



MALMÖ HÖGSKOLA

Lärarytbildningen

Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Delaktighet och inflytande i förskolan

studie med pedagoger i en kommun

Participation and influence in the preschool

Käthe Svensson

Specialpedagogexamen 90 hp

Examination 2011-05-25

Examinator: Lotta Anderson

Handledare: Kristian Lutz

Malmö högskola
Lärarytbildningen
Skolutveckling och ledarskap
Specialpedagogik
Vårterminen 2011

Abstract

Svensson, Käthe (2011). Delaktighet och inflytande i förskolan, studie med pedagoger i en kommun (*Participation and influence in the preschool, a study with teachers in one municipality*). Skolutveckling och ledarskap, Lärarytbildningen, Malmö högskola.

Syftet med studien är att undersöka och beskriva pedagogers uppfattningar av hur de skapar delaktighet och inflytande, i en kommuns förskoleverksamhet och organisation.

Mina frågeställningar är hur pedagogerna beskriver sina möjligheter och hinder för att få och skapa delaktighet och inflytande samt vilka inre och yttre faktorer som finns som påverkar möjligheten för delaktighet och inflytande.

För att undersöka detta har jag valt en kvalitativ forskningsansats. Jag har genomfört semistrukturerade intervjuer med sju pedagoger. Det empiriska materialet har bearbetats kvalitativt i en empirinära ansats.

I resultatet såg jag att ett större fokus på processkvaliteten behöver läggas och medvetenheten behöver ökas, kring den pedagogiska dokumentationens betydelse. Sammanfattningsvis behöver den undersökta kommunens förskolor en gemensam samsyn i hela systemet i ett förståelsebaserat och tolkande perspektiv som gynnar en långsiktig och hållbar utveckling.

Nyckelord: Delaktighet, inflytande, KASAM , lärande för hållbar utveckling, systemteori.

Förord

Min förhoppning är att verksamma pedagoger och ledning skall bli inspirerade av min uppsats till ett fortsatt arbete med en hållbar utveckling av demokratiprocesserna i förskolan. För att göra denna undersökning möjlig har ett flertal personer engagerat sig. Först och främst så vill jag tacka er pedagoger som har ställt upp på intervjuer och låtit mig ta del av ert arbete. Jag vill också tacka min familj för att ni tagit hänsyn och gett mig stöd. Till sist vill jag tacka min handledare Kristian Lutz för det engagemang du visat.

Det krävs ett helt nytt sätt att tänka för att lösa de problem vi skapat med det gamla sättet att tänka (Albert Einstein).

Innehållsförteckning

1 INLEDNING	7
1.1 BAKGRUND TILL STUDIEN	7
1.2 DELAKTIGHET OCH INFLYTANDE I OLIKA STYRDOKUMENT OCH I TIDIGARE	8
1.3 EGNA ERFARENHETER OCH STUDIER	10
2 SYFTE OCH PRECISERADE FRÅGESTÄLLNINGAR.....	11
3 LITTERATURGENOMGÅNG.....	12
3.1 EN KORT HISTORISK TILLBAKABLICK	12
3.2 BEGREPP	13
3.3 SYSTEMTEORI.....	13
3.4 LÄRANDE FÖR HÅLLBAR UTVECKLING	14
3.5 DELAKTIGHET OCH INFLYTANDE I ORGANISATIONEN	16
3.5.1 <i>Olika perspektiv på ledarskap</i>	16
3.5.2 <i>KASAM</i>	18
3.5.3 <i>Delaktighetsstege</i>	19
3.6 DELAKTIGHET OCH INFLYTANDE I VERKSAMHETEN	19
3.6.1 <i>Olika perspektiv på barn</i>	19
3.6.2 <i>Möjligheter och hinder för barns delaktighet och inflytande</i>	21
4 METOD OCH GENOMFÖRANDE	24
4.1 METODVAL	24
4.2 URVAL	25
4.3 GENOMFÖRANDE.....	25
4.4 BEARBETNING OCH ANALYS	26
4.5 ETIK	27
5 RESULTAT	29
5.1 DELAKTIGHET OCH INFLYTANDE I VERKSAMHETEN	29
5.1.1 <i>Möjligheter och hinder</i>	29
5.1.2 <i>Delanalys</i>	32
5.2 DELAKTIGHET OCH INFLYTANDE I ORGANISATIONEN	35
5.2.1 <i>Möjligheter och hinder</i>	35
5.2.2 <i>Delanalys</i>	38
5.3 LEDNING OCH ORGANISATION.....	40
5.3.1 <i>Möjligheter och hinder</i>	40

5.3.2 Delanalys	43
5.4 SPECIALPEDAGOGENS ROLL	45
5.4.1 Delanalys	46
6 DISKUSSION.....	48
6.1 INRE OCH YTTRE FAKTORER	48
6.2 LÄRANDE FÖR HÅLLBAR UTVECKLING	50
6.3 SPECIALPEDAGOGISKA KONSEKVENSER	51
6.4 METODDISKUSSION.....	51
6.5 FORTSATT FORSKNING.....	52
REFERENSER.....	53

1 Inledning

I detta kapitel beskriver jag bakgrunden till varför jag valt att studera delaktighet och inflytande i förskolan i en kommun. Jag inleder med en allmän beskrivning, sedan följer en förklaring till varför andra kan finna det intressant att läsa studien, relaterat till stöd som finns i olika styrdokument och annan forskning i ämnet. Därefter följer en beskrivning av min personliga bakgrund och mitt engagemang i frågan.

1.1 Bakgrund till studien

Samhället idag förändras i snabb takt. Ny forskning och teknik utvecklas, reformer genomförs och vi får en ökad valfrihet. Detta gör att pedagoger idag inte längre har monopol på kunskap. Förskolan upplever därför ett allt ökande krav på kompetens och kvalitet i verksamheten samtidigt som effektivitet, snäva ekonomiska ramar och stora barngrupper skapar en allt mer komplex och föränderlig verklighet. Under mina 30 år med arbete i förskolans verksamhet har jag sett förskolan förändras. Olika ledarskap, förhållningssätt och arbetssätt har passerat, arbetslag och barngrupper har bildats och splittrats som i sin tur har skapat olika kulturer på förskolorna.

Detta har fått mig att fundera över vad det är som påverkar pedagoger att känna det meningsfullt, finna engagemang och inspiration att utveckla demokratiprocesserna i förskolans verksamhet? Trots att förskolans läroplan beskriver att verksamheten ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar där det ska strävas efter ett gemensamt synsätt, är demokrati inget som kan läras ut utan något som måste byggas upp tillsammans. Att tillsammans med förskolans ledning arbeta med att utveckla förskolemiljön är ett specialpedagogiskt arbete som innefattar inkludering och värdegrundsfrågor.

Är begrepp, perspektiv och lärande för hållbar utveckling till fullo förankrat i förskoleverksamheten och vilka inre och yttre faktorer finns som påverkar möjligheten för delaktighet och inflytande?

1.2 Delaktighet och inflytande i olika styrdokument och i tidigare forskning

I förskolans styrdokument finns delaktighet och inflytande beskrivet på olika sätt, i FN: konventionen för barns rättigheter, den så kallade barnkonventionen beskrivs att: ”*Varje barn har rätt att uttrycka sin mening och höras i alla frågor som rör henne/honom*”.

Förskolans läroplan trädde i kraft 1998 och denna uttrycker till exempel att:

Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att uttrycka sina tankar och åsikter och därmed få möjlighet att påverka sin situation, /.../ utveckla sin förmåga att förstå och handla efter demokratiska principer genom att få delta i olika former av samarbete och beslutsfattande.(Utbildningsdepartementet, 1998).

Läroplanen (Lpfö – 98) har nu fått ett förtydligande som träder i kraft 1 juli 2011. Läroplanen beskriver att förskolan ska tillämpa ett demokratiskt arbetssätt där varje barn ska ges möjlighet att få uttrycka sina tankar och idéer och därmed få ges möjlighet att påverka sin situation och barns *reella* inflytande betonas. För att stödja och utmana barn i deras lärande behövs kunskap om varje barns erfarenheter, kunnande och delaktighet. Det behövs också kunskap om hur barns utforskande, frågor, erfarenheter och engagemang tas tillvara i verksamheten.

Förskolläraren ansvarar för att arbetslaget kontinuerligt och systematiskt dokumenterar, analyserar och följer upp kommunikation och samspel med och mellan barn och ska utgå från ett tydligt barnperspektiv. Förskolechefen är pedagogisk ledare och har det övergripande ansvaret för att verksamheten bedrivs i enlighet med målen. Det innebär bland annat att förskolechefen ansvarar för att förskolan systematiskt och kontinuerligt planerar, följer upp, utvärderar och utvecklar verksamheten. Det systematiska kvalitetsarbetet ska genomföras under medverkan av förskollärare, barnskötare och övrig personal.

För att hitta uppslag till min avslutande examinationsuppgift på specialpedagogprogrammet vände jag mig till en kommun. Av förskolans ledningsgrupp fick jag olika förslag på undersökningsområden till min studie. Ett av förslagen var att undersöka barns inflytande i kommunens förskolor, vilket intresserade mig. Ledningsgruppens förslag bygger på bland annat på enkätundersökningar som kommunen har genomfört med förskolornas föräldrar under 2010, där sågs att föräldrarna önskade ett ökat inflytande för deras barn i förskolan. Dessa så kallade brukarenkäter har förskolans ledningsgrupp beslutat att genomföra en gång per år och beskrivs i förskolans kommunala och årliga

verksamhetsplan. Verksamhetsplanen bygger på prioriterade målområden ur kommunens Barn- och familjeplan gällande från läsåret 2008 till och med läsåret 2011 som innehåller bemötande, mångfald- och jämställdhet, samverkan och personalen vår viktigaste resurs. Verksamhetsidéen i verksamhetsplanen redogör för: ”En förskola i tiden för framtiden med inkludering, det aktiva och nyfikna barnet – tron på individens kraft, decentralisering, delaktighet, en lärande organisation och hälsofrämjande”.

