



HÖGSKOLAN
I HALMSTAD

Förskolläraryrket 210hp

EXAMENSARBETE



”Vi fick ju lite själva sätta upp vad man skulle ha med...”

- En studie om utvecklingssamtal i förskolans kontext

Alexandra Andersson och Josefin Myte

Examensarbete för förskollärare 15hp

2017-02-16

Abstrakt

Syftet med studien är att undersöka vilka diskurser ett antal förskollärare och vårdnadshavare ger uttryck för gällande utvecklingssamtal i förskolans kontext, vilket besvaras genom forskningsfrågan: hur talar förskollärare och vårdnadshavare om utvecklingssamtal i förskolans kontext. Studien vilar på socialkonstruktionistisk teoribildning med diskurspsykologi som metodologisk utgångspunkt. Insamlingen av materialet har skett kvalitativt genom semistrukturerade intervjuer med tre förskollärare samt fokusgruppsamtal med fyra vårdnadshavare. Resultatet i studien synliggör fyra teman: *någon annan har uppfunnit hjulet, titta lite i läroplanen, vi satte upp personliga mål* och *de håller väl oftast med* samt diskurserna kring *den osäkra förskolläraren* och *den legitimerade bedömningen*. Resultatet visar att förskollärarna är osäkra gällande hur de ska uttrycka sig om innehållet i utvecklingssamtalet samt att både förskollärare och vårdnadshavare uttrycker sig positivt gällande bedömning av det enskilda barnet under utvecklingssamtalet.

Nyckelord: förskola, utvecklingssamtal, förskollärare, vårdnadshavare, bedömning, samverkan, socialkonstruktionism, diskurspsykologi

Förord

Inledningsvis vill vi rikta vårt tack till våra handledare, Monica Frick och Ulf Petäjä, som med ett stort engagemang har stöttat oss i vår skrivprocess. Vi vill även tacka de forskollärare och vårdnadshavare som deltagit i vår studie genom att bidra med spännande berättelser. Dessutom vill vi tacka våra familjer för stöttning och förståelse. Avslutningsvis vill vi rikta ett varmt tack till varandra för ett gott samarbete med många givande diskussioner. Genom hela arbetsprocessen och under författandet av examensarbetet har vi hjälpt och stöttat varandra, vilket har inneburit att vi tagit ett gemensamt och likvärdigt ansvar för hela arbetet.

Alexandra Andersson & Josefin Myte

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1. Syfte.....	2
1.2. Forskningsfråga.....	2
2. Tidigare forskning.....	2
2.1. Samverkan mellan hem och förskola.....	2
2.2. Utvecklingssamtal i förskolans kontext.....	3
2.3. Sammanfattning tidigare forskning.....	6
3. Vetenskapsteoretisk och metodologisk utgångspunkt.....	6
3.1. Socialkonstruktionism.....	6
3.2. Diskursanalys.....	7
3.3. Diskurspsykologi.....	7
4. Metod och design.....	8
4.1. Intervju.....	8
4.1.1. Semistrukturerade intervjuer med förskollärare.....	9
4.1.2. Fokusgruppssamtal med vårdnadshavare.....	9
4.2. Urval.....	10
4.2.1. Urval semistrukturerade intervjuer med förskollärare.....	10
4.2.2. Urval fokusgruppssamtal med vårdnadshavare.....	10
4.3. Tillvägagångssätt.....	10
4.3.1. Tillvägagångssätt semistrukturerade intervjuer med förskollärare.....	10
4.3.2. Tillvägagångssätt fokusgruppssamtal med vårdnadshavare.....	11
4.4. Dataproduktion.....	12
4.5. Transkribering.....	12
4.6. Analysprocess.....	12
4.7. Studiens tillförlitlighet.....	13
4.8. Etiska ställningstaganden.....	14
4.9. Metodkritik.....	14
5. Resultat och analys.....	16
5.1. Någon annan har uppfunnit hjulet.....	16
5.2. Titta lite i läroplanen.....	18
5.3. Vi satte upp personliga mål.....	19
5.4. De håller väl oftast med.....	20
6. Resultatsammanfattning.....	22
6.1. Den osäkra förskolläraren.....	22
6.2. Den legitimerade bedömningen.....	22

7. Diskussion	23
7.1 Den osäkra förskolläraren.....	23
7.2 Den legitimerade bedömningen.....	23
7.3 Sammanfattning diskussion.....	25
8. Didaktiska implikationer	25
9. Vidare forskning	25
Referenslista	27
Bilagor	I
Bilaga 1 – Samtyckesblankett	I
Bilaga 2 – Intervjuguide semistrukturerade intervjuer med förskollärare	II
Bilaga 3 – Samtalsguide fokusgruppsamtal med vårdnadshavare	III

1. Inledning

År 1998 infördes förskolans läroplan och sedan dess har förskolan varit en integrerad del av utbildningssystemet i Sverige (Markström & Simonsson, 2011). Förskolans läroplan syftar till att ange mål och riktlinjer för verksamheten (Skolverket, 2016). I och med införandet av förskolans läroplan skedde, enligt Persson och Tallberg Broman (2002), förändringar i förskollärares professionella uppdrag, då mer fokus riktades mot samverkan och delaktighet med vårdnadshavare än tidigare. Förändringarna medförde en osäkerhet kring yrkesidentiteten, då balansen mellan auktoritet och ödmjukhet blev svårdefinierad för förskollärare (Persson & Tallberg Broman, 2002). I förskolans läroplan framhävs vikten av vårdnadshavares deltagande, där samverkan mellan hem och förskola skapar en betydelsefull grund för barns möjlighet till lärande och utveckling (Skolverket, 2016).

I förskolans verksamhet sker samverkan med vårdnadshavare genom såväl informella som formella samtal. Informella samtal äger rum på daglig basis medan de formella samtalen genomförs vid planerade och strukturerade tillfällen. Ett av de formella samtal som sker mellan pedagoger¹ och vårdnadshavare i förskolans kontext är utvecklingssamtal (Steinberg, 2008). Sedan förskolans läroplan infördes år 1998 har utvecklingssamtalen varit en obligatorisk del i förskolans verksamhet (Markström och Simonsson, 2011). I förskolans läroplan framkommer det att pedagogerna i förskolan ska genomföra utvecklingssamtal minst en gång varje år där samtal ska föras om barnets trivsel, utveckling och lärande. Vidare lyfts det fram att det är förskollärarna som ska ha det övergripande ansvaret för innehåll, utformning och genomförande av utvecklingssamtalen.

I förskolans läroplan framkommer det vidare att fokus ska riktas mot verksamheten, vilket innebär att det inte är det enskilda barnet som ska bedömas och utvärderas (Skolverket, 2016). Markström och Simonsson (2011) hävdar å andra sidan att utvecklingssamtalen många gånger fokuserar på att bedöma och utvärdera det enskilda barnet. Det framkommer vidare i förskolans läroplan att förskolans kvalitet kontinuerligt och systematiskt ska utvärderas och utvecklas genom att barns utveckling och lärande ska följas, dokumenteras och analyseras (Skolverket, 2016). För att kunna utveckla verksamheten behöver således den bedömande blicken även riktas mot det enskilda barnet, då det är barnets utveckling som utgör ett underlag för utvärderingen av verksamheten. Förskolans läroplan kan därmed uppfattas som otydlig när det gäller vad bedömningen ska vila på och således är frågan om bedömning svår att förhålla sig till för förskollärare (Ljungberg, 2013). Ovanstående ligger till grund för vårt problem som är att det

¹ Med pedagoger avses i föreliggande studie både förskollärare och barnskötare.

finns en otydlighet gällande hur förskollärare förväntas planera och genomföra utvecklingssamtalen i förskolans verksamhet utifrån intentionerna i förskolans läroplan.

1.1. Syfte

Syftet med studien är att undersöka vilka diskurser ett antal förskollärare och vårdnadshavare ger uttryck för gällande utvecklingssamtal i förskolans kontext.

1.2. Forskningsfråga

Hur talar förskollärare och vårdnadshavare om utvecklingssamtal i förskolans kontext?

2. Tidigare forskning

Nedan presenteras den forskning som anses vara relevant för studien. Inledningsvis redogörs det för samverkan mellan hem och förskola, i ett mer övergripande avsnitt. Därefter följer ett avsnitt som specifikt fokuserar på utvecklingssamtal i förskolans kontext. Slutligen redovisas en sammanfattning av den forskning som har presenterats.

2.1. Samverkan mellan hem och förskola

I en studie genomförd av Kaufman och Pianta (1999) undersöks samverkan mellan förskollärare och vårdnadshavare i flertalet förskolor och förskoleklasser i USA. Undersökningen, som är kvantitativ, genomfördes under två års tid med hjälp av enkäter. Studien saknar vetenskapsteoretisk utgångspunkt. Resultatet visar bland annat att samverkan överlag sker mer kontinuerligt i förskolan än i förskoleklassen. Vidare framkommer det att det i större utsträckning är vårdnadshavarna som initierar samtalen i förskolan, medan det är förskollärarna som tar initiativ till samtalen i förskoleklassen. En liknande studie har utförts i Australien av Murray, McFarland och Harrison (2014). I studien, som genomförts med hjälp av kvantitativa intervjuer, undersöks vårdnadshavares engagemang i förskola och förskoleklass över tid. I likhet med Kaufmans och Piantas studie (1999) visar resultatet att vårdnadshavarnas engagemang minskar från förskola till förskoleklass. Ytterligare resultat visar att förskollärarna kan bidra till ökat engagemang gällande samverkan genom att kommunicera mer frekvent med vårdnadshavarna (Murray et al, 2014). Även Daniel (2015) lyfter fram ett liknande resultat i sin kvantitativa intervjustudie som genomförts i Australien. Till skillnad från Kaufman och Pianta (1999) och Murray et al. (2014) som fokuserar på vårdnadshavarnas engagemang och samverkan, fokuserar Daniel (2015) på vårdnadshavarnas erfarenheter av förskollärarnas försök till samverkan. Resultatet visar, till skillnad från Kaufman och Piantas studie (1999), att förskollärarnas engagemang gällande samverkan med vårdnadshavarna minskar från förskola till förskoleklass.

Likt Murray et al. (2014) kommer Daniel (2015) fram till att samverkan kan öka om förskollärarna fokuserar mer på att kommunicera med vårdnadshavarna.

