

Kompetensutveckling i förskolan

- En fallstudie utifrån flera perspektiv

Författare: Malin Jarmander
Handledare: Ann-Louise Petersen

Pedagogik-Examensarbetet, 15hp
Magisternivå
VT 2015

Sammanfattning

Denna fallstudie handlar om hur pedagoger, förskolechefer och huvudmännen ser på kompetensutvecklingen och till viss del verksamhetsutvecklingen i förskolan. Det har under de senaste tio åren införts ett systematiskt kvalitetsarbete i skola och förskola och hur det används i dagens förskola för att få syn på vilka områden som behöver verksamhets- och kompetensutvecklingen berörs i denna uppsats. Studiens syfte är att undersöka kompetensutveckling i förskolan gällande pedagogernas och förskolechefernas kompetensutvecklingsmöjligheter utifrån tre olika perspektiv.

Studien genomfördes genom att pedagoger och förskolechefer intervjuades med hjälp av datorstödda intervjuer samt att några huvudmän intervjuades. Data analyserades med deduktiv innehållsanalys. Det som framkom mest centralt var att det finns ett arbete med att verksamhets- och kompetensutveckla förskolan men att åsikterna kring hur väl detta arbete sker skiljer sig mellan de olika yrkeskategorierna. Däremot framkommer att det systematiska arbetet med insamling av analysmaterial och fokus på kompetensutveckling i förskolorna och för förskolecheferna fungerar från huvudmännens sida. Dock visade det sig att kontakten med både förskolechefer och pedagoger var väldigt sporadisk. Resultatet har diskuterats i relation till tidigare forskning om pedagogers åsikter kring framförallt kompetensutveckling i förskolan vilket har framlett till viss kritik mot huvudmännens bristande kontakt med verksamheterna i respektive område.

Examensarbetets titel: ”Kompetensutveckling i förskolan – en fallstudie utifrån flera perspektiv”

”Skills development in preschool – a case study from several perspectives”

Författare:	Malin Jarmander
Institution:	Högskolan Väst, Institutionen för Individ och Samhälle
Arbetets art:	Pedagogik – Examensarbete 15hp
Program/kurs:	Examensarbete i pedagogik med inriktning mot arbetsintegrerat lärande, magister, EXP 801
Termin/år:	VT 2015
Antal sidor:	43

Nyckelord: Förskola, Kompetensutveckling, Pedagog, Verksamhetsutveckling

Abstract

This master theses is about how pre-school teachers, pre-school managers and directors of Education, in a case study, sees on idea development and developing people's skills in preschool. There has been throughout the last decade a new systematic quality work in school and preschool and how this is used in today's preschool to see which areas that needs learning and idea development and developing people's skills is presented in this following master theses. The aim of this study is to examine the development of skills in pre-school teachers and pre-school managers opportunities for skills development on the basis of three different perspectives.

This study was carried out through computer-assisted interviews whit pre-school teachers and pre-school managers and some directors of Education were interviewed. It was found, most centrally, there was work done to develop people skills and idea development in pre-school but the opinion on how well this work is done differs between the various professional categories. However, it transpires that the systematic work whit collection of materials and a focus on the development skills in the pre-school and for pre-school managers works from the director of Educations side. However, it was shown that contact with both pre-school managers and pre-school teachers were very sporadic. The outcome has been set in relation to research on pre-school teachers opinions on primarily the work with people development skills in pre-school which has elaborated to some criticism of the lack of contact whit the activities in the respective area.

Keywords: Developing people's skills, Learning and idea development, Preschool, Pre-school Teacher

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	1
1.1 CENTRALA BEGREPP.....	1
1.2 DISPOSITION	2
2. BAKGRUND.....	3
2.1 VEM ÄR ANSVARIG?	3
2.1.1 <i>Pedagogiskt ledarskap</i>	4
2.2 UTMANINGAR FÖR LEDNINGEN.....	5
2.3 VARFÖR ÄR DET VIKTIGT ATT HA KOMPETENTA PEDAGOGER?	6
2.3.1 <i>Utmaningar i utvecklingsarbetet</i>	7
2.3.2 <i>Pedagogernas tankar kring kompetensutveckling möjligheter och brister</i>	8
3. PROBLEMFÖRMULERING OCH SYFTE.....	9
3.1 PROBLEMFÖRMULERING.....	9
3.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	9
4. TEORETISKT PERSPEKTIV	10
4.1 PRAKTIKGEMENSKAP	10
4.2 FORMELLT, ICKE-FORMELLT OCH INFORMELLT LÄRANDE.....	11
4.3 LÄRANDE ORGANISATION GENOM UTVÄRDERING	11
5. METOD.....	13
5.1 FALLSTUDIE SOM METOD.....	13
5.2 VALIDITET OCH RELIABILITET.....	13
5.2.1 <i>Semistrukturerad intervju</i>	14
5.2.2 <i>Datorstödda intervjuer</i>	14
5.2.3 <i>Urval samt bakgrund</i>	15
5.3 ANALYSFÖRFARANDE.....	16
5.4 ETISKA ÖVERVÄGANDEN.....	17
6. REDOVISNING OCH ANALYS AV RESULTAT	18
6.1 PEDAGOGER OCH FÖRSKOLECHEFER	18
6.1.1 <i>Synen på förskolechefens attityd till verksamhets- och kompetensutveckling</i>	18
6.1.2 <i>Tid för gemensamma reflektioner</i>	20
6.1.3 <i>Forum för kompetensutveckling</i>	23
6.1.4 <i>Resultatdiskussion</i>	25
6.2 HUVUDMÄNNENS SYN	27
6.2.1 <i>Hur ser huvudmännen på arbete med kompetensutveckling?</i>	27
6.2.2 <i>Kompetensutveckling genom det systematiska kvalitetsarbetet</i>	29
6.2.3 <i>Kommunikation och uppföljning samt utvecklingsområden</i>	31
6.2.4 <i>Resultatdiskussion</i>	32
6.3 KOMPETENSUTVECKLING I SKOLLAGEN	35
6.3.1 <i>Jämförande analys</i>	36
7. DISKUSSION	38
7.1 SLUTDISKUSSION/KONKLUSION	41
7.2 METODDISKUSSION OCH FORTSATT FORSKNING.....	42
REFERENSLISTA.....	44

1. Inledning

År 2010 var jag färdig med min lärarutbildning och fick ut min lärarexamen. Mina första år i arbete blev i förskolan, därefter gick jag över till skolan som arbetsplats. Under mina år i förskolan hann jag se flera olika verksamheter och fann under de åren ett intresse i verksamheternas utveckling. Intresset vidareutvecklade sig senare till pedagogernas kompetensutveckling för att möta målen i förskolans läroplan, Lpfö 98/10, samt möta verksamhetens utvecklingsmål. Detta gör att den här uppsatsen grundar sig i ett intresse kring synen och tankarna kring verksamhetsutveckling men framförallt kompetensutveckling i förskolan.

Valet att fokusera på kompetensutveckling i förskolan förstärktes ytterligare av att en ny skollag trädde i kraft 2012 (SFS 2010:800). I den nya skollagen förstärks och förtydligas fokus kring kompetensutveckling och vilken nivå som är ålagda att säkerställa att kompetensutveckling av pedagoger i förskolan sker. Med den här bakgrunden blev det än mer intressant att undersöka hur arbetet med kompetensutveckling i förskolan ser ut. Valet föll sedan på att undersöka åsikterna ur de olika professionerna som finns inom förskolans ramar, således belyses pedagoger, förskolechefer och huvudmäns uppfattningar kring kompetensutveckling i förskolan i denna magisteruppsats.

När jag började denna magisterutbildning mötte jag begreppet arbetsintegrerat lärande för första gången. Ganska snart fann jag perspektivet intressant och intresset för synen på kompetensutvecklingen i förskolan blev allt större, detta då arbetsintegrerat lärande för mig till viss del är relaterat till kompetensutveckling och verksamhetsutveckling i förskolans arbetsmiljö. För att få en syn på ett arbetsintegrerat lärande i denna uppsats har jag valt en analysmetod där gemenskap och ett kollektivt lärande är grunden för utveckling av kunskap, eftersom arbetsintegrerat lärande till stor del för mig handlar om att lära tillsammans av varandra men också, för att tillsammans ta del av ny kunskap utifrån.

1.1 Centrala begrepp

Här presenterar jag de centrala begrepp som är av vikt för den fortsatta läsningen. Jag kommer här kort ge en förklaring till begreppen *kompetensutveckling* och *verksamhetsutveckling*:

Kompetensutveckling:

Kompetensutveckling förklarar Ellström (1996) som olika arbetssätt att använda för att höja enskilda individers eller flera individers kunskap inom ett bestämt område. Ellström (1996) säger vidare

Uttrycket kompetensutveckling blir med denna användning närmast synonymt med utbildning som det ovan definierats. Det bör emellertid påpekas att termen kompetensutveckling ibland används i en annan betydelse, nämligen som beteckning på själva den process genom vilken en enskild individ lär sig och skaffar sig kompetens. (Ellström, 1996 s. 13)

Med andra ord kan vi se att kompetensutveckling är att höja och utveckla kunskapen hos individer enskilda eller i grupp genom olika arbetssätt men kan likväl betyda själva lärandeprocessen som sker när ny kunskap inhämtas (Ellström, 1996). Båda förklaringarna går att applicera i den här uppsatsen.

Verksamhetsutveckling:

Verksamhetsutveckling går ut på att förbättra och utveckla en verksamhet för att på detta sätt förbättra kvaliteten i verksamheten (Ljungberg & Larsson, 2012). Verksamhetsutveckling går även ut på att säkerställa att det arbete som utförs har en tillräcklig styrning och säkring för att få till en bra nivå på kvalitén i verksamheten (Ljungberg & Larsson, 2012). Verksamhetsutveckling blir bättre ifall flera intressenter är delaktiga, däremot inte menat att alla intressenter har rätt att bestämma i de övergripande besluten (Ljungberg & Larsson, 2012).

Det övergripande syftet med verksamhetsutveckling enligt Ljungberg & Larsson (2012) är att uppnå det högsta möjliga kundvärdet till den lägsta möjliga kostnaden. Verksamhetsutveckling ses också som ett planerat och målinriktat arbete för att förbättra verksamhetens utveckling och kvalitet (Ljungberg & Larsson, 2012). Verksamhetsutveckling innebär också att tala om nyttan av utvecklingen inte att enbart inför ett nytt system bara för att samt att ledningens engagemang finns över hela processen och inte enbart i beslutsfattande i början (Ljungberg & Larsson, 2012).

1.2 Disposition

Uppsatsen är disponerad på följande vis: i första kapitlet, *Inledning*, tar jag upp varför jag blev intresserad av valda undersökningsområde, området *Centrala Begrepp* tas också upp och där tas de begrepp upp som är av vikt för den fortsatta läsningen samt denna *Disposition*. I andra kapitlet, *Bakgrund*, tar jag upp tidigare forskning och berör de områden som är av vikt för att förstå området som helhet. I tredje kapitlet, *Problemformulering*, finns en problemformulering för studien samt studiens *Syfte och Frågeställningar*. I fjärde kapitlet, *Teoretiskt perspektiv*, beskrivs de två olika metoderna jag använder för att granska det genererade materialet. I femte kapitlet, *Metod*, tas kort förstudiens metod upp och sedan tas delstudiernas metoder upp och kapitlet avslutas med *Etiska överväganden*. I sjätte kapitlet, *Resultat*, presenteras fallstudiens resultat uppdelat i tre delstudier, resultatet sätts i förhållande till bakgrundens tidigare forskning och de teoretiska perspektiven. I sjunde och sista kapitlet, *Diskussion*, börjar kapitlet med en analys av resultatet utifrån vald analysmetod, efter följer en *Konklusion* av studien där syfte och frågeställningar får sitt svar och kapitlet avslutas med funderingar kring *Metoddiskussion och Fortsatt forskning*.

2. Bakgrund

Verksamhetsutveckling och kompetensutveckling i förskolan är två områden som ska genomsyra verksamheten samt att detta ska grunda sig i ett kvalitetstänkande (Håkansson, 2013). Ser vi till förskolans läroplan Lpfö 98/10 (Skolverket, 1998/2010) och skollagen SFS 2010:800 (Utbildningsdepartementet, 2010) framgår vikten och behovet av att detta arbete sker. Stor tyngd läggs på förskolechefer att driva detta arbete (Lpfö 98/10; SFS 2010:800).

Uppdelningen i detta kapitel bygger på tre områden. Det första området berör vem som är ansvarig för att kompetensutveckling och utveckling av verksamheten sker samt vad det pedagogiska ledarskapet innebär. Andra området handlar om brister med kompetensutveckling. Det tredje området berör varför det är viktigt med kompetenta pedagoger och pedagogers åsikter kring framförallt kompetensutveckling.

2.1 Vem är ansvarig?

Huvudmannen, i detta fall kommunen (2 kapitlet 2§ Skollagen SFS 2010:800), har ett övergripande ansvar att fördela resurser och se till att styrning och ledning fungerar och att organisationen fungerar (Håkansson, 2013). I Skollagen 2 kapitlet 9 och 10§§ står det uttryckligen att förskolechefen är ansvarig för förskolan och utvecklingen av densamma samt att förskolechefen har ansvaret för hur organisationen planeras (Skollagen SFS 2010:800). Det står också att

Varje huvudman inom skolväsendet ska på huvudmannanivå systematiskt och kontinuerligt planera, följa upp och utveckla utbildningen. (3§ 4 Kapitlet SFS 2010:800)

Däremot står det lika tydligt i skollagen att det är huvudmannen som ansvarar för att pedagoger och förskolechefer får kompetensutveckling samt har tillräckliga kunskaper i styrdokument och dylikt (2 kapitlet 34§ Skollagen SFS 2010:800). Systemet kan kallas deltagande målstyrning (Håkansson, 2006, s.11). Vilket innebär varje huvudmans/kommuns frihet att fördela resurser som då ska leda till bättre måluppfyllelse ute i verksamheterna (Håkansson, 2006).

Det är angeläget att *huvudmannen* identifierar utvecklingsområden och beslutar vilka utvecklingsinsatser som ska prioriteras. (Skolverket, 2012 s. 33)

Huvudmannen är ansvarig för att identifiera utvecklingsområden och för att kunna göra det behöver de ha tillräcklig information om varje enhet och då skapar tillräcklig kunskap för att bestämma vilka utvecklingsområden som behöver åtgärdas (Skolverket, 2012). Därtill bör även en viss försiktighet iakttagas då förskolechefer riskerar förlora möjlighet att påverka utan hamnar i positionen att de bara får verkställa beslut ovanifrån (Skolverket, 2012). Huvudmannens viktigaste uppgift är helt enkelt att se till att förutsättningar för att driva en kvalitativ utbildning finns (Skolverket, 2012; Håkansson, 2006).

Ledningsansvarige på förskolan, förskolechefen som precis förtydligats från Skollagen, är den som har ansvaret för att verksamheten och verksamhetens utveckling (Gotvassli, 2002; Håkansson, 2013). Förskolechefen behöver i sitt arbete förhålla sig till verksamhetens behov kontra pedagogernas önskemål (Gotvassli, 2002). Dessutom behöver förskolechefen förhålla sig till huvudmannens mål (Håkansson, 2006). Men samtidigt är det av stor vikt att förskolechefer tydligt visar vilka mål de vill uppnå på ett konkret sätt och visar på en tydlig roll som ledare i situationen (Håkansson, 2013). Det är huvudmannens roll att se till att förskolecheferna har kunskaperna och metoderna för att uppfylla arbetsuppgifterna (Skolverket, 2012). Detta genom att ha relevant dokumentation över resultat och måluppfyllelse i förskolorna och använda det som grund i fortsatt utvecklingsarbete (Skolverket, 2012).

Förskolechefen ett ansvar enligt 4 kapitlet 4§ att integrerar personalen i kvalitetsarbetet samt även barn och deras vårdnadshavare (Skollagen SFS 2010:800). Däremot upplever pedagogerna att förskolecheferna inte alltid genomför detta uppdrag (Gotvassli, 2002). Anledningen till förskolechefens bristande uppfyllelse av önskemål har med arbetsbelastning av bland annat administrativa uppgifter att göra samt en känsla av bristande stöd och hjälp från huvudmannen (Gotvassli, 2002). Huvudmannen ska i det här läget kunna ha en bra dialog med förskolechefer för att säkerställa att de pedagogiska målen i verksamheten blir uppfyllda (Skolverket, 2012; Skolinspektionen, 2014b). Dels behövs det en god dialog mellan förskolechef och huvudmannen då huvudmannen efter sina undersökningar går in och påvisar vad som behöver utvecklas vad vart resurserna ska gå till (Skolverket, 2012; Skolinspektionen, 2014b).

Däremot finns det inte alltid en kontakt mellan huvudman och förskolechef även om huvudmännen anser att kommunikation och ledarskap ut i verksamheterna är viktigt (Rapp, 2011). Samtidigt menar huvudmännen att det inte är säkert att alla anställda ens vet hur huvudmannen ser ut (Rapp, 2011). Vid eventuella brister i verksamheten från uppföljning och eller klagomål är det huvudmannens uppgift att se till att de åtgärder som är nödvändiga företas (4 kapitlet 7§ Skollagen SFS 2010:800). Även här behövs en god dialog mellan förskolechef och huvudman då klagomålen ofta kommer till förskolechefen i första läget även om det är huvudmannens uppgift att hantera och åtgärda klagomål (Skolverket, 2012).

Studier visar att det finns brister och otydligheter hur huvudmannauppgifterna ska hanteras då det inom vissa kommuner delegeras på förvaltningar eller nämnder (Skolverket, 2011). Detta kan i sin tur leda till oklarheter gällande styrning och uppföljning av uppdragen då kommunerna inte själva vet vem som ska ha ansvaret för huvudmannarbetet (Skolverket, 2011).

2.1.1 Pedagogiskt ledarskap

Synen på förskolechefer som de enda ledarna och som själva har ansvaret för att strukturera, styra och förbättra förskolans resultat har bytts ut mot synen på förskolechefer som pedagogiska ledare för verksamheten (Håkansson, 2013).

I det sammanhanget används ibland begreppet *pedagogiskt ledarskap* som kännetecknande för ett ledarskap som närmar sig, utvärderar och utmanar lärarens arbete med undervisning genom en konstruktiv och "läroplansnära" kommunikation. (Håkansson, 2013, s. 140)

Begreppet pedagogisk ledare är något som återfinns även i Lpfö 98/10 och där det tydligt står att förskolechefen har ansvar för att det sker ett systematiskt kvalitetsarbete och att personalen får den kompetensutveckling som verksamheten behöver för att kunna genomföra sin profession på bästa sätt (Skolverket, 1998/2010). Här är det huvudmannens uppgift att se till att verksamheterna fungerar väl och att förskolecheferna har förutsäglichingar för att agera utifrån ett bra pedagogiskt ledarskap (Skolverket, 2012).

Ett gott pedagogiskt och strategiskt ledarskap ligger till grund för kvalitetsutvecklingen i förskolan (Skolinspektionen, 2012). Ett ledarskap med strukturer och gemensamt arbete tillsammans med pedagogerna i arbetslagen behövs för att få ett bra utvecklingsarbete av den dagliga verksamheten och för att få en genomgående verksamhetsutveckling (Skolinspektionen, 2012). För att ha ett gott ledarskap behövs att förskolechefen har legitimitet i sin roll och ett godkännande från de anställda för att klara av att vara en tydlig ledare (Rapp, 2012).

Det är inte bara tidsbrist som påverkar arbetet med kompetensutveckling utan även relationen mellan pedagoger och ledningen (Asplund Carlsson m.fl., 2001). Paulsson, Ivergård & Hunt (2005) menar att en chef behöver vara en tydlig ledare i kontroll som samtidigt skapar möjlighet

och tid för ny kunskapsinhämtning samt tid för gemensam reflektion. Samtidigt behöver förskolechefens se till att det finns en samstämmighet kring hur verksamheten ska drivas framåt (Asplund Carlsson m.fl., 2001). Även Håkansson (2013) påvisar behovet av relationen mellan förskolechef och pedagoger och vikten av att hitta en balans mellan kommunikation med pedagogerna och styrning av verksamheten.

2.2 Utmaningar för ledningen

I en rapport från Skolinspektionen (2013) finner granskningen att barnen i flertalet förskolor inte får möjlighet att nå målen då kommun och förskolechefer behöver arbeta mer aktivt med styrning och utveckling av verksamheten. Granskningen visar också att genom att inte mäta barnens måluppfyllelse leder detta till ett sämre underlag för kommande utveckling av förskolan (Skolinspektionen, 2013). Som vi sett i tidigare avsnittet är huvudman och förskolechef ansvariga för detta arbete.

Det visar sig emellertid att det i många kommuner finns brister i ledningsarbetet och dessutom tyder granskningen på att förskolechefer inte har tillräcklig insyn i det dagliga pedagogiska arbetet (Skolinspektionen, 2013). Skolinspektionens (2013) granskning visar också på att den kompetensutveckling som sker är bristfällig samt sker sporadiskt och att personalen upplever att det oftast sker på studiedagar eller att enbart förskolechefen får tillgång till kompetensutvecklingen. Likväl är det bra om kompetensutvecklingen har en koppling till pågående verksamhet och har en relevans för pedagogerna (Rönnerman, 2005). Därtill har pedagogerna själva också ett ansvar för att arbeta aktivt med att införskaffa ny kunskap för att utveckla sin kompetens (Skolinspektionen, 2012). Det är likväl viktigt för arbetsgivare att ge möjlighet till reflektion och processande av ny kunskap för att minska stress och öka kunskapsinhämtningen (Paulsson, Ivergård & Hunt, 2005).

