

STARFENDARANNSÓKN TIL STARFSPRÓUNAR LEIKSKÓLAKENNARA: ÁVINNINGUR OG ÁSKORANIR

Starfendarannsóknir eru rannsóknir sem gjarnan eru gerðar af starfandi kennurum og stundum í samstarfi við utanaðkomandi aðila. Markmiðið er að breyta og bæta starf og starfshætti og hefur nálgunin reynst vel fyrir starfsþróun kennara. Í þessari rannsókn unnu sjö leikskólakennarar að eigin starfsþróun í nánu samstarfi við einn háskólakennara. Í greininni er gerð grein fyrir ávinningi og áskorunum sem þátttakendur upplifðu í gegnum ferli starfendarannsóknarinnar. Niðurstöðurnar sýna að leikskólakennurum fannst ferlið hafa haft jákvæð áhrif á starfsþróun þeirra, á starfið í leikskólanum og á nám og velferð barnanna. Helstu áskoranir tengdust tímaskorti, óvissu um rannsóknarferlið og hvernig væri hægt að hafa áhrif á starfið í leikskólanum í heild. Samstarf við háskólakennara var talið lykिलatriði fyrir velgengni í rannsóknarferlinu, auk samstarfs kennara innan leikskólans.

Efnisorð: starfendarannsóknir, starfsþróun, leikskólakennarar, utanaðkomandi rannsakandi

INNGANGUR

Í þessari grein er sagt frá ávinningi og áskorunum sem þátttakendur í starfendarannsókn (e. collaborative action research) upplifðu. Rannsóknin stóð yfir í tvö ár og fór fram í einum íslenskum leikskóla. Sjö leikskólakennarar og einn háskólakennari tóku þátt í rannsókninni. Leikskólakennararnir lögðu áherslu á eigin starfsþróun í tengslum við fagmennsku sína, með sérstakri áherslu á gildamenntun barna. Hlutverk háskólakennarans var að styðja leikskólakennarana í gegnum ferlið, hvetja þá áfram og leiðbeina þeim um næstu skref hverju sinni. Rannsóknin var hluti af norrænu rannsóknarverkefni sem fram fór í fimm löndum og kallast *Values education in Nordic preschool: Basis of education for tomorrow* og mætti þýða sem *Gildamenntun í norrænum leikskólum: Grundvöllur menntunar til framtíðar* (NordForsk, e.d.). Leikskólakennararnir vörðu nokkrum vikum í að velja þau gildi sem þeir vildu vinna með í rannsókninni en rannsakendur í norræna hópnum

höfðu ákveðið fyrirfram að rannsóknin snerist um gildamenntun. Hér verður sagt frá loka-áfanga starfendarannsóknarinnar þar sem ferlið er gert upp og metið og sjónum beint að þeim ávinningi og áskorunum sem þátttakendur upplifðu í gegnum rannsóknarferlið. Ekki er fjallað um niðurstöður tengdar viðfangsefninu gildamenntun eða farið nákvæmlega í ferlið sjálft og persónulegan þroska hvers þátttakanda þar sem þeim niðurstöðum hefur verið komið á framfæri annars staðar (Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir, 2020; Ingibjörg Sigurðardóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2016; Ingibjörg Sigurðardóttir o.fl., 2019).

Á síðustu árum hafa verið gerðar fjölmargar starfendarannsóknir í íslenskum leik- og grunnskólum og margar með sama sniði og sú sem hér er sagt frá, þ.e í samstarfi við utanaðkomandi rannsakanda. Vísindalegt framlag þessarar greinar felst í því að rýnt er í aðferðafræði starfendarannsókna. Greinin gefur góða mynd af því hvernig nálgunin nýtist við starfsþróun kennara og hvernig megi vinna með áskoranir sem koma upp í ferlinu.

Þar sem ferlið snerist um starfsþróun þátttakenda er mikilvægt að átta sig á að slík þróun felur í sér bæði formlegt og óformlegt nám. Starfsþróun dýpkar og víkkar hæfni kennara; þekkingu, sýn, áhugahvöt og sjálfstæði (Richter o.fl., 2011). Um er að ræða ferli sem leiðir til umbóta og þróunar og er nátengt daglegu starfi kennara. Markmið og tilgangur eru skýr þar sem stefnt er að því að efla færni og þekkingu kennara. Starfsþróun „stuðlar að aukinni starfsánægju, hefur áhrif á árangur í starfi og minnkar líkur á kulnun eða brotthvarfi kennara úr starfi“ (Starfsþróun kennara, e.d.).

Starfendarannsóknir eru valdeflandi og áhrifarík leið fyrir kennara til að vinna að eigin starfsþróun og þróa fagmennsku sína. Að auki hefur aðferðafræðin reynst vel til þess að skapa nýja þekkingu á viðfangsefninu sem unnið er með, sem í þessu tilfelli var gildamenntun (e. values education). Samstarf við utanaðkomandi aðila, eins og háskólakennara, eykur líkurnar á góðum árangri og ávinningi (Bruce o.fl., 2011).

Í greininni er byrjað á að útskýra meginþætti starfendarannsókna, og þá sérstaklega þá nálgun sem unnið var eftir í þessari rannsókn en hún einkennist af nánu samstarfi starfandi kennara og utanaðkomandi rannsakanda. Þá verður sagt frá ferlinu sem farið var í gegnum í rannsókninni, þátttakendur og rannsóknargögn kynnt og siðferðileg álitamál rædd. Í niðurstöðum er sagt frá helsta ávinningi og helstu áskorunum sem þátttakendur upplifðu í gegnum ferlið. Að auki er sagt frá reynslu þeirra af samstarfi í ferlinu, bæði við samstarfsfólk innan leikskólans og við háskólakennarann sem var utanaðkomandi rannsakandi. Að lokum eru niðurstöðurnar skoðaðar í ljósi fyrri rannsókna.

STARFENDARANNSÓKNIR TIL STARFSÞRÓUNAR

Hugtakið starfendarannsóknir (e. action research) er yfirhugtak yfir rannsóknir þar sem þátttakendur rannsaka eigið starf. Aðferðafræði starfendarannsókna má rekja aftur til ársins 1934, þegar Kurt Lewin gerði starfendarannsókn sína, en hann er oft talinn vera upphafsmaður rannsóknarhefðarinnar (Adelman, 1993). Margir fræðimenn hafa skilgreint aðferðafræði starfendarannsókna og eru lykilhugtök í þessum ólíku skilgreiningum meðal annars „betri skilningur, framfarir, umbætur, lausnaleit, skref-fyrir-skref-ferli og breytingar“ (Koshy, 2010, bls. 9). Starfendarannsóknir geta orðið mjög persónulegar vegna þess að þátttakendur fara sjálfir í gegnum breytingar í rannsóknarferlinu. Starf-

endarannsóknir fela í sér sjálfsskoðun en um leið skapa þær einnig aðstæður fyrir faglegt samtal þar sem allir þátttakendur hafa tækifæri til að læra á jafningjagrunnvelli. Markmið starfendarannsókna í skólakerfinu er alltaf að bæta skólastarfið og skapa nýja þekkingu sem nýtist menntun barna og starfsþróun kennara. Aðferðafræðin hefur reynt árangursrík til að vinna gegn stöðnun, eins og þegar kennarar viðhalda gömlum hefðum án þess að endurskoða þær og uppfæra. Markmið starfendarannsókna er ekki að komast að ákveðinni niðurstöðu eða finna ákveðin svör, heldur ættu niðurstöður þeirra að leiða af sér nýjar spurningar og opna nýjar leiðir. Það gerir aðferðafræðina öflugra og hagnýta leið til endurbóta (Gordon, 2008; Hafdís Guðjónsdóttir, 2011; Hafþór Guðjónsson, 2011; Jóhanna Einarsdóttir, 2013; Koshy, 2010; McNiff, 2010).

Niðurstöður fyrri rannsókna styðja þetta því þar kemur fram að þátttakendur telja helsta ávinning starfendarannsókna vera eigin starfsþróun, bættar starfshætti og jákvæð áhrif á nám og vellíðan barna (Agnes Gústafsdóttir og Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir, 2020; Araújo, 2012; Banegas o.fl., 2013; Catelli o.fl., 2000; Daníel Steingrímsson og Kristín Karlsdóttir, 2020; Gibbs o.fl., 2016; Gordon, 2008; Hjördís Þorgeirsdóttir, 2016; Ívar Rafn Jónsson, 2008; Jóhanna Einarsdóttir, 2013, 2016; Rönnerman og Salo, 2011; Walton, 2011). Niðurstöður starfendarannsókna sem gerðar voru á Íslandi og í Finnlandi sýndu til dæmis að kennarar sögðust hafa náð að vinna að eigin starfsþróun í gegnum rannsóknarferlið (Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2016; Juutinen og Viljamaa, 2016). Þá sögðu þátttakendur í starfendarannsókn sem kallast *Á sömu leið* að þátttakan hefði gefið þeim tækifæri til að þróa eigin sýn á leik og nám leikskólakennara (Hrafnhildur Eiðsdóttir, 2013; Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir, 2013; Jóhanna Einarsdóttir, 2014; Kristín Norðdahl og Hrafnhildur Eiðsdóttir, 2013). Eins nefndu leikskólakennarar í portúgalskri rannsókn að þeir hefðu styrkt eigin fagvitund, tilfinninguna fyrir faglegri hæfni og sjálfsvirðingu sína (Araújo, 2012).

