare som kunde vara intresserade av att bli intervjuade. Jag fick svar av två förskolechefer som skickade min förfrågan vidare till sina verksamhetsledare, som var medvetna om min roll i utbildningen och syftet med studien. De i sin tur organiserade intervjuerna som genomfördes på tre olika förskolor.

De intervjuade är tio förskollärare som arbetar på två skilda förskoleområden i kommunen. Deras yrkeserfarenhet spänner mellan 5-35 år vilket ger en spridning i olika teoribildningar och pedagogiska influenser utifrån olika utbildningstider. De flesta av förskollärarna har arbetat till största del som förskollärare i den undersökta kommunen. Två av dem, en på varje område har också uppdrag som verksamhetsledare, och fyra av dem, två på varje område, har fått uppdraget som processhandledare vilket innebär att de ska handleda sina arbetslag i att utveckla arbetet med att använda pedagogisk dokumentation som verktyg för att utveckla förskolans verksamhet.

5.3 Genomförande

Jag kontaktade de personer jag fått kontakt med genom förskolecheferna både via telefon och mail för att bestämma tid och plats för intervjuerna. Jag gav förslag på tider och de återkom via mail vilka tider som passade och meddelade var intervjuerna skulle genomföras. Intervjuerna genomfördes på de aktuella förskolorna i rum där vi satt relativt ostörda. Vid två tillfällen fick intervjun avbrytas då någon kom in i rummet för att hämta något.

Innan jag genomförde den första intervjun gjorde jag som Kvale (2011) förespråkar, en orientering där jag berättade om syftet med intervjun och frågade om de hade några frågor. Jag gick också igenom Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002) med varje enskild person och de fick också ett skrivet dokument överlämnat i samband med informationen (bilaga 3). Därefter inleddes intervjun. Frågorna handlade om det nya kapitlet i läroplanen och

förväntningar på den kommande utbildningen. Till det andra intervjutillfället hade två övergripande frågor för dem att utveckla sina tankar kring förberetts. Frågorna handlade om vad de hade för tankar efter föreläsningarna och vad de tror att barnen kommer att få för nytta av att alla har gått samma utbildning. Det tredje tillfället för intervjun bokades när processhandledarna hade avslutat sin utbildning och det praktiska arbetet hade startat ute i verksamheten. De övergripande frågorna till detta tillfälle handlade om möjligheter och hinder till att arbeta med pedagogisk dokumentation samt tankar kring hur det fortsatta arbetet kunde stimuleras i framtiden.

5.4 Etiska övervägande

I studien har jag använt mig av Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002). Formuleringen utifrån kraven finns med i det informationsbrev jag hade med mig vid den första intervjun (bilaga 3). Innan inspelningen av intervjun startade gick jag igenom de fyra huvudkraven med varje enskild förskollärare och överlämnade samtidigt informationsbrevet (bilaga 3). Jag berättade utifrån informationskravet och samtyckeskravet om mitt syfte med studien och att de när som helst har möjlighet till att avbryta sin medverkan. Jag berättade utifrån konfidentialitetskravet, att deras namn och förskolornas namn skulle vara fingerade eller nämnda med X i studiens text. Sist berättade jag utifrån nyttjandekravet att materialet enbart kommer att användas i forskningssyfte och att deras medverkan enbart handlar om material till studien.

Jag valde att inte skicka ut frågorna innan intervjuerna eftersom jag ville ha så spontana svar som möjligt. Detta förfarande är ingen av informanterna som har ifrågasatt. Flera har under arbetets gång visat intresse för mitt arbete med studien och framfört önskemål om att få läsa materialet när det är färdigt. Vi har kommit överens om att ett exemplar per förskola ska överlämnas när studien är färdig.

5.5 Bearbetning

Studien innehåller material från totalt trettio intervjuer med 10 förskollärare (3 intervjuer per förskollärare). Intervjuerna genomfördes vid tre olika tillfällen och tidsmässigt varade intervjuerna mellan 10-40 minuter vilket har genererat cirka 50 sidors utskrift. Det kan uppfattas som lite transkriberingar utifrån antal genomförda intervjuer. En stor del av materialet innehåller beskrivningar av det praktiska arbetet på förskolan. I transkriberingen har jag noggrant beskrivit dessa kortfattat istället för att återge dem i sin helhet, och långa

utläggningar av exempel från verksamheten har sammanfattats till en kortare text. Det kan enligt Bryman (2011) finnas en risk med att göra så, genom att något viktigt missas, men eftersom jag lyssnat igenom intervjuerna flera gånger och noga sammanfattat de bortvalda delarna anser jag att det mest betydelsefulla för denna studie synliggjorts. Alvesson och Sköldberg (2010) menar att det är viktigt att sätta sig i en dialogsituation med texten för att öka förståelsen för det sagda, att lyssna noga till det som sägs för att höra svaret. Genom att noga sammanfatta betydelsefulla delar från intervjuerna har jag snabbt hittat i intervjuerna och kunnat lyssna istället för att läsa. Transkriberingen av intervjuerna har gjorts relativt omgående. Detta förfarande kan enligt Bryman (2011) medvetandegöra forskaren om olika teman som kommer upp i de intervjuer som gjorts. Eftersom frågorna till intervjuerna inför den andra och tredje intervjun formulerats allt eftersom intervjuerna genomförts har sådana teman blivit användbara för formuleringar av frågor i denna studie.

Intervjuerna har transkriberats ordagrant, förutom uppenbara felsägningar som har korrigerats språkligt. Om någon har pratat om något för studiens syfte helt ovidkommande har detta inte transkriberats. Varje intervju har getts ett namn, den första omgången namngavs D1 – D10. För att förstå vem D1 var i den andra och tredje intervjun namngavs intervjun som D12 och D13, då tvåan och trean efter ettan visar att det var andra och tredje intervjun.

När alla intervjuerna var utskrivna ordnades de först utifrån varje tillfälle av intervju, D1, D12 och D13 sattes samman och likadant gjordes med de övriga. Därefter lästes samtliga intervjuer igenom två gånger. Detta förfarande gjorde att jag ”lärde känna” varje enskild informant. Efter denna genomläsning delades utskriften upp utifrån de olika intervjutillfällena, den första intervjuns utskrift i en hög och så vidare. Jag antecknade under tiden jag läste igenom intervjuerna och skrev ned viktiga punkter enligt mig under tiden. Varje intervjutillfälle blev betraktad som en horisont som Merleau-Ponty (1962) beskriver det, att när upplevelser och erfarenheter av något i livsvärlden växer eller förändras, uppstår en ny horisont.

5.6 Analys

Analysen bygger på totalt trettio intervjuer med tio olika förskollärare. Eftersom de arbetar på olika förskolor beskriver förskollärarna olika sätt att utveckla arbetet med uppföljning, utvärdering och utveckling. Antalet intervjuer har gjort att arbetet med analysen krävt en viss struktur för att närma sig varje enskild förskollärares beskrivna erfarenheter. Bryman (2011)

menar att det är nödvändigt med en viss struktur om studien innehåller fler fall. Människan är enligt Merleau-Ponty (1962) till sin natur intersubjektiv vilket innebär att vi från första stund är involverade i kommunikation med andra. I denna studie får intersubjektiviteten betydelse för mitt försök till förståelse av förskollärarnas erfarenheter och utveckling av dessa, då jag möter deras olika livsvärldar i intervjuerna. Det är alltså främst förskollärarnas upplevelser och erfarenheter av att utveckla sin verksamhet med verktyget pedagogisk dokumentation, samt förskollärarnas egna upplevelser under processen som analyseras.

