



HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE  
OCH KOMMUNIKATION  
HÖGSKOLAN I JÖNKÖPING

# Förskollärares kollegiala lärande

**Lisa Svensson**

Magisteruppsats 15 hp  
Inom Pedagogik

Vårterminen 2015

Handledare  
Karin Wennström

Examinator  
Anna Klerfelt

## SAMMANFATTNING

---

Lisa Svensson

### Förskollärares kollegiala lärande

**Preschool teachers collegial learning**

antal sidor: 49

---

Syftet med studien är att ur ett sociokulturellt perspektiv skapa kunskap om förskollärares beskrivningar av kollegialt lärande i förskolan. Hattie (2012) och Timperley (2013) talar om vikt av det kollegiala lärandet. Sökningar visar att det finns brist på forskning avseende förskollärares kollegiala lärande. Studiens frågeställningar rör sig om förskollärares beskrivningar av vad kollegialt lärande kan innebära samt deras beskrivningar av sina erfarenheter av kollegialt lärande. Utifrån det sociokulturella perspektivet ses människor som deltagare i en social interaktion där handlingar och tänkande är situerade i en social kontext (Säljö, 2011). I läroplanen beskrivs förskolan som en social och kulturell mötesplats och ett av förskollärares uppdrag är att ge barnen möjlighet att ta del av människors olika tankar och handlingar. Den metod som används är kvalitativ intervju med fem yrkesverksamma förskollärare anställda inom den kommunala förskolan. Informationen genererad ur förskollärarnas berättelser har kategoriserats och teman har skapats. Resultaten visar att det finns en omedvetenhet kring begreppet kollegialt lärande hos förskollärarna. Det finns flera olika tolkningar av vad begreppet kollegialt lärande innebär både i teorier och hos förskollärarna. Resultatet visar att olika faktorer såsom tid, resurser och organisation påverkar möjligheterna till kollegialt lärande och att förskolechefer har en central roll för att det kollegiala lärandet ska kunna ske. Det framkommer att det finns en vilja hos förskollärarna att delta i olika former av kollegialt lärande.

---

Sökord: kollegialt lärande, kvalitet, förskola, förskollärares utveckling

---

**Postadress**

Högskolan för lärande  
och kommunikation (HLK)  
Box 1026  
551 11 JÖNKÖPING

**Gatuadress**

Gjuterigatan 5

**Telefon**

036-101000

**Fax**

036162585

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>INLEDNING</b>	1
Teoretiskt perspektiv	2
<b>BAKGRUND</b>	4
Förskolan	4
Förskolans uppdrag	5
Förskollärarna	6
Arbetslaget i förskolan	7
Olika perspektiv på människors lärande	8
Sociokulturellt perspektiv på lärande	8
Det livslånga lärandet och tyst kunskap	8
Lärande i arbetslivet	9
Vuxnas lärande	11
Kollegialt lärande	11
Begreppet kollegialt lärande	11
Från professionell utveckling till professionellt lärande	13
Metoder för kollegialt lärande	15
Aktionsforskning	15
Pedagogisk dokumentation	16
Lärande samtal	17
Nätverk	18
Handledarskap	18
Modellskolan - Kollektivt lärande på vetenskaplig grund	19
Kollektiva meningsstrukturer	20
Dialogen och reflektionens betydelse	20
Sammanfattning av bakgrund	21
<b>SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR</b>	22
<b>METOD</b>	22
Metodval	22
Urval	23

Genomförande	24
Databearbetning och Analys	25
Tillförlitlighet	26
Etiska aspekter	26
<b>RESULTAT OCH ANALYS</b>	27
Förskollärares beskrivningar av kvalitet och lärande	28
Förskollärares beskrivningar av innebörden av kollegialt lärande	29
Förskollärares beskrivningar av sina erfarenheter av kollegialt lärande	31
Förskollärares beskrivningar av förutsättningar för kollegialt lärande	37
<b>DISKUSSION</b>	41
Metoddiskussion	41
Resultatdiskussion	42
Vidare forskning	43
<b>REFERENSLISTA</b>	45
<b>Bilaga</b>	
Bilaga 1	

## Inledning

För en tid sedan fick jag frågan ”Vilka nätverk är ni förskollärare med i?” av en vän. Att vara aktiv i nätverk kan vara ett sätt att utvecklas i sin yrkesroll, menade hon. Jag funderade på vilket sätt jag utvecklas och insåg att jag burit med mig frågan ända sen jag för snart tio år sedan utbildade mig till förskollärare och började min första anställning. Med nyvunnen kunskap om barn och lärande från högskolan var jag redo att tillsammans med kollegor utveckla verksamheten. Jag upptäckte snart att tillfällena för utvecklingsarbete sällan infann sig. Förskollärare är flitiga deltagare på föreläsningar och kurser som anordnas av högskolan. Jag har ofta funderat över hur dessa former av lärande leder till utveckling av verksamheten i förskolan.

Under åren har kraven på utveckling av förskolan ökat vilket förskollärare förväntas genomföra. Det är på förskolan vi måste satsa för att tidigt kunna skapa insatser som gynnar barnen och därmed gynnar samhället på sikt. En förutsättning för att förskolan skall kunna leva upp till kvalitetskraven och följa med i utvecklingen är att förskollärarna själva utvecklas. Frågan är på vilket sätt förskollärares utveckling och lärande sker.

Jag blev alltmer intresserad av förskollärares lärande och ville veta mera. På Skolverkets hemsida (2012) och i Lärarförbundets tidskrift (2014) framhöll Skolverket och internationella forskare, Hattie (2012) och Timperley (2013), vikten av det kollegiala lärandet som en nyckelfaktor för framgångsrik skolutveckling. Jag upptäckte att många talade om betydelsen av kollegialt lärande. Det slog mig att det inte var inom min förskola som diskussionerna fördes. Vad fanns det för forskning beträffande förskollärares beskrivningar av innebörden och erfarenheten av kollegialt lärande? Efter att ha sökt efter sådan forskning via Jönköpings högskolebiblioteks olika sökdata-baser samt på internet kunde det konstateras att det tycktes finnas ett forskningsglapp kring förskollärares beskrivningar av kollegialt lärande i förskolan. Jag bestämde mig då för att bidra till en sådan kunskap genom att i ett avgränsat arbete ta del av några förskollärares beskrivningar av kollegialt lärande i förskolan.

I studien används både begreppet skola respektive förskola liksom lärare och förskollärare. Detta beror på att viss litteratur behandlar lärare som ett enhetligt begrepp oavsett om de arbetar i förskola eller skola. Annan litteratur är speciellt inriktad mot förskollärare och förskola och då har de begreppen använts. I resultat och diskussion används endast begreppen förskollärare och förskola då det är studiens huvudsakliga fokus.

## **Teoretiskt perspektiv, det sociokulturella perspektivet**

Studien tar sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet som influerats av Vygotskijs tankar om lärande. Lev Semenovich Vygotskij som levde mellan 1896-1934 formulerade grunden för ett sociokulturellt perspektiv beträffande människans lärande och utveckling (Säljö, 2007). Människans hjärna är densamma som förfädernas var men eftersom människan har förmågan att kommunicera formas hen av sin omvärld genom interaktion (Vygotskij, 2000). I sociokulturell mening är människans förmågor inte biologiskt bestämda i särskilt stor omfattning. Om vi till exempel föds i Japan klarar hjärnan av att vi lär oss japanska och om vi föds i Sverige lär vi oss tala svenska. Vygotskijs särskilda intresse rörde sig kring hur människans högre mentala funktioner uppkommer och utvecklas. Begreppet mediering härrör från Vygotskij och innebär att människor interagerar när de agerar och upptäcker omvärlden. I det sociokulturella perspektivet spelar artefakter en central roll. Artefakter är redskap och resurser som är skapade av människan och innefattar intellektuella/språkliga och fysiska redskap. De språkliga artefakterna är de intellektuella, kommunikativa, mentala och de diskursiva. De fysiska artefakterna är föremål som är tillverkade av människan, exempelvis hus, bilar och allt annat som finns runt omkring oss. Med hjälp av de medierade redskapen som vi tillägnar oss genom kulturella erfarenheter skapar vi mening och betydelse. Genom mediering får människor hjälp att förstå och hantera omvärlden (Vygotskij, 1978). Språk och tänkande skapas på ett plan mellan människor och approprieras sedan i personligheten vilket innebär att man tar till sig det och gör det till sitt eget. De mentala funktionerna såsom till exempel tänkandet utvecklas i två steg. Språket kommer före tänkandet och genom att appropriera de språkliga redskapen i ett samtal med en annan socialiseras individen till att bli en kulturell varelse (Vygotskij, 1978).

### **Proximala utvecklingszonen**

”What the child is able to do in collaboration today he will be able to do independently tomorrow” (Vygotskij, 1987, s. 211). Ett sociokulturellt perspektiv på inlärning kan beskrivas som att den mer kunnige stöttar den som är mindre kunnig inom ett område. I början är den mindre kunnige beroende av hjälp och vägledning men efterhand blir den mindre kunnige med stöd av den andre allt mer självständig och kan klara uppgiften eller tankegången på egen hand (Vygotskij, 1978). Den proximala utvecklingszonen som är ett av Vygotskijs mest kända begrepp kan beskrivas som skillnaden mellan det som individen kan klara själv och det som den kan klara tillsammans med andra. En utvecklingszon kan därför på ett generellt plan förstås

som en guidning in i en speciell kulturs sätt att uppfatta en företeelse (Vygotskij, 1978). Utifrån ett lärandeperspektiv kan de kunskaper som den mindre kunnige är på väg att lära sig finnas i den proximala utvecklingszonen. Med begreppet utvecklingszon ville Vygotskij betona att det intressanta ur ett psykologiskt perspektiv inte är vad den mindre kunnige redan kan utan vad som är potentialen i dennes förståelse och handlande. Vygotskij ansåg att den mindre kunniges inläring sker i en samarbetsprocess mellan den mer kompetente och den mindre kunnige (Vygotskij, 1978).

### **Utvecklingszonen och människors appropriering av kunskap**

Eftersom kunskaper, insikter och färdigheter ses som integrerade i sociala kontexter är frågan hur man kan beskriva en individs kunskaper eller kompetens och hur dennes kunskapsutveckling ska förstås. Utifrån sociokulturellt perspektiv är det knappast fruktbart att försöka hitta en social praktik där individens kompetens kan avläsas på ett neutralt sätt menar Vygotskij (1978) och säger att det vanligaste sättet när man ska lösa ett problem man inte klarar är att fråga någon annan (Vygotskij, 1978). Säljö (2003) menar att i provsituationer i skolan är det däremot oftast inte tillåtet att använda sig av det sättet för att lösa problem vilket borde innebära att tolkningen av en individs kognitiva kompetens borde ses som relativ till situationen och vilka resurser hen har tillgång till. Utifrån en kommunikativ synvinkel kan därför liknande situationer uppfattas som märkliga i förhållande till hur vi agerar i många andra verksamheter som vi mestadels har erfarenhet av (Säljö, 2003). Enligt Vygotskij (1978) befinner sig människor ständigt under utveckling och förändring och har i varje situation möjlighet att ta över och ta till sig – appropriera - kunskaper i samspel med sina medmänniskor. Människor borde därför inte enbart ses som kunskapsbärare eller som utrustade med kognitiva funktioner utan snarare förstås som människor, ständigt på väg mot att appropriera nya former av redskap med stöd av vad de redan vet och kan (Vygotskij, 1978). I en lärsituation enligt Piagets teorier utlämnas den lärande att själv ta till sig lärarens samtal och själv komma underfund med exempelvis naturens lagar utan stöd eller ett förankrat samtal, menar Säljö (2011). Han säger att för att den som lär skall klara av att upptäcka kunskapen så behövs inte enbart stöd från någon som kan svaret utan även vet om de relevanta frågorna i sammanhanget. De relevanta frågorna finns i de samtal som under generationer har förts människor emellan (Säljö, 2011).

De olika former av kollegialt lärande, som är i fokus i denna studie, har det gemensamt att lärandet sker i samspel med andra. Det gjorde att det sociokulturella perspektivet var ett givet val av teoretiskt perspektiv. Som tidigare nämnts finns exempelvis i det sociokulturella perspektivet så kallad appropriering av kunskaper vilket enligt Vygotskij (1978) sker i samspel med medmänniskor.

## **Bakgrund**

I bakgrunden presenteras förskolans historia och uppdrag samt förskolläraren och arbetslaget i förskolan. Det sociokulturella perspektivet på lärande följer därefter vilket är naturligt eftersom studien har det perspektivet. Sedan följer det livslånga lärandet, tyst kunskap och vuxnas lärande eftersom kollegialt lärande handlar om vuxnas lärande. Kollegialt lärande sker inom arbetslivet, vilket lyfts i ett avsnitt. Därefter följer ett avsnitt med det kollegiala lärandet där ett antal exempel på kollegialt lärande presenteras.

## **Förskolan**

### **Historik**

Förskolans rötter kom fram ur behovet av att inrätta institutioner för alla de barn som inte hade någon tillsyn under industrialismens början under slutet av 1800-talet (Pramling Samuelsson, 2008). Den läroplan som följdes från mitten av 1800-talet kan liknas vid Guds läroplan i den meningen att männen ansågs vara norm. Mannen sågs som Guds företrädare och ansågs vara familjeöverhuvud. Det goda hemmets läroplan kom i början på 1900-talet, vars budskap relaterade till sysslor i hem och trädgård, till det hemlika. Under åren 1950-1980 utgick förskolans verksamhet från Valfärdsstatens läroplan som byggde på jämställdhet och där alla skulle få samma möjligheter oberoende av kön. Från slutet av 1980-talet och fortfarande utgår arbetet från Den situerade världsmedborgarens läroplan (Pramling Samuelsson, 2008). Mångfald både beträffande kön och etnicitet präglar läroplanen liksom tankar om att barn bygger sin erfarenhetsvärld utifrån de erfarenheter de möter (Pramling Samuelsson, 2008). De riktlinjer som format den svenska förskolan har således utvecklats i takt med samhället. De första förskollärarna var ofta ogifta flickor från borgarklassen som såg sitt yrke som ett kall (Kihlström, 1998). Fröbelseminariet som startade 1899 var den första förskollärarytbildningen som fanns i Stockholm och var en ettårig praktisk utbildning. Genom att i praktiken vara en förebild för barnen förmedlades yrkets kultur och innehåll till barnen (Persson &



Tallberg Broman, 2002). Under 1930-1950-talet fanns förskollärarytbildning på sex olika orter i Sverige och ca 240 förskollärare utbildades varje år. De främsta lärosätena under denna tid var Fröbelinstitutet i Norrköping liksom Södra KFUK:s pedagogiska institut och Socialpedagogiska institutet som båda fanns i Stockholm (Johansson, 1994). Utbildningen som hittills varit i seminarieform övergick i samband med högskolereformen 1977 till att bli en högskoleutbildning (Berntsson, 2006).