Koshy (2010) leggur áherslu á að starfendarannsóknir séu „stöðugt lærdómsferli þar sem rannsakandinn lærir og deilir hinni nýtilkomnu þekkingu með þeim sem geta hagnast á henni“ (bls. 9). McNiff (2010) segir að starfendarannsóknir felist í því að „grípa til aðgerða til að bæta starfið“ (bls. 20) og Hafþór Guðjónsson (2011) bætir við að starfendarannsóknir í skólum séu „barátta gegn einangrun og fyrir samvinnu“ (bls. 3). Kemmis og félagar (2014) fjalla um mikilvægi þess að starfendarannsóknir séu gagnrýnar eigi þær að nýtast til úrbóta og að það „gefi tækifæri til að skapa vettvang þar sem fólk geti sameinast í samstarfi í baráttunni við að bæta starfið“ (bls. 20). Starfendarannsóknir eru því valdeflandi fyrir þátttakendur (Koshy, 2010). Samkvæmt Kemmis (2010) þurfa þátttakendur að vera tilbúnir að horfast í augu við sannleikann um eigið starf og starfshætti, sama hversu óþægilegur hann getur verið. Jafnframt sé mikilvægt að niðurstöður starfendarannsókna séu nýttar til þróunar fagmennsku, frekar en til að verjast breytingum sem eiga sér stað í samfélaginu eða standa vörð um gamlar hefðir. Fjölmargar rannsóknir hafa sýnt fram á mikilvægi ígrundunar og samtals við samstarfsfólk og rannsakendur þegar unnið er að starfsþróun (Ado, 2013; Ainscow o.fl., 2004; Gillberg, 2011; Goodnough, 2010; Walton, 2011; Webb og Scoular, 2013) auk þess sem teymisvinna hefur nýst vel í slíkum verkefnum (Araújo, 2012).

Groundwater-Smith, Dockett og Bottrell (2015) benda á mikilvægi þess að áhrif starfendarannsókna verði varanleg (e. sustainability). Til þess að það náist sé nauðsynlegt að

fara á dýptina og gefa sér góðan tíma í ferlið. Lengd rannsóknarinnar skiptir því verulegu máli varðandi þetta. Jafnframt þarf að huga að breiddinni svo að áhrifin verði varanleg en það næst með því að hafa ferlið gegnsætt þannig að aðrir geti tileinkað sér það sem gert var í ferlinu og lagað að eigin aðstæðum. Að lokum benda þær á að jákvæð tengsl milli allra hagsmunaaðila rannsóknarinnar skipti sköpum um það hvort breytingarnar verði varanlegar eða aðeins til skamms tíma, þannig að góð tengsl ýti undir langtímaáhrif. Niðurstöður Hjördísar Þorgeirsdóttur (2016) bentu til hins sama því þátttakendur töldu að áhrif rannsóknarinnar hefðu orðið sterkari ef hún hefði verið betur kynnt fyrir öllum í skólanum, starfsfólki og nemendum. Í íslensku starfendarannsókninni *Á sömu leið* kemur hins vegar fram að ferlið hafði áhrif á allt skólastarfið, ekki aðeins á starfshætti þeirra sem tóku þátt (Hrafnhildur Eiðsdóttir, 2013; Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir, 2013; Jóhanna Einarsdóttir, 2014; Kristín Norðdahl og Hrafnhildur Eiðsdóttir, 2013).

Aðferðafræði starfendarannsókna í menntarannsóknum hefur fengið töluvert aukið vægi síðustu áratugi, m.a. meðal kennaranema hér á landi sem sinna meistara- og doktorsrannsóknum, eins og Hafþór Guðjónsson (2011) kemur inn á í sinni umfjöllun. Margar starfendarannsóknir hafa einnig verið gerðar í leik- og grunnskólum hérlandis síðustu ár (sjá t.d. Agnesi Gústafsdóttur og Ingibjörgu Ósk Sigurðardóttur, 2020; Daníel Steingrímsson og Kristínu Karlsdóttur, 2020; Jóhönnu Einarsdóttur, 2013, 2014). Dick (2009) telur að aukinn áhuga á starfendarannsóknum megi rekja til þess að rannsóknir þar sem kennarar eru sjálfir virkir rannsakendur og ígrunda eigin starfshætti veki frekar áhuga þeirra en aðrar nálganir í menntarannsóknum. Í starfendarannsóknum fá kennarar tækifæri til að taka þátt í að þróa aðferðir og þeirra eigin þátttaka í ferlinu gagnist starfsþróun þeirra sjálfra.

Fyrri rannsóknir sýna að helstu áskoranirnar sem þátttakendur í starfendarannsóknum upplifa eru tímaleyfi og það að gera rannsóknina hluta af daglegu starfi (Gillberg, 2011; Hrafnhildur Eiðsdóttir, 2013; Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir, 2013; Jóhanna Einarsdóttir, 2014; Rönnerman og Salo, 2011). Kennarar í rannsókn Angelides og félaga (2008) hræddust það meira að segja að tíminn sem færi í starfendarannsóknina tæki af tíma þeirra í kennslu. Fyrri rannsóknir hafa einnig sýnt að það tekur tíma fyrir kennara að tileinka sér aðferðafræði starfendarannsókna og í því samhengi hefur Postholm (2009) bent á að kennarar sem stunda starfendarannsóknir þurfi stöðugt að vera að spyrja sig hvernig þeir geti bætt starfið ef ferlið á að vera árangursríkt, en lítil reynsla af þátttöku í rannsóknum getur einnig verið áskorun (Bello, 2006). Að auki sýndi íslensk starfendarannsókn að menntun þátttakenda hafði áhrif á það hvernig þeir upplifðu rannsóknarferlið. Þar kom fram að þátttakendur með kennaramenntun upplifðu þátttökuna á jákvæðari hátt og gátu nýtt sér hana betur fyrir starfsþróun sína en ófaglært starfsfólk (Jóhanna Einarsdóttir, 2016).

STARFENDARANNSÓKNIR SEM FELA Í SÉR SAMSTARF TVEGGJA KERFA

Til eru nokkur afbrigði starfendarannsókna sem eru ólík hvað varðar fyrirkomulag þó svo að meginmarkmiðið sé alltaf það sama, þ.e. að bæta starfið. Rannsóknin sem sagt er frá í þessari grein er starfendarannsókn þar sem utanaðkomandi sérfræðingur vann náið með leikskólakennurum á vettvangi í gegnum allt ferlið. Slíkar rannsóknir kallast *colla-*

borative action research á ensku og hafa verið kallaðar samstarfsrannsóknir á íslensku (sjá t.d. Jóhönnu Einarsdóttur og Bryndísi Garðarsdóttur, 2013). Það orð hefur einnig verið notað yfir annars konar rannsóknir sem fela í sér samstarf en eru ekki starfendarrannsóknir og verður það því ekki notað í þessari grein. Bein þýðing á enska heitinu er *samstarfsstarfendarrannsókn*, enda greinir þetta nána samstarf aðila úr tveimur áttum – leikskóla og háskóla í þessu tilfelli – þessa nálgun frá öðrum starfendarrannsóknum (Gordon, 2008). Í samstarfsstarfendarrannsóknum mætast aðilar frá fræðasamfélaginu og vettvangi og vinna saman að nýrri þekkingu. Samstarfi þessara aðila hefur verið lýst sem „þriðja svæðinu“ en einnig sem brú á milli skóla og háskóla (Arhar o.fl., 2013). Þannig má sjá samstarfið fyrir sér sem tvö samtvinnuð kerfi, fræðin og starfið, sem saman mynda breytingaferlið. Þá er markmiðið að skapa eins konar verkfæri fyrir kennara til að vinna sjálfir að breytingum á sínu starfi og/eða starfsháttum (Sandberg og Wallo, 2013). Í samstarfsstarfendarrannsóknum sér utanaðkomandi rannsakandinn kennara ekki sem viðfangsefni, heldur lítur hann á þá sem samstarfsaðila (Arhar o.fl., 2013).

Samstarfsstarfendarrannsóknir hafa reynst vel til að minnka bilið á milli fræðasamfélagsins og vettvangs, sem gjarnan myndast, þar sem báðir aðilar hagnast á ferlinu (Bruce o.fl., 2011). Ferli samstarfsstarfendarrannsóknna er mikilvægur þáttur í starfsþróun kennara og rannsakendur frá háskólum fá tækifæri til að tengja fræði við starf. Utanaðkomandi rannsakandinn styður breytingaferlið og öðlast nýja þekkingu á vettvangnum. Samhliða njóta kennarar á vettvangi stuðnings og hvatningar frá rannsakandanum sem kemur utan frá, t.d. við gagnaöflun, greiningu gagna og við túlkun niðurstaðna (Catelli o.fl., 2000; Gordon, 2008). Menntarannsóknir, aðrar en starfendarrannsóknir, hafa oft verið gagnrýndar fyrir að vera úr tengslum við það sem gerist á vettvangi og raunverulega reynslu kennara og barna. Því má líta á samstarfsstarfendarrannsóknir sem áhrifaríkari leið til að ná til kennara á vettvangi (Curry, 2012; Mills, 2007). Enda hafa rannsóknir sýnt fram á að samstarf kennara og utanaðkomandi rannsakanda sé mikilvægur þáttur þegar unnið er að endurbótum í skólum (Ainscow o.fl., 2004; Angelides o.fl., 2008; Catelli o.fl., 2000; Gillberg, 2011; Ng og Chan, 2012) auk þess sem líklegra er að áhrif rannsóknarferlisins verði varanleg ef breytingarnar hafa verið gerðar í ferli samstarfsstarfendarrannsóknar (Ng og Chan, 2012).

Vísað verður til rannsóknarinnar sem hér er sagt frá með yfirhugtakinu starfendarrannsókn hér eftir.