Med hjälp av horisontbegreppet tematiseras resultatet i olika kapitel med underrubriker. Utifrån Merleau-Pontys (1962) förklaring av horisontbegreppet som handlar om att människans erfarenhet av tid och rum har betydelse för hur man erfar världen, har jag i analysen av intervjuerna försökt förstå förskollärarnas beskrivningar av *olika* vägar till utveckling, trots att alla gått samma utbildning. I resultatet presenteras förskollärarnas olika möjlighetshorisonter under processen med att utveckla arbetet med pedagogisk dokumentation för att följa upp, utvärdera och utveckla verksamheten. Med möjlighetshorisont menas varje enskild förskollärares verklighet just vid det tillfälle när intervjun äger rum. Under tiden de går på kompetensutbildning, får handledning och andra möjligheter till att använda det nya arbetssättet på, förändras också möjlighetshorisonterna. De olika tematiseringarna utgår från dessa. Vid det första intervjutillfället hade ingen gått kompetensutbildningen och de berättade om hur de arbetade precis då med det nya kapitlet. Jag kallar därför den första tematiseringen för "Nuet". De underrubriker som sedan följer kommer från frågeställningarna i intervjuguiderna. På samma sätt är den andra möjlighetshorisonten namngiven till "Framtiden" då förskollärarna beskriver idéer och visioner som de fått utifrån den kompetensutbildning de gått. Den tredje och sista möjlighetshorisonten kallar jag "Verkligheten" då förskollärarna beskriver hur det går att arbeta med det nya verktyget i praktiken. Underrubrikerna i dessa kapitel grundar sig på de frågor som ställdes i intervjuerna.

5.7 Giltighet och tillförlitlighet

Studiens syfte har varit att undersöka hur tio förskollärare beskriver vilka erfarenheter de har av att arbeta med det nya kapitlet i läroplanen och den process som har startat utifrån den utbildning som erbjudits. De frågor som ställdes i intervjuerna utgick från erfarenhetsperspektivet och då kan studien anses giltig. Varje intervju har spelats in och transkriberats i sin helhet och jag har i analysen av intervjuerna försökt fånga upp och förstå

betydelsen av förskollärarnas förändrade relation till yrkesutövandet som utbildningen eventuellt fört med sig. Studien syftar också till att skapa kunskap och förståelse kring vilken betydelse förskollärarnas erfarenheter har och får i den process och det utvecklingsarbete som startat utifrån den utbildning som erbjudits. Studien kan då bli ett underlag för diskussion om upplägg av framtida kommunala utbildningar.

Studiens resultat visar på just de här förskollärarnas olika upplevelser och nya erfarenheter av just denna kompetenssatsning vilket gör att flera som deltagit i studien känner igen sig. Resultatet kan också öka förståelsen av att lika utbildning kan ge olika resultat i arbetslag, och att denna kunskap kan bli en utgångspunkt för diskussion och planering av och kring framtida satsningar på kompetensutveckling. Den kunskap som studien ger kan då också vara överförbar på andra kommunala kompetenssatsningar.

De förskollärare som deltagit har relativt lång erfarenhet av att arbeta som förskollärare. De flesta var med vid implementeringen av läroplanen och har också erfarenheter av utvecklingsarbete. Flera av förskollärarna har arbetat alla sina år inom kommunen så de har också erfarenheter av den undersökta kommunens föregående satsningar och upplägg av utbildningar. Detta stärker både studiens giltighet och tillförlitlighet.

6 Resultat

Resultatet visar förskollärares erfarenheter och beskrivningar av processen med att utveckla arbetet med det nya kapitlet i läroplanen. Studien är genomförd under de första sex månaderna i kompetenssatsningen då det genomfördes två utbildningsdagar av all personal i förskolan samt en parallell utbildning av processledare som vid fyra tillfällen fick handledning av lärare från högskolan i att arbetet vidare på sina förskolor. De intervjuer jag genomförde gjordes under denna tid, den första i september 2012, den andra i januari 2013 och den tredje i mars 2013. Resultatet delas in i tre delar med underrubriker utifrån de tre tillfällen som intervjuerna är gjorda.

6.1 Nuet

Jag har valt att kalla resultatet av den första intervjun för nuet, där förskollärarna beskriver vilka erfarenheter de har av att arbeta med det nya kapitlet i läroplanen innan kompetensutbildningen startar. Rubrikerna är utifrån de frågor som var formulerade i intervjuguiden.

6.1.1 Beskriven kunskap om det nya kapitlet i läroplanen

Varje förskola måste utveckla bra arbetsprocesser för att effektivt kunna bedöma kvaliteten och för att kunna vidta åtgärder för utveckling. Det handlar också om att kunna identifiera utvecklingsområden i relation till läroplanen. Enligt en av förskollärarna har man inte tidigare använt sina utvärderingar för att utveckla det pedagogiska arbetet med barnen. Hon uttrycker att de nu tänker på det de gör så att det följer hela tiden. Jag tolkar det som att de nu, sen det nya kapitlet kom vid revideringen av förskolans läroplan, försöker att arbeta mer systematiskt med det arbete de utför. Hon uttrycker också att hon tycker utvärderingen har ett värde för dem själva i verksamheten och inte bara som förut till den kommunala redovisningen:

Det är bra att det har blivit större krav på redovisningen av vad vi gör och så. I tidigare utvärderingar har vi känt att vi inte har gjort det för vår egen skull utan för att vi varit tvungna och inte använt det aktivt i arbetet. Det försöker vi satsa på nu, tänker på det vi gör så att det följer hela tiden.

En av förskollärarna berättar om sin frustration över att det hela tiden kommer nytt som gör att hon upplever en känsla av att aldrig landa och utveckla det som man enligt det nya kapitlet är ålagda att utveckla. Hon berättar också om att de i sitt arbetslag alltid velat utvecklas i takt

med det nya som ålagts. Samtidigt som det finns en medvetenhet hur arbetet ska utvecklas finns det bland förskollärarna en besvikelse över hur sakta arbetet har gått.

Vi som har arbetat här har varit ganska drivande tror jag, som har velat mycket men har alltid haft en känsla av, tror jag, att vi borde ha gjort mer, och det har vi pratat mycket om. Varför är vi aldrig nöjda? Och ibland känner jag att det hela tiden ska komma nytt så man hinner aldrig landa. Så därför känner jag nu, detta går ju att utveckla såklart, men man måste ändå hitta formen och stanna i den. Jag blir faktiskt...samtidigt som det här kom då, det här kapitlet, så blir man ju skrämmd över att vi inte har kommit längre och vad beror det på? Men man har ju aldrig fått några riktlinjer och det är det man har saknat.

Frånvaron av riktlinjer och bristen på tid är det flera av förskollärarna som påtalar när det gäller kunskapen om att arbeta med det nya kapitlet i läroplanen. En av förskollärarna beskriver bristen av tid:

...man ska ha tiden också, det är lite värre där med planeringstiden eller förtroendetiden. Jag vet att jag har en timma i veckan, den vet jag är min, men sen blir det sådär att det blir lite småstunder.

När förskollärarna berättar om vad de tänker om det nya kapitlet handlar det om flera saker än det som presenterats ovan. För att kunna utveckla arbetet menar förskollärarna att det också handlar om att alla måste ha samma kunskapsbas, gemensam tid för reflektion och ett annat sätt att tänka på. En av förskollärarna berättar om hur det är hos dem som enligt henne själv precis har börjat arbeta med det nya kapitlet:

Ja, vi har diskuterat rätt, eller vi har börjat diskutera, så ska jag säga. Det här med hur vi lägger upp arbetet med temaarbete till exempel, att vi måste tänka på ett annorlunda vis och det är inget som är självgående än utan vi är bara på start.

Trots en viss oro och frustration kring att arbetet inte utvecklats tillräckligt sen det nya kapitlet kom framträder också positiva tankar, och det finns enligt min uppfattning en medvetenhet om att utveckla arbetet till det bättre med hjälp av pedagogisk dokumentation:

Ja, det är jättebra. Man har kanske inte varit jätteduktig på att följa upp arbetet som man gör, så nu får man en liten skjuts.

6.1.2 Praktiskt utövande av det nya kapitlet

Det förskollärarna berättar om vad de praktiskt använder sig av när de arbetar med det nya kapitlet i läroplanen är till exempel pedagogiska planeringar, dokumentationer kopplade till läroplanen, portfolioarbete, barns delaktighet och inflytande. De flesta arbetar utifrån vad de tycker är angeläget för dem i just deras verksamhet. Sex av förskollärarna som arbetar inom samma förskoleområde utgår ifrån vad de kallar en pedagogisk planering och som är ett

relativt nytt verktyg för alla. En av förskollärarna beskriver den pedagogiska planeringen enligt följande:

Vi gör pedagogiska planeringar på vad vi gör i olika teman innan vi startar och sen utvärderar vi under tiden. Vi har tagit fram alla punkter i läroplanen så vi får med alla delar i det här.