I kommunens förskolors gemensamma kvalitetsredovisning 2010, framgår det i de framtida åtgärderna för bättre målluppfyllelse, att barnen ska göras mer delaktiga i planeringen av arbetet genom att utgå från barnets intressen, att demokratiarbetet i barnens lek ska få ett ökat fokus och att genom pedagogisk dokumentation ska barns inflytande synliggöras för barn och föräldrar.

Pramling Samuelsson & Sheridan (2003) menar att i förskolan idag, finns det en stark strävan att lyssna på barn och fånga deras perspektiv. Detta görs bland annat genom olika dokumentationsformer, men författarna anser samtidigt att det tycks finnas en begränsad kunskap om dokumentation och reflektion som gör att den ofta blir ostrukturerad och fragmentarisk. Detta gör att den sällan analyseras och sammanställs för att ge en helhetsbild av lärandet med en förändring över tid. Författarna anser dessutom att den inte heller relateras till de förutsättningar barnen haft till att lära

Enö (2005) skriver att en anledning till att de demokratiska kunskapsprocesser inte har ökat i förskolan, beror på omfattande besparingar under 1990 – talet som då ledde till en minskad personaltäthet och en ökad storlek på barngrupperna. Detta leder nu vidare till omstruktureringar och omplaceringar av personal som föranlett personal att få allt fler arbetsuppgifter samt ökade krav och ansvar. I min studie vill jag undersöka hur pedagoger ser på möjligheter och hinder för att utveckla demokratiarbetet.

Hargreaves och Fink (2008) anser att för att skapa en hållbar utveckling måste lärandet fördjupas för att skapa mening, vara över tid för att skapa kontinuitet och spridas för att samråda. Myndigheten för skolutveckling (2004) framställer i sin temaskrift, att lärande om hållbar utveckling handlar om frågor som rör värden, moral, mänskliga rättigheter, demokrati, delaktighet, jämställdhet, etnicitet, makt, samhällseliga intressekonflikter men också vår relation till naturen. Detta betyder att lärande för hållbar utveckling till stor del handlar om demokratifrågor och att dessa frågor ska behandlas och integreras i den pedagogiska verksamheten och bilda en helhet.

1.3 Egna erfarenheter och studier

Mitt intresse för att utveckla förskolan mot ett mer demokratiskt förhållningssätt och arbetssätt har fört mig in i Reggio Emilias filosofi och vidare in i specialpedagogikens värld. Min förförståelse bygger på mitt intresse för Reggio Emilias filosofi som väcktes under slutet av 1990 – talet som gjorde att jag studerade på två kurser i ett undersökande arbetssätt med Reggio Emilia inspirerad pedagogik mellan åren 2001 – 2003. Intresset fortsatte genom en fördjupning i de estetiska lärprocesserna under åren 2004 – 2005 då jag studerade till ateljérista och kulturpedagog. Under tiden var jag delaktig i att utveckla ett undersökande arbetssätt i det förskole område som jag arbetar i.

Inspirationen ledde mig vidare till pedagogistans roll som i Reggio Emilia i Italien, har ett pedagogiskt ledningsansvar som förutsätter universitetsexamen i pedagogik och psykologi. Rollen är betydelsefull för att skapa förutsättningar för relationer, i ett arbetssätt som bygger på delaktighet för barn, familjer och pedagoger. För mig såg utbildningsmöjligheterna till pedagogista liten ut, på grund av familj och avstånd till studieorten. Jag valde därför att studera på specialpedagogprogrammet på Malmö högskola eftersom programmet innehåller kurser i handledarskap och skolutveckling, samt som är en föränderlig specialpedagogik i ett salutogent och inkluderande perspektiv med skolutveckling som mål.

Målet för mina studier var och är att utveckla inflytande och delaktighet hos barn, familjer och pedagoger. Att bli lyssnad på är en demokratisk rättighet, en lärande aspekt och som blir en pedagogisk utgångspunkt i arbetet, som forskarna Pramling Samuelsson och Sheridan beskriver (2003).

I mina studier till specialpedagog har jag i tidigare examinationsuppgifter, forskat kring jämställdhet i en kommuns förskolor ur ett kvalitativt perspektiv som en del av ett demokratiarbete. Därefter fick jag i uppdrag av kommunen att följa upp resultaten och kartlägga förskolornas jämställdhetsarbete genom observationer i två perioder. År 2009 fick jag dessutom möjlighet att delta i ett veckoseminarium i Reggio Emilia i Italien med föreläsningar, studiebesök och seminarier kring utforskade och delaktighet.

Förförståelsen grundar sig även på ett annat av mina tidigare forskningsarbeten som hette: Skolutveckling – att leda ett specialpedagogiskt förändringsarbete, där jag granskade ett förskole område i en kommun. Jag har även haft i uppdrag att ansvara för sammanställningen av kvalitetsredovisningen i förskole området där jag arbetar.

2 Syfte och preciserade frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka och beskriva pedagogers uppfattningar av hur de skapar delaktighet och inflytande, i en kommuns förskoleverksamhet och organisation.

- Hur beskriver pedagogerna sina möjligheter och hinder för att få och skapa delaktighet och inflytande?
- Vilka inre och yttre faktorer finns som påverkar möjligheten för delaktighet och inflytande?

3 Litteraturgenomgång

I detta kapitel beskriver jag en kort tillbakablick inom svensk förskola och redogör sedan för centrala begrepp för delaktighet och inflytande i de sammanhang som jag vill belysa. Jag redogör vidare för systemteori, lärande för hållbar utveckling, olika perspektiv på lärande i förskolans organisation och verksamhet och delaktighet och inflytande i tidigare forskning.

3.1 En kort historisk tillbakablick

Min tillbakablick börjar 1968 då en Barnstugeutredning tillsattes och en aktiv diskussion om barnomsorgens betydelse drogs igång. Denna genomsyrades av demokratiska ideal om likvärdiga uppväxtvillkor och en fostran med barnet i centrum. Utredningen valde att bygga sina förslag på Jean Piaget utvecklingspsykologi och Erik Homburger Eriksons socialpsykologiska forskning. Piaget fick i och med utredningen en framträdande roll inom den svenska barnpsykologin. Piagets centrala tankegångar var att barnet från födelsen inte förfogade över några logiska tankegångar men som sedan utvecklades i olika stadier, den kognitiva inlärningsteorin.

1987 utarbetade Socialstyrelsen Det pedagogiska programmet för förskolan och var tänkt som ett stöd för kommunala riktlinjer. Det pedagogiska programmet organiserade innehållet i områdena: *natur, kultur* och *samhälle* som betonade att områdena skulle bilda en helhet och inte vara ämnesinriktade i sitt upplägg, utan temainriktade. Området *samhälle* omfattade närsamhället, vardagsliv, samhällsfrågor, fostran till demokrati, jämlikhet, solidaritet och ansvar.

Nästa stora milstolpe inom utvecklingen av förskolan kom 1997 när regeringen tillsatte en *Barnomsorg- och Skolakommitté* som överlämnade ett betänkande som hette: *Växa i lärande* (SOU 1997:21) och *Att erövra omvärlden* (SOU 1997:157), som sedan utmynnade i *Läroplan för förskolan – 98*. I slutbetänkandet av Barnomsorg och Skolakommittén, beskrevs viktiga aspekter som grund för läroplansförslaget, där arbetet i förskolorna i Reggio Emilia var en viktig förebild och inspirationskälla. De centrala tankegångarna i Reggio Emilias förskolor är Lev S. Vygotskij sociokulturella infallsvinkel av utvecklingspsykologin.

3.2 Begrepp

Dessa begrepp är centrala i min studie:

- **Delaktighet:** *Medverkan, andel, medansvar, i gemenskap, stå i kommunikation/förbindelse/förhållande, vara med om.*
(<http://www.synonymer.se, g3.spraakdata.gu.se>)
- **Inflytande:** *Påverkan, betydelse, makt, förmåga att inverka på något.*
(<http://www.synonymer.se>)
- **Demokrati:** *Folkmakt eller folkstyre. Folkmaktens kännetecken är fri- och rättigheter, rättssäkerhet och maktindelning. Rättigheter som yttrandefrihet uppfattas som en nödvändig förutsättning.* (<http://www.ne.se>)
- **Lärande om hållbar utveckling:** *Hållbar utveckling handlar om frågor som rör värde, moral, mänskliga rättigheter, demokrati, delaktighet, jämställdhet, etnicitet, makt, samhällsliga intressekonflikter och vår relation till naturen.*
(http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/94/52/larande_om_hallbar_utveckling_tem_askrift.pdf)

3.3 Systemteori

För att kunna studera delaktighet och inflytande i förskolan ur ett helhetsperspektiv så använder jag mig av systemteori. Systemteori är en ganska ny vetenskap och är en tvärvetenskaplig teori som handlar om förståelse för samband mellan mänskliga relationer på en generell nivå. Ett system innefattar olika delar som interagerar och samordnar till en helhet med aktörer och dess omgivning. Teorin flyttar blicken från innehåll och metod till användning och nytta och står för termer som helheter, relationer, funktioner, sammanhang och mönster. Systemet är komplext och dynamiskt i ständig förändring där utveckling och anpassningsförmåga ger liv åt systemet. Helheten är större än de inbördes delarna och är ett sätt att förklara samband (Öquist, 2008).

Förskolan är en institution där det ur systemets synpunkt är nödvändigt att upprätthålla en viss stabilitet. Skälet är att förskolan har en fostrande och normbildande uppgift för en växande generation. Paradoxalt nog är förskolan ett av de områden som förändringar sker

snabbast. Det som i det korta tidsperspektivet ser ut att vara en bra förändring kan på nästa nivå och i ett vidare och längre perspektiv visa sig vara ett misstag (Lundahl & Öquist, 2002).

Systemteori kan användas i discipliner som behandlar mellanmännsliga förhållanden i sociala system. Förskolan är ett exempel på ett socialt system där en grupp individer arbetar tillsammans under en längre tid. Systemet består av delar – människorna som samverkar och står i relation till varandra, där personalen står för ett system och barnen ett annat. Varje system har även relationer till andra system som exempel, till den kommunala administrationen.

