

SKOLPORTENS NUMRERADE ARTIKELSERIE
FÖR UNDERVISNING, LÄRANDE OCH LEDARSKAP

UNDERVISNINGS- UTVECKLING GENOM TIDSBESTÄMDA GEMENSAMMA ÖVERENSKOMMELSER

Ett sätt att utveckla pedagogers
analysförmåga i förskolan

FÖRFATTARE:

Lise-Lotte Stridh Kjellsdotter



SKOLPORTEN

LEDA & LÄRA

16/2024

SAMMANFATTNING

PEDAGOGERS ANALYSFÖRMÅGA ÄR en förutsättning för undervisningsutveckling. En värdefull analys kräver relevanta underlag och data. I förskolan har det varit vanligare att samtala om den undervisning som genomförts i stället för att analysera konsekvenser av den erbjudna undervisningen. Studiens syfte är att öka kunskapen om hur gemensam styrning av förskolans systematiska kvalitetsarbete kan påverka analysförmågan hos förskollärare. Pedagogers dokumentation och uppfattningar av att delta i ett utvecklingsarbete har undersökts. Utifrån skriftliga dokumentationer och fokusgruppsintervjuer synliggörs att ett gemensamt ägarskap för utvecklingsinsatser, stödmall och regelbundna återkopplingar verkar ha betydelse för att utveckla förskollärares analysförmåga.

Lise-Lotte Stridh Kjellsdotter är rektor på Förskolan Linnéa i Hässleholm.
E-post: lise-lotte.kjellsdotter@hassleholm.se

Denna artikel har den 12 november 2024 accepterats för publicering i Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan. Artikeln har granskats av en forskare som ingår i Skolportens granskargrupp.

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn och artikelns titel anges, samt källa: Skolportens artikelserie. I övrigt gäller copyright för författaren och Skolporten AB gemensamt.

Denna artikel är publicerad i Skolportens artikelserie Leda & Lära:
www.skolporten.se/forskning/utveckling/

Aktuella Författaranvisningar & Skrivregler:
www.skolporten.se/forskning/skolutveckling/skolportens-utvecklingsartiklar/

Vill du också skriva en utvecklingsartikel? Mejla till redaktionen@skolporten.se

INNEHÅLL

INLEDNING	7
SYFTE, FRÅGESTÄLLNING OCH METOD	9
Syfte och frågeställning.....	9
Metod.....	9
RESULTAT	11
Steg 1 – Kartläggning och gemensam förståelse	11
Steg 2 – Revidering av vår mall och metoder för datainsamling	12
Steg 3 – Arbetslagens analyser och rektors återkopplingar.....	12
Resultat av analyser efter verksamhetsårets 4 överenskommelser	13
Sammanfattning av resultat	14
DISKUSSION	15
SLUTSATS	17
REFERENSLISTA	19

INLEDNING

JAG SOM SKRIVER denna artikel har arbetat i Hässleholm kommun som skolledare i 15 år. Under den tiden har jag fått uppleva en utveckling av förskolan till vad den är idag – en stor betydelsebärande första del i våra barns utbildningsresa. Vi pratar numera om undervisning och hur undervisningen kan utvecklas i förskolan. Jag uppfattar att personal i förskolan är bra på att beskriva den undervisning som sker och har utvecklat reflektioner kring det. Samtidigt finns fortfarande en del utmaningar, framför allt vad gäller utveckling av undervisningen i förskolan. Flera år innan vår nuvarande läroplan, Lpfö 18, introducerades beskrevs att det saknades en systematik i förskolans ”kvalitetsarbete” (Skolinspektionen, 2012). Idag finns sannolikt en tydligare och inarbetad systematik för kvalitetsarbete. Trots att strukturer, möten och organisation har fokuserat kvalitetsarbete så verkar det fortfarande som att det finns en ovana att analysera (effekter av) den undervisning som genomförs i förskolan. Detta kan kopplas till Skolinspektionens granskning 2018 där det slås fast att hela läroplanen inte är förankrad och att en tydlig kvalitetsfaktor som behöver förbättras är hur görande och utveckling hänger ihop (Skolverket, 2018). Som rektor delade jag denna bild och iscensatte därför en gemensam process våren 2023 på den enheten jag är ansvarig för. Processen benämns vidare i artikeln som *gemensamma överenskommelser*. Detta arbete startade i och med att vi, inom vår medverkan i Ifous FoU-program Hållbar Förskola under åren 2021–2024, fick uppdraget att genomföra barnsamtal. Forskarna i FoU-programmet identifierade utmaningar med hur barnsamtalen genomfördes. Detta syntes i min enhet genom att pedagoger inte var vana att samla in underlag, eller data, vilket fick mig att fundera på hur förmågan att samla in, men även analysera data, skulle kunna utvecklas och vad min roll som rektor kunde vara i det

utvecklingsarbetet. Vad krävs för att vi på förskolan ska förflytta oss från beskrivningar av antaganden om barnens progression, utifrån den undervisning som erbjudits, till att på riktigt synliggöra progression (eller ingen progression) som stöd för undervisningsutveckling?

