



Arbetsintegrerat lärande genom lärandesamtal med föräldrar: En grund för pedagogers utveckling i arbete

Camilla Seidl* och Lisbeth Eriksson

Högskolan Väst, Sverige

*Korrespondans: Camilla Seidl, e-post: camilla.seidl@hv.se

Sammanfattning

I följande studie undersöks hur pedagoger beskriver sitt eget lärande och sin identitetsutveckling i ljuset av införandet av en ny typ av föräldrasamtal. Föräldrasamtalen som genomförts har skett på gruppnivå med föräldragrupper istället för de traditionella utvecklingssamtalen. I samtalen riktar pedagogerna in sig på interaktion och kollektivt lärande hos barn och vårt material för den här studien utgörs av texter som pedagogerna har skrivit för att reflektera över den nya samtalsmodellen. Syftet med studien är att förstå samtalen som en aktivitet genom vilken pedagogers lärande och identitet i arbete kan utvecklas. Texterna har analyserats genom innehållsanalys. Genom studien belystes hur förskolepedagogerna utmanas kunskapsmässigt i sammanhang med föräldrar och kollegor, varför det blir viktigt för pedagogerna att reflektera över arbetet och den egna utvecklingen. Resultatet visar hur dessa gruppsamtal bidrar till pedagogernas yrkesidentitet och lärande i arbete.

Nyckelord: arbetsintegrerat lärande; förskola; lärandesamtal; yrkesidentitet; föräldrasamtal

Abstract

Work integrated learning through learning conversations with Parents: A Platform for developing Preschool Teachers' Learning at Work

The following study examines how preschool teachers describe their own learning and their own identity development concerning the introduction of a new type of parent-teacher conference. The conversation that has been conducted has taken place with groups of parents instead of the traditional individual conversations between parents and preschool teachers. In the conversations, the preschool teachers focus on interaction and collective learning among children, and our material for this study consists of texts that the preschool teachers have written to stimulate reflection concerning the new conversation model.

The purpose of the study is to understand the conversations as an activity through which a preschool teacher's learning and identity at work can be developed. Using content analysis, the study highlights how preschool teachers are challenged in terms of knowledge in the context of parents and colleagues, which is why it becomes important for preschool teachers to reflect upon their work and their own development. In addition, the results show how these group conversations contribute to the preschool teacher's professional identity and learning at work.

Keywords: *work integrated learning; preschool; learning conversation; professional identity; parent-teacher conference*

Ansvarlig fagredaktør: Tove Lafton

Inledning

Den här artikeln har fokus på pedagogers lärande i arbete, studerat genom införande av ett nytt arbetssätt vad gäller samtal med föräldrar till barn i förskolan. Samtalen har av de studerade förskolorna benämnts *lärandesamtal*. Lärandesamtal som begrepp är inte vedertaget. Det är ett arbetssätt som utvecklats och anammats av förskolorna och innebär att förskolepedagoger samtalar med föräldrar i grupp.¹ I arbetssättet betonas mötet mellan föräldrar och pedagoger samt möjligheten att diskutera barngruppens kollektiva samspel och förskolans verksamhet. Lärandesamtalen sker i små föräldragrupper och leds av förskolornas pedagoger. Utifrån artikelns fokus på pedagogers lärande belyses arbetsintegrerat lärande, ett vardagslärande som uppstår i och med det nya arbetssättet. Det visar att arbetslivet ständigt präglas av utmaningar där arbetsuppgifter behöver förändras och arbetstagare anpassas och utvecklas för att upprätthålla kvaliteten i verksamheten (Billett, 2008; Le et al., 2022).

Införandet av det nya arbetssättet har studerats genom pedagogernas perspektiv, även om man kan anta att också föräldrarna lär sig något av samtalen. Pedagogers upplevelse av lärandesamtal är central för att skapa förståelse kring den förändring som kan uppstå genom lärande. Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv och utifrån ett antagande om att lärande är en naturlig produkt av deltagande i sociala sammanhang (Säljö, 2014; Wenger, 1998). Med detta antagande följer ett fördjupat intresse för att skapa förståelse för hur lärandet kan se ut. **Syftet** med studien är att förstå samtalen som en aktivitet genom vilken pedagogers lärande och identitet i arbete kan utvecklas. Detta görs genom att studera hur lärande kommer till uttryck genom pedagogers egna reflektioner över de samtal som här benämns lärandesamtal.

Nationell reglering av förskolans ansvar

I Sverige har förskolans roll och ansvar för barn varierat genom tiderna. Olika former för kommunikation mellan pedagoger och föräldrar har förekommit, vilket också haft sin

1 Begreppen *lärandesamtal* används synonymt med *samtal* och *samtal med föräldrar i grupp*.

påverkan på kontakten mellan hem och skola. Formen för individuella samtal kring barns utveckling, så kallade utvecklingssamtal, har sedan 1998 reglerats i läroplanen för förskolan, Lpfö 18 (SKOLFS 2018:50).² Skollagen (SFS 2010:800), som också reglerar förskoleverksamheten, har en inriktning mot barns individuella utveckling och lärande. I 11§ 8 kapitlet framgår rätten till anpassat stöd om skäl finns, vilket bland annat pekar på förskolans/personalens ansvar för att samtala med föräldrarna om barns utveckling i syfte att fånga enskilda behov. Föräldrarnas aktiva roll betonas, men också deras rätt till delaktighet. Det handlar om att föräldrar ska ges möjlighet till inflytande, dels över den pedagogiska verksamheten, dels över det egna barnets behov av stödinsatser. Vanligtvis benämns samtalsformen utvecklingssamtal eller individuellt utvecklingssamtal. Utvecklingssamtal sker enskilt, mellan personal och förälder/föräldrar, och ger förskolan förutsättningar att samtala om det enskilda barnets trivsel och utveckling med föräldrarna. Av läroplanen för förskolan (SKOLFS 2018:50) framgår att utvecklingssamtal är något som ska genomföras kontinuerligt.

Bakgrund

De studerade förskolornas specifika åtagande i relation till generella lagar, regler och förhållningssätt avspeglar sig i kommunens lokala planer och policydokument. Det lokala arbetet baseras på läroplanen Lpfö 18 (SKOLFS 2018:50), Skollagen (SFS 2010:800), FN:s konvention om barnets rättigheter (SÖ 1990:20) och har utgångspunkt i Skolverkets förordning om läroplan för förskolan (SKOLFS 2018:50). Bakgrunden till införandet av ett nytt arbetssätt var att de studerade förskolorna ansåg att individuella utvecklingssamtal var för snäva då barnen bedömdes utifrån en normalitetsskala. De ville undvika denna typ av bedömningar och valde att bjuda in föräldrarna till kollektiva utvecklingssamtal, fortfarande utifrån läroplanens målområden. En pedagogisk grundsyn utarbetades som innebär att förskolorna frångick ett utvecklingspsykologiskt synsätt till förmån för ett sociokulturellt, där framväxten av ett nytt arbetssätt blev resultatet av den övergripande värderingsförskjutning som kommit att prägla det fortsatta arbetet. Det pedagogiska uppbygget och det konkreta genomförandet av samtal med föräldrar i grupp kom att benämnas *lärandesamtal*. Istället för att begränsa sig till att bedöma enskilda barns utveckling sågs barnen vara del av ett kollektivt sammanhang där samspelet mellan barnen utgör grunden för utveckling och självständighetsträning. Den nya arbetsformen, lärandesamtal, innebar att pedagogernas arbete ändrade fokus och diskussionerna kom till stor del att handla om barnkollektivet.

Fortsatt fanns möjligheten att erbjuda föräldrarna individuella samtal vid önskemål eller vid behov.

