

MÖJLIGHETER OCH HINDER FÖR KOMPETENSUTVECKLING I EN FÖRSKOLEVERKSAMHET

Avancerad
Pedagogiskt arbete

Jessica Nilsson

2016-PEDARB-Ma03



HÖGSKOLAN I BORÅS

Program: Masterprogrammet i pedagogiskt arbete, EMSPA 14h
Svensk titel: Möjligheter och hinder för kompetensutveckling i en förskoleverksamhet
Engelsk titel: Opportunities and barriers to skills development in a preschool practice
Utgivningsår: 2017
Författare: Jessica Nilsson
Handledare: Lill Langelotz
Examinator: Mary-Anne Holfve Sabel
Nyckelord: Praktikarkitekturer, möjligheter och hinder, fallstudie, kompetensutveckling, förskollärare, förskola, professionslärande

Sammanfattning

I arbetslivet anses lärande och kompetensutveckling på arbetsplatsen ha stor betydelse för det fortsatta lärandet. Förskolan som är en föränderlig praktik kräver att förskollärares kompetens ständigt utvecklas i takt med de förändrade uppdrag som förskolan möter (Gotvassli 2002). Andra betydelsefulla aspekter av lärande och kompetensutveckling i förskolan är att yrkesamma förskollärare både ska vara konkurrenskraftiga och även vilja stanna kvar och utvecklas i sin yrkesroll på förskolan. Idag är förskolläraryrket ett av flera bristyrken och prognoser visar på att bristen på utbildade förskollärare har en tendens att hålla i sig.

Den här studien belyser hur förskollärares lärande och kompetensutveckling kommuniceras och iscensätts i en förskola utifrån olika styrdokument men också genom förskolechefens och förskollärares tal om kompetensutveckling. För att förstå lärandepraktiken och synliggöra vad som möjliggör och hindrar den så har jag använt teorin praktikarkitekturer (Practice architectures, Kemmis & Grootenboer 2008). Studien är en fallstudie utförd på en specifik förskola som är inspirerad av Reggio Emilia- pedagogiken.

Studiens resultat visar på att huvudman och förskolechef kan behöva samordna strategier kring pedagogers kompetensutveckling. Studien visar även på att det kan behövas mer resurser för kompetensutveckling specifikt anpassat till förskolors olika behov.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. Inledning	4
1.1 Syfte och frågeställningar	5
2. Bakgrund	5
2.1 Kompetens och lärande	5
2.1.1 Reflektion och kollektivt lärande.....	6
2.1.2 Livslångt lärande	7
2.1.3 Lärande i olika styrande dokument.....	8
2.1.4 Reggio Emilia-pedagogiken	9
3. Teori	11
3.1 Praktikarkitekturer	11
4. Metod och genomförande	12
4.1 Tillvägagångssätt och urval	12
4.1.1 Fallstudie.....	13
4.1.2 Kvalitativ intervju.....	13
4.1.3 Deltagande observation.....	14
4.1.4 Fokusgrupp	14
4.1.5 Validitet och reliabilitet	14
5. Analysmodell	15
6. Resultat	17
6.1 Kulturellt- diskursiva arrangemang	17
6.2 Materiellt- ekonomiska arrangemang	21
6.2.1 Strategier för utrymme för lärande	21
6.3 Socialt- politiska arrangemang	23
6.3.1 Pedagogisk utvecklingstid som nonformellt lärande	24
6.4 Sammanfattning	25
7. Diskussion	26
7.1 Resultatdiskussion	26
7.2 Metoddiskussion	31
7.3 Etisk diskussion	32
7.4 Fortsatt forskning	32
Referenser	33

Bilaga 1

Bilaga 2

Bilaga 3

Bilaga 4

INLEDNING

Lärande och kompetensutveckling på arbetsplatsen har på senare år fått stor genomslagskraft inom arbetslivet både i privat och offentlig sektor. Genom att rusta arbetstagaren för nya uppdrag och kompetensutveckla personalen så kan verksamheten ses som mer konkurrenskraftig i en föränderlig tid. Det här gäller inte allra minst i förskolans värld.

Förskolan är en dynamisk praktik i det föränderliga samhället. Just den föränderlighet ska förskolan eftersträva för att återspegla det samhälle som blivit mer globalt och omger sig av ett ständigt informationsflöde. Med detta tillkommer behovet av kompetensutveckling. Gotvassli (2002) menar att för att förskolepersonalen ska kunna utveckla förskolan och dess verksamhet så behövs även en god och utvecklande arbetsplats.

Förutom lönen är kompetensutveckling och karriär- möjligheter på arbetsplatsen en nyckelfaktor för att förskolläraryrket kommer ses som attraktivt i framtiden. Gotvassli (2002) belyser att detta är några av de viktigaste områden som förskolan kan behöva åtgärda för att inte fler förskollärare efter ett antal år väljer att byta yrkesinriktning. Det finns en stor risk att förskolläraryrket som är ett bristyrke kommer att fortsätta vara det en lång tid framöver och då kan det vara av extra stor betydelse att se över vad som hindrar och möjliggör förskollärares lärande och kompetensutveckling

Förskolans och skolans utveckling har enligt tidigare forskning visat sig påverka varandra. Vikten av satsningar på kvaliteten på förskolan är av stor betydelse för barns senare skolgång. De barn som har gått på förskola visar avsevärt bättre resultat i skolan än övriga barn (Heckman 2011).

Förskolors kvalitetsskillnader har även visat sig öka mellan enskilda förskolor den senaste tiden och det finns ett större behov av kompetensutveckling i och med förskolans förändrade uppdrag. I och med att vi behöver öka kvaliteten i den svenska skolan så behöver förskolor förbättra sin kvalitet och kunna behålla och förbättra förskollärares kompetens (Gotvassli 2002).

För att skolans och förskolans huvudmän ska kunna arbeta strategiskt för att bidra med lärares och förskollärares kompetensutveckling så kan lärandet, vad som hindrar och främjar det behövas synliggöras.

I den här studien synliggörs vad som kan försvåra och möjliggöra förskollärares lärande på en specifik förskola.

Jag har genomfört en fallstudie på en förskola i en medelstor västsvensk stad. Studien belyser hur några förskollärare pratar om sitt eget lärande och hur en förskolechef pratar om och iscensätter pedagogernas lärande och kompetensutveckling. I studien kommer även förskollärares lärande och kompetensutveckling belysas utifrån vissa utvalda styrdokument.

Det lärande som jag avser att undersöka är förskollärares lärande och kompetensutveckling som främst sker i arrangerade former.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att synliggöra vad som hindrar och möjliggör förskollärares kompetensutveckling i en formell lärandepraktik samt hur förskollärares lärande kommuniceras och iscensätts i en förskola.

Mina frågeställningar är följande,

- Hur talar några förskollärare om sitt eget lärande?
- Hur talar förskolechefen om och iscensätter pedagogernas lärande?
- Hur skrivs pedagogernas lärande fram i vissa styrande dokument?
- Hur skrivs lärandet fram i Reggio Emilia- pedagogikens litteratur som används i verksamheten?

2 BAKGRUND

I detta avsnitt presenteras tidigare internationell och nationell forskning kring kompetens och lärande, reflektion och kollektivt lärande, livslångt lärande, lärandet i olika styrande dokument samt Reggio Emilia- pedagogiken. Att sökningarna fokuserat på t ex reflektion och kollektivt samt livslångt lärande beror på att det är dessa begrepp som tas upp i studien.

För att söka relevant forskning för studiens ämnesområde så har jag använt mig av olika sökmotorer som Google Scholar och ERIC. Jag har förutom forskningslitteratur tagit del av tidigare uppsatser på mastersnivå inom ämnesområdet för att inventera vad som redan finns och vad som saknas inom vuxnas lärande och kompetensutveckling i en förskolepraktik.

2.1 Kompetens och lärande

Under 1980-talet slog kompetensbegreppet igenom i Sverige. Begreppet hade sina rötter i arbetsledning och arbetsmotivation från USA och Storbritannien. I dagligt tal används ordet kompetens i samband med ord som kunskap, färdighet, erfarenhet och förmåga. Det som då menas är att man ska kunna använda kunskaper och erfarenheter praktiskt i en viss situation. I arbetslivsforskning och arbetsplatslärande så används ordet kompetens som ett agerande som är kvalitativt. Kunskaper, färdigheter, attityder och förhållningssätt vävs samman och ska även kunna omsättas i handling (Abrahamsson 2002). Personalen i förskolan behöver ha de kompetenser som behövs för att utföra jobbet men kompetensutveckling kan även användas som konkurrenskraft mellan förskolor. Under lång tid av efterkrigstiden hade förskolan och skolan endast stat och kommun som huvudmän. I början av 1990-talet så ändrades detta i och med den s.k. *valfrihetsreformen* som den dåvarande regeringen myntade. Detta innebar i korthet att föräldrar själva har rätt att välja skola och förskola åt sina barn. Privatiseringens framväxt av privata förskolor och friskolor ökade samtidigt i snabbare takt. När bidragssystemet som innebar att ”pengarna följde barnet” utformades på förskolor i många kommuner så fick verksamheter med många barn mer pengar som kunde användas i förskolan (Johansson 1995). Konkurrensen ökade därmed och kvalitet i form av pedagogers kompetens blev slagkraftigt i konkurrensen mellan förskolor. ”Kvalitén i en verksamhet blir aldrig bättre än kompetensen och inställningen hos de som arbetar i den” menar Johansson (1995, s.6).

Kompetens handlar om att vara dels teoretisk insatt men också praktiskt kunna hantera olika situationer i förskolan (Johansson 1995). Ellström (1997) skiljer på faktisk kompetens och formell kompetens. Den faktiska kompetensen beskrivs som något en person potentiellt kan använda sig av genom den kompetens personen redan har för att lösa en uppgift eller använda sig av i en situation. Medan formell kompetens avser den kompetens som förvärvas genom formell utbildning.

Lindelöf (2005) belyser vikten av en kontinuerlig kompetensutveckling och menar att det då resulterar i större hållbarhet under längre tid framförallt om kompetensutvecklingen även är kopplad till praktiken. För att lättare kunna genomföra kontinuerlig kompetensutveckling behövs specialsydda teorier anpassade till den specifika förskolan för att på så sätt kunna utveckla lärares fortbildning i praktiken. Genom att synliggöra möjliga hinder för fortbildning i en praktik så kan specialsydda utvecklingsmodeller vara en lösning för att utveckla lärares lärande och kompetens (Kennedy 2014). Kennedy (2014) poängterar även att det är en löpande process att hitta lösningar på lämpliga teorier som hjälper oss att förstå och forma olika modeller för lärande i professionen.

Döös (2005) menar att människor lär och arbetar i samma handling och om det synliggörs i en organisation kan det leda till avsiktliga övervägande, utveckling och medvetna ställningstagande kring lärande på arbetsplatsen. Det finns massor av olika sätt att beskriva hur lärande sker men Döös (2005) anser att det är av vikt att se över hur organisationen organiseras för att gynna lärande och kompetensutveckling. Det är viktigt att pedagoger tillsammans med förskolechef reflekterar över vad som lärs i arbetsuppgifter och hur kompetenser utvecklas. Det förekommer en stor risk att man underminerar kunskaperna som sker i arbetsuppgifter och istället mäter kompetensutveckling endast som kurser och utbildningstimmar (Döös 2005). Många chefer och medarbetare har över lag små kunskaper eller är helt i avsaknad av kunskaper om arbetsplatsens lärprocesser och hur människor lär genom att arbeta. Döös (2005) anser att det är chefs kunskaper och sätt att tänka kring kompetensutveckling på arbetsplatsen som är avgörande för hur lärandet ska lyckas.

2.1.1 Reflektion och kollektivt lärande

På senaste tid har det kommit mycket forskning om kompetensutveckling och kollektivt lärande. Forskningen visar på betydelsen av att lära av varandra och att reflektera tillsammans. Förutom reflektion betonas även eftertanke och omvärdering som viktigt för lärandet (Illeris 2007; Opfer & Pedder 2011; Folkesson 2005; Döös 2005)

Kompetensutveckling som sker i den ordinarie lärmiljön tillsammans med kollegor ger bättre effekt för hela verksamhetens samlade utvecklingsarbete än individuella insatser för enskilda lärare. Lärare som tillsammans analyserar uppläggning och genomförande visar sig ha stora pedagogiska förtjänster (Illeris 2007). Kompetensutveckling kan ske individuellt eller kollektivt men Opfer och Pedder (2011) menar att det kollektiva lärandet är att föredra både för utveckling på individnivå och för verksamheten. De poängterar framförallt samarbete och samtal mellan pedagogerna som viktiga faktorer för kollektiv kompetensutveckling.

Folkesson (2005) menar att det kollektiva lärandet inbegriper ett gemensamt tänkande kring lärandet, som inte endast behöver innefatta gruppmedlemmarna utan även hela arbetsplatsen. Det kollektiva lärandet som sker i grupper på arbetsplatsen möjliggör en distans som är

nödvändig för att kunna reflektera över sina erfarenheter, därmed kan gemensamma yrkesgrupper utvecklas tillsammans (Folkesson 2005).