Ett sätt att förstå analys är att diskutera förståelse av olika underlag, eller data och sätta det i relation till undervisningsmetoder som är gynnsamma för att utveckla elevens kunskaper och förmågor. Med andra ord att göra tolkningar av effekter av undervisning och hur dessa effekter kan kopplas till den erbjudna undervisningen. En viktig beståndsdel i det professionella lärandet är reflektion kring hur den erbjudna undervisningen givit stöd för elevens progression så att undervisningen kan förfinas (Timperley, 2013). Vidare menar Timperley att data, eller underlag, inte talar för sig själv, utan kräver tolkningar och analys för att kunna användas som stöd för undervisningsutveckling. Eidevald (2017) menar att analys är komplext utifrån att det handlar om tolkningar av det som sker i förskolans praktik. Det kan finnas en risk för att analys missförstås som bedömning av barns förmågor, vilket i förskolan har varit tabu. Att analysera innebär att reflektera över utvärderingars resultat och det är på det viset som nästa steg i undervisningen blir synligt (Pihlgren, 2017). Pramling Samuelsson (2010) betonar att läroplanen bygger på ett relationellt synsätt där skapande och utveckling fokuseras snarare än ”tester” för att mäta vad barn kan vid en specifik tidpunkt. Samtidigt måste en form av bedömning ske för att få underlag för analys.

I styrdokumentet beskrivs just analys som en förutsättning för undervisningsutveckling. Ett argument för analys av undervisningen, eller konsekvenser av undervisning, är att utveckla förskolans kvalitet och därmed barnens möjligheter till omsorg och ge för-

utsättningar för utveckling och lärande (Skolverket, 2018). Analysen ska vara ett verktyg för att uppmärksamma och vidta åtgärder för att förbättra utbildningen, vilket kräver en form av pedagogisk reflektion eller analysförmåga. Den analys som görs ska användas för att vidta åtgärder för att förbättra utbildningen. I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) beskrivs vidare att förskollärarna ansvarar för att kritiskt granska att de utvärderingsmetoder som används utgår från de grundläggande värden och intentioner som uttrycks i läroplanen. Skollagen (2010) beskriver parallellt att rektor ansvarar för att ge förutsättning för att utbildningen systematiskt planeras, följs upp, utvärderas och utvecklas för att verka för en högre måluppfyllelse. Timperley (2013) menar att det är viktigt att ställa analyserande frågor till sin praktik för att dels följa upp undervisningen, dels för att utveckla undervisningen. I en förskolekontext kan detta innebära att identifiera lärandemål för att analysen ska landa i kunskap om undervisningens konsekvenser och vilket resultat som uppnåtts i förhållande till lärandemålet. Analys för att utveckla undervisningen behöver inte endast handla om att tolka underlag om elevers lärande. Hjalmeskog, Andersson, Gullberg och Lagrell (2020) lyfter exempelvis upp den didaktiska triangeln där innehåll, lärare och barn sätts i relation till varandra. Hjalmeskog m fl. beskriver den pedagogiska relationen där lärare alltid har mer kunskap än barnen, mer erfarenhet och ofta har makt över barnet. Därför vilar ett stort ansvar på de vuxna att lyhört förstå det som sker i undervisningen men även innehållet i förhållande till barnet. Förskollärare behöver därför även ta med den fysiska lärmiljö (möblering, artefakter, ute- och innemiljö, digitala lärresurser etc) som erbjuds i sina reflektioner, eller analyser. Frankenberg (2023) beskriver att barns lärande måste stötts genom verksamheten i förskolan och att det är stödet som ska mätas, utvärderas och analyseras. Detta kan tolkas som ett mer holistiskt synsätt där undervisning endast är en del:

För att fånga komplexiteten i förskolans utbildnings- och undervisningsuppdrag behöver ett fokus på didaktiska lärprocesser kompletteras med bedömningar av vilka effekter dessa har på olika barn i termer av lärande, utveckling och välbefinnande både på kort och lång sikt. (Frankenberg, 2023, s.1)

Som visats ovan anses analys och analysförmåga vara en förutsättning för undervisningsutveckling. En annan förutsättning är strukturer för förändringsarbete – att etablera en lärandeorganisation där exempelvis analys möjliggörs, eftersom det driver utvecklingen i organisationen. (Scherp, 2013). Sherp (2016) menar att för att få till en förändring krävs ett gemensamt arbete inom förskolan för att förstå sambandet mellan det man gör och det som uppnås. En aspekt är att skapa ett klimat som stödjer en öppen och nyfiken attityd till att lära nya saker, där alla är beredda att ta lärdom av tidigare misstag och reflektera över det som man har lärt. En annan aspekt är delaktighet där det finns möjlighet för alla att delta och bidra. Westlund (2020) beskriver att vi behöver gå mot ett mer tillitsbaserat ledarskap där överenskommelser för ägarskap (av exempelvis en utvecklingsinsats) är en bärande faktor. Där medarbetare blir viktiga, får ett ägarskap och vet när saker ska följas upp och hur de utifrån uppföljningen kan gå vidare. Timperley (2013) tar upp hur lärare också måste engagera sig i det egna lärandet för att kunna utveckla sin undervisning. Hon betonar även vikten av att skolledare engagerar sig för lärande.