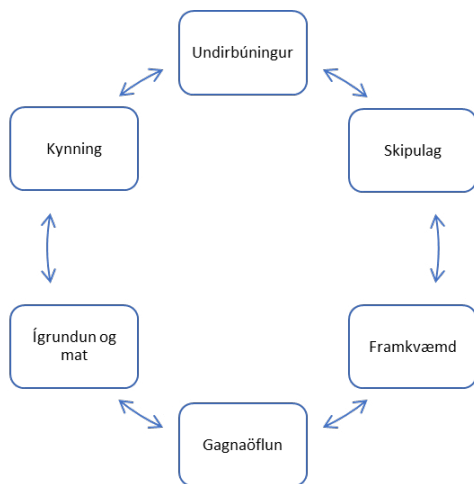
Hér á eftir verður ferli starfendarrannsóknarinnar sem greinin segir frá útskýrt. Í greininni verður sjónum beint að þeim ávinningi og áskorunum sem þátttakendur upplifðu í gegnum ferlið, auk þess sem gerð verður grein fyrir upplifun þeirra af samstarfinu sem fólst í rannsóknarnálguninni. Leitast verður við að svara eftirfarandi rannsóknarspurningum:

- Hvaða ávinning upplifðu leikskólakennararnir af þátttöku í starfendarrannsókninni?
- Hvaða áskoranir upplifðu leikskólakennararnir í gegnum rannsóknarferlið?
- Hvernig upplifðu leikskólakennararnir samstarfið í rannsóknarferlinu, við háskólakennara og við samstarfsfólk innan leikskólans?

FERLI RANNSÓKNARINNAR

Það er engin ein rétt leið til að gera starfendarannsókn, þó að ferlið hefjist vanalega á spurningunni: Hvernig get ég bætt starf mitt? Ferlið er metið jafnt og þétt og þátttakandinn veitir stöðugt fyrir sér hvort hann sé í raun og veru að breyta/bæta starf sitt (McNiff, 2010, 2013). Margir hafa sett ferli starfendarannsókna fram á myndrænan hátt, til dæmis sem hring eða spíral. Þá er algengt að tala um að ferlið skiptist í stig eða áfanga. MacNaughton og Hughes (2009) kalla fyrsta áfangann *að velja breytingar*, þar sem þátttakendur velja viðfangsefni og leggja fram rannsóknarspurningar. Annan áfangann kalla þau *að skipuleggja breytingar*, en þar er farið yfir fræðilegt efni tengt viðfangsefninu, siðferðileg mál rædd, starfið er rætt og ígrundað og ferlið er skipulagt. Áfangi þriðju kallast *að skapa breytingar*, þar sem þátttakendur byrja að gera breytingarnar, gögnum er safnað og þau greind. Þar á eftir snúa þátttakendur sér annaðhvort að nýju viðfangsefni og byrja aftur á áfanga eitt eða halda áfram í áfanga fjögur, sem MacNaughton og Hughes kalla *að deila þekkingunni*. Þar eru dregnar ályktanir út frá gögnunum og þekkingu sem hlaust í gegnum ferlið er deilt með öðrum.

Í þessari rannsókn var hjálplegt fyrir þátttakendur að sjá ferlið fyrir sér á myndrænan hátt til þess að skilja það betur og átta sig á hvar í ferlinu þeir voru staddir hverju sinni. Einnig var þetta gagnlegt til að geta rætt það sem hafði verið gert og ákveða næstu skref. Mynd 1 sýnir hvernig þátttakendur sáu ferlið fyrir sér.



Mynd 1. Ferli rannsóknarinnar.

Undirbúningur fólst í að kynna hugmyndafræðina að baki starfendarannsóknum fyrir leikskólakennurunum og ræða hvað fælist í þátttöku og hlutverkum ólíkra aðila.

Ferlið var síðan nánar útfært í skipulagsáfanganum. Þar var viðfangsefnið valið og lykilhugtök skilgreind (Jóhanna Einarsdóttir, 2013; MacNaughton og Hughes, 2009).

Þegar kom að framkvæmdaráfanganum byrjuðu leikskólakennararnir að vinna út frá markmiðum sínum og því sem hafði verið skipulagt. Í þessum áfanga ígrunduðu þeir eigin athafnir og ræddu um samskipti sín við börnin. Til dæmis horfðu kennararnir saman á

myndbönd úr starfinu og ræddu skráningar úr dagbókum. Ígrundun og samtal eru lykilþættir í starfendarannsóknum og skiptu því sköpum í ferli þessarar rannsóknar. Kennararnir gerðu breytingar á starfinu út frá ígrundun um starfshætti og samtali sín á milli og prófuðu nýjar leiðir til að ná markmiðum sínum (Jóhanna Einarsdóttir, 2013).

Gögnum var safnað í gegnum allt rannsóknarferlið. Leikskólakennararnir voru hvattir til að halda dagbækur. Þeim fannst það erfitt í fyrstu og voru óvissir um hvað þeir ættu að skrá í þær en eftir stuðning og hvatningu frá háskólakennaranum urðu þeir öruggari með dagbóarskrifin. Þátttakendur gátu síðan ákveðið sjálfir hvort dagbækur þeirra yrðu nýttar sem gögn. Fjórir kennarar afhentu háskólakennara dagbækur sínar sem gögn fyrir rannsóknina en þrír kennarar vildu halda sínum dagbókum fyrir sig því þeir voru óvissir um hvort þær nýttust nógu vel sem rannsóknargögn.

Sex málstofur voru haldnar meðan á rannsóknarferlinu stóð. Þetta voru nokkuð stórir fundir þar sem allir þátttakendur ígrunduðu ferlið og ræddu það sem þeim þótti áhuga-verðast hverju sinni. Jafnframt var rætt um lærdóminn og þróunina sem þátttakendurnir upplifðu í gegnum þátttökuna, eins og breytingar á hugsunarhætti og mikilvægi þess að ígrunda eigin starfshætti. Einnig voru haldnir svokallaðir innblástursdagar, þar sem þátttakendur fengu innblástur frá sérfræðingum um málefni sem tengdust áherslum rannsóknarinnar, svo sem starfendarannsóknir, fagmennsku og starfsþróun. Þátttakendur komu sér þá saman um málefni sem þeim fannst mikilvægt að auka þekkingu sína á til að koma sér áfram í eigin starfsþróun.

Háskólakennarinn heimsótti leikskólann reglulega meðan á ferlinu stóð, safnaði gögnum um ferlið í heild og studdi leikskólakennarana við eigin starfsþróun. Heimsóknirnar stóðu yfir í eina til átta klukkustundir vikulega yfir 18 mánaða tímabil. Í heimsóknunum fór fram samtal, bæði formlegt og óformlegt, við leikskólakennarana sem tóku þátt í rannsókninni. Leikskólakennararnir báru vangaveltur sínar um starfið og eigin starfshætti upp við háskólakennarann og fengu ráð og leiðbeiningar um hvernig væri hægt að halda áfram með ferlið. Stundum hafði leikskólakennari óskað eftir samtali við háskólakennarann yfirfram en oftast voru þetta óformleg samtöl sem spruttu upp í heimsóknum og jafnvel í daglegu starfi, eins og í matartíma, leikstundum eða í útiveru.

Þátttakendur ígrunduðu og lögðu mat á ferlið í gegnum hvern áfanga þess. Ígrundun var talin mikilvægur þáttur í starfsþróun þeirra og tækifæri til að skoða eigin sýn og gildi, bæði persónuleg og fagleg. Síðasti áfanginn fólst í að miðla þekkingunni sem skapaðist í ferlinu. Þátttakendur kynntu niðurstöðurnar á ráðstefnu og í málstofum og miðluðu þannig til annarra leikskólakennara og fleiri fagaðila.

Eins og áður segir fjallar þessi grein um lokaáfanga starfendarannsóknarinnar þar sem ferlið er gert upp og metið og sjónum beint að þeim ávinningi og áskorunum sem þátttakendur upplifðu í gegnum rannsóknarferlið. Umfjöllun greinarinnar er því liður í tveimur síðustu áföngum rannsóknarinnar samkvæmt mynd 1, ígrundun, mati og kynningu.

ÞÁTTTAKENDUR

Sjú leikskólakennarar tóku þátt í rannsókninni. Allir voru þeir með B.Ed.-gráðu í leikskólakennarafræðum auk þess sem einn þátttakandi var með M.Ed.-gráðu í sömu fræðum. Sex voru konur og einn karl en til þess að halda trúnaði og tryggja nafnleynd fengu allir þátttakendur kvenkyns dulnefni. Tafla 1 sýnir upplýsingar um þátttakendur.

Tafla 1. Upplýsingar um þátttakendur.

Nafn	Menntun	Staða	Starfsaldur í árum	Starfsaldur í leikskólanum
Anna	B.Ed.	Leikskólastjóri	19½	10
Sara	B.Ed.	Deildarstjóri og aðstoðarleikskólastjóri	20	5½
Helga	B.Ed.	Leikskólakennari	8	8
Elín	M.Ed.	Leikskólakennari	25	7
Karen	B.Ed.	Deildarstjóri	14	13
Íris	B.Ed.	Leikskólakennari	15	5
Lísa	B.Ed.	Leikskólakennari með sérkennslu	13	12

RANNSÓKNARGÖGN

Til að varpa ljósi á ávinning af ferlinu og áskoranir sem þátttakendur upplifðu var eftirfarandi gögnum safnað í lokaáfangarannsóknarinnar: Í fyrsta lagi voru tekin þrjú viðtöl í lok rannsóknarferlisins, eitt einstaklingsviðtal við leikskólastjórnann og tvö hópviðtöl við aðra þátttakendur. Í öðru lagi voru upptökur frá málstofum nýttar sem gögn og í þriðja lagi voru dagbækur fjögurra þátttakenda meðal rannsóknargagnanna. Loks voru nýttir punktar frá umræðum í síðustu málstofunni þar sem leikskólakennararnir ígrunduðu og lögðu mat á ferlið.