### **Förskolans uppdrag**

I slutet av 1990-talet infördes ett tidigareläggande av ett mer formellt lärande i förskolan samtidigt som förskolans pedagogik skulle få ökat genomslag i skolan. Då infördes förskolans läroplan, Lpfö -98. Förskolan fick för första gången en läroplan med bindande föreskrifter (Pramling Samuelsson, 2008). Den svenska läroplanen är unik i sitt slag då den endast anger vad barnets lärande ska riktas *mot* och inget om *hur* det ska göras Förskolans övergång till utbildningssystemet och införandet av Läroplanen för förskolan, Lpfö-98 innebar att målen anger vad den pedagogiska verksamheten i förskolan ska inriktas mot för att barn ska ges möjlighet att lära och utvecklas utifrån sina förutsättningar (Skolverket, 2013). Läroplanen är ett dokument som skapats utifrån politiska kompromisser vilket medför att formuleringarna ibland kan vara både motsägande och intetsägande menar Brynolf, Carlström, Svensson och Wersäll (2012). I FN:s barnkonvention (UN Convention on the Rights of the Child, 1989) står det att barn har rätt till verksamhet av hög kvalitet där de får möjlighet att lära och att utvecklas. Lärarnas kompetens, tydliga mål för verksamheten och ett nära samarbete med hemmen anses höra till de viktigaste kvalitetsaspekterna (NAEYC, 1991, 2006). Enligt Skolverkets allmänna råd från år 2013 har förskollärare i uppgift att följa, stimulera och utmana barnens utveckling och lärande. I skollagen beskrivs det så kallade systematiska kvalitetsarbetet. Ett systematiskt kvalitetsarbete innebär att all personal i förskolan kontinuerligt följer upp sin verksamhet, analyserar resultatet utifrån de nationella målen och därefter planerar och utvecklar verksamheten (Skollagen 2010:800). Lärarnas professionella utveckling är ett av flera möjliga verktyg för att åstadkomma en bestående förändring. I Skolverkets Allmänna råd för systematiskt kvalitetsarbete (2015) poängteras att verksamhetens resultat behöver granskas i förhållande till vad Skolverket (2015) framhåller som betydelsefullt utifrån vetenskap och beprövad erfarenhet.

Sheridan (2001) försöker genom sin forskning sätta ord på vad pedagogisk kvalitet kan innebära i förskolan. Hon menar att pedagogisk kvalitet skapas genom möten mellan människor och handlar om de förutsättningar som finns i förskolan för barns lärande. En målinriktad skolverksamhet som vill utveckla sin verksamhet behöver en helhetssyn som gör alla delar av verksamheten synliga menar Scherp (2008). Helhetsidén skapas tillsammans av skolledare och pedagoger utifrån uppdraget och med hänsyn till vad verksamheten vill uppnå för resultat. Med en gemensam helhetsidé skapas energi och handlingskraft för att nå visionen och målet (Scherp, 2008). Kärrby (1992) menar att fokus måste riktas mot barnet i relation till omgivningen och läroplansmålen. Därmed blir ledningen för förskolan och en kompetent personal också betydande för kvaliteten.

### **Förskollärarna**

Personalens utbildning och kompetens har störst betydelse för kvalitén i förskolan. Personalen måste ha kunskaper och kompetens för att planera och genomföra en verksamhet som är anpassad både till det enskilda barnets behov och till barngruppen som helhet (Skolverkets Allmänna Råd, 2013). Ju högre utbildning och större kunskaper förskolans personal har, desto bättre redskap har de för att fullfölja sitt uppdrag anser Lager (2010) liksom Kroksmark (2013) som betonar att läraren är den viktigaste faktorn i skolan och att det viktigaste hos läraren är kompetensen. Förskolans uppdrag innebär förväntningar på förskollärarna då det är upp till förskollärares professionalitet att genomföra, vilket anses fungera då en stor andel av de verksamma inom förskolan har högskoleutbildning (Brynolf, et al, 2012). Förskollärares huvudsakliga uppdrag är undervisning vilket innebär att förskollärare har ett pedagogiskt perspektiv på allt arbete som görs tillsammans med barnen. Det pedagogiska perspektivet handlar om att planera pedagogiska aktiviteter och situationer men också om det förhållningssätt i all verksamhet med barngruppen som förskolläraren ansvarar för (Lpfö- 98). Det är komplext att beskriva lärares kompetens menar Sheridan, Pramling Samuelsson, och Johansson (2009). Det komplexa innebär att professionaliteten innefattar personliga, pedagogiska, didaktiska och ämnesinriktade kunskaper samt lärarnas kunskaper om barns lärande och utveckling. Lärarnas attityder och kompetenser påverkar förskolans kvalitet, vilket i sin tur formar barns vistelse i förskolan. Sheridan et al.(2009) menar att lärare som lyckats utveckla en verksamhet av god kvalitet har en kompetens med bredd och kunskaper inom olika kunskapsområden. Författarna anser att det är den pedagogiska medvetenheten som skiljer ut verksamheter med låg eller god kvalitet från verksamheter som anses ha en hög kvalitet (Sheridan et al. 2009). Innehållet

i läroplanen Lpfö-98 utvecklar den professionella statusen för förskollärare menar Berntsson (1999). Genom att läroplanen fokuserar på förskolans pedagogiska uppdrag framhävs därmed vikten av förskollärarens kompetens för att nå målen i läroplanen. (Berntsson (1999). Det är viktigt att fokusera på de kunskaper och färdigheter som krävs och vara tydlig med vilka teorier om professionalism som man väljer att utgå från menar Timperley (2013). Shulman (1986) säger att läraren praktiserar och utför sitt yrke men den professionelle läraren kan dessutom förmedla skälen bakom professionella beslut och handlingar till andra.

### **Arbetslaget i förskolan**

Redan under 1970-talet lyfts samspel mellan förskollärarna i förskolan fram som en viktig pedagogisk aspekt. Den så kallade Barnstugeutredningen kom 1972 och förde fram arbetslagstanken som en viktig princip för arbetet. Samarbete i ett lag med tre till fyra personer ansågs som mest effektivt för att kunna diskutera och organisera arbetsfördelning och organisatoriska frågor. Arbetslagets uppgift ansågs vara att föra en kontinuerlig diskussion om arbetsmoment och om den pedagogiska praktiken (Statens offentliga utredningar [SOU], 1972:26). I det pedagogiska arbetet ska bland annat normer och värderingar avspeglas. Förskollärare ska samarbeta med varandra i arbetslag och genom sitt förhållningssätt förmedla till barn vilka demokratiska grunder, normer och värden som samhället är uppbyggt på (Skolverket, 2010). Lpfö 98 vilar på en demokratisk grund som innebär att barn ska få erfarenhet av att samarbeta, möta och hantera konflikter liksom att respektera varandra; ett av arbetslagets viktigaste uppdrag. För att barn ska kunna utveckla förmåga att respektera och tänka sig in i andras livssituationer är det viktigt att förskolan kan visa på skillnader och likheter i människors olika tankar och handlingar (Skolverket, 2010). Det ska i arbetslaget finnas en rådande kunskapssyn på barn och lärande och även om det finns tydliga styrdokument som arbetslaget måste följa har laget ändå möjlighet att ta eget ställningstagande i olika situationer och frihet att utforma arbetet efter vad som fungerar bäst för barngruppen och verksamheten. Att diskutera hur barns utveckling och lärande kan följas och synliggöras är en nödvändighet och den diskussionen är ett stöd för arbetslaget för att vidareutveckla det pedagogiska arbetet (Skolverket, 2010). Mollberger Hedqvist (2006) menar att förutsättningen för att yrkeskunnandet ska utvecklas hos förskollärare är att de har ett öppet och lyhört förhållningssätt gentemot andra kollegor i verksamheten.

## **Olika perspektiv på människors lärande**

### **Sociokulturellt perspektiv på lärande**

Lev S. Vygotskij (1896-1934) såg människan som en sökande och aktivt handlande individ (Vygotskij, 2000). Vygotskij menade att människan först och främst präglas av den kultur och det samhälle hon växer upp i och ansåg att ett barn redan från födseln är en del av det sociala och kulturella livet. Vygotskij talade om att utveckling och lärande sker när människor tar del av någon annans erfarenhet och kunskap. Människan är under ständig utveckling och förändring. I varje samspelssituation har människor möjlighet att ta över och ta till sig kunskaper från andra. Detta kallas *appropriera*, vilket tidigare har beskrivits i avsnittet om det teoretiska perspektivet. Vygotskij definierade utvecklingszonen, vilken har beskrivits ovan, som avståndet mellan vad en människa kan prestera ensam respektive i samarbete med någon som kan just det som den andre har potential att lära (Vygotskij, 2000). Ett sociokulturellt perspektiv på lärande handlar enligt Säljö, (2011) om att utgå från att vi inte lever i en objektiv och entydig verklighet utan istället är vårt sätt att se och uppfatta omvärlden; en produkt av mänskligt samspel och mänsklig verksamhet. Vårt lärande innebär att vi förhåller oss till och bearbetar omvärlden utifrån vad som fungerar i olika miljöer. Språket innehåller kunskaper som utvecklats under lång tid av tidigare generationer. Det innebär att begrepp och perspektiv som för oss kan tyckas självklara har lagrats i språket och påverkar vårt sätt att se på företeelser i omvärlden (Säljö, 2011). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv innebär det att språket återspeglar omvärlden på ett sätt som passar dess kulturs tradition och syfte. Utifrån ett sådant perspektiv på lärande räcker det inte att inhämta kunskaper, färdigheter och fakta. Det innebär istället att den lärande behöver argumentera och diskutera med någon som inte bara har kunskaperna och känner till perspektiven bakom kunskaperna, utan som också kan formulera de rätta frågorna som leder till diskussion och argumentation för att den lärande ska kunna bli delaktig i perspektiven. Kunskaper får liv och mening i samspel mellan människor (Säljö, 2011).

### **Det livslånga lärandet och tyst kunskap**

Lundmark (2000) lyfter fram det mänskliga lärandet, som sker under hela livet utifrån skiftande omständigheter i en ständigt pågående process. Hon betonar att lärandet kan vara både kognitivt och kontextuellt. Det kognitiva lärandet kännetecknas av individuell informationsbearbetning och förknippas med formell undervisning medan det kontextuella lärandet däremot kan beskrivas utifrån sin sociala karaktär och bygger på aktivt deltagande och på erfarenhet (Lundmark, 2000). Ellström (1996) tar upp två principer när man talar om det livslånga

lärandet. Den ena principen innebär att lärandet inte avslutas i ungdomen utan är något som pågår hela livet. Den andra principen handlar om att lärandet inte endast härstammar från formell utbildning av olika slag utan sker både på fritiden och i arbetet. Lärande sker i formella utbildningsverksamheter såsom i skolan, universitetet och liknande verksamheter och handlar om ett målinriktat lärande. Lärande sker också i informella lärandemiljöer som till exempel i arbetslivet eller på fritiden (Ellström, 1996). Det informella lärande som sker i arbetslivet kan ske medvetet och vara planerat genom exempelvis deltagande i olika nätverk i mentorskap eller coaching. Till största del sker det informella lärandet omedvetet som en sideeffekt av andra aktiviteter och är en följd av all mänsklig verksamhet menar Ellström (1996). Individerna kan i efterhand bli medveten om det tysta lärandet och reflektera över det (Ellström, 1996). Chaib, Chaib och Ludvigsson (2004) hänvisar i sin rapport, *Leva med Itis*, till Göranzons (1990) uppfattning om tyst kunskap som skapas informellt. Han menar att det är den viktigaste utvecklingspotentialen för en verksamhet att ta vara på och att den tysta kunskapen kan vara en resurs till förnyelse för hela organisationen.

### **Lärande i arbetslivet**

Verksamheter drivs av gemensamma motiv och är i ständig rörelse. Engeströms teori om expansivt lärande publicerades år 1987 och beskrivs av Engeström genom en liknelse som en resa genom den proximala utvecklingszonen. Engeström (1987) menar att de klassiska läroteorierna utgår från att kunskapen eller färdigheten som ska läras är fast och preciserad och att det finns en kompetent ”lärare” som vet vad som ska läras. Engeström menar vidare att verkligheten är mer komplex eftersom lärande har en kollektiv aspekt som innebär att mänskorna i kollektivet omedvetet och ständigt lär sig nya saker och att det i många fall saknas en kompetent lärare. Teorin om expansivt lärande handlar om det lärande som uppstår när en verksamhet genom kollektivt samlade kunskaper finner nya utvecklings- och lärandemöjligheter vilka inte skulle kunna uppstå individuellt (Engeström, 1987). Motsättningar är ett viktigt begrepp menar Engeström (2005) då det är genom motsättningar och ifrågasättande av de dagliga aktiviteterna som utvecklingsmöjligheterna uppstår. Exempel på motsättningar kan vara att flera obehöriga lärare anställts i en skola vilket leder till att arbetsfördelningen i skolan påverkas. Om detta leder till en ny planering av verksamheten kallas denna spänning mellan det nya respektive gamla sättet för en motsättning. Det expansiva lärandet uppstår när gruppen tillsammans försöker lösa motsättningar. Det är först i samband med och tillsammans med andra som det expansiva lärandet uppstår. Det expansiva lärandet syftar till att försöka

identifiera motsättningar som finns inom en verksamhet och utifrån dessa försöka finna en kollektiv lösning som medverkar till verksamhetens utveckling. Engeström (2005) menar att människor inte kan undvika att lära eftersom deltagande i olika former av verksamheter ger människor både goda och onda erfarenheter som de tar med sig. Genom ett kollektivt lärande skapas ett lärande utöver det individuella och lärandet kan därigenom inta en högre form (Engeström, 1987). Liksom Säljö (2011) och Engeström (2005) uttrycker Carlgren (1999) lärandet som något som sker mellan individer och i relation till en social praktik och att situationen blir en del av lärandet. Lärandet utifrån detta perspektiv gäller inte bara individens lärande utan även de processer och samspel som finns i en grupp är väsentligt för lärandet (Carlgren, 1999). Stedt (2013) har undersökt fenomen som berör sättet att samarbeta och hur det har betydelse för kollegors möjligheter att lära av varandra. Författaren reflekterar över huruvida betydelsen av gemensamt upplevda erfarenheter inverkar på kollegors möjligheter att lära av varandra. Stedt (2013) menar att friktion är en viktig faktor i det kollegiala lärandet och relaterar till Engeströms verksamhetsteori. Förutsättningen är att samarbetet skall fylla en funktion och om uppgifterna är för komplexa blir det svårt att överbrygga det hon kallar friktion och därmed det gemensamma lärandet (Stedt 2013). När man däremot lyckas överbrygga friktionen leder det till utbyte av erfarenheter och att kompetensen höjs (Stedt 2013).

Lärandet i arbetslivet kan ha en nyckelroll för att främja ett deltagande i det livslånga lärandet (Ellström, 1996). Att skapa förutsättningar för ett livslångt lärande handlar om att skapa verksamheter där arbetsuppgifterna behöver innebära något av en utmaning för individen. Utmaningen får inte vara för låg då individen kan uppleva den enformig och heller inte för hög vilket kan leda till stress. Arbetsfördelningen bör också inbjuda till individernas delaktighet och möjlighet att påverka organisationen. Att lära av sina erfarenheter är väsentligt och kräver att medarbetarna är delaktiga i analys- och utvärderingsarbetet och att de kritiskt granskar den egna verksamheten i reflektion med andra (Ellström, 1996). Faktorer som stödjer lärande betonas och uppmuntrar till reflektion och kritisk prövning av den egna arbetsplatskulturen, särskilt de vedertagna "sanningarna" om vad som är naturligt, möjligt och önskvärt (Ellström, 1996). Om lärandet i arbetslivet ska kunna ha en nyckelroll för att främja det livslånga lärandet i samhället i stort gäller det att skapa förutsättningar för anställda att i sitt dagliga arbete ska kunna pendla mellan "ett handlande som baseras på rutin och ett handlande baserat på reflektion" (Ellström, 1996, s.16).