Det finns konstaterade brister inom det systematiska kvalitetsarbete detta då utvecklingsområdena punktmarkeras och enbart tas upp på utvecklingsdagar (Skolinspektionen, 2014b). Dessa utvecklingsdagar sker några gånger per år, färre än vad som eftertraktas. Den kompetensutveckling som sker på bland annat studiedagar och föreläsningar tenderar dessutom att inte diskuteras varken av förskolechef eller av pedagoger på avdelningarna (Skolinspektionen, 2012; 2014b). Här är det återigen förskolechefens uppgift att säkerställa att kompetensutvecklingen tas till vara eftersom kompetensutveckling annars inte får någon mening (Skolinspektionen, 2012). Skolinspektionen (2013) visar i sin granskning att både huvudmän och förskolechefer inte ser till att personalen har rätt kompetens på förskolan och att de brister i det systematiska kvalitetsarbetet och utvärdering av verksamheten. Detta uppdrag tillhör huvudmannens skyldigheter att genomföra (Nihlfors, 2003).

Det systematiska kvalitetsarbetet infördes som standard för att betona kommunernas/huvudmännens eget ansvar för att säkerställa kvalitén på utbildningen och ska utgå från lokala mål samt styrdokumentsmålen (Håkansson, 2006). Däremot blir frågan ifall dessa kvalitetsredovisningar gynnar ett samarbete mellan de olika intressenterna inom utbildningsområdet (Håkansson, 2006). Kvalitetsarbetet som är ålagt kan ses som en form av lokalt organiserat lärande, alltså att den utvärdering och uppföljning som sker ska efter analys och reflektion leda till utveckling av kvalitén genom de förbättringsåtgärder som genomförs (Håkansson, 2006). Det här lärande ska genomföras av både kommun och alla skolformer genom ett självutvärderingstänkande, där alla inblandade parter ska delta ända ner till elevnivå, som i sin tur leder fram till måluppfyllelserapporter (Håkansson, 2006). Uppkommer brister i analysarbetet ska kommunerna/huvudmännen tydligt visa på vilka åtgärder de ska genomföra för att åtgärda bristerna (Håkansson, 2006).

I en granskning från Skolinspektionen 2014 ser de att åtta av tio huvudmän brister i sitt uppdrag med uppföljning av utvecklingsområden samt att införskaffade resultat sällan leder till direkta åtgärder (Skolinspektionen, 2014a). Vidare ses att utvecklingsuppdrag inte följs upp vilket kan leda till att verksamheterna i framtiden inte når sin måluppfyllelse då rätt områden inte får möjlighet att utvecklas (Skolinspektionen, 2014a). Däremot kan det finnas brister i det material huvudmannen får in då det finns en tradition att skriva verksamhetsberättelser utan någon sorts kvalitetsutvärdering i även om det mer och mer blir en värdering av arbetet i dagens kvalitetsredovisningar (Håkansson, 2006).

Därtill kan vi se att huvudmannen inte alltid fullföljer sitt uppdrag då verksamheterna inte följs upp systematiskt och huvudmannen saknar också en tydlig bild över vilken kvalitet utbildningen håller (Skolinspektionen, 2014b). Den data huvudmannen ska samla in blir inte insamlad utan det arbete brister vilket leder till bristande kartläggningsarbete och i längden bristande måluppfyllelse (Skolinspektionen, 2014b). Viss data samlas in men samlas inte alla nivåer och instanser av data in riskerar utvecklingsområden gå huvudmannen förbi (Skolinspektionen, 2014b). Ifall huvudmännen tar del av den kompetensutveckling pedagogerna införskaffat blir utvecklingen inte något för enskilda förskolor utan något huvudmännen kan ta del av och föra vidare till andra verksamheter (Rönnerman, 2000).

Däremot visar en studie att resurserna inom kommunerna delas ut efter vissa färdiga mått utan att följa de behov som finns ute i varje verksamhet samt att ej uppnådda mål ses som en rutin sak som ofta återkommer och då ej arbetas med (Skolverket, 2011). Utöver det kan det bli ett problem när huvudmannen förväntas göra något ålagt från staten men ekonomin inte håller för det (Nihlfors, 2003; Rapp, 2011). Detta i sin tur kan leda till att ansvaret hamnar ute i verksamheten där skolans ledning istället får stå för lösningen av de ej uppfyllda målen även om det är huvudmannens uppdrag att säkerställa att målen uppnås (Skolverket, 2011). I förskolan behöver förskolechefen ha ett tydligt samarbete med verksamheten för att på bästa sätt leda verksamheten (Muijs m.fl., 2004).

2.3 Varför är det viktigt att ha kompetenta pedagoger?

I en publikation från Skolverket av Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson & Kärrby (2001) ser vi att kvaliteten i förskolan bygger på ifall de pedagogiska målen uppfylls samtidigt lyfter de fram att bedömningen av kvalitet ska ske både i nuet och för framtiden. Håkansson (2013) tar därtill upp att oavsett ifall fokus läggs på organisationsutveckling eller kompetensutveckling av pedagogernas kunskaper ska grunden ligga i det insamlade materialet där barnens kunskaper och uppnådda mål samt pedagogers åsikter och tankar finns samlat. Fokus bör också ligga på att säkerställa att pedagogerna håller sig tillräckligt uppdaterade om den forskning som finns inom området (Håkansson, 2006).

Kvalitetssäkring i förskolan bör ge ökade möjligheter att nå verksamhetens mål i förhållande till förskolans läroplan och för att skapa en bra kvalitetssäkring behövs en kontinuerlig kompetensutveckling av pedagogerna (Gotvassli, 2002). Samtidigt ska fokus vara att barnen får möjlighet att utvecklas efter bästa förmåga (Gotvassli, 2002). Skollagen beskriver detta som följer:

Förskolan ska stimulera barns utveckling och lärande samt erbjuda barnen en trygg omsorg. Verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet. Förskolan ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap och förbereda barnen för fortsatt utbildning. (8 kapitlet 2§ Skollagen SFS 2010:800)

Både en rapport från Skolinspektionen (2012) och Gotvassli (2002) visar på att pedagoger med hög kompetens och god förmåga att skapa en pedagogisk miljö ger bättre förutsättningar för

barnen att lära sig. Gotvassli (2002) tillägger också att detta blir ett sätt att belysa kompetensutveckling genom att fokusera på pedagogernas kunskapsnivå. Följaktligen kan vi då se att verksamheten behöver utvärderas utifrån personalens utbildningsnivå och kompetens, hur pedagogerna möter barnen och vilket förhållningssätt pedagogerna har gentemot barnen (Åsén, 2002).

2.3.1 Utmaningar i utvecklingsarbetet

Det finns tendenser som pekar på att pedagoger inte upplever att det behöver aktivt vara med och planera det pedagogiska arbetet tillsammans med förskolechefen även om de har kunskaper och idéer att bidra med (Gotvassli, 2002). Detta menar Paulsson, Ivergård & Hunt (2005) kan skapa motstånd till att utveckla sin kunskap. Studien visar att genom att ha tydliga direktiv gällande vilka krav som finns på sitt arbete och en likväl lika stor kontroll över sitt arbete skapas en motivation till att utveckla sin kunskap.

För att det systematiska kvalitetsarbetet och utvecklingen på förskolan ska fortgå behövs ett gott ledarskap och en tydlig medverkan från förskolechefen finnas (Håkansson, 2013). Förskolechefer behöver bli bättre på sitt pedagogiska ledarskap och på att skapa en kultur där pedagogerna känner sig välkomna att vara delaktiga och påverka utvecklingsarbetet på förskolan (Skolinspektionen, 2012). Skapas en sådan kultur ökas också möjligheten för en bättre kunskapsinhämtning och då kompetensutveckling (Paulsson, Ivergård & Hunt, 2005).

Paloniemi (2006) menar på att ett gemensamt lärande på arbetsplatsen är viktigare än ett formellt lärande utanför arbetsplatsen. Vidare menar Paloniemi (2006) att dela kunskap mellan varandra är ett av de vanligaste sätten att utveckla sin kunskap, likväl är deltagande i olika kurser och vara uppdaterad på forskning inom sitt område bra sätt att utveckla sin kunskap. Förskolecheferna bör å sin sida agera som en brygga mellan verksamheten och ny forskning kring området (Muijs m.fl., 2004) och då leda pedagogerna i det kompetensutvecklingsarbete som finns på arbetsplatsen enligt Paloniemi (2006). För att knyta an till vad Paloniemi (2006) påtalar om att dela kunskap menar också Rönnerman (2005) att det är viktigt att gemensamt diskutera och reflektera över ny kunskap för att få en fördjupad kunskap, men att det är av lika stor vikt att kunskapen blir praktiserad ute i förskolans verksamhet.

Förskolecheferna, visar Skolinspektionen (2012), är inte alltid geografiskt nära och inte alltid särskilt aktiva ute på förskolorna. Enligt vad pedagogerna upplever agerar inte förskolechefen tillräckligt mycket i utvecklingsarbetet på förskolan utan arbetar för att bibehålla en fungerande grund (Skolinspektionen, 2012). Det är viktigt att ha en tydlig ledare som styr verksamheten då det genererar en kvalitet i organisationen (Muijs m.fl., 2004). En tydlig närvarande ledare, som arbetar nära med pedagogerna, påverkar implementeringen av utvecklingsområden och ger en ökad måluppfyllelse (Muijs m.fl., 2004). Att utöver att vara närvarande som Muijs m.fl. (2004) påtalar är timingen viktigt när det kommer till kompetensutveckling (Paloniemi, 2006). Det gäller att arbetserfarenheten ligger i linje med vilken riktning kompetensutvecklingen har (Paloniemi, 2006).

Granboms (2011) studier visar att pedagogerna var nöjda med förskolechefernas arbete kring kompetensutveckling men de flesta ansåg att det fanns saker att förbättra. Därtill menar pedagogerna att de inte alltid hinner slutföra ett projekt/område innan det är dags för nästa område vilket gör att arbetet kan upplevas som tungt (Granbom, 2011). Däremot finns en vilja att driva verksamheten framåt hos pedagogerna vilket gör att de går med på arbetsbelastningen (Granbom, 2011). Paulsson, Ivergård & Hunt (2005) visar att genom att ge kontroll till de som arbetar gällande lärande processen skapas en mer stimulerande lärprocess och minskar stressen som kompetensutveckling kan skapa. Dessutom menar Paulsson, Ivergård & Hunt (2005) och Rönnerman (2005) att en bra arbetssituation blir stimulerande och skapar då en motivation att utvecklas och ta till sig ny kunskap.

Pedagogerna vill bli hörda utifrån de problem som uppstår i verksamheten och efterfrågar inte något pedagogiskt ledarskap vilket kan tolkas som ” ... *ett icke formulerat behov av pedagogiskt ledarskap och önskan om bekräftelse på att personalen gör ett gott arbete.*” (Skolinspektionen, 2012, s.51). Det finns fall vid kompetensutvecklingsinsatser där förskolechefen ansåg området inte vara av intresse och tidsbrist och resursbrist angavs som orsaker till varför pedagogerna inte skulle få den önskade utbildningen (Gillberg, 2008). Paloniemi (2006) menar att det är av vikt att det finns en viss timing mellan kompetensutvecklingsinsatser och den erfarenhet den berörda personen har för att öka kunskapsinhämtningen. Det gäller för pedagogerna när de möter motstånd att själva ta tag i och skapa möjligheter och utrymme för den nya kunskapen innan frågeställningarna kan bli besvarade (Gillberg, 2008).

I många fall sker kompetensutveckling för enbart några av pedagogerna och tanken bakom detta arbetssätt är att de pedagogerna ska föra vidare den nya kunskapen till sina kollegor och på detta sätt skapa lärande för hela gruppen (Skolinspektionen, 2012). Det blir däremot inte alltid ett gemensamt lärande enligt Skolinspektionens (2012) granskning samt att det inte sker några stora förändringar och inget större utvecklingsarbete genom detta arbetssätt.

I en avhandling kring lärares åsikt i ämnet (Nilsson, 2006) framkommer det att liknande problem finns där och att det rent utav finns ett ointresse hos kollegorna att ta del av den kompetensutveckling den enskilda läraren erhållit. Flera lärare uttrycker också att de borde vara obligatoriskt att delge den nya kunskapen till kollegor (Nilsson, 2006). Lärarna uttrycker också att rektorn ska ta ansvar och se vilken kunskap som erhållits och ansvara för verksamhetens och lärarnas kompetensutvecklingsbehov (Nilsson, 2006).

2.3.2 Pedagogernas tankar kring kompetensutveckling möjligheter och brister

Skolinspektionens (2012) granskning visar att den kompetensutveckling som sker för enskilda pedagoger på föreläsningar eller studiedagar tenderar att inte ge någon reell kompetensutveckling av pedagogerna. Även om kunskapen och engagemanget hos pedagogerna som varit del av kompetensutvecklingen finns är det svårt att samla ihop och efterarbeta kunskapen för att sedan föra vidare den till kollegorna och skapa en förändring (Skolinspektionen, 2012).

Pedagoger vill ha möjlighet att påverka vad som ska läras på studiedagar och själva vara med och påverka verksamheten framåt vilket de anser att de inte allt får möjlighet till (Gillberg, 2008). När beslut kommer ovanifrån anser inte alltid pedagogerna att det är det här de behöver utveckla utan upplever då exempelvis studiedagar som meningslösa (Gillberg, 2008). Paulsson, Ivergård & Hunt (2005) menar på att ju högre kontroll du har gällande val av kompetensutveckling desto högre blir kunskapsinhämtningen vid kompetensutvecklingstillfället, detta gäller vid lärande utanför arbetsplatsen.

Pedagogerna i Gillbergs studie (2008) lyfter även fram vikten av självreflektion för ett ökat lärande. Överlag anser pedagoger att möjlighet att diskutera med varandra skapar ett fördjupat lärande, att få ta del av varandras tankar och reflektioner driver utveckling och lärande vidare (Rönnerman, 2000; Rönnerman, 2005). Att få lyfta funderingar och kunskap med andra skapar ny kunskap och allra helst ser pedagogerna att reflektionen sker på egna arbetsplatsen (Rönnerman, 2000) detta önskemål ligger i korrelation till vad Paulsson, Ivergård & Hunt (2005) finner i sin studie där reflektion tillsammans ligger till grund för ökad kunskapsinhämtning samt att det är viktigt att det skapas tid till detta under arbetstiden. Däremot är det av lika stor vikt att ny kunskap kommer från olika håll, enbart fokus på arbetserfarenhet eller formella kurser utanför arbetet eller frågor som dyker upp skapar ingen djupare kunskap enligt Rönnerman (2005).

Däremot finns det en tidsaspekt i förskolan vilket gör det svårt att finna tid till gemensam reflektion även om den visar sig vara av stor vikt och är önskad hos pedagogerna (Rönnerman, 2000). För att skapa en bra utveckling av verksamheten krävs det goda dialoger tillsammans

med andra men för detta behövs tid och tid är något som oftast ses som en bristvara i organisationen (Myndigheten för Skolutveckling, 2003).

3. Problemformulering och Syfte

I det här avsnittet kommer studiens problemformulering presenteras, problemformuleringen har framkommit utifrån förstudien samt den tidigare forskning som presenterats i bakgrunden. Även studiens syfte och frågeställningar kommer att presenteras i detta avsnitt.

3.1 Problemformulering

Kommunen är idag huvudman och därmed ansvarig för förskolans verksamhet och måluppfyllelse. Huvudmannen ska ha kontinuerlig kontakt med förskolechefer och systematiskt samla in data för att analysera. Detta för att kunna prioritera och upptäcka områden inom verksamheten som behöver utvecklas. Huvudmannen är också ytterst ansvarig för att pedagogerna har tillräcklig kunskap för att kunna genomföra sitt jobb på bästa sätt likaså gäller detta för förskolecheferna. Enligt Skolinspektionens granskningsrapport (2014) finns det brister i detta arbete. Kommunikationen brister i många fall och resurser delas ut enligt en standardmall.

Förskolecheferna önskar mer stöd och huvudmännen är till viss del nöja med sitt arbete och anser att de erbjuder det stöd förskolecheferna eftersöker. Om det verkligen ser ut på detta sätt hur ska pedagogerna och förskolecheferna då få den kompetensutveckling de behöver för att kunna klara av förskolans måluppfyllelse. Nästa steg blir hur pedagoger ser på kompetensutvecklingen i förskolan och forskning visar på att det enligt pedagoger i förskolan finns brister i detta arbete och att de får dra utvecklingen själva.

Hur är det ute i verksamheterna? Genomför huvudmännen det systematiska kvalitetsarbete de är ålagda att göra? Genomför förskolecheferna och pedagogerna sitt jobb utifrån deras ålagda mål och får de olika nivåerna det stöd som behövs för att kunna utvecklas. För ett par år sedan kom en ny skollag, SFS 2010:800, och hur ställer sig den nya skollagen mot den gamla, SFS 1985:1100, när det kommer till styrning och vem som är ansvarig för kompetensutvecklingen i förskolorna. Frågan blir här ifall det är några skillnader och ifall verksamheterna samt huvudmännen arbetar efter den gällande skollagen, SFS 2010:800.

3.1 Syfte och Frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka kompetensutveckling i förskolan gällande pedagogernas och förskolechefernas kompetensutvecklingsmöjligheter utifrån tre olika perspektiv.

- Hur får huvudmännen kunskap om behovet av kompetensutveckling hos ansvarade förskolor samt hur genomförs kompetensutvecklingen?
- Hur ser pedagoger och förskolechefer på det kompetensutvecklingsarbete som sker i förskolan?
- Vilka är skillnaderna och likheterna rörande kompetensutvecklingsarbete i förskolan mellan gällande skollag och föregående skollag?

4. Teoretiskt perspektiv

I det här avsnittet kommer de tre olika teoretiska perspektiv, med respektive begrepp, jag har valt att förstå studiens empiri mot presenteras. Anledningen till att jag valt de teorier jag har är för att de kopplar an till områden som är relevanta för förskolans praktik och styrningsätt utifrån gällande skollag och läroplan för förskolan. Praktikgemenskaper har jag valt för att förskolan som organisation kan ses som en praktikgemenskap där alla arbetar mot samma mål. Det formella, icke-formella och informella lärandet valde jag för att kunna visa på ifall det finns olika nivåer av lärande i förskolan och dess organisation. Teorin om lärande organisation utifrån utvärdering valdes återigen på grund av rådande styrningsätt i förskolan främst utifrån skollagens (SFS 2010:800) skrift.

4.1 Praktikgemenskap

För att förstå teorin om praktikgemenskaper (på engelska Communities of Practice) behöver följande begrepp översättas. Dessa begrepp hämtade från Wenger (1998) är¹: Mutual engagement = Gemensamt engagemang, Joint enterprise = Gemensamt projektmål/företagsmål, Shared Repertoire = Gemensamt språk/repertoar, Brokering/broker = Förmedling/förmedlare, Participation = Delaktighet, Reification = Reifikation - Förtingligande, Multimembership = Multimedlemskap och Communities of Practice = Praktikgemenskaper.

Som teori för analys av studien har jag valt att använda mig av praktikgemenskaper (Wenger, 1998). Praktikgemenskap är en sociokulturell lärandeteori som bygger på att människor i bestämda grupper lär av varandra genom att de arbetar för och mot ett gemensamt mål (Wenger, 1998). En praktikgemenskap behöver ha gemensamt engagemang, ett gemensamt projektmål samt gemensamt språk och repertoar över hur saker görs samt en tydlig avgränsning för att visa på gruppens specifika mål (Wenger, 1998). Wenger (1998) beskriver också om att medlemmar kan ha olika medlemsnivåer inom olika praktikgemenskaper, eftersom människor kan vara medlem i många olika praktikgemenskaper. Vissa praktikgemenskaper kan du vara med som huvudmedlem och i andra mer som en medlem ute i periferin. I den här situationen där en medlem går mellan olika praktikgemenskaper kan kunskap föras från en gemenskap till en annan vilket gör medlemmen till en förmedlare (Wenger, 1998).

Två huvudbegrepp som Wenger (1998) använder inom praktikgemenskap är delaktighet och reifikation, med denna dualitet menar Wenger att det finns både ett socialt och personligt deltagande samt en förtingligande syn av verksamheten, detta som sen i sin tur ligger till grund för en konstant förhandling av mening av det som sker i praktikgemenskapen. Oavsett om det handlar om att äta på samma restaurang med samma kollegor, föra konversationer med samma kollegor som vanligt eller vad det än är fortsätter dessa handlingar och på detta sätt förhandlar man konstant om meningen i situationen (Wenger, 1998). Utöver redan nämnt är ytterligare en punkt viktig för att förstå sig på en praktikgemenskap. Detta innebär att medlemmar inom en praktikgemenskap hjälper varandra och ser till att nya medlemmar blir fullvärdiga medlemmar och lär sig det som behöver läras, både tyst kunskap och tydlig konkret kunskap, den som har jobbat länge erbjuder hjälp till de nya som i sin tur när fler nya kommer erbjuder sin kunskap (Wenger, 1998).

Praktikgemenskaper bygger på ett gemensamtänk vilket även förskolan bygger på då läroplanen tydligt visar där fokus ligger på vad arbetslagen ska genomföra (Lpfö 98/10). Utifrån skollag (SFS 2010:800) framkommer det krav och skyldigheter kring att pedagoger har relevant

¹ Egen översättning.

kunskap för att genomföra sitt arbete och detta kan mycket väl ses från ett gemensamt lärande perspektiv vilket praktikgemenskaper är ett exempel på.