Við gagnagreiningu var notuð aðferð þemagreiningar. Fyrsta skrefið var að skipuleggja gögnin og auðvelda frekari úrvinnslu með því að flokka þau eftir tímaröð. Næsta skref var að kóða gögnin í takt við rannsóknarspurningar. Þriðja skrefið var að leita eftir mynstri eða endurtekningum í gögnunum sem mynduðu þemu. Þemur sem birtust voru annars vegar í tengslum við ávinning: starfsþróun, að bæta starfið og ávinningur fyrir nám og velferð barnanna. Hins vegar voru þau í tengslum við áskoranir: að finna tíma fyrir rannsóknina, óvissa og að hafa áhrif á allan leikskólann. Þá birtist eitt þema sem kallast: upplifun af samstarfi. Lokaskrefið fólst í að koma niðurstöðunum á framfæri út frá þemunum og er það gert í niðurstöðukafla hér á eftir (Braun og Clarke, 2006; MacNaughton og Hughes, 2009). Háskólakennarinn, sem jafnframt er höfundur þessarar greinar, tók fyrstu skrefin í að greina gögnin sem notuð eru í greininni. Leikskólakennararnir komu að greiningunni á

síðasta stigi hennar, þ.e. þeir lásu yfir niðurstöður áður en þær voru birtar og fengu tækifæri til að gera breytingar eða koma með athugasemdir við þær.

SIÐFERÐILEG ÁLITAMÁL

Mikilvægt er að huga vel að siðferði í gegnum allt ferli starfendarannsóknna þar sem þær snúa að persónulegum eiginleikum þátttakenda. Þeir kafa í eigin sýn og athafnir og tengsl á milli þátttakenda geta orðið mjög nánin og einnig tengsl utanaðkomandi rannsakanda við kennara á vettvangi. Vegna þessarar sérstöðu hafa verið settar fram sérstakar siðareglur fyrir starfendarannsóknir (Zeni, 2009). Locke og félagar (2013) settu fram viðmið til að bregðast við atriðum sem þarf að hafa sérstaklega í huga varðandi siðferði í starfendarannsóknnum þar sem fram fer samstarf ólíkra kerfa. Þar er lögð áhersla á að allir þátttakendur hafi sama rétt til að leggja eitthvað til málanna á öllum stigum rannsóknarinnar, óháð hlutverki þeirra í rannsókninni.

Í þessari rannsókn var viðmiðum Locke og féлага (2013) fylgt með því að vinna í nánu samstarfi við alla þátttakendur og veita öllum sömu tækifæri til að hafa áhrif í rannsóknarferlinu. Að auki var lögð áhersla á að nota mál sem allir skildu frekar en sértækt fagmál leikskólakennara eða rannsakanda, t.d. þegar verið var að útskýra ferli rannsóknarinnar eða þegar starfshættir voru ígrundaðir. Allir þátttakendur skrifuðu undir upplýst samþykki þar sem markmið rannsóknarinnar var útskýrt og þátttakendum gerð grein fyrir því hvað fælist í þátttökunni. Auk þess var þeim gerð grein fyrir að þeir gætu hætt við þátttöku sína á öllum stigum rannsóknarinnar. Annað starfsfólk og foreldrar barnanna í leikskólanum skrifuðu einnig undir samþykki þar sem börnin og annað starfsfólk voru í aðstæðunum þar sem rannsóknin fór fram þó þau væri ekki beinir þátttakendur.

Í niðurstöðum er meðal annars fjallað um upplifun þátttakenda af samstarfi við utanaðkomandi rannsakanda, höfund þessarar greinar. Eins og Ástríður Stefánsdóttir (2013) bendir á eru ýmis siðferðileg álitamál tengd sambandi þátttakenda og rannsakanda í eigindlegum rannsóknnum, ekki síst í rannsóknnum með starfendarannsóknarsniði þar sem skilin milli rannsakanda og þátttakanda eru óljósari en í öðrum rannsóknnum. En vert er að taka fram að leikskólakennararnir voru ekki spurðir beint út í það hvernig þeir upplifðu samstarfið við háskólakennarann, heldur komu flestir þeirra inn á það í endurmati á ferlinu í heild, í viðtali, dagbókarskrifum eða í málstofum. Því er mikilvægt að segja frá þeirri upplifun, jafnvel þó að vafi geti leikið á trúverðugleika þess hluta niðurstaðanna vegna tengsla þátttakenda við rannsakanda (Ástríður Stefánsdóttir, 2013), en ljóst er að tengsl við rannsakanda gætu hafa litað upplifun og frásögn leikskólakennaranna. Eins og áður sagði fengu leikskólakennararnir sem tóku þátt í rannsókninni tækifæri til að lesa yfir niðurstöðurnar, og þar með túlkun höfundar, áður en þær voru birtar. Þetta var mikilvægtur liður því að höfundur skoðar ávinning og áskoranir í rannsóknarferli sem hann sjálfur var þátttakandi í sem utanaðkomandi rannsakandi. Með þessu er verið að ýta undir trúverðugleika niðurstaðna (Herr og Anderson, 2014).

NIÐURSTÖÐUR OG UMRÆÐUR

Hér á eftir er gerð grein fyrir niðurstöðum rannsóknarinnar út frá rannsóknarspurningunum og út frá þeim þeim sem birtust í gögnunum. Byrjað verður á að segja frá þeim ávinningi sem þátttakendur upplifðu í ferlinu, þá verður sagt frá þeim áskorunum sem komu upp og að lokum er því lýst hvernig þátttakendur upplifðu samstarfið í gegnum ferlið, bæði við háskólakennara og samstarfsfólk innan leikskólans. Jafnframt eru niðurstöðurnar ræddar jafnóðum í ljósi fræðilegs bakgrunns og niðurstaðna fyrri rannsókna.

ÁVINNINGUR

Þegar þátttakendur litu til baka í lok rannsóknarinnar voru þeir allir sammála um að starfendarannsóknin hefði verið farsælt ferli. Anna leikskólastjóri taldi að ferlið hefði verið árangursríkt vegna þess að þátttakendurnir voru áhugasamir og tilbúnir í breytingar strax frá upphafi. Þegar Helga hugleiddi ferlið í dagbókinni sinni skrifaði hún: „Það hefur verið hollt að skoða sjálfa sig sem kennara þannig að hægt sé að bæta sig og læra nýja hluti.“ Þrátt fyrir að leikskólakennararnir hefðu upplifað ferlið sem farsælt voru þeir sammála um að hæðir og lægðir hefðu verið á leiðinni, þar sem ávinningurinn hefði ekki alltaf verið skýr fyrir en þeir litu til baka. Þetta kom til dæmis fram í dagbók Elínar þar sem hún skrifaði: „Það koma dagar þar sem mér finnst allt ganga vel en inn á milli koma dagar þar sem ég spyr sjálfa mig hvort við höfum komist eitthvað áfram. Ég held að ferlið geti oft verið tvö skref áfram og eitt skref aftur á bak.“ Hún hélt áfram og skrifaði: „Ég verð að segja að jafnvel þó að mér finnst oft erfitt að miðla gildunum til barnanna, eru fleiri bjartir dagar.“

Fyrri rannsóknir hafa sýnt fram á að helsti ávinningur starfendarannsókna er starfsþróun, bættir starfshættir og jákvæð áhrif á nám og vellíðan barna (Banegas o.fl., 2013; Catelli o.fl., 2000; Gibbs o.fl., 2016; Gordon, 2008; Rönnerman og Salo, 2011; Walton, 2011) og eru niðurstöður þessarar rannsóknar í takt við það, en nánari grein verður gerð fyrir þeim hér á eftir.

STARFSÞRÓUN

Þátttakendurnir ígrunduðu hvað þeir hefðu lært af þátttöku sinni í rannsókninni og þar kom fram að þeir upplifðu hana árangursríka fyrir starfsþróun sína. Sara skrifaði í dagbókina: „Vá hvað mikið hefur breyst og vá hvað verkefnið [rannsóknin] hefur gert mikið fyrir mig, og fyrir okkur öll.“ Hún nefndi einnig hvað starfendarannsóknin hefði hjálpað henni við að bæta sig í skráningum og ígrundun og að það hefði breytt því hvernig hún sæi eigin starfskenningu. Elín skrifaði einnig um sína upplifun í dagbók: „Rannsóknin var mjög lærdómsrík og valdeflandi fyrir mig.“ Þegar Anna leikskólastjóri var beðin að líta til baka sagði hún: „Jafnvel þó að mér hafi fundist starfsmannahópurinn mjög góður, fannst mér þau allt í einu vera faglegrí aftur. Við vorum þannig einu sinni.“ Hún hélt áfram og sagði: „Mér fannst fólk vera ánægð með sig, vera stolt af sjálfu sér.“ Á heildina litið fannst henni þátttaka í rannsókninni hafa verið lærdómsrík fyrir alla, óháð fyrri reynslu þeirra.

Þessar niðurstöður eru í takt við niðurstöður fyrri rannsókna (Araújo, 2012; Hjördís

Porgeirsdóttir, 2016; Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2016; Ívar Rafn Jónsson, 2008; Jóhanna Einarsdóttir, 2013, 2016; Juutinen og Viljamaa, 2016).