## **Vuxnas lärande**

En viktig aspekt av forskningen inom arbetsplatslärande handlar om motivation. Ahl (2004) jämför vuxnas och barns motivation till lärande och lyfter fram att den avgörande skillnaden mellan vuxnas och barns lärande är att barn har skolplikt och därmed är tvungna att gå till skolan och att stanna kvar tills skoldagen är slut. De som forskar om barns motivation och lärande behöver därmed inte fundera över hur de ska motivera barnen att komma till skolan och motivera dem att stanna kvar (Ahl, 2004). Motivationsforskningen för barn handlar därför istället om sådant som underlättar inläringen (Ahl, 2004). Beträffande vuxna så är problematiken vidare eftersom de har en annan livssituation än barn med krav, möjligheter och begränsningar. Det finns också en större variation på lärsituationer som de vuxna kan välja mellan (Ahl, 2004). När det gäller vuxnas lärande måste det bland annat vara kopplat till tydliga mål som upplevs som värdefulla menar Chaib et al.(2004) och framhåller i sin rapport att vuxnas lärande är mer avhängigt den kulturella och sociala kontexten än vad det är för barn. ”Lärandet hos vuxna är betydligt mer avhängigt den kulturella och sociala kontexten där det äger rum, än vad det är hos barn. Huruvida en elev lär sig eller inte beror till stor del på den sociokulturella miljön. Eleven kan dock knappast slippa undan att ”utsättas” för lärande, oavsett den sociokulturella miljöns beskaffenhet. För vuxna är valfriheten större”. (Chaib et al.2004, s 19) Om miljön inte innehåller tilltalande stimulans kan den vuxne till skillnad från barnet välja att stiga av lärprocessen. Vuxna behöver dessutom se kopplingar mellan vad de lär sig och vilka konsekvenser det kan leda till både professionellt och socialt (Chaib et al. 2004).

## **Kollegialt lärande**

### **Begreppet kollegialt lärande**

Termen *kollega* beskrivs av Svensson (2011) som arbetskamrat, oftast på jämbördig nivå och den innefattar många gånger ömsesidig påverkan och sammanhållning. Termen kollega har under åren spridit sig till flera yrken. En kollegial organisationsform utmärks av likvärdighet och av samarbete mellan kollegor och även mellan individer med olika formell kompetens. Kollegialitet i allmänhet betyder sammanhållning enligt Svensson (2011).

Kollegialt lärande är ett begrepp som idag ofta används i olika pedagogiska sammanhang. Ibland benämns det även kollektivt lärande. Begreppet har inte en definition utan flera tolkningar med varierande innebörd. En tolkning är att kollegialt lärande inte är detsamma som att

kollegor sitter och pratar tillsammans utan att det också bör finnas en utomstående handledare som kan utmana och föra gruppens samtal vidare (Skolverket, 2012). Samtal där olika synsätt och sätt att förstå kan mötas är en förutsättning för ett kollegialt lärande menar Ohlsson (1996). När lärare konfronteras och kombinerar varandras sätt att förstå kan just förekomsten av olika perspektiv ge lärarna ett sätt att gå utanför sitt eget sätt att tänka och generera synergieffekter och kollektiva lärandeprocesser (Ohlsson, 1996). Med avseende på lärande finns därför en kvalitetsskillnad mellan samtal som är praktiskt inriktade och handlar om *hur* något ska göras jämfört med samtal om *varför* man ska göra detta (Ohlsson, 1996).

Hattie (2012) fokuserar i sin forskning på individens och gruppens lärande i pedagogiska miljöer. Hatties metaanalys baseras på 50 000 studier med 80 miljoner deltagande elever. Studierna som Hattie sammanför handlar om faktorer som påverkar elevers studieprestationer där syftet är att få fram en samlad idé om vad som är viktigt för att förtydliga och påverka studieresultaten. Av de faktorer som har högst positiv effekt på elevers studieresultat är de flesta kopplade till läraren. Lärandet sker bäst i grupp menar Hattie (2012) både när det gäller eleverna och lärarna i arbetslaget. Kollegorna i arbetslaget behöver föra ständiga diskussioner om utveckling av lärandemiljön och gemensamt planera undervisningen och utveckla en förståelse tillsammans för vad som ska läras ut (Hattie, 2012). Att reflektera tillsammans med kollegor görs redan idag men det som forskningen nu lyfter fram är vikten av systematik, långsiktighet och fokus i det kollegiala samtalet menar Hattie (2012). Ett sätt att utjämna det ofta upplevda avståndet mellan teori och praktik är att involvera lärare i den kunskapsproduktion som ska utgöra den vetenskapliga grunden för lärares arbete (Skolverket, 2012). Om lärare deltar i produktionen av kunskap och själva bidrar till att ställa forskningsfrågorna utifrån sina egna vardagsproblem så sker forskningen tillsammans med lärarna vilket leder till ett mer systematiskt sätt att utveckla praktiken (Skolverket, 2012). Att utveckla samarbete och dela kunskap kollegor emellan kan vara avgörande för verksameters möjligheter att utvecklas och bli framgångsrika. I det kollegiala lärandet skapar lärare egen och ny kunskap som bör tas tillvara, dokumenteras och spridas (Skolverket, 2012). Det brittiska institutet EPPI, Evidence for Policy and Practice Information har undersökt om individuell eller kollegial fortbildning ger mest effekt och konstaterar att det visat sig att kollegial fortbildning påverkar lärare och elever medan det däremot finns få bevis för att individuell fortbildning gör det (Skolverket, 2013).



## Från professionell utveckling till professionellt lärande

Timperley (2013) lyfter i sitt forskningsprogram fram hur lärande i arbetslag gynnar lärares professionella utveckling i syfte att förbättra elevernas lärande. Timperley (2013) talar om ett professionellt lärande i lärarlaget. Hon menar att lärare under sitt yrkesliv utvecklar teorier kring hur elever lär sig och hur undervisningen bör gå till men att teorierna förblir personliga och inte vetenskapliga eftersom de inte granskas tillsammans med kollegor. Det kollegiala lärandet är viktigt uttrycker Timperley på ett seminarium i Malmö (Timperley, 2012). ”Kollegor behöver varandra i lärandeprocessen. Man behöver få diskutera och man behöver få prova, och diskutera igen”. Hon menar att kompetensutveckling inte är något som lärare kan klara själva. Timperley (2013) menar att det finns en stor skillnad mellan att lärare går från professionell utveckling till professionellt lärande. En viktig skillnad mellan de båda begreppen innebär att det första ofta betraktats som något som en individ *deltar i* medan professionellt lärande betyder att individen verkligen är *engagerad i* vad hen faktiskt har lärt sig: För många lärare handlar kompetensutveckling om att sitta och ta emot kunskap och Timperley (2013) ger olika exempel i sin bok:

”Kompetensutvecklingen är ofta obligatorisk till sin natur och utvärderas genom att man sedan frågar deltagarna vad de tyckte. Som en betraktare uttryckte det: jag hoppas att jag dör under en kompetensutvecklingsdag eftersom övergången mellan liv och död då knappt skulle vara märkbar”. (s. 25)

Jag kan inte komma på någon gång under hela min undervisningskarriär då jag har ägnat en hel lektion eller dag med eleverna åt ett specifikt ämne, och sedan aldrig tagit upp det ämnet igen. Jag har dock spenderat ett antal dagar på olika workshoppar, seminarier eller konferenser om professionell utveckling och omedelbart glömt bort hälften av det jag lärt mig. Och den halvan jag kom ihåg, och kanske till och med använde i min undervisning, bleknade långsamt bort, eftersom jag aldrig fick möjlighet att prata om vad jag gjorde i undervisningen, eller höra om mina kollegors framsteg eller ansträngningar. (s.75)

Timperley (2013) liksom Kroksmark (2013) ) menar att det inte fungerar att skicka enskilda lärare att delta i kompetensutveckling för att komma tillbaka och undervisa sina kollegor. Timperley (2013) säger att effekten ofta blir att den individuella kompe-

tensutvecklingen stannar just hos den enskilde läraren. Timperley (2013) menar att för att få varaktiga effekter i verksamheten är det istället den systematiska kompetensutvecklingen under lång tid som kommer att ge avtryck i verksamheten. Timperley (2013) säger att lärare alltför ofta genomför aktiviteter som inte är baserade på identifierade behov och som därför slukar resurser från det som istället borde fokuseras på. Det gäller att motstå frestelsen att göra många bra saker och istället behålla fokus på ett eller få mål, vara uthållig för att nå fram till ett djupt lärande och en verklig förändring. Det är viktigt att fokusera på de kunskaper och färdigheter som krävs, genomföra systematiska undersökningar av metodernas effektivitet och vara tydlig med vilka teorier om professionalism som man väljer att utgå från (Timperley, 2013).



*Figur 1. Timperleys modell för lärares professionella lärande*

Lärare behöver kunna identifiera sitt eget fortbildningsbehov anser Timperley (2013). För att motivera en lärare att göra något annorlunda måste hen tro att det blir bättre, veta vad det är man ska göra och ha modet att genomföra det. För att förändringsarbetet ska bli framgångsrikt är det betydelsefullt att de som deltar i utvecklingen känner delaktighet. För att de nya idéerna inte bara ska flyta runt på ytan behöver de bearbetas tillsammans med kollegor som gemensamt också måste försäkra sig om att alla förstår dem även på ett djupare plan.

Timperley (2013) ställer tydliga krav på ledarskap och organisation och anser att precis som lärare har elevernas lärande och undervisningsanpassning i fokus gäller det detsamma för skolledare som behöver vara så pass involverade i det professionella lärandet att de vet vad de ska göra för att stödja och utmana sina lärare. Skolledares sätt att styra och leda har stor inverkan på att skapa förutsättningar för det kollegiala lärandet. Lärare och skolledare behöver därför vidareutveckla former för professionsutveckling på skolorna (Skolverket, 2012).

## **Metoder för kollegialt lärande**

Kollegialt lärande är en gemensam benämning för olika former av kompetensutveckling där kollegor genom strukturerat samarbete tillägnar sig kunskaper och förmågor (Skolverket, 2012). Kollegialt lärande innefattar att lösa uppgifter, formulera problem och att kritiskt granska inte bara andras utan även sitt eget arbete. Metoder som kan samlas under begreppet kollegialt lärande är bland annat learning study, lesson study, auskultation med återkoppling och kollegial handledning (Skolverket, 2012). Vilken metod skolan väljer beror på förutsättningar och utvecklingsbehov och vad som passar bäst för verksamheten (Skolverket, 2012). Aktionsforskning är ytterligare en metod inom kollegialt lärande där lärare tillsammans reflekterar över information som systematiskt samlats in (Rönnerman, 2004). Pedagogisk dokumentation är en metod som kan användas i det kollegiala lärandet. Det handlar om att dokumentera det som händer mellan barn, vuxna och miljön. När dokumentationen analyseras tillsammans i arbetslaget blir den ett verktyg för att gemensamt utveckla verksamheten (Skolverket, 2012). Lärande samtal är ett annat konkret exempel på en metod som kan användas i det kollegiala lärandet. Det lärande samtalet är en eftertänksam dialog mellan kollegor som kan bidra till en fördjupad och breddad förståelse för idéer och värden (Skolverket, 2011). Att delta i nätverk kan vara ett sätt att utveckla sin kompetens och skapa värden för verksamheten (SOU, 2003). Nätverkets fördel är att det handlar om det konkreta i arbetet och bygger på deltagarnas praktiska erfarenhet (SOU, 2003). Handledning är ytterligare en metod för kollegialt lärande. Handledning kan öka det professionella yrkeskunnandet och utveckla den pedagogiska verksamheten anser Lendahls Rosendahl & Rönnerman (2002). I Modellskolan som utvecklats av Kroksmark (2014) beskrivs hur kollegor undersöker sin egen verksamhet och använder sig av så kallad *skuggning* (Anderson, Herr & Nihlen, 1994) för att få syn på sin egen undervisning.

Här följer närmare presentationer av metoderna, aktionsforskning, pedagogisk dokumentation, lärande samtal, nätverk och handledarskap. Projektet Modellskolans kollegiala lärande beskrivs liksom Kollektiva meningsstrukturer och Dialogen och reflektionens betydelse för att utveckla yrkeskunnandet.

## **Aktionsforskning**

Aktionsforskning brukar härledas till tankegångar från 1940-talet av den tyske psykologen Kurt Lewin och baseras på kunskapsbildning genom erfarenhetsbaserat lärande (Gustavsen,

2001). Aktionsforskning kan förklaras med att i forskningen utgå från verksamhetens praktik och i samarbete mellan forskare och praktiker verka för en forskning som leder till förändring (Lewin, 1997). Det handlar om att verksamheten utvecklas och förändras genom att praktiker skaffar sig kunskap om hur förändringen går till och vad som sker under arbetets gång vilket då kan relateras till den vuxnes lärande (Gustavsen, 2001). Rönnerman (2004) menar att aktionsforskning innebär en relation mellan *tänkandet om praktiken* och *handlandet i praktiken*. Aktionsforskning är sammansatt av orden aktion och forskning. Det första ordet **aktion** indikerar att något ska starta och prövas. Det handlar om att förändra verksamheten och att utveckla kunskap om vad som sker under arbetets gång. Individerna väljer själva sina egna frågeställningar. De utgår från det kända och vardagliga. Därefter söker de sig till det mer obekanta, vilket relateras till egna erfarenheter i arbetet. Inom aktionsforskningen används en cirkel till hjälp för processen där stegen - Planera – Agera - Observera – Reflektera, ingår. Det är de berörda individerna som iscensätter handlingen och följer denna via observationer för att sedan diskutera och reflektera tillsammans. Det andra ordet är **forskning** som kan beskrivas som en process som genom systematiskt arbete och i relation till teorier tillsammans med forskaren ger ny kunskap. De medverkande förhåller sig till forskning generellt men söker kunskap om hur det förhåller sig i den egna praktiken specifikt (Rönnerman, 2004).

### **Pedagogisk dokumentation**

Pedagogisk dokumentation har använts som arbetsverktyg i den kommunala barnomsorgen i staden Reggio Emilia i ca 40 år (Lenz Taguchi, 1997). Där har verktyget fungerat både som underlag för lärares lärande, för föräldrasamarbetet samt för utvärdering och utveckling av arbetet. Den pedagogiska filosofin innebär att den kunskap som de vuxna får om och av ett barn är lika viktig som den kunskap som vuxna kan ge barnet. Genom dokumentation upptäcks det kompetenta barnet och ger upphov till nya insikter om vad barnet kan göra. Det värdegrundsarbete som pedagogisk dokumentation kan medverka till beskrivs av Rinaldi refererad i (Dahlberg, Moss & Pence, 2002).”Dokumentationen kan erbjuda såväl barn som vuxna verkliga ögonblick av demokrati, en demokrati som har sin utgångspunkt i erkännande och visualisering av de olikheter, som framkommit i samtal och dialog. Detta är en fråga om värden och etik.” s.235. I den svenska läroplanen, står att pedagogisk dokumentation kan användas som ett systematiskt verktyg för utvärdering av verksamheten. Det handlar om att dokumentera det som händer mellan barn, vuxna och miljön. Dokumentationen görs inte *på* barnen utan *tillsammans med* dem. Det blir också möjligt för arbetslaget att höja sitt eget lärande när

personalen diskuterar dokumentationen tillsammans (Skolverket, 2010). Begreppet pedagogisk dokumentation har enligt Alnervik (2013) använts i statliga styrdokument sedan 1997 och är ett verktyg som leder till att förskolepersonalen börjar diskutera teorier om kunskap och ontologiska frågor. Pedagogisk dokumentation fanns med som begrepp i förarbetet till förskolans läroplan, Lpfö -98, och presenteras där som ett kollegialt arbetsverktyg i den dagliga verksamheten (SOU, 1997:157). Diskussionerna i arbetslagen leder till nya idéer som utvecklar verksamheten (Alnervik, 2013). Åberg och Lenz Taguchi (2007) säger att, om man menar att det är viktigt att synliggöra barnens olikheter måste det av samma skäl vara betydelsefullt att lyfta fram de vuxnas olikheter. För på samma sätt som barnen kan bli varandras resurser kan de vuxna bli varandras kompetenta kollegor och en tillgång för varandra (Åberg & Lenz Taguchi, 2007).