4.2 Formellt, icke-formellt och informellt lärande

Formellt och informellt lärande är två olika sidor på ett mynt där det formella lärandet sker i fasta sammanhang som skolan och organiserade situationer medan det icke-formella och informella lärandet sker i situationer som inte ses som fasta och organiserade (Werquin, 2010). Med andra ord är det informella lärandet det som sker hela tiden utan att vi behöver reagera och inse det (Werquin, 2010). Brennan (1997) menar å sin sida att informellt lärande är något som sker i organiserade situationer utanför det formella lärandets institution. Vilket Werquin (2010) instämmer med till viss del utifrån det faktum att icke-formellt och informellt lärande kan ske avsiktligt men även i informellt. Alla människor hamnar i situationer där de lär informellt men det är inte alla som ser sin nya kunskap och kan använda sig av den (Werquin, 2010).

Werquin (2010) menar också på att det formella lärandet kan påskyndas ifall det kompletteras med det icke-formella och informella lärandet vilket också kan leda till att människor får en ökad vilja att lära sig nytt. Skolverket (2000) lyfter upp möjligheten till kompetensutveckling och organisatorisk utveckling på arbetsplatsen som en möjlighet för både det formella och det icke-formella och informella lärandet men att det varierar från yrke till yrke. För det livslånga lärandet, och viljan för individen att fortsätta lära, behöver det finnas utbildningsmöjligheter som möter individen utifrån individens förutsättningar (Skolverket, 2000). Utifrån Brennan (1997) och Werquin (2010) kan det som Skolverket lyft fram rymmas inom ramen för det icke-formella och informella lärandet. Därtill lyfter Skolverket (2000) fram att de utbildningsinsatser som sker inte enbart ska grunda sig på individens formella utbildningsbakgrund utan även grunda sig på den informella kunskapen individen har.

Schugurensky (2000) förtydligar skillnaderna mellan formell, icke-formell och informellt lärande och menar att det informella lärandet är det lärande som sker utanför det formella och det icke-formella lärandet. Icke-formellt lärande sker i, och som tidigare nämnts, organiserade aktiviteter med en ledare men utanför den formella arenan (Schugurensky, 2000). Schugurensky (2000) menar vidare att informellt lärande sker utanför ramen av det formella och icke-formella men kan även uppstå i samband med ett formellt lärande. Det informella lärandet är ofta det som vi har stor nytta av i det dagliga livet och arbetet och det är ett lärande beroende på situation som du kan eller inte kan påverka exempelvis är det lärande som sker i en social situation inte avsiktligt eller medveten (Schugurensky, 2000).

Formellt, icke-formellt och informellt lärande förstås delvis olika beroende på vem som tolkar det men övergripande handlar det om lärande som sker i antingen institutionella situationer (som skolan), organiserade situationer (som aktiviteter på fritiden) och om ett bland annat socialt lärande vilket sker medvetet och omedvetet, avsiktligt och oavsiktligt under hela dagen (Werquin, 2010; Schugurensky, 2000; Werquin, 2010; Brennan, 1997).

4.3 Lärande organisation genom utvärdering

Utvärdering kan ses som en grund för en lärande organisation, en lärande organisation är ett synsätt som främjar utveckling av bland annat kunskap hos individens utveckling likväl som för verksamhetens progression (Ellström, 2005). Fokus ligger på utveckling för framtiden och att lärandet ska ske i det dagliga arbetet (Ellström, 2005). I en lärande organisation är individerna kritiska och ifrågasättande till mål och dylik och strävar efter att förstå varför och hur situationer på bästa sätt kan lösas och utvecklas (Ellström, 2005). En arbetsgång inom verksamheter bygger

på att det finns en gemensam plan som grund för verksamheten som sedan följs upp och bildar i slutänden nya mål för verksamheten (Granberg & Ohlsson, 2005). Däremot finns vissa problem då det kommer till att mäta måluppfyllelse inom vissa verksamheter, exempelvis skola och förskola (Granberg & Ohlsson, 2005). Granberg & Ohlsson (2005) menar på att den lärande organisationen ser organisationen och verksamheten som en individ och att lärande då sker under samma förutsättningar som för en individ. Därtill säger Granberg & Ohlsson (2005) också att i vissa fall ses lärandet hos individen i organisationen men att det leder fram till ett kollektivt minne bland annat i pärmar och dylikt.

Håkansson (2013) pratar om systematiskt kvalitetsarbete vilket handlar om att kontinuerligt utvärdera verksamheten utifrån givna/satta mål och menar därtill att för att få en lyckad utveckling av organisationen, exempelvis förskolan, behövs en insyn i ett organisatoriskt system. Här kan tänket kring den lärande organisationen vara till nytta (Håkansson, 2013). Jerkedal (2010) lyfter upp det faktum att utvärdering är något som ger en grund för att kunna fatta välgrundade beslut för framtida åtgärder. Jerkedal (2010) menar vidare att utvärdering ska vara systematisk och ge information för berörda personer som är trovärdig och brukbar för vidare arbete. Med det här kan vi se att utvärdering och en lärande organisation har vissa likheter då den lärande organisationen behöver återkoppla till vad som gjorts och mäta sin måluppfyllelse (Granberg & Ohlsson, 2005).

5. Metod

I detta kapitel kommer studiens metodologiska ansatts diskuteras och förklaras samt mer ingående presentation för valet av metodologi kommer att presenteras. Kapitlet kommer även beröra forskningsetik.

5.1 Fallstudie som metod

Jag har valt att använda fallstudie (Merriam, 1994; Denscombe, 2009) som övergripande metod i denna studie. Fallstudie betyder att ett specifikt begränsat fall undersöks och i det här fallet sker det ur tre olika synvinklar med tre olika metoder vilket ger en triangulering av resultatet (Merriam, 1994; Denscombe, 2009). Två av metoderna går under kvalitativ metod och är den kvalitativa intervjun (Repstad, 2007; Bryman, 2012; Eliasson, 2006) och den kvalitativa datorstödda intervjun (Bryman, 2012; Repstad, 2007). Huvudmännen i studien intervjuades i person medan förskolechefer och pedagoger fick svara på datorstödda intervjuer. Den tredje metoden för att samla empiri är utifrån dokument i form av den tidigare skollagen, SFS 1985:1100, samt den nya skollagen, SFS 2010:800, vilka vars äkthet och trovärdighet utgörs av att respektive skollag är framställd av den svenska regeringen (Merriam, 1994; Denscombe, 2009). Dokumenten och det framkomna materialet från de två olika intervjumetoderna kommer att analyseras utifrån innehållsanalys (Merriam, 1994; Denscombe, 2009). För närmare beskrivning se 5.3 *Analysförfarande*. Jag har valt att använda mig av en tolkande fallstudie där jag undersöker och beskriver fenomenet kompetensutveckling i förskolan (Merriam, 1994).

5.2 Validitet och Reliabilitet

Fallstudien är utformad utifrån tre olika perspektiv och områden vilket ger en trianguleringsmetod som i sin tur leder fram till en ökad inre validitet samt reliabilitet (Merriam, 1994). Genom att använda sig av flera olika informationskällor får det framkomna materialet en större tillförlitlighet (Merriam, 1994; Denscombe, 2009). Då fallstudien som metod ger ett resultat som kan bli svårt att generalisera på ett större sammanhang (Denscombe, 2009) har jag valt att använda mig av data insamlad från olika förskolor, förskolechefer och huvudmän från flertalet områden för att skapa en något större grund att förstå resultatet på, det innebär däremot inte att resultatet blir generaliserbart i ett större sammanhang utan får ses som en liten inblick i förskolans verksamhet. Resultatet i fallstudien kopplas ihop med tidigare forskning i området för att ge en större tyngd och validitet till fallet (Merriam, 1994).

Vid intervjuerna med huvudmännen nämnde jag varken min tidigare utbildning eller arbete inom förskolan före intervjun. Detta för att inte skapa någon sorts påverkan utifrån min bakgrund som förskollärare Detta för att min roll som forskare inte skulle påverkas av varken mig själv eller av respondenten och leda till att respondentens sanna svar inte kommer fram och då påverka studiens resultat (Finly, 2003; Merriam, 1994). Även i förhållande till en ökad validitet och reliabilitet som skapas ifall respondenten inte blir påverkad av forskaren i intervjusituationen (Eliasson, 2006). I förhållande till detta föll valet på att använda mig av datorstödda intervjuer (Bryman, 2012; Repstad, 2007) för att samla in förskollärarnas och förskolechefernas tankar kring ämnet. Genom denna metod skapades en distans mellan mig och respondenterna vilket gjorde att mina erfarenheter och åsikter kring ämnet troligen inte påverkade respondenternas svar (Finly, 2003).

För att öka reliabiliteten vid en intervju bör intervjun genomföras på samma sätt alla gångerna och resultatet ska bli detsamma (Eliasson, 2006). Genom att endast en person genomför intervjuerna ökar sannolikheten för en ökad reliabilitet ska uppnås. När det gäller de datorstödda intervjuerna blev genomförande detsamma vid varje intervju vilket gör att studiens reliabilitet ökade (Eliasson, 2006). Utöver detta har frågeställningarna i intervjumallen formulerats och sammanförs för att röra sig inom ett huvudområde med några underområden allt för att skapa en ökad reliabilitet och då i längden en ökad validitet i studien (Eliasson, 2006; Bryman, 2012). Frågeställningarna är därtill utformade för att inte innehålla negationer och ledande frågor (Bryman, 2012).

5.2.1 Semistrukturerad intervju

Jag valde att använda mig av den semistrukturerade intervjun för att få en struktur på frågorna men samtidigt öppna upp för möjligheten till följdfrågor (Eliasson, 2006). Valet av semi-strukturerad är också för att jag har ett specifikt område jag vill undersöka men samtidigt vill jag inte låsa in svaren som i en strukturerad intervju (Eliasson, 2006). En fördel är att du i en semi-strukturerad intervju täcker in flera områden i motsats till en helt öppen intervju däremot blir inte varje fråga lika uttömd som vid en öppen intervju (Eliasson, 2006). Ifall intervjuaren är ovan att genomföra intervjuer blir valet av en semi-strukturerad form en fördel för genomförande av intervjun och resultatet därefter (Eliasson, 2006). Fördelen med personlig intervju är att du får en social kontakt och en relation till respondenten (Repstad, 2007). Det är du själv som forskare som styr intervjun på det sättet att du kan påverka hur den går och vilket resultat du får från respondenten (Bryman, 2012).

Intervjuerna spelades in med respondenternas godkännande. Det inspelade materialet transkriberades sedan direkt efter intervjun. Det transkriberade materialet är nedskrivet men jag valde att lämna ute vissa ljud och bara plocka med den rena texten trots att jag i detta läge riskerar att misstolka vad respondenten verkligen menar (Bryman, 2012). Däremot då materialet finns inspelat finns möjligheten att gå tillbaka och tolka utifrån inspelningen vid fortsatt arbete med det transkriberade materialet. Detta gör att de citat som förekommer är till viss del modifierade till ett lättare språk att läsa då hummande ljud och liknande är borttagna.

5.2.2 Datorstödda intervjuer

Jag valde att genomföra datorstödda intervjuerna med förskolechefer och pedagoger, till största del för att minimera tidsåtgången för respondenterna samt skapa en valmöjlighet när intervjun skulle svaras på. Detta genererar en intervjumodell som är asynkron med andra ord där respondenten själva styr över när intervjun ska besvaras (Bryman, 2012). En fördel här är i förhållande till en synkron datorstödd intervju att respondenten inte behöver ha direkt avancerade kunskaper gällande datorer (Bryman, 2012).

Jag valde att använda mig av den asynkrona modellen då respondenterna själva fick välja tidpunkt att svara. En asynkron intervju kan däremot ha ett något större fall av respondenter som drar sig ur på grund av att en asynkron modell tenderar att bli utdragen (Bryman, 2012). Jag valde däremot att skicka alla intervjufrågor på en gång eftersom proceduren att skicka några frågor åt gången har visat sig få respondenterna att tappa intresset för studien samt att jag använde mig av ett asynkront arbetssätt (Bryman, 2012). Däremot kan det ibland vara en fördel att skicka några frågor i taget då forskaren direkt kan ge respons till på svaren till respondenten (Bryman, 2012). Trots detta och trots riskerna att respondenterna inte skulle svara på alla frågorna, vilket det i vissa fall kan vara (Bryman, 2012), valde jag att skicka alla frågorna vid ett tillfälle. I första hand

för att minimera tidsåtgången för respondenten. Därtill svarade alla respondenter på alla frågorna i min studie.

Därtill finns det ytterligare två olika tillvägagångssätt vid en datorstödd mejlintervju vilka går ut på att antingen skickas frågorna direkt i mejlet eller återfinns i en bilaga vilket kräver något mer datorkunnande för respondenten (Bryman, 2012). Jag valde att använda mig av bilaga för att förstärka bilden av en intervju vid utskick av den datorstödda intervjun. Jag använde mig av Microsoft Word då det är ett välkänt program och underlättar för respondenten när de ska svara (Bryman, 2012).

Genom att göra en datorstödd intervju minimerades eventuella problem med forskarens påverkan på respondenten och dennes svar (Eliasson, 2006). Dock finns problem med denna metod då du som forskare blir beroende av respondentens förmåga och trygghet i att uttrycka sig i text (Repstad, 2007). Därtill uppkommer även problemet att du som forskare inte får någon personlig social kontakt med respondenten i intervjun (Repstad, 2007). Metoden är fortfarande ett bra alternativ men forskaren bör vara medveten om vad som går förlorat i metoden (Repstad, 2007).

Nackdelen med en datorstödd intervju är att du som forskare inte kan påverka hur intervjun går, med andra ord ifall den går bra eller inte samt att möjligheten med uppföljningsfrågor är borta (Bryman, 2012). Ur en språklig synvinkel kan en datorstödd intervju vara bättre då respondenten kan kontrollera sina svar språkligt och verkligen formulera det de vill ha sagt (Bryman, 2012). Därmed kan det också finnas fördel med en tolkning av det talade språket (Bryman, 2012).

Därtill användes semi-strukturerade frågeställningar i den meningen att respondenten inte fick alternativ att välja på utan fick själva formulera och skriva ner sina svar (Bryman, 2012; Eliasson, 2006). Däremot liknar frågeschemat för den datorstödda intervjun en strukturerad intervju i den meningen att forskaren inte kan ställa följdfrågor till respondentens svar och likväl skapas inte möjlighet för respondenten att fylla ut med ytterligare information (Eliasson, 2006). Vilket i sin tur inte ger ett lika stort djup i svaren från respondenterna samt att respondenterna inte får möjlighet att förklara i ord exakt hur de tänker. Detta då en del personer har lättare att uttrycka sig i tal än i text.

5.2.3 Urval samt bakgrund

Urvalet i studien består av två huvudmän i en större kommun i Sverige samt av förskolechefer och pedagoger från tre olika kommuner i Sverige. Respondenterna kommer från en mindre kommun, en medelstor kommun och en större kommun. Totalt är det fyra förskolechefer och sju pedagoger med i studien utöver de två huvudmännen. Bland respondenterna finns en blandning mellan män och kvinnor. Alla inblandade i studien kontaktades via mejl och i enstaka fall togs första kontakten via telefon och alla respondenter är slumpvis utvalda utifrån berörda kommuners hemsidor.

Bakgrundsvariabler för respondenterna i studien ser ut som följer: Pedagogerna i studien är alla förskollärare och har arbetat inom förskolan allt mellan 5-36 år. Pedagogernas ålder varierar mellan 29-56 år. Förskolecheferna i förstudien har arbetat mellan 3-14 år som förskolechefer och åldern varierar med allt från 35-58 år. I snitt hade de ansvar för 2-3 förskolor var. Båda huvudmännen är mellan 40-65 år. De har arbetat som huvudman mellan 1-5 år. De arbetar i olika områden i kommunen där områdena har lite olika förutsättningar. Det som däremot är likadant är att huvudmannen har områdeschefer under sig innan förskolecheferna. Områdeschefernas ansvar är att verkställa huvudmannens beslut och ansvara för att förskolechefernas kompetensutveckling genomförs. Vidare kommer här en beskrivning av huvudmännens områden.

Område 1 är ett område med omkring femtio förskolor och har stora socioekonomiska svårigheter med många utomeuropeiskt födda invånare. Området har låg utbildningsnivå, stor arbetslöshet och inkomsten är i snitt lägre än andra delar i kommunen. Det stora projektet där är att

skapa ett område med mer jämlika levnadsvillkor. Förskolorna har därför mer pengar per barn än genomsnittet för kommunens förskolor.

Område 2 är ett område med ca 150 förskoleavdelningar. (Det finns 55 förskolor enligt berörda kommuns hemsida). Området är överlag välmående men en femtedel av invånarna har det svårt socioekonomiskt och bor i förorts liknande miljonprogramsområden. Området tilldelas något mindre peng än område 1 då 80 % är av de boende har en något högre ekonomisk standard men viss resursfördelning sker inom området till de delar med socioekonomiska problem. Området är ett så kallat bidragande utjämnande område i förhållande till andra områden i kommunen. Värt att nämna här är att områdena har, som vi sett, en viss summa pengar att fördela över området och det systemet kallas deltagande målstyrning vilket innebär att huvudmannen själv får fördela resurserna utifrån vad huvudmannen anser behoven finns i området (Håkansson, 2006).

5.3 Analysförfarande

Den övergripande analysmetoden jag har använt mig av i denna uppsats är dokumentanalys, även kallad innehållsanalys (Merriam, 1994). Innehållsanalys innebär att materialet delas upp i mindre delar som i sin tur lyfts ur och analyseras i detalj utifrån ord, meningar och dylikt (Denscombe, 2009). I en innehållsanalys behöver kategorier skapas för att kunna analysera innehållet (Denscombe, 2009).

Grunden till att jag valt att använda mig av innehållsanalys beror på att det analysmaterialet som framkommit i denna fallstudie är rent textbaserat i och med att jämförandet mellan gällande skollag och föregående skollag. De datorstödda intervjuerna och även de semistrukturerade har genererat ett textbaserat material vilket gör att jag har valt att i detalj analysera det språk som använts. Eller som Merriam (1994) och Denscombe (2009) menar att använda innehållsanalysen för att beskriva vad som sägs i ett kommunicerat budskap.

Genom att göra en deduktiv innehållsanalys genererades kategorier redan vid skapande av intervjufrågorna (Graneheim & Lundman, 2004). De kategorier som framkom i och med skapandet av intervjufrågorna blev ett första steg i analysen av det insamlade och transkriberade materialet sorterades in i de olika kategorierna (Holme & Solvang, 1997; Graneheim & Lundman, 2004). Frågekategorierna är baserade på den tidigare forskning som finns presenterad i denna fallstudie. När intervjufrågorna skapades för både de datorstödda intervjuerna och de semistrukturerade intervjuerna grupperades de inom olika områden där de tre olika frågemallarna (se bilaga 1, bilaga 2 och bilaga 3) har frågor inom lika eller snarlika områden. Svaren på frågorna har sedan utifrån de grupperingar som skapats vid frågeställningarna givit kategorier som presenterats i denna fallstudie.

Materialet kondenserades och meningsbärande enheter identifierades i enlighet med Graneheim & Lundman (2004). Resultatmaterialet i denna fallstudie delades upp i kategorier och analyserats i detalj, genom att de olika intervjuresultaten skrevs ut och klipptes isär för att anonymisera svaren än mer och sorterades in i de olika kategorierna (Denscombe, 2009; Graneheim & Lundman, 2004). Efter detta organiserades svaren ytterligare under sina respektive kategorier och relevanta citat i förhållande till frågeställningarna med tydliga svar valdes ut för att bli presenterade i resultatdelen av denna fallstudie, citaten matchades sedan ihop för att ge en tydligare bild av svaren. Detta i enlighet med Merriam (1994) och Denscombe (2009) och deras synsätt att detta blir ett sätt att beskriva vad som sägs i ett kommunicerat budskap.

5.4 Etiska överväganden

När en studie genomförs finns det forskningsetiska principer att förhålla sig till. De forskningsetiska principer jag har utgått från är Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Det finns fyra krav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). Första kravet, informationskravet, innebär att de medverkande i studien fick information om vilken roll de har i studien samt att all medverkan är frivillig och att de när som helst under studien kan drar tillbaka sin medverkan (Vetenskapsrådet, 2002).

Samtyckeskravet går ut på att de medverkande har samtyckt till sin medverkan och att inga påtryckningar från mig som forskare har förekommit (Vetenskapsrådet, 2002). Det tredje kravet, konfidentialitetskravet, består i att de medverkande inte på något sätt ska kunna spåras till studien och en specifik åsikt (Vetenskapsrådet, 2002). I resultatdelen kommer alla namn och områdesbeskrivningar att vara fingerade och maskerade för att hålla alla medverkande anonyma. Vidare får inte studien riskera att orsaka obehag för de medverkande i studien vilket säkerställs genom att fingera och maskera de alla uppgifter som skulle kunna spåras till någon respondent. Konfidentialitetskravet innebär också att det enbart är forskaren som får ha tillgång till det insamlade materialet vilket jag som forskare har följt (Vetenskapsrådet, 2002). Fjärde och sista kravet, nyttjandekravet, innebär att insamlade uppgifter gällande personuppgifter och forskningsmaterial inte får användas i annat sammanhang än berörda studie vilket jag följt samt meddelade respondenterna om (Vetenskapsrådet, 2002).