En av förskollärarna i samma område menar att reflektionen och analysen har utvecklat arbetet med de pedagogiska planeringarna. Fördelarna med detta uttrycker en av förskollärarna så här:

När vi reflekterar och analyserar upptäcker vi saker vi inte har gjort innan.

Vilka de här sakerna är kommer inte upp i intervjun med just denna förskollärare, men en annan beskriver vad som händer när hon låter barnen reflektera till bilder:

...så skriver man ut och sätter in bilderna i boken och sen tar man dit barnen så de får berätta. Då kommer det ju fram sånt man inte har tänkt på innan när de återberättar och man får deras bild.

Hur hon använder det barnen berättar till att utveckla arbetet framkommer inte i intervjun. Barnens tankar, eller som hon uttrycker det, deras bild av vad som hänt, benämner hon i intervjun som sidospår.

Alla förskolor dokumenterar på olika sätt. Det som verkar saknas är gemensam reflektion kring det arbete som görs. De olika sätten att dokumentera och de olika verktyg som hittills använts har i de flesta arbetslag enligt vad jag förstår skapat gemensamma utgångspunkter för diskussion. Vad som inte framkommer i intervjuerna är vad förskollärarna menar med diskussion, om det är detsamma som reflektion:

Det här att man ännu mer diskuterar sina observationer och så att det inte bara blir ett papper utan att man försöker lyfta det mer. Vi försöker det, men det är inte alltid det lyckas, men tanken finns ju ändå där, och det gjorde den kanske inte innan. Man är medveten om det och man vill dit. Målet är att vi ska arbeta mer med det och att det liksom ska vara så naturligt som möjligt. Det är både roligt och kanske kan bli en nytändning för oss som har jobbat lite.

6.1.3 Förväntan på ny teoretisk och praktisk kunskap

De förskollärare som använder sig av det de kallar för pedagogisk planering uttrycker bekräftande förväntningar på den kommande kompetensutbildningen och möjlighet till att använda den pedagogiska dokumentationen till att utveckla det man har påbörjat. En av dem uttrycker:

Jag förväntar mig att jag ska få lite bekräftelser på att man är rätt ute, samtidigt vill jag också ha hur jag kan komma vidare. Jag vill inte att det här ska rinna ut i sanden. Just nu känner jag att jag har landat i det här [pedagogisk planering] och nu vill jag ha mer.

En annan förskollärare från samma område tror att verktyget pedagogisk dokumentation kan utveckla fler idéer kring det systematiska kvalitetsarbetet:

Jag tyckte att det lät väldigt, väldigt spännande. Det är något som man har saknat verkligen. Jag tror att det känns som att man, nu har vi ju en mall, men jag känner att man kommer att landa ännu mer i det här sättet att tänka. Jag tror att jag ska få mycket idéer och så hur man kan jobba och att vi formar in det i våran mall. Så jag har ganska höga förväntningar!

De förskollärare som menar att de inte kommit igång med sitt arbete uttrycker förväntningar som handlar om tips och idéer, mallar och att alla ska få samma grund att stå på. Det finns bland annat önskemål om någon slags mall. Just ordet mall kan ibland i intervjuerna uppfattas som ett tabubelagt ord då ordet snabbt ersätts av ett annat ord. En förskollärare säger följande:

Det är ju lite att få ned, eller hur man smidigt, om det finns typ nån mall som man, inte mall, men ett tillvägagångssätt. Det är så svårt att veta hur man ska skriva det och få ned det på ett snabbt sätt.

En av förskollärarna menar att det är bra att alla får gå delar av samma utbildning men att det samtidigt är bra att några får ta ett särskilt huvudansvar som hon menar att processhandledarna ska göra:

Jag förväntar mig att jag ska få veta hur jag ska jobba med den här dokumentationen. Ja, jag har stora förväntningar på det, för det tycker jag verkar så spännande. Jag tror att det är bra att vi har några som är huvudansvariga för det. De får då kött på benen och lite extra utbildning och då kan vi få det tillgodo sen. Jag tror att det är bättre att vissa går in för det.

6.2 Framtiden

I detta kapitel beskrivs resultatet av det som förskollärarna berättade om i den andra intervjun. Om nya tankar de eventuellt hade fått efter föreläsningarna och hur de trodde dessa kunde genomföras i praktiken. De berättade också vad de trodde barnen kan få för möjligheter av att all personal har gått samma kompetensutbildning.

6.2.1 Tankar efter föreläsningarna

Flera av förskollärarna betonade barnens delaktighet i arbetet och uttryckte förvåning över att man inte arbetat utifrån detta perspektiv mer, och menade också att det finns mycket att utveckla kring just barns delaktighet och inflytande. Två citat ger uttryck för frustrationen kring att inte ha arbetat så:

Jag känner absolut att barnen måste vara med mycket mer än vad vi har jobbat och att det känns enkelt, eller det känns ... Jag förstår inte varför vi inte har gjort det mer.

Förskolläraren ger uttryck för en känsla av att vilja ha med barnen i det nya arbetssättet och ger också ett intryck av att det också kommer att bli enklare om barnen deltar. En annan förskollärare menar att det kommer att bli något de måste utveckla eftersom de inte arbetat så tidigare:

Sen är det ju det att man ska ha med sig barnen så mycket. Där känner jag att vi har mycket kvar att jobba på. Det är ju så sunt liksom det resonemanget. Alltså, varför har man inte tänkt på det?

Båda förskollärarna uttrycker, enligt min tolkning att ett nytt arbetssätt kommer att framträda. En annan förskollärare tror att arbetet till och med kommer att bli enklare med barnens delaktighet:

Och just det här med att få med barnen i det. Om man bara får till det där så är det nog inte så krångligt egentligen.

Samtidigt som flera förskollärare berättar om hur de tror att arbetet ska bli enklare, bland annat med hjälp av barnens delaktighet så finns det förskollärare som ger uttryck för oro och osäkerhet.

Jag tycker att det är väldigt, jag tycker det är så omfattande när hon berättar [föreläsaren]. Det är så mycket så för mig är det en stor vägg. Samtidigt som jag blir inspirerad så känner man en litenhet, tycker jag.

För att kunna hjälpa varandra i att utveckla arbetet, utveckla goda arbetsmodeller för att följa, dokumentera och analysera barns utveckling och lärande i relation till vad verksamheten har erbjudit krävs enligt flera av förskollärarna gemensam tid för reflektion. I de föreläsningar som genomfördes hade detta också en central plats i arbetet med pedagogisk dokumentation.

Reflektionstid i grupp tror jag är jätteviktigt och det är inte lätt att hitta den tiden nu när det är så tätt med personal och stora barngrupper känner jag. Och en gång i månaden på kvällsmöten är för sällan.

En annan förskollärare menar att det är på diskussionerna vi måste lägga krutet för att kunna utveckla sin verksamhet.

Att man lägger ner mer krut på att diskutera. Vad är det barnen gör? Just det här att man ser ju vad de gör, men just att få ned det på papper och sen gå tillbaka och se vad det är de har utvecklats i. Det ska bli jätteintressant!

En av förskollärarna menar att det är viktigt att ha kunskap om vad reflektion i praktiken är. Annars finns risken för att det blir enligt följande:

Sen det här med reflektion är inte så självklart om du inte har gjort det innan. Jag vet när jag arbetade på X och vi fick en halvtimmas reflektionstid i veckan. Jag visste inte vad jag skulle göra eller hur jag skulle tänka. Dessutom var det inte jag som var ansvarig och hade planerat.