2 Vid studiens genomförande var läroplanen från 1998 gällande. Den nya läroplanen, Lpfö 18, trädde i kraft 1 juni 2019.

Tidigare forskning

Förestående studie rör svenska förskolor, varför ingen fördjupning eller jämförelse har gjorts gällande internationella studier. Liknande aktiviteter finns internationellt (t.ex. Yildiz & Yilmaz, 2021), men verksamheternas regelverk ser annorlunda ut.

Forskning om samtal som arbetsform i svenska förskolor handlar vanligen om individuella samtal med föräldrar, där utvecklingssamtal är ett väletablerat begrepp. Lärandesamtal är tänkt att skapa möjlighet till kommunikation mellan personal och föräldrar och kan till viss del liknas vid utvecklingssamtal utifrån Markströms och Simonssons (2013, 2018) beskrivning. Den stora skillnaden är att utvecklingssamtal fokuserar på det enskilda barnet och dess utveckling, medan lärandesamtal har fokus på barngruppen som kollektiv. Utvecklingssamtal är inte den enda samtalsformen inom förskolans verksamheter. Formella samtal kan exempelvis benämnas föräldramöte eller föräldrasamtal i grupp (Markström & Simonsson, 2013, 2018). Föräldramöten handlar vanligen om att förmedla information till föräldrar, utan förväntan om föräldrars engagemang. Föräldrasamtal i grupp, däremot, sker som tvåvägskommunikation med förväntan om att föräldrarna ska vara aktiva. Forskning kring dessa samtalsformer fokuserar på hur samtalens innehåll relaterar till förutsättningar för barnens utveckling. Lärandesamtal kan till formen likställas med det som Markström och Simonsson (2018) benämner föräldrasamtal i grupp.

Forskning rörande pedagogers lärande fångar ofta ett kollegialt perspektiv på lärande och riktas mot interaktion mellan anställda, exempelvis Assarson (2015), Granberg och Ohlsson (2016), Häikiö (2022), Ohlsson (2012), eller mellan chef och anställda (Langelotz, 2014). Exempel på forskning där pedagogers lärande och gemensamma aktiviteter i yrket har studerats är Tannehill och MacPhail (2017), Luguetti et al. (2019), Furu och Sandvik (2019) samt Damjanovic och Blank (2021). Alla studierna belyser inte förskolesammanhang men betonar arbetsgruppers gemensamma process och erfarenhetsutbyte som bidragande till identitetsutveckling i yrket. Furu och Sandvik (2019) behandlar förskolepedagogers relationella utveckling genom forskningscirklar, där självförtroende och självkänsla beskrivs vara del i den professionella utvecklingen. Damjanovic och Blank (2021) behandlar förskollärares lärande och professionella utveckling i arbete. I samtliga studier lyfts lärandet fram som en social aktivitet där sammanhang och interaktion är viktigt för yrkesutvecklingen. De nämnda studierna rör pedagogers lärande och intar ett kollektivt perspektiv där verksamheten utgör en viktig del. I Damjanovics och Blanks studie framgår identitet och förhandlingsbarhet som centralt för förskollärare. Studiens kontext är ett forsknings- och utbildningscenter för förskollärare i USA där man medvetet arbetar med PLC³ för att ge lärare möjlighet att utveckla sin yrkesidentitet. Studien påminner om den

3 Professional learning communities/professionella lärandegemenskaper. Idén bygger på Wengers (1998) teori om gemenskaper.

nu förestående, framförallt i teorikopplingen, där deltagande i gemensamma aktiviteter är basen och beskriver förskollärares erfarenheter och lärande genom PLC (Damjanovic & Blank, 2021).

Forskning om lärande i arbete betonar sammanhanget för lärandet. Det visar att arbetsplatsen inte går att separera från det som lärs utan är en nödvändig del för utvecklingen av det praktiska arbetet (Billett & Choy, 2013) för individens förmåga att prestera bättre (Le et al., 2022) och för verksamhetsutveckling i stort (Yoon et al., 2018).

Sammantaget kan sägas att det finns studier om pedagogers lärande genom praktik, men också om olika former av individuellt och kollektivt lärande. Forskning med fokus på pedagogers lärande genom samtal med föräldrar i grupp är mer sparsam, särskilt kring pedagogernas upplevelse av lärande i arbete och identitetsutveckling.

Teoretisk inramning

Lärandet är en process, inbäddad i praktiska vardagssituationer/sociala sammanhang och innefattar interaktion. Det sker en ömsesidig påverkan där individer formar varandra och sin omgivning samtidigt som de formas av omgivningen. Vidare kan lärande antas ske när nya utmaningar kräver något av individerna (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998).

Lärandeprocesser i arbete

Att lära sig i arbete innebär inte per automatik att den som lär tänker på arbetet som en lärosituation. Lärandet sker informellt och integrerat i ett arbetsammanhang fyllt av kultur, värderingar och intressen med fokus på arbetsuppgiften (Billett, 2004; Lave & Wenger, 1991). Skyldigheter och ansvar medföljer där olika saker diskuteras, vilket gör att de som arbetar tillsammans lär av varandra. Arbetsuppgifter som delas med andra förenar och är gemensamhetsskapande samtidigt som de formar verksamhetens innehåll och utvecklar arbetet. Här konstrueras regler och föreställningar om giltig kunskap, om hur saker och ting bör vara eller göras. Kunskapen blir situerad till det sammanhang där den lärts och praktiserats. Det skapas en praxis där individerna som arbetar tillsammans delar kunskap och erfarenheter och bildar ett gemensamt förhållningssätt. Gemenskapen kan beskrivas som en social tillhörighet inom vilken utveckling och lärande sker (Billett, 2004; Eteläpelto et al., 2014; Gherardi & Nicolini, 2000; Gringer, 2002; Lave & Wenger, 1991; Le et al., 2022; Wenger, 1998).

Ett arbetsintegrerat lärande förutsätter mellanmänniska relationer. Dessa relationer, som skapas av aktiviteter i arbete/arbetsuppgifter, leder till sociala processer av interaktion som i sin tur leder till utveckling och lärande i arbete (jfr Säljö, 2009; Wenger, 1998). Här avses lärandeprocesser/gemensamhetsskapande faktorer i samband med aktiviteter av arbete inom en viss praktik.

Identitet i arbete – yrkesidentitet

Identitet formas i relation till det arbete som utförs (Eteläpelto et al., 2014). Det är en socialiserande process där individen är del av en yrkespraktik som styr beteende och lärande och formar individerna inom yrkesrollen (Salling, 2001; Wenger, 1998). Arbetsplatsen är en tydligt identitetsformande social praktik där interaktion, uppgifter och specifika åtaganden formar yrkesidentiteten.⁴ Yrkesidentiteten avspeglas i hur man uppfattar sig själv i yrkesrollen och vem man är i sammanhanget. Formandet bygger en slags yrkesrelaterad självbild som påverkas genom utveckling (Eteläpelto et al., 2014; Salling, 2001; Wenger, 1998). Processen är på så sätt en identitetsformande lärprocess där individerna möter sin förståelse av omvärlden i relation till andra. Det sker förhandlingar om kunskap som leder till förändrat tänkesätt. Ny erfarenhet utvecklas och lärande uppstår (Gherardi & Nicolini, 2000). Det kan handla om yrkesidentitet rörande vem man vill vara och vem man ska bli men också om arbetets innehåll. Individerna utvecklar idéer och insikt om hur arbetet kan och bör utföras (Wenger, 1998), vilket blir särskilt viktigt i samband med nya arbetsuppgifter. Insikten kan beskrivas som kunskap att veta vad ett visst sammanhang kräver och vilka handlingsstrategier som kan vara lämpliga. Inom en social praktik formar individerna ett gemensamt sätt att uppträda, prata och agera, i likhet med Gringers (2002) beskrivning av ett kollektivt formande av praxis över tid. Gemenskapen förutsätter social delaktighet, som i sin tur är en förutsättning för lärande och utveckling av yrkesidentitet (Wenger, 1998).