Genom att skicka med ett följebrev till alla medverkande pedagoger och förskolechefer i studien med information kring de forskningsetiska principerna och genom det tydligt påvisa att all medverkan är frivillig och kan när som helst under studiens gång dras tillbaka. I följebrevet intygas att alla namn och uppgifter inte kommer kunna bli igenkända i studien allt i förhållande till Vetenskapsrådet (2002) forskningsetiska principer. Då huvudmännen kontaktades personligen via mejl gick informationen ut i mejlet kring de forskningsetiska principerna.

6. Redovisning och analys av resultat

Detta avsnitt är uppdelat i tre områden, vilka utgår från de tre delstudier denna fallstudie bygger på. Jag har med utgångspunkt från de tre delstudierna velat belysa fallet som handlar om kompetensutveckling i praktiken i förskolan som organisation. Studien syfte är att undersöka kompetensutveckling i förskolan gällande pedagogernas och förskolechefernas kompetensutvecklingsmöjligheter utifrån tre olika perspektiv.

Den första delstudien visar Pedagoger och Förskolechefer syn på kompetensutvecklingen i förskolan. Andra delstudien visar Huvudmännens syn på kompetensutvecklingen i förskolan. Det tredje och sista delstudien är en granskning och en jämförelse mellan den förra Skollagen (SFS 1985:1100) och den nya Skollagen (SFS 2010:800) med avseende på kompetensutvecklingsarbete.

För att underlätta för läsaren kommer huvudmännen att benämnas huvudman 1 och huvudman 2 vilket syftar på deras olika områden. Likväl benämns alla pedagoger och förskolechefer som pedagog eller förskolechef för att inget citat ska kunna gå att spåra till en viss respondent. I vissa fall är citaten något ändrade för att göra eventuella personer som nämns neutrala. Allt resultat sätts i förhållande till tidigare forskning samt till de tidigare presenterade teorierna.

6.1 Pedagoger och Förskolechefer

Resultatet från de datorstödda intervjuerna med pedagoger och förskolechefer genererade flera olika kategorier som jag här nedan kommer att presentera.

6.1.1 Synen på förskolechefens attityd till verksamhets- och kompetensutveckling

Förskolecheferna menar att de är lyhörda och lyssnar på pedagogernas åsikter kring behov av utveckling och att de tillsammans försöker komma fram till vilket område som behöver prioriteras för kompetensutveckling. En förskolechef säger kring verksamhetsutveckling att

När det gäller verksamhetsutveckling, om du med det menar genomförandet, så är det medarbetarna många gånger bättre på "huret" än jag. (Förskolechef)

Pedagogerna ger en varierad bild av just verksamhetsutvecklingsområdet:

Jag upplever att vi har förtroende från förskolechefen som uppmuntrar det arbete vi gör. (Pedagog)

Dåligt. Skulle önska mer feedback och känslan av att hen står bakom och tror på oss. (Pedagog)

Chefen är lyhörd och tar till sig idéerna men sen är det stopp där, det händer inget efter. Jag tycker detta är jobbigt för det resulterar i att vi får driva så mycket på huset och att förskollärare har slutat. (Pedagog)

Detta beskriver både nöjda pedagoger och en del missnöje med förskolechefens arbete samt att ekonomin sätter stopp. Även om förskolechefen visar intresse för att utveckla verksamheten blir

resultatet att det inte händer särskilt mycket. Vissa förskolechefer försöker arbeta med verksamhetsutveckling medan andra lämnar över det till pedagogerna att arbeta med. En pedagog uttrycker att

Chefen brister tyvärr i att utveckla verksamheten. Närvaron är låg pga att de har så mycket annat förutom att vara pedagogiska ledare. Tyvärr hamnar det pedagogiska sist hos vår chef. (Pedagog)

En annan pedagog säger att förskolechefens arbete är

Tillräckligt, engagerad som chef i att utmana oss att utveckla verksamheten. (Pedagog)

Förskolecheferna anser alla att det är nödvändigt att arbeta med verksamhetsutveckling men upplever att det finns vissa problem att hinna med.

Ja nödvändigt. Ja arbetar aktivt men att alltid få all den tid som jag vill lägga ner på utvecklingsarbete är svårt då man som chef är för mycket administratör ist för pedagogisk ledare. (Förskolechef)

Ja, samhället barnen, skolan osv är i ständig förändring och vi behöver hela tiden se till att pedagogerna har den kompetens som krävs för att vi i vår verksamhet kan erbjuda barnen det som är viktiga färdigheter och kunskaper att få med sig i livet. (Förskolechef)

När det gäller kompetensutveckling ger pedagogerna en varierad bild av förskolechefer som ändå är intresserade av pedagogernas önskemål kring kompetensutveckling. Däremot visar flera på att det inte händer särskilt mycket utan det blir pedagogerna själva som får driva utveckling och leta kompetensutvecklingsmöjligheter. Några pedagoger säger detta om förskolechefens intresse i att skapa möjligheter för att medverka på kompetensutveckling.

Chefen tillåter all kompetensutveckling. Vi får själva hitta vad vi är intresserade av och argumentera för chefen varför vi vill gå. (Pedagog)

Det finns absolut ett intresse. Men det blir ungefär samma personer som går på alla kompetensutvecklingstillfällen. Det är inte direkt någon spridning bland personalen och oftast kan det vara den person som redan har grunderna inom området som får åka på ett liknande tillfälle. Ibland är det även tid och pengar som gör att pedagoger inte kan delta. (Pedagog)

Andra pedagoger menar att utifrån förutsättningarna fungerar det bra men att det kan vara svårt att få tiden att räcka till för alla pedagoger att delta medan andra pedagoger upplever att de inte får mycket stöd från förskolechefen. När det kommer till att ha fått den kompetensutveckling pedagogerna önskade blir svaren olika. Vissa upplever att det är upp till dem själva att lösa medan andra menar på att de får bra respons men att det inte lösgörs tid till att gå på kompetensutvecklingen. Två av pedagogerna säger att

Det är en bra lyhördhet, vi kommunicerar bra med det. Det är inte där det brister utan högre upp. (Pedagog)

Chefen är lyhörd. Vi tar upp behov av kompetensutveckling på medarbetarsamtal och då uppmanar hen till att man går på olika kurser för att förbättra sitt utvecklingsområde. (Pedagog)

Pedagogerna uttrycker här att förskolecheferna är lyhörda för önskemål kring kompetensutveckling men att det till viss del lämnades över till pedagogerna själva att ta ansvar för att driva området.

Frågan gick ut till förskolecheferna ifall de skapar möjlighet att lämna verksamheten för kompetensutveckling och hur i sådana fall vilka möjligheter. Två förskolechefer svarade då detta

Både ja och nej. Jag tror mycket på kollegialt lärande. Att vi har lärandet, reflektionerna så nära inpå oss. Därför sker den mesta utvecklingen hos oss kollegor emellan. Ja, vi lämnar verksamheten på våra kompetensutvecklingsdagar 4 ggr/år. (Förskolechef)

Ja, genom planerad fortbildning som kan ske av mig eller genom att pedagogerna själva uppmärksammar ngt. I vissa fall är det i form av att de får tid för detta om det ligger utanför ordinarie schema i andra sammanhang tas vikarie in. (Förskolechef)

En förskolechef förklarar att varje pedagog har en summa pengar att använda varje år för kompetensutveckling där de själva kan välja vad de vill gå på för fortbildning. Förskolechefen menar vidare att vid extra behov kan pedagoger beviljas mer kompetensutveckling som ligger utanför den peng de har att tillgå. Likväl ifall om förvaltningen eller staden kommer med ett ålagt utvecklingsområde får pedagogerna tillgång till att gå på detta. Förskolecheferna har ett ansvar att driva kompetensutvecklingsarbetet (Skollagen SFS 2010:800). Några direkta svar från förskolecheferna hur de möjliggör för pedagogerna att lämna verksamheten framkommer inte i svaren förutom när de är planerade insatser.

Slutsats: Förskolecheferna skulle behöva vara en del av förskolornas praktikgemenskaper då de agerar förmedlare för verksamheterna vidare uppåt in i en annan praktikgemenskap där en chefsnivå till finns och som står i direkt samband med huvudmannen. Genom att förskolechefernas självvärdering och analys av sin verksamhet ska föras vidare uppåt och i slutänden ackumuleras till några gemensamma utvecklingsområden i området bör de ha stor kunskap och nära kontakt med sin verksamhet och då helst åtminstone vara en perifer medlem i praktikgemenskapen. De krav huvudmännen ställer på självvärderingen och det genererade materialet bör gynna förskolechefernas motivation av vara med delaktiga och skapa en deltagande roll i respektive praktikgemenskap.

Det vi kan se är att det finns en önskan om gemensamma projektmål och engagemang på förskolorna även om det brister i tid, det finns också en önskan om en ökad närvaro från förskolechefer ute i verksamheterna för att bidra med sin kunskap och vara delaktig i verksamhetens gemensamma projektmål. Det formella och det informella lärandet (Werquin, 2010) ser vi i situationer här där det blir en blandning av alla formerna. Den organiserade kompetensutvecklingen som pedagoger ibland går på kan liknas vid det formella lärandet medan det lärande som sker i verksamheten går under vad som Schugurensky (2010) menar vara det informella lärandet. Med andra ord det lärande som sker i dagliga situationer i verksamheten är ett informellt lärande.

Det finns inte någon direkt antydning till utvärdering i verksamheten för att skapa en lärande organisation. Både pedagoger och förskolechefer vill utveckla verksamheten samt pedagogernas kunskaper men använder sig inte, enligt pedagogerna, av de kunskaper som pedagogerna besitter. Ellström (2005) menar på att en lärande organisation behöver individerna vara kritiskt granskande och ifrågasättande inför givna mål samt driva för att utveckla verksamheten och kunskaperna samt lösa problem på bästa sätt. Pedagogerna har drivet och "står ut" (Granbom, 2011) med en tuff arbetsmiljö för att driva utvecklingen framåt. En lärande organisation finns utifrån pedagogernas syn men förskolecheferna använder sig inte här av någon direkt utvärdering för att ta del av pedagogernas kunskaper.

6.1.2 Tid för gemensamma reflektioner

Att ta del av andras pedagogers kunskaper efter att de fått kompetensutveckling inom något område samt att reflektera tillsammans och skapa tid/möjlighet för det i verksamheten ser olika ut i förskolorna. Några förskolechefer ser på pedagogernas intresse att ta del av varandras nya kunskaper på detta sätt

Bra för den enskilde, kommer inte alltid till nytta för hela verksamheten. Kompetensutvecklingen ska helst ske i form av att flera deltar från samma enhet. (Förskolechef)

Svårt att ge något generellt svar. Intresse finns alltid vid kompetensutvecklingstillfället. Därefter varierar det i hur stor utsträckning man har möjlighet att ta med sig det in i verksamhetens vardag. (Förskolechef)

Vanligtvis positivt. Viktigt att alla får en särskild roll så de får vara ”extra” duktiga/insatta i någon fråga. Viktigt att lyfta alla för att minska risk för att jantelag ska dominera. (Förskolechef)

Förskolecheferna menar att det är viktigt att få känna sig bra på ett område men att det mer gynnar den enskilde än hela förskolan när en enskild pedagog är iväg. Pedagogerna menar att kollegorna är intresserade men att det oftast inte finns tid att delge varandra den nya kunskapen. En av pedagogerna har dessutom inte varit på ett kompetensutvecklingstillfälle.

Dom är intresserade men det är svårt att delge. För att det ska ske en kompetensutveckling i arbetslaget ska alla gå samma utbildning. (Pedagog)

Jag upplever ett stort intresse av att dela med sig och ta del av det andra har gjort. Det är ett sätt att kompetensutveckla varandra på den egna förskolan. (Pedagog)

Det framkommer lite olika upplevelser kring frågan och tidsbrist verkar vara det största problemet enligt de flesta pedagoger. Frågan blir sen om det faktiskt finns möjlighet i verksamheten att reflektera över ny kunskap. Här ser vi att nästan alla pedagoger upplever att det inte finns tid i verksamheten för att reflektera.

Det finns inte tid att reflektera i vardagen. Det är barn med hela tiden och det finns inte tid för oss att sitta själva och diskutera ny kunskap. När vi får tid så ligger fokus på frågor som händer i vardagen eller hur vi ska planera vardagen för att den ska flyta på så smidigt som möjligt. (Pedagog)

Vi har fyra timmars reflektionstid var fjärde vecka med de närmsta kollegorna då vi reflekterar kring vår verksamhet med input från den kompetensutveckling vi haft. Det är bra att ha gott om tid för att hinna reflektera och inte bara fastna i praktiska saker. (Pedagog)

Ytterligare en pedagog tar upp att det finns tid under reflektionstiden varje vecka medan andra menar att sådan tid lätt går till praktiska saker istället för reflektion. Förskolechefernas syn på tid för reflektion håller till viss del med pedagogerna även om de visar på när det finns skapat reflektionstid. En av förskolecheferna använder sig av pedagogisk måndag för att skapa möjlighet till gemensamt reflektion på arbetsplatsen. En annan förskolechef menar att de skapar möjlighet

Genom det kollegiala lärandet, specialpedagoger som utvecklare och handledare. Genom god struktur på den gemensamma planeringen. (Förskolechef)

Den goda strukturen förskolechefen här ovan menar att planeringstillfällena bör ha ser vi bland pedagogerna inte allt blir på detta sätt utan att tiden går åt till annat.

Tyvärr finns aldrig den tiden! När vi har gemensam planering så kan vi kort berätta för varandra om nåt speciellt man vill ta upp men sen går all tid åt annan planering, vi skall hinna med så mycket på så kort tid. (Pedagog)

En förskolechef säger att de arbetar med det till viss del men att resursbristen gör att det blir svårt att hinna med. Det finns däremot förskolechefer som arbetar med forum och lärarlag som flera av dem valt att delta i pedagogiska nätverk tillsammans med kollegor från andra förskolor. Samma förskolechef är dessutom tydlig med vilka avtalsregler pedagogerna har

Pedagogerna har en hög arbetsbelastning. Förskollärarna har schemalagt 4 tim/v för gemensam och enskild planering och övrigt lärararbete enligt sitt avtal. Även barnskötarna trots att de saknar avtal för den tiden. [...] Som chef försöker jag se och möjliggöra extra halvdagar eller hela dagar för arbetslagen till planering, reflektion mm. Det kunde vara bättre men jag ser planeringstiden i avtalet både som en rättighet och skyldighet. (Förskolechef)

Här ser vi att det finns tid inlagt i verksamheten men samtidigt upplever pedagogerna att det inte finns tillräckligt med tid för att prioritera gemensamma reflektioner. De menar att intresset är stort men att det inte finns möjligheter. En pedagog menar, när det kommer till att prioritera gemensamma reflektioner, dessutom att

Intresset har tyvärr under de senaste åren dalat en hel del. Detta beror på persona förändringar på huset. Tyvärr har många förskollärare slutat och eftersom det är svårt att rekrytera nya förskollärare har vi fått ta in en del utbildad personal och det märks på den pedagogiska verksamheten. (Pedagog)

En av förskolecheferna svarar ett tydlig nej på frågan ifall tid prioriteras i frågan medan andra svarar ja men att det kanske inte möjliggörs hela vägen och en förskolechef svara att

Verksamheten är ju vad vi gör den till. Flertalet pedagoger reflekterar och prioriterar detta, andra i mindre utsträckning. Det intressanta är vad man gör av sina reflektioner. (Förskolechef)

Slutsats: Ofta går en enskild pedagog iväg på kompetensutveckling och förskolecheferna menar att det är en fördel ifall fler går på samma utbildning och även några av pedagogerna är av samma åsikt. Detta på grund av att det är svårt för den enskilde pedagogen att bearbeta kunskapen själv och sedan föra vidare den till kollegorna.

Det tillkommer ytterligare ett problem när det kommer den enskilde pedagogen att föra kunskapen vidare till kollegorna och det är återigen tidsbrist. Pedagogerna känner att de saknar reflektionstid i verksamheten. Det invänder förskolecheferna mot då de menar att det finns inplanerad reflektionstid varje vecka för pedagogerna. Problemet kan där vara enligt pedagogerna att många andra områden behöver avhandlas på de mötena och att tid för reflektion och ny kunskap inte prioriteras. Utöver de redan inplanerade planerings och reflektionstimmar blir det få timmar som blir prioriterade till reflektion.

Vi kan se att det finns ett intresse för det kollektiva lärandet från både förskolechefer och pedagoger. Ett kollektivt lärande på respektive förskola går in under beskrivningen för en praktikgemenskap. Detta då förskolorna har ett gemensamt mål och det är barns måluppfyllelse i förhållande till förskolans läroplan. Däremot har vi sett att tidsmässigt finns vissa problem enligt pedagoger att mötas och reflektera kring kunskap och då samtidigt driva verksamheten framåt med andra ord det gemensamma projekt målet blir svårt att nå (Wenger, 1998). Enskilda pedagoger får gå vissa utbildningar och åläggs då att dela med sig av kunskapen till sina kollegor i slutänden, en i Wenger (1998) kallade förmedlare. Det behöver finnas ett gemensamt engagemang bland medlemmarna i en praktikgemenskap (Wenger, 1998). Ur pedagogernas svar finns

det ett intresse för det mesta att ta del av varandras kunskaper men förmedlaren får inte alltid tid till att förmedla kunskap. Om det beror på tidsbristen som pedagogerna menar, men inte förskolecheferna, eller om det beror på att pedagogen i fråga inte är en fullvärdig medlem än är svårt att veta.

Det icke-formella och informella lärandet synliggörs här genom de gemensamma reflektions-tillfällena som utifrån Werquin (2010) och Schugurensky (2010) kan tolkas både som ett tillfälle med informellt lärande då det saknas ledare vid tillfället men kan likväl tolkas utifrån det icke-formella där det är ett organiserat lärande men utanför den formella ramen. Däremot har vi sett att dessa reflektionstillfällen inte alltid tas tillvara på av pedagogerna vilket gör att både det icke-formella och informella lärandet inte blir till något ökat lärande för pedagogerna. Det finns tendenser som visar på att det inte alltid finns tid för reflektion enligt pedagogerna och Skolverket (2000) menar på att det bör finnas möjlighet för kunskapsutveckling på en arbetsplats samt att det formella, icke-formella och informella lärandet skapas utifrån den organisatoriska och kunskapsutvecklande miljön på arbetsplatsen.

6.1.3 Forum för kompetensutveckling

Hur används studiedagar och arbetsplatsträffar till kompetensutveckling och efter kompetensutvecklingen hur påverkas verksamheten då? När det kommer till studiedagar framkommer det från svaren i förstudien att det varierar lite hur många dagar som finns att tillgå. På något ställe finns fyra dagar per år att tillgå medan på ett annat fem dagar per år att tillgå.

Vi har 5/år som kan ses som tillräckliga men skulle behöva än fler planeringsdagar för pedagogerna, minst en/termin. Idag ges detta med utökad kostnad för vikarier, vid lov och efter midsommar då extra planering kan ges utan allt för stora vikariekostnader. (Förskolechef)

Nej det räcker inte. Finns bara två per termin och det räcker inte till utveckling. (Förskolechef)

Nej, absolut inte. Drömmen vore att ha ex 2-3 timmar/vecka tillgänglig för detta föremål för alla pedagoger. (Förskolechef)

Det som framkommer här är att ingen av förskolecheferna helt tycker att det räcker med studiedagarna som utvecklingstillfällen. Vi har sett ovan att det skapas eller försöks skapas andra tillfällen i verksamheten för utveckling. Pedagogernas syn på studiedagarna skiljer sig lite då pedagogerna anser att

Under det senaste året har våra studiedagar inte innehållit någon kompetensutveckling. (Pedagog)

Varierar beroende på studiedag. Är den på arb platsen handlar det snarare om att försöka hinna ikapp sådan man annars inte får tid för på avd. Medan studiedagar på annan ort är mer strukturerade och inspirerande. (Pedagog)

Jag tycker den är bristfällig. När det har varit kompetensutveckling (som det inte är så ofta) så är det inget nytt, det är självklarheter som vi har hört förut. Kunskaperna går inte ner på djupet. Ämnena är inte heller något som personalen väljer själva och då är alla inte lika engagerade. (Pedagog)

Däremot ser inte alla pedagoger lika negativt på studiedagarna utan flera anser att de fungerar bra och att just den tiden är viktigt då det är kanske är ett av de få tillfällen som sker under

terminerna där pedagogerna får tillgång till kompetensutveckling. En pedagog lyfter också fram att studiedagarna varit bra då det fått ny kunskap utifrån och sedan kunnat kombinera det tillsammans med egna reflektioner i verksamheten.

Vad gäller att pedagogerna får möjlighet att påverka innehållet i studiedagarna menar pedagogerna att det till viss del är toppstyr med andra ord det kommer ovanifrån. Utöver det kan de lämna förslag till förskolechefen men för det mesta upplever pedagogerna att de inte har särskilt stor makt att påverka innehållet på studiedagarna. Däremot säger en pedagog att

Jag är arbetslagsledare och tycker att jag delvis kan påverka innehållet men dagarna planeras gemensamt i ett förskoleområde för att lyfta det som är aktuellt. (Pedagog)

Förskolechefens syn på pedagogernas möjlighet att påverka är att ja de har möjlighet att påverka eller att de till viss del kan påverka innehållet. En förskolechef säger detta

Delvis. Men vårt uppdrag är tydligt i förskolan och utifrån detta gör jag prioriteringar över utvecklings- och/eller förbättringar. (Förskolechef)

Ja, de har stort handlingsutrymme och kan påverka innehållet. (Förskolechef)

Det förskolecheferna säger här stämmer inte överens med vad pedagogerna upplever även om pedagogerna är medvetna om att det är styrningen ovanifrån som ibland påverkar innehållet på studiedagarna. Men det är i stort sett enbart avdelningsledaren som upplever att denne kan påverka innehållet åt något håll. Men hur används förskolans arbetsplatsträffar till kompetensutveckling? Utifrån förskolechefernas svar används arbetsplatsträffarna till utvecklingsarbete genom att delvis arbeta i små grupper, inbjudna föreläsare, återkoppling från någon som varit på ett kompetensutvecklingstillfälle osv. En förskolechef säger att på en förskola har de lagt in ett husmöte där alla praktiska saker tas upp för att undvika att sådana frågor tar upp tid på arbetsplatsträffarna.