Kommunikation, samtal och dialog är centralt i det kollektiva lärandet och har fått mycket uppmärksamhet inom skola och förskola. Folkesson (2005) menar att genom det kollektiva lärandet tränar lärare den kollektiva kompetensen genom samspel och interaktion i arbetslaget. Döös (2005) menar att det finns två olika vägar för att uppnå lärande på arbetsplatsen. Den ena vägen sammankopplas med att tänkandet förändras genom t ex grupsamtal. Dialoger i grupsamtal har i arbetslivet blivit ett viktigt redskap för att skapa kompetensbärande relationer. För att skapa förutsättningar för kollektivt lärande behövs bra relationer i gruppen och att man kan lyssna på varandra och argumentera för sin sak men också låta andras åsikter komma fram. I grupsamtal blir varandras olikheter och specifika erfarenheter av stor betydelse för lärandet genom att man lär av varandra.

Den andra ingripandevägen syftar på att förändra hur du gör i praktiken för att på så sätt förändra hur du tänker i ett sammanhang. Den vägen till lärande bygger på praktiska åtgärder som t ex organiserade möten, organiserade arbetsuppgifter samt nya verktyg och metoder i arbetet.

Genom att utöka kunskaper eller ta sig an en specifik uppgift och sedan redovisa detta för sina medarbetare kan leda till kompetensutveckling och eget lärande (Döös 2005). Korta möten som sker i pedagogernas egna arbetsmiljö som t ex morgonmöte kan ses som en lärande situation. Genom dagliga korta morgonmöten kan pedagogerna gemensamt samlas och strukturera upp dagen för arbetsplatsens helhet. Möten och organiserade träffar som bjuder till dialog istället för envägskommunikation är en viktig faktor för att skapa lärande på arbetsplatsen (Larsson & Löwstedt 2010).

Ellström (1992) menar att det inte räcker med att ändra hur man tänker eller ändra handlingar och arbetsuppgifter utan det behövs även tillämpas en struktur i organisationen för lärande om ett kollektivt lärande ska kunna ske. Ellström (1992) poängterar att kunskapen är socialt och kulturellt konstruerat och sker främst genom interaktion och i ett sammanhang.

För att få syn på eventuella hinder i en organisation kan sociala och kulturella kontexter i organisationen behövas synliggöras och genom synliggörandet ge mer möjligheter till att utveckla organisationen. Ett vanligt hinder som kan finnas i organisationer kan vara en upplevelse av tidspress som då kan begränsa lärandet i en organisation. Däremot kan en måttlig tidspress gynna lärandet men för att gynna ett kontinuerligt lärande behövs tid för utveckling och lärandeprocesser (Ekberg, Eklund, Ellström & Johansson 2006).

2.1.2 Livslångt lärande

För att kunna uppnå målen i förskolans läroplan (Lpfö 98 rev.2010) så krävs att personalen är välutbildad och ges möjlighet till kompetensutveckling och stöd som krävs för att professionellt kunna utföra sina arbetsuppgifter.

Livslångt lärande (lifelong learning) är ett begrepp som används i bland annat läroplaner och ger en fingervisning att man inte bara lär i ett skolsammanhang utan även på andra platser som t ex på en arbetsplats och på fritiden.

Heikkinen, Tynjälä, Jokinen, Hansen & Aspfors (2011) poängterar att lärandet inte är begränsat till skoltiden, barn och ungdomstiden utan sträcker sig genom hela livet på olika sätt.

De olika slags lärande som kopplas till livslångt lärande kan delas in i grupper som *formellt*, *informellt* samt *nonformellt lärande*.

Formellt lärande sker i miljöer och situationer som har för avsikt att lära, t ex i skolor, högskolor samt fortbildningar av olika slag. Inom det formella lärandet så finns även legitimering t ex betyg och intyg.

Nonformellt lärande (icke formellt lärande) sker inte med legitimering av att t ex söka vidare till studier utan sker på en arbetsplats genom att utföra arbetet och förvärvat arbetskunskaper genom färdighet och kunskaper som bygger upp arbetserfarenheter.

Informellt lärande avser det icke medvetna och icke avsedda lärandet genom t ex att läsa tidningar, se filmer, vardagslivet, internet och diskutera olika händelser (Heikkinen, Tynjälä, Jokinen, Hansen & Aspfors 2011)

Arbetets innehåll utvecklas mer till ett kontinuerligt lärande på många arbetsplatser. Aspfors (2012) menar att det inte längre räcker att hålla sig uppdaterad med vad du behöver kunna i arbetet eftersom arbetsuppgifternas karaktär ständigt förändras. På så sätt blir det viktigare att istället kunna hantera ny information. På samma sätt menar Lindelöf (2005) att det blir vanligare med tal om vuxenlärande som sker i mer flexibla former som t ex på arbetsplatsen. Förutsättningar för att arbetsplatsinläring ska lyckas kräver kontinuerlig och schemalagd tid för kompetensutveckling. I varierande sammanhang på sin arbetsplats skaffar sig professionella lärare men även andra yrkesroller och yrkesområden viktigt kunnande för sitt arbete.

När jag har sökt efter forskning om kompetensutveckling så har jag funnit en hel del forskning riktad mot just olika kompetensområden, både internationellt och nationellt. Men det mesta riktar sig mot kompetensutveckling inom olika utvecklingsområden på förskolan, t ex IKT, matematik, barn med behov av särskilt stöd och metoder som aktionsforskning. Det finns också en del forskning om en specifik yrkesrolls syn på kompetensutveckling och kollektivt lärande (Rönnerman & Olin 2013; Langelotz 2014; Döös 2005; Opfer & Pedder 2011). Det finns sällan forskning om hur förskollärares lärande och kompetensutveckling kommuniceras genom styrdokument, förskolechef och förskollärare. Det saknas också forskning som synliggör vad som försvårar och främjar förskollärares lärande. I och med det kan den här studien fylla en lucka där forskning saknas inom ämnesområdet, vad som försvårar och främjar förskollärares kompetensutveckling men också hur lärandet och kompetensutveckling kommuniceras genom styrdokument, förskollärare och förskolechef.

2.1.3 Lärandet i olika styrande dokument

Många olika dokument påverkar förskolans verksamhet. I studien har jag gjort ett urval och valt att koppla delar av dessa dokument i resonemang för att synliggöra eventuella påverkan av lärandepraktiken. Därav presenteras här delar av dokument som följande; Förskolans läroplan (Lpfö 98 rev. 2010), Personalpolitiska program (Kommunfullmäktige 2014) och Reggio Emilia-pedagogik (Wallin 2003).

För att synliggöra och förstå lärandepraktiken i den specifika Reggio Emilia-inspirerade förskolan så har jag inkluderat Reggio Emilia-pedagogik som ett dokument som är styrande för verksamheten. Jag har utgått från boken *Pedagogiska kullerbyttor* (Wallin 2003) som den specifika förskolan använder som återkommande litteratur och har inspirerats av och integrerar aktivt i verksamheten. Författaren till boken är en av de mest framstående inom

Reggio Emilia-pedagogiken och författaren har anpassat pedagogiken till barn i Sverige. Delar av Reggio Emilia-pedagogiken presenteras under egen rubrik i denna studie.

I läroplanen för förskolan (Lpfö 98 rev. 2010) framgår att förskolechefens ansvar är att utveckla förskolan och att personalen får den kompetens som de behöver för att kunna utföra ett kvalitativt arbete i enlighet med läroplanen. Förskolechefen ska tillhandahålla en kompetensutveckling och ge förutsättningar för lärande som gynnar verksamhetens uppdrag genom att kartlägga och analysera verksamhetens behov. "Förskolechefens ansvar är att personalen kontinuerligt får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter" (Lpfö 98 rev. 2010, s. 16)

Förskolechefers kunskaper om pedagogers lärande i förskolan menar även Törnsen (2014) är av stor vikt för pedagogers egna lärande. Törnsen (2014) påpekar vikten av åtgärdsförslag. Åtgärdsförslagen för skolledare handlar om att utföra ett pedagogiskt- didaktiskt ledarskap, såsom att kompetensutveckla personal i förbättringsarbete och delta i undervisningen samt föra dialog kring undervisningen och lärande. Rektorns ledarskap ses som en betydelsefull förklaring då det är alltför stor skillnad mellan vad som står i styrdokument och vad som sker i verksamhetens praktik (Törnsen 2014).

I kommunens personalpolitiska program betonas huvudmannens och chefers roll för kompetensutveckling och lärandet på arbetsplatsen. Där betonas även kompetensutveckling som konkurrenskraftigt och en strategisk åtgärd i rekryteringsarbetet.

Personal och kompetensförsörjning är en strategisk fråga för kommunens verksamhet. Det handlar om att ha medarbetare med rätt kompetens, på rätt plats, i rätt antal och i rätt tid. Konkurrenskraftiga anställningsvillkor, lön och kompetensutveckling är avgörande delar i detta arbete. Kommunens förmåga att långsiktigt möta invånarnas skiftande behov beror på skickligheten att attrahera och rekrytera medarbetare med rätt kompetens och att sedan behålla och utveckla dem för framtidens krav och förändringar. (Kommunfullmäktige 2014)

Kommunens personalpolitiska program (Kommunfullmäktige 2014) betonar utveckling och kompetens som en del av att ha en attraktiv arbetsplats. Personal och kompetensförsörjning ses som ett sätt att kunna konkurrera om kompetent arbetskraft samt behålla medarbetare och chefer samt höja kvaliteten i verksamheter. Detta för att kunna rusta för nuvarande och kommande uppdrag i verksamheten och göra verksamheten och kommunen mer attraktiv.

2.1.4 Reggio Emilia- pedagogik

I denna del presenteras delar av den litteratur som den specifika förskolan i studien använder aktivt i den vardagliga verksamheten. Det är speciellt boken *Pedagogiska kullerbyttor- en bok om svenska barn och inspiration från Reggio Emilia* (Wallin 2003) som förskolan i studien utgår ifrån. Jag har valt att redogöra för vissa delar ur denna bok för att ytterligare förstå lärandepraktiken i dess kontext.

Reggio Emilia- pedagogiken förespråkar lärande i demokratisk anda, pedagoger och barn som är medforskare tillsammans, lärande sker genom projekt och ett reflekterande arbetssätt som medför att växa och utvecklas som pedagog (Wallin 2003).

Det är viktigt enligt Wallin (2003) viktig att utmana barnen i sitt lärande. Istället för att lära en annan människa genom att undervisa så ska barnen utmanas genom att forska fram kunskaper själva med pedagoger som stöd. Olikheter mellan pedagoger och mellan pedagoger och barn ses som en styrka för lärandet.

Utmana barnens tankar och dialogen med den som tycker annorlunda är en viktig väg till kunskap. Det är inte ett gräl mellan de som tycker olika utan en övning att argumentera för sin sak och stå på sig (Wallin 2003, s. 57)

Det skrivs även om ett reflekterande arbetssätt som förutsättning för pedagogernas lärande och i riktlinje med läroplan och teorier.

Vi måste simma i samma vatten. Vi kan inte vara för olika. Som pedagog måste vi tillsammans reflektera varför vi gör som vi gör på våra olika sätt. Är det i överensstämmelse med det vi säger oss sträva mot i teori och läroplaner? (Wallin 2003, s. 57)

Dialogen uttrycks vara en central del i lärandet inom Reggio Emilia- pedagogiken. Precis som barnen ses som resurser för varandra gör även pedagoger det och det finns en tanke i Reggio Emilia-pedagogiken att alla människor bär på någon kunskap och talang. Det betonas i litteraturen att alla kan något och att man lär på olika sätt och ska bidra med det i samtal med varandra.

Ingen människa kan allt. Alla kan något. Vi kan olika saker. Alla har också rätt att ändra sig. Vi lär på olika sätt. Vi har vår egen historia och våra egna känslor /.../ Barnen måste få tid för kunskapande dialoger och på det sättet bli resurser för varandra. (Wallin 2003, s. 59)

I Reggio Emilia- pedagogiken uppmanas förskollärare att ta varandra till hjälp i sitt eget lärande. Att vara en bra förskollärare kräver arbete att hela tiden utveckla sin kompetens. I följande citat visas att ett kollektivt lärande uppmuntras.

Man föds inte som en bra förskollärare, det är något man kan bli. För att bli det gäller det att våga se sig själv i sin vardagliga roll som pedagog, att ta sina kollegor och ibland en videokamera till hjälp. (Wallin 2003, s.43)

I litteraturen beskrivs hur pedagoger ska våga ge sig ut på ”okända vatten” för lärandet i Reggio Emilia- pedagogiken. ”Hur skulle det bli? Det är omöjligt att veta. Men vi skulle säkert lära oss något på kuppen”(Wallin 2003, s.11).

Pedagogiken förespråkar att människan ska vara prestigelös och använda sig av misstagen som en chans att lära sig och växa.

Vi blir inte sämre människor på grund av våra misstag, tvärtom bättre och mognare. Misstagen ger en möjlighet till att växa. Att ta sig tid och lära om. Hur kunde jag göra på alternativa sätt? (Wallin 2003, s.43)

Reggio Emilia- pedagogiken betonar att ett lärande sker mellan pedagoger, barn samt pedagoger och barn. Samtalet, dialogen och pedagogen som medforskare i sitt lärande är en central punkt i pedagogiken. Ett annat ställningstagande som framkommer i litteraturen Wallin (2003) är att lärandet sker hela tiden både hos pedagoger och barn. Reggio Emilia-pedagogiken menar att även det som kan uppfattas som ett misslyckande, t e x när det inte riktigt blir så bra som det var tänkt, är ytterligare ett sätt att lära sig nya saker på.

Reggio Emilia- pedagogiken och dess litteratur som används på förskolan är central i verksamheten och kan förstås som en del av arrangemangen i verksamhetens praktikarkitekturer (Kemmis & Grootenboer 2008). Teorin om praktikarkitekturer beskrivs mer i följande avsnitt.