Systemen påverkar varandra och måste förstås och hanteras utifrån ett helhetsperspektiv. Kvaliteten på kommunikationen, handlingarna, rutinerna och traditionerna för systemet vidare och upprätthåller det. Ett system har två former av styrning, en inre och en yttre. Inre styrning sker genom handlingar och samverkan mellan människor i systemet och yttre styrning sker genom att systemet anpassar sig till omgivningen (Gjems, 1997).

3.4 Lärande för hållbar utveckling

Begreppet lärande för hållbar utveckling är komplext och kan tolkas på många olika sätt och som ofta förknippas med miljöfrågor. I detta sammanhang är tolkningen av begreppet som en bärkraftig och uthållig utveckling för att förbättra kvaliteten hos människor, som är en vision som världssamfundet enats kring. Lärande för hållbar utveckling är sedan några år ett huvuduppdrag för all utbildning i Sverige. Myndigheten för skolutveckling (2004) beskriver att hållbar utveckling ska ses i ett integrerat perspektiv organiserat i temaområden som väver samman olika kunskapsområden. Både för att relatera till sådant som gjorts tidigare, som till nya arbetsområden och för att olika ämnesområden och kunskaper ska kunna kopplas till varandra.

Ett gemensamt område är ett värdegrundsarbete och en utveckling av demokratiarbetet som är en angelägenhet på alla nivåer i förskolans organisation för att skapa en hållbar utveckling. Haug (2001) anser även att forskning om förskolan är mycket snäv och begränsad och att teman som berörs i avhandlingar ofta är avgränsade och relateras sällan till varandra. Detta gör att merparten av avhandlingarna sällan bidrar till att beskriva tillståndet i förskolan i större skala eller sammanhang och belyser inte förskolan i sin helhet.

Av kommunfullmäktige i den undersökta kommunen, har antagna prioriterade mål för 2011 beskrivits i ett delmål genom en: "långsiktigt och hållbar kommun". Dessutom beskrivs i ett kommunalt handlingsprogram gällande 2011-2014, att förskolan har ett mycket viktigt

uppdrag som förmedlare av demokratiska värderingar och synsätt och att det inte enbart kan utföras genom att beskriva demokrati som en företeelse, utan måste ske genom att tillämpa demokratiska principer.

För att förändring ska kunna skapas menar Ahrenfelt (2001) att medarbetarna måste vara fullt delaktiga i processer. Ett bra förändringsarbete är förebyggande och kontinuerligt, där det skapas en atmosfär av spekulerande och reflekterande som hör till vardagen. Vid reflektion skapas utrymme för förståelse av en situation eller en process.

Enligt Scherp och Scherp (2007) är målet för ett utvecklingsarbete, att utveckla processamtal och att bygga breda nätverk mellan anställda i ett långsiktigt och hållbart perspektiv, som är en kvalitetsförbättring där medvetenhet och kunskapsbaserade förändringar införlivas i förskolornas/organisationens kultur och blir en naturlig del i vardagsrutinerna. Förståelse, begriplighet och meningsfullhet är viktigt och ska bygga på en utveckling genom samtal för att skapa lärprocesser. Lärprocesser och lärmiljö utgör huvudfokus i skolutvecklingen för både barn, personal och ledare. Scherp och Scherp hävdar att om samsyn skapas blir det en bärande och meningsskapande helhet som bidrar till ökad variation i arbetssättet och det ger ett förståelsefördjupat erfarenhetslärande.

Hargreaves och Flink (2008) beskriver att det viktigaste utvecklingsområdet i ett skolutvecklingsarbete är, att skapa en gemensam samsyn i hela organisationen, utveckla den befintliga värdegrundsplattformen med alla anställda och skapa inflytande, delaktighet och förståelse på alla nivåer. Enligt författarna bygger hållbart ledarskap på att bevara, respektera och bygga på det förflutna i strävan att skapa en bättre framtid. Författarna anser att ledarskap handlar om att lära tillsammans och bygga mening och kunskap i samarbete. Möjligheter att lyfta fram, förmedla uppfattningar, värderingar, övertygelser, information och antaganden sker genom fortlöpande samtal. Tillsammans utforskas och utformas idéer som det reflekteras över. Mot bakgrund av de gemensamma föreställningarna och den nya informationen, fås det grepp om arbetet och det formas åtgärder med grund i den nya förståelsen som utvecklats.

Hållbar utveckling och barns delaktighet och inflytande, beskrivs av forskare i OMEPs utvecklingsprojekt: *Barns delaktighet i det fysiska rummet* (2009). Forskarna menar att arbeta med barns lärande för hållbar utveckling, utgör en viktig perspektivförskjutning och ett vidgat perspektiv på förskolans uppdrag, som inkluderar barns delaktighet.

Hållbar utveckling har blivit ett samlande begrepp för ett framtidsinriktat arbete som även världsnaturfonden belyser i sin skrift: *Framtidsstigar* (2004), som anser att barns inflytande är avgörande för lärande för hållbar utveckling.

I förslaget till förtydliganden i läroplanen för förskolan beskrivs att:

Hållbar utveckling handlar inte enbart om miljöfrågor. I lärandet för hållbar utveckling ska sociala, ekonomiska och ekologiska aspekter integreras till en helhet där både värderingar och kunskaper ingår. Hållbarhetsfrågor är nära kopplade till livsstilsfrågor som konsumtion, hållbar teknik, resursutnyttjande, jämställdhet och solidaritet. Utmaningen för förskolan är att fånga upp det, som upptar barnen tankar och koppla detta till livsstilsfrågor. På så sätt blir barnens erfarenheter integrerade i ett fortsatt lärande för hållbar utveckling (s 20).

Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) anser att barns delaktighet och inflytande är centrala både ur ett demokratiskt perspektiv men också ur en lärandeaspekt eftersom det är en demokratisk rättighet att få vara delaktig samt också en utgångspunkt och förutsättning för att lärande ska ske.

3.5 Delaktighet och inflytande i organisationen

Många forskare har beskrivit och identifierat olika sätt att se på ledarskap. Dessa värderingar och olika sätt att tänka kring sitt uppdrag som ledare, beskrivs genom olika perspektiv. Olika perspektiv speglar olika människosyn och visar hur mycket delaktighet och inflytande som ledarskapet väljer att ge sina medarbetare. Här följer forskares beskrivningar av olika teorier och perspektiv på delaktighet och inflytande på ledningsnivå.

3.5.1 Olika perspektiv på ledarskap

Lenz Taguchi (1997) redogör för det rationalistiska perspektivet som ett generellt reform perspektiv där pedagoger ska utföra arbete som är en följd av beslut som ska implementeras/genomföras i en pedagogisk praktik, uppifrån och ner. Sandberg och Targama (1998) skildrar att ledning av organisationer under mycket lång tid präglats av rationalistiskt perspektiv och att *top down principen* varit dominerande inom detta perspektiv. För att uppnå konkurrensfördelar planerar ledarna vilket arbete som ska utföras och hur det ska ske. Med hjälp av administrativa specialister utformar ledarna regler och instruktioner som överförs till medarbetarna genom en hierarki av auktoritet och ansvar.

I det rationalistiska perspektivet talas det om att det finns en sann verklighet som studeras genom regelmässiga undersökningar och analyser i objektiva orsakssamband där allt kan förklaras utifrån yttre orsaksfaktorer. Människors förståelse hanteras som ett objekt för administrativa åtgärder, i ett ekonomiskt system där effektivitet blir nödvändig. Det

auktoritära ledarskapet beställer förändringar som beordras att utföra, projekt genomförs, information sprids och seminarier hålls. Ledningen klargör resultat som ska uppnås i en målstyrningsprincip. Kompetens ses som egenskapsbaserade fenomen, med en uppsättning kunskaper och färdigheter som byggs upp med hjälp av traditionell utbildning. Svedberg (2003) kallar samma perspektiv för den rationalistiska och administrativa skolan.

Säljö (2005) säger att en berömd företrädare för det rationalistiska perspektivet är Jean Piagets som genom sin stadieteori har haft ett stort inflytande på skola och utbildning i många länder. Öquist (2008) säger att rationalismen står för termer som mål och medel, att dela upp, skilja ut och avgränsa och menar att begrepp som makt och intressen som knyts till individer som kan bli svåra att hantera.

Ahrenfelt (2001) skildrar att ett paradigmskifte håller på att ske och att i den tidigare ålderdomliga auktoritära organisationen var chefen kapten på medarbetarnas båt, men menar att nu ska han eller hon istället vara en duktig och pedagogisk lots där en annan är kapten, nämligen medarbetarna själv. Sandberg och Targama (1998) beskriver det förståelsebaserade och tolkande perspektivet genom att kunskap om verkligheten ses som en social konstruktion som ifrågasätter om det verkligen finns endast en sanning. Perspektivet hävdar att föreställningar om verkligheten skapas av oss själva och andra och grundar sig på erfarenheter, kommunikation och samspel och det betonar människors ambition att förstå sin värld, få den begriplig och meningsfull.

I det förståelsebaserade och tolkande perspektivet anses att grunden för mänsklig kunskap och kompetens fås genom människans erfarenhet av sin verklighet. Det centrala för ledare blir att vägleda, uppmuntra och stödja människor i processer. Författarna talar om ledarskapet som av konsultativ karaktär och att de som leder en grupp måste leda genom att stimulera människors inneboende förmågor, idéer och frigöra dem för att därigenom påverka deras förståelse. Ledare måste sätta sig in i vad förståelse är, tränga in i hur den utvecklas och förändras hos människor och lära sig på vilka sätt de kan tänkas påverka dessa lärprocesser.

Det centrala för att åstadkomma förändring är reflektion. Det är först i reflektionen över vårt sätt att förstå arbetet som det blir möjligt att medvetandegöra förståelsen. Ny förståelse utvecklas genom personliga konkreta och känsloladdade upplevelser i dialog med andra människor. Kompetens utvecklas genom att komma så nära människors förståelse av sitt arbete som möjligt och det är grunden för lärandet i arbetet. Författarna talar om att medvetenheten om förståelsen är en förutsättning för att ta sig ur det gamla och börja förstå arbetet på ett kvalitativt annorlunda sätt som därmed utvecklar arbetet.

Kollektiv kompetens anser författarna är när flera personers förståelse samverkar i utförandet av en organisations arbete.