Personligen försöker jag hålla det formella APT-mötet på en timme för att resterande tid (ca en timme) kan användas till något tema med eller utan inbjuden gäst. (Förskolechef)

Pedagogernas syn på arbetsplatsträffarna är överlag att det tyvärr inte blir särskilt mycket pedagogisk utveckling och reflektion kring ny kunskap utan att det mer handlar om information och även oväsentliga saker. En pedagog tar upp att de har en punkt på arbetsplatsträffen med pedagogiska diskussioner. Däremot finns det en pedagog som visar på en positiv syn på arbetsplatsträffarna.

Vi har en del med pedagogiska diskussioner då vi kanske har läst något som vi utgår ifrån eller diskuterar annat som är aktuellt på förskolan. Vi har också en del med samtal kring den dagliga verksamheten. (Pedagog)

Slutsats: Vad gäller studiedagar och arbetsplatsträffar som forum för kompetensutveckling anser förskolecheferna att de forumen inte är tillräckliga i sig själva för kompetensutveckling men att de används till att utveckla pedagogernas kunskap. Pedagogerna menar däremot att det sker väldigt lite eller ingen kompetensutveckling alls på studiedagarna eller arbetsplatsträffarna då återigen andra områden som exempelvis planering tar upp stor del av tiden. Pedagogerna upplever att studiedagarna ofta är toppstyrda och att deras möjlighet att påverka innehållet är liten. Däremot menar en pedagog att studiedagarna är bra då de kan vara enda gången per termin som pedagogerna får möjlighet till kompetensutveckling. Sammanfattningsvis kan vi se en ganska missnöjd bild från pedagogerna kring verksamhets- och kompetensutveckling, samt en något mer

positiv bild från förskolecheferna - även om förskolecheferna medger att de har svårt att hinna med att vara den pedagogiska ledare de ska vara.

Om vi betraktar det kollektiva lärandet igen kan vi se att det ingår som en grund för en praktikgemenskap (Wenger, 1998). Pedagogerna och förskolecheferna lyfter fram att diskussion och reflektion av ny och även gammal kunskap är viktigt för. Vilket är en del av en praktikgemenskap där det gemensamma engagemanget och det gemensamma projekt målet behöver bli en del av praktikgemenskapens gemensamma repertoar och språk (Wenger, 1998). Särskilt då kompetenta pedagoger är en förutsättning för att barnen ska nå målen i förskolan (Skolinspektionen, 2012; Gotvassli, 2002).

Här kan vi se det icke-formella lärandet i förskolan på ett tydligt sätt då det icke-formella lärandet vilket leds av en ledare men däremot inte sker på den formella arenan (Schugurensky, 2010). Förskolornas arbetsplatsträffar är en arena för det icke-formella lärandet då det sker i en organiserad miljö men ej inom ett formellt utbildningstänk. Studiedagarna i sin tur går ofta under det formella lärandet (Werquin, 2010) då det är en organiserad miljö utanför arbetsplatsen med ett specifikt mål att utbilda inom ett specifikt område.

6.1.4 Resultatdiskussion

Det finns tendenser enligt Gotvassli (2002) att pedagogerna upplever att de inte behöver vara med och påverka det pedagogiska arbetet även om de har kunskaper och idéer. En av förskolecheferna i studien visar på att detta inte är fallet då förskolechefen värdesätter och använder sig av pedagogernas kunskaper i hur utvecklingsarbetet ska genomföras. Däremot upplever inte alltid pedagogerna att de får det stöd för utveckling som de önskar utan får driva mycket själva och att förskolecheferna inte arbetar för att utveckla verksamheten.

Granbom (2011) såg i sin studie att pedagoger var nöjda med förskolechefens arbete med kompetensutveckling även om det finns saker att förbättra även där. Pedagogerna menar här att förskolecheferna överlag skapat en tillåtelse att vara delaktig och påverka verksamheten och kompetensutvecklingsbehovet men att det sedan inte alltid händer särskilt mycket. Paulsson, Ivergård & Hunt (2005) menar att ge kontroll i vilken riktning kompetensutvecklingen ska ta ökas också kunskapsinhämtningen.

Flera av förskolecheferna menar här att det är svårt att hinna med utvecklingsarbetet och att vara en pedagogisk ledare. Vilket då kan leda till ett minskat systematiskt kvalitetsarbete och minskad utveckling av verksamheten (Håkansson, 2013). Ser vi till Skolinspektionens granskning (2012) menar granskningen att förskolecheferna inte är tillräckligt aktiva ute på förskolorna vilket några av pedagogerna också uttrycker även om det likväl råder en positiv syn på förskolechefernas arbete.

Både Håkansson (2013) och Skolinspektionen (2012) visar på behovet av en tydligt pedagogisk ledare som är närvarande i verksamheten samt att skapa en delaktighets kultur för att utveckling ska fortgå. Här får de även medhåll från Muijs m.fl. (2004) vilka lyfter fram vikten av förskolechefer som är närvarande i verksamheten för att det då bland annat skapar en större måluppfyllelse för verksamheten. Paulsson, Ivergård & Hunt (2005) visar också på vikten av en tydlig ledare ute i verksamheterna som är i kontroll över verksamheten och skapar möjligheter och tid för utveckling. Därtill behöver förskolecheferna vara en brygga mellan verksamheten och ny forskning (Muijs m.fl. 2004).

Vad gäller kompetensutveckling menar pedagogerna att förskolecheferna är intresserade av pedagogernas önskemål om kompetensutveckling men att det i slutänden blir pedagogerna som får driva utvecklingen och finna kompetensutvecklingsmöjligheter. Problemet är enligt pedagogerna, tidsbrist. Förskolecheferna säger att de skapar möjlighet för pedagogerna att lämna verksamheten, men att ha ett kollegialt lärande på arbetsplatsen är en bra möjlighet till kompetensut-

veckling. I grunden visade det sig att pedagogerna stod ut med en tung arbetsbelastning och utvecklingsarbete då de har en stor drivkraft att utveckla verksamheten (Granbom, 2011). Däremot har pedagogerna ett visst ansvar själva här också att driva sin egen kompetensutveckling (Skolinspektionen, 2012). Gillberg (2008) menar på att förskolechefer inte alltid godkänner utbildningar av olika anledningar men att pedagogerna i detta läge får tydligare driva den önskade utvecklingen och själva skapa möjligheter till kompetensutveckling. För att knyta an till vad förskolecheferna sa om kollegialt lärande som kompetensutveckling påtalar både Paloniemi (2006) och Rönnerman (2005) vikten av att använda den erfarenhet som finns i verksamhetens som kompetensutvecklingsgrund.

Skolinspektionen (2012) menar att många gånger sker kompetensutveckling för enbart en pedagog som sedan har ett ansvar att ta med sig den nya kunskapen in i verksamheten och dela med sig till sina kollegor. Vilket är en svår uppgift som oftast inte lyckas (Skolinspektionen, 2012). Det är genom att diskutera tillsammans som utveckling och lärande drivs framåt (Rönnerman, 2000). En förskolechef här ovan menar att det kommer till den enskildes fördel när en pedagog får kompetensutveckling men att verksamheten i helhet inte påverkas direkt. Vilket ligger i linje med Skolinspektionens (2012) granskning. En pedagog menar dessutom att om det ska bli någon utveckling bör alla gå på samma utbildning. Däremot krävs det goda dialoger tillsammans för att skapa en bra utveckling av verksamheten (Myndigheten för Skolutveckling, 2003). Genom att dela med sig av kunskap kan verksamheten och kunskapsutvecklingen drivas framåt och att reflektera på den egna arbetsplatsen menar pedagoger i en studie är att föredra (Rönnerman, 2000). Både Rönnerman (2005) och Paulsson, Ivergård & Hunt (2005) påtalar också vikten av att reflektera tillsammans för att befästa och fördjupa kunskap efter ny kunskapsinhämtning.

Det finns ett problem med tidsbrist i arbetet, med andra ord tid finns eller skapas inte för gemensamma reflektioner (Myndigheten för Skolutveckling, 2003). Det här ser vi då flera av pedagogerna menar på att det inte finns tid till att reflektera tillsammans och delge varandra nya kunskaper även om intresset finns. Förskolecheferna menar däremot att det finns tid i verksamheten att reflektera tillsammans då gemensam planeringstid finns och även enskild planeringstid. Rönnerman (2000) visar att det just i förskolan är svårt att få fram tid till gemensam reflektion även om pedagogerna ansåg reflektionstid var viktigt. Pedagogerna påpekar dessutom att det under utvecklingstiden lätt blir att diskussionerna hamnar på planering eller praktiska saker i verksamheten. Nilsson (2006) menar att det dessutom kan finnas ett rent ointresse för kollegorna att ta del av ny kunskap men det är inget som pedagogerna i denna studie menar utan att det är tidsbrist och att det prioriteras fel på mötena.

I ett citat från en förskolechef här ovan menar hen att de lär tillsammans i verksamheten och arbetar utifrån ett kollegialt lärande och förskolechefen ser det som en form av kompetensutveckling. Både Rönnerman (2005) och Paloniemi (2006) belyser detta som en viktig form av kompetensutveckling. Paloniemi (2006) menar dessutom att ett kollegialt lärande är ett av de vanligaste sätten att skapa kompetensutveckling. Dessutom är en kvantitet självreflektion god för lärandet (Gillberg, 2008). Förskolecheferna bör tydligt visa på när tid finns då ett gemensamt reflekterande och diskuterande fördjupar lärande och skapar möjlighet att lära av varandra då det, enligt pedagogerna, är ledningsansvarige som ska säkerställa att ny kunskap tas tillvara i verksamhetens och pedagogernas utveckling (Nilsson, 2006).

Pedagogerna har överlag en bild av studiedagar och arbetsplatsträffar som något som inte används till kompetensutveckling samt att de inte har möjlighet att påverka innehållet i dagarna. Förskolecheferna håller med om att studiedagar inte räcker till för kompetensutveckling men utifrån det kan vi se är att förskolecheferna anser att studiedagarna används till kompetensutveckling och inget annat. Gillberg (2008) menar att pedagogerna vill få möjlighet att påverka innehållet i studiedagarna vilket även denna studie visar. Däremot behöver förskolecheferna ta ansvar för att verksamheten utvecklar de områden som behövs för att säkerställa kvalitén på verksamheten och kompetensutvecklingen (Gotvassli, 2002). Därtill menar Paloniemi (2006) att

timingen mellan kunskapsgrunden och kompetensutveckling för att få en djupare kunskapsinhämtning vilket ligger i linje med pedagogernas åsikter om att få vara med och påverka innehållet i bl.a. studiedagar då de vet vilka områden de önskar utveckla utifrån deras egen kunskap.

Både Gillberg (2008) och Skolinspektionen (2012) menar, precis som pedagogerna i denna studie, att studiedagar inte ger någon reell kompetensutveckling eller förändring i verksamheten. En del pedagoger i denna fallstudie anser att det sker kompetensutveckling på studiedagarna vilket både Gillberg (2008) och Skolinspektionen (2012) också ser men däremot visar dessa studier på att kunskapen som införskaffas inte kommer till användning för verksamhetens utveckling.

6.2 Huvudmännens syn

I det här avsnittet i resultatet kommer huvudmännens syn på kompetensutveckling i förskolan att lyftas fram.

6.2.1 Hur ser huvudmännen på arbete med kompetensutveckling?

Vi börjar här med att se hur huvudman 1 och 2 ser på kompetensutveckling.

För mig är kompetensutveckling väldigt mycket en process, jag tror inte mycket på att bara för att man suttit på en kurs så har man fått kompetensutveckling. (Huvudman 1)

Huvudman 1 fortsätter sedan med att det handlar om att praktisera kunskaperna efter kompetensutveckling i verksamheten för att det ska ge någon effekt. Huvudman 1 menar vidare att det är viktigt med ett kollegialt lärande där ny forskning och kunskap diskuteras gemensamt och där pedagoger/förskolechefer tar del av varandras kunskap.

Huvudman 2 trycker däremot mycket på att arbeta med barns delaktighet och att alla pedagoger har den kompetensnivå som krävs för att genomföra det arbetet. Därtill anser huvudman 2 att det är ett

... ökande antal barn med mera komplexa behov och då betyder det att vi måste jobba på tvärsan både sektorsmässigt och inom skolorna och förskolorna med kompetens som gör att alla barn är allas barn... (Huvudman 2)

Något däremot båda huvudmännen trycker på när det kommer till kompetensutveckling är att det är viktigt att hänga med i den forskning som ges gällande förskolan och hur du som pedagog bäst möter det lärande barnet.

Vid frågan hur huvudmännen arbetar med kompetensutveckling lyfter huvudman 2 återigen fram att det är viktigt att arbeta med delaktighet och även med trygghet, närvaro och kränkande arbete och menar att ingen förskolechef kan ha missat huvudmannens förväntningar på dessa områden. Huvudman 2 söker dessutom en standardisering av hur man arbetar med just dessa områden genom användandet av uppföljningsrapporter. Huvudman 1 menar att det är förskolechefen som gemensamt med pedagogerna ansvarar för hur de arbetar med kompetensutvecklingen.

Vad gäller förskollärare så äger ju förskolan/förskolechefen tillsammans med pedagogerna det man vill satsa på vissa saker gör man gemensamt i ett område och då planerar man det tillsammans och andra saker gör man på egen hand. (Huvudman 1)

Med andra ord kan varje förskola själva styra kompetensutveckling men huvudman 1 fortsätter sen med att säga att förskolorna i området även arbetar tillsammans mot gemensamma mål. I område 1, enligt huvudman 1, är mycket av den kompetensutveckling som förskolecheferna får är genom att alla nyanställda får gå rektorsutbildningen under tre år där områden som exempelvis det pedagogiska uppdraget och juridik ingår.

Och sen har ju staden ett antal fortbildningsinsatser i aktuella saker som dyker upp för förskolechefen vi har mkt fortbildning som är kopplat till administrativa system. (Huvudman 1)

Detta berör förskolecheferna i både område 1 och 2 då de finns i samma kommun och även resterande områden i kommunen får tillgång till samma kompetensutveckling. (Totalt finns tio områden i kommunen enligt berörda kommuns hemsida).

I övrigt arbetar förskolecheferna i område 1 process baserat och med gemensamma utvecklingsområden som är av intresse att arbeta med. Då huvudmannen har en chefsnivå, områdeschefer, under sig faller ansvaret för förskolechefernas kompetensutveckling på dem och de har mer direkt kontakt med förskolecheferna. Även i område 2 är det områdescheferna som ansvarar för att planera och genomföra förskolechefernas kompetensutveckling. Både huvudman 1 och 2 menar att ansvaret att bestämma över vad som behöver utvecklas ligger på områdescheferna och förskolecheferna även om huvudmännen tar fram områdenas gemensamma utvecklingsområden.

Huvudman 2 menar när det kommer till hur kompetensutvecklingen genomförs att:

Det är ju i form av deras ordinarie arbete som man får strukturera arbetet så den tiden ges och det är ju områdescheferna som sköter den planeringen. (Huvudman 2)

I område två pågår dessutom ett projekt kring Reggio Emilia vilket handlar om barns delaktighet där förskolechefer och pedagoger åker ner till Reggio Emilia i Italien för utbildning i Reggio Emilia pedagogiken. Därtill har de ett språkutvecklande arbete där alla förskolechefer får kompetensutveckling i området. Huvudman 2 resonerar kring att det i område 2 kan upplevas vara lite för mycket kompetensutveckling.

... känner det så när vi kommer med olika inspel det här ska följas upp då är det ju en fråga om då krävs det ju en del arbete och utveckling kring det. (Huvudman 2)

Huvudman 2 fortsätter sen med att visst kan det vara att vissa individer upplever att de inte får den kompetensutveckling de behöver men område 2 har stora gemensamma satsningar som ingen kan undgå. Däremot hur mycket tid som avsätts till det här i verksamheten har inte huvudman 2 någon koll på utan det är nivåerna under som ansvarar för det. Även huvudman 1 har svårt att avgöra hur mycket tid som behöver avsättas för att kompetensutveckla pedagogerna inom vissa områden. Huvudman 1 är som huvudman 2 inne på Reggio Emilia pedagogiken och att förskolans miljö, lärmiljön, är den tredje pedagogen och att pedagogerna behöver öka kunskaperna kring detta även språk och matematik är två områden huvudman 1 vill se mer arbete med då huvudman 1 anser de vara viktiga för barns utveckling.

Slutsats: Den kompetensutveckling som båda huvudmännen anser vara viktigt och som likväl är deras arbete att genomföra är det formella lärandet (Werquin, 2010). Båda framhåller vikten av att hänga med i ny forskning och att kompetensutvecklingen sker i förhållande till områdena i helhet. Däremot lyfter huvudman 1 upp det kollegiala lärandet som kompetensutveckling, med andra ord det icke-formella och informella lärandet (Werquin, 2010; Schugurensky, 2000; Skolverket, 2000). Skolverket (2000) lyfter fram att kompetensutveckling ska utgå från individens formella men även informella kunskap, genom att fokusera kompetensutvecklingen efter gruppens behov missar huvudmännen den kunskap som individen har informellt och som i den

stora gruppen inte blir utmanad och utvecklad och mister då intresset för att utvecklas (Skolverket, 2000).

Huvudmännens uppgift är att säkerställa att verksamheterna når de uppsatta målen i förskolans verksamhet vilket gör att huvudmännens fokus hamnar på den stora gruppens kunskaper men däremot inte på hur dessa rent konkret ska uppnås ute i förskolorna utan lämnar över det ansvaret till områdescheferna och förskolecheferna. Genom att huvudmännen fokuserar på den stora gruppens kunskapsutveckling kan Wengers teori om praktikgemenskap (1998) appliceras. Att applicera Wengers teori på en sådan stor grupp är däremot komplicerat då det är svårt att få en fungerande praktikgemenskap på de här gruppstorlekarna och utifrån vad som sägs i studien är det allt för stora splittrade grupper. Utifrån Wenger (1998) kan det tolkas som att område 1 och område 2 är var sin stor praktikgemenskap som huvudman 1 och 2 är chefer och övergripande ansvariga för.

Huvudmännens fokus är den övergripande kompetensutvecklingen vilket gör att idén med den lärande organisationen (Ellström, 2005) till viss del går om intet. Ellström (2005) menar visserligen att en lärande organisation både utgår från individens utveckling likväl som för organisationens utveckling och det huvudmännen fokuserar på är organisationens utveckling även om den organisation de ser har en större mängd förskolor som är organisationer i sig. Granberg & Ohlsson (2005) menar att den lärande organisationen ser organisationen som en individ och att lärande då sker på samma sätt som för individen. Detta kan mycket väl vara ett synsätt huvudmännen har utifrån deras svar.

6.2.2 Kompetensutveckling genom det systematiska kvalitetsarbetet

I både område 1 och 2 använder de sig av detta kvalitetsledningssystem där förskolorna efter sina självvärderingar lämnar in ett material som sedan analyseras på huvudmannanivå. Grunden ligger i att bedöma ifall det sker ett systematiskt kvalitetsarbete men huvudman 2 menar att det är lite svårt att mäta just förskolan då de inte har betyg eller andra tydliga delar att luta sig mot. Huvudman 2 önskar tydligare kvantitativa mätmetoder för att säkerställa kvalitén i förskolorna däremot anser huvudman 2 att område 2 är på god väg när det kommer till förskolan.

Vi har nämligen en systematik kring det så vi har ett system där man gör kvalitetsgranskningar idag ett kvalitetsledningssystem för förskolan som bygger på att man gör självvärderingar på ett antal saker då utifrån vad styrdokumentet säger. (Huvudman 1)

Det är materialet och analysen från kvalitetsledningssystemet som leder fram till kommande års utvecklingsåtgärder och huvudman 1 fortsätter och säger att på huvudmannanivå analyseras det men sedan tar områdescheferna hand om fortsatta diskussioner med förskolecheferna.

Vi har sådana kvalitetssystem som är ju där vi fångar upp det som redovisar till nya mål året efter. (Huvudman 1)

Både huvudman 1 och 2 träffar områdescheferna regelbundet och det är de områdescheferna som för vidare huvudmannens beslut ner till verksamheterna, vilket nämnts tidigare.

Ja träffar mest områdescheferna en gång i veckan, nästan varje vecka jag träffar förskolecheferna 4-5 ggr/termin i olika sammanhang. (Huvudman 2)

Däremot försöker huvudman 1 att besöka förskolecheferna och verksamheterna även om huvudman 1 menar att det inte alls blir i den utsträckning huvudman 1 önskar. Huvudman 2 säger istället att

Jag var runt första året på alla och träffade alla förskolechefer när jag började här för två år sedan och alla rektorer men det har jag inte gjort bara för att bekanta mig om området sen har jag träffat enskilda personer. (Huvudman 2)

Däremot mötte ingen av huvudmännen pedagogerna ute i verksamheten utan de som de mötte var de fackliga representanterna.