3 TEORI

3.1 Praktikarkitekturer

I denna del presenterar jag mitt val av teori och kort dess ursprung.

Teorin om praktikarkitekturer (*practice architectures*, Kemmis & Grootenboer 2008) har sitt ursprung i praktikteorier, som har fått stor genomslagskraft på senare tid i framförallt arbets- och organisationslära. Praktikteoriernas grund bygger på att praktiken är social med sociala strukturer i samhället beroende av ett rådande samhällsligt system (Nicolini 2011). Praktikteorier har således en fast struktur med påverkan av ett uppifrån och ner- perspektiv medan i teorin om praktikarkitekturer poängteras att en praktik är i ständig rörelse och påverkas i olika riktningar (Kemmis & Grootenboer 2008). Denna studie undersöker lärandepraktiken i förskolan utifrån teorin om praktikarkitekturer för att på så vis kunna synliggöra fenomenet förskollärarens lärandepraktik och de strukturer (arrangemang) som möjliggör och försvårar (hindrar) lärandepraktiken.

Praktikarkitekturer är en teori som syftar på att undersöka och illustrera de strukturer som finns i och omkring en praktik. Praktiken, i detta fall några förskollärares formella lärande och kompetensutveckling, är i ständig rörelse, förändring och utveckling. Teorin kan bidra till att visa vad som hindrar eller möjliggör utvecklingen i en specifik praktik, i denna studie lärandepraktiken.

Teorin belyser även komplexiteten i en lärandepraktik utifrån olika perspektiv och tidigare uppfattningar av en praktik. Enligt teorin om praktikarkitekturer finns det en spänning mellan det som sägs och det som sker men den lyfter även fram vad som skiljer dessa åt. Enligt Schatzki (2002) utgörs en praktik av det som sägs och görs i praktiken, *sayings* (vad som sägs) och *doings* (vad som görs). Kemmis (2010) menar att det inte är tillräckligt för att förklara en praktik utan menar att praktiken består förutom *sayings* och *doings* även av faktorer, som han benämner som *relatings* (relationerna mellan människor och ting). För att förstå en lärandepraktik som denna studie synliggör så behöver man också visa det som formar praktiken, olika arrangemang, som ett kulturellt – diskursivt (*sayings*), socialt-politiskt (*relatings*) och materiellt-ekonomiskt (*doings*) arrangemang. Det är dessa arrangemang som utgör praktikens arkitektur.

I de kulturellt- diskursiva arrangemangen (*sayings*) blir det som sägs synligt t ex i kultur och språk.

I de materiellt- ekonomiska arrangemangen möjliggörs eller hindras det som utförs i handling (*doings*) genom den struktur, organisation och ekonomi som finns kring och i praktiken.

I de socialt-politiska arrangemangen (relatings) synliggörs relationer mellan människor och ting.

De tre arrangemangen hänger tätt samman men kan ändå skiljas åt var för sig i en analys av praktiken (som t ex en lärandepraktik). Det som gör lärandepraktiken komplex är det sätt som sayings, doings och relatings binds samman och påverkas av samt hänger ihop med andra praktiker (Kemmis & Grootenboer 2008).

De yttre faktorer som de kulturellt-diskursiva, materiellt-ekonomiska samt socialt-politiska arrangemangen påverkar och påverkas av lärandepraktiken. Genom synliggörandet av yttre faktorer så är det lättare att få förståelse för lärandepraktiken och vad som möjliggör och försvårar den. På så vis kan också praktiken förändras. Interaktioner mellan individer och processen att förändra en praktik är tätt sammanbundet med de yttre faktorerna som tillsammans konstruerar praktiken, i denna studie omfattas en kompetensutvecklings-, och lärandepraktik i förskolan (Kemmis & Grootenboer 2008). Praktiken kan även uppfattas på olika sätt av olika yrkesroller i samma praktik. I studien kommer jag ta hänsyn till denna aspekt då jag även kommer belysa förskolechefens och förskollärarnas tal om förskollärares kompetensutvecklings-, och lärandepraktiker. Teorin passar studien eftersom syftet är att studera vad som kan försvåra och möjliggöra förskollärares lärande och kompetensutveckling i en lärandepraktik.

4 METOD OCH GENOMFÖRANDE

I detta avsnitt beskrivs tillvägagångssätt och urval, begreppet fallstudie som jag använder mig av i studien samt vilka vetenskapliga metodverktyg som använts, såsom kvalitativ intervju, deltagande observation samt fokusgrupper. Slutligen så berörs studiens validitet och reliabilitet samt de forskningsetiska principer studien följer.

Jag har genomfört två intervjuer med en förskolechef samt använt mig av deltagande observationer vid två tillfällen under pedagogisk utvecklingstid med tre förskollärare från samma förskoleavdelning. Samma förskollärare har även deltagit i fokusgrupper där samtalets fokus var kring deras eget lärande.

4.1 Tillvägagångssätt och Urval

Före datainsamlandet tog jag kontakt via telefon med olika förskolor för att presentera mitt syfte med studien och lämna förfrågan om det fanns intresse att medverka. På så sätt kom jag i kontakt med förskollärarna och förskolechef på den specifika förskolan som valt att medverka i studien.

För att informera de informanter som medverkar i studien har jag via mejl men också muntligt informerat om den forskningsetik som följs före, under och efter arbetet med studien. I brevet som skickades till förskolan informerades om informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet enligt Vetenskapsrådets praxis och riktlinjer för forskning (Vetenskapsrådet 2011).

Jag valde att observera förskollärare under en situation som förskolechefen uttryckte var en planerad lärandesituation för förskollärarna. Anledningen att jag valde just den

lärandesituationen var för att observera den kontext som är planerad för eget lärande och synliggöra hur lärandet tar plats där. Samtliga deltagarna i studien är anonyma och deras namn är fingerade. Staden är omnämnd som en medelstor västsvensk stad och förskolan benämns som *förskolan* i studien.

Jag har använt mig av kvalitativ intervju under de två tillfällen då jag intervjuade förskolechefen. Intervjuerna bandades samtidigt som jag förde anteckningar. På förskoleavdelningen observerade jag tre förskollärarna under deras gemensamma pedagogiska utvecklingstid. Även dessa situationer bandades samt antecknades. Det är samma förskollärare som deltar i fokusgrupperna samt är med i observationstillfällena. Efter observationerna reflekterade pedagogerna i fokusgrupp kring sitt eget lärande och kompetensutveckling.

4.1.1 Fallstudie

Yin (2007) menar att en fallstudie med en analysenhet fungerar bäst då den relevanta teorin som ligger till grund är enhetlig eller holistisk, vilket teorin om praktikarkitekturer som jag valt som analytiskt raster är. I en fallstudie kan karaktären växla under studiens gång vilket kan ses i forskningssammanhang som en styrka genom den flexibilitet studien ges. Men detta har även kritiserats för att de forskningsfrågor som ställts i studien eventuellt inte längre stämmer överens med de forskningsfrågor som ställdes i studiens begynnelse (Yin 2007). Yin (2007) menar att det är viktigt att vara klar med det förhållningssätt till analysenheten innan studien påbörjas. Jag har valt att förhålla mig till fallstudien med en flexibel form där jag under datainsamlandet kan förändra studiens design utan att förändra den vetenskapliga stringensen.

I en fallstudie behövs ett kontinuerligt samspel och bearbetning mellan de teoretiska frågeställningarna och datainsamlingen. De forskningsmetoder som använts i studien innefattar observationer, fokusgrupper och kvalitativ intervju.

4.1.2 Kvalitativ intervju

Jag har valt att använda mig av kvalitativ intervju som vetenskaplig metod eftersom jag eftersträvar en undersökningssituation som liknar ett vanligt samtal och där forskaren lämnar utrymme för respondenterna att påverka samtalets utveckling (Holme & Solvang 1997). Jag har använt mig av öppna frågor som följs av följdfrågor i intervjun och som följer mönstret för kvalitativ undersökning i forskning (Kihlström 2007).

I studien använde jag kvalitativa intervjuer när jag intervjuade förskolechefen vid två tillfällen. Forskningsintervjun har sin grund i vardagslivets samtal men används som ett professionellt samtal och där är interaktionen mellan forskare och intervjuperson betydelsefulla för samtalets konstruktion (Kvale & Brinkman 2014). I kvalitativa intervjuer utgår forskaren från ett antagande då man inte vet vilka frågor som blir de viktiga i förväg (Svensson & Starrin 1996). Med öppna frågor i kvalitativ intervju utvecklas de frågor som ges av en följd av tidigare frågor och svar. Jag har utgått från öppna, strukturerade frågor i mina intervjuer men har i vissa fall frångått min intervjustruktur och har då fördjupat vissa frågor där intervjupersonen har öppnat upp för nya vinklar. Innan jag intervjuade förskolechefen så tog jag del av tidigare forskning inom lärande och kompetensutveckling för att så mycket som möjligt undvika att göra samma kvalitativa forskning inom områden som tidigare gjorts. Under intervjutillfällena har jag följt intervjupersonens svar och skapat nya följdfrågor utifrån

det. Precis som Svensson & Starrin (1996) poängterar har jag försökt att som intervjuare vara följsam, lyssna och ställa följdfrågor kring de svar jag fått från intervjupersonen. Jag har valt att intervju intervjupersonen under upprepade tillfällen för att kunna fördjupa intervjuerna och på sätt få fram kvalitativ data (Svensson & Starrin 1996). Efter intervjun har jag lyssnat på det bandade materialet, sammanfattat anteckningar för att sedan analysera data.

4.1.3 Deltagande observation

Vid båda observationstillfällena fördes anteckningar i löpande text och samtalen bandades. Under båda observationerna så utfördes deltagande observationer. För att få täta, nära beskrivningar i komplexitet så förespråkas deltagande observationer. Syftet med observationer är att forskaren så mycket som möjligt ska förstå den värld som hen studerar (Henriksson & Månsson 1996). ”I de bästa stunder ger den en bild av mänskligt liv, frambringad genom verklig, hudnära erfarenhet och inlevelse”. (Henriksson & Månsson 1996, s. 14)

Henriksson och Månsson (1996) anser att deltagande observation är en forskningsstrategi som är mycket varierande metod. Jag har valt att vara deltagande i observationerna marginellt vilket innebär att jag har endast i fåtal tillfällen medverkat aktivt och har istället låtit informanterna att bjuda in till samtal (Henriksson & Månsson 1996). Detta har jag medvetet gjort för begränsa min egen påverkan som forskare och observatör. Jag har varit noga med att redogöra för informanterna innan observationen vilken roll jag har. En viktig faktor är att forskaren är medveten om sin egen roll och påverkan av datainsamlandet. Grundtanken med deltagande observation är att forskningsfrågorna ska växa fram och under forskningsarbetet preciseras (Henriksson & Månsson 1996). Jag har använt observationerna som en metod för att få fram data som jag har haft nytta av under samtalen i fokusgrupper vilket Merriam (2009) menar att observationstillfällena kan användas som en research för studien. Observationerna som utförts har följts av samtal i fokusgrupper för att samla ytterligare data.

4.1.4 Fokusgrupp

Med hjälp av informanterna i fokusgruppens deltagande och deras frågor kan forskaren upptäcka nya frågeställningar och forskaren kan ställa följdfrågor som fördjupar resonemanget (Wibeck 2000). Frågeställningar kring förskollärares lärande och kompetensutveckling fångades upp under observationstillfällena som grund för förskollärares reflektion i fokusgrupper. Syftet var förutom datainsamlandet även att ge möjligheter för tillfällen för reflektion för informanterna kring sitt egna lärande. Samtalen i fokusgruppen antecknades och bandades.

Vid två tillfällen direkt i samband med observationerna deltog förskollärarna i samtalen. När fokusgruppen innefattar en homogen grupp kan detta underlätta datainsamlandet. Eftersom de tre pedagoger som deltog är förskollärare så kan yrkesgruppen ses som en tämligen homogen grupp individer med samma utgångsläge som i detta fall är deras förskolläraryrket och att de arbetar på samma avdelning som är Reggio Emilia- inspirerad.

Under samtalen i fokusgrupper har deltagarna fått mer inflytande på samtalen och författarens roll har varit mindre styrande än i en vanlig intervju. Wibeck (2000) menar att det medför att gruppdeltagarna får chans att leda samtalet till det som de själva anser vara av betydelse.

4.1.5 Validitet och reliabilitet

Det finns olika sätt att säkerställa studiens trovärdighet. Ett sätt är att genom feedback få informanterna att säkerställa forskarens intervjuer och observationer (Svensson & Starrin 1996). Vid de tillfällena som jag träffade informanterna har det getts möjlighet till feedback och återkoppling. När resultatet var sammanställt träffade jag förskolechefen och förskollärarna för feedback och återkoppling för att säkerställa empiriska belägg. Feedback från informanterna kan även uppfattas som en forskningsetisk aspekt att informanterna har rätt att ta del av studiens resultat (Svensson & Starrin 1996). Efter insamlad data har jag analyserat det systematiskt. När jag har tolkat insamlat material har jag förhållit mig likt en observatör med förhållningssättet att vara helt objektiv men samtidigt varit medveten om att tidigare kunskaper och erfarenheter kan påverka mig som forskare. Maxwell (1992) menar att en forskare aldrig kan vara helt objektiv eftersom egna tankar och erfarenheter är en del av forskarens agerande. Dessutom kan forskaren betraktas både som en observatör och tolkare av det som ska analyseras och undersökas i studien.