6.2.2 Praktiskt användande av de nya kunskaperna

Några förskollärare menar att det nog är bäst att starta med små steg. De menar också att den kollektiva tiden för planering och reflektion är viktigare än den enskilda. En förskollärare berättar om hur hon tänker och hur de tagit beslut i arbetslaget:

Jag tror att man måste börja i det lilla, att enas om något litet att titta på, annars bränner vi ut oss. Vi tog också fasta på det här föreläsaren sa att ni ska vara rädda om den tiden som ni har tillsammans, att den är viktigare än den enskilda tiden. Vi har ju två timmar då var tredje vecka, och sa att vi kanske ska utöka det. Så nu bestämde vi det i torsdags att vi skulle utöka den tiden med en halvtimme.

En annan förskollärare berättar om vilka tankar hon har om att utveckla sin verksamhet, där flera förskollärare bytt arbetsplats och nya arbetslag och barngrupper har startats:

När jag satt där igår så satt jag och tänkte att man kanske kan börja lite enkelt. För nu när man kommer som ny också så ser man ju olika saker. Just det här när barnen tar på sig i tambursituationen så här, så kanske man vill vara på dem lite extra o så här. Då kan man ju diskutera det, hur ska vi gå vidare och hur ska vi få barnen till att klä på sig? Det är ju också ett steg att se. Alltså det är ju en liten början. Och det här med att barnen ser själva, om man sätter upp kort på vilken ordning de ska klä på sig. Så kan vi liksom börja där och dokumentera och se; har vi sett resultat? Ja, det är ju en början.

Några förskollärare pratar om att utveckla det de redan gör, och i ett förskoleområde har man haft en planeringsdag där arbetslagen har bestämt olika utvecklingsområden att utveckla. En förskollärare berättar om att de precis har startat:

Nu tar vi byggleken och börjar där. Vi gör bara det nu för att öva oss. Vi hade ju planeringsdag nu när vi gick igenom barnens intressen och sådär, och då sa vi att det är ju en sån där sak som vi kan bygga vidare på. Hur är det nu och hur kan vi utveckla det? Väldigt konkret så, så nu gör vi lite observationer och se vad de gör. Och plockar vi fram nytt material, vad händer då? Att det är väldigt enkelt och tydligt, och det är ju så vi måste börja ju.

Alla förskollärarna beskriver något som har startat. De som har haft gemensam planeringsdag har startat nya små utvecklingsprojekt och de som arbetar med pedagogisk planering beskriver hur de försöker arbeta in det nya i det befintliga.

6.2.3 Nya möjligheter för barnen

De flesta av förskollärarna pratar om ett förändrat arbetssätt där barnen ska vara mer delaktiga och ha mer inflytande. Vad tror förskollärarna att det ger för nya möjligheter för barnen om de medvetet arbetar utifrån det perspektivet? Utifrån deras svar handlar det både om nya möjligheter för barnen just nu på förskolan men också för framtiden. Ett citat från en förskollärare utifrån nuets möjlighet:

Jag hoppas att de ser att vi liksom uppmärksammar dem på ett annat sätt. Och de ser ju på bilden att vi har satt in exempel i deras böcker eller i deras portfolio och då, ja det var ju då jag lärde mig hyvla ost till exempel. Att de blir medvetna om att vi har uppmärksammat att de har lärt sig nånting eller att de är bra på nånting. För det blir ju många, många tillfällen till att berömma och det känner jag att det tror jag de behöver många.

En annan förskollärare menar att vi inte kan veta säkert vad det ger barnen. Hon menar att det handlar om att ge mening, att synliggöra det de gör på förskolan både för dem själva men också för föräldrarna. En annan av förskollärarna pratar om framtiden, att reflektion och inflytande är något som barnen måste lära sig inför framtiden:

Jag tror att vi kommer att kunna ge mer till barnen om de får vara med och reflektera, och det ska de ju göra i skolan sen, så det tror jag är en bra grund för dem, att börja redan nu och få vara med och titta på vad det är de gör. Det tror jag är jätteviktigt!

6.3 Verkligheten

Det sista kapitlet handlar om vad som händer i det som de intervjuade uttrycker som verkligheten, när de börjar använda sig av sina nya kunskaper för att utveckla verksamheten. Jag frågade om både möjligheter och hinder som de hittills upplevt och som avslutning undrade jag vad de tror krävs i framtiden för att pedagogisk dokumentation som verktyg för att utveckla verksamheten ska leva kvar.

6.3.1 Möjligheter

Bland de förskollärare som börjat använda pedagogisk planering för att utveckla sitt arbete såg nu också möjligheten att tillsammans med pedagogisk dokumentation göra ett bättre analysarbete. Så här beskriver en förskollärare:

Planerar man för mycket eller gör för mycket aktiviteter så händer det så mycket, alltså, vi spretar åt så många olika håll. Men om man tar ned det, som i vårt projektarbete, och bara tittar på en liten sak, det ju då vi ser, och det är då vi vet att det är de förändringarna vi gör eller det barnen intresserar sig av leder hit och det beror, alltså, det är lättare att se vad det beror på.

Möjligheten med att titta på en sak i taget, eller det lilla som många uttrycker det ger enligt en annan av förskollärarna i samma förskoleområde en fördjupad kunskap kring det man gjort ett val att fokusera på:

Man blir liksom mer nöjd för att man ser att det ger så mycket det lilla som man tittar på och man förstår att det går ju inte att titta på allt. Man får ändå in hur mycket som helst, lika mycket som innan, men du får ju en fördjupad kunskap mycket mer. Det är ett verktyg som har öppnat upp en helt ny värld.

Samma förskollärare menar också att arbetssättet gynnar samarbetet mellan pedagogerna eftersom det nya arbetssättet kräver att man pratar om det man ska göra och det man har gjort. Det upplevs inte som en belastning utan snarare som en möjlighet till utveckling:

Det blir en diskussion i arbetslaget hela tiden, så att det stärker arbetslaget. För man pratar ju om sin barnsyn och kunskapssyn som gör att man förstår varandra lite mer. Så det är ju...man blir ju mycket mer medveten med pedagogisk dokumentation.

En annan förskollärare ser också detta som en möjlighet men menar att det än så länge är en framtidsmöjlighet eftersom de inte har kommit så långt i sitt arbetslag så de pratar om sin barnsyn:

...och att prata barnsyn och allt det här. Det är ju svårt tycker jag, innan man har kommit så långt att jaha, nu har vi våran [barnsyn], nu vet vi hur vi ska jobba ihop. Att vi blir medvetna om vilken barnsyn och kunskapssyn vi har och även om den är olika så kan vi arbeta mot samma mål.

Det finns en enighet i arbetslagen om att det är det här man vill använda för att utveckla sitt arbete. Så här uttrycker en av förskollärarna sig vad det gäller möjligheter:

Alla är ju jätteeniga att det är ju så vi vill ha det. Och man försöker ju och tar tid på avdelningsmöten. Och i och med att de är mycket på det uppifrån också [förvaltning], chefer också och verksamhetsledare, så möjligheterna finns ju.

En möjlighet som berör barnen handlar om bilden av barnet och vad det också kan betyda för föräldrarna:

Jo men alltså, man får ju en bredare bild av barnet och ofta är det ju det att man upptäcker att barnen kan mycket mer än man tror. Också tittar man lite mer på djupet också. Det är jättespännande, och som förälder måste det ju vara jätteroligt att kunna titta på det. Man måste bli stolt.

Hur fördjupningen går till finns det olika beskrivningar av. En handlar om hur det praktiska arbetet kan gå till efter man har dokumenterat något intressant.

Man får ju upp ögonen för vad barnen gör mycket mer, och kan få de här diskussionerna. Vi har börjat lite nu på personalkonferenserna och så, och jaa, det väcker ju tankar det vi har fått filma och diskutera vad barnen gör och hur de gör.

6.3.2 Hinder

De hinder som förskollärarna pratar om handlar till största del om tid och kompetens samtidigt som de också berättar om hur de prioriterar sin gemensamma tid till detta just nu.

Ett annat hinder kan vara rädslan över att göra fel och beskrivs så här:

Det största hindret är osäkerheten tror jag. Tiden tror jag inte är det största hindret, utan det är osäkerheten hur man gör det. Och det är väl därför som det har hamnat sist på dagordningen också för att man är osäker. Alltså det här med att göra rätt och fel, hur man ska göra, hur man ska skriva, hur man ska få med barnen, hur man går vidare. Många tror jag är oroliga för det.