Pedagogerna har ju företrädare i form utav fackliga representanter dvs i samverkan har vi haft en skolutvecklingsgrupp där vi haft upp frågan kompetensutveckling i förskolan om hur vi ska jobba med ett antal frågor. (Huvudman 1)

På frågan ifall det finns en facklig representant på varje förskola svarade huvudman 1 att

Ja det finns det men på min nivå har det ju ackumulerat ihop sig till väldigt fåtal personer som då har ett väldigt stort ansvar att verkligen veta. (Huvudman 1)

Varje enhet har en representant säger båda huvudmännen men sen för de åsikterna vidare till högre representanter inom fackliga organisationen vilka i sin tur för frågorna/åsikterna vidare uppåt tills ett fåtal fackliga representanter är med och möter huvudmännen. Enligt huvudmännen fungerar det här systemet bra och huvudmännen upplever att de får fram de åsikter som verksamheterna har. Både huvudman 1 och 2 är tydliga med hur verksamheterna analyseras och hur utvecklingsområden skapas regelbundet och de krav de har på att pedagogerna ska vara kompetenta.

Slutsats: I styrningskedjan från huvudman ner till pedagog finns det ur ett praktikgemenskapssynsätt brister (Wenger, 1998). Den fackliga representanten från varje förskola blir en pedagog med ett multimedlemskap då den fackliga gruppen kan ses som en praktikgemenskap och förskolan en annan. Men varje enskild facklig representant får inte möta huvudmannen utan det är några fåtal från den fackliga praktikgemenskapen som får det ansvaret, dessa ombud blir vad Wenger (1998) kallar perifera medlemmar i praktikgemenskapen. Huvudmannen sitter här i en position där ingen praktikgemenskap kan ingås nedåt i ledet. I en praktikgemenskap behöver det däremot finnas en ledare utanför praktikgemenskapen också (Wenger, 1998) men här blir informationskedjan svag genom att flera praktikgemenskaper passeras innan informationen når huvudmannen.

Ser vi till teorin om den lärande organisationen genom utvärdering kan vi se att det kvalitets-system som båda huvudmännen använder utgår från utvärdering för att skapa en lärande organisation. Men precis som Granberg & Ohlsson (2005) lyfter fram att det finns problem med det här systemet och det är att det just inom skola och förskola kan finns brister i själva utvärderingsmomentet då de menar att det är svårt att mäta måluppfyllelsen. Huvudman 2 lyfter upp att det ibland är svårt att utgå från det utvärderingsmaterial från förskolorna då det inte finns en tydlig tradition kring utvärdering av måluppfyllelsen i förskolan. Ellström (2005) lyfter fram att en lärande organisation ska vara till nytta för de anställdas, i det här fallet pedagogerna och förskolecheferna, utveckling likväl som för verksamhetens utveckling.

Det lärande som sker genom det utvärderingssätt som huvudmännen har valt att använda gå att tolkas som ett formellt lärande då det sker inom en fast ram och är organiserat (Werquin, 2010). Det analysmaterial som huvudmännen samlar in skapas genom det icke-formella lärandet (Schugurenky, 2000) då det genom styrning ovanifrån, alltså med en ledare, skapas ett lärande men ett lärande som sker ute i verksamheten och inte i det formella rummet (Schugurenky, 2000).

6.2.3 Kommunikation och uppföljning samt utvecklingsområden

I område 1 och 2 användes ett system där förskolorna genomför självvärderingar utifrån framförallt styrdokumentet och detta material analyseras från huvudmannanivån och genererar i slutänden ett par utvecklingsområden som området behöver arbeta med.

Vi gör ju det några gånger om året vi har ju dels har vi den där vår stads uppföljningssystem som vi då följer där vi har det systematiska kvalitetsarbetet där vi har en bilaga en gång om året där vi gör det. Där vi analyserar verksamheter utifrån det perspektivet. (Huvudman 2)

För område 1 handlar det nu mycket om att öka antalet legitimerade förskollärare på förskolorna. Utöver det arbetar de aktivt med att ge barnskötarna kurser för att valideras upp till förskollärare. Även barnens vistelsetid på förskolan behöver ökas och lärmiljön behöver förbättras för att öka barnens måluppfyllelse.

Vi behöver jobba mycket med de fysiska lärmiljöerna ute och inne det är de sakerna vi ser och det gör ju att vi har ju ett stort fokus på att försöka öka upp det det betyder att vi har en del grundläggande såna kurser som bygger på att validera barnskötare till förskollärare det är det ena. (Huvudman 1)

I området 2 upplever huvudmannen att det finns två olika riktningar på förskolorna, de ena är det mer traditionella omsorgstänkandet och det andra är mer kreativa och arbetar efter ett tydligare lärande. De två olika riktningarna ligger delvis till grund för det som huvudman 2 anser behöver utvecklas mest i en del av förskolorna i område 2 är att få ett tydligare lärande arbete i förskolorna för att uppfylla de lärokrav som finns idag.

Nu är det ju av ett två olika... två olika utvecklingsspår här nu som är rätt betydelse förutom delaktighet som är från oss påbjudet så de jobbar man mycket Reggio Emilia inspirerad och den bygger ju också på barns delaktighet. (Huvudman 2)

Huvudmannen 2 arbetar just nu med ett förstärkt krav på analys kring barns delaktighet i det egna lärandet, Reggio Emilia perspektivet och det språkutvecklande arbetet. Utifrån den genomförda analysen försöker huvudman 2 förstå vad som händer och vad arbetet ger för resultat ute i verksamheterna. Därtill pågår det flertalet individuella utbildningsinsatser i området. I område 1 pågår ett arbete där förskolecheferna samlas varje vecka tillsammans för att diskutera samt att de samlas en gång i månaden med deras chef.

Vi tittar lite på då vad varje enhet behöver utvecklas på, områdeschefen har dialoger med förskolechefen och ser då vad det är man behöver ta hand om vad är det man behöver utveckla. (Huvudman 1)

Slutsats: Vad gäller huvudmännen får de ses som chefer över flera praktikgemenskaper (Wenger, 1998) men samtidigt är de inte medlem i någon av gemenskaperna. Förskolecheferna som träffas regelbundet för diskussion och reflektion av verksamheternas behov samt diskussion utifrån deras egna uppfattningar men även utifrån huvudmännens utvecklingsområden skapar en praktikgemenskap med huvudmännen som utomstående ledare (Wenger, 1998). Förskolecheferna blir ett team som arbetar process baserat med målet att lära av varandra och gemensamt uppnå läroplanens mål vilket gör de till en praktikgemenskap (Wenger, 1998). Däremot blir inte förskolecheferna en självklar del av praktikgemenskaperna i förskolorna. De kan få rollen som förmedlare i bästa fall då de förmedlar kunskap från deras praktikgemenskap (Wenger, 1998).

Utifrån resultatet upplevs inte förskolecheferna som en del i gruppen vilket inte gör dem delaktiga i förskolornas praktikgemenskaper samt är huvudmännen ej medlemmar i förskolechefernas praktikgemenskap utan står som antingen förmedlare eller utomstående ledare (Wenger, 1998).

Den lärande organisationen genom utvärdering kräver en tydlig insyn i organisationerna för att fungera (Håkansson, 2013). Vi ser här ovan att den utvärdering som sker i område 1 och 2 genererar utvecklingsområden vilka huvudmännen skapar utvecklingsmöjligheter kring för att öka verksamheternas och organisationernas måluppfyllelse. Här blir utvärderingen den grund som behövs för att fatta välgrundade beslut för verksamhetens bästa (Jerkedal, 2010). Granberg & Ohlsson (2005) talar om en arbetsgång med en gemensam plan som genomförs och sedan utvärderas och till slut leder till nya mål, ser vi till både område 1 och 2 är det det som huvudmännen arbetar med i respektive område.

Det lärande som huvudmännen skapar är det formella lärandet (Werquin, 2010; Schuguren-sky, 2000). Alla områden som organisationerna/förskolorna behöver utveckla och de åtgärder som görs går under det formella lärandet även det insamlade materialet som analyseras kan ses som ett icke-formellt lärande och ett informellt lärande (Werquin, 2010; Schuguren-sky, 2000) då det skapas av pedagogerna och förskolechefen i en icke-formell miljö av ett informellt tyckande utifrån upplevda resultat.

6.2.4 Resultatdiskussion

Pedagogerna i denna fallstudie framhåller, i likhet med Skolinspektionen (2012) att bara för att kompetensutveckling har genomförts ger det inte en förändring i verksamheten. Detta är något som huvudman 1 också lyfter upp och huvudman 1 anser precis som pedagogerna och förskolecheferna i denna fallstudie vikten av att lära tillsammans och att reflektera för att befästa och skapa ny kunskap. Rönnerman (2000), Rönnerman (2005), Paulsson, Ivergård & Hunt (2005), Paloniemi (2006) samt Gillberg (2008) lyfter alla också upp vikten och behovet av att reflektera tillsammans för att befästa ny kunskap. Därtill menar huvudman 1 att det är viktigt att få möjlighet att få föra in kunskapen i verksamheten då det annars inte ger någon effekt ute i verksamheten. Där är gemensam reflektion ett verktyg att använda (Paulsson, Ivergård & Hunt, 2005). Rönnerman (2005) påpekar, i likhet med vad huvudman 1 säger här ovan angående att få möjlighet att föra in den nya kunskapen i verksamheten, att det är viktigt med reflektion men att kunskapen likväl bli praktiserad i verksamheten.

Förskolechefernas ansvar att skapa tid för reflektion i verksamheten (Gotvassli, 2002). Pedagogerna Nilsson (2006) menar också på att det vore obligatoriskt att diskutera och dela med sig av kunskap till varandra och att ledningen borde säkerställa att kunskapen tas tillvara på. Båda huvudmännen anser att det är viktigt att pedagogerna håller sig uppdaterade på ny forskning inom området vilket ligger i linje med vad Muijs m.fl. (2004) och Håkansson (2006) menar. Muijs m.fl. (2004) menar dessutom att förskolecheferna bör vara en brygga mellan verksamheten och ny forskning. Även om det här arbetet tillhör både huvudmannens och förskolechefens uppdrag (Skolinspektionen, 2013; Nihlfors, 2003).

Huvudman 2 lyfter upp att i huvudman 2's område kan det kanske upplevas som att det är för mycket kompetensutveckling men att vissa individer kanske upplever att de inte får den kompetensutveckling de önskar då allt fokus ligger på de gemensamma områdena. Gillberg (2008) ser att pedagoger önskar få vara med och påverka innehållet på bland annat studiedagar. Att få vara med och påverka visar Paulsson, Ivergård & Hunt (2005) ger grund för en ökad kunskapsinhämtning och motivation till att införskaffa ny kunskap.

Utifrån huvudmannens svar står förskolechefer och områdeschefer för det arbetet. Utifrån första delen i denna fallstudie ser vi att det arbetet fungerar sällan. Det kan vara att pedagoger anser att de områden som kommer uppifrån är meningslösa och de anser sig behöva utvecklas inom andra områden (Gillberg, 2008). Det kan också bli en upplevelse av att aldrig hinna färdig

med ett område ifall nya utvecklingsområden ständigt dyker upp (Granbom, 2011). Däremot är detta inte något huvudman 2 upplever från pedagogerna då huvudman 2 inte hört något specifikt från de fackliga företrädarna.

Det är förskolechefens ansvar att säkerställa att pedagogerna genomför en verksamhet där det är en god måluppfyllelse där barns delaktighet är inräknad (Lpfö 98/10). Därtill är det huvudmannens ansvar att se till att förskolechefen har den kompetens som krävs för att leda förskolan och uppnå krävda måluppfyllelse (Skollagen SFS 2010:800). Kompetenta pedagoger är en förutsättning för att barnen i förskolan ska få möjlighet att nå målen (Skolinspektionen, 2012; Gotvassli, 2002). Detta ligger i linje med vad huvudman 2 anser vara viktigt. Huvudman 2 ställer krav och utifrån skollagen är huvudmannen ytterst ansvarig att tydligt förklara vilka krav som finns samt se till att förutsättningarna finns att genomföra arbetet (Skollagen, SFS 2010:800).

Att kompetensutvecklingen sker i ett samarbete mellan förskolechef och pedagoger såg vi i första delen i denna fallstudie där pedagogerna till viss del själva fick dra och de önskade mer stöd och styrning från förskolechefen. Att huvudman 1 och 2 lämnar över ansvaret till förskolecheferna följer inte skollagens direktiv helt men genom att säkerställa att förskolecheferna har den kompetens som behövs för att genomföra uppdraget följs skollagen. Just allt administrativt arbete kan påverka förskolechefens möjlighet till att vara en pedagogisk ledare (Gotvassli, 2002). Vilket även förskolecheferna i första delen av denna fallstudie påpekar. En tydlig närvarande ledare som skapar möjlighet för kompetensutveckling och reflektionsmöjligheter behövs för att skapa motivation till kompetensutveckling (Paulsson, Ivergård & Hunt, 2005).

Det som kan vara intressant att ta upp här är att det enligt Skolverket (2012) och Skolinspektionen (2014b) ska huvudmannen ha en bra dialog med förskolecheferna för att säkerställa att de pedagogiska målen nås. Men som denna kommun är organiserad har inte huvudmännen direkt kontakt med förskolecheferna utan det är chefsnivån under som blir ett mellanled mellan huvudman och förskolechef, vilket vi sett båda huvudmännen nämnt. Den goda dialogen behövs dessutom för att huvudmannen efter analys av insamlad data ska kunna påvisa vad som behöver utvecklas och hur resurserna ska fördelas (Skolverket, 2012; Skolinspektionen, 2014b).

Vissa kommuner har otydligheter när det kommer till huvudmannauppgiften där arbete delegeras till förvaltningar eller nämnder vilket kan leda till oklarheter i ansvaret (Skolverket, 2011). Skolverket (2012) menar till försiktighet i den styrkedja som finns nu där de menar risken finns att förskolecheferna förlorar makt och bara får genomföra besluta ovanifrån. Vilket inte blir fallet i denna kommun där förskolechefer har stor möjlighet att påverka utvecklingsområdena.

Det systematiska kvalitetsarbetet infördes för att betona huvudmannens ansvar att säkerställa kvalitén i utbildningen utifrån bland annat gällande styrdokument (Håkansson, 2006). Skolinspektionen (2014b) levererar däremot kritik angående insamlandet av material då deras granskning visar att huvudmän inte alltid följer upp verksamheterna systematiskt och då saknar en bild över hur verksamheterna ligger till. Skolinspektionen fortsätter med att det leder till bristande kartläggning och i längden bristande måluppfyllelse ute i verksamheterna (Skolinspektionen, 2014b). De brister som Skolinspektionen (2014b) benämner är inte fallet i område 1 och 2 då båda huvudmännen visar på ett tydligt systematiskt arbete med insamling av data samt att det görs tydliga återkopplingar till verksamheterna genom specifika områden att arbeta med.

Huvudman 2 är inne på det att det är svårt att analysera materialet från förskolorna då det blir mer god exempel än ett kvantitativt analysmaterial. Håkansson (2006) menar att problemet här kan ligga i att förskolorna historiskt sätt är vana vid att skriva verksamhetsberättelse utan något inslag av analys. Det material som begärs idag ska innehålla en nivå av analys jämfört med tidigare rutiner och den vanan med verksamhetsberättelser kan ge ett svagt analyserbart material för huvudmännen (Håkansson, 2006). Ett bristande material gör det svårt att använda självutvärderingssystemet för att det ska leda till lärande på alla nivåer (Håkansson, 2006).

Även om det finns vissa brister i mätsystemet i område 1 och 2 får enligt huvudman 2 båda områdena fram utvecklingsområdet vilket gör att de skiljer sig från Skolinspektionens (2013)

granskning där bristande mätning gör att barn i förskolan inte får möjlighet att nå målen. Dessutom säger granskningen att huvudmän och förskolechefer behöver arbeta mer aktivt med styrning och utveckling av verksamheterna och att en tydligare insyn i verksamheten behövs (Skolinspektionen, 2013). Huvudman 1 och 2 visar här på tydligt arbete för att leda denna process. Detta motsäger vad pedagogerna upplevde enligt första delen i studien.

Förskolecheferna menar att det ibland är svårt att hinna med att vara en god pedagogisk ledare och ha full koll på verksamheten och dess behov. Vilket då kan leda till det Skolinspektionen (2013) menar att kompetensutvecklingen som sker blir bristfällig och sporadisk samt inte återkopplas ordentligt i verksamheten. Skolinspektionen (2013) visar att det finns brister i huvudmännens och förskolechefernas arbete med att säkerställa pedagogernas kompetens. Både huvudman 1 och 2 arbetar mycket med att säkerställa pedagogernas kompetens (som vi såg i 6.1) vilket då inte överensstämmer med Skolinspektionens (2013) granskning. Rönnerman (2000) menar att ifall huvudmännen arbetar på ett sådant sätt där pedagogernas kunskaper och kompetenser tas tillvara kan flera förskolor en den enskilda ta del av kunskapen. Detta är inte fallet här då huvudmännen har väldigt lite kontakt med pedagogerna och även förskolecheferna. Här faller huvudmännen som tydliga ledare, Paulsson, Ivergård & Hunt (2005) visar att behövs för att skapa relevant kompetensutveckling och reflektionsmöjligheter i verksamheterna, då huvudmännen inte har den direkta kontakten till varken pedagoger eller förskolechefer.

Huvudmännen i studien träffar områdescheferna regelbundet men träffar mer sällan förskolecheferna. Rapp (2011) menar på att det inte alltid finns den kontakten mellan huvudman och förskolechef även om huvudmannens uppdrag är att hålla en tydlig kommunikation och ett tydligt ledarskap ut i verksamheterna. I område 1 och 2 finns det tydliga ledare men kontakten med förskolecheferna är få, vilket kan leda till brister i arbetet med bland annat kompetensutveckling och säkerställandet av pedagogernas och förskolechefernas kunskaper (Skolverket, 2012; Håkansson, 2006). Från första delen i denna fallstudie ser vi att det finns vissa brister ute i förskolorna där förskolecheferna inte är tillräckligt aktiva och lämnar över utvecklingsarbetet till pedagogerna istället för att leda arbetet vilket i sin tur leder till att pedagogerna upplever att det inte händer särskilt mycket utveckling i verksamheten. Muijs m.fl. (2004) påtalar vikten av att vara en närvarande ledare och Paloniemi (2006) påtalar vikten av timingen med kompetensutveckling, att den ligger i linje med där verksamheten är gällande erfarenhet. Detta blir inte fallet här då bristerna i då förskolecheferna inte är tillräckligt aktiva i verksamheterna.

Båda huvudmännen har en övergripande bild av vad som behöver utvecklas i förskolorna i respektive område. Detta faller inom deras uppdrag enligt Skolverket (2012) då huvudmännen är ansvariga för att identifiera utvecklingsområden. Huvudmännens uppgift är att analysera och finns brister i utvecklingen för att sedan planera och genomföra åtgärder för att säkerställa att bristerna åtgärdas (Håkansson, 2006). Att samla in data och analysera den samt genomföra åtgärder utifrån detta är något vi sett att huvudmännen i denna studie systematiskt arbetar med. I huvudmännens svar ligger mycket fokus på förskolechefernas kompetensutveckling och utifrån huvudmännens uppdrag är det korrekt då det är en del av deras uppdrag att säkerställa att förskolecheferna har tillräcklig kompetens för att genomföra sitt uppdrag (Skollagen SFS 2010:800).

Hur ofta kompetensutveckling kring ovan nämnda områden sker vet vi inte men Skolinspektionen (2014b) menar att det systematiska kvalitetsarbetet brister då områdena punktmarkeras och enbart tas upp på studiedagar än blir integrerat i den dagliga verksamheten. Dessutom tenderar den kompetensutveckling som sker på studiedagar inte rendera någon direkt effekt ute i verksamheterna (Skolinspektionen, 2012). Huvudman 1 var inne på det här (se under 6.1) att det behöver arbetas med i verksamheten ifall det ska ge någon effekt och likväl pedagogerna i första delen i denna fallstudie menar på reflektion och diskussion behövs för att kunskaper ska befästs. Likväl anser bl.a. Paloniemi (2006), Rönnerman (2005) samt Paulsson, Ivergård & Hunt (2005) att reflektion är viktig för att kunskaper ska befästs.

6.3 Kompetensutveckling i skollagen

I det här avsnittet kommer gällande Skollag SFS 2010:800 skrivningar om kompetensutveckling ställas emot förra Skollagen SFS 1985:1100. Jag har valt att plocka ut alla citat rörande kompetensutveckling för anställda pedagoger i förskolan samt ansvaret för kompetensutvecklingen i respektive skollag. Valet att fokusera på dessa citat grundar sig i att de följer riktningen denna fallstudie har.

Första delen handlar om vad de respektive skollagarna säger om kompetensutveckling och ansvarsfrågan kring kompetensutveckling av pedagoger i förskolan. Andra delen blir en kortare jämförelse mellan de olika utdragen från SFS 1985:1100 och SFS 2010:800 samt en analys och kommentarer utifrån valda teorier.

I 3§ 2 a Kapitlet SFS 1985:1100 står det bland annat att

För bedrivande av förskoleverksamhet och skolbarnomsorg skall det finnas personal med sådan utbildning eller erfarenhet att barnens behov av omsorg och en god pedagogisk verksamhet kan tillgodoses.

Ovanstående citat står i ett sammanhang där förskolans verksamhet beskrivs och krav läggs och där vikten av vikten av kunniga personal åberopas (SFS 1985:1100). Det framkommer också i 7§ 2 Kapitlet SFS 1985:1100 att

Varje kommun och landsting skall se till att kompetensutveckling anordnas för den personal som har hand om utbildningen. Kommuner och landsting skall vinnlägga sig om en planering av personalens kompetensutveckling. *Lag (2000:842)*.