Metod

Studien utgår från ett sociokulturellt förhållningssätt där sociala sammanhang betraktas som betydelsefulla för individernas utveckling. För att ta reda på hur lärande kommer till uttryck behöver förståelse utvecklas för arbets sättet vid de studerade förskolorna.

Studien har en induktiv och kvalitativ ansats där förståelse för fenomenet fångas genom pedagogernas utsagor. Den uppfattade ”verkligheten” om arbetet antas vara sammanflätad med kontextuella villkor (Hydén, 1997; Säljö, 2014).

Förskolorna har varit delaktiga i planeringen av studien, varför den i likhet med Eriksson och Svensson (2021) beskrivs som *praktiknära* och innebär att den utformas tillsammans med praktiken för att gynna båda. Idéer om forskningen har diskuterats med verksamhetscheferna varpå tankarna har utvecklats till en forskningsfråga.

4 Begreppen *identitet*, *identitetsutveckling i arbete* och *yrkesidentitet* ses i relation till yrkesmässig utveckling, dvs. den utveckling som individen upplever sig uppnå genom en avgränsad arbetsuppgift. Yrkesidentitet ska här inte blandas ihop med profession och professionsidentitet. Med identitetsutveckling avser vi utvecklingen av yrkesidentiteten inom ett sociokulturellt sammanhang av arbete.

Verksamhetens arbete med lärandesamtal

Lärandesamtalen innebär att pedagogerna observerar barngrupperna och dokumenterar olika aktiviteter varpå materialet bearbetas innan det tas till diskussion med föräldrarna. I varje föräldragrupp finns ca 5–10 personer. Arbetet kräver teoretiska och praktiska kunskaper varför inläsning av pedagogiska teorier, vetenskapliga artiklar, reflektioner och handhavande av digitala verktyg hör till vardagen.

Studiens avgränsning

Studien är tidsmässigt och geografiskt avgränsad. Förskolornas arbete har studerats under den period då de, 2018, stod inför och i genomförandet av ett nytt arbetssätt. Den geografiska avgränsningen rör sex förskolor, tillhörande två rektorsområden i mellanstor svensk kommun. Sammanlagt arbetade 67 pedagoger i de deltagande förskolorna. Förskolornas två chefer/rektorer har ett utvecklat samarbete och gemensamt förhållningssätt.

Datamaterial

För att ge varje pedagog en unik röst har skriftliga berättelser samlats in. Pedagogerna har getts fritt utrymme att enskilt och anonymt reflektera. Berättelserna fångar upplevelser och erfarenheter (Hydén, 1997) av arbetet med lärandesamtalen. Innehållet i datamaterialet betraktas som exempel på uttryck för verksamhetens kultur, sociala normer, värderingar och lärande (Säljö, 2014).

Materialet har inhämtats vid två tillfällen för att belysa dels ett tidigt skede, dels ett senare skede av pedagogernas arbete, vilket innebär att utveckling kan studeras. Det gick fyra månader mellan de två datainsamlingstillfällena, så pedagogerna hann genomföra ett antal lärandesamtal däremellan. Vid det första datainsamlingstillfället deltog 38 pedagoger och vid det andra 40. Det sammanlagda datamaterialet består av 78 berättelser/textdokument.

Dataanalys

Analysen har utgått från de skrivna berättelserna/texterna. Innehållsanalys, enligt Elo och Kyngäs (2008), har använts där öppen kodning, kategorisering och abstraktion har gjorts av materialet. Analysprocessen har bestått av två på varandra byggande steg. Först har pedagogernas beskrivningar av lärandesamtalen studerats öppet och induktivt, där teorin lagts åt sidan. I steg två har analysförfarandet haft utgångspunkt i resultatet från steg ett i kombination med teori.

Analysen av pedagogernas beskrivningar ledde fram till tre kategorier. Dessa var *osäkerhet*, *prestation* och *erfarenhet* och hade drivande egenskaper. Kategorierna analyserades fördjupat för att nå de latenta beskrivningarna av lärandets ”hur”.

Etiska aspekter

Pedagogerna har informerats muntligt och skriftligt vid personalmöten samt i samband med varje datainsamling. Det som betonades var studiens syfte och frivilligheten att delta. Vidare gavs möjlighet att ställa frågor. Det informerade samtycket har varit en viktig del i det förtroendebyggande som möjliggjort datainsamling varför frivillighet och självbestämmande har betonats under hela forskningsprocessen, liksom möjligheten att när som helst dra sig ur.

De som valt att delta har kunnat göra det anonymt. Många av berättelserna är inlämnade på utskrivna papper. Dessa har nästan uteslutande varit helt namnlösa. Om någon har undertecknat berättelsen med sitt namn eller skickat via e-post har materialet oidentifierats och numrerats före analys. Citaten i resultatredovisningen är därför numrerade. I samtliga delar har forskningsetiska principer beaktats (Vetenskapsrådet, 2017).

Respondentvaliditet och studiens giltighet

Resultatet från de genomförda analyserna har diskuterats med förskolechefer/rektorer, utvecklingsledare och förskolepedagoger för att nå respondentvaliditet (Allwood & Erikson, 2017). Diskussionerna har hjälpt till att säkerställa tolkningen av inkomna data, ifrågasätta rimlighet rörande kunskapsanspråk och gett möjligheter till komplettering.

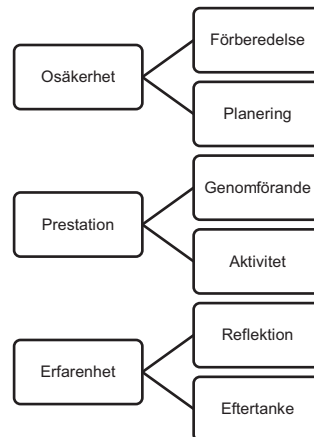
Frågan som undersöks och forskningsresultatet har koppling till ett specifikt sammanhang. Generaliserbarhet av resultatet är inte möjligt. Dock kan resultatet vara relevant och giltigt i liknande verksamheter där nya arbetsmetoder eller utvecklingsarbete har genomförts.

Metoddiskussion

De skriftliga berättelserna är konstruerade genom pedagogernas upplevelser av arbetslivet och reflekterar kultur (Hydén, 1997; Säljö, 2009). Det är således både pedagogernas egen upplevelse av arbetet och konstruktionen av det som kan påverka vilka uppgifter de väljer att synliggöra. Det är inte säkert att de själva ser allt eller kan förhålla sig kritiskt till sin situation. Det skrivna språket ger möjlighet till att avvägas och formuleras med eftertanke, vilket kan ha både för- och nackdelar. Vad pedagogerna väljer att berätta kan ha påverkats av stämningen vid tiden för studien eller av föreställningen om vad som borde och inte borde berättas (jfr Hydén, 1979). Hade studien genomförts tidigare, så hade förmodligen den skepsis som fanns mot arbetsmetoden varit dominerande och resultatet hade sett annorlunda ut, kanske mer kritiskt. Nu genomfördes studien i ett skede då oron lagt sig, lärandesamtalen hade prövats, rutinerna börjat sätta sig och pedagogerna kände sig trygga. Detta kan vara en bidragande orsak till pedagogernas positiva inställning.

Resultat

Resultatet visar kategorierna *osäkerhet*, *prestation* och *erfarenhet*. Dessa har drivande egenskaper för pedagogernas lärande. De generella kategorierna beskriver vad som driver utvecklingen av pedagogernas lärande och identitet i yrkesrollen. Tillsammans med subkategorierna *förberedelse*, *planering*, *genomförande*, *aktivitet*, *reflektion* och *eftertanke* utgör de olika faser i pedagogernas arbete (se figur 1).