Kvale (1989) menar att det finns vissa svårigheter att använda sig av begreppen validitet och reliabilitet i kvalitativ forskning. Kvalitativ forskning, metod och analys bör istället innefatta studiens trovärdighet genom empiriska belägg samt att göra rimliga tolkningar. Jag har haft för avsikt att hålla mig strikt till detta i studien. Det finns olika synsätt hur validitet och realitet ska användas i kvalitativa studier. Maxwell (1992) menar att det går bra att använda begreppen i såväl kvantitativ forskning som kvalitativ men anser att man då bör utgå från vad forskaren själv lägger in i begreppen validitet och reliabilitet.

I studien har jag valt att under flera tillfällen observera, intervjua och samtala i fokusgrupper. Jag har bandat och antecknat samtliga tillfällen för att säkerställa hanteringen av den data som samlats in. I och med det bandande materialet har jag haft möjlighet att vid återupprepade tillfällen ta del av materialet och redogöra för insamlad data. I kvalitativa studier så är reliabilitet och validitet centrala begrepp gällande hantering av insamling av data (Svensson 1996). Syftet med tillvägagångssättet jag har valt i studien är att belysa lärandepraktiken kvalitativt. Genom att samla in data via fokusgrupper, intervjuer samt observationer vid flera tillfällen så har jag kunna fördjupa den data som jag samlat in. Detta har gjorts genom t e x följdfrågor från informanterna vilket gavs utrymme för vid intervjuerna och under fokussamtalen. Studiens frågeställningar och syfte har även delgetts till förskolechefen och förskollärarna. Resultatet av datainsamlandet kommer i studien analyseras utefter följande analysmodell.

5 ANALYSMODELL

Jag har som tidigare beskrivits valt att använda mig av praktikarkitekturer (Kemmis & Grootenboer 2008) som analysmodell. Modellen är relevant för studien och dess frågeställningar då den kan ge svar på vad som försvårar och möjliggör kompetensutveckling

i en lärandepraktik. Jag kommer analysera den data som presenteras i resultatdelen utifrån modellen. För att kunna synliggöra de olika arrangemangen i lärandepraktiken så används begrepp enligt Kemmis & Grootenboer (2008). Dessa arrangemang utgör en praktik som följande;

Kulturellt- diskursiva arrangemang (sayings):

I det arrangemanget blir lärandepraktiken synlig genom det som sägs t ex i kultur och språk.

Materiellt- ekonomiska arrangemang (doings):

I det arrangemanget möjliggörs eller hindras lärandepraktiken i det som utförs i handling.

Socialt- politiska arrangemang (relatings):

I arrangemanget synliggörs lärandepraktiken genom relationer mellan människor och ting.

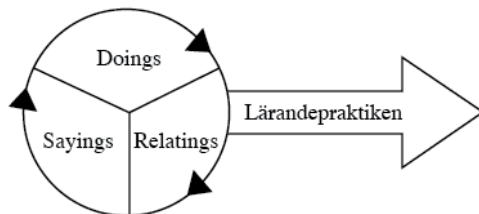


bild 1. Analysmodell (jfr. Langelotz 2014, s.89)¹

Pilarna på bild 1. Analysmodell gestaltar att arrangemangen påverkar och påverkas av varandra. Pilen ut från cirkeln gestaltar den lärandepraktik som studien synliggör med hjälp av de olika arrangemangen. Lärandepraktiken påverkas och påverkar externa arrangemang. Till exempel så kan diskurser om kunskap påverka vad som är möjligt att säga i en lärandepraktik (Kulturellt- diskursiv arrangemang). De materiellt- ekonomiska arrangemangen som t e x tid/ tidsbrist påverkar lärandet i lärandepraktiken om det kan genomföras.

Fler olika praktiker kan också påverka varandra t.ex. forskarpraktiken (Langelotz 2014). På så sätt kan fler pilar läggas till i figuren parallellt med lärandepraktiken. Jag har valt att endast ha en pil som visar den lärandepraktik jag avser att belysa och kommer inte i denna studie ta upp ytterligare praktiker genom studiens analysmodell.

¹ Bild 1. Analysmodell är modifierad av författaren (mig) utifrån, Langelotz, L. (2014). s. 89.

6 RESULTAT

De olika arrangemangen kan vara svåra att skilja åt eftersom de påverkar och påverkas av varandra. Trots detta har jag valt att presentera de åtskilda i resultatdelen, som följande; kulturellt- diskursiva arrangemang (sayings), materiellt- ekonomiska arrangemang (doings) och socialt- politiska arrangemang (relatings). Under resultatdelen redogör jag även en sammanställning av observationerna av den pedagogiska utvecklingstiden. Avslutningsvis presenteras en sammanfattning av resultatet. Hädanefter kommer jag endast benämna de olika arrangemangen med den svenska översättningen.

Resultatet redogörs med utgångspunkten att samtliga deltagare som deltar i studien ska vara anonyma. I citat från intervjuerna beskrivs förskolechefen som Förskolechef. Förskollärarna som medverkar i studien benämns som Informant 1, 2 och 3 och studiens författare (jag) benämns som F.

Data som presenteras i resultatdelen har som tidigare beskrivits, samlats in genom observationer av den pedagogiska utvecklingstiden, fokussamtal tillsammans med förskollärarna och intervjuer med förskolechefen. Detta har sammanfattats och integrerats i kommande resultatdel. Resultatet kommer belysas genom analysmodellen praktikarkitekturer för att synliggöra vad som främjar och hindrar lärandet.

6.1 Kulturellt- diskursiva arrangemang

Förutom talet som förskolechef och förskollärare använder kring lärandet och kompetensutveckling så påverkas de kulturellt- diskursiva arrangemangen även av de olika dokument som förskolan styrs av. Dessa arrangemang kan både hindra och möjliggöra lärandepraktiken.

Förskolechefen talar om att hon anser att det är viktigt att ha en vision för förskolan och kunna förmedla den till personalen. Förskolechefen ser förskolechefsrollen som inspiratör och förebild för medarbetarna främst för att pedagogerna ska känna sig uppmuntrade att vilja lära sig. Hon uppmanar att pedagogerna ska ta del av föreläsningar och vikten att få med alla så att det finns en gemensam vision för förskolan men att viljan att lära sig ändå finns på individnivå.

Jag ser mig främst som en inspiratör. Min roll som förskolechef är att få med alla på samma vision som jag har /... /Men individuellt lärande handlar mycket om inställning, tycker jag. Om man vill lära sig eller inte. Så är det i slutändan i alla fall /.../ Det är nästan alltid samma personer som går på föreläsningar. (Intervju, mars 2015)

Förskolechefen talar om en kollektiv kompetensutveckling och anser att kompetensutveckling är något som ska innefatta hela personalgruppen och att samtliga pedagoger ska vara delaktiga i sin kompetensutveckling. Alla i personalgruppen ska ha förutsättningar för gemensam kompetensutveckling och lärande på förskolan menar hon, vilket framgår i följande citat;

När vi ska iväg någonstans på föreläsning eller om det är för ett projekt så försöker jag se till att alla ska åka, även om det är över natt. Då sover vi på vandrarhem hellre allihop än några på hotell. Så gjorde vi senast nu. Det är viktigt att alla är med. Det är

så med projekten som förskolan är med i. Det är viktigt att alla känner sig delaktiga i det /... /Syftet med kompetensutveckling och lärande för pedagogerna är att det ska bidra med att det blir bättre för barnen på förskolan. Annars är det ju helt fel, tycker jag. (Intervju, mars 2015)

I lärandet anser förskolechefen att det är viktigt att samtliga pedagoger på förskolan deltar och strävar mot samma mål. Det uttrycks både i fokusgruppen med förskollärarna och under intervjuerna med förskolechefen. Förskolechefen uttalar också att den specifika förskolan är ett gemensamt ansvar. ”Det är viktigt att alla är med och strävar åt samma håll. Jag brukar säga att vi sitter i samma båt, och barnen på förskolan är ju allas barn och alla har ansvar över dem.”

Det gemensamma ansvaret återkommer även i förskollärarnas ordval i samtalen.

Informant 2 säger: ”Det är ju allas barn och vi har alla ansvar över dem. Det är ett sätt vi jobbar på att vi arbetar tillsammans /... / Det finns de som har slutat för det inte passar de. Det passar inte alla.”

Talet om det gemensamma ansvaret kan förstås ses som ett kulturellt- diskursivt arrangemang där pedagoger och förskolechef ingår i en kultur som präglar lärandepraktiken där förskollärarna och förskolechefen har ett gemensamt språk och ett fokus på gemensamt ansvar över barnen och verksamheten.

Gemensamt för förskolechefen och förskollärarna är också att de uttrycker att pedagogerna lär av varandra och i olika projekt som förskolan är delaktiga i. De uttalar vid flera tillfällen att de lär tillsammans och beskriver sig själva och barnen som medforskare. Dock har förskollärarna först svårigheter att uttrycka hur de själva lär sig. Detta visar sig exempelvis när jag ställer en fråga om pedagogernas eget lärande i fokusgruppen. Efter ställd fråga följer en lång tystnad men sedan fortsätter samtalet på följande vis:

Informant 1: Det var den svåraste frågan jag nånsin fått. Hur menar du? Menar du hur barnen lär sig?

F: Nä, jag vill veta hur ni som pedagoger lär er. Hur tycker ni att ni lär er på bästa sätt?

Informant 3: Inte barnen då?

F: Nä, hur ni lär er! Hur tycker du att du lär dig?

Tystnad.

Informant 1: Nä, jag vet faktiskt inte...

Informant 2: Jaa, det är väl tillsammans med barnen då. Vi lär ju oss tillsammans med barnen och av varandra.

F: Mm, ja precis, ja just det. När tycker ni att ni lär er bäst, i vilka situationer då?

Tystnad

F: Lär ni er när ni har utvecklingstiden, som nu? Kan ni komma på några situationer som ni lär er bäst i?

Informant 1: Ja, det gör vi ju.

Informant 2: Vi lär oss ju i samtal med varandra, när vi sitter och pratar så här.

Informant 3: Jaa(utropar)! Men också när man ser hur någon annan gör, på gården med barnen. Då tänker man jaha hon gör så, det var bra och så kanske man tar efter. Eller här inne på avdelningen.

F: Hinner ni prata med varandra om det och reflektera över det?

Informant 3: Nä, det hinner vi ju inte. Det finns det inte tid för. Det blir att man reflekterar för sig själv, det gör man ganska ofta. Det gör man men inte tillsammans, nä det gör vi väl inte.

Informant 2: Vi kan bli bättre på det. Att släppa iväg någon för att sitta och göra reflektioner när det är lite mindre barn. (Fokusgrupp, april 2015)

Det uttrycks här först en viss ovana för förskollärarna att tala om sitt egna lärande, vilket kan innebära att det egna lärandet och kompetensutveckling kan behövas synliggöras mer. I de kulturellt-diskursiva arrangemangen ses talet om det egna lärandet och talet om en avsaknad av reflektion. Alla är överens om att det saknas tid för reflektion. Men förskollärarna tycker att det är de själva som ska vara bättre på att ge varandra tid till detta.

Det kollektiva lärandet, och lärandet tillsammans med barnen d v s, det nonformella lärandet (Aspfors 2011) är däremot väl förankrat i samtalet.

Reggio Emilia- pedagogiken nämns vid flertal gånger av förskollärarna under samtalen i fokusgrupp. Detta ger följande citat exempel på. ”Barn lär av varandra och vi lär oss hela tiden också. Det är ju så vi lär i Reggio Emilia- pedagogiken!”(Informant 1, mars 2015)

Förskollärarna är eniga om att lärandet sker hela tiden tillsammans med barnen och de beskriver sig själva att de är medforskare tillsammans med barnen men också mellan pedagoger. Följande citat visar på en dialog som utspelar sig i fokusgruppen. Dialogen sker mellan Informant 1 och Informant 2;

Informant 1: Alla lär av varandra, och vi behöver inte ha något svar i förväg. Vi forskar tillsammans med barnen. Jag vet inte om vad jag ska prata om i förväg, det skiljer sig åt från en vanlig förskola.

Informant 2: Nä, jag skulle aldrig kunna arbeta på ett annat sätt, på en annan, vanlig förskola. Vi är så vana att arbeta så här, det är ju helt naturligt tycker jag att lära så här, kan inte tänka mig ett annat sätt. Att lära som medforskare och så. (Fokusgrupp, mars 2015)

I denna dialog ses talet om lärandet kopplat till Reggio Emilia- pedagogiken i de kulturellt-diskursiva arrangemangen. I arrangemanget syns hur pedagogiken färgar kollektivets tal om sitt eget lärande.

De projekt som förskolan ingår i samt de studieresor som görs i samband med projektarbetet beskrivs även som viktiga för hela verksamheten av både förskollärarna och förskolechefen.

Projekten, ja, det är ju också en slags kompetensutveckling. De resor vi har gjort, och utbyta kunskaper. Även om inte alla kan åka alltid så delar de med sig av det när de kommer tillbaka. Så vi har alla nytta av det.(Informant 1, april 2015)

I fokusgruppen upplevde samtliga förskollärare att den pedagogiska utvecklingstiden är en lärandesituation. Det som uttrycktes var en avsaknad av att få mer ”input” att bland annat kunna gå på en föreläsning även om det medförde en viss kostnad. Efter det följs samtalet kring ett resonemang kring hur man lär och vad som är viktigt. Alla är överens om att de önskar få komma iväg på föreläsningar och sedan ge tillbaka till verksamheten på något sätt så man delger de andra, kanske med olika frågor som lyfts eller något som de kommer att tänka på efter föreläsningen. Det är också det som förskollärarna uppger att de saknar i verksamheten idag.

