

Att stöda pedagogers relationella professionalism genom forskningscirklar

Furu, Ann-Christin: EdD, University Lecturer, Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki, Finland. E-mail: ann-christin.furu@helsinki.fi

Sandvik, Märta: PhD, Senior Lecturer (Retired), Faculty of Education, Åbo Akademi University, Finland. E-mail: marta.sandvik@abo.fi

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL. 18(10), p. 1-16, PUBLISHED 25TH OF OCTOBER 2019



Sammanfattning: Relationell professionalism är en betydelsefull aspekt av personalens professionalism inom småbarnspedagogik och förskoleundervisning. I de finländska styrdokumenterna betonas personalens förmåga att bygga förtroendefulla relationer till barn, vårdnadshavare och kolleger. I denna studie utforskar vi hur pedagoger inom småbarnspedagogik och förskoleundervisning kan uppleva att arbete i *forskningscirklar* kan stöda deras relationella professionalism. Studien är fenomenologisk-hermeneutisk och forskningsmaterialet består av skrivna loggar och fokusgruppintervjuer. Studien visar att arbete i forskningscirklar kan bidra till att utveckla pedagogernas kunskap, förhållningssätt, handlingsmönster samt professionella självförtroende, självkänsla och kollegialitet. Betydelsefulla aspekter av arbetet i forskningscirkeln kan vara observation, diskussion, reflektion och bearbetning av känslor och upplevelser, arbete med facklitteratur samt interaktion med forskningscirkelledaren. Resultaten av studien indikerar att forskningscirklar kan vara ett kraftfullt verktyg för professionell utveckling och ett ändamålsenligt sätt att stöda pedagogers relationella professionalism.

Nyckelord: forskningscirklar, småbarnspedagogik, förskoleundervisning, relationell professionalism

Abstract: Relational professionalism is an important aspect of the professionalism among staff in early childhood education and care (ECEC). Finnish national curricula emphasize the ability of staff to build relationships of trust with children, families, and colleagues. In this study, we explore how staff can perceive that their relational professionalism can be supported through *research circles*. The study is conducted within a phenomenological hermeneutical framework and the research materials consist of written journals and focus group interviews. The results show that research circles can support several aspects of staff professionalism due to the versatile approaches included in the research circle process. Observation, discussion, reflection, dealing with feelings and experiences, using professional literature, and interaction with the circle leader can be important aspects of the process. The study indicates that research circles can be a powerful tool for professional development and a suitable approach for supporting relational professionalism among staff in ECEC.

Keywords: research circles, early childhood education and care (ECEC), preschool, relational professionalism

Introduktion

Det projekt som ligger till grund för denna studie utformades som ett regionalt forsknings- och utvecklingsprojekt i fem kommuner i norra svenska Österbotten. Målsättningen med projektet var att utforska och utveckla personalens relationella professionalism inom småbarnspedagogik och förskoleundervisning¹. I dagens globaliserade och mångkulturella värld fästs allt större vikt vid förmågan att samverka med andra människor. Social och emotionell kompetens värderas högt inom utbildning och arbetsliv. OECD (2016, förord) lyfter fram global och interkulturell kompetens som ett angeläget mål för utbildningen i sin helhet: "The development of social and emotional skills, as well as values like tolerance, selfconfidence and a sense of belonging, are of the utmost importance to create opportunities for all and advance a shared respect for human dignity." I de förberedande PISA-tester som genomfördes 2018 fick följaktligen mätandet av elevers socioemotionella färdigheter en mera framträdande plats, vid sidan av de rent akademiska mätningarna (OECD, 2016; 2019).

Betoningen av de socioemotionella färdigheterna i internationella styrdokument och mätinstrument (se t.ex. OECD, 2017) återspeglas också i de nationella styrdokumenten för småbarnspedagogik och förskoleundervisning i Finland. Detta kan delvis betraktas som en del av en nyliberalistisk och marknadsekonomisk agenda, där den tidiga kunskapsutvecklingen ses som en del av det livslånga lärandet och kvalificeringen inför senare utbildning, samt förankras i en diskurs om ekonomisk tillväxt. Vårt intresse för att forska om pedagogers relationella professionalism² bygger däremot på en humanistisk värdegrund där utbildning främst betraktas som ett redskap för människans existentiella utveckling. Detta medför också att vi betraktar det pedagogiska uppdraget inte enbart som instrumentellt (i bemärkelse att det fokuserar på kunskaper, färdigheter eller förhållningssätt), utan i första hand som mellanmänniskt och existentiellt (jfr Nordström-Lytz, 2017).

I denna studie utgår vi från ett relationellt synsätt där mellanmänniska relationer utgör grunden för barns lärande och helhetsmässiga utveckling (se t.ex. Aspelin & Persson, 2011; Bingham & Sidorkin, 2004; Papatheodorou & Moyles, 2009). De barn som deltar i pedagogisk verksamhet spenderar en stor del av sin vakna tid inlåst i nätverk av relationer till andra barn i gruppen och till personalen. Kvaliteten på relationerna mellan pedagoger och barn kan därmed såväl främja som motverka barnets lärande och utveckling (se t.ex. Johansson, 2011; Jonsson, 2016; Pianta, Downer & Hamre, 2016; Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). Det är därför angeläget att uppmärksamma pedagogers förmåga att skapa och upprätthålla goda relationer till såväl barn som vuxna och att ge dem möjlighet att utvecklas i sin relationella professionalism.

Vi riktar här uppmärksamheten mot en form av fortbildning där pedagogerna utgör aktiv part, där reflektion och diskussion har en central roll och där anknytningen till aktuell forskning och teori är stark, nämligen *forskningscirkel*³. Syftet med denna studie är att undersöka hur pedagoger inom småbarnspedagogik och förskoleundervisning kan uppleva att arbete i forskningscirkel kan stöda deras relationella professionalism. Mera specifikt söker vi genom studien svar på följande frågeställningar:

¹ Eftersom denna studie genomfördes i Finland, använder vi här genomgående finländska begrepp. Med *småbarnspedagogik* avses vanligen den verksamhet som riktas till barn i åldern 0–5 år, vilket motsvarar det svenska begreppet förskola. Denna verksamhet förverkligas antingen i daghem eller som familjedagvård. Med *förskoleundervisning* avses den verksamhet som riktas till 6-åringar (motsvarar det svenska begreppet förskoleklass) och som förverkligas antingen i daghemskontext eller i skolkontext.

² Begreppet relationell professionalism förklaras närmare i avsnittet *Pedagogisk professionalism och relationell professionalism*.