Många av förskollärarna har just denna uppfattning, att det inte finns något rätt eller fel i pedagogisk dokumentation. Detta upplevs som en svårighet och också ett hinder. En av förskollärarna förklarar:

Att det inte finns något rätt eller fel är ju också en svårighet. Att det inte finns en mall och att så här gör vi, så här ska vi börja. Det finns ju ingenting sånt, det är ju en svårighet och en del har ju väldigt svårt att tänka så fritt.

I det fria tänkandet som förskolläraren pratar om handlar det om att göra val och ta ansvar men kan upplevas som flummigt som en annan förskollärare uttrycker det. Hon menar att det handlar om att bli trygg i arbetssättet att göra val och vara den som ansvarar för att ta ut riktningen i arbetet med barnen. En annan förskollärare är inne på samma spår och förklarar hur hon ska övervinna hindret:

Jag måste bli bättre på det här, jag måste bli mer medveten. Jag måste komma på strategier för hur jag ska göra, men det tror jag kommer efter hand.

6.3.3 Förutsättningar för det nya arbetsättets överlevnad

De intervjuade förskollärarna beskriver förutsättningarna för att arbeta med pedagogisk dokumentation och hur det ska utvecklas och fortsätta. Här framkommer att det framförallt är mer gemensam tid för att arbeta fram sitt eget sätt att arbeta på som förskollärarna uttrycker. Två av förskollärarna tar upp att det hela tiden byts utvecklingsområden i kommunen och att man inte hinner arbeta färdigt, utan att det istället kommer något nytt att utveckla. En av förskollärarna berättar om vad hon tror är viktigt för framtiden:

Ja, jag tänker att man måste hålla det levande, alltså ganska intensivt nu i början känner jag. För många gånger är det så trendkänsligt i den här branschen. Då är det jättemycket

matematik, men nu POFF, så kommer det nåt annat. Men att detta är något vi måste göra, och det är ju matematik också, men det har man ju i alla fall i sig på nåt vis. Detta är ju också lite nya formuleringar och det här att, ja, det står i läroplanen att vi ska göra det, och det känns som om vi behöver ha lite styrt också. Att alla ska få detta igen i en uppföljning. Det känns som det är viktigt att det hålls igång.

7 Analys av resultatet

Analyskapitlet är indelat i tre delar som i resultatdelen, nuet, framtiden och verkligheten. Det resultat som redovisats har analyserats utifrån den teori som använts.

7.1 Nuet

Förskollärarnas beskrivningar av hur det är i nuet, är erfarenheter som utvecklats i varje förskollärares historia vad det gäller utbildnings – och yrkesbakgrund. Var och ens egen historia visar olika förutsättningar och olikheter i hur man arbetar med att utveckla verksamheten. Dessa förutsättningar och olikheter handlar om erfarenheter av att arbeta med att praktiskt och teoretiskt utveckla verksamheten. Samtidigt som det finns förskollärare som beskriver hur de utvecklat sitt arbete och har förväntan om att kunna koppla ihop det arbete som redan görs med det nya verktyget pedagogisk dokumentation finns det också förskollärare som har önskemål om mer styrning och utformande av mallar kring att utveckla verksamheten. I den senaste inspektionen av Skolinspektionen (2012:7) skriver man att beroende på var förskolan befinner sig i sin utveckling kan förskolans personal ha olika förutsättningar för att utveckla verksamheten konstruktivt. Dessa olika förutsättningar handlar om det förskollärarna ger uttryck för i intervjuerna: tid, organisation och kunskap. Om förskollärarna dessutom har utbildningar från olika tidsepoker baserat på äldre teorier om barns utveckling är det enligt Skolinspektionen (2012:7) också nödvändigt att de uppdaterar sin teoretiska bas och ser till att förankra sitt arbete i aktuell vetenskapligt baserad litteratur.

7.2 Framtiden

I den här delen ger förskollärarna uttryck för en vision om ett förändrat arbetssätt som bland annat handlar om barnens delaktighet. Det handlar om delaktigheten kring arbetet med vad vi ska utveckla i verksamheten och hur vi ska utveckla verksamheten. Det finns enligt min tolkning i det förskollärarna säger en tilltro till att arbetet kommer att bli både enklare och mer meningsfullt. Troligtvis handlar det också om det Lenz Taguchi (1997) beskriver från det arbete som görs på förskolorna i Reggio Emilia, att den kunskap vi vuxna kan få om och av barn är lika viktig som den kunskap vi tror oss kunna ge barn.

Förskollärarna framför betydelsen av den kollektiva reflektionen med kollegor och barn för att kunna genomföra den önskvärda utvecklingen av arbetet på förskolan utifrån läroplanens intentioner. De utgår i sina beskrivningar från var de befinner sig i utvecklingen av detta arbete, där några enligt vad de berättar behöver fortsätta utveckla det de påbörjat och några behöver ta små steg i det nya. Att ta små steg kan jämföras med hur Rönnerman (2012) beskriver aktionsforskning, att det är ett förhållningssätt där förståelse och handling cirkulerar, nya frågor väcks och små steg av utveckling sker hela tiden. Flera av förskollärarna beskriver sina erfarenheter av tid – och kunskapsbrist, och menar att trots att man nu prioriterar detta arbetssätt räcker inte alltid tiden och kunskapen till.

7.3 Verkligheten

I den sista delen beskrev förskollärarna förändringarna i sin vardagsvärld på förskolan när de började använda det nya verktyget, pedagogisk dokumentation. Det handlar vad jag förstår både om kollisioner och utveckling av och med deras tidigare erfarenheter i att utveckla sitt arbete. Med en livsvärldsfenomenologisk beskrivning skulle det som ger nya möjligheter med hjälp av det nya verktyget pedagogisk dokumentation kunna kallas för en möjlighetshorisont på det sätt som Berndtsson (2009) menar, att ”horisonten kan sägas symbolisera människans framåtskridande i världen” (s.267). Det framåtskridande som förskollärarna beskriver kan vara utvecklingen av analysarbetet med hjälp av det nya verktyget, vilket också Skolinspektionens rapport ((2012:7) lyfter som en positiv konsekvens av att systematiskt arbeta med pedagogisk dokumentation. De hinder som förskollärarna upplever handlar till största del om tid och kompetens. Ett första steg är taget genom att kommunen genomfört kompetensutbildningen, att se över möjligheterna för tid till gemensam reflektion borde vara nästa steg.

8 Diskussion

Diskussionskapitlet är uppdelat i en metoddiskussion och en resultatdiskussion.

8.1 Metoddiskussion

Jag har valt att dela in metoddiskussionen i samma rubriker som metoddelen för att det ska bli tydligt och lätt att följa.

8.1.1 Kvalitativ intervju

Enligt Bengtsson (2012) kan det vara en fördel med att använda flera metoder i livsvärldsfenomenologisk forskning. Jag valde ändå enbart den kvalitativa intervjun som metod och anser att det räckte utifrån syftet i studien. Om jag hade deltagit i förskollärarnas praktiska arbete och till exempel gjort en mikroetnografisk studie som komplement till intervjuerna, hade resultatet kanske sett annorlunda ut och de teman som finns varit annorlunda. Om jag valt att använda fokusgrupper istället för intervjuer och dessa hade representerats av arbetslag hade syftet fått omformuleras. Ett resultat som kunde blivit intressant med en sådan metod hade varit hur samspelet och de personliga erfarenheterna hade utvecklats i gruppen (Bryman, 2011).

Om jag hade valt aktionsforskning som metod tror jag att det hade blivit bäst att välja ett arbetslag. Jag tror att de ”små steg” som några förskollärare pratar om i resultatet hade blivit tydligare och systematiken i processen hade kunnat synliggöras bättre. Då hade arbetet utgått från den modell som Rönnerman (2012) beskriver, där man utgår från de frågor som finns i praktiken.