### **Lärande samtal**

En av de viktigaste framgångsfaktorerna för att utveckla en undervisning är när lärare tillsammans analyserar och utvärderar sin undervisning (Skolverket, 2012). Lärares undervisningsmönster och uppfattning om undervisningen utvecklas i hög grad i mötet med eleverna och i samtal om dessa erfarenheter tillsammans med kollegor menar Scherp (2002). Erfarenhetslärande innebär att läraren reflekterar utifrån sina egna erfarenheter och skapar föreställningar och lärdomar som hjälper till att förstå omvärlden (Scherp, 2002). Kännetecknande för ett lärande samtal är att lärarna utgår från ett problem eller ett område som behöver utvecklas, det vill säga att de skaffar sig en förståelse för området. Samtalet leds av en utsedd samtalsledare. Lärarna utgår från den så kallade erfarenhetslärandespiralen, som innebär att lärarna går från agerande till reflektion genom att söka likheter och skillnader i varandras uppfattningar. Dessutom sker ett sökande efter forskning och andra kollegors erfarenheter, exempelvis vid andra skolor. Lärarna fokuserar på föreställningar, lärdomar och slutsatser som de kommer fram till tillsammans. Därefter kommer planering, vilket innebär att det blir en överenskommelse mellan lärarna vad de skall pröva utifrån de nya lärdomarna. Då leder det fram till ett nytt agerande (Scherp, 2002). Scherps (2002) frågestruktur för ett lärande samtal bygger på att deltagarna har kommit överens om ett gemensamt område, ett så kallat lärområde. Strukturen beskrivs som att varje individ efter överenskottet område berättar om sin egen uppfattning och sina erfarenheter. Under denna process är endast klagörande frågor tillåtna i syfte att förstå varandras uppfattningar. Därefter följer nästa steg i strukturen då gruppen försöker finna mönster i allas beskrivningar vilket bildar en grund för lärandet (Scherp, 2002).

## **Nätverk**

Nätverk kan beskrivas som att en grupp individer som har ett gemensamt professionellt intresse och gemensamma kunskapsbehov inom ett utvecklingsområde möts i verkliga livet eller via internet (SOU 2003). Till nätverkets fördelar nämns bland annat det konkreta i arbetet som bygger på deltagarnas praktiska erfarenheter. Utbildning är en effektiv form för att förmedla information men för att utföra sitt jobb räcker det sällan med information som är möjlig att överföra i en utbildningssituation. För att också kunna tillämpa sina kunskaper behövs andra dimensioner av kompetens. Dessa dimensioner är svåra att beskriva med ord men kallas ofta för tyst kunskap, efter engelskans ”tacit knowledge” (Polanyi, 1966). När vi möter en kompetent person är det ofta just den tysta kunskapen som imponerar på oss (SOU, 2003). I (SOU, 2003) anges att ”En bra lärare är ofta den som är pedagogisk och en bra chef har ett gott ledarskap. Två exempel på kompetenser som är svårt att läsa sig till eller att erövra på en tredagarskurs” (s, 9). I nätverk är det möjligt att i samtal med kollegor få fatt i den tysta kunskapen när kollegor förklarar vad de gör och varför de gör på ett visst sätt. Att delta i nätverk kan vara en utmärkt form för eget lärande men också för att bidra till andras lärande (SOU, 2003). När lärare vet vad de behöver lära sig och söker kunskap via internet är det ingen nackdel menar Timperley (2013) som anser att aktiviteter inom professionellt lärande inte alltid behöver ske genom fysiska möten utan också kan äga rum i ett nätverk som läraren tillhör på sociala medier (Timperley, 2013).

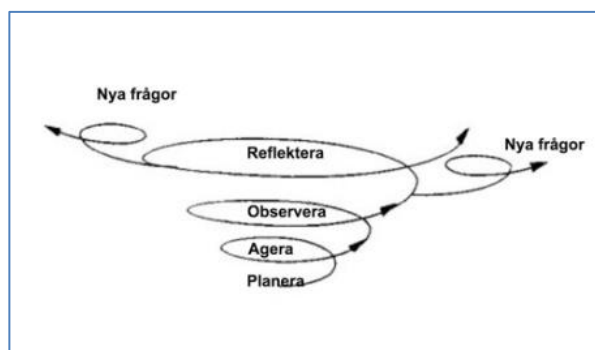
## **Handledarskap**

Förskollärare definierar sitt uppdrag olika enligt Lärarförbundet (2014). Genom att träffa andra lärare för att tolka, diskutera och reflektera kring sitt uppdrag både inom och utom arbetslaget, skapas nya förutsättningar för ett kollegialt lärande och en utveckling av verksamheten (Lärarförbundet, 2014). Att intresset för handledning av yrkesverksamma lärare har ökat beror bland annat på att de enskilda skolverksamheterna fick ansvaret för skolutveckling och kompetensutveckling när skolreformerna genomfördes under 1990-talet (Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2002). Chaib et al (2004) konstaterade i utvärderingen av det nationella projektet Itis, IT i skolan, att handledarskapet hade haft stor betydelse och att handledarna hade en central roll och var ett viktigt stöd i lärarnas lärande. Handledarna hade regelbundna och schemalagda träffar tillsammans med respektive arbetslag. De diskuterade frågor som hade dykt upp i den praktiska verksamheten kring arbetet. Handledarna stimulerade lärarna till nytänkande och försökte styra diskussionerna i arbetslaget till olika pedagogiska konse-

kvenser vid ökat IT-användande (Chaib et al 2004). De flesta arbetslagen var mycket positiva till det stöd som deras handledare hade gett dem under projektet. Det visade sig vara en fördel för lärarna att handledaren kom från en annan skola och betraktade deras verksamhet ur ett annat perspektiv vilket bidrog till att nya frågor väcktes. Handledarna skapade lust och såg möjligheter som lärarna kunde utveckla inom sin egen datorkompetens. Flera handledare bidrog till att öka lärarnas självförtroende. Träffarna mellan handledare och arbetslag rörde framförallt pedagogiska diskussioner. Inte bara arbetslagen utan även handledarna var positiva till samarbetet dem emellan (Chaib et al, (2004).

### **Modellskolan - kollektivt lärande på vetenskaplig grund**

Den Modellskolan som har utvecklats av Kroksmark, (2014) vilar på föreställningar om kollektiv och kollegial kompetensutveckling där lärare använder forskningsresultat i sin undervisning, undersöker sin egen verksamhet med relevanta forskningsmetoder samt analyserar den med utbildningsvetenskapliga perspektiv. I utvecklingsprocessen prövar lärarna olika undervisningssätt och dokumenterar och reflekterar över effekter kring elevernas lärande.



*Figur 2. Utvecklingsprocessen.*

För att få syn på sin egen undervisning har kollegor i modellskolan använt sig av så kallad skuggning, (Anderson, Herr & Nihlen, 1994) då en kollega tar rollen som en kritisk vän, som ställer kritiska frågor kring undervisning och elevernas lärande. Att agera som en kritisk vän kräver tillit inom arbetslaget (Skolverket, 2013). Modellen har visat sig ha stor framgång för utveckling av lärandet. Vikten av att skapa kollektiva lärmiljöer lyfts fram istället för individuella. Dialogen är inte bara en grundläggande förutsättning utan ett framstående verktyg för lärandet (Skolverket, 2013). I de flesta skolorna i Sverige saknas en tydlig teori och gemensamma antaganden som skolledare och personal kollektivt utgår ifrån menar Kroksmark (2011). Den aktuella modellskolan som presenteras här startade i augusti 2010. Alla lärare i skola, i förskola och på fritidshem skulle delta. På grund av ekonomiska skäl kunde endast ett

fåtal förskollärare bli kvar i projektet. Styrkorna i projektet har varit utvecklandet av det kollegiala lärandet som är den form som förespråkas av forskare. Andra styrkor har varit ett gemensamt fokus, högre kompetens och bättre resultat för eleverna. Tidigare kompetensutveckling stannade hos var och en utan att den reflekterades med kollegor (Skolverket, 2013). Om modellskolan ska ha en möjlig framtid är det nödvändigt att den behåller det kollegiala lärandet säger rektorn vid modellskolan (L. Johansson, personlig kommunikation, 30 mars, 2015).

### **Kollektiva meningsstrukturer**

Att lära innebär att ta till sig information som vi tolkar och strukturerar och ger en personlig mening. Individens meningsstrukturer förändras genom kollektivt lärande menar Dixon (1994) i sin teori om kollektivt lärande i organisationer. Begreppet meningsstruktur beskriver hur vi människor tolkar och strukturerar mening av all information som vi tar in. Medvetna eller omedvetna kunskaper, medvetna eller omedvetna erfarenheter och medvetna eller omedvetna känslor sorteras in i tre sorters meningsstrukturer: *Privata meningsstrukturer* är personliga tankar, erfarenheter och uppfattningar vilka inte delas med andra. *De tillgängliga meningsstrukturerna* delas med ett urval av personer. Dessa meningsstrukturer är de viktigaste för lärandet i organisationen och meningsutbytet kan ske i arbetet, på raster, kurser eller varsomhelst där individerna känner trygghet med varandra. Ur detta meningsutbyte skapas *de kollektiva meningsstrukturerna* vilka kan delas med många andra i organisationen. De innefattar normer, värderingar och gemensamma uppfattningar som styr hur arbetet organiseras och utförs. De kollektiva meningsstrukturerna får berörda individer att fungera gemensamt och känna tillhörighet och det är i skapandet av dessa som det organisatoriska lärandet uppstår (Dixon, 1994). Kollektivt lärande betyder att individerna skapar mening och nya strukturer gemensamt. För att den kollektiva meningsstrukturen ska omskapas krävs att tillräckligt många individer införlivar samma information och medvetet gör en gemensam tolkning av informationen. Dixon menar att det bästa sättet att skapa en gemensam tolkningsstruktur är samtal. I samtalen tas olika individers perspektiv, kunskaper och erfarenheter tillvara och de privata meningsstrukturerna kan minska. De tillgängliga meningsstrukturerna ökar och de omedvetna kollektiva meningsstrukturerna görs medvetna (Dixon, 1994).

### **Dialogen och reflektionens betydelse**

Mollberger Hedqvist (2006) framhåller reflektionens betydelse för att utveckla yrkeskunnandet. Hon menar att allt yrkeskunnande kännetecknas av att det är individuellt på samma gång



som det är kollektivt. Varje individ skapar sin egen bild av arbetet men följer samtidigt en yrkestradition. Genom samtal och reflektion där olika perspektiv förs fram kan yrkesmässigheten skapas och förändras. Dialogen mellan kollegor och ett öppet lyssnade förhållningssätt både till sig själv och i samspelet med andra är en förutsättning för att yrkeskunnandet ska utvecklas menar Mollberger Hedqvist (2006) liksom Chaib et al (2004). I sin analys av Itis-arbetet lyfter de fram nödvändigheten av att lärandet sker tillsammans med andra och konstaterar att en kompetens används mest effektivt om den bearbetas tillsammans med kollegor med liknande erfarenheter (Chaib et al. 2004).

### **Sammanfattning av bakgrund**

Vygotskij (1978) talade om att utveckling och lärande sker när människor tar del av någon annans erfarenhet och kunskap. Människan är under ständig utveckling och förändring. I varje samspelesituation har människor möjlighet att ta över och ta till sig kunskaper från andra. Enligt Säljö (2011) behöver den lärande argumentera och diskutera med någon som inte bara har kunskaperna och känner till perspektiven bakom kunskaperna, utan som också kan formulera de rätta frågorna som leder till diskussion och argumentation för att den lärande ska kunna bli delaktig i perspektiven. Kunskaper får liv och mening i samspel mellan människor. Stedt (2013) reflekterar över huruvida betydelsen av gemensamt upplevda erfarenheter inverkar på kollegors möjligheter att lära av varandra och menar att friktion är en viktig faktor i det kollegiala lärandet. Hon menar att om man lyckas överbrygga friktionen leder det till utbyte av erfarenheter och att kompetensen höjs i gruppen (Stedt 2013). Kollegialt lärande är ett begrepp som idag ofta används i olika pedagogiska sammanhang. Begreppet har inte en definition utan flera tolkningar med varierande innebörd. Att reflektera tillsammans med kollegor görs redan idag men det som forskningen nu lyfter fram är vikten av systematik, långsiktighet och fokus i det kollegiala samtalet menar Hattie (Skolverket, 2012). Timperley (2013) menar att kollegor behöver varandra i lärandeprocessen; att kompetensutveckling inte är något som lärare kan klara själva. Timperley (2013) ställer tydliga krav på ledarskapet och anser att precis som lärare har elevers lärande i fokus behöver skolledare ha lärarnas lärande prioriterat och vara involverade i det professionella lärandet. Hon menar att det finns en stor skillnad mellan att lärare går från professionell utveckling till professionellt lärande. En viktig skillnad mellan de båda begreppen innebär att det första ofta betraktats som något som en individ deltar i medan professionellt lärande betyder att individen verkligen är engagerad i vad hen faktiskt har lärt sig. Kollegialt lärande är en gemensam benämning för olika former av kompe-

tensutveckling där kollegor genom strukturerat samarbete tillägnar sig kunskaper och förmågor (Hattie, 2012). Olika metoder som kan samlas under begreppet kollegialt lärande är learning study, lesson study, auskultation med återkoppling och kollegial handledning (Skolverket, 2012). Aktionsforskning, lärande samtal, nätverk, pedagogisk dokumentation och handledarskap är ytterligare metoder inom kollegialt lärande.

## **Syfte och frågeställningar**

Syftet med studien är att utveckla kunskap om förskollärares beskrivningar av kollegialt lärande i förskolan.

### **Frågeställningar:**

- Hur beskriver förskollärare innebörden av kollegialt lärande?
- Hur beskriver förskollärare sina erfarenheter av kollegialt lärande?

## **Metod**

I följande kapitel redogörs för studiens metodval, urval, genomförande, datainsamlingsmetoder, databearbetning och analys, tillförlitlighet samt etiska aspekter.

### **Metodval**

Val av metod bestäms av syftet med forskningen. I denna studie är det förskollärares beskrivningar av kollegialt lärande i förskolan som eftersöks. Därför har den kvalitativa forskningsmetoden vid insamlandet av datamaterial blivit det lämpligaste valet. Den kvalitativa forskningsintervjun är en metod för att upptäcka, förstå och lista ut beskaffenheten eller egenskapen hos någonting (Kvale, 1997). Det är under samtalet i intervjun som beskrivningar kring ett objekt kan fångas. Intervjuformen som använts i studien är den som (Kvale, 1997) benämner som halvstrukturerad. Metoden är följsam och anpassningsbar och omfattar en rad teman och förslag till relevanta frågor samtidigt som det finns möjlighet att göra förändringar beträffande frågornas form och ordningsföljd om det krävs för att följa upp svaren och berättelsen från den som intervjuas (Kvale, 1997). Enligt Kvale (1997) är forskningsintervjun en mellanmänsklig situation där intervjuaren måste vara expert på både ämnet och på mänskligt samspel. Intervjuaren måste på kort tid bygga upp och skapa en sådan kontakt att den intervjuade

känner sig trygg nog att tala fritt om sina känslor och upplevelser så att samspelet blir mer än en artig konversation eller ett utbyte av åsikter. Innan intervjun bör intervjuaren ge en bakgrund till intervjun utifrån syftet och användningen av bandspelare samt förhöra sig om den intervjuade har några frågor innan intervjun startar (Kvale, 1997) Intervjufrågorna som har använts är öppna vilket betyder att den intervjuade har möjlighet att utveckla sina svar. En fördel med öppna intervjufrågor menar Kvale (1997), är att man på det sättet kan få fatt i vad som är viktigt för den intervjuade. En nackdel med öppna följdfrågor kan däremot vara att svaren kan bestå av upprepningar eller handla om sådant som inte är relevant (Kvale, 1997).