Det som skiljer förskolechefens och förskollärarnas syn på eget lärande är den individuella kompetensutvecklingen. Förskollärarna uttrycker ett behov att få gå på föreläsningar eller kurser individuellt. Förskollärarna återkommer till detta under flera tillfällen under samtalen i fokusgrupper.

Informant 3: När man har jobbat länge behöver man en liten puff, ja för lärandet. Fördjupning eller också något gammalt. Något som jag brinner för, något som jag är intresserad av.”

Informant 2: Ja, eller om det kommer ny forskning, ja något nytt. (Fokusgrupp, mars 2015)

Vid ett annat tillfälle i fokusgrupp uttalas detsamma när frågan kom upp om det var något som de saknade i sitt lärande. Informant 3 säger: ”Ja, det skulle vara som vi har sagt innan, att man får gå på en kurs eller något för sin egen skull.”

Förskollärarna talar om individuell kompetensutveckling genom formell utbildning som kurs eller föreläsning som viktig för sitt lärande. De uttrycker att det är av betydelse för dem, något som de kan få utöver deras ordinarie arbetsuppgifterna. Något som ger de ny kraft.

De kompetensutvecklingsinsatser som är ålagda av kommunen att genomföra ses av pedagogerna som kompetensutveckling som bestäms av någon annan. Men pedagogerna uttrycker att de tycker att det är bra.” Det är kommunen som bestämt vad som gäller liksom. Men det har ju varit jättebra! Som nu till exempel med det här projektet och så.” (Informant 2, mars 2015)

I fokusgruppen framkommer att förskollärarna anser att det ändå är tillräckligt med kompetensutveckling för pedagogerna. Och det som medvetandegörs av pedagogerna är att det också behövs tid för att förankra nyvunnen kunskap på förskolan. Förskollärarna talar även om kompetensutveckling som något som förskolechefen ger utrymme för.

Det finns tillräckligt, vi har fått massor, hon (förskolechefen, egen anm.) är bra på det. Det ska ju inte heller bli för mycket. Man måste ju hinna komma tillbaka till förskolan och använda oss av det också.” (Informant 3, april 2015) Informant 1 och 2 nickar.

Förskollärarna menar att de lär sig genom att de vågar prova nya saker i sitt arbete. De kopplar det själva till Reggio Emilia-pedagogiken. Informant 1 säger: ”Vi är nog ganska orädda, vi vågar prova nya sätt. Så är vi nog alla som arbetar med Reggio Emilia”(Fokusgrupp, mars 2015).

Fler ordval används som även kopplas till Reggio Emilia- pedagogiken och till förskolechefens tal om lärandet. Förskollärarna uttrycker att de brukar utmana barnen i lärandet. Detta kan också kopplas till pedagogiken på den specifika förskolan där lärandet ses som ett resultat av att utmana barnen i deras tankevärld (Wallin 2003).

”Vi tänker att det är bra att utmana barnen ibland. Att de får tänka till är bra” (Informant 3, mars 2015).

Samma uttryck används även av förskolechefen som påtalar att hon medvetet försöker utmana pedagogerna i följande dialog;

Förskolechef: Jag tycker det är viktigt att utmana pedagogerna i lärandet. Så att de vill utveckla och lära sig mer.

F: Hur utmanar du pedagogerna?

Förskolechef: Det gör jag på olika sätt. Det kan vara genom att uppmana till att läsa en bok som sedan diskuteras och kopplas till didaktiska frågor eller genom våra olika projekt som vi medverkar i och har medverkat i. Det är också ett lärande. Jag brukar också försöka få de att gå på olika föreläsningar. (Intervju, april 2015)

I de kulturellt- diskursiva arrangemangen syns Reggio Emilia-pedagogiken ha en stor inverkan på både förskolechefens och förskollärarnas tal om lärandet. Förskollärarna talar

helst om barnens lärande i förskolan och kommer snabbt in på det istället för att tala om sitt eget lärande. Anledningen till detta kan vara att det finns generellt ett stort fokus på barnen och dess lärande i förskolans kontext. Det kan också innebära att det saknas en vana att tala om sitt eget lärande och en avsaknad av att synliggöra kompetensutveckling och pedagogernas lärande.

6.2 Materiellt- ekonomiska arrangemang

I de materiellt- ekonomiska arrangemangen påverkas förskolechefens och huvudmannens strategier för kompetensutveckling. Arrangemangen synliggör vad som begränsar och främjar lärandepraktiken.

6.2.1 Strategier för utrymme för lärande

Förskolechefen strävar efter att ge personalen mer kompetensutveckling eftersom hon anser att det är viktigt i en verksamhet. I de materiellt- ekonomiska arrangemangen synliggörs förskolechefens egna strategier som hon skapat för att ge förutsättningar för lärande. Förskolechefens strategier som att äska EU-bidrag för olika studieresor men även bemanningsstrategier som personalen har kommit överens om att använda ger pedagogerna möjligheter till lärande som annars den strama budgeten annars hade hindrat.

Vi använder oss av bemanningsstrategier som bygger på en tanke att personalen täcker upp för varandra mellan avdelningarna när de kan istället för att ta in vikarier. Men det kräver att alla ställer upp på varandra. De pengarna vi sparar på det lägger vi på kompetensutveckling. Men det krävs att alla är med på det, annars skulle det aldrig gå /.../ Jag prioriterar alltid kompetensutveckling för personalen. Men det är något vi kommit överens om. Det är samma om vi har att välja mellan en ny soffa eller studieresa, då lägger vi pengarna på studieresa istället. Det ger mer för personalen. (Intervju, april 2015)

Även de arrangerade lärotillfällen som förskolechefen har organiserat för lärande genom att ge tid till det, ingår i de materiellt- ekonomiska arrangemangen och synliggör det som möjliggörs i lärandepraktiken.

De arrangerade lärotillfällen som förskolechefen har organiserat i förskoleverksamheten är följande;

- Föreläsningar (frivilligbasis)
- Projekt
- Pedagogisk utvecklingstid
- Pedagogiska möten 1 gång/månad
- Veckomöten (representant från varje avdelning)
- Morgonmöte (representant från varje avdelning)

Förskolechefen uppger att hon informerar om vilka föreläsningar som finns och uppmanar pedagogerna att delta. Som kompensation får de pedagoger som deltar, kompensationstid som de kan ta ut när det passar verksamheten. Detta och de andra arrangerade lärotillfällen kan gynna lärandepraktiken (materiellt- ekonomisk arrangemang).

Förskolans många olika projekt som personalen deltar i är en central del i arrangemangen. De projekt som förskolan medverkar i, är bl. a från CFL (center för flerspråkigt lärande), Atlasutbyte, Grön flagg och IKT (tidigare initiativ från kommunen) samt ett projekt i samarbete med en högskola i närheten.

De pedagogiska mötena hålls en dag per månad efter arbetstid. På måndagar är det ett gemensamt möte för samtliga avdelningar och en gång i månaden är det pedagogiska mötet under kvällstid. En gång i månaden har förskolan pedagogiska möten då samtliga pedagoger på förskolan medverkar tillsammans med förskolechefen. Den tid som förskolechefen avsätter för gemensam pedagogisk utvecklingstid men även de andra mötena är en del av de materiellt- ekonomiska arrangemangen och bidrar till att möjliggöra lärandet.

Förskollärarna nämner att de kan påverka sin kompetensutveckling vilket förskollärarna menar görs vid utvecklingssamtalet. De uttrycker att utvecklingssamtalet är ett viktigt tillfälle att kommunicera till förskolechefen vad för sorts kompetensutveckling på individnivå som behövs. Det framgår även att det finns en upplevelse av att det finns pedagoger som saknar tillräcklig utbildning för uppdraget.

När vi sitter med på utvecklingssamtal får man önska vad man vill ha för utveckling. Vad man känner att man behöver ha mer av och sånt. Alla är delaktiga med plattformar, språk, matematik. Men att man får lite kompetensutveckling och så, det behöver man. Det finns ju många som inte har utbildningen och som behöver det för den skull. (Informant 2, mars 2015)

Förskolechefen talar om tid och tidsbrist, inte bara för sin egen del genom att ha huvudansvaret över flera olika förskolor utan även över den tidsbrist hon uppfattar att övriga pedagoger har för att hinna med sitt uppdrag på förskolan. Hon påtalar ett missnöje över den strama budget som förskolan har idag. Hon uttrycker även en känsla av att inte bli lyssnad på och upplever att pedagoger och hon i egenskap som förskolechef inte har möjlighet att säga ifrån.

Det kan vara om föräldrarna säger ifrån men vi får ju inte heller berätta för dem hur det är. Och det är inte alltid de ser hur det är då de kommer för att hämta och lämna sina barn /... /Det läggs på hela tiden, mer och mer. Det läggs på från Utvecklingsenheten bland annat. Vi ska göra en massa och skicka in. För att skydda mina pedagoger så gör jag det själv. De har redan så mycket de ska hinna med och göra. Det är många som gör så och skriver inte så som det verkligen är. Ingen vill ju skriva att det inte är så bra på sin förskola. (Förskolechef, april 2015)

Utvecklingsenheten kan ses som huvudmannens (kommunens) strategi till utveckling med kvalitetsredovisningar och uppföljningar. Istället för möjligheter till utveckling och lärande uttrycker förskolechefen att det försvårar för verksamheten. De hinder som anges är den dokumentation som ska lämnas in till utvecklingsenheten och bristen på tid att dokumentera. Det är även pedagogerna som ska göra vissa delar vilket förskolechefen går in och gör för att ”skydda” pedagogerna. Tidsbristen som talas om och följderna av det visar sig som hinder både i de materiellt- ekonomiska arrangemangen genom avsaknad av tillräckliga resurser och genom kommunens strategier som krockar med förskolechefens och pedagogernas redan inarbetade strategier.

Förskolechefen menar att hon värnar om sina pedagoger och försöker underlätta i deras arbete. ”Den gemensamma *pedagogiska utvecklingstiden* (PU) som är på fredagar är inte

tillräcklig för pedagogerna. Egentligen skulle personalen behöva 10 timmar PU tid i veckan för det är så mycket de ska göra.”

Känslan av otillräcklighet finns även hos förskollärarna på förskolan. Detta kan ses i det som informant 2 säger. ”Det känns bra som vi har det, tycker jag. Det är alltid den här känslan av otillräcklighet.”

De två meningarna som motsäger varandra uttrycker en ambivalens. Samtidigt som informanten säger att det är bra som de har det, så uttrycker informanten även tydligt att det är en generell känsla av otillräcklighet som finns. Det är inte uppenbart vad det är som hindrar, det kan vara tid, ett otydligt uppdrag etc. Men det hinder som förekommer är känslan av otillräcklighet som också kan ses i de materiellt- ekonomiska arrangemangen. Den tidsbrist som förskolechefen talar om samt känslan av otillräcklighet och brist på tid som förskollärarna påtalar kan försvåra pedagogernas lärande i lärandepraktiken. Tiden beskrivs av förskolechefen och förskollärarna på ett sådant sätt att den är begränsad och att den begränsar även vissa delar av verksamheten.

6.3 Socialt- politiska arrangemang

I detta arrangemang synliggörs vad som möjliggör och begränsar relationer mellan individer och ting men också hur detta inverkar på praktiken. Följande arrangemang hänger även ihop med andra arrangemang som t ex de materiellt- ekonomiska arrangemangen.

I fokusgruppen berättar förskollärarna att de hade en teamutbildning under två dagar. Syftet var att lära känna sig själv bättre samt få mer verktyg för hur man ska kunna lyssna på varandra bättre genom att förstå sig själv.

I de socialt- politiska arrangemangen så möjliggörs eller hindras goda relationer och bra samarbete mellan medarbetare. I detta arrangemang möjliggörs lärandepraktiken då förskolechefen och de nyanställda genomför teamutbildningen med syfte att arbeta ihop gruppen samt lägga en grund till att personalgruppen ska kunna samarbeta och att sträva mot samma mål fortsättningsvis.

Förskolechef: När förskolan var nyöppnad och jag skulle rekrytera personal så skickade jag de nyanställda på teamutbildning först tillsammans.

F: Ok vad intressant, vad gjorde ni på den? Var det värderingsövningar och så?

Förskolechef: Ja, de jobbade mycket med inställningar, att lära sig samarbeta och förstå. De fick lära känna sig själva för att kunna samarbeta tillsammans. Då fick jag också äska pengar för att kunna göra det annars hade vi aldrig kunnat göra det.

(Intervju, april 2015)

Då förskolechefen även talar om det faktum att hon har fått äska pengar för att samtliga pedagoger och hon själv skulle kunna genomföra teamutbildning tillsammans är även ett arrangemang i de materiellt-ekonomiska arrangemangen. Utan den strategin att äska pengar menar förskolechefen att förskolan inte skulle kunna ha råd med att ha så mycket kompetensutveckling enligt den budget som ålagts förskolan. Detta visar att de olika arrangemangen hänger ihop. I detta exempel finns de materiellt-ekonomiska arrangemangen tätt sammanbundet med det socialt-politiska arrangemangen.