Figur 1. Tre generella kategorier med sex subkategorier som drivkrafter för lärande.

Faserna presenteras och exemplifieras nedan. Varje fas avslutas genom en summering där det arbetsintegrerade lärandet synliggörs.

Osäkerhet – en fas av förberedelse och planering

Den första fasen handlar om tiden före genomförandet av ett lärandesamtal. Det är en fas som visar hur pedagogerna arbetar med att förbereda sig noggrant. Tydlig planering och medvetenhet kring vad som behöver göras och varför är en förutsättning för att få ut mycket av lärandesamtalen. Pedagogerna nämnde att arbetet lett till ett nytt sätt att förhålla sig till verksamheten. Det innebar inledningsvis att de prövade sig fram för att hitta ett lämpligt angreppssätt kring gruppsamtal, men att de också kände oro inför detta.

Till en början var jag skeptisk till hur föräldrarna ställde sig till att ha samtal i grupp. Mina tidigare erfarenheter är att föräldrar vill veta mycket om sitt eget barn och är mindre intresserade av verksamheten. (nr 57)

Planeringen kretsade kring funderingar, såsom att sätta ihop lagom stora föräldragrupper, att avsätta lagom tid för genomförande eller att forma ett innehåll som engagerar alla föräldrar och skapar gemensam diskussion kring ett tema. Detta visade en känsla av ansvar för att samtalet skulle bli givande, men också oro för misslyckande. En pedagog uttrycker att ”många tankar snurrade i huvudet” samt att arbetsuppgiften kändes stor och svår, vilket

var ett orosmoment. Funderingar där detta framträdde uttrycktes också i form av frågor riktade till dem själva: ”Vad tycker jag själv? Gruppsamtal eller enskilt? Hur ska vi hitta tråden? Vilket material ska vi ta med?” (nr 25.)

Pedagogerna beskrev arbetssättet som nytt och att de därför fick pröva sig fram samt att på egen hand utarbeta ett lämpligt underlag inför varje lärandesamtal. Det handlade om att våga tappa kontrollen över situationen och lita på sina kunskaper. Beskrivningarna vittnar om den utmaning det kan innebära att testa och genomföra något nytt i arbetet men också att hantera kommande situationer på ett nytt sätt. Det belyser engagemang, vilket också nedanstående citat är ett exempel på.

För min egen del är det en enorm utmaning att få till bra samtal där man dels visar på en bredd i det ”kollektiva” lärandet men också att det ska ges möjlighet att djupdyka i specifika lärområden. (nr 77)

Pedagogerna lägger tid på att förbereda sig inför varje samtal och känner att de har mycket att lära. De beskriver en omställning till ett arbetssätt där de måste vara beredda på oförutsedda händelser. Det är tydligt att pedagogerna inte har full kontroll över vad diskussionen med föräldrarna kan komma att innehålla, vilket utmanar dem i deras yrkesroll. De nämner till exempel oro för att föräldrarna skulle styra samtalet åt fel håll, att det skulle bli tyst eller att föräldrarna inte ställer frågor om verksamheten. Citatet nedan visar exempel på denna oro där en av pedagogerna betonar att det är viktigt att våga arbeta på ett nytt sätt och att vara förberedd på att få igång en diskussion.

Att kunna ställa öppna frågor för att låta föräldrarna reflektera själva över barnens lärande, utan att jag står med ”facit”. (nr 73)

Detta att testa sig fram handlade om att dels själv, dels tillsammans med andra finna ett lämpligt sätt att hantera den nya arbetsmetoden och hitta en trygghet i det.

En annan utmaning bestod i att samtalet med föräldragruppen inte fick handla om enskilda barn, då den typen av information hör till utvecklingssamtal. Samtalen skulle istället fokusera på hela barngruppen och barngruppens sociala lärande. Att skifta fokus från individ till kollektiv påverkade pedagogerna under planeringen av samtalen.

När vi startade upp med lärandesamtal i grupp var det ganska nervöst första gångerna. Jag frågade mig hur gör jag om det kommer upp frågor om ett enskilt barn? Hur håller vi oss till ämnet om föräldrarna spanar in på andra frågor, till exempel praktiska saker? Det var mycket man behövde tänka på och förbereda sig för. (nr 61)

Förberedelsefasen innebar att pedagogerna planerade för att kunna genomföra givande samtal. Ett antal olika presumtiva scenarion togs i beaktande och ett flertal av dem uttrycktes i

termer av farhågor för hur det skulle kunna gå. För att motverka befarade problem behövde pedagogerna planera för relevanta diskussionspunkter om barnens samspel. Vidare behövde de planera för att hålla igång ett intressant samtal, vara pålästa om sådant de tidigare inte behövt tänka på och samtidigt behärska teknik och digitala verktyg då arbetet skulle presenteras genom PowerPoint. Pedagogerna förberedde sina samtal noga eftersom det fanns en del farhågor kopplade till vad föräldrarna skulle tycka eller om de själva skulle klara av att svara på alla frågor. I förberedelsearbetet ingick hantering av bildokumentation, vilket också krävde kunskap kring de filmer som spelats in. Utmaningen blev extra stor för de pedagoger som inte var vana att använda digitala verktyg. Citatet nedan visar exempel på detta.

Vi pedagoger [...] reflekterade tillsammans [...] Vi blev då medvetna om att mycket från vår läroplan gör vi utan att vi alltid är medvetna om detta. Vi känner att vi utvecklas i vårt arbete med barnen. (nr 72)

Sammanfattningsvis kan konstateras att det fanns orostankar inför de kommande samtalen. Fasen präglas av farhågor rörande avsaknad av kontroll inför genomförandet av arbetet. Av resultatet är detta en fas av förberedelse och planering inför en delvis ny roll och arbetsuppgift. Det kräver arbetsinsatser i form av inläsning, vilket ingår i aktiviteterna kring planeringen där pedagogerna funderar på hur de ska hantera eventuella svårigheter de stöter på i arbetet med lärandesamtalen. Känslan av osäkerhet gör att pedagogerna självmant söker efter ny kunskap.

Det arbetsintegrerade lärandet i denna fas utmärker sig som ett lärande som uppstår genom den arbetsuppgift som presumtiva scenarion leder till och handlar om interaktion *inför* arbetet med lärandesamtalen.

Prestation – en fas av genomförande och aktivitet

I genomförandefasen träffar pedagogerna föräldragrupperna. Berättelserna präglas av tillfredsställelse över egen prestation. Flera av pedagogerna uttryckte att de kände sig professionella. Tidigare farhågor visade sig vara obefogade då föräldrarna i många fall var både intresserade av innehållet i samtalen och nöjda med formen. Lärandesamtalen genomfördes alltid av två pedagoger och det framkom att pedagogerna värdesatte varandras stöd och gemenskap. De uttryckte att det var en fördel att kunna hjälpas åt och stötta varandra när så behövdes.

Det är lättare att vara fler pedagoger vid samtalen, man kompletterar varandra. (nr 4)

Pedagogerna upplevde att samtalen var avhängiga noggrann förberedelse. Deras insats handlade om att förbereda sig för att ha teoretiska kunskaper om barns utveckling och interaktiva lärande. De ville framträda på ett trovärdigt sätt inför andra.