## **Urval**

Bryman (2011) betonar vikten av att utförligt förklara hur urvalet har gått till. Jag tog kontakt med en förskolechef som tidigare har arbetat på den enhet som jag arbetar på men som nu finns på en annan enhet. Jag berättade om min studie och förhörd mig om möjligheten att få intervjua några förskollärare som arbetar på förskolechefens enhet. Vi kom överens om att jag skulle skicka ett mail med samma information som hen fått vid vår första kontakt. Beslutet blev att förskolechefen skulle ta upp min förfrågan vid nästkommande arbetsplatsträff. Ingen anmälde tyvärr intresse för att bli intervjuad. Då beslöt jag mig för att själv kontakta tre förskollärare på enheten där jag arbetar. Ingen av förskollärarna arbetar i det arbetslag som jag själv tillhör. Två av de tillfrågade accepterade att bli intervjuade och den tredje tackade nej men gav mig namnet på en annan förskollärare som hen trodde kunde vara intresserad. Den personen kontaktades och hen kunde tänka sig att bli intervjuad. Jag kontaktade dessutom två personer som för flera år sedan studerade på Högskolan för lärande och kommunikation samtidigt som jag själv och som nu arbetar på andra utbildningsenheter än den jag arbetar på. Båda personerna accepterade att bli intervjuade. Anledningen till att dessa fem förskollärare valdes har främst haft med tidsaspekten att göra. Tiden har varit snäv och för att inte spräcka tidsramen valde jag att på kort tid försöka få tag i fem förskollärare som kunde tänkas vilja beskriva kollegialt lärande i en intervjusituation. Med detta urval kan resultatet inte ses som allmängiltigt då det inte kan sägas representera förskollärare i allmänhet. Förhoppningsvis kan det ändå ge en intressant bild av hur förskollärare ser på kollegialt lärande.

Bryman (2011) redogör för olika urvalsformer och nämner bland annat sannolikhetsurval respektive icke-sannolikhetsurval. Urvalsformen icke-sannolikhetsurval innefattar dessutom en rad olika varianter. I min uppsats har jag kommit att fokusera på den typ av icke-

sannolikhetsurval som benämns bekvämlighetsurval. Negativt med bekvämlighetsurval kan anses vara att man inte vet vilka de tillfrågade kan representera vilket i sig gör arbetet omöjligt att generalisera. Positiva användningsområden kan enligt Bryman (2011), exempelvis pilotstudier inför större studier vara och då man vill samla in data från en viss sorts respondenter utan att för den skull vara ute efter att generalisera. Att vilja samla in data från i mitt fall förskollärare utan att för den skull generalisera stämmer väl överens med mitt syfte med arbetet. Förskollärarna som intervjuades arbetar på fyra kommunala förskolor. Förskolorna ligger i samma kommun i Sverige. Förskolorna skiljer sig åt på ett eller flera områden bland annat beträffande storlek, personalsammansättning och upptagningsområde. Förskollärarna är alla legitimerade förskollärare och har arbetat olika länge i förskolan. Deras tid i yrket spänner över 8-36 år. De intervjuade förskollärarna har i studien fått fingerade namn.

### **Genomförande**

Intervjuer ska helst genomföras i en för båda parter trygg miljö och i möjligaste mån utgå från den plats respondenten väljer anser Stukát (2005). Jag kontaktade förskollärarna för att bestämma tid och plats för intervju vilket respondenterna erbjöds möjlighet att föreslå. Två respondenter föreslog att vi skulle träffas hemma hos mig på grund av avstånd till deras respektive förskolor och tre respondenter träffade jag i ett ostört rum på respektive förskola. Vid ett tillfälle på en av förskolorna fick intervjun avbrytas då någon kom in i rummet för att hämta något. Vid intervjuerna användes en intervjuguide som har utkristalliserats utifrån det aktuella syftet för studien. (Se bil.1) Intervjuguiden för studien utgår från ett antal frågor som rör hur förskollärare beskriver innebörden av kollegialt lärande och hur förskollärare beskriver sina erfarenheter av kollegialt lärande. Intervjufrågorna som har ställts är öppna, vilket innebär att den intervjuade har möjlighet att utveckla sina svar vilket är en fördel eftersom man på det sättet kan komma åt vad som är viktigt för den intervjuade (Bell, 2000). Intervjuguiden prövades i en testintervju med en person som är van vid metoden. Jag har genomfört intervjuerna i ett rum där vi kunde vara ostörda vid samtalen. Varje förskollärare har intervjuats var för sig. Alla intervjuer spelades in. Det vanligaste sättet enligt Kvale (1997) att registrera intervjuer är just genom en bandspelare. Fördelen med det är att intervjuaren kan koncentrera sig på ämnet och dynamiken i intervjun och tonfall, pauser och dylikt registreras på inspelningen. Nackdelen är däremot att de visuella aspekterna såsom exempelvis ansikts- och kroppsuttryck inte tas upp. Efter intervjuerna har de skrivits ut ordagrant. Respondenterna blev när tid för intervjun bestämdes, informerades om området för studien och vad intervjun skulle användas

till. För att säkra möjligheten att få personliga beskrivningar fick de intervjuade ta del av intervjufrågorna först i samband med intervjun. Jag bad också om tillåtelse att få spela in intervjuerna vilket samtliga accepterade och de blev informerade om att intervjuerna skulle komma att behandlas konfidentiellt. Vid intervjutillfället gavs återigen en orientering kring ämnet. Under intervjun ställdes frågor utifrån intervjuguiden och jag lyssnade noggrant på deras svar. Efter läsning av litteratur, artiklar och medierapportering kring ämnet hade jag fått mer kunskap, skaffat mig en förförståelse och kunde ställa grundligare följdfrågor. Alla intervjuer spelades in via mobiltelefon och varje intervju varade i genomsnitt i 45 minuter.

### **Databearbetning och analys**

Tidigare ”måste intervjuforskare förlita sig på den teknik som de själva kunde hitta på: utveckla egna ingivelser eller genom en tillfällighet finna uppslag i den spridda kvalitativa litteraturen” (Kvale, 1997, s. 172). Analysen avslutades ofta beroende på tidsgräns eller utmattning och inte för att materialet var tillräckligt analyserat för att upptäcka dess viktigaste strukturer och betydelser (Kvale, 1997). Numera finns det fler böcker med översikter om metoder för kvalitativ analys och meningskoncentrering är en sådan metod. Enligt Kvale (1997) innebär meningskoncentrering att större intervjutexter reduceras till kortare och mer koncisa formuleringar för att skapa en bättre överblick av materialet samt att underlätta jämförelser för att hitta en kärna i det som framkommit under intervjuerna. Intervjuerna skrevs ut ordagrant med viss justering av texten avseende tal och skriftspråk. Det utskrivna materialet lästes och kategoriserades i syfte att jämföra och finna mönster för att underlätta den fortsatta analysen i förhållande till syftet med studien. Vid kategoriseringen markerades de olika kategorierna med olika färger för att bli lättöverskådliga (Kvale, 1997). Intervjuerna lästes därefter igenom för att få en känsla för helheten och för att finna nyckelbegrepp, det vill säga innebörder som är viktiga ur den intervjuades perspektiv. I nästa steg i databearbetningen fokuserades på meningskoncentrering av de meningar som intervjupersonerna uttryckt under intervjuerna och tema skapades utifrån betydelseerna eller meningsenheterna. Därefter analyserades temaområdena utifrån studiens forskningsfrågor. Slutligen knöts hela intervjun ihop utifrån temaområdena. Det finns inga entydiga regler för hur kvalitativa data ska analyseras (Bryman, 2011; Kvale, 1997). I det kvalitativa arbetet handlar det om att presentera arbetet genom ett övertygande resonemang (Stukát, 2005). En intervjuanalys kan betraktas som en form av berättelse då den historia som berättats av intervjupersonen fortsätter. Analysen kan göra intervjupersonernas berättelse till en rikare och mer sammanhängande historia än den var vid intervjun sä-

ger Kvale (1997). Starrin & Svensson (1994) menar att målet i den kvalitativa analysen är att ”identifiera och bestämma ännu icke kända eller otillfredsställande kända företeelser, egen-skaper och innebörder med avseende på variationer strukturer och processer” (s. 23). Kvale (1997) beskriver begreppen ”*snedvriden subjektivitet* respektive *perspektivistisk subjektivitet*” (s.191). Det första begreppet handlar om att forskaren endast lägger märke till saker som stödjer dennes uppfattning och redovisar belägg som stödjer detta och bortser från annat. Perspektivistisk subjektivitet däremot uppträder när forskaren utifrån olika perspektiv riktar olika frågor till samma text och kommer fram till olika tolkningar av meningen, det är en styrka hos forskaren (Kvale, 1997).

### **Tillförlitlighet**

Jag är medveten om att det alltid sker en tolkning när man analyserar intervjumaterial även om dessa är inspelade och utskrivna ordagrant. För att i någon mån öka validiteten i studien styrkte jag den genom att ta med utdrag ur intervjuerna i form av citat (Starrin, 1996). Även om jag anser att jag fick tillgång till förskollärares beskrivningar och erfarenheter av kollegialt lärande är det befogat att ställa sig frågan om intervjupersonernas svar verkligen representerar deras föreställningar eller om de svarade så som de tror förväntades av dem (Bell, 2000). Jag kan också konstatera, när jag har lyssnat på inspelningarna och skrivit ut intervjuerna, att jag kunde styrt upp frågorna mer. Jag fick inte alltid svar på frågorna som jag ställde utan de intervjuade pratade ibland om annat än det jag frågade om. Giltigheten har stärkts genom att fortlöpande låta en annan person läsa och kritiskt granska alla delar av denna studie. I vilken mån man kan dra slutsatser utifrån ett så pass begränsat antal intervjuer kan diskuteras och beträffande generaliserbarhet är jag medveten om att det inte är möjligt att generalisera studiens resultat till att gälla alla förskollärare.

### **Etiska aspekter**

En grundläggande förutsättning när det gäller forskning som människor deltar i är att: ”den måste tjäna vetenskapliga *och* mänskliga intressen”. (Kvale, 1997, s.104).

De etiska reglerna vilka Vetenskapsrådet (2002) anger är följande:

**Informationskravet** – jag informerade om min studie och syftet med uppsatsarbetet, först vid förfrågan om medverkan i intervju och därefter vid själva intervjutillfället. De intervjuade fick

information om att arbetet är en del i en magisterutbildning. De fick veta att jag tänker intervjua ett okänt antal förskollärare inom kommunen.

**Samtyckeskravet** – att medverka i intervju har varit helt frivilligt. Jag har informerat om studiens syfte och de tillfrågade har därefter tagit ställning till om de velat medverka. De intervjuade har informerats om att de när som helst under intervjun har möjlighet att avbryta sin medverkan. Jag har förhört mig om de intervjuades samtycke till att spela in och använda de inspelade intervjuerna i min studie. Alla har samtyckt.

**Konfidentialitetskravet** – intervjuerna har avidentifierats och åsikter och reflektioner som presenteras i studien ska inte kunna identifieras. De intervjuade har inte känt till hur många eller vilka förskollärare som har intervjuats. Jag har heller inte uppgivit förskolornas namn.

**Nyttjandekravet** – de medverkande har informerats om att intervjumaterialet kommer att användas som underlag i min studie. Materialet kommer endast att användas i forskningssyfte.

## Resultat och analys

Syftet med studien har varit att utveckla kunskap om förskollärares beskrivningar av kollegialt lärande i förskolan. Frågeställningarna är Hur beskriver förskollärare innebörden av kollegialt lärande? Hur beskriver förskollärare sina erfarenheter av kollegialt lärande?

I det här avsnittet presenteras resultat och analys av studien. Resultatet består av fyra teman. Analysen följer i slutet av varje tema. Det första temat är Förskollärares beskrivningar av kvalitet och lärande. Här finns förskollärarnas beskrivningar av vad kvalitet och lärande innebär för dem i sin yrkesroll. Det andra temat är Förskollärares beskrivningar av innebörden av kollegialt lärande. Det innehåller förskollärarnas beskrivningar av vad kollegialt lärande kan innebära. Tema tre är Förskollärarnas beskrivningar av sina erfarenheter av kollegialt lärande. Här beskriver förskollärarna vilka erfarenheter de har av kollegialt lärande. Det fjärde temat är Förskollärares beskrivningar av förutsättningar för kollegialt lärande. Här beskriver förskollärarna vilka förutsättningar som krävs för att ett kollegialt lärande ska vara möjligt. I resultatet återges en del excerpt från intervjuerna för att illustrera temana och göra resultatet mer tillförlitligt och förståeligt. De fem förskollärarna har fått fingerade namn: Britta, Kajsa, Frida, Elsa och Anna.

## **Förskollärares beskrivningar av kvalitet och lärande**

När förskollärarna ska beskriva vad kvalitet och lärande innebär är det flera av dem som har svårt att beskriva detta. De börjar spontant beskriva att kvalitet framförallt handlar om att få barnen positivt inställda till det som sker i förskolan, att barnen känner sig trygga och tycker det är roligt att vara där. Kajsa säger att kvalitet även handlar om att ge barnen en grund för lärande vilket de skall ha med sig in i skolan. Britta säger att det är svårt att svara på frågan om kvalitet men att det handlar om förhållningssätt både till barn och till andra kollegor.

*Ja, kvalitet det är ju när man har en bra barnsyn, att man ser barnen för varje individ som de är. Att man ser varandra som kollegor, man är olika men man kan ändå ha ett bra förhållningssätt till varandra, man ser varandra.*

Frida och Elsa beskriver båda att kvalitet är något förskolläraren ska prestera och stå för. Eftersom förskolan hela tiden utvecklas måste förskolläraren också utvecklas och söka nya kunskaper. De säger att det innebär att förskolläraren behöver söka ny kunskap genom litteratur och att bolla de senaste rönen med både studenter och med kollegor. Elsa säger att det bör ställas höga krav på förskollärare och att yrket är ett av de viktigaste i samhället. Det går ju inte att agera efter eget tyckande, säger hon, utan istället är det viktigt att förskollärarna utgår från läroplanen.

När förskollärarna ska ge sina beskrivningar om lärandet i yrkesrollen är det flera av dem som börjar beskriva att lärande sker tillsammans med förskolebarnen. De berättar om lärandet. Anna och Britta säger att de hela tiden lär sig tillsammans med barnen. Det handlar om att få barnen positiva till det man gör och att utgå från barnens intressen och nivå. De säger att det är viktigt att barnen är delaktiga, att inget ”tas ur luften” utan att allt har ett barnfokus. En av förskollärarna beskriver lärandet tillsammans med barnen och lyfter fram den pedagogiska dokumentationen. Hon säger att när barnen är med och tar del av det som dokumenteras och när samtal uppstår, det är då hon upplever ett lärande.

*Du har med barnen och man ger tillbaka, man utvecklar vidare och har med olika hjälpmedel och då känner jag att vi lär. Vi lär med barnen. Så där känner jag jättemycket lärande.*



Frida säger att det är svårt att förklara vad lärande för förskollärare är eftersom hela verksamheten syftar till ett lärande för barnen. Hon resonerar kring lärandebegreppet och säger att barnen lär i leken, både inomhus och utomhus. Hela förskolans verksamhet är ett enda lärande för barnen beskriver hon och påpekar att förskollärare borde bli bättre på att tala om för andra att förskolan är en lärande verksamhet och att det som görs i förskolan är just lärande. Elsa har en något avvikande uppfattning i förhållande till de tidigare uttalandena om lärande i yrkesrollen. Hon säger att hon ser sig själv som en lärare och att hon därför undervisar barnen. Hon funderar över om det pågår en undervisning under hela dagen på förskolan och hon bestämmer sig för att så faktiskt är fallet, eftersom hon hela tiden är en vuxen förebild för barnen.