Efter tillfället med teamutbildningen så uppger förskolechefen att hon bygger vidare på det som grundlades hos pedagogerna.

Förskolechef: Det är ju så att grunden är lagd sen, det bara är att bygga vidare på det, tillsammans med personalen. Då är mycket av jobbet redan gjort.

F: Hur gör du det? Hur bygger du vidare på det?

Förskolechef: Ja, genom att diskutera och så. Det kan vara en bok eller nått annat. Och det är viktigt att ha med mig personalen i allt jag gör. Utan det så hjälper vi inte varandra. Över avdelningar och så. Men det kan ju bli bättre. (Intervju, april 2015)

De socialt- politiska arrangemangen kan visa på hinder och möjligheter i en social maktstruktur mellan förskollärare och förskolechef men också mellan förskolechef och huvudman (kommunen eller kommunalråd). Förskolechefen uttrycker en maktobalans mellan verksamheten och beslutsfattare.

Förskolechef: Jag upplever att ingen lyssnar. Det är bra när vi träffas alla förskolechefer i stadsdelen. Det ger jättemycket men det är ingen som lyssnar på oss.

F: Mmm, vem är det som inte lyssnar?

Förskolechef: Ja, det är ju politiker och så. De lyssnar inte på hur tufft vi har det i förskolan. (Intervju, april 2015)

6.3.1 Pedagogisk utvecklingstid som nonformellt lärande

En av de nonformella lärandesituationer som finns på förskolan idag är *pedagogisk utvecklingstid* där uppföljning, samverkan och kompetensutveckling med bland annat kollektivt lärande ska genomsyra verksamheten.

Dessa tillfällen är ett resultat av de materiellt- ekonomiska arrangemangen som förskolechefen ger utrymme för och som gynnar de socialt- politiska arrangemangen där relationer kan främjas eller begränsas.

Förskollärarna på avdelningen har gemensam utvecklingstid ca: 3-4 tim/vecka. Då reflekterar de över sina projekt som de genomför tillsammans med förskolebarnen. De arrangemang möjliggör att de lär av varandra genom att vara delaktiga i varandras reflektioner och erfarenheter. Samarbetet mellan pedagogerna på avdelningen som deltar i den pedagogiska utvecklingstiden ska främja praktiken men även det individuella lärandet. Det är tre förskollärare från samma avdelning som sitter tillsammans. Informant 1 skriver på datorn, de andra pedagogerna är tydliga med att hon är utnämnd för att hon skriver så fort. En av pedagogerna på avdelningen är alltid med barnen. Jag får förklarat för mig att det är så för pedagogen täcker upp för informant 2.

Informant 1, 2 och 3 diskuterar med hög intensitet om vad som hänt i projektet.

Informant 2 säger följande: ”Visst var det hemskt, det som hon sa, att det var en hane det var därför han var så modig. Som om inte en tik eller tjej skulle kunna vara det”. Detta utlöser diskussion om genus och hur pedagogerna på avdelningen skulle kunna få samtal om flickor och pojkar och att det inte beror på vilket kön man har om man är modig eller inte.

Därefter går samtalet över till barn och rädsor. Ett barn på avdelningen påtalas vara rädd för det mesta och barngruppen hade samtalat med en pedagog om rädsor. Informant 1 reflekterar; ”Det är så bra att de inspirerar varandra, barnen, att våga”.

Samtalet handlar om barn och rädsor samt att barnen samtalar om olika rädsor i grupp och på sätt tar efter och vågar mer tillsammans.

Pedagogerna reflekterar tillsammans om projekten. Vissa barn vill inte använda sig av IKT, när de själva får välja. ”Hur ska vi få med de barn som aldrig gör IKT?” undrar Informant 1.

Sedan diskuterar pedagogerna och kommer med en gemensam lösning om att samtliga barn gruppvis ska få arbeta med IKT. De frågar sig och reflekterar över vad barnen sagt och återkopplar till vad andra pedagoger gjorde då och hur de ska gå vidare i projektet. Pedagogerna synliggör barnens lärande, praktiska ting som behöver lösas och då och då även didaktiska frågor. Informant 1 lyssnar och skriver under diskussionerna. Men då och då stoppar hon samtalet när informant 2 och 3 kommer ut på sidospår, eller att det börjar bli ont om tid. ”Vi planerar inte så som andra förskolor gör. De planerar dag för dag, vi planerar mer vad som kommer ske nästa steg i projektet inte hur länge det kommer ta.”(Informant 2, mars 2015)

Då och då läser Informant 1 upp vad hon skrivit. När informant 1 sammanfattar vad hon skrivit ner synliggörs vad som hänt i projektet och om det verkligen stämmer överens med vad som sagts och gjorts tillsammans med barnen. När de alla spånar tillsammans finns ett bekräftande men också utrymme för förhandlingar dem emellan, som yttrar sig i uttryck som; *det där som du gjorde då var bra. Ja, så tycker jag också eller nej, så tycker inte jag.*

Vid ett tillfälle är de inte överens då informant 2 och informant 3 tycker olika om hur och när en viss aktivitet ska ske. Aktiviteten gäller ett besök på ett närliggande bibliotek. Informant 3 ger med sig till slut men betonar att hon ogillar beslutet men accepterar det. Under hela planeringstillfället finns det en lättsam ton mellan kollegorna.

Det kollektiva lärandet som sker under den *pedagogiska utvecklingstiden* visar på det kollektiva lärandet och de sociala relationer bland gruppmedlemmarna som påverkas och görs synligt i de socialt- politiska arrangemangen. Men det faktum att det inte delges till andra avdelningar och att den inte inkluderar samtliga pedagoger på avdelningen kan bidra med att arrangemanget kan försvåra utvecklingen av det kollektiva lärandet på hela förskolan.

6.4 Sammanfattning

Resultatet visar att förskolechefen och förskollärarna talar om pedagogernas lärande till stor del på liknade sätt. Talet kring lärandet kan till stor del härledas till Reggio Emilia-pedagogiken på förskolan.

Det som skiljer sig åt mellan förskolechefens och förskollärarnas tal om pedagogernas egna lärande är huruvida kompetensutvecklingen bör vara individuell eller kollektiv.

Förskolechefens och förskollärarnas syn på pedagogernas eget lärande och kompetensutveckling krockar till viss del. Förskolechefen förespråkar framförallt det kollektiva lärandet medan förskollärarna uttalar att utöver det kollektiva lärandet har de ett behov av ett individuellt lärande.

Både förskolechefen och förskollärarna uttrycker att det professionella lärandet sker tillsammans med barnen som medforskare och i projektform. Men de talar även om det kollektiva lärandet bland annat genom samtal under den pedagogiska utvecklingstiden. Detta synsätt kan härledas till Reggio Emilia- pedagogiken på den specifika förskolan. Sättet att tala om lärandet är till största del densamma för förskolechefen och förskollärarna vilket visar på vikten av hur förskolechefen talar om lärandet i förskolans kontext och de diskussioner som de har haft kring Reggio Emilia-pedagogiken utifrån den litteratur som pedagogerna på förskolan använder.

De förutsättningar och hinder som de socialt- politiska arrangemangen bidrar till skapas i relationer mellan medarbetarna och förskolechefen men också mellan förskollärare samt

mellan kommunpolitiker, utvecklingsenheten och förskolechefen. Då förskolechefen uttalar att det läggs på mer och mer saker som ska göras, syftar förskolechefen bland annat på de rapporter som ska lämnas in till Utvecklingsenheten i kommunen. Hon uttrycker även ett missnöje att politiker inte lyssnar på hur de har det i förskolan. Den obalans som kan ses i den sociala maktstrukturen synliggörs och försvårar lärandet i de socialt-politiska arrangemangen. Förskolechefen påtalar att det inte finns tillräckligt med tid för all dokumentation som ska lämnas in bland annat till Utvecklingsenheten.

Den teamutbildning som förskolechefen äskat pengar för att kunna genomföra är en del av det arrangemang som är främjande för lärandepraktiken. Detta görs synligt i de socialt-politiska arrangemangen där relationerna mellan de nyanställda pedagogerna ger en grund till fortsatt gemensamt arbete på förskolan. Både förskolechef och förskollärare talar om att ha ett gemensamt ansvar över förskolan och barnen vilket genomsyrar förskolechefens och förskollärarna syn på lärandet.

I de materiellt-ekonomiska arrangemangen talas det om tid. Tiden beskrivs av både förskolechef samt förskollärarna som något som det är brist på. Pedagogerna uttrycker att det behöver finnas mer tid att komma tillbaka till avdelningen och använda sig av ny kunskap.

Förskolechefens strategier och strukturer för att få bättre förutsättningar för lärande och kompetensutveckling på arbetsplatsen syns i de materiellt- ekonomiska arrangemangen. Förskolechefens strategi att äska pengar för kompetensutveckling synliggörs i detta arrangemang. De mötestillfällen som förskolechefen har organiserat på förskolan syns också i de materiellt- ekonomiska arrangemangen. Förskolechefen avsätter tid som ger förutsättningar för lärande på förskolan. Detsamma gäller de projekt förskolan deltar i samt den pedagogiska utvecklingstid som pedagogerna har till förfogande. Under den pedagogiska utvecklingstiden så syns främst ett kollektivt lärande. Förskollärarna blickar tillbaka på vad som hänt i projektet och reflekterar i samtal med varandra. De tar upp didaktiska frågor och har fokus på barnen och deras lärande men resultatet visar på en avsaknad av reflektion kring sitt eget lärande.

7 DISKUSSION

Detta avsnitt inleds med resultatdiskussion med studiens övergripande syfte med frågeställningar som besvaras och diskuteras utifrån analysmodell, teori och forskning. Detta följs av en metoddiskussion då jag diskuterar mina val av metoder för studien.

7.1 Resultatdiskussion

I studien har jag genom teorin praktikarkitekturer (Kemmis & Grootenboer 2008) synliggjort vad som hindrar och möjliggör lärandet i en lärandepraktik. Jag har utifrån analysmodellen och teorin praktikarkitekturer, belyst hur förskolechef och några förskollärare talar om lärandet samt hur den iscensätts. Genom att synliggöra de begränsningar och möjligheter som kan finnas i en lärande och kompetensutvecklings kontext kan leda till möjligheter att utveckla och förbättra verksamheten (Döös 2005).

Förskolans läroplan (Lpfö 98 rev. 2010) betonar förskolechefens ansvar att ha långsiktiga planer för kontinuerlig kompetensutveckling i verksamheten. Huvudmannen har även ansvar att ge förutsättningar för personalens kompetensutveckling. Resultatet i denna studie visar på

att det kan finnas risk att huvudmannens och förskolechefens strategier för kompetensutveckling för personal i förskola krockar och kan försvåra möjligheterna till lärande och kompetensutveckling. För att detta ska kunna förebyggas kan samordning mellan huvudman och förskolechefer behövas förbättras bland annat för att de gemensamt ska kunna finna individuella lösningar för kompetensutveckling anpassade efter specifik förskola. I denna studie har förskolechefen redan skapat strategier för kompetensutveckling vilket kan behövas samordnas med huvudmannens övriga strategier för lärande och kompetensutveckling.

Interaktioner mellan individer och processen att förändra en praktik är tätt sammanbundet med de yttre faktorerna som tillsammans konstruerar praktiken (Kemmis & Grootenboer 2008). Denna studie omfattas av en kompetensutvecklings-, och lärandepraktik i förskolan. Kemmis och Grootenboer (2008) och Nicolini (2013) beskriver praktiken som en social praktik som påverkas av andra praktiker. En praktik menar Kemmis och Grootenboer (2008) skapas av omständigheter och tidigare händelser, förbunden med andra praktiker. Exempel på detta kan ses då Langelotz (2014) beskriver hur forskarpraktiken kan inkräkta på den praktiken som synliggörs. I denna studie har forskarpraktiken till viss del även påverkat den lärandepraktik som jag belyst. Detta kan ses t ex i förskollärarnas reflektion och dialoger som förts i forumgrupper.

Studien synliggör förskolechefens syn på lärande och sätt att tala om lärande och kompetensutveckling och visar på att det är av betydelse för hur pedagoger talar om sitt eget lärande. Flera uttryck som används av förskolechef används även av förskollärarna. Även Reggio Emilia- pedagogiken som förskolan inspireras av har stor betydelse för hur man ser på sitt eget lärande och hur man talar om den. I Reggio Emilia- pedagogiken så uppmuntras pedagogerna att utmana barnen och medarbetarna för att uppnå lärande, vilket både förskolechef såväl förskollärare talar om. Detsamma gäller när samtliga informanter talar om dialogens betydelse och det kollektiva lärandet, vilket även kan ses i Reggio Emilia- pedagogiken. Följande citat är ett exempel på hur Reggio Emilia-pedagogiken och förskollärarnas syn på lärandet går hand i hand.

Man föds inte som en bra förskollärare, det är något man kan bli. För att bli det gäller det att våga se sig själv i sin vardagliga roll som pedagog, att ta sina kollegor och ibland en videokamera till hjälp. (Wallin 2003, s.43)

I de kulturellt- diskursiva arrangemangen synliggörs det kollektiva lärandet som kan härledas till Reggio Emilia- pedagogiken, förskolechefens tal om förskollärarnas lärande samt i förskollärarnas syn på sitt egna lärande. Detta stärks av Döös (2005) forskning som belyser att förskolechefens syn på kompetensutveckling är av betydelse för pedagogernas egen syn på sin egen kompetensutveckling. Att ha en gemensam syn på lärandet visar på ett främjande av det kollektiva lärandet. Även Folkesson (2005) menar, att det kollektiva lärandet inbegriper ett gemensamt tänkande kring lärandet som är av betydelse för en gemensam kompetensutveckling. Döös (2005) poängterar även att det kollektiva lärandet främjas av bra samtal i gruppen genom att lyssna på varandra och argumentera. Tankesättet kring dialogen som central i lärandet kan också kännas igen i Reggio Emilia- pedagogiken och på den specifika förskolan.