I en litteraturstudie författad av Swick (2004) beskrivs vårdnadshavares syn på samverkan mellan förskola och vårdnadshavare. Studiens resultat visar att vårdnadshavarna önskar kompetenta förskollärare med bra bemötande som visar att de bryr sig om deras barn. Vårdnadshavarna vill ses som en viktig del gällande barnets utveckling och lärande. Det framkommer även att det är av relevans att förskollärarna vårdar och upprätthåller kontakten med vårdnadshavarna för en ökad samverkan, vilket gynnar barnets utveckling. Även i Vuorinens studie (2010) framkommer det att samverkan ökar när vårdnadshavarnas och förskollärarnas samtal ses som väl fungerande. Studien, som har socialkonstruktionistisk utgångspunkt, är kvalitativ och har genomförts med hjälp av semistrukturerade intervjuer. Likaså kommer McWayne, Campos och Owsianik (2008) fram till ett liknande resultat i en kvantitativ enkätstudie som genomförts i USA. Studien syftar till att undersöka samverkan mellan förskola och vårdnadshavare utifrån olika demografiska aspekter. Resultatet visar bland annat att de vårdnadshavare som överlag erfar en god kontakt med förskollärarna i större utsträckning samverkar med förskolan. Ett liknande resultat presenteras även i Murray et al. studie (2014), som nämns ovan. I studiens resultat framkommer det att de vårdnadshavare som är engagerade i barnens lärande och utveckling i hemmet har större engagemang i förskola och skola.

I en kvalitativ intervjustudie som genomförts i Nya Zeeland av Mahmood (2013) är den vetenskapsteoretiska utgångspunkten social utbytesteori. Syftet är att, utifrån nytexaminerade förskollärares perspektiv, dokumentera oron gällande att arbeta integrerat med vårdnadshavare. I resultatet framförs det att förskollärarna anser att det finns en brist på ömsesidighet, vilket yttrar sig genom att förskollärarna försökt att involvera vårdnadshavarna till samtal, men att vårdnadshavarna inte tagit emot erbjudandet. Vidare lyfter Knopf och Swick (2008) fram i en amerikansk litteraturstudie att förskollärare bör erbjuda vårdnadshavarna olika strategier att bli engagerade genom. Syftet med litteraturstudien är att uppmärksamma förskollärare på hur de etablerar relationer och uppmuntrar till samverkan med vårdnadshavare. Resultatet visar vidare att ett ökat engagemang kan ske genom exempelvis kontaktbok, mail eller föräldrasamråd, vilka kan bidra till samverkan. Vidare framkommer det i resultatet att förskollärarna kan ta hjälp av vårdnadshavarna i arbetet med att kontinuerligt bedöma och utvärdera de olika strategierna, i syfte att optimera möjligheterna till ökad samverkan.

2.2. Utvecklingssamtal i förskolans kontext

I en svensk studie av Markström och Simonsson (2013) undersöks hur förskollärare talar om utvecklingssamtal som en del av sitt professionella arbete. Studien vilar på en poststrukturalistisk

och socialkonstruktionistisk utgångspunkt där kvalitativa intervjuer med förskollärare utförts i samband med genomförda utvecklingssamtal. Resultatet visar att förskollärarna dagligen samtalar med vårdnadshavarna vid hämtning och lämning utifrån en så kallad här och nu karaktär. Förskollärarna anser att utvecklingssamtalet är ett mer formellt samtal där problematiska och känsliga samtalsämnen kan tas upp tillsammans med vårdnadshavarna. Vidare framkommer det att förskollärarna ser utvecklingssamtalen som viktiga samtidigt som de anser att det är svårt att uttrycka sig om varför och för vem utvecklingssamtalen finns. Förskollärarna menar därigenom att det finns svårigheter att uttrycka sig om sin profession, vilket leder till att de lutar sig mot förskolans läroplan och på så vis legitimerar utvecklingssamtalen i förskolan. Förskollärarna nyttjar utvecklingssamtalet som en självbedömningspraktik där de kan kontrollera att de följer såväl sitt professionella uppdrag som verksamhetens. Samtidigt menar förskollärarna att utvecklingssamtalen i första hand är till för verksamheten, där utvecklingssamtalen ses som ett sätt att skapa goda relationer med vårdnadshavarna. Förskollärarna menar även att det är viktigt att vårdnadshavarna känner att utvecklingssamtalet är ett tillfälle att ställa frågor. Vidare framkommer det i en studie av Markström (2008) att utvecklingssamtalen ses som en viktig arena för förbindelsen mellan förskola och vårdnadshavare. Syftet med studien är att undersöka de förberedande aktiviteterna som är förbundna med utvecklingssamtalen i förskolan. Studien utgår från etnografiskt perspektiv och har kvalitativ ansats, bestående av ljudinspelade utvecklingssamtal samt deltagande observationer. Vidare visar resultatet att det är förskolans pedagoger som tar initiativ till och styr vilka förberedelser som ska ske. Pedagogerna förbereder sig genom att samla in individuell information om varje barn, vilket görs genom samtal med övriga pedagoger samt genom observation eller samtal med barnen. Under samtalen förväntas barnen att reflektera över sin egen lärprocess. Föräldrarna förväntas förbereda sig genom att fylla i formulär som förskolan tillhandahåller, vilket kan ske tillsammans med barnet. Resultatet visar således att såväl pedagoger som barn och vårdnadshavare deltar i förberedelserna av utvecklingssamtalen, vilka är i en ständigt pågående process. Ytterligare resultat i studien pekar på att det är formuläret som anger vad utvecklingssamtalet ska eller bör handla om. Formuläret kan ses som ett hjälpmedel för både pedagoger och vårdnadshavare men också som ett sätt att föra samtalet framåt. Vidare visar resultatet i Markström och Simonssons studie (2013), som nämns ovan, att förskollärarna anser att det är viktigt att vårdnadshavarna känner att de har möjlighet att styra utvecklingssamtalets innehåll.

Alasuutari och Markström (2011) har undersökt utvecklingssamtalet i finska och svenska förskolor. Studien har socialkonstruktionistisk utgångspunkt med en kvalitativ ansats bestående av ljudinspelade utvecklingssamtal. I resultatet framkommer det att utvecklingssamtalet handlar

om att utvärdera och kategorisera barnen och att det därmed sker en bedömning. Resultatet visar att bedömningen av barnens beteende och uppförande är kontextuell och relaterad till förskolans regler och normer. I ytterligare en svensk studie av Markström (2011) undersöks hur förskolans utvecklingssamtal är utformade och vad som karaktäriserar genomförandet. Studien grundar sig på diskursanalys som vetenskapsteoretisk utgångspunkt. Underlaget i studien bygger på kvalitativ ansats och är genomförd med hjälp av ljudinspelade utvecklingssamtal mellan förskollärare och vårdnadshavare samt med ett visst komplement av deltagande observationer. Resultatet visar att förskollärarna jämför barnets nuvarande kunskaper med barnets tidigare kunskaper, men även med vad andra barn i samma ålder kan. Förskollärarna förhåller sig till det som de ser som det önskvärda förskolebarnet. Alasuutari och Karila (2010) har, i en finsk studie, undersökt hur formulär används vid upprättandet av individuella utvecklingsplaner för det enskilda barnet under utvecklingssamtal i förskolan. Studien har en socialkonstruktionistisk utgångspunkt och grundar sig på en kvalitativ innehållsanalys. Resultatet visar att formulären ligger som grund för att sätta individuella mål som barnet förväntas uppnå. Även Vallberg Roth och Månsson (2006) har undersökt det framväxande fenomenet med individuella utvecklingsplaner, men till skillnad från Alasuutari och Karila (2010) i den svenska förskolan och skolan. Studien vilar på en pedagogisk och sociologisk teoribildning och består av kvalitativa intervjuer med barn- och ungdomschefer. Resultatet visar att syftet med individuella utvecklingsplaner är att synliggöra barnets utveckling samt öka inflytandet från vårdnadshavarna. Vid en önskan från vårdnadshavarna kan individuella utvecklingsplaner upprättas under utvecklingssamtalen. Vidare framkommer det att individuella utvecklingsplaner strider mot förskolans läroplan gällande innehåll om mål, då förskolans strävansmål är till för verksamheten och inte det enskilda barnet.

Markström (2008) har i sin studie, som presenteras ovan, kommit fram till att förskollärare ofta gömmer sig i det kollektiva under utvecklingssamtalen i förskolan. Förskollärarna använder sig av en gemensam röst, *vi anser att...*, snarare än *jag anser att...*, i syfte att tydliggöra att det är ett gemensamt tyckande. Vidare framkommer det i resultatet att förskollärarna gömmer sig i det kollektiva främst när det är något negativt eller jobbigt som ska förmedlas. Vidare framkommer det i Markströms och Simonssons studie (2013), som nämns ovan, att förskollärarna uttrycker bedömningar av barnen genom normer och värderingar och därmed blir bilden av det individuella barnet synlig. Även vårdnadshavarna ger information om deras barn som innehåller värderande inslag. Vidare ser förskollärarna utvecklingssamtalet som ett verktyg för att försöka nå en konsensus om barnet tillsammans med vårdnadshavarna. I en studie av Markström (2008), som nämns ovan, framkommer det att vårdnadshavare och förskollärare har komplementära roller under utvecklingssamtalet, då de relaterar till olika kontexter.

2.3. Sammanfattning tidigare forskning

Tidigare forskning visar att samverkan mellan förskollärare och vårdnadshavare minskar ju äldre barnen blir, men att förskollärare kan bidra till ökat engagemang genom att ta mer initiativ. För vårdnadshavare är det viktigt att kontakten vårdas och upprätthålls samt att de blir bemötta med respekt. De vårdnadshavare som erfar god kontakt med förskollärarna samverkar i större utsträckning med förskolan. Vidare framkommer det att det är viktigt med en förbindelse mellan hem och förskola, både genom informella och formella samtal i form av utvecklingssamtal. Förskollärarna har svårt att uttrycka sig om varför och för vem utvecklingssamtalen finns till. De menar att utvecklingssamtalen fungerar både som en självbedömningspraktik och som ett tillfälle för vårdnadshavarna att föra fram tankar och åsikter. Under utvecklingssamtalen sker ofta bedömning av det enskilda barnet där förskollärarna vid upprepade tillfällen gömmer sig i det kollektiva. Syftet med utvecklingssamtalen är att genom komplementära roller mellan förskollärarna och vårdnadshavarna nå konsensus om barnet.

3. Vetenskapsteoretisk och metodologisk utgångspunkt

Nedan följer studiens vetenskapsteoretiska utgångspunkter. Utifrån dessa lyfts och definieras centrala begrepp. Därefter presenteras studiens metodologiska utgångspunkt.

3.1. Socialkonstruktionism

Socialkonstruktionismens ontologiska utgångspunkt är att verkligheten är föränderlig (Burr, 2003). Då människor beskriver sin verklighet utifrån sin relation till omvärlden, genom kulturella och historiska faktorer, är det svårt att påvisa att en tolkning är mer sann än en annan möjlig tolkning (Burr, 1995; Edley, 2001; White, 2004). Därmed är det viktigt att reflektera över det som tas för givet (Åsberg, 2001; Hepburn & Wiggins, 2005). Världen skapas i olika sammanhang där konstruktionerna av verkligheten bygger på aktörernas handlingar samt sociala interaktioner, där språket är av betydande intresse (Burr, 1995; Billig, 2003; Åsberg, 2001).