Det sociokulturella perspektivet och olika teorier visar på möjligheter till lärande tillsammans i en gemensam kontext (Carlgren 1999, m fl, Engeström, 2000, Säljö 2011, Vygotskij 1978). I flera rapporter framhålls de ökande kraven på förskolan (Läraryrket, 2014, Skolverket, 2010) och vikten av att förskollärare tillsammans diskuterar, tolkar och reflekterar för att höja sitt eget lärande. Det är väsentligt att lärare är medvetna om sitt eget lärandebehov (Timperley, 2013). Förskollärarna uttrycker tveksamhet när de ska beskriva sitt eget lärande. De ger exempel på beskrivningar och erfarenheter av barns lärande men inte av sitt eget lärande. Det verkar finnas en omedvetenhet hos förskollärarna kring sitt eget lärande. Frågan är om förskollärares eget lärande över huvud taget diskuteras på förskolor. Uppfattas det som att det lärandet är tillräckligt och färdigt? Är det så att lärandet för vuxna är förbehållet förskolläraryrket och de eventuella påbyggnadskurser som sker över tid? Är synen i förskolan den att det för förskolläraren är tillräckligt med det lärande som hen erfar tillsammans med barnen?

### **Förskollärares beskrivningar av innebörden av kollegialt lärande**

När förskollärarna ombads att beskriva vad kollegialt lärande innebar för dem funderar de först en stund innan de svarade. Flera ville få kollegialt lärande förklarat för sig. Detta blev nödvändigt att förtydliga i ett samtal under intervjun. Ett antal aktiviteter presenterades som exempel på kollegialt lärande. Även en kortare redogörelse för Skolverkets beskrivning av kollegialt lärande gjordes. Därefter kunde förskollärarna ge sina beskrivningar.

Det första exemplet på kollegialt lärande som nämns är fenomenet ”våga pröva nytt tillsammans”. Frida påpekar att hon skulle vilja pröva nya saker tillsammans med sina kollegor. De skulle till exempel kunna läsa en artikel tillsammans, diskutera den och sen våga testa det tillsammans i barngruppen. Att våga pröva något nytt tillsammans med sina kollegor och riskera att misslyckas skulle kunna innebära ett intressant lärande, säger hon. Frida berättar att hon gärna spelar gitarr, som hon tycker att hon inte är så bra på så därför väljer hon att göra det när hon är ensam med barngruppen men inte när kollegorna är med.

*De skrattar inte eller tycker liksom inte att jag är löjlig när jag sitter och spelar. För jag tror att vi är lite rädda för det här just att, det var längesen jag gjorde den sagan nu eller den och den och då vill man liksom inte visa. Man vågar liksom inte släppa spärrarna på något vis. Man är rädd för att någon liksom ska säga något. Mycket handlar om att våga, helt enkelt.*

Ytterligare möjligheter till lärande mellan kollegor, skulle vara att ha ett större samarbete mellan avdelningarna, säger Frida.

*Det borde finnas möjlighet att byta avdelning med varandra. Då skulle vi få ställa frågor och väcka tankar hos varandra.*

Det skulle kunna innebära ett kollegialt lärande, säger hon och det skulle vara mycket utvecklande. Elsa nämner lärande samtal som kan vara en form för kollegialt lärande. Anna beskriver kollegialt lärande som att kollegor lär av varandra och hon säger att det egentligen är minst lika bra som att gå på en föreläsning. Det handlar om att bolla med varandra och hon ger exemplet pedagogisk handledning. Skuggning är ännu en metod som nämns som exempel på lärande mellan kollegor. Frida nämner även projektarbete som exempel på kollegialt lärande. Förskollärarna säger att de ser möjligheter med kollegialt lärande. Kajsa och Frida säger att det finns mycket att vinna både för förskolläraren själv liksom för arbetslaget i stort. Kajsa säger att det är lätt att man fastnar i det man gjort tidigare om man har jobbat i 25, 35 år. Många kan vara rädda för förändring. Men om alla är med på lärandet, kan man bygga upp något riktigt bra tillsammans säger hon.

*Det skulle nog både utveckla oss som pedagoger och den avdelningen och den förskolan och det är viktigt att vi gör det! För det är vårt jobb!*

Kajsa säger att det handlar om att ligga i framkant och försöka utmana sig själva och barnen med nya idéer och tankar så att kollegorna och verksamheten alltid är på väg mot något nytt. Britta säger att det är positivt med kollegialt lärande och hon säger att det är viktigt att det finns struktur för hur det ska gå till. Det är viktigt att hålla sig till ämnet och inte gå in på fel spår, säger hon. Även Anna ser möjligheterna med kollegialt lärande. Att få ta del av varandras tankar och upplevelser; hur det var förr, hur man kan tänka nu och att diskutera med varandra och lära är värdefullt, säger hon.

Förskollärarna var till en början tveksamma till begreppet kollegialt lärande. Kollegialt lärande verkar alltså vara ettoreflekterat begrepp hos förskollärarna. Det tycks också finnas en omedvetenhet om möjligheten att söka kunskap hos varandra. Först efter en stunds betänketid gav de exempel på det som kollegialt lärande kunde innebära för dem. Enligt förskollärarna innebär kollegialt lärande att kollegor lär av varandra. De ger exemplen att pröva nya saker tillsammans med kollegor eller ha samarbete mellan avdelningar. Andra exempel som nämns är lärande samtal som är en eftertänksam dialog mellan kollegor som kan bidra till en fördjupad och breddad förståelse för idéer och värden (Skolverket, 2011).Handledning beskrivs av förskollärarna som ytterligare exempel och Lendahls Rosendahl & Rönnerman (2002) anser att handledning kan öka det professionella yrkeskunnandet och utveckla den pedagogiska verksamheten. Skuggning nämns som ett annat exempel och är en metod som även använts med stor framgång i den nämnda modellskolan (Skolverket, 2013).

### **Förskollärares beskrivningar av sina erfarenheter av kollegialt lärande**

I detta tema finns beskrivningar av förskollärarnas erfarenheter av kollegialt lärande. Förskollärarna funderade först över vilka erfarenheter de har av kollegialt lärande och gav sedan exemplen delgivning av föreläsningar, dilemmadiskussioner, att ta del av en kollegas lärande, pedagogiska diskussioner, lärande samtal och projekt med handledare. Delgivning av föreläsningar tas alla upp som en erfarenhet av kollegialt lärande.

En eller två arbetslagsmedlemmar som har varit på en föreläsning eller en kurs skall vid ett arbetslagsmöte informera kollegor om den kunskap som de har fått ta del av och då är det viktigt att det finns tid för delgivning av den kunskapen till kollegorna i arbetslaget. Tanken med delgivningen är att den nya kunskapen skall kunna användas tillsammans i arbetet. Anna betonar vikten av att få tiden för delgivningen. De kollegor som inte var med på föreläsningen

behöver få ställa frågor så snart som möjligt efter föreläsningen så det inte glöms bort, säger hon. Hon förklarar att om det finns en arbetsplatsträff inlagd i anslutning till föreläsningen så kan det tas upp där. Hon säger att det dessutom egentligen alltid borde vara flera från arbetslaget, rent av hela arbetslaget som går tillsammans. Hon säger att det skulle ge ett större utbyte i arbetslaget efter föreläsningen eller kursen. Då skulle det bli ett verkligt lärande kollegor emellan, poängterar hon. Om det endast planlöst är någon i arbetslaget som deltar i kurser och sedan inte får tillfälle att delge detta till kollegor på ett planerat sätt är det stor risk att lärandet rinner ut i sanden.

*Tyvärr blir det ofta så att man går på många saker som bara flyter ut.*

Britta berättar att delgivning av föreläsningar och kurser oftast sker i förbifarten vilket inte fungerar så bra. Hon säger att det inte bara är den som har varit på föreläsningen som skall ta ansvar för delgivningen utan att det även åvilar de arbetslagsmedlemmar som inte var på föreläsningen eller kursen att ta initiativ till att fråga kollegan om vad från föreläsningen eller kursen som kan vara användbart i arbetslagets verksamhet. Kajsas erfarenhet är att viljan att dela med sig till andra är alltför låg på hennes förskola. Hon säger att kollegor i arbetslagen skulle kunna bli mycket bättre på detta och hon funderar på vilka orsakerna till att det inte sker kan vara. En anledning som hon framför är att om en person har fått ny kunskap till exempel på en kurs men inte får något för sin nya kompetens i lönekuvertet så saknas motivationen att bjuda på kunskapen. Hon säger att det kan handla om maktpositionering. Om personen har fått ny kunskap och delar med sig av den till andra så tappar hon position eftersom hon inte kan mer än de andra. Kajsa säger att hon tror att det finns många som hellre behåller kunskapen för sig själva. Kajsa säger att det inte är någon som efterfrågar information när en kollega har varit på kurs.

*Om någon till exempel gått på en språkutbildning, då ska man ju sitta ner och diskutera. Vad fick du lära dig? Hur kan vi göra? Måste vi tänka om? Tänka nytt? Hur ska vi jobba med kanske vissa barn?*

Hon säger att det är förskolechefens uppgift att kalla till möten vid delgivning av ny kunskap kollegor emellan, eftersom det är chefen som har vetskap om vem det är som är på kurs eller föreläsning. Hon berättar att hon själv gick på en utbildning om teknik för några år sedan.

Ingen av kollegorna bad henne berätta om vad hon hade fått lära sig och själv sa hon heller inget om det. Hon säger att det på arbetsplatsträffarna inte finns någon tid att ta upp och samtala om vad kollegor har att delge om föreläsningar och kurser. Det är så mycket annat som ska hinnas med då, och hon uttrycker:

*Det är kvalitetshjul och det är det ena och det andra. Nu är det kvalitetshjul som gäller och då ska man sitta där och haspla ur sig en massa saker för att få fina kvalitetshjul, som ska skickas in. Till vilken nytta då?! Det undrar jag!*

Även Elsa säger att hon tycker att alla kollegor ska gå på föreläsningar tillsammans. Hon säger också att det ska planeras in ett forum direkt efter föreläsningen där man kan ta upp det som de fick ta del av.

*Vad drar vi för nytta utav detta? Så att vi lär oss någonting! För det är ju det, det handlar om! Så var det ju förut här, att vi går på så mycket kurser och vad får vi med oss? Det är ju inte meningen att vi ska springa på kurser och inte dra nytta av det!*

Frida påpekar att det har satsats mycket resurser på kurser i förskolan under årens lopp. Det har satsats på kurser i datateknik, på Reggio Emilia och annan fortbildning men samtidigt undrar hon vart all kunskap egentligen tar vägen. Hon ger ett exempel från förskolan där hon har arbetat tidigare. På förskolans studiedagar hade de gemensamma föreläsningar. De brukade börja med att lyssna på en föreläsning tillsammans. Därefter fick de några frågor som föreläsaren sammanställt och som de tog med sig till sitt arbetslag för att samtala om. Därefter sammanställdes svaren från alla grupper och lyftes upp i hela gruppen. Hennes erfarenhet är att modellen fungerade bra. Det är en mycket bättre modell än när endast någon i arbetslaget deltar i föreläsning eller kurs för att sedan delge de kollegor som inte har varit med om upplevelsen. Frida säger att det inte är samma sak att få information i andra hand även om det kan ge en eller annan diskussion.

Kajsa pratar om lärande som ett sätt att ta del av kollegors kompetens. Kajsa ger ett exempel på när hon skulle lära sig hålla en språksamling. Hon berättar att de har delat upp ansvar för olika områden utifrån intresse och kompetens och själv är hon mer intresserad av matematik och säger att det är svårt med språkutvecklingen. Eftersom hon behöver kunna språkutveckl-

ing har hon därför bett en kollega att få vara med och observera när kollegan håller en samling kring just språkutveckling.

*Det är ju då språktillfällen. Jag sitter med och lyssnar och lär mig och tar del utav det för att jag också ska kunna göra en språksamling om det. Se och lyssna. Vad är det hon säger? Vad är det hon gör? Om min kollega är borta en dag så ska ju även jag kunna ta den delen. Så där tycker jag att vi lär utav varandra!*

Flera av förskollärarna tar upp aktiviteten ”dilemmadiskussioner” som ett medel i kollegialt lärande. Några av dem beskriver aktiviteten som att förskollärarna får olika dilemman från sina chefer att diskutera, eller som de också säger *dryfta*. En av dem berättar om dilemman, som förskollärarna på hennes förskola själva får ta fram och samtala om. Samtliga av de intervjuade hade positiva erfarenheter av att *dryfta* dilemman. Elsa berättar att de på hennes arbetsplats har en hög ambition när de träffas i arbetslaget. De samtalar mycket om sitt arbete utifrån mål och syften. Ibland får de dessutom ett dilemma av chefen att inför arbetsplatsträffen sätta sig in i. När de i arbetslaget tar upp dilemman blir det ofta en bra diskussion och då sker ett lärande för henne och hennes kollegor, säger Elsa. På Brittias förskola finns det något som kallas processkvällar och är en form av arbetslagsmöten som sker på kvällstid. Vid dessa möten tar varje förskollärare med sig ett dilemma från sin egen verksamhet. Mötena sker i arbetslaget och pågår under två timmar. En i arbetslaget leder diskussionen och ser till att alla kommer till tals.

*De får höra av andra som kanske har upplevt samma sak och kan berätta hur den har gjort, vilket kan ge fler perspektiv på hur man kan göra.*

Elsa brukar ta på sig rollen som samtalsledare medan en kollega skriver och hon säger att det fungerar bra. Anna pratar om den pedagogiska handledaren som håller i samtalet. I de lärande samtalen som hon relaterar till är det alltid en person som håller i dem vilket hon säger är bra. Däremot när kollegorna diskuterar dilemman finns det ingen utsedd person som håller i samtalet och det säger Anna också fungerar bra. Kajsa uppger att hon saknar diskussionerna, som de tidigare har haft. De tog då upp olika dilemman på arbetsplatsträffarna. De har nu fått en ny chef och sedan dess har det inte förekommit några pedagogiska samtal.

*Alltså vi har ju haft det innan där man har suttit och diskuterat pedagogiska dilemman men nu tycker jag väl inte att det har varit så mycket. Nu är det mest förskolechefen som informerar, facket informerar och så har det varit någon som ska föreläsa eller någonting och sen har det inte blivit mycket mer.*

Kajsa saknar de pedagogiska diskussionerna och säger:

*Det kan jag också vara lite kritisk till att man sitter trots allt från klockan halv sex till klockan åtta och då vill man ju ha lite kvalitet på det, för annars känns det som två och en halv timmes onödigt sittande.*

Anna säger att hon har efterfrågat den pedagogiska handledningen i flera år. Hon och hennes arbetslag har haft det under en termin. De har träffats under en och en halv timma på kvällstid tillsammans med en utomstående pedagogisk handledare. Där har de kunnat ta upp olika frågor på ett konstruktivt sätt under handledarens ledning. Anna säger att det har varit väldigt givande och att alla borde få möjligheten. Britta har tidigare nämnt processkvällarna som ett exempel på kollegialt lärande och hon säger att det alltid är viktigt och intressant att höra vilka värderingar hennes kollegor har. När hennes förskola har arbetsplatsträff brukar arbetslagen placera sig i olika rum och diskutera olika frågeställningar som de har fått i förväg. Cheferna går runt och stannar en stund i varje arbetslag och deltar i diskussionerna.

*Det är ju också lärorikt. Allt som man diskuterar, man hör andras åsikter, man får säga sina egna. Så, det var faktiskt bra. Bättre än att bara sitta och lyssna till någon som står där framme!*

Elsa säger att de brukar ha lärande samtal under sina planeringar. De har kommit fram till att det är det bästa sättet för att alla ska få komma till tals. De tar upp pedagogiska frågor som utgår från något som har hänt, något som de har varit med om eller överhuvudtaget känner att de behöver diskutera med varandra. I samtalet kan det till exempel handla om att de diskuterar och kommer överens om hur de ska förhålla sig till ett barn eller en viss situation. När de sedan hamnar i en situation som liknar den de diskuterat har de med sig det de kom överens om vid det lärande samtalet, och kan agera utefter det.

Kajsa beskriver ett tillfälle som hon har varit med om som för henne ledde till ett lärande. Hon berättar att hon brukar hålla i mattesamlingarna på sin avdelning och vid ett tillfälle frågade en kollega om hon fick sitta med och lyssna.