Pedagogiken som används på förskolan har stor genomslagskraft i personalens sätt att tala om lärandet och hur de arbetar för att möjliggöra det kollektiva lärandet. Reggio Emilia- pedagogiken och förskollärarnas kontra förskolechefens syn på lärande påverkar varandra i de

kulturellt- diskursiva arrangemangen. Som jag tidigare nämnt är samtalet centralt för lärandet i Reggio Emilia-pedagogiken vilket också pedagogerna belyser under samtalen i fokusgrupperna. Precis som Reggio Emilia- pedagogiken förespråkar (Wallin 2003) så menar Illeris (2007) att förutsättningar för läroprocesser kan ske lättare då det förekommer bra relationer i gruppen och när man lyssnar på varandra och argumenterar för sin sak men också låta andras åsikter ta plats och komma fram. Reflektion ses som en viktig faktor för förskolläraernas lärande. De talar om den som något som behövs avsättas tid för. Folkesson (2005) menar att genom reflektioner och det kollektiva lärandet tränar läraren upp den kollektiva kompetensen genom samspel och interaktion som behövs för det kollektiva lärandet. Det kollektiva lärandet som sker i grupper på arbetsplatsen möjliggör en distansering som är nödvändig för att kunna reflektera över sina erfarenheter, därmed kan gemensamma yrkesgrupper utvecklas tillsammans (Folkesson 2005). Samtalen och reflektioner i grupp blir värdefulla för lärandet då varandras olikheter och specifika erfarenheter tas till vara menar Döös (2005). Studien visar att den pedagogiska utvecklingstiden främst gynnar det kollektiva lärandet. Men studien belyser även en avsaknad av medvetenhet över pedagogernas egna lärande. Reflektion över barnens lärande är i fokus under den pedagogiska utvecklingstiden men det finns en avsaknad av reflektion över förskolläraernas egna lärande.

Tidigare forskning visar att man lär sig bäst genom kollegialt lärande på arbetsplatsen (Döös 2005; Opfer & Pedder 2011; Illeris 2007). Men förskollärarna uppger även att de har behov av individuell kompetensutveckling genom formella utbildningar där de ”får med sig” något från utbildningen och som de får ut något extra av. Förskollärarna menar att det kan innebära att de får ta del av ny forskning eller mer kunskaper om ett intresseområde. Enligt Döös (2005) är det vanligt att det finns en avsaknad av medvetenhet av sitt egna lärande i arbetsuppgifter utan istället gärna ser att det egna lärandet sker i formella utbildningar. Förskollärarna uttrycker även att de vill dela med sig av sina nya kunskaper till sina medarbetare. Detta menar Larsson och Löwstedt (2010) kan gynna yrkesgruppen när en pedagog tar på sig en speciell uppgift och sedan redovisar detta för sina medarbetare. Detta kan ses som kompetensutveckling genom individuellt lärande men också ett kollektivt lärande. Det finns en risk att man underminerar de kunskaper man får i arbetsuppgifter samt har en övertro på formell utbildning. Detsamma påtalar Döös (2005) som menar att det finns en risk att man endast räknar utbildningstimmar och formell utbildning som betydelsefullt för lärandet. Studien pekar på att det kan finnas behov av att synliggöra förskolläraernas eget lärande för att medvetandegöra även det lärandet som faktiskt sker i det kollektiva lärandet. Förskollärarna uttrycker det individuella lärandet som t e x kurser som något som de upplever behövs. Det beskrivs som en slags belöning eller ”morot” för det arbete de investerar i verksamheten. Ett exempel på detta är följande som informant 3 uttrycker: ”När man har jobbat länge behöver man en liten puff, ja för lärandet. Fördjupning eller också något gammalt. Något som jag brinner för, något som jag är intresserad av.”

Det som bland annat begränsar lärandepraktiken i den här studien är avsaknad av tid (materiellt- ekonomisk arrangemang). Förskollärarna och förskolechef uttrycker en känsla av otillräcklighet, missnöje och en upplevelse av tidsbrist. Detta kan vara ett hinder om pedagogerna och förskolechefen upplever det under lång tid medan en måttlig tidspress kan gynna lärandet. Men för att gynna ett kontinuerligt lärande behövs tid för utveckling och lärandeprocesser (Ekberg, Eklund, Ellström & Johansson 2006). Förskolechefens och förskolläraernas upplevda avsaknad av tid för reflektion över det kollektiva lärandet och tid för att kunna utföra övriga arbetsuppgifter som t e x dokumentation som synliggörs i det materiellt- ekonomiska arrangemangen och som kan ses begränsa förskolläraernas lärande och

kompetensutvecklingen. Trots att förskollärarna har förutsättningar för reflektion genom t e x den pedagogiska utvecklingstiden uttrycks detta under samtal i fokusgrupper. Ekonomiska resurser till förskolan är ett annat hinder vilket även kan ses i detta arrangemang. Informant 2 uttrycker en ständig känsla av otillräcklighet och förskolechefen talar om brist på tid för sin egen del men även för att pedagogerna ska kunna utföra sina arbetsuppgifter.

I de materiellt- ekonomiska arrangemangen syns även de gemensamma möten och pedagogiska utvecklingstid som förskolan har och som förskolechefen organiserat och gjort utrymme för i lärandepraktiken. Döös (2005) och Törnsten (2014) menar att chefens roll är av stor betydelse genom chefs kunskaper och sätt att tänka kring kompetensutveckling på arbetsplatsen vilket också ses som avgörande om förskolans uppdrag ska lyckas. Vikten av att pedagogerna är kvar i sin vanliga arbetsmiljö och har korta möten som sker för att gemensamt samlas och strukturera upp dagen är viktiga. De möten och organiserade träffar som bygger på dialog istället för envägskommunikation är en viktig faktor för att skapa lärande på arbetsplatsen (Larsson & Löwstedt 2002). Döös (2005) menar att det finns två vägar att nå lärandet på. Den ena vägen sammankopplas med att tänkandet förändras genom t e x gruppssamtal, och den andra ingripandevägen syftar på att förändra hur du gör i praktiken för att förändra hur du tänker i ett sammanhang. Man använder sig av att skapa förändring i människans tankevärld och sammanhang genom samtalets möjligheter.

Dialoger ses av förskollärarna som en central och viktig del av lärandet, framförallt för barnens lärande men också för sitt egna. Dialogen i gruppssamtal har blivit ett viktigt redskap för att skapa kompetensbärande relationer. För att förutsättningar för läroprocesser ska kunna ske behövs bra relationer i gruppen och att man kan lyssna på varandra och argumentera för sin sak men också låta andras åsikter komma fram. I gruppssamtal blir individernas olikheter och specifika erfarenheter av stor betydelse för lärandet genom att man lär av varandra (Döös 2005). Förskollärarna i studien visar på ett öppet klimat under den pedagogiska utvecklingstiden där de lyssnar på varandras åsikter och argumenterar.

Den andra ingripandevägen bygger på praktiska åtgärder som speciella organiserade möten, organiserade arbetsuppgifter, nya verktyg och metoder i arbetet.

Praktiska åtgärder byggs upp av olika möten som förskolechefen i studien ger utrymme för. Genom dessa två vägar finns förutsättningar för lärande på den specifika förskolan genom bl.a. den pedagogiska utvecklingstiden och genom dagliga organiserade möten.

I denna studie så framgår det att förskolechefen har skapat egna strategier för att främja kompetensutvecklingen hos personalen. Detta görs genom att äska pengar och genom bemanningsstrategier som går ut på att personalen täcker upp för varandra på avdelningarna och på så sätt sparar pengar som kan användas till personalens kompetensutveckling. I de materiellt- ekonomiska arrangemangen synliggörs de möjligheter till kompetensutveckling som förskolechefens strategier främjar. I samma arrangemang ses även de strategier för utveckling av verksamheten och kompetensutveckling som huvudman (kommunen) har.

I arkitekturen som omger lärandepraktiken krockar delvis kommunens strategier för utveckling med förskolechefens egna strategier. De begränsningar som framgår i studien är bland annat dokumentation som ska lämnas in till Utvecklingsenheten. När avsaknad av tid upplevs kan det säkerligen oftare förekomma att dokumentationen inte blir tillräckligt tillförlitlig eller kanske inte alls genomförs i verksamheten. Förskolechefen uppger att det är fler som inte beskriver i rapporterna hur det verkligen är. På så vis kan effekten bli att dokumentationen saknar verklighetsanknytning vilket kan medföra att begränsningar för lärandet som finns i verksamheten inte synliggörs. Istället för utveckling i förskolan tenderar rapporterna till Utvecklingsenheten att sluta i en pappersprodukt utan realitet.

Studien pekar på att förskolechefens egna strukturer och strategier specifikt anpassade till verksamheten och pedagogernas kompetensutveckling är betydelsefulla för främjandet av professionslärandet men kan krocka med de strategier kommunen har skapat för utveckling, lärande och kompetensutveckling. I förskolans läroplan (Lpfö 98 rev. 2010) betonas förskolechefens ansvar att personalen får kontinuerlig kompetensutveckling. Men i samma dokument beskrivs även huvudmannens ansvar över kompetensutveckling genom att se till att förskolan utvecklas och att personalen får den kompetensutveckling som behövs för att kunna utföra ett kvalitativt arbete. De materiellt- ekonomiska arrangemangen som här gör sig synliga begränsar lärandepraktiken istället för att möjliggöra lärande.

Studien indikerar att det, precis som Kennedy (2014) framhåller, finns behov av egna specialsydda teorier och strategier för att utveckla lärandet och kompetensutveckling. På liknande sätt resonerar Döös (2005) som anser att det är av vikt att se över hur organisationen organiseras för att gynna lärande och kompetensutveckling. Detta synliggörs även i denna studien. Kommunens policy beskriver kompetensutveckling som betonar chefernas roll för den stora betydelsen av kompetensutveckling och lärandet på arbetsplatsen. Där betonas även kompetensutveckling som konkurrenskraftigt och som en strategisk åtgärd i rekryteringsarbetet.

Personal och kompetensförsörjning är en strategisk fråga för kommunens verksamhet. Det handlar om att ha medarbetare med rätt kompetens, på rätt plats, i rätt antal och i rätt tid. Konkurrenskraftiga anställningsvillkor, lön och kompetensutveckling är avgörande delar i detta arbete. Kommunens förmåga att långsiktigt möta invånarnas skiftande behov beror på skickligheten att attrahera och rekrytera medarbetare med rätt kompetens och att sedan behålla och utveckla dem för framtidens krav och förändringar. (Kommunfullmäktige 2014)

Att se på kompetens utifrån konkurrens är som sagt inget nytt och kan ses som en följd av privatiseringen inom förskolan, vilket kan härledas till 1990-talet då privatiseringen började ta form (Johansson 1995). Huvudman beskriver kvalitet i form av pedagogers kompetens och som konkurrens- kraftigt mellan förskolor. ”Kvalitén i en verksamhet blir aldrig bättre än kompetensen och inställningen hos de som arbetar i den” (Johansson 1995, s.6). Läroplanens mål i förskolan beskriver att det krävs att personalen är välutbildad och ges möjlighet till kompetensutveckling och stöd för att professionellt kunna utföra sina arbetsuppgifter (Skolverket rev. 2010).

Som jag tidigare nämnt kan det vara av betydelse att hitta olika samarbetsformer mellan förskolechef och huvudman (kommun/ kommunalråd) för att ge mer utrymme för medarbetares kompetensutveckling och fördela ansvaret mellan huvudman och förskolechef. Detta kan även ses utifrån den utmaning som förskolor i Sverige står inför i dagsläget och en tid framöver eftersom förskolläraryrket är ett bristyrke vilket kan innebära ökade svårigheter att hitta behörig personal till förskolan. Bristen på förskollärare kan innebära att huvudman behöver se över framgångsfaktorerna i utvecklingen av skola och förskola. I tider där arbetsgivare konkurrerar om arbetskraft kan möjligen kompetensutveckling vara en av de avgörande faktorer som kan användas av arbetsgivare för att långsiktigt behålla pedagoger men även i rekrytering. För att kunna utveckla en lärande arbetsmiljö där förskollärarna trivs och kan utvecklas i sin yrkesroll under många år tror jag att kompetensutveckling och förskollärares lärande behövs synliggöras. För att förutsättningar för förskollärares lärande

och kompetensutveckling ska kunna ges behövs strategier och avsatt tid till detta. Förutom att utveckla nya strategier tillsammans med huvudman kan huvudman tillsammans med förskolechef även se över de strategier som kanske redan förskolechefer skapat utifrån den specifika verksamheten. På så sätt kan troligtvis bättre förutsättningar ges för kompetensutveckling utifrån förskolors och förskollärares specifika behov.