Svedberg (2003) talar om detta genom en human relation rörelse, där ett demokratiskt ledarskap är grupporienterat och ger tid för kommunikation. Säljö (2005) anser att förstå samspel mellan individer kan definieras genom ett perspektiv som utgår ifrån en sociokulturell och kulturhistorisk tradition, detta synsätt menar han har mycket gemensamt med Dewey och Vygotskij. Ett förståelsebaserat och tolkande perspektiv präglas av en *bottom up princip*.

3.5.2 KASAM

Människors möjlighet till delaktighet och inflytande påverkas av faktorer som exempelvis tillgång till sysselsättning, utbildning, kultur, sociala nätverk och information. När människor upplever att de inte kan påverka sina livsvillkor och utveckling, kan känslor av utanförskap och maktlöshet uppstå. Brist på makt och möjligheter att påverka ger sämre hälsa, vilket bekräftas av forskning om krav, kontroll och socialt stöd i förhållande till hälsa i arbetslivet (Statens folkhälsoinstitut, 2009).

Ett begrepp som myntades av professor i medicinsk sociologi, Aaron Antonovsky (2005) är *KASAM*, som betyder *känsla av sammanhang*. Antonovsky forskade i hur människor är och förblir friska, det vill säga de hälsobringande faktorernas ursprung – det salutogena perspektivet. Han menade att de hälsobringande faktorerna hänger samman med om vi får belöning för vår insats, uppskattning, karriärmöjligheter och trygghet i vår anställning. Uteblir belöningen eller den blir otillräcklig, då uppstår skadlig stress. Detta visar på vikten av delaktighet och inflytande för människor på sin arbetsplats för att må bra. Begreppet omfattar tre delar:

- *Begriplighet*, som innebär att det som sker i och utanför personen ska vara förutsägbart, begripligt och strukturerat.
- *Hanterbarhet*, som innebär att de resurser som skapar begriplighet finns tillgängliga.
- *Meningsfullhet*, som innebär att personen upplever att livets utmaningar, är värda att investera sitt engagemang i (Antonovsky, 2005).

3.5.3 Delaktighetsstege

För att använda ett verktyg för analys och diskussion kring delaktighet och inflytande i förskolans hela system använder jag mig av den amerikanska forskaren Roger Harts delaktighetsstege. Roger Hart (1997) är forskare i miljöpsykologi och har i samarbete med UNICEF utarbetat kännetecknen för delaktighet hos individer i en organisation som han kallar för en delaktighetsstege: "*Ladder of Citizen Participation*". Här följer en omarbetad version av Huddinge kommun. Dessa kännetecknen kommer jag att använda i analys och slutdiskussion i min undersökning:

- 1. *Information – envägskommunikation – veta*
- 2. *Konsultation – inhämta synpunkter, ofta punktinsatser – tycka*
- 3. *Dialog – utbyte av tankar, ofta vid flera tillfällen – resonera*
- 4. *Samarbete – aktiviteter planeras och genomförs – genomföra*
- 5. *Medbestämmande – gemensamt beslutsfattande – bestämma*

3.6 Delaktighet och inflytande i verksamheten

På samma sätt som ovan beskriver och identifierar forskare olika sätt att se på lärandet när det gäller barn. Olika sätt att se på lärandet hänger samman med vilken barnsyn som pedagoger väljer att ha och hur de väljer att organisera lek och lärande i verksamheten. Barnsyn och förhållningssätt speglar hur pedagoger väljer att bemöta barns frågor och intressen, hur miljöer byggs och hur mycket delaktighet och inflytande som barn får. Detta beskrivs även som perspektiv, värderingar eller sätt att tänka. De val som görs utgör förutsättningen för en lyckad kommunikation och samspel med någon annan. Här följer olika forskares beskrivningar av konstruktioner, perspektiv och teorier.

3.6.1 Olika perspektiv på barn

Lenz Taguchi (1997) och Dahlberg, Moss och Pence (1999) talar om tre konstruktioner. Här kan vi dra paralleller till andra forskares beskrivningar av olika perspektiv eller teorier. Konstruktionen att se *barnet som natur* eller *de biologiska stadiernas vetenskapliga barn*, där det anses att allt finns naturligt i barnet som behöver få frihet, utlopp i fri lek och i fritt skapande.

I konstruktionen att se *barnet som kultur- och kunskapsåterskapare eller barnet som kunskaps- identitets- och kulturproducent* ses barnet i stort sett ett tomt oskrivet ark.

Barnet förväntas vara passiv, som den vuxne ska fylla med kunskap. För barnet handlar det om att knäcka koden: Vad är det den vuxne vill att jag ska säga eller göra? Den vuxne lär ut kunskap som måste läras in av barnet i ett fråga – svarsmonster som också kallas lotsning, eller gissa vad jag tänker på? En traditionell förmedlingspedagogik. Författarna skildrar att de två ovanstående konstruktionerna har sina rötter i Rousseau, Fröbel och Piagets forskning.

I den tredje konstruktionen att se *barnet som kunskapsskapare och medkonstruktör av kunskap eller barnet som medkonstruktör av kunskap, identitet och kultur* anses det att barnet själv skapar sin kunskap utifrån sina egna erfarenheter, tar makten över sitt eget lärande och sitt eget liv. Barnet ses som ett subjekt där pedagogisk dokumentation är ett förhållningssätt och en kommunikation med omvärlden. Subjektivitet ses som en filosofisk ståndpunkt där den mänskliga kunskapen är företrädesvis personligt färgad och personen frågar sig om det finns en sanning eller ett rätt svar? Fantasi och kunskap går hand i hand i en meningsskapande lärprocess, där den vuxna är medforskare. Författarna menar att denna konstruktion har sina rötter i Dewey och Vygotskijs forskning.

Säljö (2002) talar om att ett paradigmskifte inom forskning om barns lärande och utveckling håller på att ske. Jean Piaget och Lev S. Vygotskij är två av utvecklingspsykologins förgrundsfigurer som har haft stor betydelse för vårt sätt att uppfatta och beskriva barns lärande och utveckling. Piagets stadieteori har omvärderats och utmanats av Vygotskijs kulturpsykologiska perspektiv som har sin utgångspunkt i att utveckling är en fråga om hur människor socialiseras in i kulturella praktiker och sätt att förhålla sig.

Säljö beskriver två perspektiv för lärande istället för tre, men som har paralleller med Lenz Taguchi (1997) och Dahlberg, Moss och Pence (1999) forskning. Enkelt uttryckt är att det ena perspektivet, *nativism* som ser utveckling och lärande som något som kommer naturligt inifrån människan själv genom att mogna biologiska och fysiska förmågor och egenskaper. Ett perspektiv som Lenz Taguchi, Dahlberg, Moss och Pence skildrar som barnet som natur eller de biologiska stadiernas vetenskapliga barn.

Det andra perspektivet, *empirism* som något där beteende förvärvas genom erfarenheter och där kunskaper inhämtas, tillför och påverkar människans tänkande. Det perspektiv som Lenz Taguchi, Dahlberg, Moss och Pence framställer som barnet som kunskapsskapare och medkonstruktör av kunskap eller barnet som medkonstruktör av kunskap, identitet och kultur. Det sistnämnda perspektivet kallar Säljö (2002) också för det *sociokulturella perspektivet*.

Scherp och Scherp (2007) beskriver på snarlika sätt som ovan, två olika teorier om inläring. Den ena benämner författarna som en *behavioristisk inläringsteori* där förmedlas sanningar och repetition har en central roll. Ett framgångsrikt barn eller elev i detta system blir duktig på att konsumera, memorera och kunna återge det som läraren har presenterat. Lärarens roll blir som expert i ämnet. Författarna anser dock att det inte är av fakta som hjärnan får sin näring utan av mening.

Motsatsen benämner författarna som en *konstruktivistisk inläringsteori*, som även kallas för ett elevaktivt arbetssätt. Barnet eller eleven inspireras till ett sökande efter ny kunskap för att bygga upp nya föreställningar, fördjupa och nyansera tidigare föreställningar. Problem skapas som utmanar och aktiverar till kreativa tankeprocesser och problemlösningar som leder vidare till ny utveckling. Läraren får en aktiv och handledande roll.

Två perspektiv som Arnér (2009) talar om i sin forskning har också paralleller till ovanstående forskning. *Det punktuella perspektivet*, anser hon är när människan ses som en fristående individ med egna inneboende egenskaper, där enskilda händelser och beteenden inte har förankring i det sammanhang som individen ingår i. I detta perspektiv intresserar sin den vuxne för barnet genom sin egen synvinkel. Arnér kallar även detta för *barnperspektivet*, men som i själva verket är ett vuxenperspektiv. Persson (2007) skildrar detta i något bredare perspektiv, som det *kategoriska perspektivet*. Motsatsen beskriver både Arnér och Persson som det *relationella perspektivet* och anser att människan är unik och värderingar och olika sätt att tänka är beroende av vilka sociala sammanhang individen ingår i.

Arnér menar att *barns eget perspektiv*, är när den vuxne väljer att intressera sig för vad som är viktigt ur barns egen synvinkel. Människors samspel blir viktiga i genuina möten som kännetecknas av kreativitet och obestämbarhet. Författaren anser att lärare måste förändra sin syn och sitt förhållningssätt till barn genom att bejaka barns initiativ i förskolan. Arnér redogör för begreppet intersubjektivitet genom ”det som sker mellan människor då de möts i ett samspel” och säger att läraren ska ta ansvar för samspelet och se sig själv som en del av hur det utvecklas i en meningsskapande relation. Kommunikation och problematiseringar skapar möjligheter för ett reflekterande tänkande.

3.6.2 Möjligheter och hinder för barns delaktighet och inflytande

Åberg och Lenz Taguchi (2005) anser att om samlingarna i förskolan ska bli mötesplatser för lärande och demokrati och bli meningsfulla stunder för barnen, måste personalen tillsammans reflektera kring dessa och ständigt utveckla och förnya dem. Hon menar att genom *lillmöten* skapas bättre förutsättningar för lyssnandet genom att barnen i mindre grupp får möjlighet att

berätta, reflektera, fråga, beskriva, lyssna och diskutera kring något som intresserar dem. Dessutom behöver pedagogerna kontinuerligt dokumentera, observera och reflektera över vad och var barn leker och vilka material de använder som stöd för att förstå var mötesplatser kan skapas till barnen där de kan kommunicera med varandra.