*Och efter sen sa hon: märkte du att det barnet inte svarade själv? Hon bara härmade efter andra. Och det var inget jag hade tänkt på! För sitter du här med en grupp så liksom lyssnar man ju inte av eller man tittar ju inte, man får ju in svar från olika håll. Efter det, då fick alla barn svara. Sen om det var rätt eller fel, det spelade ingen roll, jag ville ju att barnen skulle ge ett svar själva utan att bara glida med. Så det lärde jag mig!*

Kajsa säger att hon fick lära sig något hon aldrig hade reflekterat över. Hon trodde att alla barnen svarade och hade inte lagt märke till att ett av dem bara sa vad andra hade sagt. Frida säger att projektarbete som är exempel på kollegialt lärande. En så kallad pedagogista är då med på möten med jämna mellanrum och ställer rätt sorts frågor kring projektet. Utifrån pedagogistans frågor reflekterar projektmedlemmarna tillsammans för att lära mer och leda projektet på ett bättre sätt; ett aktivt arbetssätt, säger hon.

Förskollärarna beskriver sina erfarenheter av kollegialt lärande och nämner delgivning av föreläsningar som ett exempel på kollegialt lärande. Det kräver dock att den som varit på föreläsning får möjlighet att i direkt anslutning till föreläsningen får berätta och diskutera med de kollegor som inte deltog så att kunskapen inte glöms bort (Chaib et al 2004). Förskollärarnas erfarenhet är att det varit svårt att hitta tillfällena till sådan delgivning. Förskollärarna säger att det förekommer mycket kompetensutveckling i kurser och föreläsningar och de ställer sig frågan likt Timperley (2013) om värdet av att delta i allt som erbjuds och vart all kunskap tar vägen. Förskollärarna säger likt Timperley (2013) att det inte fungerar att skicka enstaka individer på kompetensutveckling med förhoppningen att de skall komma tillbaka och undervisa sina kollegor. Timperley (2013) säger att om förändringsarbetet ska bli framgångsrikt är det betydelsefullt att de som deltar i utvecklingen känner delaktighet. För att de nya idéerna inte bara ska flyta runt på ytan behöver de bearbetas tillsammans med kollegor som gemensamt också måste försäkra sig om att alla förstår de nya idéerna även på ett djupare plan (Timperley, 2013). Pedagogisk dokumentation ges som exempel på en förskollärares erfarenhet av kollegialt lärande utifrån lärandet tillsammans med barnen. Carlgren (1999) menar att lärandet sker i samspel i pedagogisk dokumentation i en social praktik. Dilemmadiskussioner ses som



en erfarenhet av kollegialt lärande hos flera förskollärare. Deras erfarenhet är att det är bra med dilemmadiskussioner, att diskussioner med kollegor över huvud taget är utvecklande och att det så som Scherp (2012) menar är viktigt att få ta del av varandras syn på olika problem som de ställs inför i arbetet. Enligt förskollärarnas erfarenheter är det viktigt att få övriga kollegors perspektiv på ett problem. Mollberger Hedqvist (2006) säger att ett öppet lyssnade förhållningssätt både till sig själv och i dialog mellan kollegor är en förutsättning för att yrkeskunnandet ska utvecklas. Timperley (2013) och Shulman (1986) framhåller dessutom vikten av att samtala med varandra kring vilka skäl och teorier man utgår från i sitt handlande. En förskollärare berättar om hur hon på eget initiativ sökte upp en kollega för att ta del av kollegans kunskap. En fråga som infinner sig är om kollegor brukar söka kunskap hos varandra eller om det var ett enskilt exempel hos förskolläraren som utifrån ett öppet och lyhört förhållningssätt gentemot sina kollegor (Mollberger Hedqvist 2006) utvecklade sitt yrkeskunnande. Frågan är också om förskollärarna reflekterar över sitt eget tänkande och lärande.

### **Förskollärares beskrivningar av förutsättningar för kollegialt lärande**

Kvalitet och lärande i förskollärollen beror på vilka förutsättningar som finns inom förskolan för att lärande skall kunna ske. Förskollärarna nämner flera exempel på de förutsättningar som krävs för att ett lärande tillsammans med kollegor ska kunna ske. De förutsättningar som nämns handlar om tid, kunskap, kollegor, att få göra rätt saker, att ha mindre barngrupper och hur förskolans ledning fungerar.

Annas beskrivning om hur förutsättningarna har förändrats till det sämre framkommer under intervjun. De praktiska göromålen har fått utökad tid vilket har tagits från de pedagogiska uppgifterna med barnen. Tidigare fanns det både städerska och kökspersonal som skötte det praktiska men när köket togs bort lades uppgiften att ha hand om frukost, mellanmål och disk på förskollärarna. Personalgruppen har dessutom förändrats då flera kollegor har slutat och nya kollegor har anställts, vilka hon ännu inte har haft möjlighet att lära känna. Hon säger att hon inte har haft möjlighet att påverka tillsättningarna av kollegorna. Hon beskriver det som att de har blivit ”hopplockade” utan en tanke på sammansättningen i arbetslaget. En av kollegorna är nyutexaminerad och osäker i sin yrkesroll och en annan personal saknar utbildning i yrket. Hon säger att det är viktigt att som förskollärare kunna ta för sig och ta initiativ i arbetet för att samarbetet skall fungera och förutsättningarna för att det skall kunna ske inte har funnits. Även Kajsa säger att det blir dåliga förutsättningar för lärande eftersom bristen på förs-

kollärare förekommer allt för mycket. Under en tid saknades en förskollärare som ersattes med en utbildad personal vilket påverkade verksamheten negativt eftersom arbetet då blev tyngre för övrig personal. Elsa har enbart utbildade kollegor. Hon säger att eftersom de som hon arbetar tillsammans med alla är legitimerade förskollärare borde innebära att inget ”faller mellan stolarna”, och så ser verklighetens inte ut. Hennes erfarenhet är att utbildade kollegor inte medför att det därmed blir ett väl fungerande arbete på en förskoleavdelning. Hon säger att en av de viktigaste förutsättningarna för samarbetet i arbetslaget mycket beror på hur ledningen fungerar.

*Det är så viktigt också vad vi får uppifrån, för jag brukar säga det, att vi blir aldrig bättre än vår chef är! Och det blir man inte någonsans. Så har du en chef eller chefer som ställer krav, de går in och tittar, de är intresserade, de vet hur du jobbar, då blir det bra. Det är, egentligen är det här rätt enkelt! Om vi gör det vi ska.*

Några fler av förskollärarna framhåller ledningens roll i det kollegiala lärandet. Anna säger att ledningen måste vara den som ser till att det finns en röd tråd i verksamheten. Det är viktigt att följa det som är påbörjat ända tills det är klart och inte sluta och byta fokus innan dess. Hon säger att det ofta känns som att man inte får avsluta något. Under en period berättar hon att de läste kapitel ur en bok om pedagogisk dokumentation som de diskuterade vid lärande samtal. Det var positivt tyckte hon men tyvärr hann hon och kollegorna inte längre än till kapitel tre innan det var något annat som skulle prioriteras och det lärande samtalet rann ut i sanden. Hon säger att hon förstår att det hela tiden dyker upp saker men säger att det är viktigt att hålla fast vid det som har påbörjats och avsluta det innan man börjar med något nytt, vilket är en uppgift för ledningen att se till. Även Elsa och Kajsa säger att ledningen är viktig för det kollegiala lärandet. Det är den som ger förutsättningarna säger de. Ledningen behöver ställa krav, ge riktlinjer och vara intresserade. De bör besöka avdelningen för att kunna veta hur arbetet går till. Personalen blir inte bättre än vad ledningen är säger Elsa. Kajsa säger att cheferna borde känna till vilken kompetens som finns hos förskollärarna. Det finns mycket att lyfta upp där säger hon för att skapa möjligheter till lärande mellan kollegor. Hon säger att de ofta får höra hur duktiga de är. När någon frågar chefen vad hon grundar det uttalandet på, får de inget svar och Kajsa säger att cheferna egentligen inte kan veta hur duktiga förskollärarna är eftersom de inte är ute i verksamheten och ser vad som sker och vad arbetslaget uträttar. Hon

säger att berömmet inte går att ta till sig och att chefen kan bli mycket bättre på att vara delaktig i verksamheten.

*Så jag tycker att mycket av det cheferna, det är möten hit, det är möten dit, är alla möten så himla viktiga? Är de så mycket viktigare än att titta på sina arbetslag?*

Frida som tidigare arbetade på en annan förskola relaterar till hur det var där och säger att det måste bli stopp på utökningen av antal barn i barngrupperna. Hon säger att det inte går att utöka grupperna mer om det ska finnas möjlighet att ha kvalitet i förskolan. Britta berättar att hon nyligen blev resurs för ett barn med funktionshinder en del av dagen och därför skulle behöva fylla på med mer kunskap kring detta, vilket inte sker; att förutsättningarna för det inte finns.

Anna berättar att de vid hennes förskolas arbetslagsträffar sällan hinner samtala om pedagogiska frågor eftersom det ofta är så många praktiska frågor som ska lösas vid dessa tillfällen. Det har hänt vid några tillfällen att förskolans alla arbetslag har fått ett dilemma från chefen att diskutera, vilket hon upplever som något positivt som händer vid arbetslagsmötena. Hon säger att det känns meningsfullt att *dryfta* dilemman tillsammans.

Det framkommer även en förutsättning som handlar om att känna trygghet i arbetslaget för att kunna pröva nytt. Frida berättar att hon gärna spelar gitarr, som hon säger att hon inte är så bra på så därför väljer hon att göra det när hon är ensam med barngruppen och inte när kollegorna är med.

*De skrattar inte eller tycker liksom inte att jag är löjlig när jag sitter och spelar. För jag tror att vi är lite rädda för det här just att, det var längesen jag gjorde den sagan nu eller den och den och då vill man liksom inte visa. Man vågar liksom inte släppa spärrarna på något vis. Man är rädd för att någon liksom ska säga något. Mycket handlar om att våga, helt enkelt.*

Anna säger att det kan uppstå risker vid införandet av kollegialt lärande. Hon uttrycker en farhåga och beskriver att det kan finnas någon i arbetslaget som kan bli för dominant.

*Någon kan liksom punktera innan man säger från början och då träder man nästan tillbaka och då kommer någon annan och säger nästan det man sagt fast med andra ord.*

Risken är inte större, säger Elsa, än att kollegialt lärande verkar vara ett mycket intressant sätt att utveckla verksamheten och förskollärarna. Elsa ser inga risker med ett kollegialt lärande utan tvärtom bara möjligheter:

*Jag tycker det är väldigt viktigt det här! Det är en väldigt viktig sak! Det här kollegiala lärandet!*

Förskollärarna säger att de är positivt inställda till ett kollegialt lärande inom förskolan, att det är viktigt att följa med i samhällsutvecklingen och anpassa verksamheten utefter den verklighet som finns just nu. Några förskollärare uttrycker en förutsättning för att det kollegiala lärandet skall fungera, nämligen att det finns en öppenhet och trygghet kollegor emellan. De säger att de är positiva till kollegialt lärande och flera säger att de skulle vilja pröva nya saker tillsammans med kollegor. Dixon (1996) beskriver att förutsättningen för att skapa mening och nå fram till det kollegiala lärandet i en organisation är att det finns en öppenhet bland kollegorna. Förskollärarna har erfarenheter av en arbetssituation som under åren kommit att inrymma allt fler uppgifter som tidigare blivit utförda av annan personal. De beskriver att barngrupperna blivit större och att bristen på utbildad personal har medfört att de emellanåt tvingas arbeta med människor som saknar förskollärarkompetens, vilket påverkar både arbetsbelastning för kollegorna och kvalitén för barnen. Förskollärarna säger att pedagogiska diskussioner är positivt men konstaterar att erfarenheten är att tiden på deras möten ofta endast räcker till de praktiska frågorna både i arbetslagsträffar och på arbetsplatsträffarna. Tidigare sågs arbetslaget som ett forum för att komma överens om arbetsmoment och praktiska frågor (SOU 1972:26) medan det numera enligt Lpfö 98, rev.2010 dessutom ställs krav på att utveckla verksamheten utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt och att ha en gemensam inställning beträffande barnsyn och lärande (Skolverket, 2012). Frågan är hur verksamheten ska kunna svara upp till de utökade kraven om det inte avsätts tid till samtal kollegor emellan i planerade möten. Om de kollegiala samtalen inte får ta plats på olika möten är frågan när de då skall ske. Förskollärarna säger att förskolechefer har en central roll för att det kollegiala lärandet ska kunna ske och att verksamheten skall hålla rätt kvalitet vilket stämmer med Hatties (2012) forskning som visar att ledningen spelar en viktig roll då hen skall säkra att kolle-

gor känner trygghet och ett bra samarbetsklimat så att det kan skapas en kollegial lärandemiljö. Förskollärarna säger att förskolechefen behöver se och intressera sig för arbetet som pågår på avdelningarna. Hen behöver veta vilken kompetens som finns hos varje förskollärare, för att lyfta upp det lärandet och skapa möjligheter till lärande mellan kollegor. Återigen beskriver Timperley (2013) ledarskapet då hon menar att liksom lärare har kunskap om barnens lärande behöver ledningen vara engagerad i lärares lärande så att hen vet vad som krävs för att stödja och utmana sina lärare (Timperley, 2013).

## **Diskussion**

Avsnittet är uppdelat i Metoddiskussion och Resultatdiskussion. Diskussionsavsnittet avslutas med förslag på fortsatt forskning och en personlig kommentar.

## **Metoddiskussion**

Studien genomfördes med hjälp av en kvalitativ forskningsintervju (Kvale, 1997). Valet av metod har varit lämplig utifrån syftet, att utveckla kunskap om förskollärares beskrivningar av kollegialt lärande i förskolan. Intervjuformen som har använts är den som Kvale (1997) benämner som halvstrukturerad. Fördelen med att ha använt just denna intervjuform är att den var följsam och samspelet mellan respondent och intervjuare innebar att följdfrågor kunde ställas för att få svaren mer utvecklade och fördjupade. Ett forskningsmetodiskt dilemma kan vara varför ingen på den tillfrågade förskolan anmälde intresse för att bli intervjuade. Av vilka skäl väljer människor att inte delta i intervjuer? Brist på tid kan vara en orsak till att inte delta. Är de personer som tackar ja mer engagerade i sin yrkesroll? Möjligen kan de som väljer att delta vara mer intresserade av kollegialt lärande? Att endast fem förskollärare intervjuades kan ses som en svaghet men de intervjuade representerade tillsammans nära 100 års erfarenhet som förskollärare. Närmare fem timmar intervjuer gav, trots det ringa antalet, ett material som beskrev förskollärarnas olika beskrivningar av innebörd och erfarenheter av kollegialt lärande. Svårigheten att dra slutsatser till en annan situation än den utforskade har många gånger framförts som kritik mot kvalitativa studier kring generalisering menar Kvale (1997). En sådan kritik skulle i så fall innebära att intresset för kvalitativa studier helt tillintetgörs. Ur en postmodern inställning till samhällsvetenskapen är målet inte längre en allomfattande generaliserbarhet utan tyngdpunkten ligger istället på kunskapens sammanhang och heterogeni-

tet (Kvale, 1997). Processen är noggrant beskriven i metoddelen vilket även stärker trovärdigheten i arbetet.

## Resultatdiskussion

Syftet med studien är att utveckla kunskap om förskollärares beskrivningar av kollegialt lärande i förskolan.