³ Forskningscirkel som metod beskrivs närmare i avsnittet *Forskningscirkeln som modell för professionell utveckling*.

- Vilka kvalitativa förändringar i den relationella professionalismen kan deltagare uppleva i samband med arbete i forskningscirklar?
- Vilka karaktäristika i arbetet i forskningscirklar upplever deltagare kan befrämja dessa förändringar?

Bakgrund och teoretisk förankring

I detta avsnitt förankrar vi först studien i de nationella finländska styrdokumenterna för småbarnspedagogik och förskoleundervisning. Därefter positionerar vi studien i det relationella synsättet på pedagogik. Slutligen belyser vi några centrala teoretiska perspektiv på å ena sidan fenomenet relationell professionalism och å andra sidan arbetet med att stöda pedagogers relationella professionalism. Vi belyser även hur forskningscirklar kan fungera som modell för professionell utveckling hos pedagoger.

De finländska styrdokumenterna

I de finländska styrdokumenterna⁴ för den pedagogiska verksamheten gällande barn i åldern 0–6 år betonas kommunikationens och relationernas betydelse för barns utveckling och lärande. I *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2018* (Utbildningsstyrelsen, 2018) framhålls i det inledande avsnittet om småbarnspedagogikens uppdrag och mål att ”Personalens uppgift är att skapa en förtroendefull relation till barnet.” (Utbildningsstyrelsen 2018, s. 19). Eftersom alla arbetssätt inom småbarnspedagogiken bör stödja barnets utveckling och lärande och kunna motiveras pedagogiskt är det ”viktigt att personalen är medveten om att deras sätt att agera och kommunicera överförs som modell till barnen” (ibid, s. 29). Kommunikation och atmosfär nämns explicit som viktiga aspekter av verksamhetskulturen.

I *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014* (Utbildningsstyrelsen, 2016), återspeglas samma grundläggande perspektiv på kommunikationens och relationernas betydelse för barns utveckling och lärande. Här betonas även barns möjligheter att utveckla den kommunikativa och kulturella kompetensen. Uttrycksförmåga, samarbetsförmåga och barns möjligheter att skapa positiva människorelationer och samarbeta värderas högt. De nationella styrdokumenterna förutsätter uttryckligen att personalen i verksamheten bemöter barnen på ett respektfullt och uppskattande sätt. Personalens uppdrag innebär bl.a. också att stärka barnets positiva självbild och uppfattning om sig själv som lärande individ.

I styrdokumenterna framhålls värdet av att personalen kontinuerligt utvärderar och utvecklar sitt eget arbete och därigenom även verksamhetskulturen inom småbarnspedagogiken. Den ständiga professionella utvecklingen betraktas som en grundläggande kvalitetsfråga: ”Personalens målinriktade och systematiska självvärdering har en central roll i att upprätthålla och utveckla kvaliteten inom småbarnspedagogiken.” (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 64). Styrdokumenterna ger därmed uttryck för en förväntning om att personalen ska kunna implementera ett reflekterande arbetssätt, där det egna arbetet utvecklas och utvärderas i enlighet med styrdokumentens anda. Däremot formuleras inte specifikt hur denna kontinuerliga utveckling av den pedagogiska professionalismen kan eller bör stödas.

Ett relationellt synsätt på pedagogik

Relationell pedagogik baseras på föreställningen om människan som relationell varelse – människan växer, utvecklas och mognar alltså i relation till andra människor (Buber, 1953/1993; 1923/1994; Noddings, 2012). Utbildning, undervisning och lärande betraktas som relationsprocesser och

⁴ De nationella styrdokumenterna har reviderats år 2018 (småbarnspedagogik) och år 2014 (förskoleundervisning). Även *Lag om småbarnspedagogik* har reviderats i två omgångar (2015 och 2018).

personliga, mellanmännsliga möten tillmäts i enlighet med detta stor betydelse⁵. All pedagogisk verksamhet är till sin karaktär relationell och enligt Aspelin och Persson (2011) kan relationer betraktas som både grogrund för och ett mål med pedagogisk verksamhet.

Inom teoribildning och forskning om pedagogik för de yngre barnen har det relationella perspektivet i allt högre grad artikulrats och förankrats vetenskapligt under det senaste årtiondet. Internationella studier har visat att kvaliteten på relationerna mellan personal och barn har ett positivt samband med såväl akademisk som socioemotionell utveckling (för en översikt se Persson, 2015). Utgående från ett relationellt perspektiv, är *genuina* mellanmännsliga möten avgörande för lärande (Aspelin, 2010). Denna typ av mellanmännsliga möten kan dock inte planeras eller tvingas fram, bara baddas för. Ändå kan vi formulera vissa gynnsamma kännetecken för det genuina mötet; den personliga närvaron, autenticiteten, tilliten, förtroendet och ömsesidigheten (Nordström-Lytz, 2013; 2017). Det pedagogiska mötet kännetecknas också av en förbehållslöshet och uppriktighet, samt ett ansvar för den andra som medmänniska. Genuina möten är de ögonblick då läraren och barnet ”i det gemensamma kunskapandet erfar den andras närvaro som betydelsefull” (Nordström-Lytz, 2013, s. 32).

Pedagogisk professionalism och relationell professionalism

Begreppet professionalism kan associeras dels med kvaliteten på den enskilda pedagogens yrkesutövning (jfr Englund, 1996), dels även med kvaliteten på den pedagogiska verksamhetskulturen (jfr Frelin, 2010). Englund och Dyrdal Solbrekke (2015) betonar att begreppet professionalism har en stark moralisk komponent, dvs. att pedagogisk professionalism är en fråga om ansvarstagande. I likhet med Furu (2011; 2017) menar vi att pedagogisk professionalism består av såväl professionell kompetens som professionell identitet. Professionalismen handlar således om både vad man *gör* som pedagog och vem man *är* som pedagog (se även Sandvik, 2009).

I ett småbarnspedagogiskt sammanhang betonar Osgood (2010) att professionalism väsentligen handlar om inre, personliga kvaliteter. Professionalismen är då knuten till ett sätt att vara och ett sätt att uppleva sig själv, som i hög grad omfattar de emotionella aspekterna av det pedagogiska arbetet med barn (se även Sandvik, 2009). Campbell-Barr (2018) noterar att begreppet professionalism inrymmer både teoretiska och erfarenhetsbaserade kunskapsformer såsom attityder, moral och omsorgsetik (se även Taggart, 2016).