Det är dock inte vanligt att använda barnens progression som bedömning i förskolan (Skolinspektionen, 2018). Det som dokumenteras och diskuteras är i stället arbetsprocesser och de aktiviteter som genomförs i förskolan. Därför sätts sällan barnens progression i relation till den erbjudna undervisningen. Många förskollärare verkar också ha bristande kunskap och intresse om undervisningens relevans i förhållande till barns lärande och utveckling (Sheridan & Williams 2018). Skolinspektionen (2018) betonar behovet av att titta på barnens utveckling i förhållande till den undervisning som erbjuds, vilket inte är detsamma som att bedöma *barnet*. Samtidigt verkar både skolan och förskolan ha svårt i att leva upp till detta krav, då de har svårt att koppla ihop verksamhetens resultat med de uppsatta målen i läroplanen (Skolinspektionen, 2018). I förskolan finns också problem med att analysera det resultat de kommer fram till och att i senare led kunna identifiera vilka arbetsinsatser som behövs för att utveckla verksamheten vidare.

SYFTE, FRÅGESTÄLLNING OCH METOD

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING

STUDIENS SYFTE ÄR att öka kunskapen om hur *gemensam* styrning av förskolans systematiska kvalitetsarbete kan påverka analysförmågan hos förskollärare.

I relation till studiens syfte undersöks följande frågeställning:

På vilket sätt kan tidsbestämda gemensamma överenskommelser och uppföljningar utveckla analysförmågan hos förskollärare?

METOD

URVAL

Jag har valt att ha med all personal i enhetens åtta arbetslag i utvecklingsarbetet, trots att det är förskollärarna som har ansvaret för förskolans undervisning enligt läroplanen. Att inkludera alla i arbetslaget är ett aktivt val då jag vill undersöka hur analys förstås och används i ett vanligt förekommande sammanhang i förskolan. Enheten består av åtta arbetslag som i sin tur består till största delen av två förskollärare och en barnskötare per arbetslag. Totalt har 25 st medarbetare medverkat i utvecklingsarbetet.

GENOMFÖRANDE

Resultatet av studien beskrivs med inspiration från aktionsforskning. Parallellt med utvecklingsarbetet i enheten har resultat dokumenterats och analyserats som stöd för nästa steg i vår gemensamma utvecklingsprocess. Utvecklingsarbetet kan beskrivas som en systematisk process där delresultat fångas upp och dis-

kuteras. Ambitionen med utvecklingsarbetet har varit att skapa en struktur (mall) som stimulerar analys av undervisning som stöd för undervisningsutveckling.

Utvecklingsarbetet startade med en gemensam kartläggning för att enas om en problemformulering, behov, målsättning och samsyn. Detta genomfördes i en utvecklingsgrupp bestående av rektor och en representant från respektive arbetslag. I nästa steg reviderades enhetens mall för det systematiska kvalitetsarbetet. Därefter följde implementering av mallen i arbetslagen. Under ett verksamhetsår arbetar arbetslagen med den gemensamt utarbetade mallen för det systematiska kvalitetsarbetet. Mallen är uppdelad efter periodiserade och tidsbestämda "överenskommelser". Namnet ska signalera att varje period fokuserar ett överenskommet fokus som exempelvis: *Hur påverkar vår undervisning kring cirkulär ekonomi barnens förståelse för materials värde?* Överenskommelsernas antal och längd har vi gemensamt styrt och kommit överens om i förskolans respektive arbetslag. Varje överenskommelse är vanligt-

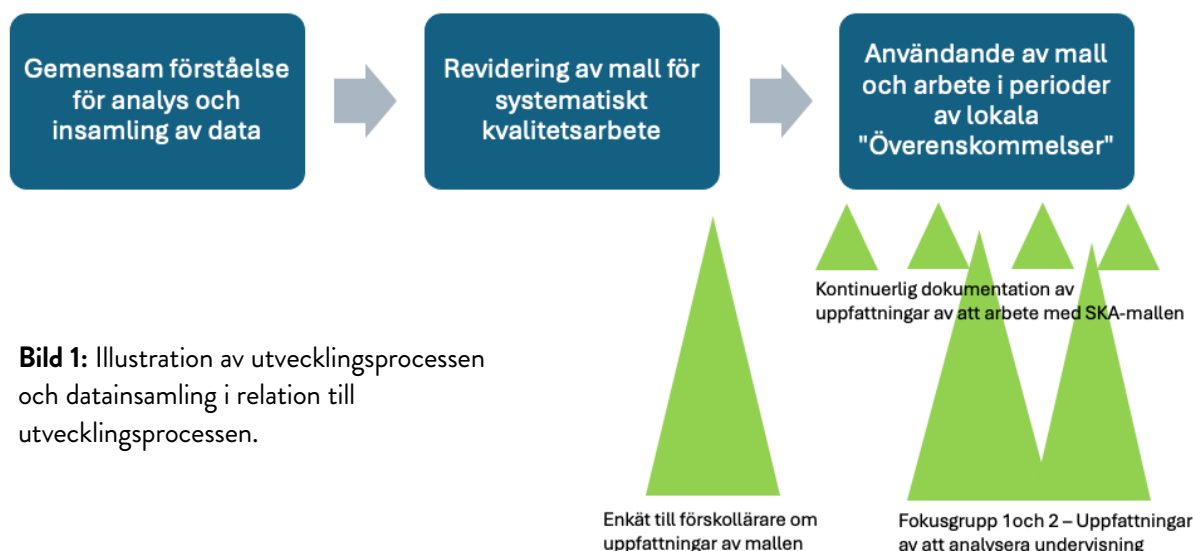


Bild 1: Illustration av utvecklingsprocessen och datainsamling i relation till utvecklingsprocessen.

vis fem till åtta veckor lång och den inleds med att pedagogerna samlar in data för att kartlägga ett nuläge och avslutas med att samla in nya data som analyseras. Data som grund för diskussioner har främst bestått av pedagogernas egna observationer, skattningar, barnsamtal eller dokumentation av barnarbeten. Arbetslagens analys delas med rektor som ger återkoppling.