Miljön beskriver Lenz Taguchi (1997) ska vara föränderlig, tillgänglig med utforskande aktivitetshörnor där barn får vara med och utforma utrymmen efter egna idéer. Hon skildrar även att det är viktigt att pedagogen intar en medforskande och reflekterande hållning, där en anledning är för att skapa underlag för fortbildning och utvärdering och en annan är för att skapa möjlighet och förutsättning för att barns lärprocesser ska utvecklas.

Åberg och Lenz Taguchi (2005) berättar även att dokumentation är ett sätt att förstå världen på många olika sätt och som skapar en verksamhet som bygger på allas delaktighet. Dokumentationen hjälper pedagogerna att förstå vad barnen försöker att förstå, med andra ord hur barnen lär och den synliggör det kompetenta barnet. Utifrån dokumentationen kan pedagogerna skapa sammanhang som utmanar barnens tankar och inspirerar till att söka ny kunskap tillsammans i ett tema eller projektarbete.

Dahlberg, Moss och Pence (1999) anser att de dominerande diskurserna utmanas genom pedagogisk dokumentation. Det vill säga att den identifierar och visualiserar de regimer som utövar makt över och genom pedagogerna, som i sin tur konstruerar barnet och är därför ett redskap för en kritisk och reflekterande praktik. I ”Att erövra omvärlden” (SOU 1997:157) skildras att genom dokumentation av barns lärprocesser finns det möjligheter för att skapa ett sammanhang som kan överskrida klassifikationssystem och konventioner som graderar barnen efter förutbestämda värdeskalor.

Genom att säga ja istället för nej och genom att pedagoger vågar ta egna initiativ och stå för dem, kan pedagoger välkomna fler barns initiativ säger Arnér (2009). I den reviderade läroplanen för förskolan – 98 åsyftas att i leken erövrar barn kunskap och att förskolan medvetet ska bruka denna för att stimulera fantasi, inlevelse, kommunikation, symboliskt tänkande och samarbete hos barn.

Redaktör Sandberg och författaren Eriksson (2009), talar om att barns delaktighet i förskolan är villkorad och till stora delar styrd av vuxna. De redogör för *formella strukturer* som hinder för delaktighet såsom personaltäthet, pedagogers kunskap och inställning och barnens ålder.

De *informella strukturerna* är de oskrivna och outtalade regler och ramar som pedagogerna själv sätter upp och agerar utifrån. Hinder som påtalas är rutiner såsom måltider, utevistelse, påklädning, vila och samling. Även fostran kan ses som ett hinder eftersom pedagogernas gränssättning kan anses vara deras uppgift i förskolan om samhälle och föräldrar inte står för detta.

Markström (2005) redogör för hur maktrelationer upprätthålls och förändras genom vardagens rutiner och anser att diskurser av vetande cirkulerar inom en institution som blir dominerande genom tidsrytm och förutbestämda aktiviteter som fungerar disciplinerande. Förskolan kan på detta vis legitimera och upprätthålla vetande och sanningar som tas förgivna.

4 Metod och genomförande

I detta kapitel beskriver jag den forskningsmetod som jag har använt mig av och varför.

Jag redogör för urvalsgrupp, hur genomförande, bearbetning och analys har gått till.

En metod är ett redskap för att nå en målsättning för en undersökning. Oavsett vilken metod som väljs att användas, så måste man vara medveten om att i både kvalitativ och kvantitativ forskning finns det utrymme för tolkningar. I den metod som väljs för insamling och bearbetning i sin forskning, kan det generellt sägas att det är viktigt att noggrant beskriva, vara tydlig och belysa forskningsproblemet ur olika synvinklar för att skapa trovärdighet (Holme & Solvang, 1997).

I en kvantitativ forskningsansats finns möjligheter att få in ett stort antal svar i en enkätundersökning som kan vara stor och gå relativt snabbt. Personen behöver inte vara särskilt tränad och erfaren av intervjuteknik och svaren är lättare att behandla och bearbeta. Däremot är svårigheterna att det riskeras att bortfallet blir för stort eftersom det kan vara svårt att få personal att ställa upp och svara på anonyma frågeformulär som ska skickas in. Dessa undersökningar kräver i regel ett stort antal svar för att vara generaliserbara. Frågor och svar riskerar dessutom att bli ytliga och kan inte kontrolleras om de har uppfattats rätt.

I denna studie har jag i stället använt mig av en kvalitativ forskningsansats, eftersom denna metod försöker få fram kunskap genom en djupare förståelse i en flerdimensionell bild, där det unika tas tillvara. I metoden beskrivs och tolkas det för att förstå det enskilda i resultaten som framkommer. Förförståelsen och hur vi uppfattar verkligheten är viktig och ses som en tillgång. Denna studie kan även ses som ett komplement till den undersökta kommunens tidigare kvantitativa undersökningar.

4.1 Metodval

Jag har använt mig av semistrukturerade intervjuer med en kvalitativ bearbetning i en empirinära ansats. Syftet med metoden är att den ger möjlighet att gå på djupet eftersom det kan ställas följdfrågor för att förstå och att den som intervjuar och den intervjuas ges möjlighet att vara medskapare av samtalet. I ett humanvetenskapligt förhållningssätt beskrivs och tolkas det för att förstå det enskilda i resultaten som framkommer.

Syftet med metoden är inte att kunna generalisera utan det är istället viktigt att hitta stor variation av kvalitativt olika uppfattningar som möjligt och för att hitta denna variation räcker det oftast med ett mindre antal intervjuer (Kvale, 1997). Forskaren försöker få fram kunskap

och ge en flerdimensionell bild där det unika tas tillvara. Förförståelse och hur personer uppfattar verkligheten är viktig och ses som en tillgång, men samtidigt måste forskaren vara öppen för förändring och bredd att omforma sin förförståelse, vilket gör metoden anpassningsbar och följsam.

Metodvalet innebär också att när resultat presenteras, så ska intervjuundersökningen inte presenteras i kvantitativa termer utan i en berättande form, rik på detaljer. Det innebär att det är viktigt att analyserna har en teoretisk förankring som sammanfaller med valda frågeställningar för att berättiga antaganden i en tydlig presentation (Kvale, 1997).

En målsättning har också varit att diskussion och slutsats ska innehålla specialpedagogiska konsekvenser med ett kunskapstillskott och förslag på fortsatt forskning som ett avslutande budskap

4.2 Urval

Eftersom syftet med min studie var att undersöka och beskriva pedagogers uppfattningar av hur de skapar delaktighet och inflytande i förskolan, så valde jag att intervjua förskollärare. Urvalsgruppen för intervjuerna var sju kvinnor som arbetar som förskollärare i en kommun och de representerade olika förskolor och förskoleområden.

En av intervjuerna var från början tänkt som en pilotintervju, men innehållet i intervjun gav värdefull kunskap om forskningsämnet, så jag beslöt att även ta med även denna intervju i resultaten. Urvalet skedde genom att förskollärarna fick en förfrågan via missivbrev och telefonsamtal och frivilliga anmälde sitt intresse. Urvalsgruppen har mellan 4 till 18 års erfarenhet och arbetar på både stora och små förskolor i stadsmiljö och i landsortsmiljö.

4.3 Genomförande

Processen började med att ett informationsbrev via e-post (Bilaga 1) skickades ut till kommunens ledningsgrupp för förskolan, för vidarebefordran till förskolor i olika förskoleområden i kommunen. Därefter togs slumpvis telefonkontakt med förskolor för förfrågan om intresse av intervjuer. Fem förskollärare tackade ja via telefonsamtal och två via e-post. En andra kontakt knöts via e-post eller telefonsamtal för bokning av datum för intervju.

Alla sju samtalen genomfördes i avskilda rum där ingen störde. Jag inledde samtalen med att klargöra syftet med intervjun, de etiska aspekterna och intervjuförfarandet. För att öka

motiveringen betonade jag eventuella vinster som kan göras av undersökningen, som att öka medvetenhet och kunskaper om delaktighet och inflytande i förskolan (Kvale, 1997). Ett samtal pågick under 15 minuter, fem av samtalen pågick under 30 minuter och ett samtal under 45 minuter. Samtalstiden ökades efterhand eftersom jag har varit öppen för förändringar och nya moment kunde tillföras (Alvesson & Sköldberg, 1994).

De moment som tillfördes var frågor om konkreta beskrivningar kring barns inflytande som gjorde att samtalen och blev mer och mer öppna. Detta sågs genom att intervjufrågorna blev kortare och intervju svaren blev längre efter hand. Jag försökte också att verifiera mina tolkningar av svaren under intervjuernas förlopp, genom att erinra om tidigare uttalanden och få svaren utvecklade där jag fann kvalitativt olika uppfattningar.

Resultaten blev omfattande spontana, rika, specifika och relevanta svar från de intervjuade förskollärarna. Ljudinspelning med hjälp av diktafon användes för att kunna kontrollera att svaren på intervjuerna bedömdes korrekt. De semistrukturerade frågorna hade en intervjuguide som utgångspunkt (Bilaga 2).

Samtalsunderlaget hade frågor som kunde användas med eventuella följdfrågor som behandlar olika teman kring delaktighet och inflytande. När intervjuguiden skapades var strävan att använda litteratur som kändes relevant för det ämne som arbetet bygger på (Kvale, 1997). De sammanställda frågorna för intervjuguiden var viktiga för att öka medvetenheten och kunskaperna i båda riktningarna, kring en långsiktig utveckling av inflytande och delaktighet i förskolan.

Forskningsprocessen växte fram i en växelverkan mellan teori och empiri. Empirin bestod i mina och undersökningspersonernas erfarenheter som analyserades. Samtalen transkriberades efter varje genomförd intervju så att den följande intervjun anpassades efter den nya insikten eller kunskapen. Intervjupersonerna blev erbjudna att läsa den transkriberade texten för godkännande vilket några avböjde och några tackade ja till. Alla gav sedan sitt samtycke till sin medverkan i studien.