Mot bakgrund av ovanstående har vi valt att lyfta fram de relationella aspekterna av den pedagogiska professionalismen och använder därför begreppet *relationell professionalism*. Med detta begrepp avser vi den relationskompetens som ligger till grund för goda pedagogiska möten mellan personal och barn, men också för relationerna mellan personal och andra vuxna (t.ex. vårdnadshavare och kolleger). Den relationella professionalismen innefattar pedagogens förmåga att skapa gynnsamma förutsättningar för autentiska mellanmännsliga möten (jfr Aspelin 2010). Den relationella professionalismen består därigenom av ett medvetet förhållningssätt som kommer till uttryck genom verbal och icke-verbal kommunikation i pedagogisk praxis (Furu, 2017). Den är alltså inte enbart en personlig egenskap, utan en förmåga, som kan utvecklas genom utbildning eller fortbildning (jfr Jensen, Skiebstedt & Christensen, 2015; Sandvik, 2009).

Relationskompetens kan, i enlighet med Juul och Jensen (2003), beskrivas både som ett pedagogiskt hantverk (konkreta handlingar) och en pedagogisk etik (en inställning till barnet). Sandvik (2009) menar att autenticitet, empatisk förmåga och ett etiskt och demokratiskt förhållningssätt är centrala aspekter av pedagogers professionella relationskompetens. Att vara autentisk kan sägas innebära att vara reflekterande och medveten, samtidigt som man är äkta, engagerad och verksam i

⁵ Denna beskrivning utgår från den definition som arbetades fram vid den första konferensen för det nordiska nätverket i relationell pedagogik, Stockholm 17–18.3 2016.

nuet. Autenticitet kan också uttryckas som ”att vara sig själv”, vilket bl.a. innebär en frihet att välja och att vara ett med sin handling. Empatisk förmåga, dvs. förståelse av den andres livsvärld, innebär i ett professionellt sammanhang att pedagogen i sitt möte med barnet samtidigt kan vara förstående på ett känslomässigt plan och förklarande på ett mera kognitivt, teoretiskt plan (jfr Kohut, 1988). Även Taggart (2016) lyfter fram medkänslan som en fundamental aspekt av personalens professionalism.

Om betydelsen av att stödja pedagogers professionalism

När det gäller kompetensutveckling inom småbarnspedagogiken konstaterar Vandenbroeck, Peeters, Urban och Lazzari (2016) att det under de senaste åren vuxit fram en internationell konsensus gällande personalens betydelse i utvecklandet av en småbarnspedagogik av hög kvalitet. Forskning visar entydigt att kvaliteten på verksamheten inom småbarnspedagogiken hänger samman med personalens utbildning: behörig personal ger hög kvalitet (jfr Karila, Kosonen & Järvenkallas, 2017; Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004). Kontinuerlig professionell utveckling är ett sätt att säkerställa personalens kompetens (Jensen & Brandi, 2018).

Såväl fortbildningens innehåll som dess utformning har betydelse för utvecklandet av den småbarnspedagogiska personalens kompetens. Rubinstein Reich (2017) belyser framväxten av ett systematiskt kvalitetsarbete där hela verksamhetskulturen utgör föremål för analys och utveckling, inte bara hos den enskilda individen utan i arbetslaget som helhet. De senaste årens forskning understryker betydelsen av kollaborativa närmandesätt som uppfattas som meningsfulla av deltagarna (se till exempel Jensen & Brandi, 2018; Bleach 2014; Jensen & Iannone, 2016). Utvecklandet av pedagogisk såväl som relationell professionalism förutsätter därför processer som stimulerar både teoretisk och praktisk kunskap och en mera existentiell eller yrkespersonlig utveckling (jfr Sandvik, 2009).

Forskningscirkeln som modell för professionell utveckling

I fokus för den här studien står utvecklingen av den relationella professionalism genom arbete i forskningscirkel. Såvitt vi känner till har forskningscirkel tidigare inte förekommit eller studerats i finländsk utbildningskontext. Forskningscirkel är ett exempel på deltagarbaserad forskning som vilar på antagandet att kunskap genereras kollaborativt och att deltagarna fungerar som medforskare (jfr Mertens, 2015). Deltagarnas olika erfarenheter är betydelsefulla för hurdan kunskap som kan skapas. Genom att involvera deltagarna får forskningen en tydlig praxisanknytning, eftersom de frågor som utforskas är angelägna för och uppkommer ur deltagarnas vardagserfarenheter.

En forskningscirkel kan byggas upp på olika sätt, men ett vanligt upplägg är att 5–8 deltagare samlas under ledning av en forskarutbildad forskningscirkelledare (Rubinstein Reich, 2017). Forskningscirkelledarens roll är att facilitera forskningscirkelns process genom att stimulera reflektion och diskussion, bidra med teoretiska element (t.ex. facklitteratur och vetenskapliga artiklar) och genom att bidra med kunskap om forskningsprocessens huvudelement. Arbetet i forskningscirkel är därmed en modell för kompetensutveckling som förutsätter ett nära samarbete mellan universitet och lokala arbetsgivare inom småbarnspedagogik och förskoleundervisning. Cirkeln samlas regelbundet, cirka två timmar en gång per månad under en period av 1,5–2 år. Med utgångspunkt i en frågeställning som deltagarna själva formulerat, fördjupar man sig i tidigare forskning och teori, samt utför en mindre empirisk undersökning. Därtill rapporterar man den genererade kunskapen i skriftlig form, t.ex. i en bok eller rapport. Arbetssättet utgår från modeller för hur vetenskaplig forskning kan bedrivas och främjar deltagarnas självständiga analys och reflektion av pedagogiska skeenden. Samtidigt får forskaren en unik inblick i de frågeställningar som är relevanta och aktuella i den pedagogiska vardagen. Man forskar alltså inte *om* pedagoger utan *tillsammans med* dem (Persson, 2008). Den forskning som sker i forskningscirkel är praxisnära och deltagarbaserad och har en kvalitativ metodologisk utgångspunkt.

Kontext, metodologi och etik

I det följande presenterar vi först den aktuella studiens kontext, dvs. det forsknings- och utvecklingsprojekt som utgör studiens sammanhang. Vi presenterar även arbetet i forskningscirkelarna. Därefter redogör vi för den metodologi som ligger till grund för studien.

Arbetet i forskningscirkelarna

Till grund för denna studie ligger ett regionalt forsknings- och utvecklingsprojekt i norra svenska Österbotten. Projektets målsättning var att utforska och utveckla personalens relationella professionalism. Arbetet i två forskningscirkel pågick under perioden augusti 2015 till januari 2017. Forskningscirkelarna bestod av 7 deltagare per cirkel, vardera ledda av en forskarutbildad cirkelledare. Deltagarna hade själva anmält sig till fortbildningen. De var alla kvinnor, i varierande ålder, med olika utbildningsbakgrund, med varierande arbetsbeskrivningar och olika lång arbetserfarenhet. En deltagare avslutade sin medverkan efter en termin på grund av en långvarig sjukskrivning. Totalt 13 deltagare genomförde således projektet.