DATAINSAMLINGSMETOD

Data för att kunna besvara denna studies frågeställning består av åtta arbetslags skriftliga dokumentationer under arbetet med sina överenskommelser, dokumentation av deras uppfattningar efter varje överenskommelse, samt pedagogers uppfattning av den återkoppling som gjorts av rektor under ett verksamhetsår. Arbetslagens dokumentation fokuserar på hur pedagogerna själva förstår analys och uppfattningar av hur analyserna utvecklats. Utöver det har en enkätundersökning genomförts med pedagogernas uppfattningar av ändringen i stödmallen för det systematiska kvalitetsarbetet, samt att fokusgruppsintervjuer genomförts med representanter från enhetens åtta arbetslag. Vid första tillfället (efter överenskommelse 2) genomförs en fokusgruppsintervju med respondenter från fyra arbetslag. Vid det andra tillfället (efter överenskommelse 3) genomförs en fokusgruppsintervju med respondenter från fyra andra arbetslag.

BEARBETNING AV DATA

Denna studie tar inspiration från aktionsforskning där en handling iscensätts och resultaten av den handlingen analyseras för att ta nästa steg. Aktionsforsk-

ning är en metod som präglas av en cyklisk process bestående av planering, handling, observation och reflektion. Varje cykel leder till nya frågor och ytterligare åtgärder, vilket främjar kontinuerlig förbättring och utveckling. Enligt Altrichter, Kemmis och McTaggart (2002) är aktionsforskning en praktisk metod som gör det möjligt för yrkesverksamma att direkt adressera och lösa konkreta problem i sin verksamhet genom en systematisk analys och reflektion över sin egen praktik

METODDISKUSSION

Utifrån ett tillförlitlighetsperspektiv kan det vara till nackdel att det är jag som förskollärarnas chef också ställer frågor om ledning av utvecklingsarbetet. Det finns ju en möjlighet att man vill visa hur väl man lyckats inför sin arbetsledare och att man utifrån det väljer att inte lyfta det som går mindre bra då man vill visa goda resultat för sin chef. Det initiala urvalet av endast förskollärare kan skapa en känsla av exkludering och mindre värde hos övrig personal. Jag har försökt att förmedla en genuin nyfikenhet vid exempelvis samtal om utvecklingsarbetet. Dessutom har jag motiverat urvalet i studien mot bakgrund av det uttalade ansvaret i läroplanen, samtidigt har alla i arbetslaget varit med i alla delar av utvecklingsarbetet, trots att de inte utgjort ett urval för fokusgruppsintervjuerna. Den medverkande personalen har blivit informerade om studiens syfte och givit sitt godkännande för deltagande i studien.

RESULTAT

RESULTATDELEN DISPONERAS PÅ följande sätt: Steg 1–2 beskriver en utveckling av metodstöd och mallar (se bild 1). Efter det följer en analys av resultaten av

pedagogernas uppfattningar kopplat till arbetet med analysera den egna undervisningen.

STEG 1 – KARTLÄGGNING OCH GEMENSAM FÖRSTÅELSE

ISCENSATT HANDLING

För att få ett gemensamt utgångsläge och skapa en gemensam förståelse för ”analyser” valdes att starta projektet i en utvecklingsgrupp (se metoddel). Utvecklingsgruppen leds av rektor och består av en förskollärare från varje arbetslag. Under våren 2023 genomfördes en gemensam diskussion kring frågan: *Vad tänker Du på när du hör ordet analys?* Där framkom framför allt utmaningar med att analysera undervisning. Därför fortsatte diskussionen kring frågorna: *Värför är det svårt? Värför tar det tid? Vad är ni osäkra på?* Detta resulterade i en tankekarta som sedan presenterades i alla arbetslag.

GEMENSAM REFLEKTION OCH RESULTAT

Vid presentationen av tankekartan bekräftades att osäkerhetskänslan var gemensam: Alla arbetslag uppfattar att analys är svårt, det tar tid och de är osäkra på hur man gör. Däremot fanns en samsyn kring kopplingen mellan analys och undervisningsutveckling.

Förskollärarna i utvecklingsgruppen gav uttryck för att vi behöver göra på ett annat sätt för att förbättra analyserna. Gruppen identifierade behov och kom fram till följande förslag till förändringar:

- ★ Det behöver finnas ett stöd för när i tid och hur långt ett delmål (det som kommer att kallas för överenskommelse) ska sträcka sig.

- ★ Det behöver finnas stödfrågor för analys i vår mall för det systematiska kvalitetsarbetet.
- ★ Tidigare mall är uppbyggd utifrån att pedagogerna skulle göra en kortare reflektion varje vecka som endast landat i en återberättelse om vad som genomförts. Det är för ofta och det finns sällan tillräckliga underlag (data) för analys varje vecka.