Språket kan användas för att skapa olika representationer av sociala världar, så kallade diskurser (Potter & Wetherell, 1987). Det finns flertalet definitioner av begreppet diskurs, vilket i föreliggande studie definieras i enlighet med Burrs (1995; 2003) synsätt. En diskurs är en uppsättning av representationer som tillsammans producerar en specifik version av verkligheten, genom det som sägs, skrivs eller representeras (Burr, 1995; 2003). Vidare menar Potter (1996) och Burr (1995; 2003) att det människor talar om inte uppstår ur tomma intet utan det som människan säger och skriver beror på det diskursiva sammanhanget, i vilket det verkar.

Inom socialkonstruktionismen används oftast begreppet subjektspositionering istället för begreppet roll, då både verklighet och position är föränderlig (Harré & Langenhove, 1999). Olika sätt att tala producerar skilda kontexter och situationer (Billig, 1996), där människan, genom social interaktion, medvetet eller omedvetet, kan positionera sig själv och andra. Den som blir positionerad kan godta eller motsätta sig positioneringen och genom det omskapa sin positionering (Harré & Langenhove, 1999).

Socialkonstruktionismen anses lämplig som vetenskapsteoretisk utgångspunkt då studiens syfte är att undersöka vilka diskurser ett antal förskollärare och vårdnadshavare ger uttryck för gällande utvecklingssamtal i förskolans kontext.

3.2. Diskursanalys

En diskursanalys fokuserar på språket, både det formella och det informella (Gilbert & Mulkay, 1984; White, 2004; Taylor, 2001). Den sociala verkligheten konstrueras genom det som sägs (Burr, 1995), där språket används för att åstadkomma olika ändamål (Potter & Wetherell, 1987). I en diskursanalys analyseras ett utsnitt av verkligheten där diskursiva ramar identifieras för att skapa mening och förståelse för olika företeelser (Burr, 1995; White, 2004).

Det finns olika nivåer av diskurser, stora makrodiskurser och mindre mikrodiskurser. De stora diskurserna inbegriper samhällsliga diskurser som verkar över institutionernas gränser. De mindre diskurserna innefattar det som individer, på lokal nivå, uttrycker i social interaktion med andra (Börjesson & Palmblad, 2007; Burr, 2003). Då fokus i denna studie ligger på hur förskollärare och vårdnadshavare talar om utvecklingssamtal i förskolans kontext är det vardagliga interaktioner, mikrodiskurser, som är av betydelse.

3.3. Diskurspsykologi

Inom diskurspsykologin, där vardagliga mikrodiskurser fokuseras, undersöks hur verkligheten skapas och görs relevant genom människors sociala interaktioner (Hepburn & Wiggins, 2005). Fokus ligger på människors aktiva språkanvändning, genom det som sägs och skrivs, samt på de diskurser som används som resurser i sociala sammanhang (Burr, 2003). För att betona att fokus ligger på mindre diskurser i sociala interaktioner, snarare än stora samhällsliga diskurser, kan benämningen tolkningsrepertoar användas (Gilbert & Mulkay, 1984; Potter & Wetherell, 1987). De olika tolkningsrepertoarer som används kan få konsekvenser, både i och bortom den befintliga situationen, vilka kan vara avsiktliga eller oavsiktliga (Burr, 2003). Att använda begreppet tolkningsrepertoar syftar till att karaktärisera och utvärdera händelser (Potter & Wetherell, 1987), där varje tolkningsrepertoar har sina funktioner (Gilbert & Mulkay, 1984). I föreliggande studie kommer ändå begreppet diskurs fortsättningsvis att användas.

Diskurspsykologin ger oss begreppen retorik, variation, konstruktion samt funktion, effekt och extremisering, som har betydelse för vår analys. Begreppet retorik används för att synliggöra hur förskollärare och vårdnadshavares berättelser görs övertygande i tal. Det intressanta och viktiga i den retoriska analysen är hur konstruktioner av verkligheten görs övertygande i tal (Cox 1899; ref. i Billig, 1996; Simons, 1990; Wetherell & Potter, 1992). Begreppen variation och konstruktion nyttjas till att beskriva förskollärares och vårdnadshavares olika sätt att uttrycka sig om samma sak, utvecklingssamtal i förskolans kontext. Berättelserna konstruerades genom de olika variationer som förskollärare och vårdnadshavare talade om. Vidare menar Potter och Wetherell (1987) att varierande uttalanden ses som en följd av att språket används för att åstadkomma olika ändamål. Människor använder språket för att konstruera versioner av den sociala världen, vilket kan synliggöra en funktion och en effekt (Potter & Wetherell, 1987). Funktionsbegreppet syftar till olika strategier för att försvara och legitimera ett visst synsätt (Ericsson, 2006). Funktion används till att se vilken funktion som förskollärares och vårdnadshavares uttalanden kan ha, till exempel kan det handla om förskollärarnas och vårdnadshavarnas olika förhållningssätt gentemot utvecklingssamtal i förskolans kontext eller hur de legitimerar utvecklingssamtalet. Effekt syftar till att ta reda på vad uttalandet kan få för konsekvenser (Ericsson, 2006). Funktionen och effekten av ett uttalande kan analyseras genom att skapa hypoteser kring vilken funktion och vilken effekt uttalandet kan få (Holmberg, 2010). Begreppet extremisering innebär att det som sägs befästs genom förstärkningsord eller nyanseringar vilket ofta leder till att det som sägs framstår som mer påtagligt (Ericsson, 2006).

Sammanfattningsvis är diskurspsykologi en lämplig metod för att undersöka hur förskollärare och vårdnadshavare talar om utvecklingssamtal i förskolans kontext, då fokus ligger på människors aktiva språkanvändning.

4. Metod och design

Nedan redovisas föreliggande studies kvalitativa undersökningsmetod, urval samt tillvägagångssätt. Därefter presenteras studiens dataproduktion samt analysprocess. Slutligen redogörs det för studiens tillförlitlighet samt de forskningsetiska principer som tagits i beaktning.

4.1. Intervju

Den kvalitativa undersökningsmetod som föreliggande studie grundades på bestod av intervjuer. Studien var uppdelad i två intervjuundersökningar, semistrukturerade intervjuer med förskollärare samt fokusgruppssamtal med vårdnadshavare. Intervju som undersökningsmetod lämpade sig väl

i förhållande till socialkonstruktionismen då en intervju säger något om hur en person för stunden har konstruerat verkligheten (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015).

4.1.1. Semistrukturerade intervjuer med förskollärare

Semistrukturerade intervjuer innebär att respondenterna ges möjlighet att delge nyanserade svar samt att utforma svaren på sitt eget sätt (Bryman, 2011). Under semistrukturerade intervjuer utgår intervjuaren från en intervjuguide som inleds med neutrala bakgrundsfrågor. Att inleda med bakgrundsfrågor kan ses som motiverande eftersom att respondenterna inledningsvis ges möjlighet att uttala sig fritt. Därefter följer de huvudsakliga frågor som berör studiens syfte, tillsammans med eventuella följdfrågor. Intervjuguiden avslutas neutralt, i syfte att ge respondenterna möjlighet att förtydliga eller göra tillägg om det som är betydelsefullt (Patel & Davidsson, 2003). Under intervjun kan ordningsföljden i intervjuguiden frångås, vilket innebär att intervjuaren kan ställa frågorna i förhållande till respondenternas tankegångar. Även frågor som inte ingår i intervjuguiden kan ställas om de knyter an till tidigare resonemang (Bryman, 2011).

Semistrukturerade intervjuer innebär att respondenterna ges möjlighet att reflektera över samma frågor (Gillham, 2008), vilket innebär att ett visst minimum av jämförbarhet säkerställs (Bryman, 2011).

4.1.2. Fokusgruppssamtal med vårdnadshavare

Fokusgruppssamtal innebär att flera respondenter intervjuas samtidigt kring ett specifikt tema. Det intressanta i fokusgruppssamtal är vad respondenterna säger och hur de uttalar sig (Bryman, 2011), samt att få fram respondenternas olika uppfattningar, känslor och förståelser (Krueger & Casey, 2009; Kvale & Brinkmann, 2009; Wibeck, 2010). Under fokusgruppssamtalet diskuterar respondenterna fritt utifrån ett på förhand givet ämne. Om diskussionen kommer för långt från ämnet behöver moderatorn, den som leder fokusgruppssamtalet, åter rikta respondenternas fokus mot ämnet (Bryman, 2011). Moderatorns uppgift är inte att styra diskussionen, utan att stimulera till samtal mellan respondenterna med hjälp av en samtalsguide. Samtalsguiden består av ett fåtal på förhand formulerade frågor, vilka har skapats utifrån studiens syfte (Dahlin-Ivanoff, 2015). Frågorna, som är öppet formulerade, nyttjas av moderatorn när ett tema inte automatiskt berörs eller vid en längre tystnad (Wibeck, 2010; Dahlin-Ivanoff, 2015).

Fokusgruppssamtal anses fruktbara när respondenterna känner sig respekterade och fria att ge sin åsikt utan att bli bedömda (Krueger & Casey, 2009) och därmed är samspelet avgörande för dataproduktionen (Morgan, 1997). Enligt Dunbar (1997) och Wibeck (2010) går gränsen vid ett fokusgruppssamtal vid fyra respondenter, då det vid fler än fyra respondenter är svårt att bibehålla uppmärksamheten.

4.2. Urval

Nedan följer beskrivningar gällande hur urvalen till respektive intervjuundersökning har genomförts.

4.2.1. Urval semistrukturerade intervjuer med förskollärare

Respondenterna till de semistrukturerade intervjuerna valdes ut genom ett bekvämlighetsurval, vilket innebar att urvalet bestod av de respondenter som för tillfället fanns tillgängliga och som visade intresse för att delta (Bryman, 2011). I vår studie innebar det att vi tillfrågade förskollärare som arbetar på förskolor vi tidigare varit i kontakt med. Av fyra tillfrågade förskollärare gav tre samtycke till att delta i intervjuundersökningen. Alla intervjuade förskollärare var kvinnor och hade arbetat som förskollärare mellan tre och sju år.

4.2.2. Urval fokusgruppsamtal med vårdnadshavare

Respondenterna till fokusgruppsamtalet valdes ut genom ett snöbollsurval, vilket innebar att tillfrågade specifika individer gav förslag på respondenter som kunde vara av betydelse för ämnet (Bloor, Frankland, Thomas & Robson, 2001; Bryman, 2011). I vår studie innebar det att vi initialt kontaktade bekanta i vår omgivning som har barn i förskoleåldern. De bekanta gav förslag på andra vårdnadshavare som har barn i förskoleåldern som skulle kunna vara intresserade av att medverka i ett fokusgruppsamtal. Av åtta tillfrågade vårdnadshavare gav fyra, två kvinnor och två män, samtycke till att delta i fokusgruppsamtalet.

4.3. Tillvägagångssätt

Nedan presenteras hur genomförandet av de semistrukturerade intervjuerna med förskollärare samt fokusgruppsamtalet med vårdnadshavare har gått tillväga.