Forskningscirkelarna träffades under tre terminer, fem gånger per termin för ett tvåtimmarspass. Under den första terminen läste och diskuterade deltagarna litteratur och formulerade inom ramen för temat "relationer i den pedagogiska verksamheten" var sin frågeställning:

Forskningscirkel 1: *Hur kan pedagogen genom sitt förhållningssätt stöda barns förmåga att behandla varandra med respekt och empati?*

Forskningscirkel 2: *Hur kan pedagogen genom sitt förhållningssätt stödja självkänslan hos de barn som har svårigheter i sina relationer till andra barn och till vuxna?*

Den andra terminen ägnades åt insamling av forskningsmaterial. Under den tredje terminen stod analys, rapportering och implementering av resultaten i fokus. Tillsammans med forskningscirkelledarna författade deltagarna texter och material, som presenterades lokalt och gjordes tillgängliga på internet.

Forskningsansats

Eftersom forskningsfenomenet i den här studien är deltagarnas upplevelser av arbetet i forskningscirkel och konsekvenserna av detta arbete, positionerar vi studien i en kvalitativ forskningstradition. En kvalitativ forskningsansats är lämplig då strävan är att nå en djup och detaljerad förståelse av det fenomen som fokuseras (Mertens, 2015; Bengtsson, 1999). Forskningsansatsen i denna studie kan mera specifikt sägas vara fenomenologisk-hermeneutisk (jfr Van Manen, 1990; 2002). De livsvärldsfenomenologiska dragen innebär att vi analyserar och beskriver essensen i deltagarnas upplevelse av arbetet i forskningscirkelarna och av resultatet av detta arbete (jfr Bengtsson, 1999). Vi strävar alltså efter att få ökad kunskap om deltagarna livsvärldar. Därtill kan studien sägas vara hermeneutisk (jfr Ödman, 2007), eftersom vi tolkar och analyserar de upplevelser deltagarna ger uttryck för.

Insamling och bearbetning av forskningsmaterial

För att få svar på de två forskningsfrågorna samlade vi in två typer av forskningsmaterial. I slutet av elva av de sexton träffarna skrev deltagarna logg, i form av fritt formulerade svar på några frågor ledarna ställde. Under den sextonde och avslutande träffen genomförde vardera cirkelledaren en fokusgruppintervju med sin forskningscirkel. Dessa intervjuer bandades och transkriberades till valda relevanta delar. Dessutom förde cirkelledarna själva anteckningar i samband med varje träff.

Analysen och tolkningen av forskningsmaterialet utfördes huvudsakligen utifrån Giorgis (1985) metod med Karlssons (1995) vidareutveckling. Vi läste först alla loggar och transkriptionerna

av de avslutande fokusgruppintervjuerna för att få en känsla för helheten. Därefter identifierade vi i texterna meningsbärande enheter i förhållande till forskningsfenomenet och frågeställningarna, och transformerade de meningsbärande enheterna till ett vetenskapligt språk. Sedan gjorde vi en syntes av de meningsbärande enheterna, en beskrivning av fenomenet. Utgående från de meningsbärande enheterna skapade vi slutligen, i enlighet med Van Manen (1990) och Ryan och Russel Bernard (2000), de tematiska helheter som redovisas i resultatavsnittet.

Kvaliteten i en kvalitativ studie

I stället för begreppen reliabilitet och validitet, vilka härstammar från kvantitativa studier, kan man i en kvalitativ studie använda begreppen *generaliserbarhet*, *tillförlitlighet* och *trovärdighet* (se Sandvik, 2009). I en fenomenologisk studie som denna där syftet är att visa på vad som *kan* förekomma uteblir behovet av statistisk generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2014).

Tillförlitligheten handlar då främst om forskarens sätt att redogöra för forskningsprocessen och dess olika procedurer (Merriam, 1998). Vi har i denna studie utgått från Larssons (2005) fem kriterier för trovärdigheten i en kvalitativ studie. *Diskurskriteriet* handlar om huruvida påståenden och argument klarar sig mot andra påståenden och argument som kan anföras. *Det heuristiska kriteriet* innebär att den tolkning som anföras bör tillföra vetenskapen någon form av ny kunskap. Det tredje kriteriet, *empirisk förankring*, handlar om överensstämmelse mellan verklighet och tolkning. Trovärdigheten måste då i första hand bedömas via tolkning av forskarens erfarenheter. Om det finns ett logiskt samband mellan delarna och helheten i en tolkning kan det fjärde kriteriet, *konsistens*, sägas vara uppfyllt. Det sista kriteriet kallas för *det pragmatiska*, dvs. handlar om ifall forskningen får praktiska konsekvenser, t.ex. att den leder till faktiska förändringar.

Etiska aspekter

Enligt Bassey (1999) handlar etiska frågor i samband med vetenskapliga undersökningar om tre typer av respekt: för *demokrati*, för *sanning* och för *personer*. Under projektets gång följde vi som forskare de nationella etiska principerna för forskning inom humaniora, samhällsvetenskaplig och beteendevetenskaplig forskning (Forskningsetiska delegationen, 2012). Personrespekten togs i beaktande genom att deltagarna *samtyckte till* arbetet i cirkarna, genom uttalad *tystnadsplikt* inom grupperna, genom *konfidentialiteten* vid loggskrivandet och genom att vi inom grupperna samtalade om *konsekvenserna* av forskningsarbetet (jfr Kvale & Brinkmann, 2014). Alla deltagare gav sitt *medgivande* till att vi som forskare fick använda deras loggböcker och de bandade samtalen som forskningsmaterial.

Resultat

Den aktuella studien visar att arbetet i forskningscirkel kan resultera i en rad kvalitativa förändringar i deltagarnas upplevelse av sin relationella professionalism. Inledningsvis kan konstateras att vi vid genomgången av forskningsmaterialet fann att alla deltagare uppgett att de upplevt någon typ av förändringar och att de tillskrev dessa förändringar arbetet i forskningscirkelarna. Nedan svarar vi först på frågeställningen om vilka kvalitativa förändringar i den relationella professionalismen deltagarna själva upplever i samband med forskningscirkelarbetet. Därefter övergår vi till att svara på den andra frågeställningen genom att redovisa hur deltagarna upplever att arbetet i forskningscirkel har medverkat till dessa förändringar.