4.4 Bearbetning och analys

I studien har jag använt mig av en hermeneutisk tolkning, där texttolkning är utgångspunkten. Forskningsintervjuer är samtal med människor där deras egna muntliga "livsvärldar" ska förvandlas till texter som ska tolkas. Principen för hermeneutisk tolkning brukar karakteriseras av en fruktbar spiral som anger möjligheten av en allt djupare förståelse av meningen i en process (Kvale, 1997). Inriktningen kännetecknas av att meningen hos delarna

av en text endast kan förstås, om den sätts i samband med helheten, samtidigt kan helheten endast förstås om den sätts i samband med delarna. Hermeneutisk forskning beskrivs som anpassningsbar och följsam där man tolkar, vrider och vänder på texter för att hitta likheter och skillnader, där man måste vara öppen för förändringar och beredd att omforma sin förförståelse.

Den förklarings- och förståelseansats som jag har använt är abduktionen. Det innebär en växling mellan deduktion - teori och induktion - empiri. Det vill säga att tolkningen av intervjun, utgår från ett generellt mönster för att förklara ett enskilt fall som sedan bestyrks genom nya iakttagelser i nya intervjuer och nya moment har tillförts. Under processens gång utvecklas dels det empiriska tillämpningsområdet successivt genom att justera och förfinas teorin (Alvesson & Skoldberg, 1994).

En första metod för bearbetning av materialet har varit meningskoncentrering som innebär att intervjutexten har reducerats till mer korta och koncisa formuleringar. Nästa steg i bearbetningen har varit meningskategorisering, som innebär att intervjutexten har indelats i olika kategorier som både har utvecklats i förväg och växt fram under analysens gång (Kvale, 1997).

4.5 Etik

I detta kapitel beskriver jag de forskningsetiska aspekterna jag har tänkt på i min forskning. Det finns en lag om etikprövning av forskning som avser människor (2003:460), lagen innehåller bestämmelser om samtycke till forskning. Etikprövningen handlar om att människors välfärd skall ges företräde framför samhällets och vetenskapens behov (Gustafsson, Hermerén & Petersson, 2005). Huvudkraven har till syfte att ge normer för förhållandet mellan forskare och undersökningsdeltagare. (Stukat, 2005).

Jag har försökt att tänka på att ha god forskningsetik genom att vara ärlig, öppen och tydlig i hela forskningsprocessen, så att all information ska vara lättfattlig. Jag har varit medveten om att varje fråga som jag har ställt har varit subjektiv och att jag har påverkat genom vilka frågor jag valt att ställa och inte ställa och att svaren har påverkats genom vilken kontext de svarande befann sig i.

Jag har också varit medveten om att forskningen inte blir vetenskaplig förrän jag satt den i samband med att noga problematisera, kritisera och reflektera över resultaten, det är i gränsöverskridandet som kunskapsprocesserna har drivits framåt.

Medvetenheten gäller även att det finns en politisk dimension i forskning och att det är viktigt att forskningen är öppen för att inte förlora sitt kritiska perspektiv (Kvale, 1997). Jag är också medveten om vilka konsekvenser forskningsprocessen kan ha för de människor som jag intervjuat, förväntningar och processer kan ha skapats som jag inte har möjlighet att följa upp (Holme & Solvang, 1997).

Informationskravet innebär att jag har skyldighet att informera berörda om min undersökning. Första kontakten skedde genom att jag skickade ut information till kommunens förskolechef och när jag fick klartecken av denna, skickade jag ut information genom ett missivbrev till förskole cheferna ute på de olika områdena som vidarebefordrade detta till sina förskolor. I brevet redogjorde jag för mitt syfte med undersökningen, min bakgrund, vem som är min huvudman, hur jag tänkt att undersökningen skulle genomföras, om anonymiteten, frivilligheten och rätten att avbryta. Därefter tog jag telefonkontakt med slumpmässigt utvalda förskolor.

Samtyckeskravet innebär att de berörda ska samtycka till sin medverkan. Jag kontaktade berörda förskollärare i undersökningen per telefon eller med e-post, så att de själva kunde bestämma om de ville delta. Då gjordes även en överenskommelse om datum för intervjun. Vid intervjutillfället blev förskollärarna åter påmind om anonymitet, frivillighet, rätten att avbryta och att de i efterhand kom att kunna få möjlighet att läsa igenom det nedskrivna samtalet för att godkänna det.

Konfidentiellitetskravet innebär att de som deltog i undersökningen ska skyddas. Jag informerade om att deras namn, namnet på förskolan eller området de arbetade på, inte kommer att användas i uppsatsen och att jag har tystnadsplikt. Uppgifterna kommer inte att kunna identifieras och kommer att förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. Deltagarna blev erbjudna att ta del av arbetet när det är klart.

Nyttjandekravet innebär att de insamlade uppgifterna endast får användas till forskningsändamålet (Stukát, 2005) och eftersom det endast är jag som kommer att ha tillgång till det, så kan jag också tillgodose detta krav.

5 Resultat

I detta kapitel redovisar jag mina resultat. Resultaten har framkommit genom att jag har transkriberat texten och noga läst igenom intervju svaren flera gånger från de sju förskollärare som jag samtalade med. Svaren har sedan bearbetats genom att först koncentrera meningarna till mer korta och koncisa och därefter till att dela in dem under olika rubriker. Teman har framkommit genom att jag har sett på mitt syfte och på frågeställningarna och genom att jag letat efter framträdande mönster och kategorier som likheter och skillnader i svaren.

I resultaten har jag använt mig av både meningskoncentrering och direktcitat. I vissa citat är små språkliga ändringar gjorda för att det skall vara lättare att läsa, men betydelsen är inte ändrad. Kategorier i samtalen är: delaktighet och inflytande i verksamheten, delaktighet och inflytande i organisationen och ledning och organisation.

Efter varje kategori följer en delanalys. Förskollärarna kallas för pedagoger, ledningen för chefer och de har fingerade namn. Intervjuerna benämns som samtal i presentationen av resultaten.

5.1 Delaktighet och inflytande i verksamheten

Här beskriver jag vad förskollärarna skildrar när det gäller barns delaktighet och inflytande i verksamheten. Samtalen som jag redogör för beskriver möjligheter och hinder för att skapa delaktighet och inflytande i verksamheten.

5.1.1 Möjligheter och hinder

Pedagogerna redogör för olika möjligheter för barns delaktighet och inflytande i verksamheten. En del beskrivningar lägger tyngdpunkten på dokumentation av lärprocesser och temaarbetet och andra på barns egen lek och lekmiljön. Ungefär hälften av pedagogerna berättar om olika former av dokumentation som de menar att de använder för att kunna ta reda på hur barn tänker och agerar för att öka barnens inflytande. De berättar att de lyssnar, observerar och samtalar med barn och dokumenterar genom fotografering eller skriver ned med penna och papper.

Pedagogerna berättar att det är barns lärprocesser som de dokumenterar genom fotograferingen: ”Vi tar bilder på barnens process”. En pedagog säger att: ”Små barn observerar vi och på det viset får de inflytande. De stora barnen både observerar vi och har samtal med”. En annan beskriver dokumentationen: ”Vi återberättar den på samlingar i små

grupper och vi sätter ju upp det på barnens nivå och sedan pratar vi med barnen om det och reflekterar lite kring bilderna”. En pedagog berättar att: ”Vi fotograferar mycket och barnen får prata utifrån foton, man liksom återberättar”.

Några pedagoger berättar att de dokumenterar med foton och säger att de återkopplar dokumentationen till barnen genom att samtala om den i mindre grupper och konkret använda den för att kunna gå vidare i tema/projektarbetet. Andra dokumenterar genom att föra loggbok, en pedagog talar om en skriftlig pedagogisk dokumentation: ”Loggboken är för att komma vidare i deras tänk, vad de vill göra” och beskriver att: ”De allra yngsta får peka”.

Några pedagoger berättar att dokumentationen sätts in i barnens egna pärmar och flera säger att dokumentationen sätts upp på väggarna varav några talar om att det är fotografier. En pedagog berättar om barn som inspireras av pedagogen att börja med skriftspråk genom att:

Jag hade lagt fram blanketter som jag råkade kopiera för många av, då var det någon som började skriva en massa krumelurer på dem. Då tänkte jag: Jaha, här är det nog ett intresse av att skriva så jag satte upp lappen på garderoben och då var det fler som ville skriva.

Dokumentationen som pedagogerna beskriver sker antingen i barnens egen lek eller i tema/projektarbetet eller både och. Några pedagoger säger att arbetet sker regelbundet och några att det sker mer sporadiskt. I några samtal berättar pedagogerna att de använder foto dokumentation i samtal med föräldrar eller att de tar reda på barns intressen genom föräldrasamtal. I nära hälften av samtalen beskrivs ingen fotodokumentation där pedagoger ser på barns läroprocesser.

Andra demokratiprocesser som det redogörs för är att pedagogerna använder röstning med barn som metod för att ge delaktighet och inflytande. Annat som en pedagog berättar om är att de använder en önsketavla där barn får önska olika aktiviteter. Pedagogerna berättar även att man ska vara lyhörd genom att delta i barnens lek och att de bygger miljöer utifrån barnens intressen i så kallade aktivitetshörnor: ”Vi byter lekmiljöer rätt så ofta, vi är med och spelar teater och får med dem på det viset”. Pedagogerna beskriver: ”När man byter lekmiljö kan man inte förvänta sig att barnen vet hur man gör i en djuraffär, då går vi in och spelar olika roller”.

Vikten av olika mötesplatser nämns: ”Vi har gjort om lektoriet som en mötesplats”. En pedagog önskade utveckla *lekmöten* där barn ska få vara med och bestämma och säger att: ”Det är viktigt att lära sig lyssna på varandra” och att: ”Alla tänker olika”. Hälften av pedagogerna berättar att de har tagit bort stora samlingar och att de nu istället samlas i mindre

grupper för att öka möjligheten för delaktighet: ”Vi har tagit bort samling i den bemärkelsen. Då hade vi liksom upprop och det var hög ljudnivå.

Då var det mycket: Nu är ni tysta, sitt ordentligt! Men så släppte vi det”. Ett samtal talar om storsamlingar där pedagogerna informerar om hur dagen ser ut.