8.1.2 Urval

Genom att kontakta alla berörda förskolechefer i kommunen där kompetensutbildningen genomfördes gjorde jag enligt Bryman (2011) ett målinriktat val. Två av åtta chefer svarade att de visste om förskollärare som ville bli intervjuade. Resultatet blev att två förskoleområden i kommunen blev representerade i studien. Om jag hade varit mer ihärdig och kontaktat flera förskolechefer om igen kunde jag fått en större spridning av intervjuerna än vad jag fick. Det hade naturligtvis påverkat studiens resultat, eftersom syftet handlar om förskollärares uppfattningar och erfarenheter av att arbeta med pedagogisk dokumentation. Hur resultatet hade påverkat är omöjligt att veta, möjligtvis hade fler livsvärldar blivit synliggjorda och därmed också fler beskrivningar av processen. Kvale (2012) menar att hur

många som intervjuas styrs av syftet i studien, det vill säga om det handlar om att förstå människors livsvärldar så räcker det i princip med en intervju.

De flesta av de intervjuade har lång erfarenhet av att arbeta inom förskolan och i den undersökta kommunen, vilket har haft betydelse för studiens resultat, framförallt när det gäller erfarenheter av genomförande och uppföljning av gemensamma kompetenssatsningar. Flera gav uttryck för att det ofta kommer nya ”saker” att utveckla och att man ofta inte får arbeta ifred med nytt som ska utvecklas.

8.1.3 Genomförande

Planeringen av intervjuerna gjordes genom mail och telefonkontakt med de verksamhetsledare jag hade fått kontakt med via förskolecheferna. Det var ett enkelt och snabbt sätt för att kunna planera intervjuerna. Vid de tre tillfällen som intervjuerna genomfördes var alla förskollärare närvarande. Jag behövde därför inte åka extra utan intervjuerna gick alla tre gånger att genomföras som planerat med alla som skulle intervjuas.

Vid den första intervjun med förskollärarna tog deras beskrivning av den egna yrkeshistorien lång tid. Det var ett nödvändigt utrymme som fick betydelse för min förståelse av det som beskrevs i de övriga intervjuerna. Jag fick möta förskollärarnas livsvärldar och därefter konfrontera det med min egen livsvärld som i detta sammanhang hade forskarens livsvärld som utgångspunkt. Bengtsson (2012) menar att om forskaren systematiskt skapar möten påverkas och förändras forskarens horisont. Utifrån min delaktighet som den praktiserande forskaren kan jag vid studiens slut dela med mig av de erfarenheter och den kunskap som utifrån förskollärarnas berättelser anses nödvändig att utveckla inom förskolan.

Den första intervjun var den längsta både tidsmässigt och i utskriven text. Det hade nog att göra med att jag följde upp svaren i den första intervjun mer än i den andra och tredje. Hur det har påverkat studiens resultat om jag hade följt upp mer i de andra intervjuerna vet jag inte, möjligtvis hade en del av det förskollärarna beskrev kunnat fördjupas, till exempel vad det betyder konkret att ta små steg i att utveckla arbetet, eller vad mer tid skulle kunna innebära mer konkret. Resultatet hade med fler följdfrågor kunnat bli mer nyanserat och fördjupat.

Det ställdes inga frågor i intervjuerna som handlade om deras besök i ateljén där jag arbetar och jag upplevde inte att de intervjuade kände sig obekväma av min delaktighet i

kompetensutbildningen. Snarare upplevde jag ett stort intresse från förskollärarna att nå ut med sina livsvärldar, att de var glada över att kunna delta i studien med sina erfarenheter.

8.1.4 Etiska övervägande

Den skriftliga information som överlämnades tillsammans med de etiska principerna delgavs informanterna muntligen. Jag påminde om denna information vid den andra och tredje intervjun också. Det var ingen av de intervjuade som gav uttryck för någon oro kring hanterandet av materialet. Snarare tycktes det vara så att det de sa vid intervjuerna var viktigt och kunde ha betydelse för framtiden. Genom att vara tydlig med de forskningsetiska reglerna skapades också en tillit till mig som undersökande och för studien.

Eftersom kommunen är ganska liten där studien är genomförd upplystes förskollärarna om att det kunde bli känt var intervjuerna genomförts, om någon utomstående sett mig komma till de aktuella förskolorna. Ingen av förskollärarna uttryckte någon oro över detta. Min upplevelse var istället att de ville dela med sig av sina erfarenheter och att det har betydelse för framtiden.

I analysarbetet av intervjuerna har jag vid ett par tillfällen beslutat att inte presentera en del detaljer i resultatet på grund av att förskolan skulle kunna bli igenkänd. Exempel på detta är den organisation de har i det undersökta området eller vilka teman de har arbetat med på den undersökta förskolan.

8.1.5 Bearbetning

Att omgående transkriberade texterna gjorde att jag också kunde läsa igenom dem snart efter genomförandet. Det har då inte bara gjort mig medveten om olika teman utan också gett möjlighet till en längre reflektionstid om materialet mellan intervjuerna, vilket fick resultatet att frågorna i intervjustunden kunde ställas så att de passade varje enskild informant. Ett exempel på det var att följa upp tema eller arbetsätt som de berättat om vid föregående intervju och som var lämpligt att haka på i de två andra intervjuerna. Genom att noga sammanfatta vissa delar av intervjuerna som handlade om praktiska erfarenheter i arbetet kunde jag återvända till intervjuerna och lyssna fler gånger. Jag gjorde då som Alvesson och Sköldberg (2010) förespråkar, knacka på texten för att till slut få svar. Det handlar i studien inte om slutgiltiga svar utan istället om att den fråga som ställts upplöses och en ny fråga

framträder (Alvesson och Sköldberg 2010). För mig var det ett bättre sätt att lyssna fler gånger på det förskollärarna berättade än att enbart läsa den skrivna texten.

Det sätt som jag namngav intervjuerna på var ett bra sätt att hitta rätt i intervjumaterialet. Anledningen till att de fick ett D framför siffran var att min utbildning heter Pedagogik D. Den första förskolläraren som intervjuades fick namnet D1 och därefter D2, D3 och upp till D10. Vid den andra intervjun fick D1 heta D12 och vid den tredje intervjun fick den namnet D13, där ettan betyder förskollärare ett och tvåan och trean den andra och tredje intervjun. På samma sätt namngavs alla intervjuer. Benämningarna av intervjuerna redovisas inte i resultatet eftersom det först och främst är mångfalden av förskollärarnas upplevelser och erfarenheter som undersöks, och då blev det av underordnat intresse vem som sagt vad.

Det hade varit möjligt att tematisera på annat sätt till exempel utifrån bakgrundens rubriker, men jag valde istället att utgå från förskollärarnas upplevelser och erfarenheter i och av processen, vilket jag tyckte var lämpligast utifrån studiens teoretiska ansats.

8.1.6 Analys

Den struktur som analysen krävde, och som Bryman (2011) menar är nödvändig då det var fler förskollärares beskrivningar av upplevelser och erfarenheter, gjorde att analysen blev enklare att göra, enligt min mening. Strukturen innebar att på något sätt tematisera resultatet och försöka att minska generaliseringar, samt att belysa mångfalden i att utveckla arbetet. Utgångspunkten för strukturen blev de tillfällen som intervjuerna hade genomförts och dessa liknades vid metaforiska horisonter utifrån Merleau-Pontys (1962) förklaring. Genom nya upplevelser erfar människor världen och det sker en utveckling. För förskollärarna i studien handlade utvecklingen eller de nya upplevelserna och erfarenheterna om utbildning i att använda det nya verktyget pedagogisk dokumentation för att utveckla verksamheten. Dessa metaforiska horisonter benämns i resultatet för nuet, framtiden och verkligheten. Nuet beskriver förskollärarnas olika upplevelser och erfarenheter av att arbeta med det nya kapitlet i förskolans läroplan. Framtiden handlar om förskollärarnas vision om hur arbetet kan utvecklas utifrån de upplevelser de fått från föreläsningar och handledningar. Verkligheten handlar om olika sätt att verkställa de idéer som de i den tredje intervjun har fått lite erfarenhet av att verkställa.