Det står angående ansvaret för utbildningen inom skolväsendet att

För ledningen av utbildningen i skolorna skall det finnas rektorer. Rektorn skall hålla sig förtrogen med det dagliga arbetet i skolan. Det åligger rektorn att särskilt verka för att utbildningen utvecklas. (2§ 2 Kapitlet SFS 1985:1100).

I SFS 1985:1100 står det angående kompetensutveckling och ansvar för att verksamheten utvecklas som ovan citerats. Ser vi nu istället till vad SFS 2010:800 säger om kompetensutveckling i förskolan och vem som ansvarar för kompetensutvecklingen.

Gällande ansvarsfördelningen står det i 9§ 2 Kapitlet SFS 2010:800 att

Det pedagogiska arbetet vid en skolenhet ska ledas och samordnas av en rektor. Det pedagogiska arbetet vid en förskoleenhet ska ledas och samordnas av en förskolechef. Dessa ska särskilt verka för att utbildningen utvecklas.

Vidare står det i SFS 2010:800 att

Varje huvudman inom skolväsendet ska på huvudmannanivå systematiskt och kontinuerligt planera, följa upp och utveckla utbildningen. (3§ 4 Kapitlet SFS 2010:800)

[...]Sådan planering, uppföljning och utveckling av utbildningen som anges i 3§ ska genomföras även på förskole- och skolenhetsnivå[...] (4§ 4 Kapitlet SFS 2010:800)

Det står vidare att

Huvudmannen ska se till att personalen vid förskole- och skolenheterna ges möjligheter till kompetensutveckling. Huvudmannen ska se till att förskollärare, lärare och annan personal vid förskole- och skolenheterna har nödvändiga insikter i de föreskrifter som gäller för skolväsendet. (34§ 2 Kapitlet SFS 2010:800)

Dessa citat är det som berör kompetensutveckling och vem som är ansvarig för att säkerställa att kompetensutveckling sker ute i verksamheterna.

6.3.1 Jämförande analys

En av skillnaderna gällande ansvarsfrågan mellan SFS 1985:1100 och SFS 2010:800 är att i SFS 1985:110 är kommunen huvudman för skolväsendet men att arbetet däremot läggs ut på nämnder som i sin tur inte har något direkt ansvar för hur verksamheten utvecklas (Utbildningsdepartementet, 1985). I SFS 2010:800 ligger det däremot ansvar på huvudmännen, kommunen, att utveckla verksamheten (Utbildningsdepartementet, 2010).

Som precis nämnts är en skillnad mellan SFS 1985:1100 och SFS 2010:800 att i den nuvarande skollagen, SFS 2010:800, ligger det ett utskrivet tydligt ansvar redan på huvudmannannivå att arbeta med kompetensutveckling av pedagogerna för att säkerställa verksamhetens utveckling. En benämning som finns med i SFS 2010:800 är benämningen förskolechef medan det i SFS 1985:1100 enbart skrivs rektor. Därtill kan vi se att förskolan har en större del i SFS 2010:800 än tidigare skollag samt att det finns en skrivning om att gällande skrivelser i lagen ska genomföras likväl på förskolenivå som på skolnivå (SFS 2010:800).

Ytterligare benämningsskillnad mellan SFS 1985:110 och SFS 2010:800 är att det i den tidigare skollagen står att kommunen och landstinget skall se till att kompetensutveckling sker för personal som har hand om utbildning. Däremot i SFS 2010:800 står det att det är huvudmannen som är ansvarig för att personalen ska få tillgång till kompetensutveckling. Huvudmannen är i dagsläget, enligt skollagen, kommunen (SFS 2010:800).

Ser vi till skillnaderna mellan skrivningarna kring kompetensutvecklingen i SFS 1985:1100 och SFS 2010:800 är en skillnaden mellan de respektive skollagarna att i SFS 1985:1100 är formuleringen kring kompetensutveckling den att det ska finnas utbildad personal i förskole- och skolverksamhet samt som nämnts här ovan att det är kommunen och landstinget som är ansvariga för att säkerställa att kompetensutveckling sker (SFS 1985:1100). I SFS 2010:800 står det däremot att utbildningen ska utvecklas och att det gäller både förskola och skola samt att det, som nämnts ovan, är huvudmannens ansvar att kompetensutveckling erbjuds för personal inom skolväsendet (SFS 2010:800).

Rent språkmässigt är skillnaden mellan SFS 1985:1100 och SFS 2010:800 att formuleringarna ändrats från skall, i SFS 1985:1100, till ska, i SFS 2010:800. I övrigt ser vi i båda skollagarna att det är få tillfällen kompetensutveckling som ord nämns och den formulering som använts är snarlika och det som skiljer skollagarna åt är vem som är ansvarig även om det till stor del även där enbart är en skillnad på använt ord. I SFS 2010:800 finns det en paragraf som direkt riktad mot kompetensutveckling inom skolväsendet samt att det på flera olika kapitel i SFS 2010:800 tas upp kompetensutveckling och personalens kompetens. I SFS 1985:1100 finner vi enbart skrivningar om kompetensutveckling och personalens kompetens i ett av kapitlen.

När vi ser skillnaderna i skollagarna utifrån studiens använda teorier ser vi bland annat att utifrån synsättet på ett kollektiv lärande genom praktikgemenskaper (Wenger, 1998) kan vi tolka att det i respektive skollag (SFS 1985:1100; SFS 2010:800) finns ett kollektivt tänkande kring lärandet i fokus då formuleringarna är fokuserade på personalens kunskapsutveckling i plural i både SFS 1985:1100 och SFS 2010:800. Enligt Wenger (1998) finns det en chef som styr praktikgemenskaperna och i detta fall blir det huvudmannen. Genom att sträcka lite på resonemanget kring praktikgemenskaper kan vi utifrån skollagarna se förskolorna som en praktikgemenskap med samma mål. Däremot ser vi att det i SFS 2010:800 är förtydligt att den som ska utveckla för att utbildningen utvecklas, eller i andra ord att praktikgemenskapen utvecklas, är förskolecheferna vilka då blir ledare för mindre praktikgemenskaper (Wenger, 1998).

Frågan är ifall det finns någon koppling till det formella, icke-formella och informella lärandet (Werquin, 2010; Schugurensky, 2000) i någon av respektive skollag SFS 1985:110 och SFS 2010:800. I både SFS 1985:1100 och SFS 2010:800 står det formulerat att kompetensutveckling ska säkerställas, med andra ord står det i SFS 1985:1100 att det ”skall vinnläggas” (7§ 2 Kapitlet) och i SFS 2010:800 att det ”ges möjligheter” (34§ 2 Kapitlet). Det vi ser från detta är att det inte går att tolka ut ifall det handlar om formellt, icke-formellt eller informellt lärande. Det ligger däremot nära till hands att tolka in att det är det formella lärandet som de båda skollagarna syftar på med andra ord det organiserade lärandet där alla får en likriktad utbildning (Werquin, 2010; Schugurensky, 2000).

Ser vi till att skapa en lärande organisation genom utvärdering (Ellström, 2005; Granberg & Ohlsson, 2005) lyfts det fram i SFS 2010:800 att huvudmannen ska systematiskt och kontinuerligt följa upp det behovet av kompetensutveckling och utveckling ute i verksamheterna. Däremot i SFS 1985:1100 står det ej något om uppföljning eller något systematiskt kvalitetsarbete och däri ligger en av de större skillnaderna mellan SFS 1985:1100 och SFS 2010:800. I gällande skollag, SFS 2010:800, kan vi tolka in att det ska vara föränderliga och ständigt utvecklande organisationer där huvudmannen är skyldig att kontinuerligt utvärdera och utveckla vilket ligger i linje med vad en lärande organisation genom utvärdering står för (Ellström, 2005; Granberg & Ohlsson, 2005; Håkansson, 2013; Jerkedal, 2010).

7. Diskussion

Studien syfte var att undersöka kompetensutveckling i förskolan gällande pedagogernas och förskolechefernas kompetensutvecklingsmöjligheter utifrån tre olika perspektiv. Frågeställningarna till pedagoger handlade om hur pedagogerna såg på kompetensutvecklingen i förskolan samt hur de såg på förskolechefens roll gällande kompetensutvecklingen. Frågeställningarna till förskolecheferna handlade om hur förskolecheferna arbetade med kompetensutveckling i förskolan. Till sist handlade frågeställningarna till huvudmannen om hur de uppfattade kompetensutvecklingen beträffande förskolorna i sina ansvarsområden samt hur de såg på kompetensutvecklingsarbetet på de förskolor de ansvarade för.

Det resultat som framkom i första delen av denna fallstudie var att pedagogerna är överlag missnöjda med förskolechefens arbete med verksamhetsutveckling. Pedagogerna menar att förskolecheferna är lyhörda för deras åsikter men att det inte händer särskilt mycket i verksamheten. Granbom (2011) såg i sin studie att pedagoger var nöjda med förskolechefens arbete med kompetensutveckling även om det finns saker att förbättra även där. Ser vi till Skolinspektionens granskning (2012) menar den att förskolecheferna inte är tillräckligt aktiva ute på förskolorna vilket några av pedagogerna också uttrycker även om det likväl råder en positiv syn på förskolechefernas arbete.

Förskolecheferna säger att de har svårt att hinna med verksamhetsutveckling men att den självklart är viktig. Vad gäller kompetensutveckling menar pedagogerna att förskolecheferna är intresserade av pedagogernas önskemål om kompetensutveckling men att det i slutänden blir pedagogerna som får driva utvecklingen och finna kompetensutvecklingsmöjligheter. En chef intresserad av vad pedagogerna önskar är en positiv inblick i verksamheterna då Paulson, Ivergård & Hunt (2005) visar på ökat kunskapsinhämtning när önskemål lyssnas till. Problemet är enligt pedagogerna, tidsbrist. Förskolecheferna säger däremot att de skapar möjlighet för pedagogerna att lämna verksamheten, men att ha ett kollegialt lärande på arbetsplatsen är en bra möjlighet till kompetensutveckling.

Det framkommer att huvudmännen inte har direkt koll på hur kompetensutveckling ser ut ute i verksamheterna då det är förskolechefens roll i dessa områden. Däremot sker ett tydligt arbete med att utvärdera och analysera verksamheterna genom årliga självutvärderingar från förskolecheferna som rapporteras in och som sedan resulterar i några gemensamma utvecklingsområden i respektive område. I ena området såg vi att det kunde upplevas som om det vore för mycket kompetensutveckling då det var stora gemensamma områden som alla förskolechefer och pedagoger tar del av.

Genom utvärderings och analyssystemet som används av huvudman 1 och 2 kan huvudmännen sedan mäta resultatet mot tidigare års resultat och då möta styrdokumentens krav på verksamhets- och kompetensutveckling i förskolan. Det är däremot deras enda system för att analysera verksamheternas behov av utveckling ifall huvudmännen inte får information nedifrån verksamheterna. Information nedifrån verksamheterna får huvudmännen i flera fall, däremot skapar informationssystemet svag information då informationen ska gå igenom flertalet led innan det når huvudmännen. Huvudmännen la mycket fokus på att säkerställa att förskolecheferna har den kompetens som krävs för att genomföra sina uppdrag på bästa möjliga sätt och genom att arbeta utifrån den metoden anser de sig skapa en god grund för att uppnå styrdokumentens mål läggas.

Håkansson (2006) ställer frågan ifall detta system med systematisk kvalitetsutveckling och dess kvalitetsredovisningar som finns faktiskt leder fram till något organiserat lärande ute i verksamheterna och om systemet ses som en lärandemöjlighet. Det framkommer att huvudmännen får en förståelse för hur verksamheterna når sina mål men frågan är om det blir något mer lärande på de lägre nivåerna i verksamheterna eller genomför verksamheterna bara det de blivit ålagda att göra. Nihlfors (2003) och Rapp (2011) menar att huvudmännen ser områden som måste utvecklas, utvecklingsområdena kan även komma från högre nivå till huvudmännen men ekonomin

håller inte för att genomföra allt. Risken är då att uppnåendemålen läggs på förskolorna istället utan att dessa får någon ekonomiskt stöd för utvecklingsområdena men där kravet att målen ska uppnås föreligger (Skolverket, 2011). Risken blir att förskolechefen anser att tid inte finns eller resurser vilket gör att utvecklingsområden ignoreras (Gillberg, 2008). Vilket kan leda till att dessa områden aldrig arbetas med och dyker år efter år i granskningarna (Skolverket, 2011).

Oavsett ifall det insamlade materialet leder till organisationsutveckling eller kompetensutveckling bör grunden ligga i måluppfyllelsen och i pedagogernas åsikter kring vad som behöver utvecklas (Håkansson, 2013). Detta är inte fallet ser vi här då kontakten med pedagogerna är bristfällig däremot arbetar huvudmännen efter barnens måluppfyllelse under förutsättningen att det material förskolecheferna lämnar in är gjort på ett korrekt sätt.

Ser vi till kompetensutvecklingen för pedagogerna framkommer det att en enskild pedagog ofta går iväg på kompetensutveckling och förskolecheferna menar att det är en fördel ifall fler går på samma utbildning och även några av pedagogerna är av samma åsikt. Detta på grund av att det är svårt för den enskilde pedagogen att bearbeta kunskapen själv och sedan föra vidare den till kollegorna. Att få möjlighet att diskutera och reflektera tillsammans är en god grund för att befästa och fördjupa ny kunskap enligt Rönnerman (2005), Paloniemi (2006) och Paulsson, Ivergård & Hunt (2005) vilket kan försvåras ifall en enskild pedagog är den som fått ta del av ny kunskap, den kunskapen menar en förskolechef ligger den pedagogen till vinst men inte för övriga pedagoger i verksamheten.

Det tillkommer ytterligare ett problem när det kommer den enskilde pedagogen att föra kunskapen vidare till kollegorna och det är återigen tidsbrist. Pedagogerna känner att de saknar reflektionstid i verksamheten. Som vi sett är möjlighet till reflektion av största vikt för att dels få ny kunskap, det så kallade kollegiala lärandet (Paloniemi, 2006) och dels för att befästa och fördjupa ny inhämtad kunskap (Rönnerman, 2005; Paulsson, Ivergård & Hunt, 2005). Förskolecheferna invänder mot pedagogernas syn på tidsbrist för reflektion då de menar att det finns inplanerad reflektionstid varje vecka för pedagogerna. Problemet kan där vara enligt pedagogerna att många andra områden behöver avhandlas på de mötena och att tid för reflektion och ny kunskap inte prioriteras. Utöver de redan inplanerade planerings och reflektionstimmar blir det få timmar som blir prioriterade till reflektion.

Vad gäller studiedagar och arbetsplatsträffar som forum för kompetensutveckling anser förskolecheferna att de forumen i sig själva inte är tillräckliga för kompetensutveckling men att de används till att utveckla pedagogernas kunskap. Pedagogerna menar däremot att det sker väldigt lite eller ingen kompetensutveckling alls på studiedagarna eller arbetsplatsträffarna då återigen andra områden som exempelvis planering tar upp stor del av tiden. Däremot lyfts det fram att studiedagarna är bra då de kan vara enda gången per termin som pedagogerna får möjlighet till kompetensutveckling.

Pedagogerna upplever däremot att studiedagarna ofta är toppstyrda och att deras möjlighet att påverka innehållet är liten. Att få vara med och påverka riktning för kompetensutveckling skapar en större kunskapsinhämtning (Paulsson, Ivergård & Hunt, 2005). Pedagogerna visar en ganska missnöjd bild vad gäller verksamhets- och kompetensutveckling medan förskolecheferna visar en något mer positiv bild därtill framhåller även förskolecheferna att de har svårt att hinna med att vara den pedagogiska ledare de ska vara enligt läroplan (Lpfö 98/10) och skollag (SFS 2010:800). Här ser vi en skillnad mellan skollag SFS 2010:800 och SFS 1985:1100 då det i är först i SFS 2010:800 som termen och tanken pedagogisk ledare dyker upp.

Muijs m.fl. (2004) och Paulsson, Ivergård & Hunt (2005) pratar om vikten av att ha en tydlig ledare som styr verksamheten och genererar då kvalitet för verksamheten, ledaren behöver också vara närvarande för att lättare kunna implementera utvecklingsområden. Detta gäller både förskolechef och huvudman. Muijs m.fl. (2004) tar upp vikten av att ha en tydlig ledarroll både som förskolechef och huvudman som vi sett här ovan och då är det viktigt att ha en god kommunikation

ion med de berörda. Huvudmännen har, enligt de själva, bra kommunikation med områdescheferna men vad gäller förskolecheferna blir uppfattningen att det arbetet brister. Huvudmännen följer systematiskt upp måluppfyllelsen ute i verksamheterna och har en god kunskap i vilka övergripande utvecklingsområden som finns i respektive område. Huvudmännen arbetar båda med att framförallt säkerställa förskolechefernas kompetens men även pedagogernas kompetens. Däremot finns det brister i kontakten med pedagogerna även om huvudmännen anser att systemet med fackliga företrädare fungerar bra i sammanhanget.

Vi har sett här att huvudmännen inte är närvarande ledare för framförallt pedagogerna men även vad gäller förskolecheferna har de inte särskilt stor kontakt med huvudmännen. Vad gäller förskolechefer finns det vissa brister i deras närvaro (Granbom, 2011; Skolinspektionen, 2012). Vilket i sin tur leder till en bristande legitimitet för förskolechefen vilket behövs för att vara en god pedagogisk ledare gentemot de anställda (Rapp, 2011) och för att skapa en större vilja att genomföra kompetensutveckling (Paulsson, Ivergård & Hunt, 2005). Att inte vara en god pedagogisk ledare kan leda till en minskad måluppfyllelse gällande att säkerställa att pedagogerna har de kunskaper de behöver för att utföra sitt uppdrag, detta då en god relation krävs för att få en samstämmighet där alla parter är med på hur verksamheten behöver drivas framåt (Asplund Carlsson m.fl., 2001; Håkansson, 2013). Det kan också leda till minskad effekt av kompetensutvecklingen ifall det inte finns en tydlig och närvarande ledare i verksamheten som skapar möjlighet för kompetensutveckling och tid för reflektion (Paulsson, Ivergård & Hunt, 2005).

Förskolecheferna behöver utöver huvudmännens mål förhålla sig till sin egen verksamhets mål och brister (Gotvassli, 2002; Håkansson, 2006). Vilket kan bli ett problem när förskolechefen varken har en bra kommunikation med den egna förskolan eller som i denna studie, en bristande kontakt med huvudmannen. I denna kommun finns däremot områdescheferna som ett samband mellan förskolechef och huvudman men hur väl det arbetet fungerar är inte utrett.

Huvudman 1 hade önskemål om att ha större kontakt med förskolorna än vad som förekom i dagsläget, vilket vi även sett att pedagoger ute i verksamheterna önskar, och jobbar aktivt för att säkerställa pedagogisk utbildad personal i förskolorna för att skapa en större möjlighet till måluppfyllelse för barnen. Däremot hade huvudman 2 inga större ambitioner att besöka förskolorna och utgår helt från analysen i bedömningen av hur väl arbetet går. Därtill anser huvudman 1 att för att kompetensutvecklingen ska ge effekt i förskolorna behöver pedagogerna reflektera kring det och sedan få möjlighet att praktisera det i förskolorna. Detta ligger i linje med vad exempelvis Paloniemi (2006) talar om. Reflektionstid finns ute i verksamheterna till viss del men där har pedagoger och förskolechef olika åsikter då pedagogerna önskar mer tid till reflektion medan förskolecheferna menar att det finns tillräckligt med tid för reflektion.

Område 1 behöver skapa bättre lärmiljöer i förskolan och få barnen att tillbringa mer timmar där för att öka deras måluppfyllelse enligt huvudman 1. Huvudman 2 tryckte mycket på barns deltagande och använder sig av Reggio Emilia pedagogiken för att skapa möjligheter för det. Däremot har område 2 ett stort behov av att arbeta med språkutveckling vilket också är en stor satsning i området. Med andra ord är arbetet med att få upp pedagogernas kompetens väldigt viktig i område 1 och 2. Huvudman 2 trodde att pedagogerna och förskolecheferna ansåg att det var för mycket kompetensutveckling men hade inte hört något från pedagogerna angående vad de verkligen tyckte. Oavsett är kompetensutveckling ett stort område för huvudman 2 och för att uppnå måluppfyllelsen gentemot styrdokumentet och utifrån Reggio Emilia pedagogiken är kompetensutveckling nödvändig för barnens måluppfyllelse i slutänden. Här har vi sett att pedagogerna önskar mer möjlighet att påverka vad som behöver utvecklas och i förskolan och vilken riktning kompetensutveckling har vilket inte stämmer in med vad framförallt huvudman 2 upplever.

En sak vi sett i denna studie är att de två huvudmännen följer gällande skollag (SFS 2010:800) i sitt arbete i och med det ansvar de tar för kompetensutveckling ute i verksamheterna medan kompetensutvecklingsarbetet i föregående skollag SFS 1985:1100 läggs ut på nämnder som inte

har ett direkt ansvar för kompetensutvecklingen. Därtill använder sig huvudmännen av det data som inhämtas från verksamheterna och som sedan frambringat utvecklingsområden vilka prioriteras och appliceras ute i verksamheterna för pedagoger och förskolechefer allt efter gällande skollag (SFS 2010:800). I SFS 1985:1100 hänvisas huvudmannen till att säkerställa kompetensutvecklingen i verksamheterna medan det SFS 2010:800 åligger ett ansvar att systematiskt utveckla verksamheterna.