Några pedagoger beskriver att barn deltar i planeringen av temaarbetet varav en berättar om mentorsbarn: ”När vi gör vår planering på våra mentorstider som vi har en gång i veckan, så kan vi sitta tillsammans med barnen och de får dela med sig av sina intressen och vi planerar utifrån det”. Planeringen av verksamheten styrs av olika lärmiljöer som språk, matematik, skapande och utegrupper. Det övergripande temainnehållet för grupperna väljs av personalen med hjälp av barnen och de ämnesinriktade grupperna rullar runt enligt ett schema. Pedagoger: ”Vi har ett gemensamt ämne denna månad som handlar om färg och form, då ska det genomsyra både språket, matten och uteverksamheten”. Pedagogerna berättar dessutom att de ämnesinriktade grupperna har aktiviteter två eller tre förmiddagar i veckan.

Pedagoger berättar även att barn får välja aktiviteter flexibelt i olika rum som kallas lärmiljöer, viss del av dagen. Pedagoger berättar att här betonar de valmöjligheten för barnen. Lärmiljöerna består av språk rum, matematik rum, drama rum, skapande rum och utomhus och pedagogerna berättar att de samarbetar mellan två avdelningar eller att de har en avdelningslös förskola. En pedagog beskriver ett språkarbete i ett språkrum där de har ett planerat arbete utifrån barnens utveckling, medan de äter.

Barnens egna lekar styrs av vilken lärmiljö personalen har valt att bygga i de olika rummen. Tillgången till egna val begränsas av vilka barn som får möjlighet att välja först och är också beroende av personaltillgång och vissa rum stängs vissa tider. I ett av samtalen berättar pedagoger att de begränsar antal barn i vissa rum när barnen leker fritt.

En pedagog säger även att de arbetar med delaktighet och inflytande med barn med annat modersmål än svenska genom att lyfta fram mångfald i kultur och religion på deras förskola. I några samtal lyfts det fram att: ”Det är viktigt att lyssna på de barn som är tystare än andra”.

Ett samtal beskriver att det är viktigt att alla barn inte måste göra lika: ”Jag kan säga att våra snögubbar ser oftast inte ut som snögubbar, men barnen har fått göra dem själv. Riktigt lika långt har inte alla kommit, det finns fortfarande avdelningar som sitter och gör likadant, där alla ser exakt likadana ut tyvärr”.

I ett samtal redogör pedagoger för att personalen har en pågående litteraturcirkel kring barns inflytande som startas efter en gemensam föreläsning kring ämnet. Alla pedagogerna

beskriver att ett ökat positivt bemötande av barnen har utvecklats och att de nu lyssnar mer på barnen, använde färre nej och har en mer tillåtande atmosfär i barnens egen lek.

En pedagog berättar att de ger barn flera valmöjligheter och tydligt benämner för barnen att de får välja och en pedagog berättar att hon gått en kurs kring barnsamtal.

5.1.2 Delanalys

Pedagogerna beskriver olika möjligheter för barn att få delaktighet och inflytande. Ytterst är det pedagogerna som planerar vid vilka tillfällen under dagen eller veckan som de väljer att ge barn delaktighet och inflytande. Några berättar om delaktighet och inflytande både i barnens egen lek och i den planerade verksamheten och andra inte. På samma sätt säger Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) som genom sin forskning visar att den dominerande bilden som de fått genom samtal med barn, är att barn uppfattar endast att de kan bestämma över sig själv, egna aktiviteter och egen lek. Allt annat bestäms av vuxna.

En annan tolkning menar författarna är, att pedagogerna tar för givet att barnen förstår att de är delaktiga i olika beslutsprocesser och därför inte synliggör detta. En pedagog beskriver i samtalen att de är noga med att tydliggöra barns inflytande på hennes förskola. Även Sandberg med författaren Eriksson (2009) anser att barns delaktighet är villkorad och till stora delar styrd av vuxna.

I några av samtalen beskriver pedagoger att de använder pedagogisk dokumentation som verktyg i arbetet för att ge barn delaktighet och inflytande och att det är ett sätt att synliggöra det kompetenta barnets lärprocesser, bland annat i ett temaarbete. Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) och Arnér (2009) anser att en förutsättning för att vuxna ska kunna göra barn delaktiga är att de har förmåga att ta barns perspektiv. Författarna anser att för att veta om vuxna tolkat barns intentioner utifrån barnens eget perspektiv behöver de dokumentera, reflektera och utvärdera.

De pedagoger som redogör för en regelbunden dokumentation och reflektion ger därmed ett ökat medbestämmande (Hart, 1997) hos barnen. De blir synliggjorda på foton där kompetens, lärande och annat i verksamheten visas på ett konkret sätt och deras känsla av sammanhang ökar (Antonovsky, 2005). Pedagoger blir dessutom tvungna att utmana dominerande diskurser (Dahlberg, Moss & Pence, 1999) och inta ett relationellt perspektiv (Persson, 2007; Arnér 2009).

Vad som skiljer beskrivningarna av dokumentationen åt, är hur ofta de dokumenterar och om den är regelbunden eller sporadisk. Detta kopplar pedagogerna till tid för planering och

reflektion. I några samtal berättar pedagogerna att fotodokumentation används då och då när de ser att det finns möjligheter för bearbetning och reflektion.

Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) skildrar att den dokumentation av barns perspektiv som sker i förskolan ofta är både ostrukturerad och fragmentarisk. Författarna säger att det är ytterst sällsynt att dokumentationen analyseras och sammanställs för att ge både lärare och barn en helhetsbild av lärandet, över den förändring av kunskandet som skett över tid och inom olika områden. Författarna menar också att den ostrukturerade dokumentationen inte heller relateras till verksamhetens organisation, innehåll och arbetssätt för att ge en helhetsbild av verksamheten och till de förutsättningar barnen haft att lära.

Enligt den reviderade läroplanen för förskolan, Lpfö -98 ska arbetslaget dokumentera, följa upp och analysera barns delaktighet och inflytande. Vad och hur barn har möjlighet att påverka och hur deras perspektiv, utforskande, frågor och idéer tas tillvara och skildrar: ”Med ett temainriktat arbetssätt kan barnens lärande bli mångsidigt och sammanhängande”.

Annat som skiljer dokumentationsarbetet åt, är om det är en pedagogisk dokumentation eller inte. Pedagoger beskriver både en dokumentation som används i pedagogiska sammanhang där barn kan bli delaktiga och få inflytande och en dokumentation som inte används som ett analysverktyg.

Lenz Taugchi (1997) talar om att pedagogisk dokumentation är ett förhållningsätt och arbetsverktyg för att kommunicera med barn, föräldrar och andra vuxna för att kunna gå vidare i arbetet och Åberg och Lenz Taguchi (2005) menar att pedagogisk dokumentation blir det först när den används för att föra den pedagogiska processen framåt. Av de pedagoger som beskriver att de dokumenterar, talar drygt hälften om en pedagogisk dokumentation.

Någon pedagog redogör för delaktighet och inflytande framför allt genom barnens egen lek där pedagoger lyhört deltar i leken och bygger lekmiljöer till denna efter barnens intressen. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) säger att det är pedagogens uppgift att aktivt delta och stödja barnens lekförmåga och deras lärprocesser både för att barn ska få vara med och för att upprätthålla leken.

Den reviderade läroplanen för förskolan, Lpfö – 98 beskriver att: ”De behov och intressen som barnen själva på olika sätt ger uttryck för bör ligga till grund för utformningen av miljön och planeringen av den pedagogiska verksamheten”. Den redogör även för att: ”Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande ska prägla verksamheten i förskolan”. Jag menar att de pedagoger som är lyhörda och aktivt deltar i barnens lek och

bygger lekmiljöer utifrån denna, ökar barns medbestämmande (Hart, 1997) och känsla av sammanhang (Antonovsky, 2005).

Några pedagoger beskriver ämnesindelade rum som vuxna har byggt för att skapa olika lärmiljöer och som därmed också påverkar barns egen lek och temaarbete. Vuxna bestämmer vilken lärmiljö som byggs i olika rum och styr därmed också innehållet i temaarbetet som bedrivs där, eftersom alla barns arbeten sker samtidigt.

Pedagoger talar om en organisation av ämnesindelade grupper med temaarbete utifrån lärmiljön i rummet som till stora delar vuxenstyrt eftersom grupperna är rullande enligt schema över ämne och dag, vilket sänker medbestämmandet (Hart, 1997). Perspektivet blir ett barnperspektiv men inte barns eget perspektiv (Arnér, 2009). Däremot får barn möjlighet att delta i planeringen av temaarbetet genom att berätta om sina intressen. Det finns risk att pedagoger förlorar både helhetsperspektiv och möjlighet att ta till vara och följa barns utforskande och intresse ur ett längre perspektiv och därmed skapa meningsfulla sammanhang för barn (Antonovsky, 2005).

Arbetet i förskolan ska enligt den reviderade läroplanen för förskolan, Lpfö -98 vara mångsidigt och sammanhängande. Barn ska få stimulans och vägledning av vuxna för att genom egen aktivitet öka sin kompetens och utveckla nya kunskaper och insikter. Detta förhållningssätt förutsätter att olika språk- och kunskapsformer och olika sätt att lära balanseras och bildar en helhet. Detta anser jag förutsätter att pedagoger arbetar ämnesöverskridande.

Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) anser att när dagen mer eller mindre bestäms av regler och strukturer så blir barn mindre kreativa och benägna att skapa förståelse. Det blir helt enkelt för svårt för en pedagog att både leva upp till läroplanens ämneskunskaper och samtidigt möta individuella barns upplevelser, erfarenheter och önskningar.

Markström (2005) menar att schemat och tiden inordnar den enskilda individen att bli underordnad de vuxnas styrning. I delaktighetsstegen syns här att verksamheten ligger på konsultation och dialognivå (Hart, 1997). Däremot får barn göra aktiva val mellan flera olika rum, mellan avdelningar eller i delar av förskolan, under den egna leken som ökar medbestämmandet (Hart, 1997). Även en begränsning av antal barn i vissa rum eller vid vissa tider kan ses som ett demokratiarbete eftersom de får vänta på sin tur.