Utifrån ovan togs ett förslag på gemensamt stödmaterial fram med syfte att stödja val av data och genomförande av analys utifrån frågor som *Vad är en lämplig och användbar metod för att samla in data? Vart ska det dokumenteras? Hur ska det ske?*

STEG 2 – REVIDERING AV VÅR MALL OCH METODER FÖR DATAINSAMLING

ISCENSATT HANDLING

För att revidera vår mall fortsatte utvecklingsgruppen diskussioner kring vad är data inom förskolan? Och vad är en lämplig metod för att samla in data?

GEMENSAM REFLEKTION OCH RESULTAT

En tydlig gemensam uppfattning var att data måste kunna kopplas till läroplanens mål samt förmågor och kunskaper barnen förväntas utveckla inom ett specifikt område. En gemensam uppfattning var även att bygga in olika insamlingstillfällen för att ta reda på ett nuläge och senare ett nytt läge. Uppfattningen i utvecklingsgruppen var att det är ovant för pedagogerna att samla in data systematiskt. Därför sammanställde utvecklingsgruppen förslag på olika datainsamlingsmetoder som exempelvis barnsamtal, boksamtal, intervjuer, filmning, observationer och skattnings-schema.

Mallen för det systematiska kvalitetsarbetet revideras, där varje överenskommelse (se metoddelen) har en period som är 5–8 veckor. Varje överenskommelse ska inledas med en diskussion och överens-

kommelse om ett enhetsspecifikt kortsiktigt mål där varje arbetslag har frihet att formulera sig utifrån kontextuella behov och får stöd från rektor. Varje överenskommelse inleds med att analysera ett nuläge av barnens förmågor kopplat till målet. Dessutom ges arbetslagen stöd genom att diskutera den nyfikna frågan: *Kan vi genom X (aktion, undervisningsmetod, förhållningssätt) utveckla barnens förmåga att /förståelse av/nyfikenhet kring Y (det vi vill utveckla)?* Uppmaningen till pedagogerna var att fokus ska vara på den erbjudna undervisningen. Varje arbetslag tar ett beslut kring vilken metod de vill använda för att samla in data och att samma datainsamlingsmetod används i slutet av överenskommelsen för att kunna avgöra barnens progression (eller inte) och för att lättare kunna jämföra datamaterialet före och efter. Utvecklingsgruppen beslutar även om att varje arbetslag ska genomföra fyra st överenskommelser under verksamhetsåret.

STEG 3 – ARBETSLAGENS ANALYSER OCH REKTORS ÅTERKOPPLINGAR

ISCENSATT HANDLING

Under en överenskommelse-period på 5–8 veckor ska arbetslaget sätta ett mål, planera sin undervisning, samla in data, genomföra undervisning och samla in ny data för att kunna göra en analys av konsekvenser av undervisningen. När varje överenskommelse skrivs är rektor delaktig i olika grad utifrån arbetslagets behov av stöd. Mallen för det systematiska kvalitetsarbetet finns digitalt och tillgängligt för alla. Det medför även att alla kan ta del av varandras arbete. Rektor återkopplar skriftligt till varje arbetslag efter varje överenskommelse. Återkopplingen fokuserar: *På vilket sätt beskrivs barnens progression i förhållande till den erbjudna undervisningen? Är alla barnens olika progression i gruppen angiven som*

resultat eller endast de resultat som går i den önskade riktningen? Problematiserar och granskar pedagogerna kritiskt sina resultat och/eller sin undervisning?

RESULTAT AV ANALYSER EFTER VERKSAMHETSÅRETS 4 ÖVERENSKOMMELSER

EFTER ÖVERENSKOMMELSE 1

Analysen av arbetslagens dokumentationer visar att arbetslagen inlett lite trevande försök till analys, men det är tydligt att analyserna görs på olika sätt. Arbetslag B beskriver: ”Knepig från början med datainsamling men bra stöd i utvecklingsgruppen”. Alla arbetslag jämför data på något sätt. Större delen av arbetslag beskriver barnens progression som grupp i förhållande till den erbjudna undervisningen. Ett arbetslag gör skillnad på progressionen inom barngruppen dvs ser skillnader mellan barnen. Lite mer än hälften av arbetslagen lyfter fram att undervisningen verkar ha varit framgångsrik i relation till analys av data. I sammanhanget beskrivs bland annat vikten av samverkan med hemmet. Endast ett arbetslag problematiserar och kritiskt granskar sina egna antaganden om analys. Här beskrivs framför allt upptäckten att de verkar göra olika bedömningar av utgångsläget kring barnens kunskaper.

EFTER ÖVERENSKOMMELSE 2

Analysen av arbetslagens dokumentation visar att i stort alla arbetslag beskriver barns progression och endast något arbetslag diskuterar hur man kan hänsyn till skillnader på barns progression utifrån barnens ålder. Hälften av arbetslagen ställer tydligt barnens progression i förhållande till den erbjudna undervisningen. Alltså att man gör en tolkning av undervisningens roll för progression, men även diskuterar hur undervisningen kan förbättras med utgångspunkt i deras analyser. Exempelvis ser de barnens tidigare kunskaper som skäl till att barn visar förståelse och förtrogenhet. Man gör alltså analysen att kunskaper utvecklats i andra sammanhang än förskolans undervisning. De flesta arbetslag lyfter nu fram ”framgångsrik undervisning” underbyggt av sina egna analyser. Ett exempel på undervisningsmetod är att låta barn rita svar och funderingar kring en fråga. Genom barnens teckningar får arbetslaget möjlighet att upptäcka fler dimensioner av barnets kunskaper och progression.