I SFS 2010:800 framkommer det något tydligare kring pedagogernas kompetensutveckling än i SFS 1985:1100 däremot framkommer det inte i någon av skollagarna att pedagogernas åsikter kring kompetensutveckling och vilka områden som är önskvärda att kompetensutvecklas ska lyftas fram. Däremot är ansvaret tydligare lagt på förskolechef att bedriva sådant arbete att relevant kompetensutveckling appliceras på verksamheten enligt SFS 2010:800 medan det i SFS 1985:1100 framgår att det är rektors roll att genomföra ett likvärdigt arbete i skolenheterna men det framkommer ej vem som är ansvarig för motsvarande arbete i förskolan.

7.1 Slutdiskussion/Konklusion

I denna fallstudie har vi sett att det resultat som framkom är att pedagogerna överlag är missnöjda med förskolechefens arbete med verksamhetsutveckling. Pedagogerna menar att förskolecheferna är lyhörda för deras åsikter men att det inte händer särskilt mycket i verksamheten. Förskolecheferna säger där att de har svårt att hinna med verksamhetsutveckling men att den självklart är viktig. Huvudmännen å sin sida arbetar tydligt utifrån gällande skollag genom att ta ansvar för kompetensutvecklingen och driva verksamheterna framåt och själva ansvara för det arbetet istället för att i enlighet med föregående skollag lägga ut arbete på nämnder.

Därtill har vi sett att det systematiska kvalitetsarbete som sker i verksamheterna ligger till grund för huvudmännens kompetensutvecklingsområden samt att den data som samlas in från förskolecheferna. Huvudmännen har ingen direkt kontakt med pedagogerna ute i verksamheterna vilket gör att pedagogerna upplever att de inte alltid har möjlighet att påverka vilken inriktning kompetensutveckling bör ha utifrån pedagogernas synvinkel.

Det som framkommer tydligt i denna fallstudie är att de olika instanserna, förskollärare – förskolechef – huvudman, till viss del ser på kompetensutvecklingen på olika sätt vilka inte korrelerar med varandra. Detta kan skapa ett problem ute i verksamheterna, att pedagogerna ute i förskolorna inte ser varför viss kompetensutveckling sker då den kommer direkt från huvudman och inte är kopplad till vad pedagogerna ser i den dagliga verksamheten. Förskolecheferna här står som samband mellan instanserna här men det kräver att förskolecheferna är tydliga med vad de levererar för information uppåt neråt till pedagogerna, vilket de i denna studie inte är därtill söker pedagogerna inte efter den informationen. Därmed inte sagt att pedagogerna hade en stark vilja att utveckla sin kompetens. Viljan att arbeta med kompetensutveckling fanns genomgående i alla tre nivåer det är däremot hur man agerar som skiljer instanserna åt.

Därtill det som framkommer i fallstudien är en tidsbrist gällande kompetensutvecklingen i förskolan, pedagogerna anser att det inte finns tid för kompetensutveckling samt att när kompetensutveckling skett saknas det tid att återkoppla i verksamheten kring den nya kunskapen. Förskolecheferna menar däremot att tid finns och skapas för både kompetensutveckling och möjlighet för reflektion av kompetensutvecklingen. Huvudmännen skapar i det här läget större generella kompetensutvecklingar där verksamheternas åläggs att närvara och skapar då möjlighet för kompetensutveckling för pedagogerna. Däremot ligger det på förskolecheferna och pedagogerna att anknyta kompetensutvecklingen i verksamheten och där är de olika instanserna olika åsikter.

Sammanfattningsvis kan vi se att det finns en slitning mellan de olika instanserna inom förskolans verksamhet. Tidsbrist är något pedagogerna lyfter fram, förskolecheferna menar å sin

sida att de skapar tid för kompetensutveckling vilket är tid utöver det som huvudmännen ålägger förskolecheferna att arbeta mot. Ser vi till tanken kring ett arbetsintegrerat lärande här påverkar tidsbristen negativt då pedagogerna inte anser sig ha tid att lära tillsammans på arbetsplatsen. Reflektion är av stor vikt för att lära tillsammans och även ett sätt att lära utifrån den kunskap som redan finns på arbetsplatsen, alltså det kollegiala lärandet (Paloniemi, 2006).

Förskolecheferna menar på att de skapar tid till gemensam reflektion och då i längden kan ett lärande ske, pedagogerna ser däremot inte att tid till detta skapas som vi kunnat se. Därtill framkommer problematiken med att det i kompetensutvecklingstillfällen skickas en pedagog och att ansvaret därefter ligger på denna pedagog att förmedla kunskapen vidare, här märks tidsbristen främst enligt pedagogerna. Brist för reflektionstid skapar ett problem för att få till ett arbetsintegrerat lärandet i förskolans verksamhet, finns inte tid att reflektera tillsammans blir det svårt att dela de kunskaper som redan finns i verksamheten samt de kunskaper som tillkommer via kompetensutveckling.

Det vi kan se är att kompetensutveckling finns men tillräckligheten kring denna kompetensutveckling är den främsta skillnaden mellan pedagogernas, förskolechefernas och huvudmännens syn på kompetensutvecklingen i förskolans verksamhet. Mycket av den kompetensutveckling som sker i förskolans verksamhet och som huvudmän och förskolechefer försöker arbeta emot kan anses ligga inom ramen för arbetsintegrerat lärande.

Däremot finns det en brist i kommunikationen mellan de olika instanserna vilket gör att pedagogerna inte alltid får möjlighet att påverka vilken riktning kompetensutveckling ska ha. Vilket å sin sida kan skapa ett mindre intresse för kompetensutveckling och då det arbetsintegrerade lärandet på arbetsplatsen. Pedagogerna ser inte den tiden som skapats av förskolechefer för gemensam reflektion utan den tiden finns enligt pedagogerna inte eller används inte till ett gemensamt reflekterande och i längden då ett gemensamt lärande. Att skicka en pedagog på ett kompetensutvecklingstillfälle och sedan skapa ett gemensamt lärande av detta är något pedagoger motsätter sig då det är svårt att få till ett gemensamt lärande och ett arbetsintegrerat lärande i den situationen.

7.2 Metoddiskussion och Fortsatt forskning

Denna fallstudie började med en vilja att förstå mer kring hur arbetet kring kompetensutveckling fungerar ute i förskolornas verksamhet. Studien blev uppdelad i tre delar där första delen fokuserade på pedagogernas och förskolechefernas syn på kompetensutvecklingen i förskolan. Andra delen kom att handla om huvudmännens syn på kompetensutvecklingen i förskolan. Tredje och sista delen kom att handla om skrivelserna kring kompetensutvecklingen i gällande skollag och föregående skollag.

Fallstudien hade gynnats av fler intervjuer av både pedagoger, förskolechefer och huvudmän då ett mindre antal skapar en fallstudie som enbart kan ge en liten fingervisning kring hur det möjligtvis kan se ut ute i förskolorna när det kommer till arbetet med kompetensutveckling. Ökat antal intervjuer hade kunnat ge fallstudien ett större djup och en större förståelse kring arbetet med kompetensutveckling ute i förskolornas verksamhet.

Därtill kan val av metod diskuteras i fallstudien, pedagoger och förskolechefer är intervjuade via mejl med färdiga intervjumallar (se bilaga 2 & 3). En djupare förståelse för både pedagoger och förskolechefers åsikter hade kunnat skapas med intervjuer en till en. Huvudmännen är intervjuade i en till en situation och där kunde frågorna ha komplicerats då huvudmännen hade relativt enkelt att svara på frågorna och gav vad som upplevdes som standardsvar på frågorna samt att fler huvudmän hade behövt intervjuas för att skapa en djupare bild av deras syn på kompetens-

utvecklingen i förskolan. Däremot hade båda huvudmännen i respektive område samma styrningsmodell vilket kan ge en något större tyngd i huvudmännens process i arbetet med kompetensutveckling för förskolans pedagoger och chefer.

En alternativ metod hade varit att använda enkät och då kunnat nå ut till en större mängd pedagoger, förskolechefer och huvudmän. En större mängd data hade då skapats men en data utan något direkt djup då det blir en mer generell bild men en större generell bild. Den bild som denna fallstudie gett är enbart en ytlig skrapning på en större fråga och kan enbart ge en fingervisning om hur det faktiskt ser ut med kompetensutvecklingen ute i förskolornas verksamhet samt i vilken utsträckning huvudmännen följer gällande skollags skrivelser eller om fallet är att de fortsatt följer föregående skollags skrivelser kring kompetensutvecklingen i förskolan.

Även om detta är en liten fallstudie som bara skrapat på ytan gällande kompetensutveckling i förskolan är området intressant och större studier i området hade varit av intresse inte minst eftersom denna fallstudie visar på ett visst missnöje kring arbetet med kompetensutvecklingsarbetet i förskolan. Det hade även varit av intresse att vidareutveckla studien till att tydligare undersöka styrkedjan inom kommuner för att klargöra hur väl gällande skollag, som trädde i kraft 2012, följs samt revideringen av förskolans läroplan vars revidering trädde i kraft 2010. Detta då det i båda styrdokumenterna är förtydligt vilka krav förskollärare, förskolechefer och huvudmän har kring kompetensutveckling i förskolan.

Det som fallstudien visat är att pedagoger, förskolechefer och huvudmän inte har en likriktad bild när det kommer till kompetensutveckling. Detta skapar en intressant spänning som kan vara av intresse för forskning inom pedagogik överlag, och forskning inom pedagogik med inriktning mot verksamhets- och kompetensutveckling specifikt.

Referenslista

- Asplund Carlsson, Maj., Pramling Samuelsson, Ingrid. & Kärrby, Gunni. (2001). *Strukturella faktorer och pedagogiska kvalitet i barnomsorg och skola - en kunskapsöversikt*. ISBN 91-89314-34-4. Stockholm. Liber.
- Brennan, Barrie. (1997). Reconceptualizing non-formal education. *International Journal of Lifelong Education*, 16:3, 185-200, DOI: 10.1080/0260137970160303. Tillgänglig på: <http://dx.doi.org/10.1080/0260137970160303>
- Bryman, Alan. (2012). *Social research methods*. 4. ed.. Oxford: Oxford University Press.
- Denscombe, Martyn. (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund. Studentlitteratur.
- Eliasson, Annika. (2006). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, Per-Erik. (1996). *Arbete och lärande. Förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Solna: Arbetslivsinstitutet
- Ellström, Per-Erik. (2005). Arbetsplatslärandets janusansikte. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2005 årg 10 nr (3/4), ss. 182–194 issn 1401-6788
- Finly, Linda. (2003). *Reflexivity - A Practical Guide for Reseracher in Heat and Social Sciences*. London. Blackwell Science.
- Gillberg, Claudia. (2008). Autonomi i förskolan – illusion eller möjlighet? I: Jonnergård Karin, Funck, Elin K. & Wolmesjö Maria (red.) (2008). *När autonomi blir ett problem*. Växjö: Växjö University Press.
- Gotvassli, Kjell-Åge. (2002). *En kompetent förskolepersonal – Om personal- och kompetensutveckling i förskolan*. Lund. Studentlitteratur.
- Granberg, Otto. & Ohlsson, Jon. (2005). Kollektivt lärande i team - Om utveckling av kollektiv handlingsrationalitet. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2005 årg 10 nr (3/4) ss. 227–243 issn 1401-6788
- Granbom, Ingrid. (2011). "Vi har nästan blivit för bra" – *Lärares sociala representationer av förskolan som pedagogisk praktik*". Diss. Series No: 15. Jönköping: Jönköping University
- Graneheim, Ulla Hällgren. & Lundman, Berit. (2004). "Qualitative content analysis research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness". *Nurse Education Today*. Vol.24(2). ss. 105-12
- Holme, Idar Magne. & Solvang, Bernt Krohn. (1997). *Forskningsmetodik Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Upplaga 2:14. Lund. Studentlitteratur.

- Håkansson, Jan. (2006). *Lärande mellan policy och praktik: kontextuella villkor för skolans reformarbete*. Diss. Växjö: Växjö universitet, 2006. Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:vxu:diva-801>
- Håkansson, Jan. (2013). *Systematiskt kvalitetsarbete i förskola, skola och fritidshem Strategier och metoder*. Lund. Studentlitteratur.
- Jerkedal, Åke. (2010). *Utvärdering – steg för steg Om projekt- och programbedömning*. 4 rev. Uppl. Stockholm: Nordstets Juridik AB.
- Ljungberg, Anders. & Larsson, Everth. (2012). *Processbaserad verksamhetsutveckling. Varför-Vad-Hur*. Lund. Studentlitteratur.
- Merriam, Sharan B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund. Studentlitteratur.
- Muijs, Daniel., Aubrey, Carol., Harris, Alma., & Briggs, Mary. (2004). How do they manage? A review of the research on leadership in early childhood. *Journal of Early Childhood Research* 2, ss. 157– 169.
- Myndigheten för skolutveckling. (2003). *Att granska och förbättra kvalitet Om kvalitetsutveckling i skola, förskola, barnomsorg och vuxenutbildning - en översikt över aktuell forskning och utveckling samt dokumenterade erfarenhet*. ISBN: 91-85128-06-6. Stockholm. Fritzes.
- Nihlfors, Elisabet. (2003). *Skolchefen i skolans styrning och ledning*. Diss. Uppsala: Universitet. Studies in Education 102.
- Nilsson, Ingrid. (2006). *Grundskollärares tankar om kompetensutveckling*. Diss., Lund: Lunds universitet.
- Paloniemi, Susanna. (2006). Experience, competence and workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, Vol 18(7/8). ss. 439-450.
- Paulsson, Katarina., Ivergård, Toni. & Hunt, Brian. (2005). Learning at work: competence development or competence-stress. *Applied Ergonomics*, Vol. 36(2). ss. 135-144.
- Rapp, Stephan. (2011). The director of education as a leader of pedagogical issues: a study of leadership in municipal educational sector activities. *School Leadership & Management*. Vol. 31(5). ss. 471-490.
- Rapp, Stephan . (2012). New wine in old bottles? A critique of Sweden's new national training programme for head teachers: does it strengthen or undermine school equality and students' educational rights and guarantees? *School Leadership & Management*, Vol. 32(2). ss. 159-181.
- Repstad, Pål (2007). *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, Karin. (2000). *Att växa som pedagog. Utvärdering av ett aktionsforskningsprojekt i förskolan*. Göteborg, Institutionen för pedagogik och didaktik. (IPD-rapporter Göteborgs Universitet, 2000:23). ISSN 1404-062X

Rönnerman, Karin. (2005). Participant Knowledge and the Meeting of Practitioners and Researchers. *Pedagogy, Culture and Society*, Vol. 13(3). ss. 291-312.

Schugurensky, Daniel. (2000). The forms of informal learning: towards a conceptualization of the field. *NALL Working Paper No.19, 2000*. Centre for the Study of Education and Work, OISE/UT. Toronto: University of Toronto.

Skolinspektionen. (2012). *Förskola, före skola – lärande och bärande. Kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget*. Stockholm. Skolinspektionen [kan hämtas på www.skolinspektionen.se]

Skolinspektionen. (2013). *Skolans kvalitetsarbete ger möjlighet till förändring. Skolinspektionens erfarenheter och resultat från tillsyn och kvalitetsgranskning 2012*. Skolinspektionens rapport 2012:7. Stockholm: Skolinspektionen [kan hämtas på www.skolinspektionen.se]

Skolinspektionen. (2014a). *Statistikrapport Regelbunden tillsyn 2014*. 09-2015:1164. Stockholm: Skolinspektionen [kan hämtas på www.skolinspektionen.se]

Skolinspektionen. (2014b). *Från huvudmannen till klassrummet – tät styrkedja viktig för förbättrade kunskapsresultat*. Stockholm: Skolinspektionen [kan hämtas på www.skolinspektionen.se]

Skolverket. (2000). *Det livslånga och livsvida lärandet*. Stockholm: Skolverket [kan hämtas på <http://www.skolverket.se/publikationer?id=588>]

Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98 Reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket [kan hämtas på www.skolverket.se]

Skolverket. (2011). *Kommunalt huvudmannaskap i praktiken En kvalitativ studie*. Rapport 362 2011. Stockholm: Skolverket [kan hämtas på <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2744>]

Skolverket. (2012). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer Systematiskt kvalitetsarbetet för – Skolväsendet*. Stockholm: Skolverket [kan hämtas på <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2901>]

Utbildningsdepartementet. (2010) *SFS 2010:800 Skollagen*. Stockholm [kan hämtas från http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/]

Utbildningsdepartementet. (1985) *SFS 1985:1100 Skollagen*. Stockholm [kan hämtas från http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-19851100_sfs-1985-1100/]

Vetenskapsrådet. (2002): *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. ISBN:91-7307-008-4 <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> [hämtad senast 150325]

Wenger, Etienne. (1998) *Communities of Practice Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Werquin, Patrick. (2010). *Recognising Non-Formal and Informal Learning. Outcomes, policies and practices*. Paris: OECD Publishing.

Åsén, Gunnar. (2002). *Utvärdering i förskolan - frågor och exempel*. ISBN 91-89314-90-5. Skolverket. Stockholm. Liber.

Intervjufrågor Huvudman

Till att börja med lite kontrollfrågor:

- **Hur länge har du arbetat som områdeschef/sektorchef?**
 - **Vilket år är du född?**
 - **Vad kännetecknar just ditt område i stadsdelen?**
 - **Hur många förskolor finns det i stadsdelen?**
 - **Hur ser de ekonomiska och socioekonomiska förutsättningarna ut?**
- 1. Vad är kompetensutveckling för dig? Hur ser du på det? Och hur arbetar ni med kompetensutveckling för att utveckla förskolechefer och pedagoger?**
 - 2. Vad behöver förskolorna utveckla i sina verksamheter och varför just de områdena?**
 - 3. Hur får förskolecheferna som pedagogiska ledare sin kompetensutveckling? Hur planeras tid och resurser för detta?**
 - 4. Vilka områden behöver utvecklas i förskolan i din stadsdel? Hur gör ni för att bidra till att utveckla dessa områden?**
 - 5. Hur arbetar du för att säkerställer att den kompetensutveckling som sker i staden ger effekt ute i verksamheten?**
 - 6. Hur ser din kontakt ut med förskolorna? Hur ser kommunikationen ut med förskolecheferna? Hur stor kännedom har du om pedagogers syn på kompetensutveckling?**

Intervjufrågor Förskolechef

Till att börja med lite kontrollfrågor:

- **Hur länge har du arbetat som förskolechef?**
Svar:
- **Vilket år är du född?**
Svar:
- **Är du man eller kvinna?**
Svar:
- **I vilken stad är du förskolechef?**
Svar:
- **Hur många förskolor är du förskolechef för?**
Svar:

1. **Arbetar du aktivt för att ständigt utveckla verksamheten? Och anser du det vara nödvändigt och viktigt att utveckla verksamheten?**
Svar:
2. **Skapar du som förskolechef möjligheter i verksamheten för att dina anställda att lämna verksamheten och kunna utveckla sin kompetens? I sådant fall vilka möjligheter?**
Svar:
3. **Anser du att studiedagar är tillräckliga för att utveckla verksamheten och pedagogernas kunskaper?**
Svar:
4. **Har pedagogerna möjlighet att påverka innehållet i studiedagarna efter vad de anser att de själva och verksamheten behöver?**
Svar:
5. **Används arbetsplatsträffarna till verksamhetsutveckling/kompetensutveckling? Hur gör ni då?**
Svar:
6. **Hur upplever du pedagogernas intresse i att ta del av den kunskap en enskild anställd fått genom kompetensutveckling?**
Svar:
7. **Hur skapar ni möjligheter till gemensam reflektion av ny kunskap i den dagliga verksamheten?**
Svar:
8. **Anser du att verksamheten prioriterar tid för pedagogerna att reflektera i den dagliga verksamheten?**
Svar:

9. Är du lyhörd inför anställdas önskemål om kompetensutveckling och förslag på idéer gällande hur verksamhetsutveckling ska genomföras?

Svar:

**Tack för din medverkan!
Vänligen Malin Jarmander**

Intervjufrågor Pedagoger

Till att börja med lite kontrollfrågor:

- Hur länge har du arbetat som förskollärare/barnskötare?

Svar:

- Vad är du anställd som?

Svar:

- Vilket år är du född?

Svar:

- Är du man eller kvinna?

Svar:

- I vilken stad arbetar du i?

Svar:

1. Hur ser du på den verksamhets- och kompetensutveckling som sker på studiedagar? Varför tycker du så?

Svar:

2. Hur ser du på möjligheten att påverka innehållet på studiedagarna utifrån vad förskolan behöver? Varför?

Svar:

3. Hur använder ni arbetsplatsträffarna? Sker det diskussioner för att utveckla ny kunskap?

Svar:

4. Hur upplever du kollegornas intresse för att ta del av det du har lärt dig vid ett kompetensutvecklingstillfälle? Varför?

Svar:

5. Hur ser du på möjligheten att reflektera över ny kunskap från kompetensutveckling gemensamt med kollegorna i den dagliga verksamheten? Förklara!

Svar:

6. Hur upplever du intresset för att prioritera tid till gemensamma reflektioner på arbetsplatsen?

Svar:

7. Hur upplever du förskolechefens intresse i att skapa möjligheter för att ni ska kunna medverka på kompetensutvecklingstillfällen?

Svar:

8. Hur upplever du förskolechefens arbete med att utveckla verksamheten? Anser du det vara tillräckligt eller bristfälligt? Förklara!

Svar:

9. Hur upplever du förskolechefens lyhördhet inför ditt behov av kompetensutveckling? Varför upplever du det så?

Svar:

10. Hur upplever du förskolechefens lyhördhet och intresse för era idéer gällande hur ni genomför verksamhetsutveckling? Varför upplever du det så?

Svar:

**Tack för din medverkan!
Vänligen Malin Jarmander**