AÐ BÆTA STARFIÐ

Þátttakendum fannst rannsóknarferlið hafa verið mjög gagnlegt þegar þeir litu til baka á lokametrum þess. Þeir nefndu að þeir hefðu lært nýjar aðferðir sem þeir gætu nýtt fyrir sína eigin starfsþróun og töldu líklegt að þeir myndu halda áfram að tileinka sér þær aðferðir í starfinu, til dæmis ígrundun og dagbókarskrif. Sumum þátttakendanna fannst sjálf aðferðafræðin standa upp úr í ferlinu og fannst þeir hafa „lært aðferð til að bæta starfið“, eins og Sara orðaði það. Einnig kom fram að eftir að þátttakendur kynntust aðferðafræðinni jókst ígrundun og faglegt samtal innan starfsmannahópsins mikið. Þátttakendur tóku fram að hugmyndir þeirra um gildamenntun hefðu breyst með þátttöku þeirra í starfendarannsókninni og það skilaði sér í bættum starfsháttum við að miðla gildum til barnanna.

Þessar niðurstöður ríma við fyrri rannsóknir. Til dæmis sýna niðurstöður Araújo (2012) að aðferðafræði starfendarannsókna er árangursrík leið til að bæta starfshætti. Að auki sýna niðurstöður íslensku starfendarannsóknarinnar *Á sömu leið* að ferlið hafði áhrif á allt skólastarfið, ekki aðeins á starfshætti þeirra sem tóku þátt (Hrafnhildur Eiðsdóttir, 2013; Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir, 2013; Jóhanna Einarsdóttir, 2014; Kristín Norðdahl og Hrafnhildur Eiðsdóttir, 2013).

ÁVINNINGUR FYRIR NÁM OG VELFERÐ BARNANNA

Þátttakendur nefndu að einn ávinningur starfendarannsóknarinnar hefði verið jákvæð áhrif á nám og velferð barnanna. Þeir upplifðu breytingar á eigin hugsun og starfsháttum og töldu það hafa bein áhrif á athafnir og samskipti barnanna. Þannig upplifðu leikskólakennararnir að rannsóknin hefði jákvæð áhrif á nám og velferð barnanna vegna starfsþróunar þeirra sjálfra. Elín sagði: „Ef við segjum til dæmis eitthvað eins og ‚nú ertu mjög umhyggjusamur‘, skilja börnin það.“ Í dagbók Söru mátti einnig sjá hvernig hún áttaði sig á að hún var farin að taka meira tillit til sjónarmiða barnanna með því að hlusta á þeirra óskir og þarfir. Hún vísar til þess að kennarar þurfi að gefa sér tíma til þess að hlusta á raddir barnanna en það er einn lykilþáttur þegar stuðla á að aukinni velferð þeirra (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011). Sara skrifaði: „Ég hef verið að hlusta meira á börnin. Ég hef gefið mér tíma til þess, og ég hef lært af mistökunum sem ég geri.“ Aðrar rannsóknir hafa sýnt fram á svipaðar niðurstöður, að starfendarannsóknir kennara hafi veruleg áhrif á nám og velferð barna (Agnes Gústafsdóttir og Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir, 2020; Araújo, 2012; Daníel Steingrímsson og Kristín Karlsdóttir, 2020; Hjördís Þorgeirsdóttir, 2016; Ívar Rafn Jónsson, 2008; Jóhanna Einarsdóttir, 2013, 2016).

ÁSKORANIR

Leikskólakennararnir sem tóku þátt í rannsókninni upplifðu einnig áskoranir í ferlinu. Þegar þeir ígrunduðu og lögðu mat á ferlið í lokin birtust þrjú þemu í tengslum við áskoranir og verða niðurstöður út frá þeim þemum kynntar hér á eftir.

AÐ FINNA TÍMA FYRIR RANNSÓKNINA

Helsta áskorunin virtist vera að finna tíma fyrir rannsóknina í daglegu starfi. Í gegnum allt ferlið ræddu þátttakendurnir um að þeir þyrftu meiri tíma til að gera starfendarannsóknina. Þeir vildu hafa meiri tíma í skráningar og enn mikilvægara fannst þeim að fá meiri tíma í samtal og ígrundun þar sem það væri svo stór þáttur í starfsþróun þeirra. Þeim fannst ekki flókið að leysa málið með skráningarnar því þær mátti auðveldlega flétta betur inn í daglega rútinu. Til dæmis mætti gera það með því að hafa alltaf litla bók og penna í vasanum þannig að hægt væri að skrá stuttar sögur eða minnispunkta strax í stað þess að bíða þar til næði gæfist til þess. Þeim fannst meiri áskorun að finna tíma í samtal og ígrundun um viðfangsefni rannsóknarinnar þar sem mörg praktísk mál gengju oft fyrir og of lítil tími gæfist til ígrundunar og því ekki rými fyrir faglegt samtal, til dæmis í tengslum við gildamenntun eða starfsþróun. Íris sagði: „Við tölum oft saman á hlaupum af því að við höfum engan tíma til að setjast niður og virkilega ræða málín.“ Í lokaviðtali sagði Anna leikskólalastjóri: „Það hefði verið betra að hafa meiri tíma. Það hefði gefið okkur tækifæri til að dýpka skilning okkar frekar og ræða betur saman.“

Þessar niðurstöður virðast vera í takt við fyrri rannsóknir því tímaleysi og það að gera rannsóknina hluta af daglegu starfi virðist vera þær áskoranir sem oftast koma upp í starfendarannsóknnum (Angelides o.fl., 2008; Gillberg, 2011; Hrafnhildur Eiðsdóttir, 2013; Ingi-björg Ósk Sigurðardóttir, 2013; Jóhanna Einarsdóttir, 2014; Rönnerman og Salo, 2011).

ÓVISSA

McNiff (2010, 2013) hefur bent á að þátttakendum í starfendarannsóknnum geti oft fundist ferlið vera óljóst þar sem það er ekki línulegt, og það var einmitt tilfellið í þessari rannsókn. Þátttakendum fannst ferlið vera lengi í gang og voru oft óvissir um hvað þeir ættu að gera, hvernig þeir ættu að hugsa og í hvaða átt þeir stefndu. Íris virtist eiga sérstaklega erfitt með þetta ólínulega ferli. Á einum fundi sagðist hún vilja hafa ferlið meira niðurnjörvað og línulegt, þannig að allir væru að gera það sama. Öðrum þátttakendum fannst ekki að ferlið ætti að vera línulegt eða nákvæmlega eins fyrir alla. Eftir nokkra mánuði áttuðu leikskólakennararnir sig á því að það tekur tíma að tileinka sér aðferðafræði starfendarannsóknna og að mikilvægt sé að líta á hana sem hluta af daglegu starfi frekar en viðbót. Þeir nefndu til dæmis að þeir þyrftu að tileinka sér ígrundandi starfshætti og gera dagbóarskrif að venju. Þetta kom meðal annars fram á einum fundi þegar rætt var um tímaleysi:

Rannsakandi: Hvernig finnst ykkur verkefnið ganga núna?

Sara: Mér finnst það ganga ágætlega, en mér finnst ég aldrei hafa nægan tíma. Ég reyni að punkta hjá mér og svo skrifa ég meira seinna, þegar ég er komin heim.

Rannsakandi: Er það aðallega tími fyrir skráningar sem vantar eða er það eitthvað fleira?

Sara: Já, ég held það. Kannski er það bara ég. Ég hef ekki náð að gera þetta hluta af daglegri rúttínu.

Elín: Já, ég er sammála Söru. En mér finnst ég orðin betri í þessu. Eftir síðasta fund byrjaði ég að hafa alltaf bók og penna í vasanum, jafnvel í útigallanum þegar ég er úti.

Anna: Já, ég fékk gallann þinn lánaðan um daginn og ég var að spá hvað þetta væri eiginlega í vasanum (hlátur).

Elín: Ég held að þetta sé gott ráð, þá geturðu skráð meira. En ég verð að viðurkenna að megnið af undirbúningstímanum mínum fer í að laga skráningar og gera þær skýrari og ítarlegri, en mér finnst það allt í lagi.

Þetta samræmist fyrri rannsóknnum þar sem lítil reynsla af þátttöku í rannsóknnum getur verið áskorun (Bello, 2006). Einnig hefur komið fram að menntun þátttakenda hefur áhrif á það hvernig þeir upplifa rannsóknarferlið (Jóhanna Einarsdóttir, 2016). Í þessari rannsókn voru allir þátttakendur með kennaramenntun þannig að sá þáttur hafði ekki áhrif á upplifun þeirra en reynsluleysi þeirra af þátttöku í starfendarannsóknnum gæti hafa haft þar áhrif.

Leikskólakennurinum fannst einnig erfitt að halda sig við efnið og sinna starfendarannsókninni þegar dagurinn var ekki alveg eins og hann átti að vera, til dæmis vegna manneklu eða annarra streituvaldandi þátta sem höfðu truflandi áhrif. Í slíkum aðstæðum fannst þeim starfshættir verða vélrænir og stýrandi því ekkert ráðrúm væri til annars. Elín sagði: „Ég finn það mjög vel, allt þarf að vera í lagi svo að allt gangi eins vel og maður vill.“ Þessi áskorun hefur ekki komið fram í sambærilegum fyrri rannsóknnum.

AÐ HAFNA ÁHRIF Á ALLAN LEIKSKÓLANN

Þátttakendum fannst einnig áskorun felast í því að ekki var allt starfsfólk leikskólans með í starfendarannsókninni. Þeir þurftu því að miðla áherslum rannsóknarinnar til annars starfsfólks svo að áhrif hennar næðu til alls leikskólans. Þeir sem tóku ekki þátt í rannsóknarferlinu áttu erfitt með að skilja þróunina sem þátttakendur höfðu farið í gegnum. Þetta tengist því sem Groundwater-Smith og félagar (2015) hafa bent á, hvernig sé hægt að auka líkurnar á því að áhrif starfendarannsóknna verði varanleg. Eitt af því sem skiptir máli í þessu samhengi er að hafa ferlið gegnsætt þannig að aðrir geti tileinkað sér þær breytingar sem gerðar eru. Einnig nefna þær Groundwater-Smith og félagar að lengd rannsóknarinnar skipti sköpum ef festa á áhrif hennar í sessi. Svipaðar niðurstöður hafa einnig komið fram í fyrri rannsóknnum. Í rannsókn Hjördísar Þorgeirsdóttur (2016) töldu þátttakendur að áhrif starfendarannsóknarinnar hefðu orðið sterkari ef hún hefði verið betur kynnt fyrir öllum í skólanum, starfsfólki og nemendum.