8.1.7 Giltighet och tillförlitlighet

Enligt Bryman (2011) består tillförlitligheten av fyra delkriterier; trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och objektivitet. Tillförlitligheten eller äktheten delas också in i fyra delar; rättvis bild, ontologisk autenticitet, pedagogisk autenticitet, katalytisk autenticitet och taktisk autenticitet. Eftersom det är förskollärarnas erfarenheter och upplevelser som studeras i studien och de olika beskrivningarna redovisas i resultatet uppfyller studien det första kriteriet, trovärdighet. Studien kommer också att presenteras för de som varit delaktiga. Den teoretiska ansatsen stärkte mitt lyssnande och påverkade hanterandet av materialet, eftersom det var förskollärarnas erfarenheter och upplevelser som skulle synliggöras. Vad det gäller äktheten eller tillförlitligheten så tycker jag att studien ger en rättvis bild av det som sagts i intervjuerna. De tre intervjuerna utvecklade också de intervjuades tankar kring att arbeta med pedagogisk dokumentation. Studiens resultat kan stärka dem i att de erfarenheter och upplevelser de har av det som studerats inte är isolerade upplevelser utan delas med andra. Forskning som Skolinspektionen (2012) gjort vid olika tillfällen visar liknande resultat. Genom att läsa hur andra har beskrivit erfarenheter och upplevelser kommer deltagarna att få en bild av hur andra upplever samma sak. I intervjuerna har förskollärarna kunnat reflektera kring hur deras livsvärldar ser ut. Det har gjort att de ibland har hittat lösningar, där i intervjun, hur de ska kunna förändra. Om möjligheterna kommer att öka för förskollärarna att kunna vidta de åtgärder som krävs för att utveckla arbetet kommer att visa sig när studien presenteras i sin helhet för förvaltningen.

8.2 Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen är påverkad av mitt eget deltagande i egenskap av handledare, föreläsare och deltagare i utbildningen. Deltagandet och arbetet med studien har gett mig ny förståelse och erfarenhet av olikheter i att arbeta med utveckling av arbetet. Den nya förståelsen handlar om att förstå andra kollegors frustration över det nya verktyget pedagogisk dokumentation och oron över att inte hinna med. Vad jag har förstått av det förskollärarna gett uttryck för är att det behöver mer tid i arbetslagen, gärna med handledning för att kunna utföra det kvalitetsarbete som står angivet i den reviderade läroplanen (Skolverket 2010). Det behövs också en tydligare struktur från chefer i arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet på verksamhetsnivå.

Den kompetenssatsning som är gjord i den undersökta kommunen visar enligt min mening på ett ställningstagande från förvaltningens sida vad det gäller vem som ska ha makten över det pedagogiska arbetet i verksamheten. Ställningstagandet handlar om det Karlsson (2000) beskriver, två olika traditioner av utvärdering på förskolor och fritidshem: praktikbaserad och målstyrd. Den praktikbaserade utvärderingen utgår från det arbete som utförs på verksamhetsnivå och den målstyrda utvärderingen utgår från centralt styrda mål eller kriterier. Karlsson (2000) menar att i bästa fall kan dessa utvärderingsinriktningar fungera kompletterande men att det också finns en risk för att standardiserade kvalitetsskalor blir dominerande i den övergripande analysen och att pedagogernas egna utvärderingar kommer i skymundan. Ett sådant utvärderingsförfarande innebär, enligt Karlsson (2000), en förskjutning av makten av det pedagogiska arbetet – från pedagogerna i verksamheten till utomstående administrativa experter.

Studien visar på stora variationer och olikheter med att arbeta med det nya kapitlet i läroplanen "*Uppföljning, utvärdering och utveckling*". Trots att det nu, vid denna studies genomförande, har gått tre år sedan revideringen av förskolans läroplan och det nya kapitlets tillkomst finns det en oklarhet hos pedagogerna hur de ska gå tillväga. En anledning till att det är så kan vara att förskolechefer inte hittills tydliggjort hur kvalitetsarbetet på enhetsnivån ska bedrivas (Skolverket, 2012), vilket naturligtvis också handlar om huvudmannens insatser. Det kan då handla om övergripande implementeringsinsatser, möjligheter till gemensam reflektionstid i arbetslagen, gemensamma verktyg för att utveckla arbetet på verksamhetsnivå. De oklarheter som framträder i studien handlar enligt min mening om det Cardy och Kroeger (2006) lyfter som en problematik i att arbeta med pedagogisk dokumentation; tiden, resurserna och organisationen. Hur denna problematik hanteras av förvaltning och chefer blir avgörande hur arbetet kommer att utvecklas.

Det finns enligt min mening ett värde i att arbeta med de ord som står i förskolans läroplan. Värdet ligger bland annat i att få ett gemensamt språk för att veta vad vi pratar om och vad vi menar när vi möts i exempelvis reflekterande samtal och handledning. För att verksamhetsutveckling ska lyckas finns det flera faktorer som kan vara avgörande. I de utvecklingsarbeten jag personligen har varit delaktig i har jag förstått att kommunikationen om det vi gör, praktiken, är det viktiga och centrala.

Det finns uttalanden om ”flummighet” och ”otydlighet” bland förskollärarna i studien och att det enligt dem finns en för stor tolkningsfrihet i läroplanens formuleringar. Enligt min mening handlar det om att många som arbetar inom förskolan behöver mer kompetensutbildning till att utveckla en större säkerhet i arbetet. Jag tror att den osäkerhet, som jag uppfattade finns hos en del, kan överbryggas med mer kunskap. Genom att läsa till exempel bakgrunden till revideringen av läroplanen (Utbildningsdepartementet, 2010) tror jag att tolkningsfriheten kommer att krympa. Ett exempel är det som står i läroplanen kring vårt uppdrag att dokumentera och analysera varje barns utveckling och lärande. Att dokumentera och analysera varje barns utveckling och lärande handlar inte om att använda standardiserade verktyg som bygger på vad barn ska ha uppnått vid olika tidpunkter eller i olika åldrar. Den kunskap vi har om varje barn ska inte användas till att kategorisera, sortera eller jämföra barn. Istället ska det enligt min tolkning av Utbildningsdepartementets (2010) skrift vara så att det vi vet om varje barns utveckling och lärande ska utgöra underlag för hur vi ska utveckla verksamheten till att bli bättre.

Flera av förskollärarna pratar om rädslan av att inte få hålla på, att bli avbrutna med något nytt under tiden de nu ska utveckla sitt arbete med pedagogisk dokumentation. I Skolinspektionens granskningsrapport (2012:7) framgår det att kompetenssatsningar oftast inte diskuteras eller följs upp. Satsningarna blir då som en förskollärare ger uttryck för ”*som löv för vinden*”. Detta dilemma menar Skolinspektionen behöver chefer och huvudmän ta ansvar för och utveckla rutiner kring att noga följa upp de utbildningsinsatser som genomförs för att få syn på hur arbetet långsiktigt och hållbart kan utvecklas.

Tid är en aspekt som tas upp av förskollärarna i studien vid alla intervjuer. I den första delen handlar det om att tidsmässigt hinna sätta sig in i det nya som skrevs in i förskolans läroplan vid revideringen för tre år sedan. I den andra intervjun beskriver förskollärarna framtidsvisioner med att jobba med det nya verktyget. Då handlar det om att få tid till gemensam reflektion med både kollegor och barn. Trots att prioriteringar har skett tidsmässigt menar förskollärarna att det inte är nog. En viktig del i arbetet har chefen till att möjliggöra arbetet, framförallt tidsmässigt och organisatoriskt. Vid den tredje intervjun pratade förskollärarna också om avsaknad av tid för att praktiskt hinna med det nya verktyget. Vad jag förstått kan det bli ett merarbete om gamla verktyg för att genomföra arbetet hålls kvar, eller som jag skrev i analysen av resultatet, det blir kollisioner med de gamla erfarenheterna. I de fall utvecklingsarbetet redan var påbörjat fanns inte samma oro för tiden.

Tid och kunskap är de förutsättningar som speglar studiens resultat. Kunskap kan vi hela tiden utveckla genom att läsa, reflektera och mötas i dialog med varandra och med den aktuella forskningen. Den tid som enligt många förskollärare saknas handlar enligt min tolkning av vad de sagt i intervjuerna om prioritering och organisation. Det går också att utveckla, men är mer styrt av chefer på olika nivåer, och blir då enligt min mening mest angeläget att ta hänsyn till för den fortsatta planeringen av kommunens långsiktiga satsning kring att utveckla det systematiska kvalitetsarbetet.