Resultatet visar att pedagogerna själva bygger upp en kunskapsbank genom vad de presterat i lärandesamtalen. Det handlar om hur samtalen bör genomföras och förklaras, men även hur bästa resultat kan nås. I genomförandefasen sattes föreställningar om yrkesrollen och det nya arbetssättet på prov. Pedagogerna reflekterade över sin roll och sitt tillvägagångssätt i genomförandet av varje samtal. Detta gav dem möjligheter att förbereda samtalen med hjälp av kollegor, till exempel när den pedagogiska plattformen skulle kopplas till olika aktiviteter eller när regler ska tolkas. Att tillsammans med kollegor reflektera både före och efter ett genomfört lärandesamtal skapade trygghet.

Jag reflekterar med hjälp av våra styrdokument och tillsammans med kollegor ... (nr 61)

Pedagogernas samarbete möjliggjorde ett gemensamt upplägg och en enhetlig hållning i samband med genomförandet. Beskrivningarna vittnar om att en god planering uppfattades ge en god grund för ett lyckat genomförande av lärandesamtalen.

Vi diskuterade mycket innan i arbetslaget hur och vad lärandesamtalen skulle handla om och vilka eventuella frågor som kunde tänkas ställas av föräldrarna inför vårt första samtal i grupp. (nr 76)

Sammanfattningsvis består genomförandefasen av en stabil kunskapsgrund. Pedagogerna känner att de har kontroll över vad lärandesamtalen handlar om och vad dessa kräver. De vill göra ett bra arbete och vara pålästa. Mötet med föräldrarna gör att de vill prestera, vilket också kräver gott samarbete. Prestationskänslan motiverar pedagogerna i sökandet efter kunskap.

Det arbetsintegrerade lärandet i denna fas kan beskrivas ske genom den kollektiva interaktionen som sker i genomförande av arbetet med lärandesamtalen.

Erfarenhet – en fas av reflektion och efterarbete

I den sista fasen beskrivs erfarenhet bestående av reflektion och efterarbete. Här visar sig utvärdering vara betydelsefull för det fortsatta arbetet och planeringen av nya kommande samtal. Resultatet visar att pedagogerna värdesätter både den egna och den gemensamma erfarenheten. Utbytet kring vad som fungerat bra och mindre bra upplevdes vara till hjälp i utvecklingen av arbetet. Erfarenheterna användes inte bara långsiktigt utan upplevdes även göra nytta i vardagsarbetet med barnen, exempelvis i observationer av barngruppen.

Sammanfattningsvis så tycker jag att vi genom denna samtalsform blivit bättre på att synliggöra [...] fokus på hur processerna ser ut och hur det enskilda barnet såväl som gruppen kommer fram till svar eller får nya funderingar på tidigare frågeställningar. Det krävs mer av mig som pedagog vilket jag tycker är väldigt stimulerande, att utforska och undersöka tillsammans med barnen och att sedan synliggöra det för föräldrar/vårdnadshavare ger ett djup i vår verksamhetsidé. (nr 75)

Pedagogerna reflekterade över de genomförda samtalen och diskuterade vad som blivit bra och vad som kunde förbättras. Reflektion var viktigt i sökandet efter den nya rollen. Att vara en god samtalsledare upplevdes av de flesta som eftersträvansvärt. Även om förberedelserna innebar slit, så gav det värdefull erfarenhet. Olika ståndpunkter vittnar om att ett gott arbete kräver kunskap och förberedelse som på sikt upplevs gynna den egna yrkesrollen.

Att vi lyfter upp våra samtal till en högre nivå där vi verkligen kan lyfta vår profession och på ett professionellt sätt samtala med föräldrarna. Det känns faktiskt bra. (nr 5)

Vidare framgår det av pedagogernas beskrivningar att de upplevde att lärandesamtalen blev bra för att de i förväg hade funderat på vad som skulle tas upp. Analysen visar erfarenhetsanvändning i arbetet med samtalen. Baserat på tidigare genomförda samtal planerades det fortsatta arbetet. Det framgår att ett noggrant upplägg genererar upplevelsen av ett bra samtal och en tillfredsställande utveckling i yrket.

Känner att mina kunskaper får växa eftersom det krävs lite mer planering, både före, efter och under samtalen. (nr 51)

Den tredje fasen kan sammanfattas i att pedagogerna genomför ett målmedvetet och erfarenhetsbaserat arbete med förberedelser för framtida lärandesamtal. Tidigare idéer om vad som vore ett bra respektive mindre bra arbetssätt har testats och pedagogerna utvärderar och planerar sina kommande samtal utifrån sina insikter. Kunskapen finns i det som erfarits och reflekterats över och som kan komma till ny användning. Det är uppenbart att en större säkerhet har vuxit fram. Pedagogerna känner sig förväntansfulla inför nya kommande samtal och beskriver sig själva som yrkesmässigt skickliga. Fasen karakteriseras av trygghet och insikten om samtalen avspeglar ny kunskap och erfarenhet i arbetet.

Det arbetsintegrerade lärandet i denna fas består av medvetenhet om det egna lärandet i reflektionen över de genomförda lärandesamtalen. Det är en interaktion *om* arbetet.

Analys

Eftersom arbetssättet är nytt ställer det andra krav på pedagogernas yrkeskunskaper. De faser av aktiviteter som har identifierats i lärandesamtalen innebär både utmaningar och möjligheter. Dessa erbjuder förnyelse av kunskap för att hantera den nya rollen. I enlighet med Billett (2004) samt Lave och Wenger (1991) kan faserna betraktas som sociala

sammanhang för lärande och anpassning till det nya arbetssättet och de krav som arbetsuppgifterna ställer på kunskap.

Här presenteras en analys med teoretisk koppling till lärande och identitetsutveckling i arbetet.

Krav som drivkraft för lärande och identitetsutveckling

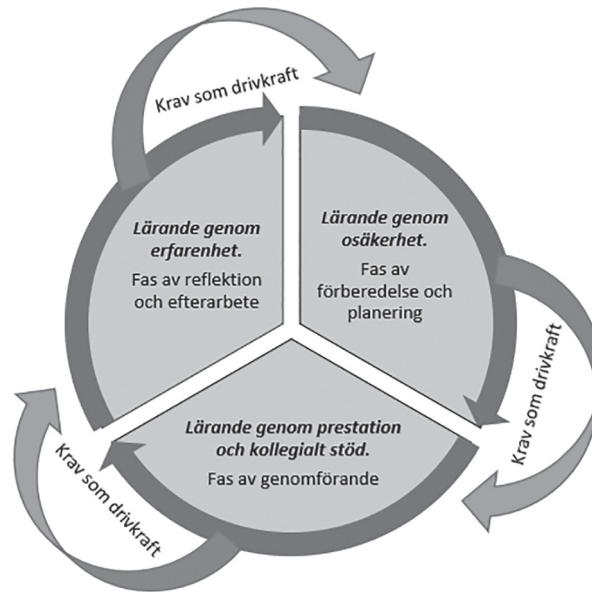
Alla tre faser är att betrakta som gemensamhetsskapande sammanhang tillika tillfällen för lärande (Wenger, 1998). Här konstrueras idéer om giltig kunskap. Varje fas karakteriseras av något typiskt för fasen. Detta typiska kan tolkas i termer av krav som ställs på pedagogerna. Det handlar om tre former av upplevda krav: *behov av att nya kunskaper identifieras*, *att identifierade kunskaper förvärvas* och slutligen *praktiseras* (se tabell 1 nedan). Detta är drivkrafter som handlar om ansvar för kunskap i relation till verksamheten (Salling, 2001) och bidrar till gemensamhetsskapande aktiviteter (Wenger, 1998). Drivkrafterna är motorer för ett kontinuerligt lärande och formande av kunskap och identitet (jfr Eteläpelto et al., 2014; Salling, 2001; Wenger, 1998) som upprepar sig inom varje fas genom känslan av osäkerhet, viljan att prestera och ambitionen att använda vunnen kunskap/erfarenhet.