Analysen av fokusgruppsintervjun efter andra överenskommelsen visar framför allt positiva uppfattningar av den tydliga mallen. De korta perioderna lyfts fram i form av att de ger ett ökat fokus i personalgruppen: ”Lättare nu, överskådligt. Indelat i kortare perioder, fokuserat arbete. Lättare att analysera då det är så pass smalt. Vårt

arbete blir synligt på ett annat vis” (Arbetslag B). Samtidigt finns uppfattningar av att mallens tydlighet kan begränsa arbetslagets diskussioner. Respondenterna beskriver överenskommelsen som ”knepig”. I det sammanhanget beskrivs det obekväma i att upptäcka att det inte blir som man tänkt, vilket faktiskt kan ses som ett tydligt tecken på att man börjat analysera till skillnad mot att bara beskriva vad man genomfört.

EFTER ÖVERENSKOMMELSE 3

Analysen av arbetslagens dokumentation visar att i stort sett alla arbetslag fokuserar och diskuterar barns progression utifrån data. Hälften av arbetslagen sätter progression i ett tydligare förhållande till undervisningen där man analyserat progression, eller icke-progression, i relation till undervisningen. Över hälften av arbetslagen benämner även olika progression hos olika barn. Man verkar alltså inte generalisera ”barngruppen”, utan verkar ha ökat sin kunskap om att tolka och avgöra behov av en mer anpassad undervisning för vissa barn.

Vår lilla grupp av de barn som behöver mer språkstöd har mest deltagit i de praktiska momenten och inte varit lika delaktiga i gruppdiskussionerna. Vi tappade dem lite i denna överenskommelsen. Men har haft något samtal med ett par av barnen kring bilder föräldrarna skickat ifrån affären då de handlat. Vi tänker ha ytterligare samtal med dessa barn kring detta även fortsatt efter att denna överenskommelse tagit slut. (Arbetslag F)

Flertalet av arbetslagen lyfter fram framgångsrik undervisning i form av erbjuden fysisk lärmiljö vid fria aktiviteter:

Vi upplever att våra olika undervisningsmetoder kan ha stor påverkan på det resultat vi fått. Genom att kombinera planerade och lekresponsiva undervisningar, blir det lärande vi vill förmedla i de planerade undervisningarna synliga och bekräftade i den undervisning vi bedriver lekresponsivt. I vår undervisning (både lekresponsivt och planerat) har vi haft böcker till hjälp, böcker med innehåll som överensstämmer med de lärprocesser vi befinner oss i. (Arbetslag G)

I stort sett alla arbetslag har även en mer kritisk granskande ton utvecklats. Exempelvis förs resonemang om hur de delat in grupper i undervisningen hur uppdelningen kan ha spelat roll för resultatet eller hur observation av undervisningen görs olika av olika pedagoger som kan påverka bedömningen och senare även analysen. Analysen av arbetslagens dokumentation visar även att pedagogerna verkar ge sig på tidigare oprövade undervisningsmetoder som exempelvis reflektion med yngre barn. Det kan få stå som ett tydligt exempel på arbetslagets egen utveckling mot bakgrund av analyser av erbjuden undervisning.

Analysen av fokusgruppsintervjun efter tredje överenskommelsen visar att pedagogerna betonar att det är ”lättare med kortare perioder” och att arbets sättet ger ett större fokus. Lättare i detta fall förstås som en tydlighet i vad som förväntas. Rektors återkoppling uppfattas stöttande i form av bekräftelse och ett sätt att hitta rätt. Arbetlagens uppfattning är att rektors återkoppling även stimulerar till en känsla av uppskattning. Vid fokusgruppsintervjun tydliggörs också att arbetslagen utvecklat förmågan att bryta ned målen i läroplanen vid de kortare överenskommelserna men samtidigt behålla ett tydligt långsiktigt mål. Nu efterfrågas oftare tid till analys av effekter av undervisning: ”Begränsad tid, hinner man avsluta och komma i gång?” vilket kan tolkas som ett tecken på att analys blivit etablerat och uppfattas som viktigt.

EFTER ÖVERENSKOMMELSE 4

Analysen av den fjärde överenskommelsen visar att i stort sett samtliga arbetslag på olika sätt identifierar barnens progression. Flertalet arbetslag sätter även barnens (barnets) progression i förhållande till den erbjudna undervisningen. Flera av arbetslagen dokumenterar uppfattningar av på vilket sätt anpassad undervisning gjort skillnad. Exempelvis nämns att man provat undervisning som innehåller repetition och användandet av artefakter som figurer i form av till exempel en igelkott. I stort sett samtliga arbetslag kritiskt ser över eller problematiserar den egna processen för utveckling genom att problematisera val av insamlingsmetod, mer specifika mål, för stora ”undersökningsområden” eller på vilket sätt planering av tid och plats för undervisningen spelar roll för barnens progression.

Vi känner att vi har utvecklat vår analys då vi i början skrev mycket hur vi gjorde. Nu skriver vi mer hur vår erbjudna undervisning har gett barnen en progression. (Arbetslag E)

Vi tittar mer på de fyra f:en mer i analysen. Vi har granskat undervisningen mycket på våra planeringar och har funderingar på andra sätt kritiskt osv, men vi har inte synliggjort våra tankar tillräckligt i analysen. (Arbetslag F)

SAMMANFATTNING AV RESULTAT

I RELATION TILL studiens frågeställning: *På vilket sätt kan tidsbestämda gemensamma överenskommelser och uppföljningar utveckla analysförmågan hos förskollärare?* Sammanfattas här resultaten.