8.3 Förslag på fortsatt forskning

I livsvärldsfenomenologisk forskning förordas flera olika metoder för ett mångfaldigt resultat, men eftersom syftet i studien handlar om att belysa förskollärares upplevelser och erfarenheter så var den kvalitativa intervjun tillräcklig. För att fördjupa arbetet eller fortsätta forska hade det emellertid varit intressant att förutom intervjuer också göra deltagande observationer, för att se hur teori och praktik i förskollärarnas värld blir verklighet.

Det skulle också vara intressant att genomföra en studie i aktionsforskning med fokus på att utveckla verksamheten utifrån de kriterier som nu finns angivet i Skollagen och den reviderade läroplanen.

9 Referenser:

- Alnervik, K. (2010). Att utveckla pedagogisk dokumentation med hjälp av handledning. I. T. Kroksmark & K. Åberg. (Red). *Handledning i pedagogiskt arbete* (269-289). Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldböck, K. (2010). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2012). *Med livsvärlden som grund*. Malmö: Holmbergs.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet*. Göteborg: Acta.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.
- Buldu, M. (2010). Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26, s. 1439-1449. DOI: 10.1016/j.tate.2010.05.003.
- Cardy, T. & Kroeger, J. (2006). Documentation: A Hard to Reach Place. *Early Childhood Education Journal*, 33(6), s. 389- 398. DOI: 10.1007/s10643-006-0062-6.
- Carlsson, N. (2012). Livsvärldar på kollisionskurs i skolan i J. Bengtsson, *Med livsvärlden som grund* (ss. 105-133). Malmö, Holmbergs.
- Dahlberg, G, Moss, P. & Pence, A. (2009). *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Emsheimer, P & Göhl, I. (2002). *Handledning i lärarutbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Emsheimer, P. (2005). Reflektionsteorier. I. P. Emsheimer & H. Hansson & T. Koppfeldt. (Red). *Den svårfångade reflektionen* (ss. 35-52). Lund: Studentlitteratur.
- Flannery Quinn, S., Schwartz, K. (2011). Preservice Teachers' Perceptions of Pedagogic Documentation Techniques in Early Childhood Teacher Preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(1), s. 39-54. DOI: 10.1080/10901027.2010.547767.
- Handal, G & Lauvås, P. (1993). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.

- Haug, P. (2003). *Om kvalitet i förskolan – Forskning om och utvärdering av förskolan 1998-2001*. Stockholm: Fritzes.
- Holmberg, U. (2000). *Handledning i praktiken. Om hur man skapar en lärande process*. Uppsala: Konsultförlaget.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 42-57.
- Johansson, E. (2003). *Möten för lärande – Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen I förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Karlsson, O. (2000). *Praktikbaserad utvärdering i förskola och fritidshem*. Utbildning demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik. Volym 9, nr 2, 2000, s 87-106.
- Kolle, B., Larsen, A-S. & Bente, U. (2010). *Pedagogisk dokumentasjon – inspirasjoner til bevegelige praksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Krokmark, T, Åberg.K. (2010). Förord. I. T. Krokmark & K. Åberg. (Red). *Handledning i pedagogiskt arbete* (ss. 11-18). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2011). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kärrby, G. (1992). *Kvalitet i pedagogiskt arbete med barn*. Stockholm: Svenskt tryck.
- Lager, K. (2010). *Att organisera för kvalitet – en studie om kvalitetsarbete i kommunen och förskolan*. Licentiatuppsats. Göteborgs universitet.
- Lenz, Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Lindgren, A-L. & Sparman, A. (2003). Om att bli dokumenterad. Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 1(2), 59-70.
- Merleau-Ponty, M. (1999) *Kroppens fenomenologi*. (W.Fovet, övers.). Göteborg: Daidalos.
- Nordström, E. (2002). *Pedagogisk handledning. En studie av lärande samtal kring lärarens uppdrag*. Licentiatuppsats. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Regeringskansliet. (2010). *Förskola i utveckling – bakgrund till ändringar i förskolans läroplan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Rönnerman, K. (2012). Vad är aktionsforskning?. I. K. Rönnerman. (Red). *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund* (ss. 21-38). Lund: Studentlitteratur.
- Skolinspektionen. (2012). *Förskola, före skola – lärande och bärande*. Skolinspektionens rapport 2012:7. Stockholm. Diarienummer, 400-2011:2600.
- Skolverket . (2010). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2004). *Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. 2008. *Tio år efter förskolereformen. Nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2012). *Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet*. Västra Aros: Edita.
- Skolverket. (2012). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan – Pedagogisk dokumentation*. Stockholm: Fritzes.
- Svenning, B. (2011). *Vad berättas om mig?* Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (2010). *Förslag till vissa förtydliganden och kompletteringar av förskolans läroplan*. Promemoria U2010/4443/S
- Utbildningsdepartementet (2010). *Skollagen U(2010:800)*. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Utbildningsdepartementet. (1997). *Att erövra omvärlden – Förslag till läroplan för förskolan*. Stockholm: Nordstedts.
- Vallberg, Roth, A-C. & Månsson, A. (2010). Dokumentation och bedömning i förskolan. I. B. Riddersporre & S. Persson. (Red). *Utbildningsvetenskap i förskolan* (ss. 229-249). Stockholm: Natur & Kultur.
- Vetenskapsrådet, (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet, (2012). *Utvärdering i förskolan – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Västra Götalandsregionen. (2005). *Handledning – Definition, mål och syfte*. Stöd och vägledningsmaterial.

Intervjuguide 1.

1. Berätta lite om din yrkesbakgrund!
2. Förskolan har fått ett nytt kapitel i Läroplanen som heter Uppföljning, utvärdering och utveckling. Vad tänker du om det i din verksamhet?
 - Vad gör ni? / Vad tänker ni göra?
 - Hur gör ni? / Hur tänker ni göra?
3. Vad förväntar du dig av föreläsningarna?
4. Vad förväntar du dig av handledningen av processhandledarna?

Intervjuguide 2.

1. Vad har du för tankar efter föreläsningarna?
2. Hur tänker du kring pedagogisk dokumentation?
3. Hur tror du att det här kommer att komma barnen tillgodo, att alla går samma utbildning?

Intervjuguide 3.

1. Vad ser du för möjligheter med att arbeta med pedagogisk dokumentation?
2. Vad ser du för hinder med att arbeta med pedagogisk dokumentation?
3. Vad tror du behövs i framtiden för att fortsätta utvecklingen av arbetet?

Från: XXX
Skickat: den 24 september 2012 12:20
Till: XXX, XXX, XXX, XXX
Ämne: Fråga

Hej!

Jag ska skriva en D-uppsats i pedagogik till våren och detta arbete påbörjas naturligtvis redan nu. Jag vill gärna skriva om satsningen från förvaltningen då det gäller systematisk kvalitetsutveckling och pedagogisk dokumentation. XXX (utvecklingsledare) är informerad och är positiv. Jag undrar om det finns något arbetslag i förskolan som skulle vara "pigga" på att bli intervjuade vid ett par tillfällen varav det första måste bli ganska snart.

Du kan väl höra av dig om intresse finns!

MVH

Eva Hansson

XXX 120925

Hej!

Jag ska skriva en D-uppsats i pedagogik vid högskolan i Jönköping.

Syftet med denna uppsats är få höra vad som sker med pedagoger när de deltar i samma utbildning över en längre tid. Samtalet kommer att spelas in på bandspelare för att sedan transkriberas till text.

Jag kommer att vilja träffa dig för ytterligare en eller två kortare intervjuer under utbildningen och i slutet av utbildningen.

Vid intervjun kommer jag att ta hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Detta innebär att deltagandet är frivilligt och om du skulle vilja så kan du när som helst avbryta intervjun och därmed ditt deltagande. Deltagandet kommer att behandlas konfidentiellt och materialet kommer enbart att användas i forskningsändamål.

Eva Hansson

XXX Förskola

XXXX-XXXXX

[email: XXX](mailto:XXX)