UPPLIFUN AF SAMSTARFI

Í gegnum starfendarannsóknarferlið var lögð áhersla á náð samstarf, bæði samstarf leikskólakennaranna og háskólakennarans og milli leikskólakennaranna sem tóku þátt í rannsókninni. Markmiðið var að skapa svokallað þriðja svæði þar sem rými er fyrir samstarf og ný þekking verður til (Arhar o.fl., 2013) og báðir hagsmunaaðilar njóta góðs af. Þátttakendur ígrunduðu samstarfið reglulega og á heildina litið upplifðu þeir samstarfið sem stóran þátt í því að ferlið varð árangursríkt. Í gögnunum kom oft fram að leikskólakennurunum sem tóku þátt í rannsókninni fannst gott að hafa háskólakennarann til að halda utan um ferlið og skipulagið svo að þeir sjálfir gætu einbeitt sér að eigin starfsþróun og nýjum starfsháttum. Fundir, málstofur og innblástursdagar reyndust „fagleg sprauta“, eins og Lísu orðaði það. Þessir atburðir hjálpuðu þátttakendum að einblína á viðfangsefnið og fengu þá til að ígrunda dýpra og sinna eigin starfsþróun. Sem dæmi má nefna að eftir að skráningar sem þátttakendur höfðu gert höfðu verið ígrundaðar á fundi og gildin sem þar birtust, og rætt hafði verið um hvort og hvernig kennarar væru að miðla gildum til barnanna, veittu þátttakendur því meiri athygli í daglegu starfi með börnunum.

Þannig varð stuðningur og hvatning frá háskólakennaranum mikilvægur liður í starfsþróun leikskólakennaranna sem tóku þátt. Í lok ferlisins skrifaði Sara í dagbókina sína að samstarfið við háskólakennarann hefði verið mjög hjálplegt og lykilorð varðandi farsæld rannsóknarinnar. Íris talaði um að reglulegar heimsóknir háskólakennarans hefðu hjálpað henni að muna eftir rannsókninni og ýtt undir að hún ígrundaði starfshætti sína. Anna leikskólalastjóri tók í sama streng í lokaviðtalinu: „Það var svo mikilvægt að þú [háskólakennarinn] værir svona sýnileg í leikskólanum; það gerði alla meðvitaðri um að rannsóknin væri í gangi. Annars hefði það getað gleymst í amstri dagsins.“

Leikskólakennararnir sem tóku þátt nefndu einnig að það hefði verið gott að hafa einhvern utanaðkomandi aðila til að ræða við um starfið. Heimsóknir háskólakennarans hefðu verið mikilvægar því þá hefði gefist tækifæri til faglegs samtals. Þessar niðurstöður samræmast fyrri rannsóknum sem sýna fram á að báðir aðilar – kennarar á vettvangi og háskólakennarar – hagnast á samstarfinu í starfendarannsóknum eins og þessari (Bruce o.fl., 2011).

Náð samstarf milli leikskólakennaranna sem tóku þátt í rannsókninni skipti einnig sköpum í ferlinu. Þeim fannst árangursríkt að ræða saman og ígrunda starfið, hrósa hver öðrum fyrir það sem vel var gert og finna lausnir á því sem betur mátti fara. Sameiginlegur skilningur og sameiginleg markmið sem voru mótuð í upphafi reyndust vera lykilorði fyrir samstarfið sem á eftir kom. Sara skrifaði um þetta í dagbókina sína:

Það var mjög gott að ræða um gildin í starfsmannahópnum [á meðal þátttakenda innan leikskólans] og mér fannst ótrúlegt hversu lík sýn okkar á gildin sem við völdum voru, mikilvægi þeirra og ekki síst hversu mikilvægt það er að vinna með þau í daglegu starfi og til að sjá hvernig börnin taka á móti þeim og nota þau í sínum samskiptum.

Þetta er í takt við það sem fjölmargar rannsóknir hafa sýnt fram á, þ.e. mikilvægi ígrundunar og samtals við samstarfsfólk og rannsakendur þegar unnið er að starfsþróun (Ado, 2013; Ainscow o.fl., 2004; Araújo, 2012; Gillberg, 2011; Goodnough, 2010; Walton, 2011; Webb og Scouler, 2013).

Jafnframt var einn ávinningur rannsóknarinnar að bæta við sig þekkingu í samstarfi við aðra. Þegar Anna, leikskólastjórinn, var spurð hvað hún teldi að þátttakendur hefðu helst lært af ferlinu svaraði hún: „Ég held fyrst og fremst að það sé mjög hollt að skoða sjálfan sig og að það hafi verið gott fyrir okkur að nýta samtalið og ígrundunina til þess.“ Hún bætti við að eitt af því sem stóð upp úr hefði verið að leikskólakennararnir hefðu tileinkað sér ígrundun í starfi og notað samtalið til að læra og þróast saman á faglegan hátt. Aðrir töluðu um að það hefði verið gott að læra saman og ígrunda lærdóminn saman. Samstarfið hefði byggt upp traust innan hópsins, stillt hann saman og veitt tækifæri til að nýta styrkleika hvers og eins. Kemmis og félagar (2014) leggja einmitt áherslu á þessi atriði, að samstarf innan hópsins geti aukið lærdóminn og þróunina í ferlinu. Niðurstöður fleiri rannsókna hafa stutt þetta því kennurum finnst einn styrkleikinn í ferli starfendarannsókna vera að þar læri þátttakendur hver af öðrum (Ingibjörg Sigurdardóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2016; Juutinen og Viljamaa, 2016; Thornberg, 2016; Webb og Scouler, 2013).

Þrátt fyrir að þátttakendur rannsóknarinnar segðu samstarfið hafa verið lykiltríði í farsælu ferli, þá nefndi Anna, leikskólastjóri að það hefði einnig verið mikilvægt að hver og einn hefði getað unnið út af fyrir sig að eigin starfsþróun. Til dæmis henta ólíkar skráningaraðferðir hverjum og einum; einn kennarinn vildi helst skrifa í dagbók á meðan annar tók ljósmyndir til að lýsa ferlinu.

SAMANTEKT OG LOKAORÐ

Markmið rannsóknarinnar var að beina sjónum að þeim ávinningi og áskorunum sem leikskólakennararnir sem tóku þátt í starfendarannsókninni upplifðu í gegnum ferli hennar. Einnig skyldi skoða hvernig þeir upplifðu samstarfið sín á milli og við utanaðkomandi rannsakanda. Niðurstöðurnar sýna að leikskólakennararnir upplifðu að rannsóknarferlið hefði verið árangursríkt fyrir starfsþróun þeirra. Ávinningur fólst þar að auki í bættu starfi og starfsháttum sem síðan höfðu jákvæð áhrif á nám og velferð barnanna. Lögð var áhersla á náð samstarf leikskólakennaranna og háskólakennarans í gegnum allt ferlið. Niðurstöðurnar sýna að það var afar mikilvægur þáttur í að skapa svokallað þriðja svæði – sem einnig mætti kalla samstarfssvæði – þar sem báðir aðilar læra og vinna saman og skapa nýja þekkingu með því að ígrunda starfið saman og skapa tækifæri fyrir faglegt samtal (Arhar o.fl., 2013). Í rannsókninni birtust kerfin sem Sandberg og Wallo (2013) hafa lýst, en það eru tvö samtvinnuð kerfi sem mynda aðstæður fyrir breytingaferlið. Leikskólakennararnir töldu að starfendarannsóknin hefði ekki orðið svo farsæl sem raunin varð ef samstarf þessara tveggja svæða, leikskóla og háskóla, hefði ekki verið svo náð. Niðurstöðurnar styðja því mikilvægi þess að byggja brú á milli fræða og starfs þegar markmiðið er að skapa nýja þekkingu og bæta starf og starfshætti sem um leið gefa kennurum verkfæri til að vinna að eigin starfsþróun.

Stærsta áskorunin í rannsóknarferlinu var að finna tíma til að sinna rannsókninni. Leikskólakennurum fannst erfitt að finna tíma til samstarfs sín á milli. Þeim fannst það töluverð áskorun þar sem meira faglegt samtal og ígrundun hefði getað leitt til enn dýpri skilnings á viðfangsefninu sem unnið var með í rannsókninni. Vert er að taka fram að leikskólakennararnir áttu auðveldara með að koma því sem þeir gerðu einir og sjálfir inn

í daglegt starf, eins og til dæmis skráningum, en því sem gert var í samstarfi við aðra. Út frá þessum niðurstöðum er mikilvægt að skoða starfsaðstæður leikskólakennara og tækifærin sem þeir hafa til starfsþróunar í daglegu starfi sínu. Hvers vegna reynist svo erfitt að skapa tíma til samstarfs um starfsþróun? Er daglegt starf í leikskólum orðið það stíft og streituvaldandi að það er ekkert rými fyrir faglegt samtal eða djúpa ígrundun á meðal leikskólakennara? Þessum spurningum verður ekki svarað hér heldur þurfa þær að verða viðfangsefni frekari rannsókna og þróunar á starfsháttum. Niðurstöður rannsóknarinnar gefa til kynna að það sé ekki nóg að skoða aðeins hvað leikskólakennarar gera með börnunum í leikskólanum, heldur þurfi einnig að leggja áherslu á undirbúning þeirra og starfsþróun, en það virðist vera árangursríkara í samstarfi við aðra. Slíkir starfshættir munu skila sér í starfið með börnunum.