4.3.1. Tillvägagångssätt semistrukturerade intervjuer med förskollärare

Hösten 2016 genomfördes tre semistrukturerade intervjuer på tre förskolor i samma verksamhetsområde på en ort i södra Sverige. En första kontakt med förskollärarna upprättades via telefonsamtal två veckor innan intervjutillfällena. Under telefonsamtalet informerades förskollärarna om studiens syfte och upplägg samt att de tillfrågades om medverkan i studien. Tillsammans med de förskollärare som gav sitt samtycke till deltagande bestämdes datum, tid och plats för genomförandet av intervjun. Respondenterna informerades även om samtyckesblanketten (se bilaga 1) samt om Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer som tagits i beaktning. Efter telefonsamtalet skickades samtyckesblanketten tillsammans med den information som delgavs under telefonsamtalet via e-post till respondenterna.

De semistrukturerade intervjuerna ägde rum på respondenternas arbetsplatser, i respektive personalrum, utan avbrott eller yttre påverkan från andra. Vid varje intervju deltog en intervjuare och en respondent för att intervjun skulle bli en så bekväm situation som möjligt för respondenterna. Inledningsvis presenterade intervjuaren sig för respondenten och delgav återigen information om intervjuens syfte och upplägg. Därefter överlämnade respondenten den undertecknade samtyckesblanketten till intervjuaren.

Under intervjuerna utgick intervjuaren från intervjuguiden (se bilaga 2). Intervjuerna inleddes med bakgrundsfrågor för att få igång samtalet och därefter följde de huvudsakliga frågor som berörde studiens syfte. Intervjuaren ställde de huvudsakliga frågorna utefter samtalets innehåll, där även följdfrågor ställdes vid behov. Intervjuerna avslutades genom att respondenterna fick möjlighet att göra egna tillägg eller förtydliganden om det som sagts. Under intervjuerna nyttjades en diktafon för ljudupptagning. Intervjuerna tog i genomsnitt 25 minuter.

4.3.2. Tillvägagångssätt fokusgruppssamtal med vårdnadshavare

Fokusgruppssamtalet genomfördes hösten 2016 med fyra vårdnadshavare på en ort i södra Sverige. Kontakten med vårdnadshavarna upprättades genom telefonsamtal två till tre veckor före tillfället för fokusgruppssamtalet. Under telefonsamtalet informerades vårdnadshavarna om fokusgruppssamtalets syfte och upplägg samt att de tillfrågades om medverkan i studien. De vårdnadshavare som gav sitt samtycke till deltagande i studien informerades om datum, tid och plats för genomförandet av fokusgruppssamtalet. Respondenterna informerades även om samtyckesblanketten (se bilaga 1) samt delgavs information om Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer som tagits i beaktning. Efter telefonsamtalet skickades samtyckesblanketten tillsammans med den information som delgavs under telefonsamtalet via e-post till respondenterna.

Vid fokusgruppssamtalet, som genomfördes på stadsbiblioteket, deltog fyra respondenter och en moderator. Under genomförandet satt respondenterna och moderatören vid ett mindre kvadratisk bord, vilket möjliggjorde att de kunde ha ögonkontakt med varandra. På bordet stod glögg och pepparkakor, i syfte att få respondenterna att känna sig avslappnade.

Inledningsvis presenterade sig moderatören och hälsade respondenterna välkomna. Därefter informerades respondenterna om fokusgruppssamtalets syfte och upplägg, samtidigt som samtyckesblanketterna samlades in. Innan samtalet påbörjades presenterade sig respondenterna för varandra. Respondenterna inledde därefter samtalet med det som de själva ville ta upp gällande utvecklingssamtal i förskolan. Då respondenterna hade svårt att få igång samtalet ställde moderatören den första frågan från samtalsguiden (se bilaga 3). Vid de tillfällen som samtalet avtog eller svävade iväg från ämnet ingrep moderatören genom att åter rikta samtalet mot ämnet

eller genom att ställa frågor från samtalsguiden. Fokusgruppssamtalet avslutades med att respondenterna gavs möjlighet att göra tillägg eller förtydliganden om det som sagts. Under fokusgruppssamtalet nyttjades en diktafon för ljudupptagning. Fokusgruppssamtalet tog 30 minuter.

4.4. Dataproduktion

I föreliggande studie undersöks vilka diskurser ett antal förskollärare och vårdnadshavare ger uttryck för gällande utvecklingssamtal i förskolans kontext. Då vi intresserar oss för hur förskollärare och vårdnadshavare talar om utvecklingssamtal anses ljudinspelning via en diktafon vara en relevant metod. Det finns både för- och nackdelar med ljudinspelning. En av fördelarna är att respondenternas svar registreras exakt, det vill säga att fokus läggs på det som sägs samt på hur respondenterna resonerar (Patel & Davidsson, 2003; Bjørndal, 2005). Ljudinspelning möjliggör även att vi återkommande kan lyssna på respondenternas resonemang, vilket gör det möjligt att urskilja detaljer samt reflektera över det som sägs (Bjørndal, 2005). En nackdel är att diktafonens närvaro kan inverka på respondenternas svar, då respondenterna kan vara angelägna att framstå som förnuftiga och logiska (Patel & Davidsson, 2003). I föreliggande studie har ljudinspelning ändå nyttjats, då ljudinspelning främjar en noggrann analys (Heritage, 1984).

4.5. Transkribering

Det ljudinspelade materialet från de semistrukturerade intervjuerna med förskollärare samt från fokusgruppssamtalet med vårdnadshavare transkriberades ordagrant i sin helhet, i nära anslutning till respektive intervju genomförande. Fördelen med att transkribera ljudinspelningarna är att olika aspekter av samtalen kan framträda tydligare (Bjørndal, 2005). För att öka förståelsen för läsaren har korrigeringar utförts i transkriptionerna. Det innebar att vi valt att ändra ofullständiga meningar till fullständiga genom att sätta ut kommatecken, punkt samt att börja meningarna med stor bokstav. När respondenterna höjde sin samtalston eller betonade ord mer än andra har versaler använts i utdragen. I de fall vi ansett att ett förtydligande av respondenternas uttalanden har behövts har förtydligandet skrivits inom parentes. Respondenternas harklingar och nysningar har tagits bort i transkriptionen och när delar av meningar har plockats bort i utdragen har markeringen [...] använts i syfte att framhäva det kärnfulla innehållet.

4.6. Analysprocess

Ljudinspelningarna från de genomförda intervjuerna transkriberades till text, vilket i sin tur utgjorde underlag för analys. Efter att vi transkriberat intervjuerna läste och diskuterade vi, vid upprepade tillfällen, gemensamt igenom transkriptionerna i relation till vårt valda

vetenskapsteoretiska perspektiv, syfte och forskningsfråga. För att inte fastna i de mönster som upptäcktes under de genomförda intervjuerna hade vi medvetet ett öppet sinne gentemot materialet som framkommit (Alvesson och Sköldberg, 2009; Bryman, 2011). Transkriptionerna skrevs därefter ut i pappersform i syfte att underlätta en kartläggning av det insamlade materialet. Olika utdrag från transkriptionerna färgkodades därefter i syfte att på ett tydligare sätt finna relevanta mönster i relation till studiens syfte (Kvale, 1997; Gillham, 2008). Återigen diskuterades de olika utdragen och med utgångspunkt i funna mönster skapade vi teman där utdragen placerades. Eftersom allt det insamlade materialet inte kunde utgöra grund för analys, valdes relevanta utdrag ut i enlighet med syfte och forskningsfråga (Rennstam & Wästerfors, 2015). De teman som var mest framträdande är de teman som presenteras i resultat- och analyskapitlet.

Efter att relevanta teman identifierats ställdes frågor till de valda utdragen med hjälp av våra utvalda analysverktyg från diskurspsykologin, i syfte att granska de berättelser som framkommit (Holmberg, 2010). Vidare menar Holmberg (2010) att det är en bra ingång i analysarbetet att ställa frågan om vad det är som står på spel till materialet. Fortsättningsvis ställdes frågor som: hur berättar förskollärare om utvecklingssamtal? och hur berättar vårdnadshavare om utvecklingssamtal? Analysen riktades därigenom mot förskollärarnas och vårdnadshavarnas retorik samt hur deras uttalanden gjordes övertygande i tal. Därefter ställdes frågor som möjliggjorde att vi kunde ställa hypoteser om berättelserna: vilken funktion kan uttalandet ha? samt vilken effekt kan uttalandet få? Slutligen ledde analyserna av resultaten fram till att ett antal diskurser framträdde, vilka presenteras i resultatsammanfattningen.

4.7. Studiens tillförlitlighet

Tillförlitligheten påverkas av studiens transparens, vilket innebär en tydlig redogörelse för den process som ligger till grund för studien. Med redogörelsen som grund ska det vara möjligt att diskutera och kritisera studien (Svensson & Ahrne, 2015). Tillförlitligheten kan även ökas genom att låta deltagarna i studien ta del av det insamlade materialet samt en möjlighet att ge synpunkter på resultatet (Bryman, 2011; Svensson & Ahrne, 2015). I föreliggande studie har alla som deltagit i undersökningen getts möjlighet att ta del av transkriptionerna, samt att kommentera resultaten. Likaså har intervjufrågorna till både de semistrukturerade intervjuerna och till fokusgruppsamtalen grundats utifrån studiens syfte och forskningsfråga, vilket medför att det insamlade materialet avser det ämne som vi haft som avsikt att undersöka (Kvale, 1997). I ett försök att stärka studiens tillförlitlighet testades intervjufrågorna till de båda undersökningarna på ett antal förskollärare och vårdnadshavare som inte deltog i studien. Intervjufrågorna testades i

syfte att säkerställa att frågorna var relevanta, lätta att förstå samt att de inte var ledande (Justesen & Mik-Meyer, 2012).

Generalisering innebär att resultaten i studien går att överföra till andra miljöer, personer eller tidpunkter (Svensson & Ahrne, 2015). I föreliggande studie görs inga generaliseringsanspråk eftersom att undersökningarna har skett i liten skala. Dels har det inte varit tillräckligt med respondenter för att en generalisering ska vara möjlig och dels har undersökningarna endast genomförts vid ett tillfälle och i en och samma kommun (Bryman, 2011).

4.8. Etiska ställningstaganden

Vetenskapsrådet (2002) har fastställt fyra forskningsetiska principer för att värna om respondenternas integritet. De fyra principerna är; *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet*, vilka har tagits i beaktning i studien. Informationskravet innebär att alla som berörs av forskningen ska informeras om dess syfte innan undersökningens start, vilket skedde både muntligt och skriftligt genom samtyckesblanketten. Respondenterna informerades om att deltagandet var frivilligt och att medverkan när som helst kunde avbrytas. Innan intervjuundersökningarna påbörjas ska samtycke till deltagande inhämtas. Samtycke inhämtades via telefonsamtal, vid respektive intervjuundersökning samt genom samtyckesblanketten, i enlighet med samtyckeskravet. Konfidentialitetskravet innebär att de uppgifter som framkommer i undersökningarna ska hanteras med största möjliga konfidentialitet. Uppgifterna ska således inte kunna härledas till någon av uppgiftslämnarna. I enlighet med nyttjandekravet får de uppgifter som framkommer endast användas i forskningssammanhang och inga uppgifter får lämnas till tredje part (Vetenskapsrådet, 2002). Alla respondenter som deltog i undersökningarna informerades om att alla uppgifter kommer att behandlas konfidentiellt, att fiktiva namn kommer att användas samt att inga uppgifter kommer att lämnas till tredje part.