Kvalitativa förändringar i den relationella professionalismen

Ur forskningsmaterialet framträder sex tematiska helheter, som representerar de kvalitativa förändringar deltagarna upplever i sin relationella professionalism:

1. *Ny teoretisk kunskap*
2. *Förändrat förhållningssätt*
3. *Förändrade handlingsmönster*
4. *Stärkt professionellt självförtroende*
5. *Ökad självkänsla*
6. *Förändrad syn på kollegialitet*

Vi redogör nedan för vart och ett av dessa teman och illustrerar dem genom citat från deltagarna.

Det första temat är *ny teoretisk kunskap*. Här lyfter deltagarna fram förståelsen av nya begrepp och teorier och vikten av att ha en teori som grund för det praktiska arbetet. Innehållsmässigt gäller den teoretiska kunskapen t.ex. vikten av goda relationer, vuxnas förhållningssätt, självkänsla och empati.

Jag är känslomänsk, så jag har alltid känt saker, men jag har inte kunnat stå för det då jag inte haft någon teori bakom. Men nu har vi en teori och har gått in i det och nu känns det säkert, att man har nått att falla tillbaka på.

Relationen mellan barn och vuxen är det första som borde fungera om man vill se framsteg hos barnet... Hur viktigt det är att vi vuxna tänker på hur vi bemöter barnen. Det kan vara nästan livsavgörande hur vi är mot dem.

Av citaten framgår att deltagarna upplever sig ha ökat sin teoretiska kunskap om det fält som står i fokus för forskningscirkeln och att detta lett till reflektion över kopplingen mellan teoretiska frågor och den levda erfarenhet deltagarna har i sitt yrkesliv.

Det andra temat är *ett förändrat förhållningssätt*. Här framträder betydelsen av pedagogens totala närvaro i samspelet med barnen. Deltagarna ger uttryck för en ökad förmåga att stanna upp, reflektera över det som sker och utsätta det för kritisk analys. Flera deltagare nämner att arbetet i forskningscirkeln lett till en ökad medvetenhet om betydelsen av lyhördhet i förhållande till barnen.

Jag iakttar min vardag mera kritiskt och funderar djupare på vad jag gör, vad det leder till, vad som går bra och som jag ska fortsätta med, och vad som går mindre bra och som behöver ses från en annan synvinkel.

Kanske att reflektera mera och framför allt att lyssna (stäng munnen och öppna ögon och öron)... Det är viktigt att fundera mera på vad man gör och säger och vara mer närvarande på alla sätt.

Citaten ovan tyder på att deltagarnas medvetenhet om den egna närvarons och autenticitetens betydelse har förändrats och att detta påverkat deras förhållningssätt.

Det tredje temat är *förändrade handlingsmönster*. Detta tema innefattar en utvecklad förmåga att observera alla barn i gruppen och verkligen uppmärksamma det enskilda barnets behov och känslor. Här synliggörs även det aktiva lyssnandets betydelse liksom vikten av att fortlöpande samtala med barnen. Deltagarna nämner vikten av att uppmuntra positivt beteende hos barn och att som personal själv kommunicera på ett positivt sätt och att fungera som förebild.

Jag tänker mycket mera på hur jag behandlar alla barn och hur jag kan lösa olika situationer på det sätt som är bra för barnet.

Jag har åtminstone medvetet börjat kommentera och uppmuntra det positiva beteendet mera än tidigare. Inte bara ge de negativa kommentarerna.

Deltagarna har således utvecklat en större medvetenhet som resulterat i ett förändrat sätt att handla i den egna vardagen.

Det fjärde temat utgörs av ett *stärkt professionellt självförtroende*. Deltagarna beskriver positiva förändringar i tron på den egna förmågan i det pedagogiska arbetet. Detta kan till exempel handla om att våga ta itu med problem på ett annat sätt än tidigare.

Och det är en sån otroligt bra känsla. Att kunna vara säker och stark i sig själv så att de andra tror på det. Tidigare skulle jag inte ha vågat.

Jag har lärt mig att tro på mig själv som pedagog. Fått bättre självförtroende som pedagog.

Citaten ovan visar att deltagarnas sätt att uppfatta sitt eget handlande utvecklats på ett sätt som stärkt deras tilltro till den egna förmågan, dvs. vad de gör som pedagoger.

Det femte temat är en *ökad självkänsla*. Under detta tema framträder att deltagarna genom arbetet i forskningscirklarna upplever sig ha utvecklats som människor. Det handlar om en ökad trygghet och säkerhet i sig själv, inte bara i professionellt hänseende. Den ökade självkänslan kan också ta sig uttryck som förändrade personliga egenskaper och en process med existentiella förtecken:

Många bra insikter om mig själv som gör mig till en säkrare och tryggare människa. Jag är alldeles imponerad över mig själv. Fattar inte riktigt hur och när allt skett. Har fått bekräftelse av många, fått mycket positivt av föräldrar, barn och chefen.

Jag känner att jag utvecklas som pedagog och som människa och arbetskamrat.

Jag tycker att jag mer än förut börjat tänka på hur jag kan ändra mig själv. Att inte tänka på hur jag ska "förbättra"/ändra på barnet utan mer fokusera på att ändra mig själv.

Citaten ovan relaterar till deltagarnas upplevelse av sig själva som personer, dvs. vem de är som pedagoger.

Det sjätte temat är en *förändrad syn på kollegialitet*. Detta gäller främst synen på sig själv i förhållande till sina kolleger. Det handlar om förmågan att gå in i pedagogiska diskussioner och att fungera som modell och inspiration för andra. Därtill lyfts här fram en insikt om att kunna bidra till att ett gott arbetsklimate sprider sig i arbetsgemenskapen.

Vi diskuterar mycket med kollegerna, om självkänsla, hur viktigt det är att stärka barnens självkänsla och det här med relationerna.

Förhållningssättet som man har till barn och vuxna, då det fungerar, och det fungerar lugnt och bra, och annan personal undrar att hur kan barnet fungera såhär i den här situationen, och man säger att jag har försökt göra så och så. Och då behöver jag inte säga hur man ska göra... Och så ser man ju att det smittar av sig.

Upplever också ibland att jag "handleder" mina kolleger.

Citaten ovan ger exempel på hur deltagarna kopplar sin egen process till den kollegiala gemenskapen, sitt sätt att tala med och förhålla sig till den övriga personalen.

Vi har ovan redovisat varje tema separat, även om det finns kopplingar mellan dem. Den förändring deltagarna ger uttryck för sker i praktiken parallellt på flera plan under arbetet i forskningscirkeln.