Tabell 1. Krav som drivkraft för pedagogernas lärande och identitetsutveckling inom varje fas.

Faser av arbete	Kategorier/Drivande egenskaper	Bakomliggande krav som drivkraft för lärande och identitetsutveckling
Fas av förberedelse och planering	Osäkerhet	<i>Behov av nya kunskaper</i> <i>Förvärvande av kunskaper</i> <i>Praktiserande av kunskaper</i>
Fas av genomförande och aktivitet	Prestation	<i>Behov av nya kunskaper</i> <i>Förvärvande av kunskaper</i> <i>Praktiserande av kunskaper</i>
Fas av reflektion och eftertanke	Erfarenhet	<i>Behov av nya kunskaper</i> <i>Förvärvande av kunskaper</i> <i>Praktiserande av kunskaper</i>

Det blir tydligt att pedagogernas arbete kan liknas vid en process där lärandesamtal förbereds, genomförs och utvärderas genom reflektion för att utvecklas innan de genomförs på nytt.

Lärandet kan gestaltas likt en cykel med tre efter varandra följande faser som ständigt pågår i likhet med arbetsperioder av lärande där pedagogerna kontinuerligt utvecklar förhållnings- och tankesätt (Eteläpelto et al., 2014; Gherardi & Nicolini, 2000). De identifierade faserna illustreras i figur 2 nedan fyllda av läraaktiviteter som kan antas leda till identitetsutveckling hos pedagogerna. Figurens inre pilar visar utvecklingsprocessens riktning, ett framåtsträvande som sker genom drivkrafterna. De yttre pilarna visar kunskapspåfyllnad som får betydelse för det efterföljande arbetet.



Figur 2. Lärandesamtal som aktivitets- och lärandecykel bestående av faser och drivkrafter för pedagogernas lärande och identitetsutveckling i arbete.

Den första fasen, förberedelse och planering, präglas av osäkerhet. Pedagogerna identifierar sina kunskapsbehov i relation till det specifika åtagandet. Med detta följer idéer om hur arbetet bör bedrivas och insikt om egna behov av kunskap – en handlingsstrategi (Wenger, 1998) som driver lärandeprocessen och lägger grund för kommande arbete och utformning av ny gemensam praxis (Gingers, 2002). Lärandet sker informellt och är integrerat i ett arbetsmanhang med fokus på den gemensamma arbetsuppgiften (jfr Billett, 2004; Lave & Wenger, 1991). Den andra fasen är den då pedagogerna är mogna att framträda inför föräldragruppen. Prestationen driver dem i det de behöver träna innan det praktiseras. Den slutliga fasen fokuserar på att ta tillvara den erfarenhet som byggts upp i planeringen av nya samtal.

I likhet med studierna av Tannehill och MacPhai (2017) samt Luguetti et al. (2019) kan man förstå att det sker en utveckling utifrån pedagogernas beskrivningar av arbetet. De tre faserna upprepas konstant och ger pedagogerna möjlighet att utveckla samsyn samt utmana, förvärva och praktisera kunskap. Det är alltså inte bara införandet av en ny samtalsform utan också lärandesamtalen i sig som genererar lärande. Arbets sättet lägger grunden för gemensam kunskap som successivt vävs in i agerandet hos pedagogerna och bidrar till lärande och utvecklingen av yrkesidentitet (Eteläpelto et al., 2014; Salling, 2001; Wenger, 1998).

Behov, förvärvande och praktisering av kunskaper återkommer inom alla faser av arbete. Nedan presenteras de bakomliggande kraven med sina drivande egenskaper för att synliggöra hur lärande och identitet utvecklas genom det arbete som pedagogerna gör.

Behov av kunskaper

Det finns ett återkommande behov av nya kunskaper i alla faser. I faser av förberedelse och planering framgår att arbetssättet till en början kändes främmande då det innebar en utmaning och ovisshet som kräver planering av arbetet. Idéer om hur arbetet bör bedrivas skapar behov av ny kunskap. Sökande efter nödvändiga fakta blir därför viktigt i pedagogernas planeringsarbete, vilket är en del av lärandeprocessen och en grund för kommande arbete och utformning av ny gemensam praxis (Wenger, 1998). Behov av ny kunskap finns också i genomförandefasen där inläsning av fakta blir nödvändigt. Pedagogerna läser in sig på teorier och regelverk som de identifierat sig ha behov av för att klara den egna yrkesrollen. Även i den sista faser, reflektion och eftertanke, kan ny kunskap stärka pedagogerna i den nya rollen. Pedagogerna måste reflektera över arbetssättet och vilka andra kunskaper som behöver adderas inför kommande nya samtal. De diskuterar sådant de har läst i vetenskapliga artiklar, teorier och hur de ska hantera svåra samtalssituationer. Att förstå erfarenheter i relation till arbetet gör att nya behov av kunskaper i reflektionsarbetet ständigt kan identifieras (Gherardi & Nicolini, 2000). Detta är en del i den gemensamma kunskapsprocessen i strävan mot en gemensam strategi i arbetet (jfr Gringers, 2002).

Förvärvande av kunskaper

I faser av förberedelse och planering förvärvas den kunskap som krävs för att kunna förbereda och planera ett lärandesamtal. Aktiviteterna drivs av osäkerhet, vilket gör att pedagogerna fyller kunskapsluckor för att få en stabil grund och bli av med osäkerhetskänslan kring sin roll och funktion.

Förvärvande av kunskaper hålls igång tack vare lärandesamtalen, då pedagogerna vill leverera och göra ett bra intryck på föräldrarna. De tycker att det är viktigt att prestera. Här handlar det om att kunna samtala och svara på frågor om verksamheten men också att kunna agera om det blir tyst i rummet. Faktakunskap kring förskolans styrdokument upplevs ge trygghet i hanteringen av oplanerade situationer. Pedagogerna ser sig som samtalsledare och uttrycker att ansvar för kunskapsinhämtning är viktigt. Här utvecklas situerad kunskap där träning i yrkesutövning ger pedagogerna en del av den kunskap de efterfrågar. Kunskapen knyts till det sammanhang där den praktiseras (jfr Billett, 2004; Gringer, 2002; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Pedagogerna reflekterar och diskuterar med varandra i den tredje faser. I samtalen förvärvar de kunskap genom att lyssna in vad andra förmedlar och sätta det i relation till egna erfarenheter för att se vilka nya kunskaper som behövs i reflektionsarbetet (Gherardi & Nicolini, 2000).

Praktiserande av nya gemensamma kunskaper

Planeringsfasen blir mindre osäker ju fler gånger pedagogerna planerat och vet vad som ska läsas in och hållas koll på. Arbetet är i stora delar kollektivt (jfr Damjanovic & Blank, 2021)

där kunskaper kring förberedelser kontinuerligt testas och används. Pedagogerna har utvecklat sätt att strukturera planeringen av arbetet och format en gemensam praxis (jfr Gringer, 2002). Bakom detta finns en föreställning om den egna yrkesrollen, hur yrket ska praktiseras och hur en förskolelärare bör vara i samtal med föräldrar. I genomförandefasen praktiseras de vunna kunskaperna och pedagogerna känner sig kunskapsmässigt förberedda att framträda inför kollegor och föräldrar. Känslan kopplas till viljan att prestera och det blir viktigt att ta tillvara den erfarenhet som byggts upp. I sista fasen krävs att pedagogerna reflekterar över genomfört arbete. Utvecklingen av yrkesidentiteten konstrueras genom förväntningar om vad de anser sig behöva kunna. Detta leder samtidigt till utveckling av kunskaper och en självbild (Eteläpelto et al., 2014) som de kan identifiera sig med (Salling, 2001; Wenger, 1998).