Resultaten visar att den utformade stödmallen för systematiskt kvalitetsarbete har utvecklat olika aspekter av arbetslagens förmåga att analysera sin egen undervisning. Det resultaten visar är tecken på att en analys genomförs, snarare än hur analysen praktiskt gått till. Det som speciellt framträder i resultatdelen är en tydligare identifikation av barnens progression och mer riktade diskussioner om progression i förhållande till erbjuden undervisning. Resultaten visar även tecken på ett mer kritiskt granskande och problematiserande förhållningssätt till den egna under-

visningen, där man verkar våga prova tidigare oprövade undervisningsmetoder. Resultaten visar vidare fördjupade diskussioner om enskilda barns kunskaper, ibland även i relation till barnens olika ålder. Användning av begreppet ”framgångsrik undervisning” visar också på en ökad analysförmåga –pedagogerna verkar kunna avgöra, eller värdera undervisningen i relation till barns progression. Slutligen visar resultaten tecken på att pedagogerna dessutom börjar att granska sina egna utvecklingsprocesser, diskussioner och samtal.

DISKUSSION

DET RESULTAT SOM är tydligast är hur alla arbetslag nu identifierar barnens progression, vilket tidigare har saknats. En identifikation av barns progression är i sig inte en analys av undervisningen, men det är definitivt en förutsättning för att kunna göra en analys av sin undervisning (Sheridan & Williams, 2018). Resultaten visar en tydlig förflyttning i arbetslagen. Inledningsvis beskrivs sällan barnens progression, i synnerhet inte i förhållande till erbjuden undervisning, vilket syns tydligare efter andra eller tredje överenskommelsen. Detta är ett tydligt tecken på att stödmallen givit möjlighet att öva sig i sitt analysarbete. Sedan får pedagogerna återkoppling under vägens gång vilket givit goda effekter. Resultaten av fokusgruppsintervjuerna efter överenskommelse två och tre visar en samstämmighet kring känslan av att det är lättare att hålla fokus genom överenskommelserna utifrån att de är tidsbestämda och att mallen leder arbetslaget tillbaka då man går vilse. Det blir alltså en sorts ledstång. Samtidigt visar resultaten att mallen kan uppfattas som alltför styrd. Samtidigt pekar inte resultaten på att den uppfattat hårda styrningen skulle begränsa möjligheten att våga göra ”fel”. Det är viktigt att ge utrymme till tidigare oprövade handlingar, att det finns en prestigelöshet i utvecklingsorganisationen och att man vågar att göra ”fel”. Vilket kan kopplas till det Scherp (2016) beskriver som att ta lärdom av tidigare misstag och reflektera över det som man har lärt. Det har funnits, och finns sannolikt fortfarande, ett visst motstånd i att ”mäta barnen”. Det är ett uttryck för att man inte riktigt landat i skillnaden att ”mäta barn” och att använda data för att ”mäta undervisningen”. En identifikation av barns progression är en förutsättning för att analysera effekter av undervisning. Samtidigt är det skillnad på att rangordna, sortera eller värdera ett barn och att identifiera en kunskapsförflyttning i relation till den undervisning som erbjudits i syfte att öka undervisningens kvalitet. Frankenberg (2023) beskriver vikten av att kunna fånga olika effekter av undervisning. Hur ska vi kunna göra det

utan ett underlag, utan att ”mäta”? Vi mäter barnen av den anledningen att vi ska utveckla och förstå den undervisning vi erbjuder, så att barnen får möjlighet att utveckla fler kunskaper och förmågor och bli förtrodda med både undervisningsinnehåll och sin egen förmåga att lära sig nya saker.

Ett något oväntat resultat är att pedagoger använder och gärna lyfter fram ”framgångsrik undervisning”. Att lyfta framgångsfaktorer i sig är varken ovanligt, eller oväntat. Det oväntade är att nu uppmärksammar pedagogerna vad som verkar vara framgångsrikt mot bakgrund av elevers progression. En tolkning är att arbetslagen systematiserat användning av data på ett tydligare sätt och genom det har de fått syn på att en viss undervisning kan ge en stor variation av olika lärande – bara för att undervisning erbjuds behöver inte ett tänkt lärande ske. Resultaten visar uppfattningar av framgångsfaktorer, som inte lyfts fram tidigare. Exempel på framgångsfaktorer är att utveckla, eller anpassa undervisning utifrån olika barns behov. Även vidare diskussioner om, och granskning av, våra fysiska lärmiljöers betydelse för bearbetning av undervisning och andra alternativa sätt för barnen själva att reflektera över undervisningen. Ytterligare framgångsfaktor är hur vi utvecklat samverkan med vårdnadshavare. Min slutsats är att pedagogerna definierar ”framgångsrik” på ett annat sätt nu än tidigare i och med att de utvecklat sin analysförmåga och ställer frågor om varför de fick resultatet. Det kan kopplas till Timpeley (2013) som menar att resultat behöver förstås i sitt sammanhang och att lärare behöver förstå sin roll och sin undervisning satt i relation till både barn och innehåll. Det som växt fram naturligt hos de flesta arbetslag är betydelsen av den fysiska lärmiljön. Många av arbetslagens dokumentation fokuserar på att det behöver finnas en tillrättalagd fysisk miljö som förenas med den undervisning som sker där barnen kan leka, utforska och prova för att undervisningen ska nå det önskvärda lärandet. Fokus på lärmiljöer beror troligtvis på att vi haft kompetensutveckling kring

pedagogiska lärmiljöer i förskolan. Den pedagogiska lärmiljöns betydelse bekräftas utifrån Hjalmskog, Andersson, Gullberg och Lagrell (2020) som lyfter fram flera kvalitetsindikatorer såsom den pedagogiska miljön i förhållande till både barnet och läraren som sedan också ska ställas i relation till innehållet.