Forskningscirkeln som källa till förändringar

Deltagarnas upplevelser av de faktorer i forskningscirkelns arbete som har lett till de ovan beskrivna förändringarna kan sammanfattas i sex teman:

1. *Observationer*
2. *Facklitteratur*
3. *Diskussioner*
4. *Individuell reflektion och bearbetning av egna känslor, upplevelser och erfarenheter*
5. *Forskningscirkelledarens funktion och betydelse*
6. *Forskningscirkelns sammansättning*

I dessa sex teman framträder sådana resurser, som katalyserar deltagarnas egen förändringsprocess. För enskilda deltagare kan vissa teman framträda starkare än andra.

Det första temat är de *observationer* deltagarna utfört som en del av forskningscirkelns arbete.

Vi har ju jobbat mycket med att få ihop "fall" från observationerna och det i sin tur gav oss möjlighet att ytterligare fördjupa oss i litteraturen och reflektera över det vi lärt oss.

Det andra temat är relaterat till den *facklitteratur* som forskningscirkeln arbetat med. Deltagarna nämner här vikten av att relevant litteratur bearbetas i gruppen. Andras perspektiv på litteraturen leder till en djupare förståelse av texten och dess betydelse.

Vi fick ju jobba så mycket med oss själva, just med litteraturen, vi satt inte på en kurs och bara tog emot text, utan vi kom nästa gång tillbaka och bearbetade vad vi hade läst, och fast man inte hade förstått allt som man hade läst så fick man större förståelse då vi diskuterade i gruppen.

Ju mer litteratur man läser, desto mera börjar ju tankarna snurra om hur man ska arbeta, hur man kan förbättra det man gör. Vilken arbetsmetod som passar en bäst.

Det tredje temat är de *diskussioner* som deltagarna fått möjlighet att föra under processen. Till en början har diskussionerna bidragit till att skapa trygghet och gemenskap i gruppen. Genom att utbyta vardagliga och praktiska erfarenheter har deltagarna tillsammans fått aha-upplevelser och kommit till nya insikter. De har också kunnat fungera som varandras stöd när det gäller att hantera problematiska situationer i arbetslivet. Därutöver handlar det om de insikter man fått av att tillsammans reflektera över den lästa litteraturen.

Forskningscirkeln stimulerar verkligen. Genom att ta del av andras funderingar får man nya insikter i det egna arbetet.

I och med att vi diskuterar med varandra ur "verkliga livet" så utvecklar jag också mina kunskaper. Jag får tips och verktyg av de andra.

Det fjärde temat handlar om att forskningscirkeln gett möjlighet till *individuell reflektion och bearbetning av egna känslor, upplevelser och erfarenheter* relaterade till arbetet som pedagog.

Bra att själv få tänka mera i olika sammanhang. Empati/respekt, från min sida, hur ser jag själv på saker?

Jag reflekterar gärna och mycket mera sen jag började [i forskningscirkeln].

Det femte temat gäller *forskningscirkelledarens funktion och betydelse*. Ledarens sakkunskap är betydelsefull för förståelsen av svåra begrepp och teorier. Dessutom kan ledaren ge feedback och fungera som ett bollplank i fråga om hur deltagarna kan hantera utmanande situationer i den pedagogiska vardagen.

Att vara bollplank, just så som du har varit, tycker jag har varit bra. Vi har fått feedback...

Du har kunnat förklara det vi inte har förstått.

Det sjätte temat är *forskningscirkeln*s sammansättning. Både det att deltagarna i en forskningscirkel kommer från olika arbetsplatser likväl som att flera deltagare jobbar i samma arbetsteam, kan upplevas som en resurs i arbetet.

Jag tycker det har varit en fördel att vi kommit från olika vardagar och hittat relationer som är likadana fastän vi arbetar på olika ställen. Det är fascinerande att det har varit ganska lika överallt.

Det har varit bra att vi som arbetsteam kunde delta i projektet.

Faktorer som kan utgöra utmaningar för utvecklingen av relationell professionalism

Utöver de teman som vi ovan har fört fram som svar på våra forskningsfrågor, framkommer i materialet en del praktiska frågor, som kan medföra utmaningar i processen i en forskningscirkel.

En utmaning är att hitta tid för olika aspekter av arbetet i forskningscirkeln. Det handlar t.ex. om tid att fördjupa sig i facklitteraturen, om tid för observationer samt om träffarnas antal och längd.

Har haft lite problem att få tid att läsa litteratur.

Det enda är att det gick lite snabbt mot slutet, att göra själva rapporten. Det känns som att vi kanske skulle ha kunnat göra lite mera än vad vi gjorde, för vi hade inte så mycket tid att sammanställa rapporten. Det känns som att vi kanske kunde ha gjort lite annorlunda.

En annan utmaning är bristande förutsättningar på den egna arbetsplatsen. Om man inte har ett fungerande arbetsteam eller upplever tidsbrist kan detta medföra problem i genomförandet av uppgifterna.

Jag har haft problem med att göra "studier" av det lilla barnet p.g.a. problem i arbetsteamet.

Diskussion

I den här artikeln har vi presenterat resultaten från en studie av hur pedagoger inom småbarnspedagogik och förskoleundervisning kan uppleva att arbete i forskningscirkel kan stöda deras relationella professionalism. Vi har redogjort för en rad kvalitativa förändringar i den relationella professionalism som personalen kan uppleva samt för de karaktäristika i arbetet i forskningscirkeln som personalen kan uppleva att bidrar till dessa förändringar. Vi kommer i det följande att diskutera såväl studiens resultat som dess metodologi. Avslutningsvis kommer vi att diskutera de implikationer studien har för utformningen av fortbildning för personal inom småbarnspedagogik och förskoleundervisning.

Resultatdiskussion

Den aktuella studien visar att arbetet i forskningscirkel kan resultera i en rad kvalitativa förändringar i deltagarnas upplevelse av sin relationella professionalism. Att arbetet kan resultera i ny teoretisk kunskap, förändrat förhållningssätt och förändrade handlingsmönster är föga förvånande. Detta stämmer väl överens med tidigare forskning om effekterna av professionell utveckling (Sandvik, 2009).

Vidare kan arbete i forskningscirkel stärka pedagogers professionella självförtroende och deras självkänsla. Det ökade självförtroendet kan också visa sig i förhållande till kollegerna, exempelvis som modet att stå för sitt eget arbetssätt inför kolleger. Detta relaterar till betydelsen av autenticitet, empatisk förmåga och ett etiskt och demokratiskt förhållningssätt i de professionella relationerna. Dessa är aspekter av förändring som veterligen inte tidigare dokumenterats i samband med studier av arbetet i forskningscirkel. Vi tolkar dessa som en följd av att forskningscirkeln som metod ger erkänsla åt deltagarnas egna perspektiv och involverar dem som en aktiv och betydelsefull resurs i processen. Möjligheten att formulera sig och att samtala om arbetsvardagen och de känslor och tankar den väcker bidrar till utvecklingen av ett yrkesspecifikt språk, vilket stärker såväl den professionella kompetensen som identiteten (jfr Furu, 2017).