Diskussion

Den genomförda studien är unik i sitt slag då studier av pedagogers lärande och identitetsutveckling i arbete med samtal, såsom lärandesamtal, är sällsynta. Här uppmärksammas ett lärande som annars inte är så självklart. Syftet med studien var att förstå samtalen som en aktivitet genom vilken pedagogers lärande och identitet i arbete kan utvecklas. Resultatet visar att lärandesamtal är en aktivitet som kräver kollektiva insatser. Aktiviteten är beroende av att det finns en arbetsgrupp som har en gemensam praxis och arbetar mot gemensamma mål. Detta är jämförbart med vad Wenger (1998) benämner praxisgemenskap. Den gemensamhetsskapande aktiviteten rör de utmaningar som följer med det nya arbetssättet.

I de processer som lärandesamtalen startar i verksamheten framträder behovet av ömsesidig gemenskap där fokus riktas mot handling. Pedagogerna behöver varandra för att utifrån sina olika föreställningar skapa innebörd i det nya. Känslan av osäkerhet men också prestationskrav driver och förenar pedagogerna i det problem de står inför (Wenger, 1998). De gemensamhetsskapande faktorerna är en förutsättning för problemlösning och lärande och lägger grunden för giltig kunskap i arbetet med lärandesamtalen. Under orienteringen diskuteras det en del, vilket pedagogerna verkar finna en trygghet i. Det går att förstå att detta arbetssätt bidrar till en gemensam hållning och enat synsätt kring innehåll, förhållningssätt, uppträdande och samtal med föräldrar (Billett, 2004; Lave & Wenger, 1991; Salling, 2001; Wenger, 1998). Agerandet rustar arbetsgruppen för framtida utmaningar och möjliggör fortsatta diskussioner kring de egna kunskapskraven.

Fungerar inte samarbetet så kan lärandesamtalen splittra arbetsgruppen och rasera den gemenskap som bidrar till lärande. De krav som beskrivs är laddade med känslor och det är tydligt att pedagogerna utmanas i sitt arbete. De drivs av osäkerhet när de läser in nödvändig kunskap på sin fritid eftersom det blir ett krav för att inte göra bort sig i

samspelet med föräldrar eller kollegor, men också för att bidra till gruppens kunskapsmässiga påfyllnad. Detta är viktigt för pedagogernas utveckling (Ohlsson & Granberg, 2016; Wenger, 1998).

Lärandesamtalens bidragande till pedagogernas lärande

Sättet att hantera lärandesamtalen presenteras genom faser, som en ständigt pågående aktivitets- och lärandecykel (figur 2) integrerad i ett arbetsammanhang med fokus på den gemensamma arbetsuppgiften (jfr Billett, 2004; Lave & Wenger, 1991). Arbetsvillkoren har förändrats genom de nya arbetsuppgifterna och de mekanismer som drar igång ett lärande har här visat sig ligga i de krav som arbetssättet ställer på pedagogerna. Pedagogerna ingår i en gemensam överenskommelse om att barnens kollektiva lärande ska uppmärksammas framför bedömningen av enskilda barns utveckling. Det förpliktar till att fylla kunskapsluckor så att arbetet kan genomföras. I likhet med Damjanovics och Blanks (2021) studie finns det förenande faktorer som gynnar lärande. Utifrån detta kan lärandesamtalen förstås som en aktivitet för pedagogernas lärande – ett lärande som uppstår i strävan efter kunskap och genom inbyggda utmaningar.

När pedagogerna genomfört samtalen ett antal gånger känner de sig nöjda, både med sin prestation inför föräldrarna och med vad de har lärt sig. Detta visar utveckling, men vägen dit är inte rak. Ett tydligt villkor för lärandet är att pedagogerna ser sig som en del av ett kollektiv och kan samarbeta. Även om var och en först måste förkovra sig på egen hand behövs ett samarbete. Det erfordras att gemensamt identifiera kunskap som saknas, vilket leder till att pedagogerna växer med uppgiften (Billett, 2008; Wenger, 1998).

Det kan också finnas andra bakomliggande mekanismer till lärande som här inte låtit sig visas. En tanke är att motstånd kan ha funnits mot arbetssättet där viljan att göra rätt och lojalitetskonflikt kan ha gett anledning till stress inför uppgiften. Motstånd kan tolkas som en risk att hamna i periferin av det sociala sammanhanget som är avgörande för lärande i arbete (Wenger, 1998). Om någon av pedagogerna hade valt att inte ställa upp på det nya arbetssättet hade det blivit problematiskt. Att som pedagog inte ställa upp på en vald arbetsform skulle äventyra gemenskapen och medföra en risk att hamna utanför (Gringer, 2002). Hur detta kan ha upplevts närmare framgår inte. Antingen har pedagogerna lyckats att dölja problemen eller så har det kanske inte varit särskilt stora bekymmer. Detta vet vi inte något om, men det bör ändå nämnas som en faktor som kan ha påverkat pedagogerna.

Pedagogernas utveckling av identitet

Pedagogernas utveckling är en process av lärande, en identitetsformande aktivitet invävd i arbetsuppgifter där yrkesrollen utvecklas kring vem man är, vill vara och vem man ska bli i relation till lärandesamtalen.

Lärandet blir ofrånkomligt genom omställningen i arbetet då det avviker från tidigare vanor. Pedagogerna måste omvärdera sin roll, sina kunskaper och sitt förhållningssätt. Det är först i genomförandefasen av lärandesamtalen som de förvärvade kunskaperna verkar sättas på prov och praktiseras. Det är också då som pedagogernas yrkeskompetens kan antas bekräftas och stärkas (jfr Salling, 2001; Wenger, 1998). Engagemang och samarbete har visat sig vara viktiga förutsättningar för identitetsutvecklingen. Den växer fram genom ansträngningar i de olika faserna där kunskap förvärvas, bearbetas och förhandlas både inför och efter varje samtal. Kontinuerligt byggs kunskaper in och används i nya samtal, vilket kan jämföras med vad Gherardi och Nicolini (2000) samt Lave och Wenger (1991) beskriver som identitetsformande. Erfarenheterna som pedagogerna samlar på sig fungerar som kompass för deras nutida och framtida yrkesroll. Individuellt rustas de för den nya arbetsuppgiften genom att komplettera sina kunskaper. På ett kollektivt plan formas nya värderingar, normer och villkor för delaktighet i arbetet genom diskussion om verksamheten (Eteläpelto et al., 2014; Gringer, 2002; Wenger, 1998).

Det arbetsintegrerade lärandet

Arbetsintegrerat lärande handlar här om att vara medveten om vad som görs i arbetet och hur det görs, att se en möjlighet att ta vara på den kunskap som finns i sammanhanget och förstå värdet av att vara delaktig. För att lärandet ska integreras i arbetssättet behöver pedagogerna ta del av de teoretiska kunskaper som identifierats (behov av nya kunskaper) och sedan klara av att använda dessa i praktiken (praktiserande av nya kunskaper).

Lärandesamtalen förutsätter interaktion och förhandlingar inför planerade samtal, i genomförandet av planerade samtal och efter de samtal som precis genomförts. Interaktion inbjuder till delaktighet i samtal om kunskap (Gherardi & Nicolini, 2000; Wenger, 1998).

Implikationer

Lärandesamtalen tycks ha gett pedagogerna ny kunskap och väckt en medvetenhet om det egna lärandet. Förståelsen för den egna lärandeprocessen och erfarenheterna från arbetet kan antas få betydelse för pedagogernas framtida arbete och utveckling. Exempelvis kan utmanande arbetsuppgifter uppfattas övervinnliga på grund av ökad trygghet i yrkesrollen eller verktyg att kollektivt möta förändring. Kunskapsutvecklingen kan också ha inverkan på verksamhetens styrdokument, framtida arbetsmetoder, arbetsplatslärande men också för pedagogernas yrkesstatus.