4.9. Metodkritik

I föreliggande studie har vi undersökt hur ett antal förskollärare och vårdnadshavare talar om utvecklingssamtal i förskolans kontext där utgångspunkten har varit socialkonstruktionism och diskurspsykologi. Valda utgångspunkter ansågs relevanta då fokus har varit på människans aktiva språkanvändning. Om vi hade valt andra utgångspunkter hade studiens resultat blivit ett annat.

I vår studie genomfördes semistrukturerade intervjuer med förskollärare och fokusgruppssamtal med vårdnadshavare, vilka har haft betydelse för vårt resultat. Hade vi istället valt att använda oss av likadan intervjuform för både förskollärare och vårdnadshavare hade resultatet kunnat se annorlunda ut. Om vi istället valde fokusgruppssamtal med förskollärare hade

vi kunnat få fram förskollärares gemensamma erfarenheter. Vi valde dock att använda oss av semistrukturerade intervjuer med förskollärarna, eftersom att det möjliggjorde att vi kunde få syn på diskurser som genomsyrade förskollärarnas uttalanden om utvecklingssamtal i förskolans kontext. Om vi valt att genomföra semistrukturerade intervjuer med vårdnadshavare hade vi kunnat få mer nyanserade och fria svar, men då vi önskade uppnå en mer avslappnad situation där vårdnadshavarnas gemensamma erfarenheter framkom ansågs fokusgruppssamtal som relevant för vår studie. Vi är medvetna om att intervjuarens personlighet såsom ålder, kön och utbildning kan ha inverkat på respondenternas svar, både i de semistrukturerade intervjuerna med förskollärare och i fokusgruppssamtalet med vårdnadshavare.

En problematik i föreliggande studie skulle kunna vara att de deltagande vårdnadshavarnas barn inte är inskrivna på de förskolor där de deltagande förskollärarna arbetar, vilket innebär att förskollärarna och vårdnadshavarna har uttryckt sig om olika kontexter. Det kan ha betydelse för vårt resultat då det inte går att säkerställa att det framkomna resultatet från intervjuundersökningarna står i förhållande till varandra. Eftersom att de semistrukturerade intervjuerna med förskollärarna har genomförts i det verksamhetsområde där vi själva är eller har varit verksamma valde vi att inte genomföra fokusgruppssamtal med vårdnadshavare från dessa förskolor. I vår studie anser vi ändå att resultatet åskådliggör hur förskollärare och vårdnadshavare talar om utvecklingssamtal i förskolans kontext utifrån deras åsikter och preferenser. Trots att förskollärarna och vårdnadshavarna talar utifrån skilda kontexter menar vi att resultatet ändå påvisar framträdande diskurser, vilka har betydelse för vårt resultat. Dessutom anser vi att resultatet har berikats genom att vi har beaktat både förskollärarnas och vårdnadshavarnas perspektiv gällande utvecklingssamtal i förskolans kontext.

I intervjuundersökningarna har tre förskollärare och fyra vårdnadshavare deltagit. Hade fler respondenter deltagit i intervjuundersökningarna hade resultatet möjligtvis blivit ett annat, då resultatet hade blivit bredare. Då fokus ligger på människors aktiva språkanvändning har vi valt att endast intervjua sju respondenter. Winther Jørgensen och Phillips (2000) menar att retoriska mönster kan skapas av endast ett fåtal respondenter samt att fler intervjuer snarare kan ge merarbete än att berika analyserna. Ytterligare en problematik kan vara att respondenterna från de semistrukturerade intervjuerna var bekanta med forskarna sedan tidigare. Å ena sidan menar vi att bekantskapen kan ha inverkat på hur samtalen resulterade. Å andra sidan kan bekantskapen mellan förskollärarna och forskare ha möjliggjort en tillit som bidragit till att intervjuerna mer liknade ett naturligt samtal.

5. Resultat och analys

I resultat- och analyskapitlet kommer intervjuundersökningarnas resultat att redovisas och analyseras. Nedan belyses de fyra teman som framkom under analysprocessen. Under varje tema presenteras utvalda utdrag från intervjuundersökningarna.

I tema ett *någon annan har uppfunnit hjulet* talar förskollärarna om utvecklingssamtalets innehåll. Därefter följer tema två *titta lite i läroplanen* där förskollärarna talar om vilken inverkan förskolans läroplan har på utvecklingssamtalen. I det tredje temat *vi satte upp personliga mål* talar förskollärare och vårdnadshavare om bedömning. Slutligen presenteras temat *de håller väl oftast med* där förskollärare och vårdnadshavare talar om genomförandet av utvecklingssamtalet.

5.1. Någon annan har uppfunnit hjulet

I temat *någon annan har uppfunnit hjulet* besvarar förskollärarna frågan om vad som ligger till grund för utvecklingssamtalets innehåll samt hur innehållet har skapats.

Förskollärare C: Alltså där jag jobbar nu så har vi... det var en nystartad förskola när jag började så vi fick ju lite själva sätta upp vad man skulle ha med på utvecklingssamtalet. Det gjorde ju INTE förskolechefen! (Suck) Jag vet inte, jag har ju gamla, alltså gamla ställen man har jobbat på... har man med sig... och det tyckte man var bra det upplägget. Då har man ju liksom lånat de materialen och skrivit om de lite till sitt eget... så man har tagit det bästa egentligen av det man... [...] Det var ju liksom bara "oj vi måste ha ett underlag, hur gör vi, hur har ni gjort och hur har vi gjort" liksom, och så fick man komprimera lite vad alla tyckte.

I det här utdraget synliggörs det tillvägagångssätt som pedagogerna använde vid skapandet av utvecklingssamtalets innehåll. Utifrån det som förskolläraren uttrycker, *det gjorde ju INTE förskolechefen!*, är det rimligt att anta att förskolechefen inte bidrog i skapandet av utvecklingssamtalets innehåll samt att pedagogerna själva fick ta beslut om hur innehållet skulle utformas. Förskolläraren använder en retorik som kan tolkas som att hon känner en uppgivenhet över att skapa utvecklingssamtalets innehåll utan stöd från förskolechefen. Utifrån det som sägs är det rimligt att anta att förskolläraren positionerar förskolechefen som en frånvarande och passiv chef, då förskolläraren i sin berättelse betonar att chefen *INTE* är delaktig vid denna process samt att hon suckar. Förskolläraren uttrycker att pedagogerna gemensamt samtalade kring hur de skulle utforma underlaget samt att de samtalade om tillvägagångssätt som använts av pedagogerna på tidigare arbetsplatser. Då förskolläraren uttrycker ... *och så fick man komprimera*

lite vad alla tyckte, kan det tolkas som att pedagogerna på förskolan gemensamt har skapat underlaget. Det kan i det här utdraget tolkas som att pedagogernas personliga åsikter har konstruerat innehållet i utvecklingssamtalet. Funktionen av en sådan konstruktion kan vara att skapandet av utvecklingssamtalets innehåll legitimeras av de bristande riktlinjerna från förskolechefen. Effekten av legitimeringen kan vara att förskollärarna inte kan säkerställa att det innehåll som lyfts fram stämmer överens med intentionerna i förskolans läroplan.

Även förskollärare A talar, i nedanstående utdrag, om vad som ligger till grund för utvecklingssamtalets innehåll samt hur innehållet har skapats.

Förskollärare A: Vi har en grupp som heter utvecklingsgruppen som har utarbetat, vad heter det... ett material som alla fyra avdelningarna följer, med... åtta frågor tror jag det är... som man i arbetslaget sitter och diskuterar. [...] Jag tror att det är ungefär lika på grannförskolan, för det var de som hade hittat dessa frågor och så, och ja då kopierade vi dessa, typ... ja man fixade till dem lite.

I utdraget berättar förskolläraren att materialet som ligger till grund för utvecklingssamtalet har utarbetats av en grupp som kallas för utvecklingsgruppen. Det framkommer att frågorna som återfinns i materialet är kopierade från en förskola i samma område, men att de ändrat dem lite. Funktionen av förskollärarens uttalande kan vara att hon framstår som osäker, då hon vid upprepade tillfällen använder ord som *tror jag*, *nog* och *typ*. Effekten av uttalandet kan vara att förskolläraren legitimerar att de använder sig av underlaget då hon uttrycker att ... *det är ungefär lika på grannförskolan, för det var de som hade hittat dessa frågor*.

Vidare framkommer det i nedanstående utdrag att förskollärare B uttrycker en osäkerhet kring varifrån frågorna har sitt ursprung.

Förskollärare B: Jag tror att de är plockade från trädboken. [...] En bok som är gammal och förlegad. [...] Eller om de har hittat det på nätet när de har Googlat lite. Nej, jag vet faktiskt inte var frågorna kommer från... eller om de fått det, alltså... någon annan har uppfunnit hjulet och att man tagit det därifrån.

I utdraget berättar förskolläraren att innehållet i utvecklingssamtalet kan vara hämtat från en gammal och förlegad bok, att det kan ha framkommit genom sökningar på Internet eller att de har tagit frågorna från någon annan. Det är rimligt att anta att förskolläraren är osäker på var frågorna i underlaget kommer från genom de variationer hon uttrycker. Genom att förskolläraren uttrycker

att boken är *gammal och förlegad*, blir hennes uttalande mer nyanserat och påtagligt. Utifrån det som sägs kan det vara rimligt att uttolka att förskolläraren anser att frågorna är grundade på gammalt material. Vidare använder förskolläraren en retorik som kan tolkas som att hon känner en frustration över att hon inte vet varifrån frågorna kommer, då hon uttrycker *nej, jag vet faktiskt inte var frågorna kommer från...* Att förskolläraren använder ordet *faktiskt* kan tolkas som att det är något som hon borde ha vetskap om, men av någon anledning inte vet. Utifrån det som sägs är det rimligt att anta att förskolläraren förlitar sig på kollegorna då förskolläraren arbetar efter frågorna, men aldrig valt att aktivt ta reda på varifrån innehållet grundat sig. Funktionen av ovanstående uttalande kan vara att förskolläraren legitimerar användningen av underlaget eftersom att hennes kollegor använder det. Effekten av legitimeringen kan vara att utvecklingssamtalen inte genomförs i förhållande till intentionerna i förskolans läroplan.

5.2. Titta lite i läroplanen

I temat *titta lite i läroplanen* talar förskollärare A om vilken inverkan förskolans läroplan har på utvecklingssamtalen.