Att de relationella aspekterna av arbetet artikuleras bidrar till att pedagogikens omsorgsdimension synliggörs i större utsträckning (jfr Riddersporre & Bruce, 2016). Därtill har det faktum att forskningscirkeln pågått under tre terminer också lett till att deltagarna upplevt att stabila, konstruktiva och autentiska relationer formats mellan deltagarna och forskningscirkelledarna. Dessa relationer har fungerat som arenor för deltagarnas utveckling, mognad och lärande (jfr Aspelin & Persson, 2011; Nordström-Lytz, 2013). Här kan vi också dra paralleller till tidigare forskning som visat att fortbildning kan leda till professionell självutveckling hos lärare inom småbarnspedagogik (Sandvik, 2009). De upplevda förändringarna i deltagarnas professionella självförtroende och självkänsla kan även relateras till forskning som beskriver professionalism hos personal inom småbarnspedagogik i termer av identitet och framhåller betydelsen av en kritiskt reflekterande emotionell professionalism (Osgood, 2010).

I studien framkommer också att arbetet i forskningscirkel kan bidra till en förändrad syn på kollegialitet. Denna aspekt framstår som särskilt intressant mot bakgrund av att verksamhetskulturen i allt högre grad betraktas som en kärnfråga i styrdokumentet för den finländska småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen. Här kan arbete i forskningscirkel bidra till utvecklandet av en fungerande verksamhetskultur och ett gott arbetsklimat med goda kollegiala relationer och välmående som grund (jfr Hur, Jeon & Buettner, 2016; Lazzari, 2012). Exempelvis kan ökad teoretisk kunskap öppna upp för personlig mognad, vilket i sin tur kan leda till förändringar i förhållningssättet till såväl barn som kolleger.

Metoddiskussion

Den aktuella studiens metodologi gav utrymme för ett deltagarbaserat perspektiv på forskningsfenomenet. I såvällogg som fokusgruppintervju gavs utrymme för ett närmandesätt, där deltagarnas erfarenheter av sin medverkan i forskningscirkelarna kunde tas tillvara och ges en röst. Då loggarna skrevs kontinuerligt under de tre terminer arbetet pågick, kunde dessa fånga deltagarnas erfarenheter under olika skeden av processen. Fokusgruppintervjun fungerade som en summering av deltagarnas perspektiv på arbetets form och innehåll. De två forskningsmaterialen (logg och fokusgruppintervju) har en hög grad av samstämmighet. Likaså är materialen från bägge forskningscirkelarna kongruenta. Tillförlitligheten ökades med hjälp av att loggen gjordes i direkt anslutning till varje träff i forskningscirkeln och genom att deltagarna fick formulera sig fritt med svar på öppna frågor. Därigenom bedömer vi att forskningsmaterialet speglar deltagarnas erfarenheter väl. Antalet deltagare i studien är dock litet, varför fortsatta studier med motsvarande design i andra kontexter vore önskvärda. Man måste också beakta att deltagarna kan ha tenderat att framföra positiva erfarenheter i högre grad än negativa, eftersom deltagande i fortbildning generellt omfattas av en positiv förväntan på att utvecklas professionellt.

Att forska i egen praxis ställer specifika krav på att upprätthålla distans till forskningsfenomenet. I och med att vi varit två forskare/forskningscirkelledare som ständigt diskuterat frågor i anslutning till våra gruppers arbete har vi hela tiden medvetandegjort oss själva och varandra, liksom också grupperna, om denna risk. Avsikten har inte varit att utvärdera vårt eget arbete, utan att undersöka hur pedagoger upplever att deras relationella professionalism kan stödas genom samverkan i forskningscirkel. Likaså har vi båda varit involverade i analysen och tolkningen av det insamlade materialet. Därvid har vi hela tiden utmanat varandra och försökt hitta ”motbilder” i materialet, om än utan att finna sådana. Vi tolkar detta som att deltagarna varit starkt motiverade för att delta i forskningscirkelarna och att de haft en positiv inställning till sin egen utvecklingsprocess i fråga om relationell professionalism. Vidare har analysarbetet skett i form av en ständig pendling mellan forskningsmaterial och teori (diskurskriteriet) (jfr Furu, 2011) och en pendling mellan enskilda utsagor och helheten i tolkningen (konsistenskriteriet). Studien är till sin karaktär nydanande och motsvarande forskning har veterligen inte tidigare gjorts i nordisk kontext (heuristiska kriteriet). Eftersom studien är fenomenologisk-hermeneutisk är den en undersökning av vad arbetet i forskningscirkel kan resultera i, snarare än en kartläggning av dess faktiska konsekvenser.

Implikationer för utformningen av framtida fortbildningsinsatser på temat relationell professionalism

Sammanfattningsvis tyder resultaten från studien på att forskningscirkel kan bidra till att utveckla deltagarnas relationella professionalism på ett mångsidigt sätt, eftersom arbetet kan bidra till ökade kunskaper, förändrade förhållningssätt och handlingsmönster. Att arbetet i forskningscirkel även kan bidra till professionellt självförtroende och självkänsla är också viktigt med tanke på den stora betydelse personalen har när det gäller att stöda barns självutveckling (Sandvik, 2015). Vi drar därmed slutsatsen att arbete i forskningscirkel (såvitt tillräckliga resurser garanteras) kan vara ett kraftfullt verktyg för att stöda den relationella professionalism hos pedagoger inom småbarnspedagogik och förskoleundervisning. Den här formen av fortbildning förutsätter ett nära samarbete mellan universitet och arbetsgivare, vilket på lång sikt stärker dialogen mellan professionella och forskare på ett sätt som kan gynna såväl fortbildning som utbildning inom området. Forskningscirkel kan därför med fördel arrangeras för att öka pedagogers beredskap att skapa goda relationer med barn, vårdnadshavare och kolleger, och på så sätt även lägga grunden för ett gott arbetsklimat och en fungerande verksamhetskultur.