Leikskólakennararnir töluðu um að þeir hefðu stundum verið óvissir um ferli starfendarannsóknarinnar þar sem það var ekki línulegt eða nákvæmlega eins fyrir alla. Kennurum fannst þeir fá mikinn stuðning frá háskólakennaranum og voru ánægðir með að hann hélt utan um ferlið og sá um stóran hluta gagnaöflunar. Því er mikilvægt fyrir þá sem ætla af stað í starfendarannsókn að hefja ferlið á því að læra að skilja eiginleika þess. Það getur hjálpað þátttakendum að átta sig á að engar tvær starfendarannsóknir eru eins og að hver áfangi í ferlinu taki ekki endilega jafn langan tíma og sá næsti. Það reyndist vel í þessari rannsókn að einn aðili hélt utan um ferlið því það gaf öðrum svigrúm og næði til að einblína á eigin starfsþróun, frekar en á heildarferlið.

Starfendarannsóknir hafa reynst vel sem breytingafl og til að hafa áhrif á skólasamfélagið (Kemmis, 2010; Koshy, 2010). En þar sem starfsfólk leikskólans tók ekki allt þátt í rannsókninni sem hér hefur verið sagt frá fannst þátttakendum erfitt að láta áhrifin ná yfir allan leikskólann. Það starfsfólk leikskólans sem tók ekki þátt í rannsókninni átti erfitt með að skilja ferlið og þær breytingar sem fylgdu í kjölfarið. Kemmis (2010) hefur bent á mikilvægi þess að hafa ferlið skýrt og gegnsætt ef markmiðið er að hafa áhrif á allan skólann. Það má til dæmis gera með kynningum í gegnum ferlið. Starfendarannsóknin stóð yfir í tvö ár, sem er ekki langur tími fyrir rannsókn af þessu tagi, og því má velta fyrir sér hvort hægt hefði verið að leggja meiri áherslu á slíkar kynningar ef rannsóknin hefði staðið yfir í lengri tíma, og það hefði þá hugsanlega skilað sér betur í allt starfið. Jafnframt er líklegra að breytingar festist í sessi í skólum þegar allir taka þátt í breytingaferlinu. Þessar niðurstöður eru mikilvægar fyrir áframhaldandi rannsóknir, þar sem hægt væri að leggja meiri áherslu á þetta strax í upphafi.

Gögn þessarar rannsóknar eru byggð á mati og reynslu leikskólakennaranna af ferlinu, sem gefur mikilvæga innsýn í hvernig og hversu vel aðferðafræðin nýtist til starfsþróunar. Niðurstöðurnar eru mikilvægt innlegg í þekkingu á starfendarannsóknnum og munu geta nýst í frekari rannsóknnum. Áhugi hvers og eins þátttakanda skipti sköpum fyrir farsæld rannsóknarinnar, ekki síður en gott samstarf og utnumhald. Náíð samstarf við utanaðkomandi aðila, háskólakennarann, stendur einnig upp úr sem stór þáttur í árangursríku ferli því þátttakendum fannst mikill stuðningur vera fólgin í faglegu samtali við hann og hvatningu frá honum í gegnum allt ferlið. Háskólakennarinn hefur starfað sem leikskólakennari og sá bakgrunnur var hennar styrkur í ferlinu, þar sem hún þekkti og skildi vel vettvanginn þar sem rannsóknin fór fram og átti auðvelt með að tengjast þátttakendum í gegnum fagmennskuna strax í upphafi.

Rannsóknin mun vonandi vekja áhuga fleiri leikskólakennara á eigin starfsþróun. Hún styður þá staðhæfingu að starfendarannsóknir eru góð leið til að breyta og bæta skólastarf og fyrir starfsþróun kennara. Að auki styður rannsóknin þá fullyrðingu að starfendarannsóknir, þar sem aðilar frá tveimur svæðum mætast og tengja saman fræði og starf, m.a. með faglegu samtali og með því að móta sameiginlega sýn og markmið, er árangursrík leið. Ýmsa þætti þarf að hafa í huga þegar starfendarannsókn er skipulögð, en þar virðist vera erfiðast að eiga við tímann. Eigi ferlið að vera farsælt er mikilvægt að þátttakendur fái að gera það að hluta af daglegu starfi sínu, frekar en að það leggist ofan á sem aukavinna.

Að lokum er áhugavert að velta fyrir sér hvað gerðist í leikskólanum sem rannsóknin fór fram í, eftir að henni lauk formlega og samstarfi við háskólakennarann sömuleiðis. Héldu leikskólakennararnir áfram að ígrunda eigin starfshætti og vinna að eigin starfsþróun? Þessum vangaveltum verður ekki svarað hér, en þær eru áhugaverðar fyrir framtíðarrannsóknir enda er mikilvægt að huga að þáttum sem festa í sessi þær breytingar sem unnið er að. Þátttakendur þessarar rannsóknar veltu fyrir sér hvernig þeir hefðu getað náð til þeirra starfsmanna sem ekki tóku þátt í rannsókninni og hugsanlega er það fyrsta skrefið í því að áhrif rannsóknarinnar verði varanleg.

HEIMILDIR

- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational Action Research*, 1(1), 7–24.
- Ado, K. (2013). Action research: Professional development to help support and retain early career teachers. *Educational Action Research*, 21(2), 131–146. <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.789701>
- Agnes Gústafsdóttir og Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir. (2020). „Gagnlegast að sjá þessa hluti sem maður sér ekki venjulega“: Starfendarannsókn um mat á námi og vellíðan leikskólubarna af erlendum uppruna. *Sérrið Netlu 2020 – Mat á námi og vellíðan barna í leikskóla*. https://netla.hi.is/serrit/2020/mat_nam_vellidan_barna_leikskoli/06.pdf
- Ainscow, M., Booth, T. og Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125–139.
- Angelides, P., Georgiou, R. og Kyriakou, K. (2008). The implementation of a collaborative action research programme for developing inclusive practices: Social learning in small internal networks. *Educational Action Research*, 16(4), 557–568.
- Araújo, S. B. (2012). Researching change: A praxeological case study on toddlers' educational contexts. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 505–517. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.737706>
- Arhar, J., Niesz, T., Brossmann, J., Koebley, S., O'Brien, K., Loe, D. og Black, F. (2013). Creating a 'third space' in the context of a university-school partnership: Supporting teacher action research and the research preparation of doctoral students. *Educational Action Research*, 21(2), 218–236. <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.789719>

- Ástríður Stefánsdóttir. (2013). Eigindlegar rannsóknir og siðferðileg álitamál. *Sérrit Netlu 2013 – Rannsóknir og skólastarf*. http://netla.hi.is/serrit/2013/rannsoknir_og_skolastarf/002.pdf
- Banegas, D., Pavese, A., Velázquez, A. og Vélez, S. M. (2013). Teacher professional development through collaborative action research: Impact on foreign English-language teaching and learning. *Educational Action Research, 21*(2), 185–201. <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.789717>
- Bello, E. E. (2006). Initiating a collaborative action research project: From choosing a school to planning the work on an issue. *Educational Action Research, 14*(1), 3–21.
- Braun, V. og Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.
- Bruce, C. D., Flynn, T. og Stagg-Peterson, S. (2011). Examining what we mean by collaborative action research: A cross-case analysis. *Educational Action Research, 19*(4), 433–452. <https://doi.org/10.1080/09650792.2011.625667>
- Catelli, L., Padovano, K. og Costello, J. (2000). Action research in the context of a school-university partnership: Its value, problems, issues and benefits. *Educational Action Research, 8*(2), 225–242.
- Curry, M. W. (2012). In pursuit of reciprocity: Researchers, teachers, and school reformers engaged in collaborative analysis of video records. *Theory into Practice, 51*(2), 91–98. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.662858>
- Daníel Steingrímsson og Kristín Karlsdóttir. (2020). „Það var eitthvað meira þarna“: Mat á námi og vellíðan barna. *Sérrit Netlu 2020 – Mat á námi og vellíðan barna í leikskóla*. https://netla.hi.is/serrit/2020/mat_nam_vellidan_barna_leikskoli/02.pdf
- Dick, B. (2009). Action research literature 2006–2008. Themes and trends. *Action Research, 7*(4), 423–441. <https://doi.org/10.1177/1476750309350701>
- Gibbs, P., Cartney, P., Wilkinson, K., Parkinson, J., Cunningham, S., James-Reynolds, C., Zoubir, T., Brown, V., Barter, P., Sumner, P., MacDonald, A., Dayananda, A. og Pitt, A. (2016). Literature review on the use of action research in higher education. *Educational Action Research, 25*(1), 3–22. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1124046>
- Gillberg, C. (2011). A narrative of an action research study in preschool: Choice points and their implications for professional and organizational development. *Educational Action Research, 19*(2), 137–152. <https://doi.org/10.1080/09650792.2011.569187>
- Goodnough, K. (2010). The role of action research in transforming teacher identity: Modes of belonging and ecological perspectives. *Educational Action Research, 18*(2), 167–182. <https://doi.org/10.1080/09650791003740725>
- Gordon, S. P. (2008). The power of collaborative action research. Í S. P. Gordon (ritstjóri), *Collaborative action research: Developing professional learning communities* (bls. 1–12). Teachers College Press.
- Groundwater-Smith, S., Dockett, S. og Bottrell, D. (2015). *Participatory Research with Children and Young People*. Sage.
- Hafðís Guðjónsdóttir. (2011). Rýnt í vinnubrögð starfendarannsóknna: Ólíkar leiðir við gagnaöflun. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. <https://netla.hi.is/serrit/2011/menntakvika2011/010.pdf>
- Hafþór Guðjónsson. (2011). Kennarinn sem rannsakandi. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. <https://netla.hi.is/serrit/2011/menntakvika2011/011.pdf>