Förskollärare A: (Skrattar) Åh! Sluta nu! Det är jättesvårt!!! [...] Den (läroplanen) är inte med så mycket ute hos oss i alla fall. Där är ju den punkten där vi tänkt lite kring... ja... några mål... där... (Skrattar) [...] Annars så... tycker jag inte att läroplanen är det viktiga i mina utvecklingssamtal.

Utifrån det som förskolläraren inledningsvis berättar i ovanstående utdrag *Åh! Sluta nu! Det är jättesvårt!!!*, är det rimligt att anta att förskolläraren till en början inte vet hur hon ska besvara frågan gällande vilken inverkan förskolans läroplan har på utvecklingssamtalen. Uttalandet förstärks och extremiseras genom att förskolläraren uttrycker att det är *jättesvårt*. Förskolläraren berättar därefter att förskolans läroplan inte används särskilt mycket på hennes arbetsplats. Vidare uttrycker förskolläraren *där är ju den punkten där vi tänkt lite kring... ja... några mål...*, vilket kan tolkas som att de ändå till viss del har tagit hänsyn till förskolans läroplan när de utformat innehållet i utvecklingssamtalen, men att förskolläraren inte har vetskap om vilka mål det rör sig om. Förskolläraren använder en retorik som gör det övertygande i tal att förskolans läroplan inte är det viktiga i hennes utvecklingssamtal. Förskolläraren konstruerar således förskolans läroplan som mindre viktig under utvecklingssamtalen. Utifrån det som sägs *annars så... tycker jag inte att läroplanen är det viktiga i mina utvecklingssamtal*, kan det tolkas som att förskolläraren vågar uttrycka sin åsikt explicit.

I nedanstående utdrag talar förskollärare B om vilken betydelse förskolans läroplan har för hennes arbete med utvecklingssamtal i förskolan.

Förskollärare B: Jag tänker att de (läroplanen och utvecklingssamtalet) ska kopplas ihop. [...] Jag måste ju titta i läroplanen på vilka förmågor jag ska träna. [...] Jag vill att läroplanen ska styrka mig så att vi tränar på rätt förmågor, för det är ju ändå det vi är där för.

Det som står på spel i uttalandet är läroplanens betydelse för förskollärarens arbete med utvecklingssamtal i förskolan. Förskolläraren uttrycker att *jag tänker att de ska kopplas ihop*, vilket kan tolkas som att förskolläraren anser att utvecklingssamtalen ska utgå från förskolans läroplan. Förskolläraren berättar vidare att hon vill att läroplanen ska styrka henne så att de *tränar på rätt förmågor*, vilket kan tolkas som att hon anser att förskolans läroplan består med de strävansmål som är betydande för barns utveckling. Funktionen av förskollärarens uttalande, att hon *måste ju* utgå från förskolans läroplan, kan vara att hon ser det som en självklarhet att som förskollärare arbeta utefter förskolans läroplan. Förskolläraren konstruerar därmed förskolans läroplan som avgörande för hennes yrkesutövande. Effekten av ett sådant uttalande kan vara att förskolläraren kan arbeta efter de intentioner som finns i förskolans läroplan gällande systematisk kvalitetssäkring.

5.3. Vi satte upp personliga mål

I temat *vi satte upp personliga mål* talar förskollärare och vårdnadshavare om bedömning.

*Förskollärare B: Jag och mina kollegor tycker det är jättebra att ha barngenomgång!
“Ja, men nu har jag kollat på Pelle och han kan det och det, men jag upplever att Pelle behöver stärka detta”. “Nej, men jag tycker det här...” och sedan när man sitter på utvecklingssamtalet kan man säga att det här är vad vi tycker. Det här är vår gemensamma bild av ert barn. Det är inte bara mina tankar.*

I ovanstående utdrag används en retorik som gör det övertygande i tal att förskolläraren och hennes kollegor anser att det är jättebra att ha barngenomgång. Uttalandet extremiseras genom att förskolläraren använder ordet *jättebra*. Det är rimligt att anta att förskolläraren individuellt och tillsammans med hennes kollegor gör en bedömning av varje enskilt barn då hon uttrycker *“Ja, men nu har jag kollat på Pelle och han kan det och det, men jag upplever att Pelle behöver stärka detta”*. *“Nej, men jag tycker det här...”*. Genom att uttrycka *jag och mina kollegor tycker det är*

jättebra att ha barngenomgång! legitimerar förskolläraren arbetssättet. Förskolläraren konstruerar således utvecklingssamtalet som en bedömningspraktik. Vidare uttrycker förskolläraren att *det här är vår gemensamma bild av ert barn. Det är inte bara mina tankar,* vilket kan få funktionen att förskolläraren inte vill framstå som enskild bedömare av vårdnadshavarnas barn.

Även vårdnadshavare B ger uttryck för bedömning under utvecklingssamtalet i förskolan.

Vårdnadshavare B: Vi satte upp personliga mål för Benjamin, tror jag... Jag vill veta hur det går för mitt barn. Jag vill veta vad han behöver utveckla sig i. Jag vill sätta utvecklingsmål, alltså vad vi tycker och vad han ska jobba med. Det är ju en bedömning egentligen, för att han ska kunna utvecklas.

I utdraget ovan framkommer det att vårdnadshavaren önskar få veta hur det går för hans barn på förskolan i form av vad Benjamin kan och vad han behöver utvecklas i. Vårdnadshavarens retorik görs övertygande i tal då han uttrycker flera variationer gällande utveckling av hans barn då han uttrycker *jag vill veta hur det går för mitt barn, vad han behöver utveckla sig i och jag vill sätta utvecklingsmål.* Vidare uttrycker vårdnadshavaren *det är ju en bedömning egentligen, för att han ska kunna utvecklas.* Funktionen av uttalandet kan vara att vårdnadshavaren vill framstå som engagerad i sin sons utveckling. Effekten av uttalandet kan vara att vårdnadshavaren legitimerar att en bedömning av hans son sker då han påpekar att det är för att Benjamin ska kunna utvecklas. Vårdnadshavaren konstruerar således bedömningen som något nödvändigt för att en utveckling ska kunna ske.

5.4. De håller väl oftast med

I temat *de håller väl mest med* talar förskollärare och vårdnadshavare om genomförandet av utvecklingssamtalet.

Vårdnadshavare C: Charlie har ju att man får en lapp. Där ska man fylla i... om vad barnet tycker om att göra, vad de kan och massa sådana grejer, men jag upplever inte att det var så mycket att man gick igenom det. [...] Jag var inte nöjd med förra utvecklingssamtalet, inte missnöjd heller... men jag satt ändå där inne och undrade (över innehållet).

I uttalandet berättar vårdnadshavaren att förskolan ger ut ett formulär till vårdnadshavarna innan utvecklingssamtalet, där frågor om barnet ska besvaras. Då vårdnadshavaren uttrycker att *jag*

upplever inte att det var så mycket att man gick igenom det kan det tolkas som att förskolläraren beslutade vad som skulle lyftas fram och inte lyftas fram under utvecklingssamtalet samt att formuläret inte togs i beaktning. Vidare uttrycker vårdnadshavaren att hon varken var nöjd eller missnöjd med det senaste utvecklingssamtalet men att hon *satt ändå där inne och undrade*, vilket kan tolkas som att vårdnadshavaren ställer sig frågande till vad som faktiskt togs upp under utvecklingssamtalet. Det kan även tolkas som att vårdnadshavaren inte gjorde något åt sin fundering. Utifrån det som sägs är det rimligt att anta att vårdnadshavaren positionerar sig själv som passiv mottagare av den information som förskolläraren förmedlar. Effekten av en sådan positionering kan vara att vårdnadshavarens tankar och åsikter åsidosätts och inte framkommer under utvecklingssamtalet.

I nedanstående utdrag talar förskollärare C om genomförandet av utvecklingssamtalet.

Förskollärare C: Någonstans känns det ju som att den som kallar till ett möte, förskolan, ska hålla i mötet. Alltså att det är den som styr lite. (Paus) Det gör jag nog, alltså, jag styr upp det. Innan mötet brukar jag liksom så här "ja, men nu läser jag det jag har skrivit och sedan kan vi ju ta det du har skrivit och sedan kan vi jämföra lite". [...] Då är det väl, jag vet inte... 80 procent kanske. Det är mest jag som pratar och de (vårdnadshavarna) håller väl oftast med.

Det som står på spel i utdraget är förskollärarens betydelse för genomförandet av utvecklingssamtalet i förskolan. Förskolläraren uttrycker att *innan mötet brukar jag liksom så här "ja, men nu läser jag det jag har skrivit och sedan kan vi ju ta det du har skrivit och sedan kan vi jämföra lite"*, vilket kan tolkas som att det är förskolläraren som beslutar om utvecklingssamtalets upplägg och genomförande. Vidare berättar förskolläraren att hon nyttjar ungefär 80 procent av samtalstiden, vilket kan tolkas som att hon konstruerar utvecklingssamtalet som ett tillfälle att delge vårdnadshavarna information om deras barn. Vidare uttrycker förskolläraren att *det är mest jag som pratar och de håller väl oftast med*, vilket kan tolkas som att vårdnadshavarna är nöjda med det som framkommer under utvecklingssamtalet. Utifrån det som sägs är det rimligt att anta att förskolläraren positionerar sig själv som en självklar samtalsledare. Uttalandet och positioneringen legitimeras genom att förskolläraren inledningsvis uttrycker att *någonstans känns det ju som att den som kallar till ett möte, förskolan, ska hålla i mötet*.

6. Resultatsammanfattning

I ovanstående analyser synliggörs två framträdande diskurser i relation till hur förskollärare och vårdnadshavare talar om utvecklingssamtal i förskolans kontext. De diskurser som är mest framträdande har vi valt att benämna: *den osäkra förskolläraren* samt *den legitimerade bedömningen*

6.1. Den osäkra förskolläraren

En diskurs som synliggörs återkommande i analysen är diskursen kring *den osäkra förskolläraren*. Diskursen visar sig bland annat genom att förskollärarna har svårt att uttala sig om vad som ligger till grund för utvecklingssamtalets innehåll samt hur innehållet har skapats. Osäkerheten synliggörs genom att en förskollärare uttrycker variationer gällande varifrån frågorna i utvecklingssamtalet är grundade, då hon uttrycker att frågorna är *plockade från trädboken, hittade på nätet* och att *någon annan har upfunnit hjulet*. Diskursen synliggörs även genom att en förskollärare vid upprepade tillfällen använder ord som *tror jag, nog* och *typ* när hon ska berätta om hur underlaget till utvecklingssamtalet är skapat. Förskollärarnas osäkerhet synliggörs även till viss del gällande vilken inverkan förskolans läroplan har på utvecklingssamtalen i förskolan då en förskollärare uttrycker att *där är ju den punkten där vi tänkt lite kring... ja... några mål...* Det kan här tolkas som att förskolläraren är osäker gällande vilka mål det rör sig om. Effekten av diskursen *den osäkra förskolläraren* kan vara att förskollärarna inte kan säkerställa att utvecklingssamtalen utförs i enlighet med intentionerna i förskolans läroplan.