Referenser

- Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups.
- Aspelin, J., & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Bengtsson, J. (1999). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (red.), *Med livsvärlden som grund* (s. 9–49). Lund: Studentlitteratur.
- Bingham, C., & Sidorkin, A.M. (2004). *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang.
- Bleach, J. (2014). Developing professionalism through reflective practice and ongoing professional development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(2), 185–197.
- Buber, M. (1953/1993). *Om uppföstran*. Ludvika: Dualis.
- Buber, M. (1923/1994). *Jag och du*. Ludvika: Dualis.
- Campbell-Barr, V. (2018). The silencing of the knowledge-base in early childhood education and care professionalism. *International Journal of Early Years Education*, 26(1), 75–89.
- Englund, T. (1996). Are Professional Teachers a Good Thing? In I. F. Goodson, & A. Hargreaves (red.), *Teachers' Professional Lives* (pp. 75–87). London: Falmer Press.
- Englund, T., & Dyrda Solbrekke, T. (2015). Om innebörder i lärarprofessionalism. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 20(3–4), 168–194.
- Forskningsetiska delegationen (2012). *God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland*. Helsingfors: Forskningsetiska delegationen.
- Frelin, A. (2010). *Teacher's Relational Practices and Professionalism* (Diss.). Uppsala: Uppsala University.
- Furu, A-C. (2011). *Resa i röstens landskap. En narrativ studie av hur lärare blir professionella röstanvändare* (Diss.). Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Furu, A-C. (2017). *Professionell röstanvändning i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Giorgi, A. (Ed.). (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Hur, E., Jeon, L., & Buettner, C.K. (2016). Preschool Teachers' Child-Centered Beliefs: Direct and Indirect Associations with Work Climate and Job-Related Well-Being. *Child Youth Care Forum*, 45, 451–465.
- Jensen, B., & Brandi, U. (2018). Enabling professionals to change practices aimed at tackling social inequality through professional development: results from a case study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 50–65.
- Jensen, E., Skiebstedt, E.B., & Christensen, M.V. (2015). Educating teachers focusing on the development of reflective and relational competencies. *Educational Research for Policy and Practice*, 14(3), 201–212.
- Jensen, B., & Iannone, R.L. (2016). *Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European ECEC. Recommendations for common policy across the EU regarding professional development as an element of quality in ECEC and child wellbeing for all*. Aarhus University: WP3 – Deliverable 4 CARE Project Professional Development in European ECEC.
- Johansson, E. (2011). Learning encounters in preschool: Interaction between atmosphere, view of children and of learning. *International Journal of Early Childhood*, 36(2), 9–25.
- Jonsson, A. (2016). Förskollärares kommunikation med de yngsta barnen i förskolan: med fokus på kvalitativa skillnader i hur ett innehåll kommuniceras. *Tidskrift för Nordisk Barnehageforskning*, 12(1), 1–16.
- Juul, J., & Jensen, H. (2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Liber.

- Karila, K., Kosonen, T., & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017-2030. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Karlsson, G. (1995). *Psychological Qualitative Research from a Phenomenological Perspective*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Kohut, H. (1988). *Hur botar analysen?* Stockholm: Natur & Kultur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 16–35.
- Lazzari, A. (2012). Reconceptualizing professionalism in early childhood education: insights from a study carried out in Bologna. *Early Years*, 32(3), 252–265.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mertens, D.M. (2015). *Research and Evaluation in Education and Psychology. 4th Edition*. London: SAGE.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771–781.
- Nordström-Lytz, R. (2013). *Att möta den andra. Det pedagogiska uppdraget i ljuset av Martin Bubers dialogfilosofi* (Diss.). Åbo: Åbo Akademis Förlag.
- Nordström-Lytz, R. (2017). Relationell pedagogik som närvaro. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22(3–4), 184–197.
- OECD (2016). *Global Competency for an Inclusive World*. Hämtad 21.10 2019 från <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- OECD (2017). *Early Learning Matters. The International Early Learning and Child Well-being Study*. Hämtad 8.3 2018 från <http://www.oecd.org/education/school/Early-Learning-Matters-Project-Brochure.pdf>
- OECD (2019). About the OECD's Study on Social and Emotional Skills. Hämtad 21.10. 2019 <http://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/about/>
- Osgood, J. (2010). Reconstructing professionalism in ECEC: the case for the ‘critically reflective emotional professional’. *Early Years*, 30(2), 119–133.
- Papatheodorou, T., & Moyles, J. (2009). *Learning together in the Early Years*. London: Routledge.
- Persson, S. (2008). *Forskningscirklar – en vägledning*. Malmö: Resurscentrum för mångfaldens skola.
- Persson, S. (2015). Delstudie 4 Pedagogiska relationer i förskolan. I I. Tallberg Broman, A-C., Vallberg Roth, L. Palla, & S. Persson (red.), *Förskola tidig intervention*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Pianta, R., Downer, J., & Hamre, B., (2016). Quality in early education classrooms: Definitions, Gaps and Systems. *The Future of Children*, 26(2), 119–137.
- Riddersporre, B., & Bruce, B. (2016). *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Rubinstein Reich, L. (2017). Systematiskt kvalitetsarbete som utvecklingsarbete. I L. Rubinstein Reich, I. Tallberg Broman, & A-C. Vallberg Roth (red.), *Professionell yrkesutövning i förskola. Kontinuitet och förändring*, (s. 279–302). Lund: Studentlitteratur.
- Ryan, G. W., & Russell Bernard, H. (2000). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 769–802). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sandvik, M. (2009). *Jag har hittat mig själv och barnen. Barnträdgårdslärares professionella självutveckling genom ett pedagogisk-psykologiskt interventionsprogram* (Diss.). Åbo: Åbo Akademis Förlag.

- Sandvik, M. (2015). Att medverka till barns självutveckling. I E. Ahlskog-Björkman, & A-C. Furu (red.), *Forskningsperspektiv på barnträdgårdslärares professionalism*, (s. 55–71). Vasa: Rapport 37/2015, Fakulteten för Pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (red.) (2009). *Barns tidiga lärande*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*. Nottingham: DFES Publications and the Institute for Education.
- Taggart, G. (2016). Compassionate pedagogy: the etics of care in early childhood professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(2), 173–185.
- Utbildningsstyrelsen (2016). *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen (2018). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2018*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Vandenbroeck, M., Peeters, J., Urban, M., & Lazzari, A. (2016). Introduction. I M. Vandenbroeck, M. Urban, & J. Peeters (red.), *Pathways to Professionalism in Early Childhood Education and Care* (s. 1–14). New York: Routledge.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience*. Ontario: The Althouse Press.
- Van Manen, M. (2002). *Orientations in Phenomenology*. Hämtad 21.10. 2019 på <http://www.phenomenologyonline.com>
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: Hermeneutik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.