7.2 Metoddiskussion

Jag har använt mig av kvalitativa metoder genom intervju, fokusgrupp samt deltagande observation. Jag har under två tillfällen observerat samt samtalat med förskollärarna i fokusgrupper för reflektion. Vid två tillfällen har jag intervjuat förskolechefen. Yin (2007) menar att det inte går att frångå att forskarens egen påverkan under observations tillfällen. Jag har under observationer, intervjuer och i samtal med förskollärare och förskolechef i studien varit medveten om den eventuella påverkan jag kan åstadkomma i min roll som forskare i en kvalitativ metodansats. Den påverkan har varit märkbar då jag varit en del av förskollärarnas reflekterande av deras lärandepraktik. Min egen påverkan som forskare går inte att bortse från och under observationerna yttrade det sig i de frågor jag ställde till pedagogerna som de själva inte riktigt hade reflekterat över tidigare. Exempel på det är pedagogernas eget lärande samt reflektion kring sitt eget lärande. Vid flertal tillfällen kommer förskollärarna in på barnens lärande vilket medförde att jag fick leda in gruppen på förskollärarnas eget lärande och kompetensutveckling under flera tillfällen. Efter de tillfällena då jag samlade in data så återkom jag till den specifika förskolan som medverkar i studien för att ge utrymme för informanternas inblick i studien.

Under datainsamlandet har jag antecknat och bandat för att sedan sammanställa var för sig och sedan analysera utifrån analysmodellen praktikarkitekturer (Kemmis & Grootenboer 2008). Jag har upplevt att det har varit till fördel att använda mig av tre olika metodverktyg för insamlandet av data men upplever att det kräver mer från författaren (mig) att sammanföra de olika metoderna och dess resultat.

Enligt Holme & Solvang (1997) är det viktigt vad som inkluderas och exkluderas av forskare och vara medveten om varför jag väljer ut just den målgruppen som jag gör i studien. Förskolechefen valde ut den grupp förskollärare som deltog i studien. Hen frågade om några på förskolan var intresserade av att delta i studien vilket dessa tre förskollärare var. Detta är av betydelse eftersom deras tal om lärandet inte nödvändigtvis behöver vara företrädande för hela yrkesgruppen på förskolan. Det behöver nödvändigtvis inte påverka studiens resultat men det ska tas i beaktande att det faktiskt kan göra det. Mitt val av en förskola gjordes slumpmässigt men med en viss förkunskap om att det var en förskola som arbetade Reggio Emilia-inspirerat. Maktbalanser mellan olika identiteter och yrkeskategorier kan vara problematiska ur forskningssynpunkt. Det kan lätt bli exkluderande och jag tror att det är viktigt att reflektera över som forskare. Exkluderingsproblemet är något som gäller all forskning, även när det gäller vilken fråga eller frågor som ställs i forskningen och vilka röster det är som forskaren låter höras (Holme & Solvang 1997). Denna studie söker företräda tre förskollärares röster och förskolechefens röst i en förskolepraktik.

7.3 Etisk diskussion

Jag har valt att göra en fallstudie på en specifik förskola med en förskolechef och tre förskollärare från samma avdelning. Jag har även använt mig av kvalitativ forskningsmetod som lämpar sig bäst till syftet i studien. Urvalet av antalet informanter som deltar i studien är få i antal vilket kan bidra med svårigheter att dra slutsatser av studiens resultat. Istället kan studiens slutsatser bidra med att ge uppslag till fortsatta studier inom området förskollärares professionslärande och med fördel inkludera ett bredare urval i studien.

Det faktum att förskolechefen inledningsvis har haft inflytande på studien genom val av observation på en specifik inlärningsituation bör tas i beaktande. Förskolechefen har även föreslagit vilken avdelning som kunde delta i denna studie. Vid ett sådant inflytande är jag medveten om att det kan bidra till en maktobalans mellan förskollärare, förskolechef och författare. Detta kan även ses spår av i datainsamlandet. I t e x fokusgruppen så kan citat från samtal med förskollärare härledas till maktobalans och försiktighet att förskolechef har inblick i de svar som ges. Det kan vara en anledning till att informanterna vid ett par tillfällen ger motsägelsefulla svar.

I mitt resultat framgår att förskolechefens strategier kan krocka med kommunens strategier för lärande och utveckling, i detta fall genom Utvecklingsenheten. Detta kan vara en viktig aspekt att synliggöra men jag är förstående för att det finns risker för skuldbeläggning, vilket inte är min avsikt. Istället anser jag att synliggörandet av vad som kan försvåra lärandet kan bidra med att kunna förändra de strategier som används av både kommunen och förskolechef och för att förbättra samarbetet däremellan.

7.4 Fortsatt forskning

I studien har jag valt att begränsa studien till en fallstudie på en specifik förskola. En fortsatt forskning kan vara att i framtida studier belysa förskollärares lärande och kompetensutveckling med ett större urval och under längre tid. Förslag på forskning är även att fördjupa sig i de olika strategier förskolechef och huvudman har för att utveckla en kontinuerlig kompetensutveckling och samarbetsformer. Detta kan med fördel göras för att kunna dra generella slutsatser och synliggöra förskollärares fortsatta lärande i professionen.

Tack

Ett stort tack vill jag tillägna min handledare Lill Langelotz som väglett och inspirerat mig i min studie med tålamod och många givande samtal.

Ännu ett stort tack till de förskollärare och förskolechef som deltagit i studien och har låtit mig få ta del av deras tankar och verksamhet. Det har varit intressant att få ta del av ert lärande och er förskola.

REFERENSER

- Abrahamsson, K. (2002). *Utbildning, kompetens och arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Aspfors, J. (2012). *Induction practices- experiences of newly qualified teachers*. Vasa Finland: Åbo Akademi University.
- Döös, M. (2005). Lärande under arbetets utförande – kompetensutveckling på undantag. I Lindeberg, J. (red.) *Lärande hela livet - en antologi om lärandets betydelse för utveckling i arbetsliv och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekberg, K., Eklund, J. Ellström, P-E. Johansson, S. (2006). *Tid för utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P-E. (1994). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet - problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: CE Fritzes AB.
- Ellström, P-E. (1996). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Folkesson, L. (2005). Yrkesutbildning- och sedan? Professionell utveckling ur lärares perspektiv. I Wenestam, C-G. & Lendahls- Rosendahl, B.(red.) *Lärande i vuxenlivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Gotvassli, K-Å. (2002). *En kompetent förskolepersonal*. Lund: Studentlitteratur.
- Heckman, J. (2011). *The economics of inequality- The value of early childhood education*. American educator. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ920516.pdf>
- Heikkinen, H. Tynjälä, P. Jokinen, H. Hansen, S-E. & Aspfors, J.(2011). Gruppmentorskap- livslångt och livsvitt lärande. I Aspfors, J & Hansen.(red.) *Gruppmentorskap som stöd för lärares professionella utveckling*. Helsingfors: Söderström & co Förlags Ab.
- Henriksson, B. & Månsson, S-A. (1996). Deltagande observation. I Svensson, P-G, & Starrin, B. (red) *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Holme & Solvang. (1997). *Forskningsmetodik: Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, I. (1995). *Kvalitet i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Kennedy, A. (2014). *Understanding continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice*. Glasgow: University of Strathclyde.
- Kemmis, S. (2010). What is professional practice? Recognizing and respecting diversity in understandings of practice. I Kanes, C. (red.) *Elaborating professionalism- Studies in practice and theory*. London: Springer.

Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice. I Kemmis, S & Smith, T-J. (red.) *Enabling praxis challenges for education*. Rotterdam: Sense publishers.

Kihlström, S. (2007). Intervju som redskap. I Dimenäs, J. (red.) *Lära till lärare: att utveckla läraryrket, vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metod*. Stockholm: Liber.

Kommunfullmäktige. (2014). *Personalpolitiskt program*. (Fullständig källa ges på begäran av författaren)

Kvale, S. (1989). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet. <http://hdl.handle.net/2077/34853>

Larsson, P & Löwstedt, J. (2010). *Strategier och förändringsmyter-ett organisationsperspektiv på skolutveckling och lärarens arbete*. Lund: Studentlitteratur.

Lindelöf, J. (2005). *Lärande hela livet- en antologi om lärandets betydelse för utveckling i arbetsliv och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Läroplan för förskolan Lpfö 98. [Ny, rev. utg.] (2010). Stockholm: Skolverket

Maxwell. (1992). *Understanding and validity in qualitative research*. Harvard Educational review. Vol 62, No 3, ss. 279-301.

Merriam, B.S. (2009). *Qualitative research- a guide to design and implementation*. San Francisco: Wiley and sons.

Nicolini, D. (2011). *Practice theory, work & organization*. Oxford: University press.

Opfer & Pedder. (2011). *Conceptualizing teacher professional learning*. Review of Educational Research. Vol. 81, No. 3, ss. 376–407. DOI: 10.3102/0034654311413609

Rönnerman, K & Olin, A. (2013). Kvalitetsarbete i förskolan belyst genom tre ledningsnivåer. Pedagogisk forskning i Sverige årg.18 nr 3-4. Göteborg: Göteborgs universitet. <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/10656/9655>

Schatzki, T.R. (2002). *The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change*. Pennsylvania: University Park Pennsylvania.

Svensson, P-G. (1996). Förståelse, trovärdighet eller validitet. I Svensson, P-G. & Starrin, B. (red.) *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson & Starrin. (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Törnsen, M. (2014). *Rektors förändrings ledarskap*. I Höög, J. & Johansson, O. (red.) Framgångsrika skolor, mer om struktur, kultur, ledarskap. Lund: Studentlitteratur.

Utvecklingsenheten. (2015). *Utvecklingsplan*. (Fullständig källa ges på begäran av författaren)

Vetenskapsrådet. (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wallin, K. (2003). *Pedagogiska kullerbyttor- En bok om svenska barn och inspiration från Reggio Emilia*. Karlshamn: HLS Förlag.

Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper – Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Yin, R. (2007). *Fallstudier: design och genomförande*. Stockholm: Liber.

BILAGOR

Bilaga 1

INTERVJU FÖRSKOLECHEF

BAKGRUNDSFAKTA:

Bakgrund, hur länge har du arbetat på förskola, förskolechef?

(Bakgrund om förskolan? Hur länge har den funnits, antal personal, antal avdelningar, ålder på barngrupperna?)

Vad betyder kompetensutveckling för dig?

Vad betyder lärande på arbetsplatsen för dig?

Vad innefattar de olika begreppen?

Hur har du tänkt kring dessa begrepp?

Vad får du för indikationer från kommunstyrelsen/ stadsdel angående lärandet och kompetensutveckling till förskolepersonalen?

I vilken omfattning finns det stöd att arbeta med lärandet/kompetensutveckling på förskolan?

Hur ges möjligheter till lärande för personalen på arbetsplatsen?

Hur skulle du beskriva lärandesituationer som bedrivs aktivt på förskolan för att främja lärandet på arbetsplatsen?

Vad tror du kompetensutveckling betyder för individen/ verksamheten?

Tror du att det kan finnas hinder för lärande? Berätta!

Hur har introduktionsperioden sett ut på er förskola? Beskriv upplägget och innehåll?

Bilaga 2

Underlag för samtal i fokusgrupper

Hur lär du som pedagog?

Berätta om den kompetensutveckling som finns för er idag?

Vilka tillfällen för eget lärande finns i verksamheten idag?

Är det något ni saknar?

Vad betyder kompetensutveckling för dig?

Vad betyder lärande för dig?

Bilaga 3

Förskollärarna/ Fokusgrupper

Vad är lärande på arbetsplatsen för er?
Vad betyder kompetensutveckling för er?

Vilka lärandesituationer finns redan på arbetsplatsen?
Alla projekt, vad görs för att få ihop det? Hur uppfattas projekten
Planeringstillfällena måndagar och fredagar, hur skiljer de sig i karaktär?
Hur lär ni under pedagogiska utvecklingstiden?

Förskolechefen Intervju

Personalen berättade om det första de gjorde vara att åka på en konferens, lära känna varandra, samarbete. Vill du berätta om det? Finns det någon koppling till Reggio Emilia?

Vilka riktlinjer/ styrdokument har du att gå efter gällande kompetensutveckling för personalen? Vad för riktlinjer finns från kommunen?

Hur tänker du kring projekten? Vilka projekt är pedagogerna involverade i?

Hur ser budgeten ut för lärande och Kompetensutveckling?

Bilaga 4

Informantbrev

Hej!

Jag studerar på Masterprogrammet i pedagogiskt arbete, på Högskolan i Borås. Jag har själv min bakgrund som förskollärare och tog min examen 1995. Jag kommer under vårterminen arbeta med min magisteruppsats där jag har valt att inrikta mig på personalens lärande på arbetsplatsen. I studien kommer jag undersöka hur förskolechef samt personal ser på och upplever lärandet och kompetensutveckling i professionen. I denna studie ska jag göra en fallstudie då jag kommer fördjupa mig i just er förskola.

Jag kommer att försäkra förskolans och din anonymitet i studien, genom att avidentifiera dig och förskolan. De insamlade uppgifterna behandlas med största konfidentialitet och kommer endast att användas i denna studie.

Du bestämmer vilka frågor du vill svara på, och har all rätt att avsluta intervjun eller observationen när du önskar.

Eftersom jag kommer genomföra studien på egen hand önskar jag få använda bandspelare under intervjutillfället men har som avsikt att endast anteckna under observationen. Det inspelade materialet kommer genast efter studien raderas.

Har ni några frågor så får ni väldigt gärna höra av er till mig!

Tack för er medverkan,
Väl mött!

Hälsningar

Jessica Nilsson (mejladress samt telefonnummer)



HÖGSKOLAN I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: registrator@hb.se · Webb: www.hb.se