6.2. Den legitimerade bedömningen

Diskursen kring *den legitimerade bedömningen* visar sig i uttalanden både från förskollärare och från vårdnadshavare. I resultatet framkommer det att förskolläraren och hennes kollegor gör en bedömning av varje enskilt barn inför utvecklingssamtalen. Genom att uttrycka *jag och mina kollegor tycker det är jättebra att ha barngenomgång!* legitimerar förskolläraren arbetssättet. Effekten av att förskollärarna legitimerar att bedömning av det enskilda barnet sker under utvecklingssamtalen i förskolan kan å ena sidan vara att de inte genomför utvecklingssamtalen i enlighet med intentionerna i förskolans läroplan. Å andra sidan kan effekten av en sådan legitimering vara att förskollärarna i enlighet med intentionerna i förskolans läroplan kan säkerställa att en systematisk kvalitetssäkring kan genomföras. I resultatet framkommer det att även vårdnadshavarna förespråkar en bedömning av barnet under utvecklingssamtalen i förskolan. Vårdnadshavaren uttrycker flera variationer gällande att han önskar bedömning av sitt barn under utvecklingssamtalet genom att uttrycka *jag vill veta hur det går för mitt barn, jag vill*

veta vad han behöver utvecklas i samt jag vill sätta utvecklingsmål. Genom att uttrycka att det är för att han ska kunna utvecklas, legitimerar vårdnadshavaren bedömningen. Effekten av att vårdnadshavaren legitimerar att bedömning av det enskilda barnet sker under utvecklingssamtalen i förskolan kan vara att bedömningen konstrueras som en nödvändighet för att utveckling ska kunna ske.

7. Diskussion

Syftet med studien är att undersöka vilka diskurser ett antal förskollärare och vårdnadshavare ger uttryck för gällande utvecklingssamtal i förskolans kontext. Den forskningsfråga som studien utgår från är: hur talar förskollärare och vårdnadshavare om utvecklingssamtal i förskolans kontext?

Utifrån studiens forskningsfråga presenteras en sammanfattande diskussion av betydande delar av studiens resultat och resultatsammanfattning i förhållande till tidigare forskning. Diskussionen syftar till att tydliggöra resultatets betydelse.

7.1 Den osäkra förskolläraren

I resultatet framkommer det att förskollärarna har svårt att uttrycka sig om vad som ligger till grund för utvecklingssamtalet samt hur innehållet har skapats. Förskollärarnas osäkerhet belyses även i tidigare forskning, där det framkommer att förskollärare har svårt att uttrycka sig om varför och för vem utvecklingssamtalen finns (Markström & Simonsson, 2013). Även i samtal om vilken inverkan förskolans läroplan har på utvecklingssamtalet synliggörs förskollärarnas osäkerhet, då förskolläraren uttrycker att det är jättesvårt och inledningsvis inte vet hur hon ska besvara frågan. Markström och Simonsson (2013) menar att förskollärare många gånger har svårt att uttrycka sig om sin profession i förhållande till utvecklingssamtalet, vilket förskollärarens osäkerhet, i vårt framkomna resultat, skulle kunna tyda på. Här menar vi att om förskollärarna har svårt att uttrycka sig om sin profession samt att de inte vet vad som ligger till grund för utvecklingssamtalets innehåll ställer vi oss frågande till huruvida utvecklingssamtalen i förskolans kontext genomförs i enlighet med intentionerna i förskolans läroplan.

7.2 Den legitimerade bedömningen

Markström och Simonsson (2013) menar att utvecklingssamtalet är ett tillfälle för förskollärare att skapa goda relationer med vårdnadshavarna, vilket McWayne et al. (2008) menar kan bidra till ökad samverkan. Vi menar att förskollärare och vårdnadshavare har en bra chans att skapa goda relationer då både förskollärare och vårdnadshavare i föreliggande studie uttrycker sig positivt gällande bedömning av det enskilda barnet under utvecklingssamtalen. Dessutom menar Murray

et al. (2014), Daniel (2015) samt Knopf och Swick (2007) att en god relation mellan förskollärare och vårdnadshavare kan gynna barnets utveckling. Dock kan det vara ett problem att förskollärarna nyttjar ungefär 80 procent av samtalstiden under utvecklingssamtalet, vilket vi menar kan ha betydelse för relationen mellan förskollärarna och vårdnadshavarna. Då det endast återstår 20 procent av samtalstiden anser vi att det kan vara svårt för vårdnadshavare att framföra betydande resonemang och åsikter. Det finns därmed en risk att vårdnadshavarna känner sig förbisedda och att relationen mellan förskollärare och vårdnadshavare försämras.

I vår studies resultat framkommer det vidare att förskolläraren och hennes kollegor gör en bedömning av varje enskilt barn inför utvecklingssamtalet. Bedömningen sker såväl individuellt som gemensamt, då förskolläraren lyfter fram att hon samlar in individuell information om barnen som sedan diskuteras med kollegorna. Förskollärarens uttalande stöds av Markströms studie (2008) där resultatet visar att pedagogerna förbereder sig genom att samla in individuell information om varje enskilt barn. Uttalandet stöds även av Alasuutari och Markström (2011) då de menar att utvecklingssamtalet i förskolan handlar om att utvärdera och kategorisera barnen, vilket ses som en bedömning. Vidare framkommer det i föreliggande studies resultat att den enskilda bedömningen som förskollärarna samlar in ligger till grund för vad som ska förmedlas till vårdnadshavarna under utvecklingssamtalet. Resultatet visar även att förskollärarna ofta gömmer sig i det kollektiva när de ska förmedla bedömningar till vårdnadshavarna gällande deras barn. Att gömma sig i det kollektiva kan ses som ett sätt att skydda sig själv från att framstå som en enskild bedömare i vårdnadshavarnas ögon. Detta är något som Markström (2008) styrker då hon menar att gömma sig i det kollektiva är ett sätt att tydliggöra att det är ett gemensamt tyckande och inte en individuell åsikt som förmedlas.

I föreliggande studie visar det sig att även vårdnadshavarna uttrycker en önskan om bedömning av deras barn under utvecklingssamtalet i förskolan. Vårdnadshavarna legitimerar bedömningen genom att uttrycka att bedömningen syftar till barnets utveckling och är således för barnets bästa. Vidare framkommer det i vår studie att en vårdnadshavare önskar upprätta personliga utvecklingsmål för sitt barn. Detta är något som stöds av Vallberg Roth och Månsson (2006) som menar att en individuell utvecklingsplan kan upprättas om vårdnadshavarna uttrycker en önskan om personliga utvecklingsmål. Den individuella utvecklingsplanen syftar till att synliggöra barnets utveckling samt till att öka vårdnadshavarnas inflytande (Vallberg Roth & Månsson, 2006), vilket vårdnadshavarna i vår studie uttrycker att de önskar. Vidare lyfter dock Vallberg Roth och Månsson (2006) fram att individuella utvecklingsplaner strider mot intentionerna i förskolans läroplan eftersom att målen i förskolans läroplan är till för verksamheten och inte för det enskilda barnet. Konsekvensen av bedömningen kan således vara

att förskollärarna inte genomför utvecklingssamtalet i enlighet med intentionerna i förskolans läroplan.

7.3 Sammanfattning diskussion

I föreliggande studie är det rimligt att dra slutsatsen att förskollärarnas osäkerhet kan grunda sig i att intentionerna i förskolans läroplan är otydliga gällande hur utvecklingssamtalen ska utformas. Det är också rimligt att dra slutsatsen att både vårdnadshavare och förskollärare förespråkar bedömning under utvecklingssamtalen, då de ser bedömningen som en nödvändighet för att barnen ska kunna utvecklas. Vi ställer oss därmed frågande till huruvida intentionerna i förskolans läroplan bör föregå vårdnadshavarnas önskemål eller ej.

8. Didaktiska implikationer

Ett bidrag till det förskolepedagogiska fältet är att vi hoppas kunna uppmärksamma förskolechef, pedagoger och vårdnadshavare om ett relevant ämne inom förskolans kontext. Genom att identifiera och synliggöra de diskurser som förskollärare och vårdnadshavare ger uttryck för gällande utvecklingssamtal i förskolans kontext önskar vi bidra med en ökad medvetenhet kring ämnets komplexitet. En önskan är vidare att studien ska kunna bidra till att läsarens reflektioner kring ämnet såväl kan berikas som fördjupas. Vi vill även att studiens resultat ska öppna upp för diskussion gällande hur innehållet i förskolans utvecklingssamtal ska utformas, då intentionerna i förskolans läroplan är att den bedömande blicken ska riktas mot verksamheten och inte mot det enskilda barnet, vilket är fallet i denna studie. Vidare hoppas vi att en sådan diskussion kan leda till att relevanta strategier identifieras, vilka kan ha betydelse för utformandet av utvecklingssamtalets innehåll.

9. Vidare forskning

Föreliggande studie har belyst utvecklingssamtal i förskolans kontext, ett tidigare föga beforskat område. Viss nationell forskning finns, men då främst av en svensk forskare, Ann-Marie Markström. Internationellt sett är området mer eller mindre outforskat, vilket till viss del kan förklaras med att utvecklingssamtal från början är ett svenskt fenomen. Det hade därmed varit intressant att göra jämförelser, både internationellt och inom nordén, för att ta reda på vilken inverkan utvecklingssamtalen har på barnens lärande och utveckling.

Eftersom studien varit beroende av tidsaspekten menar vi att det hade varit intressant att vid vidare forskning intervjua fler förskollärare och vårdnadshavare för att fördjupa undersökningen ytterligare. Det skulle även vara intressant med en undersökning som syftar till att ta reda på hur

de rådande diskurserna hanteras i praktiken genom att delta under, eller ta del av, utvecklingssamtal mellan förskollärare och vårdnadshavare. Vidare skulle det även kunna vara av intresse att intervjua förskolechefer för att få reda på hur förskolechefer talar om utvecklingssamtal i förskolans kontext och på så sätt synliggöra ytterligare ett perspektiv.