Som jag beskriver i inledningen har jag länge varit intresserad av hur vi som kollegor kan utveckla verksamheten i förskolan. Jag började fundera över min egen utveckling och lärande. Jag funderade över den kunskap som borde finnas hos var och en av oss och upptäckte att många utanför förskolan pratade om det kollegiala lärandet. Kollegialt lärande har de senaste åren diskuterats allt mer i Skolverkets skrifter, bland forskare, i olika tidskrifter och i media men frågan är i vilken mån det har satt avtryck i förskolorna. Jag blev intresserad av att ta del av förskollärares beskrivningar av vad kollegialt lärande innebär samt deras beskrivningar av sina erfarenheter av kollegialt lärande i förskolan.

En reflektion som infinner sig hos mig är att kollegialt lärande inte är en mirakellösning på all utveckling i förskolan. I de undersökta förskolorna visades omedvetenhet om det egna lärandet såväl som det kollegiala lärandet. Förskollärarna var kritiska till den mängd kurser och föreläsningar de under åren skickats på och frågade sig vart all kunskap tar vägen. Timperley (2013) säger att lärare alltför ofta genomför aktiviteter som inte är baserade på identifierade behov och som därför slukar resurser från det som istället borde fokuseras på. Förskollärarna berättade om delgivning av föreläsningar som en erfarenhet av kollegialt lärande och beskrev samtidigt svårigheterna med att delge kompetensutvecklingen till sina kollegor. Timperley (2013) säger att det är nödvändigt att de som deltar i utvecklingen känner delaktighet om förändringsarbetet ska bli framgångsrikt. De nya idéerna måste noggrant bearbetas tillsammans med kollegor som också försäkras om att alla förstår dem på ett djupare plan (Timperley, 2013). Det skulle vara intressant att få veta om ansvariga för skolutveckling liksom de intervjuade förskollärarna är kritiska till de kompetensutvecklingsinsatser som gjorts genom åren. Frågar de sig liksom förskollärarna ”vart all kunskap” tar vägen?

För att utveckla förskolan genom ett kollegialt lärande bör diskussioner föras kring eget lärande liksom kring kollegialt lärande relaterat till verksamheten samt om de olika modeller

och metoder som finns inom det kollegiala lärandet. För att kunna få det kollegiala lärandet som en naturlig del i den dagliga verksamheten krävs det också flera förutsättningar, såsom tid för gemensam reflektion och att arbetslaget fungerar som ett team så att kollegorna blir varandras kompetenta kollegor och en tillgång för varandra (Åberg & Lenz Taguchi, 2007). Detta blir en utmaning för förskolechefen och förskollärarna.

Efter att ha tagit del av förskollärarnas beskrivningar och erfarenheter av kollegialt lärande och sett hur väl det stämmer överens med forskares syn på kollegialt lärande frågar jag mig i vilken mån det sker ett medvetet kollegialt lärande hos förskollärare i våra förskolor. Det har i studien framkommit beskrivningar och erfarenheter av kollegialt lärande hos förskollärarna utifrån deras olika tolkningar och konkreta exempel. Det var inte självklart för någon av dem att beskriva innebörd och erfarenheter av kollegialt lärande innan vi tillsammans hade klarlagt vad vi menade med kollegialt lärande. Men när det väl var genomfört visade det sig att det fanns både beskrivningar och erfarenheter av kollegialt lärande. Kunskapen som har framkommit i studien är framförallt att inställningen till kollegialt lärande är positiv. Det finns en vilja att utveckla området men det saknas förutsättningar till att kunna genomföra det på ett mer medvetet och strukturerat sätt. Både forskare och Skolverket lyfter fram det kollegiala lärandet som en av de viktigaste framgångsfaktorerna för en väl fungerande verksamhet. Relaterat till nämnda forskning, till Skolverket och till läroplan då jag tagit del av förskollärarnas beskrivningar och erfarenheter frågar jag mig om berörda verksamheter verkligen prioriterar det kollegiala lärandet på ett medvetet sätt med stöd av forskning och Skolverkets krav. Frågan är hur medvetna förskolecheferna är om det kollegiala lärandet.

En förhoppning är att min studie kan bidra med kunskap kring möjligheterna med ett kollegialt lärande för förskollärare.

### **Förslag på vidare forskning**

Inom förskolan såsom förmodligen i andra lärmiljöer finns det behov av att utveckla verksamheter. Förskollärare är människor som har kapacitet att uppnå förändringar hos barnen, verksamheten och hos sig själva. En verksamhet med hög kvalitet behöver redskap för att få möjlighet att fokusera på sin verksamhet ur ett utanförperspektiv tillsammans med kollegor. Det skulle i en kommande studie vara intressant att få ta del av förskolechefers och även utvecklingsansvarigas tankar om kollegialt lärande i förskolan.

### **Slutkommentar**

Mitt intresse för det kollegiala lärandet har efter att ha tagit del av förskollärarnas beskrivningar och erfarenheter relaterat till teorier inom området inspirerat mig till att arbeta för ett kollegialt lärande i framtiden på min förskola. Jag hoppas att jag får möjlighet att utveckla förskolan och medverka till att öka kvaliteten för både förskollärare och barn genom att bland annat arbeta med kollegialt lärande.



## Referenslista

- Ahl, Helene. (2004). *Motivation och vuxnas lärande. En kunskapsöversikt och problematisering*. Myndigheten för skolutveckling.
- Alnervik, Karin. (2013). "Men så kan man ju också tänka" *Pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg i förskolan*. Doktorsavhandling. Högskolan för lärande och kommunikation. Pedagogik.
- Anderson, Gary. L., Herr, Kathryn. G. & Nihlen, Ann. S. (1994). *Studying your own school. An educator's guide to qualitative practitioner research* (Thousand Oaks, CA Corwin Press).
- Bell, Judith. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Berntsson, Paula. (1999). *Förskolans läroplan och förskollärayrkets professionalisering*. Pedagogisk forskning i Sverige 4: nr 2. S.198-211
- Bryman, Alan. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2:a uppl.). Malmö: Liber AB.
- Brynolf, M. Carlström, I. Svensson, K-E. & Wersäll, B-L. (2012). *Lärareyrkets många ansikten*. (3. uppl.) Stockholm: Liber.
- Carlgren, I. (1999). Pedagogiska verksamheter som miljöer för lärande. I I. Carlgren (Red.). *Miljöer för lärande*. s. 9-29. Lund: Studentlitteratur.
- Chaib, Christina., Chaib, Mohamed. & Ludvigsson, Ann. *Leva med ITis. Nationell utvärdering i skolan*. ENCELL, Högskolan för lärande och kommunikation, Rapport 1: 2004
- Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjörn. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlberg, Gunilla. Moss, Peter. & Pence, Alan. (2002). *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv - exemplet förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Delegationen för IT i skolan, (1999:2). *Itis en nationell satsning på IT i Skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Dixon, Nancy. (1994). *The Organizational Learning Cycle*. London: Mc Graw-Hill Book Company
- Dixon, Nancy. (1996). *Perspectives on dialogues. Making talk developmental for individuals and organizations*. Greensboro, North Carolina: Center for Creative Leadership.
- Ellström, Per-Erik. (1996). *Arbete och lärande. Förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Solna: Arbetslivsinstitutet.
- Engeström, Yrjo. (1987). *Learning by expanding: an activity theoretical approach to developmental research*. Diss. Helsinki: Univ.

- Engeström, Yrjo. (2005). *Developmental work research: expanding activity theory in practice*. Berlin: Lehmanns Media.
- Gustavsen, Björn. (2001) *Theory and Practice: The Mediating Discourse*. I P. Reason & H. Bradbury (red) 2001, sid. 17-26. London: SAGE Publications INC
- Göranzon, Bo. (1990). *Det praktiska intellektet. Datoranvändning och yrkeskunnande*. Stockholm: Carlssons förlag.
- Hattie, John. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge:
- Hattie, John. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Johansson, Jan-Erik. (1994). *Svensk förskolepedagogik under 1900-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kihlström, Sonja. (1998). *Förskollärare- om yrkets pedagogiska innehåll*. Lund: Studentlitteratur.
- Krokmark, Tomas. (2011). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Krokmark, Tomas. (2013). *De stora frågorna om skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Krokmark, Tomas (2013). *Kollegialt lärande och kollektiv kompetensutveckling* vid Lärarkvällar. [Film]. 2013.
- Krokmark, Tomas. (2014). En förskola på vetenskaplig grund. I: T. Krokmark, (Red). (2014). *Förskola på vetenskaplig grund* (s.13-48). Lund: Studentlitteratur.
- Krokmark, Tomas. (2014). *Modellskolan – en skola på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kärrby, Gunni. (1992). *Kvalitet i pedagogiskt arbete med barn*. Stockholm: Svenskt tryck.
- Lager, Karin. (2010). *Att organisera för kvalitet – En studie om kvalitetsarbete i kommunen och förskolan*. Licentiatuppsats. Göteborgs universitet. Institutionen för Pedagogik, kommunikation och lärande.
- Lendahls Rosendahl, Birgit. & Rönnerman, Karin. (2002). *Handledning för pedagogiskt yrkesverksamma. En utmaning för skolan och högskolan*. Skolverket: Fritzes.
- Lenz Taguchi, Hillevi. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Lewin, Kurt. (1997). *Resolving social conflicts: Field theory in social science*. Washington, DC: American Psychological Association.

Lundmark, Elisabeth. (2000). *Uppdrag lärande & IT. Pedagoger om utvecklingsambitioner på skolans arena.* (Doktorsavhandling. Centrum för forskning om lärande. Luleå tekniska universitet.)

Läraryrket. (2014) *Pedagogisk utvecklingstid för förskollärare.* Hämtad från <https://www.lararforbundet.se/artiklar/pedagogisk-utvecklingstid-for-forskollarare>

Mollberger Hedqvist, Gun. (2006). *Samtal för förståelse. Hur utvecklas yrkeskunnande genom samtal.* Doktorsavhandling. Lärarhögskolan. Institutionen för individ, omvärld och lärande. Stockholm.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (1991). *Accreditation criteria and procedures.* Washington DC: National Association for the Education of Young Children.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2006). *New NAEYC: Early childhood program standards and accreditation criteria.* Washington DC: National Association for the the Education of Young Children.

Ohlsson, Jon. (1996). *Kollektivt lärande. Lärande i arbetsgrupper inom barnomsorgen.* Doktorsavhandling. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Persson, Sven & Tallberg-Broman, Ingegerd. (2002). Det är ju ett annat jobb. Förskollärare, grundskollärare och lärarstudier om professionell identitet i konflikt och förändring. *Pedagogisk forskning i Sverige.* Årg. 7. Nr 4. S 257-278. Hämtad:2015-05-01 från <http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/perstallb.pdf>

Piaget, Jean. (1972). *Psykologi och undervisning.* Stockholm: Bonniers.

Polanyi, Michael. (1966). *The tacit dimension.* Gloucester: Mass.

Pramling-Samuelsson, Ingrid.(2008). Förskolan i historiska och internationella perspektiv. I Läraryrket. *Lärarens handbok.* Lund: Studentlitteratur.

Rönnerman, Karin. (red) (2004) *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner.* Lund: Studentlitteratur.

*Förskola, före skola - lärande och bärande* Kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget. Kvalitetsgranskning Rapport 2012:7 Skolinspektionens rapport 2012:7 Diarienummer 400-2011:2600 Stockholm 2012 Hämtad: 2015-03-26.

Scherp, Hans-Åke, (2008). *Att leda lärprocesser.* Karlstad: Karlstad University Studies.

Sheridan, Sonja, Pramling Samuelsson, Ingrid & Johansson, Eva (red). (2009). *Barns tidiga lärande En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande,* Avhandling. Göteborgs universitet. Hämtad från: <http://hdl.handle.net/2077/20404>

Sheridan, S. (2001). *Pedagogical quality in preschool - An issue of perspectives*. (Göteborg

Shulman, Lee.S. (1984). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*. Vol 15. Nr 2. Studies in Educational Sciences Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Skinner, Burrhus Frederic. (1938). *The Behavior Of Organisms*. Cambridge: BF Skinner Foundation

Skollagen (2010:800). *Svensk författningssamling 2010:800*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket.(2011). *Samtal för läsförståelse, lärande och utveckling*.  
<http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/sprak/ncs/konferenser-och-seminarier/genomforda-konferenser/samtal-for-lasforstaelse-larande-och-utveckling-1.157654>

Skolverket.(2012) *Kollegialt lärande nyckelfaktor för framgångsrik skolutveckling*. (2012-03-26) hämtad 2015-04-03.

Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98, Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2011). *Legitimation för lärare och förskollärare. Introduktionsperiod och kompetensprofiler för lärare och förskollärare*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket.(2013). *Skolverkets Allmänna Råd med kommentarer*. Förskolan. Stockholm: Elanders

Skolverket. (2015). Skolverkets Allmänna Råd. *Systematiskt kvalitetsarbete för skolväsendet*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2013). *Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Elanders.

Skolverkets hemsida ([www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)) Nyhetsbrev 2/2012

Skolverket. (2012). *Pedagogisk dokumentation*. <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/forskola/stod-i-arbetet/pedagogisk-dokumentation>.

Skolverket.(2013). *Modellskolor – kollektivt lärande i en skola på vetenskaplig grund*.  
<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik/undervisning/modellskolor-kollektivt-larande-i-en-skola-pa-vetenskaplig-grund-1.208802> Hämtad: 2015-04-16.

SOU.(1972:26). *Förskolan: betänkande. Del. 1. Betänkande angivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Liber.

SOU.(2003). *Nätverk för lärande och utveckling*. Stockholm: Statens kvalitets- och kompetensråd.

- Starrin, B. & Svensson, P-G.,(red), (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Stedt, Lisbeth.(2013). *Samarbete och lärande. Om friktion, uppgifters komplexitet och erfarenhetsutbyten i samarbete*. Stockholms universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, Lennart (2011) *Profession, organisation, kollegialitet och ansvar*. Socialvetenskaplig tidskrift nr 4.
- Säljö, Roger. (2003). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Säljö, Roger. (2007). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Falun: Norstedts akademiska förlag. .
- Säljö, Roger, (2011). Kontext och mänskliga samspel, ett sociokulturellt perspektiv på lärande. *Utbildning och Demokrati*, vol 20, Nr 3, s. 67-82.
- Timperley, Helen. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Timperley, Helen. (2012). *Lärares professionella lärande och utveckling*. FoU Malmö utbildning. Hämtad från: <http://pedagog.malmo.se/artiklar/helen-timperley/>
- UN Convention. (1989). *The UN Convention on the rights of the child*. New York: United Nations.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskning pågår – förskola (elektronisk resurs): aktuell utbildningsvetenskaplig forskning med stöd från Vetenskapsrådet*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotskij, Lev. S. (1987). *The collected works of Lev Vygotsky Vol. 1. Problems of general psychology*. Rieber, R. & Carton, A. (red.). New York: Plenum Press
- Vygotskij, Lev. S. (2000). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Åberg, Ann & Lenz Taguchi, Hillevi. (2007). *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber AB.

## **Bilaga**

### **Intervjuguide**

#### **Arbetsuppgifter och tidigare erfarenheter**

Hur länge har du arbetat som förskollärare?

Hur vill du beskriva dina nuvarande arbetsuppgifter?

#### **Kvalitet, lärande och kompetensutveckling som exempel på utveckling av förskolläraryrollen**

Hur vill du redogöra för begrepp som kvalitet och lärande för dig i din roll som förskollärare?

Upplever du att du och övrig personal har den utbildning och de förutsättningar som behövs för att genomföra arbetet så som ni önskar?

Kan du ge exempel på tillfällen för personalens lärande som du har upplevt på din förskola.

Hur fungerade det tycker du, var det bra eller dåligt?

#### **Kollegialt lärande**

Hur ser ett kollegialt samtal eller kollegialt lärande ut hos er?

Vad innebär det?

Hur ser förhållandet ut i gruppen vid sådana tillfällen - är det någon som bestämmer?

Hur motiverad är du till att delta i en kollegial lärandeform?

Vilka fördelar och vilka risker anser du att det finns med införandet av ett kollegialt samtal eller lärandeform?