Så länge verksamheterna arbetar med lärandesamtal kommer pedagogerna förmodligen också att sträva åt att utvecklas. Gemensamt intresse och ovilja att hamna utanför gemenskapen tolkas som faktorer som ger kraft åt en framåtdrivande kunskapsutveckling men som samtidigt kräver en hel del av pedagogerna. En tänkbar negativ konsekvens av

detta eller liknande arbete kan vara upplevd stress. Det är därför viktigt att från ledningshåll undvika olika typer av prestationskrav.

Resultatet från denna studie bör komma till nytta för de pedagoger vars vardag präglas av utmaningar och för dem som arbetar med utvecklingsprojekt likt det studerade.

Framväxten av den nya yrkesrollen och utformningen av yrkesidentiteten antas komma från att pedagogerna kräver en hel del av sig själva. De påverkar varandra i detta samtidigt som de bidrar till att arbetet utvecklas. Ingen vill vara utanför den pågående processen. Det finns förenande faktorer som gynnar lärande och utveckling av yrkesidentitet där kunskap är den förenande och gemensamhetsskapande nyckeln. Identitetens utveckling avspeglas i beskrivningar av yrkesmässig mognad och ansvar i det utförda arbetet. Det kan konstateras att lärandesamtal är en aktivitet som möjliggjort att de studerade pedagogerna upplevt utveckling i yrket avseende identitet och lärande samt utvecklat ett enat förhållningssätt kring kunskap.

Tack

Tack till vår kollega vid Högskolan Väst, Institutionen för individ och samhälle, som läst manuskriptet och bidragit med värdefulla kommentarer.

Författarbiografi

Camilla Seidl, Phd, är lektor i pedagogik med inriktning mot arbetsintegrerat lärande vid Högskolan Väst, avdelningen för psykologi, pedagogik och sociologi. Hennes forskning rikas främst mot villkor för lärande i arbete där utveckling och kompetens fokuseras.

Lisbeth Eriksson, Phd, är docent i pedagogik och affilierad forskare vid Högskolan Väst, avdelningen för socialt arbete och socialpedagogik. Hennes forskning rör vuxnas lärande, folkbildning, migration och socialpedagogik.

Referenser

- Allwood, C. M. & Erikson, M. G. (2017). *Grundläggande vetenskapsteori för psykologi och andra beteendevetenskaper*. Studentlitteratur.
- Assarson, I. (2015). Goda lärmiljöer genom kollegialt lärande. I *Från idé till praxis. Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner* (Forskarnas rapport 2015:2). Malmö högskola.
- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices. Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, 16(6), 312–324.

- Billett, S. (2008). Learning through work: Exploring instances of relational interdependencies. *International Journal of Educational Research*, 47(4), 32–47.
- Billett, S. & Choy, S. (2013). Learning through work: emerging perspectives and new challenges. *Journal of Workplace Learning*, 25(4), 264–276. <https://doi.org/10.1108/13665621311316447>
- Damjanovic, D. & Blank, J. (2021). Teacher communities as a context for professional learning: a preschool case study. *Professional Development in Education*, 47(4), 574–585, <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1883718>
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107–115.
- Eriksson, L. & Svensson, L. (2021). Praktisknära forskning – ett redskap för folkbildningen? I *Folkbildning & Forskning Årsbok 2021*. Föreningen för folkbildningsforskning Stockholm 2021.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2014). Identity and agency in professional learning. I Billett, S., Harteis, C. & Gruber, H. (Red.). *International handbook of research in professional and practice-based learning* (s. 645–672). Springer Netherlands.
- Furu, A-C. & Sandvik, M. (2019). Att stöda pedagogers relationella professionalism genom forskningscirklar. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 8(10), 1–16.
- Gherardi, S. & Nicolini, D. (2000). The organizational learning of safety in community of practices. *Journal of Management Inquiry*, 9(1), 7–18.
- Granberg, O. & Ohlsson, J. (2016). *Kollektivt lärande i arbetlivet*. Studentlitteratur.
- Gringer, B. (2002). Communities of practice – kompetenceudvikling i praksisfællesskaber. I Larsen, H. H. & Skovbo, C. (Red.). *Fra kursus til kompetenceudvikling på jobbet*. Jurist- og Økonomiforbondets Forlag.
- Hydén, L-C. (1997). De otaliga berättelserna. I Hydén, L-C. & Hydén, M. (1997). *Att studera berättelser. Samhällsvetenskapliga och medicinska perspektiv*. Författarna & Liber AB.
- Häikiö, T. K. (2022). Förskollärares reflekterande praktik – en undersökning om pedagogisk handledning och pedagogisk dokumentation. *Nordisk barnehageforskning, Special issue: Lyssnandets pedagogik*, 19(4), 103–124. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.263>
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegialt lärande som utbildningspraktik*. Diss. Göteborgs universitet, Pedagogiska institutionen.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Le, A. H., Billett, S., Choy, S. & Dymock, D. (2022). Supporting worklife learning at work to sustain employability. *International Journal of Training and Development*, 1–21. <https://doi-org.ezproxy.server.hv.se/10.1111/ijtd.12288>
- Luguetti, C., Aranda, R., Enriquez, O. N. & Oliver, K. L. (2019). Developing teachers' pedagogical identities through a community of practice: learning to sustain the use

- of a student-centered inquiry as curriculum approach. *Sport, Education and Society*, 24(8), 855–866. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1476336>
- Lundberg, M. (2021). Praktisknära forskning – en bakgrund. I *Folkbildning & Forskning Årsbok 2021*. Föreningen för folkbildningsforskning Stockholm 2021.
- Markström, A-M. & Simonsson, M. (2013). Utvecklingssamtal som uppgift och verktyg i förskollärares professionssträvanden i interaktion med föräldrar. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 6(12), 1–18.
- Markström, A-M. & Simonsson, M. (2018). *Utvecklingssamtal: kommunikation mellan hem och förskola* (2. uppl.). Studentlitteratur.
- Ohlsson, J. (2012) Team learning: collective reflection processes in teacher teams. *Journal of workplace learning*, 25(5), 296–309. <http://dx.doi.org/10.1108/JWL-Feb-2012-0011>
- Salling, O. H. (2001). Professional identity as learning processes in life histories. *Journal of Workplace Learning*, 13(7/8), 290–297.
- SKOLFS 2018:50. Förordning om läroplan för förskola. Utbildningsdepartementet. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4001>
- SFS 2010:800. Skollag. Skollag (2010:800). Svensk författningssamling 2010:2010:800 t.o.m. SFS 2021:452 – Riksdagen.
- Säljö, R. (2009). Learning, theories of learning, and units of analysis in research. *Educational Psychologist*, 44(3), 202–208.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv* (3. uppl.). Studentlitteratur.
- SÖ 1990:20. FN:s konvention om barnets rättigheter. New York den 20 november 1989. [SO_1990_20.pdf](https://www.regeringen.se/so/1990/20) (regeringen.se)
- Tannehill, D. & MacPhail, A. (2017). Teacher empowerment through engagement in a learning community in Ireland: working across disadvantaged schools. *Professional Development in Education*, 43(3), 334–352. <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2016.1183508>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. God forskningssed (vr.se).
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Yildiz, F. Ö. & Yilmaz, A. (2021) Parent-teacher communication and parental expectations in the assessment process in Turkish preschool settings. *Education 3–13*, 49(6), 761–775, <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1861049>
- Yoon, D-Y., Han, S-H., Sung, M. & Cho, J. (2018). Informal learning, organizational commitment and self-efficacy. A study of a structural equation model exploring mediation. *Journal of Workplace Learning*, 30(8), 640–657.