Referenslista

- Alasuutari, M. & Karila, K. (2010). Framing the picture of the child. *Children and Society* 24(2), 100-111. doi: 10.1111/j.1099-0860.2008.00209.x
- Alasuutari, M. & Markström, A-M. (2011). The making of the ordinary child in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research* 55(5), 517-535. doi: 10.1080/00313831.2011.555919
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2009). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Billig, M. (1996). *Arguing and thinking: a rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Billig, M. (2003). The relational reconstruction of repression. I M. Gergen & K.J. Gergen (Red.), *Social construction: a reader* (s. 138-145). London: SAGE.
- Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat - observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber AB.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. London: SAGE.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism*. London: Routledge.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2007). Introduktion. I M. Börjesson & E. Palmblad (Red.), *Diskursanalys i praktiken* (s. 7-28). Malmö: Liber AB.
- Dahlin-Ivanoff, S. (2015). Fokusgruppsdiskussioner. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 81-92). Stockholm: Liber AB.
- Daniel, G. (2015). Parent's experiences of teacher outreach in the early years of schooling in Australia. *Asia Pacific Journal of Education* 36(16), 559-569. doi: 10.1080/02188791.2015.1005051
- Dunbar, R. (1997). *Samvaro, skvaller och språkets uppkomst*. Stockholm: Nordstedt.
- Edley, N. (2001). Analysing masculinity: interpretative repertoires, ideological dilemmas and subject positions. I M. Wetherell, S. Taylor & S. Yates (Red.), *Discourse as Data: A guide for analysis* (s. 189-228) London: SAGE.
- Ericsson, C. (2006). *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris: undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstuderande i musik*. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 34-54). Stockholm: Liber AB.
- Gilbert, G. N. & Mulkay, M. (1984). *Opening Pandora's box: a sociological analysis of scientists' discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gillham, B. (2008). *Forskningsintervjun: tekniker och genomförande*. Lund: Studentlitteratur.
- Harré, R. & Langenhove, L. (1999). Introducing positioning theory. I R. Harré & L. Langenhove (Red.), *Positioning Theory* (s. 14-31). Malden: Blackwell.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity.
- Hepburn, A. & Wiggins, S. (2005). Developments in discursive psychology. *Discourse & Society* 16(5), 595-601. doi: 10.1177/0957926505054937
- Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?* Malmö: Malmö Academy of music.
- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2012). *Kvalitativa metoder: från vetenskapsteori till praktik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Kaufman, S. & Pianta, R. (1999). Patterns of family-school contact in preschool and kindergarten. *School psychology review* 28(3), 426-438.

- Knopf, H. & Swick, K. (2008). Using our understanding of families to strengthen family involvement. *Early Childhood Education Journal* 35(5), 419–427. doi: 10.1007/s10643-007-0198-z
- Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2009). *Focus groups: a practical guide for applied research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles: SAGE.
- Ljungberg, C. (2013). Om utvecklingssamtal och maktrelationer. I A. Harju & I. Tallberg Broman (Red.), *Föräldrar, förskola och skola: om mångfald, makt och möjligheter*. (s. 139-154) Lund: Studentlitteratur AB.
- Mahmood, S. (2013). First-year preschool and kindergarten teachers: Challenges of working with parents. *School community journal* 23(2), 55-66.
- Markström, A-M. (2008). Förskolans utvecklingssamtal - ett komplex av aktiviteter i tid och rum. *Educare* 2008(1), 51-67.
- Markström, A-M. (2011). "Soft governance" i förskolans utvecklingssamtal. *Educare* 2011(1), 57-75.
- Markström, A-M. & Simonsson, M. (2011). Constructions of girls in preschool parent-teacher conferences. *International Journal of Early Childhood* 43(1), 23-41. doi: 10.1007/s13158-010-0024-4
- Markström, A-M. & Simonsson, M. (2013). Utvecklingssamtal som uppgift och verktyg i förskollärares professionsträvanden i interaktion med föräldrar. *Nordic early childhood education research journal* 6(12), 1-18. doi: 10.7577/nbf.355
- McWayne, C., Campos, R. & Owsianik, M. (2008). A multidimensional, multilevel examination of mother and father involvement among culturally diverse Head Start families. *Journal of School Psychology* 46(5), 551–573. doi: 10.1016/j.jsp.2008.06.001
- Morgan, D.L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Murray, E., McFarland, L. & Harrison, L. (2014). Changing patterns of parent–teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early child development and care* 185(7), 1031–1052. doi: 10.1080/03004430.2014.975223
- Persson, S. & Tallberg Broman, I. (2002). »Det är ju ett annat jobb» Förskollärare, grundskollärare och lärarstuderande om professionell identitet i konflikt och förändring. *Pedagogisk forskning i Sverige* 4(7), 257-278.
- Patel, R. & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Potter, J. (1996). *Representing Reality: Discourse, Rhetoric and Social construction*. London: SAGE.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour*. London: SAGE.
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). Att analysera kvalitativt material. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 220-236). Stockholm: Liber AB.
- Simons, H.W. (1990). Introduction: the rhetoric of inquiry as an intellectual movement. I H.W. Simons (Red.), *The rhetorical turn: invention and persuasion in the conduct of inquiry*. (s. 11-34). Chicago: University of Chicago Press.
- Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2016*. Stockholm: Fritzes.
- Steinberg, J. (2008). *Professionella samtal: konsten att leda utvecklingssamtal i förskolan*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Svensson, P. & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 17-31). Stockholm: Liber AB.
- Swick, K. (2004). What parents seek in relations with early childhood family helpers. *Early Childhood Education Journal* 31(3), 217-220. doi: 10.1023/B:ECEJ.0000012316.93327.6b

- Taylor, S. (2001). Locating and conducting discourse analytic research. I M. Wetherell, S. Taylor & S. Yates (Red.), *Discourse as Data: A guide for analysis* (s. 5-48) London: SAGE.
- Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. (2006). Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan. *Utbildning och demokrati* 15(3), 31-60.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vuorinen, T. (2010). Supporting parents in their parental role - approaches practiced by preschool teachers in preschool. *International journal about parents in education* 4(1), 65-75.
- Wetherell, M. & Potter, J. (1992). *Mapping the language of racism: discourse and the legitimation of exploitation*. New York: Columbia University Press.
- White, R. (2004). Discourse analysis and social constructionism. *Nurse Researcher* 12(2), 7-16. doi: 10.7748/nr2004.10.12.2.7.c593
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Åsberg, R. (2001). *Ontologi, epistemologi och metodologi - En kritisk genomgång av vissa grundläggande vetenskapsteoretiska begrepp och ansatser*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Bilagor

Bilaga 1 – Samtyckesblankett

Hej!

Vi är två studenter som studerar sista terminen på förskolläraryrket på Högskolan i Halmstad. Vi läser just nu kursen examensarbete för förskollärare och håller inom ramen för kursen på att skriva om utvecklingssamtal i förskolan. Med anledning av ovanstående vore vi tacksamma om Ni har möjlighet att delta i en intervju gällande utvecklingssamtal i förskolans verksamhet. Det är helt frivilligt att delta i undersökningen och det är när som helst möjligt att avbryta sitt deltagande.

Intervjuerna kommer att dokumenteras med hjälp av ljudinspelning på en diktafon och kommer därefter att transkriberas. I transkriberingen kommer fiktiva namn att användas för att värna om deltagarnas integritet. Det insamlade materialet kommer således att användas på ett sådant sätt att deltagarna inte kan identifieras. Efter att undersökningen har slutförts kommer ljudinspelningen att raderas.

I examensarbetet följer vi vetenskapsrådets forskningsetiska principer, vilka uttrycks inom fyra områden. Det första området är *informationskravet*, som uppfylls genom informationen vi ger Er i detta brev. Det andra området, *samtyckeskravet*, innebär att deltagarna i intervjuerna ger sitt skriftliga samtycke, genom denna samtyckesblankett. Tredje området är *konfidentialitetskravet*, som innefattar att vi som forskare behandlar uppgifterna på ett sådant sätt att utomstående inte kan identifiera dessa. Fjärde området, *nyttjandekravet*, innebär att de uppgifter som insamlats endast kommer användas i forskningsändamål.

Examensarbetet kommer att publiceras i DiVA, Digitala Vetenskapliga Arkivet, som är ett öppet arkiv för forskningspublikationer och studentuppsatser som är producerade vid 40 lärosäten och forskningsinstitutioner.

Har Ni frågor gällande examensarbetet är Ni varmt välkomna att höra av Er till oss:

Alexandra - alexan11@student.hh.se

Josefin - josmyt14@student.hh.se

Kursansvarig Kristina Holmberg - Kristina.Holmberg@hh.se

Akademien för lärande, humaniora och samhälle, Högskolan i Halmstad

Tack för Din medverkan! Med vänliga hälsningar, Alexandra och Josefin

Vänligen kryssa i ett svarsalternativ nedan och signera.

✂-----

- Jag samtycker till att delta i undersökningen
- Jag samtycker *inte* till att delta i undersökningen

Datum:

Namnteckning:

Bilaga 2 – Intervjuguide semistrukturerade intervjuer med förskollärare

Bakgrundsfrågor:

- Hur länge har Du arbetat som förskollärare?
- Hur länge har Du arbetat på Din nuvarande arbetsplats?
- Hur många utvecklingssamtal har Ni per år?

Semistrukturerade frågor:

- Kan Du beskriva hur ett utvecklingssamtal går till på Er förskola?
 - Planering, genomförande och efterarbete
- Hur förbereder Du Dig inför ett utvecklingssamtal?
- Vad innehåller utvecklingssamtalet?
 - Vilka punkter tas upp, varför?
 - Vad påverkar Ditt val av innehåll? Verksamhetsområde? Chef? Forskning?
- I vilket syfte har Ni utvecklingssamtal?
- Hur ser Du på Din roll i utvecklingssamtalet?
 - Samtalsledare, passiv/aktiv
- Hur anser Du att talutrymmet är fördelat mellan Dig och vårdnadshavaren/vårdnadshavarna?
 - Vad tror Du att det beror på?
- Hur tänker Du kring förskolans läroplan i förhållande till utvecklingssamtal?
 - Finner Du stöd? Varför/varför inte?
 - Planering, genomförande och efterarbete
- Hur synliggörs barnets lärande och utveckling i utvecklingssamtalet?
- Vad förväntar Du Dig av utvecklingssamtalet?
- Vad tror Du att vårdnadshavarna förväntar sig av utvecklingssamtalet?
 - Tror Du det finns skillnader i förskollärarnas och vårdnadshavarnas förväntningar?
Om ja, hur?
- Har Du fått någon utbildning eller kompetensutveckling gällande utvecklingssamtal? Om ja, berätta mer!

Övrigt:

- Är det något Du vill tillägga?

Bilaga 3 – Samtalsguide fokusgruppssamtal med vårdnadshavare

Nedanstående frågor används om samtalet stannar av, svävar iväg och/eller om deltagarna inte automatiskt berör frågorna.

- Vad är syftet med utvecklingssamtalet?
- Vilka förväntningar har Du som vårdnadshavare på utvecklingssamtalet?
- Vad innehåller utvecklingssamtalet?
- Har Du som vårdnadshavare inflytande över utvecklingssamtalets innehåll?
 - Om ja, hur? Om nej, vad skulle Du vilja påverka?
- Vad vill Du som vårdnadshavare få ut av utvecklingssamtalet?

Alexandra Andersson
Josefin Myte



Besöksadress: Kristian IV:s väg 3
Postadress: Box 823, 301 18 Halmstad
Telefon: 035-16 71 00
E-mail: registrator@hh.se
www.hh.se