I resultaten lyfts rektors återkoppling fram som en betydelsefull handling. Min utgångspunkt för dessa återkopplingar har varit att komma in med en nyfikenhet, snarare än ett kontrollerande förhållningssätt. Jag har försökt att stötta pedagogernas egna kritiskt granskande och problematiserande och försökt tona ned antagandet om att jag, i form av rektor, vet mer om deras verksamhet än vad de gör. Genom hela utvecklingsprojektet har samverkan stått i fokus. Tillsammans med representanter från de åtta arbetslagen har vi arbetat tillsammans från start.

Lite oväntat har det generellt sett varit väldigt lite motstånd i vårt utvecklingsarbete. En tolkning av det mer eller mindre friktionsfria utvecklingsarbete kan vara ett tydligt gemensamt ägarskap där pedagogernas röster gjorts viktiga. Utvecklingsarbetet inleddes med en kartläggning utifrån uppfattade behov. På så sätt blev utvecklingsinsatsen meningsfull för samtliga inblandade. En ytterligare anledning till det friktionsfria arbetet är sannolikt en gemensam takt, där arbetslagen får möjlighet att följa varandras arbeten och att jag som rektor kan fokusera mina återkopplingar under

en viss tid. Det gör framför allt att jag som rektor får ett underlag, och bild av var samtliga arbetslag befinner sig vid ungefär samma tillfälle. Dessa inringade behov underlättar mina egna strategiska beslut för fortsatt utveckling. Detta kan vara ett sätt att förstå ett gemensamt ägarskap som en del av ett tillitsbaserat ledarskap (Westlund, 2020). Resultaten visar tecken på att återkopplingen uppskattats. Ett ytterligare antagande är att återkopplingen från mig som rektor har skapat en känsla av att "ledningen" tycker att arbetslagens arbete är viktigt, att pedagogerna ser rektor som ett viktigt bollplank och att man vill tänka gemensamt, vilket är ett sätt att förstå rektor som en del av utvecklingsorganisationen (Sherp 2013). Samtidigt kan en alternativ tolkning vara att få en bekräftelse på att göra rätt inför rektor då man uppfattar att de är rektor som sitter på det "rätta" svaret. Något som skapade viss friktion var den andra överenskommelse som blev något tidsmässigt forcerad. Samtidigt gav det utvecklingsgruppen en indikation om rimlighet i överenskommelsernas längd.

Resultaten visar att pedagogerna har utvecklat analyserna, men också att det finns mer att göra. Nästa steg blir sannolikt att arbetslagen utvecklar sina analyser till att omfatta flera parametrar i utbildningen, som exempelvis en bredare förståelse av lärmiljö och sitt eget förhållningssätt.

SLUTSATS

SLUTSATSEN ÄR ATT det har skett en utveckling av arbetslagens analys av sin egen undervisning och att styrning av utvecklingsarbetet har spelat roll för resultatet. En avgörande faktor för att just denna utvecklingsinsats har givit resultat är sannolikt det gemensamma ägarskapet och att samtliga arbetslag involverats. Att få känna gemenskap och ägarskap i hela processen har varit en nyckelkomponent. En strukturellt viktig aspekt har varit längden på överenskommelserna som ökat fokus och engagemang.

REFERENSLISTA

- ★ Altrichter, H., Kemmis, S., McTaggart, R., & Zuber-Skerritt, O. (2002). The concept of action research. *The Learning Organization: An International Journal* *The concept of action research* | Request PDF.
- ★ Frankenberg, Sofia (2023). *Att bedöma undervisningskvalitet i förskolan*, IFAU.
- ★ Hjalmeskog, Andersson, Gullberg och Lagrell (2020). *Didaktik i förskolan*, Gleerups Utbildning AB.
- ★ Pihlgren, Ann S. (2017). *Undervisning i förskolan: att skapa lärande undervisningsmiljöer*. Första utgåvan Stockholm: Natur & Kultur.
- ★ Sheridan, S. & Williams, P. (red.) (2018). *Undervisning i förskolan [Elektronisk resurs] en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- ★ Sherp, Hans-Åke (2013). *Lärandebaserad skolutveckling*, Studentlitteratur AB.
- ★ Sherp, Hans-Åke, Sherp Gun-Britt (2016). *Kvalitetsarbete och analys – för lärande i skola och förskola*, Studentlitteratur AB.
- ★ Skolinspektionen (2012). *Skolans kvalitetsarbete ger möjlighet till förändring*.
- ★ Skolinspektionen (2018). *Förskolans kvalité och måluppfyllelse*.
- ★ Timperley, Helen (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*, Studentlitteratur.
- ★ Westlund, Christer (2020). *Tillitsbaserat ledarskap i skolan, från ord till handling*, Me University.