- Herr, K. og Anderson, G. L. (2014). *The action research dissertation: A guide for students and faculty* (2. útgáfa). Sage.
- Hjördís Þorgeirsdóttir. (2016). *Investigating the use of action research and activity theory to promote the professional development of teachers in Iceland* [doktorsritgerð, Háskóli Íslands, Reykjavík og University of Exeter, Exeter]. Skemman. <http://hdl.handle.net/1946/23886>
- Hrafnhildur Eiðsdóttir. (2013). „Það er svo mikilvægt að tala saman og læra af öðrum“. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Á sömu leið* (bls. 151–157). Rannung; Háskólaútgáfan.
- Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir. (2013). „Ég er orðin meðvitaðri um leikinn sem kennslutæki“. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Á sömu leið* (bls. 151–164). Rannung; Háskólaútgáfan.
- Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir. (2020). „Að geta átt góð samskipti við aðra – ég held að það sé mikilvægast“: Gildamenntun í leikskóla. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2020/ryn/10.pdf>
- Ingibjörg Sigurðardóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2016). An action research study in an Icelandic preschool: Developing consensus about values and values education. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 161–177. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0161-5>
- Ingibjörg Sigurðardóttir, Williams, P. og Jóhanna Einarsdóttir. (2019). Preschool teachers communicating values to children. *International Journal of Early Years Education*, 27(2), 170–183. <https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1602516>
- Ívar Rafn Jónsson. (2008). „Að virkja sjálfstæða hugsun nemenda“: Sálfræðikennari rýnir í sjálfan sig. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/arsrit-2008/>
- Jóhanna Einarsdóttir. (2013). Rannsóknir sem breytingaafli í skólastarfi. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Á sömu leið* (bls. 25–35). Rannung; Háskólaútgáfan.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2014). Play and literacy: A collaborative action research project in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(1), 93–109. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.705321>
- Jóhanna Einarsdóttir. (2016). Starfendarannsóknin Leikum, lærum, lifum. Í Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir (ritstjórar), *Leikum, lærum, lifum: Námssvið leikskóla og grunnþættir menntunar* (bls. 11–30). Rannung; Háskólaútgáfan.
- Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar). (2013). *Á sömu leið*. Rannung; Háskólaútgáfan.
- Juutinen, J. og Viljamaa, E. (2016). A narrative inquiry about values in a Finnish preschool: The case of traffic lights. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 193–207. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0165-1>
- Kemmis, S. (2010). What is to be done? The place of action research. *Educational Action Research*, 18(4), 417–427. <https://doi.org/10.1080/09650792.2010.524745>
- Kemmis, S., McTaggart, R. og Nixon, R. (ritstjórar). (2014). *The action research planner*. Springer.
- Koshy, V. (2010). *Action research for improving educational practice: A step by step guide* (2. útgáfa). Sage.

- Kristín Norðdahl og Hrafnhildur Eiðsdóttir. (2013). Að nota útiumhverfi til að mynda samfellu í námi barna. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Á sömu leið* (bls. 165–172). Rannung; Háskólaútgáfan.
- Locke, T., Alcorn, N. og O’Neill, J. (2013). Ethical issues in collaborative action research. *Educational Action Research*, 21(1), 107–123. <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.763448>
- MacNaughton, G. og Hughes, P. (2009). *Doing action research in early childhood studies: A step-by-step guide*. Open University Press.
- McNiff, J. (2010). *Action research for professional development: Concise advice for new (and experienced) action researchers*. September Books.
- McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice* (3. útgáfa). Routledge.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2011). *Aðalnámskrá leikskóla*.
- Mills, G. E. (2007). *Action research. A guide for the teacher researcher* (3. útgáfa). Pearson.
- Ng, S. S. N. og Chan, E. Y. M. (2012). School-university partnership: Challenges and visions in the new decade. *Global Studies of Childhood*, 2(1), 38–56. <https://doi.org/10.2304/gsch.2012.2.1.38>
- NordForsk. (e.d.). *Values education in Nordic preschools: Basis of education for tomorrow*. <https://www.nordforsk.org/projects/values-education-nordic-preschools-basis-education-tomorrow>
- Postholm, M. B. (2009). Research and development work: Developing teachers as researchers or just teachers? *Educational Action Research*, 17(4), 551–565. <https://doi.org/10.1080/09650790903309425>
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. og Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers’ uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008>
- Rönnerman, K. og Salo, P. (2011). Collaborative and action research, within education: A Nordic perspective. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 1–16. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2012-01-01>
- Sandberg, F. og Wallo, A. (2013). The interactive researcher as a virtual participant: A Habermasian interpretation. *Action Research*, 11(2), 194–212. <https://doi.org/10.1177/1476750313484503>
- Starfsþróun kennara. (e.d.). *Hugtakið*. <https://starfsthrounkennara.is/hugtakið-starfsthroun/>
- Thornberg, R. (2016). Values education in Nordic preschools: A commentary. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 241–257. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0167-z>
- Walton, J. (2011). A collaborative inquiry: ‘How do we improve our practice with children?’ *Educational Action Research*, 19(3), 297–311. <https://doi.org/10.1080/09650792.2011.600565>
- Webb, L. A. og Scoular, T. (2013). Reflection on reflection on reflection: Collaboration in action research. *Educational Action Research*, 19(4), 469–487. <https://doi.org/10.1080/09650792.2011.625690>
- Zeni, J. (2009). Ethics and the ‘personal’ in action research. Í S. E. Noffke og B. Someke (ritstjórar), *The SAGE handbook of educational action research* (bls. 254–266). Sage.

Greinin barst tímaritinu 22. febrúar 2022 og var samþykkt til birtingar 29. september 2022.

ACTION RESEARCH FOR PRESCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT: ADVANTAGES AND CHALLENGES

ABSTRACT

Action research is an umbrella term used for research conducted with and by practitioners. The aim of action research is to improve practice and therefore the methodology has been effective for teachers' professional development. Professional development deepens and widens teachers' competences, knowledge, perspective, motivation and independence. This can happen both through formal and informal education and promotes teachers' performance, satisfaction and reduces the likelihood of burnout or elimination from the profession. The study reported in this article was a collaborative action research project where two communities with different aims and demands meet: a scientific community and a practice community. Such research can be understood to involve two joint learning cycles that together create a process of change. In collaborative action research, in a school–university partnership, both parties benefit from the collaboration. It is suggested that from the collaboration of researchers and practitioners, a third space can emerge when a successful partnership is achieved. In this study, the collaboration was between seven preschool teachers in one Icelandic preschool and one university teacher. The research lasted over two years. The preschool teachers focused on their own professional development in relation to values education, which was the focus of Nordic research project this study was part of. The researcher's role was to support and encourage the preschool teachers throughout the whole process and to collect the bulk of the data. In this article, the focus will be on the advantages and challenges the participating preschool teachers experienced during the research process, as well as how they experienced the collaboration with their colleagues and the university teacher. The focus here is not on findings related to values education, which was the research topic since these have been presented elsewhere.

The data for this study was collected as follows: Firstly, three interviews were conducted at the end of the research process, two focus group interviews with the preschool teachers working with the children and one individual interview with the preschool principal. Secondly, recordings from all meetings during the action research process were used as data for this study. Thirdly, journal writings from four preschool teachers were part of the dataset, three participants did not hand in their journals as data. Finally, notes from the final project meeting were used as data, where the participating preschool teachers evaluated the research process. Thematic analysis was used to analyse the data.

The findings show that when the preschool teachers looked back at the end of the pro-

cess, they agreed that the action research had been a successful journey. The principal mentioned that this was because all participating preschool teachers were interested and ready to make changes in their practice. However, the participants experienced ups and downs during the research process where the advantages and their own development stages were not always clear until they looked back. The main advantages the preschool teachers experienced during the process related to professional development, improvement of practice and children's learning and well-being. The main challenges the preschool teachers faced were associated with finding time for the action research, uncertainty concerning the process of action research and values education, and how to influence the whole preschool. Finally, the preschool teachers reported that collaboration with the external researcher and with colleagues was a crucial factor in making the project successful.

The study contributes important knowledge about how the methodology of action research can be used for teachers' professional development and simultaneously supports findings from previous studies. Furthermore, the findings from this study shed light on the main challenges teachers might face during the action research process, which gives future action researchers opportunities to reduce the likelihood of these common challenges hindering the process. Finally, the findings highlight the importance of good collaboration when conducting action research, both with insiders and outsiders.

Keywords: action research, professional development, preschool teachers.

UM HÖFUNDINN

Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir (ios@hi.is) er dósent í leikskólafræði við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Rannsóknir hennar hafa einkum fjallað um leikinn, starf leikskólakennara, faglega þróun leikskólakennara og ferli starfendarannsókna. Ingibjörg Ósk hefur tekið þátt í ýmsum innlendum og erlendum rannsóknarverkefnum um ólík viðfangsefni í tengslum við leikskólastarf, í samstarfi við leikskólakennara sem eru starfandi í leikskólum og við rannsakendur. Ingibjörg Ósk kennir í leikskólakennaranámi við Deild kennslu-og menntunarfræði, Menntavísindasviði.

ABOUT THE AUTHOR

Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir (ios@hi.is) is an associate professor in early childhood education at the School of Education, University of Iceland. Her research has been in the field of play, preschool teachers' practice, preschool teachers' professional development and the process of action research. Ingibjörg Ósk has participated in several national and international research projects about different fields in relation to preschool practice, in collaboration with preschool teachers and researchers. Ingibjörg Ósk teaches in the preschool teacher education programme at the Faculty of Education and Pedagogy, School of Education.