Andra pedagoger beskriver istället att de bygger aktivitetshörnor. Detta ger större möjligheter för pedagoger att ta till vara barns eget intresse i utformningen av miljön, att vara mer flexibel och ha en föränderlig miljö. Med ett ökat antal utforskande stationer ger också

fler möjligheter för barn att göra aktiva val och få tillgång till lekmiljöerna. Här nämns också mötesplatser som lektorg. Ingen nämner att se det kompetenta barnet genom en tillgänglig miljö som exempelvis låga bord och hyllor.

Att barn har speciella språkarbeten utifrån deras utveckling i speciella rum tyder på ett exkluderat arbetssätt i ett kategoriskt perspektiv (Persson, 2007) där pedagoger ser på barnet som natur eller kultur och kunskapsåterskapare (Lenz Taguchi, 1997).

I något samtal framkommer det att pedagoger har större samlingar med barngrupper där de informerar om hur dagen ska se ut och andra berättar att de tagit bort den typen av samling och träffas istället i mindre grupper. I samlingar i stora barngrupper kan medbestämmande vara svårt att utveckla och stannar ofta på informations- och konsultationsnivån (Hart, 1997).

En pedagog önskar utveckla lekmöten för att alla barns tankar är viktiga. Åberg och Lenz Taguchi (2005) beskriver liknande möten med barn som de kallar *lillmöte* som är ett reflektionsmöte där barn har större möjlighet att berätta, reflektera, fråga, beskriva, lyssna och diskutera i mindre grupp.

En annan skillnad som pedagoger berättar om, är hur de benämner dialogen med barn och när de använder denna dialog. En pedagog benämner dialogen som barnintervju och en annan som barnsamtal. Det vill säga att en talar om att de använder samtal med barn regelbundet i verksamheten för att ta reda på barnens intressen. Detta för att kunna fortsätta att utforska och lära tillsammans i ett temaarbete och som ger en känsla av sammanhang (Antonovsky, 2005).

En annan talar om dialogen som intervju för att kunna mäta ett resultat till en kvalitetsredovisning. Två perspektiv blir synliga i beskrivningarna. Intervjuer till en kvalitetsredovisning blir benämnt i ett rationalistiskt perspektiv och regelbundna samtal i ett sammanhang som blir benämnt i ett förståelsebaserat perspektiv (Sandberg & Targama, 1998).

5.2 Delaktighet och inflytande i organisationen

Här beskriver jag vad förskollärarna skildrar när det gäller pedagogers delaktighet och inflytande i organisationen. Samtalen som jag redogör för beskriver möjligheter och hinder för att skapa delaktighet och inflytande i organisationen.

5.2.1 Möjligheter och hinder

Pedagoger skildrar olika möjligheter för personalens delaktighet och inflytande i organisationen. Arbetsplatsträffar beskrivs där större beslut fattas och all personal deltar en

gång i månaden. En pedagog berättar: ”Vi tar beslut i stor grupp, alla får ju säga sin mening sedan blir det majoritetsbeslut”

En annan pedagog berättar: ”Vi börjar alltid tillsammans sedan har chefen alltid något med sig som den vill att vi ska diskutera, då brukar chefen dela upp oss. Sedan har vi återsamling”. En pedagog anser: ”Vi är ett bra gäng, jag har inflytande som alla andra, det märks tydligt att alla har en röst”. Mindre beslut fattas och information ges av chefen på möten som sker veckovis eller varannan vecka. På dessa möten deltar olika personer, men med representation från alla avdelningar eller grupper.

En stor del av pedagogerna talar om olika mötesforum som rör hela förskolan och förskoleområdet, där varje avdelning eller grupp har en representant. En del pedagoger beskriver dessa som ämnesinriktade möten som kallas för: språk-, matematik-, mångfald och likabehandling-, hälsa och livsstil- eller it och organisationsgrupper och de träffas vid olika tillfällen. Dessutom finns det kvalitetsredovisningsgrupper, som redovisas i ett annat kapitel.

En pedagog uttrycker att: ”Alla är med i någon grupp, det funkar faktiskt bra” och att: ”Många tycker det är en viktig stund för man får väldigt bra diskussioner”. Men tillägger: ”Saken är den, att det aldrig har blivit så att man jobbar så mycket med det man heter. Utan så kommer det saker som vi måste göra”. Pedagoger talar om att en dagordning finns, att information kan skickas ut i förväg till alla avdelningar via e-post och att protokoll förs på alla möten som skickas till alla avdelningar och till chefen.

Andra pedagoger säger att de har olika ämnesövergripande möten med pedagogiskt innehåll och att de har förskollärrerrepresentanter från alla avdelningar eller grupper. En pedagog säger att: ”Det är mycket sådana träffar man har just för att man ska kunna träffa alla och få varandras åsikter och tankar”. Något samtal redogör för att pedagoger skriver loggbok om pedagogiska idéer och ger information som kan kommenteras vidare av andra. Boken har en central placering på förskolan.

Några pedagoger beskriver möten där bara några utvalda pedagoger deltar och som alltid har samma representation. En pedagog berättar: ”Chefen har plockat ut de som den vill ha där så att säga. Inga beslut har mynnat ut till mig i alla fall, som jag vet. Jag är helt ovetande om vad de pratar om egentligen”. En pedagog berättar att hon inte känner sig delaktig i beslut som fattas på förskolan och i området och att hon inte är nöjd med att det finns småchefer. En annan beskriver att idéer kommer från en grupp som bildats i området av chefen, men att det händer ofta att idéerna inte är förankrade på avdelningarna: ”Då är det svårt att genomföra

sina beslut, då blir det gärna lite kinkigt. De ska ju vara språkrör för oss och inte bestämma, de är ju ingen ledning”.

En annan pedagog berättar att en ledningsgrupp i området lades ner på grund av att personal kände sig utanför:

Det blev fel. Då var det mycket så, att de andra inte blev lika mycket delaktiga, utan gruppen fattade bara beslut med chefen. Sen var det inte schysst mot resten. Alla måste ju känna att de har lika rätt till att bestämma.

I samtalen beskriver inte pedagogerna innehåll i planering, reflektion och utvärdering som rör verksamheten på sin avdelning eller grupp, däremot beskrivs det att de har olika förutsättningar för detta arbete. Flera samtal skildrar att pedagoger saknar möjligheter att reflektera i arbetslagen i tillräckligt stor utsträckning och de anger att det är *tid* för detta som saknas:

Vi har ju en ambition att dokumentera, men vi hade kunnat dokumentera bättre. Men då hade vi behövt mer barnfri tid så att säga. Tanken var att vi skulle ha två timmar varannan vecka men vi har fortfarande inte kommit igång. Så vi får ju ta vid de tillfällen vi kan.

Pedagogen säger att det inte finns möjlighet för alla i arbetslaget att planera och reflektera tillsammans, men att både förskollärare och barnskötare deltar. En annan pedagog menar att ”Vi har aldrig tid att sitta i hela arbetslaget” och berättar att en personal måste vara ute på gården vid planering och berättar att hela arbetslaget inte kan vara närvarande och anser att det är viktigt. En pedagog säger:

När det är hektiskt hinner man inte prata så mycket, då man inte har så mycket kvällstid och reflektionstid. Man måste ju planera upp. I första hand får förskollärarna sedan barnskötarna. Men det är viktigt att alla ändå möts så att man hittar det här, att alla känner att de har något gemensamt. Det är viktigt att ha alla i arbetslaget så att alla känner sig viktiga. Men att förskollärarna har huvudansvaret, för annars tror jag det blir svårt.

En annan pedagog beskriver att de tidigare hade delat upp och minskat möjligheten för olika yrkeskategorier att planera och reflektera tillsammans. Men för att verksamheten skulle fungera, hade de fått gå tillbaka till att prioritera att de personer oavsett bakgrund, som arbetar tillsammans med barngruppen planerar och reflekterar tillsammans. Pedagogen berättar om en välorganiserad planering och med många reflektionsmöjligheter: ”Vi har mycket tid, vi har fått in all önskan” och berättar att: ”Vi har planeringsavlösare som kommer, två stycken. Då försöker vi få in så mycket planering som möjligt.

Någon planerar på fredagarna, då har vi färre barn” och att: ”Vi har åtta timmars planering som det ser ut nu, det ska då ingå all mötestid”.

Några pedagoger beskriver personliga framgångar där pedagogerna fått inflytande på sin avdelning eller på sin förskola som sporrat dem att utveckla dessa. Pedagogerna berättar att de är en ”idéspruta” på sin avdelning eller på sin förskola.

En pedagog talar om det långvariga samarbetet med en kollega på sin avdelning som en anledning till framgångarna i sitt arbete: ”Så är det Lisa och jag som har varit där som fasta hela tiden. Jag funderar ut idéer vad vi kan göra och sedan stoppar hon mig om hon tycker det går lite för långt. Det funkar väldigt bra”.

En annan berättar om stödet från sin chef som anledning till sina framgångar: ”Jag har fått rätt så stor respons från Karin och kunnat få ett rätt så stort inflytande”. Här framkommer inget om hur den övriga personalen upplever den enskilda pedagogens stora inflytande.

5.2.2 Delanalys

I övervägande samtal beskrivs ett demokratiskt ledarskap i ett förståelsebaserat perspektiv (Sandberg & Targama, 1998). Pedagoger upplever att deras organisation arrangerar möten där anställda känner delaktighet och har påverkansmöjligheter. Sandberg och Targama (1998) anser att grunden för att arbeta i ett tolkande och förståelsebaserat perspektiv är att människor får möjlighet att komma så nära förståelsen för sitt arbete som möjligt. Detta menar jag att alla anställda får, när de ges möjlighet till att känna delaktighet och inflytande.

Pedagogerna beskriver många möjligheter för samarbete och medbestämmande, som kännetecknar en professionell kultur. Möten som beskrivs är arrangerade så att alla deltar samtidigt och beslut fattas genom att delas upp i mindre grupper för samtal och där de återsamlas eller har röstning i hela gruppen. Dessa organisationer kännetecknas av ett stort medbestämmande (Hart, 1997) som blir begripligt, hanterbart och meningsfullt (Antonovsky, 2005).

Andra berättar om möten med olika grupper, där all personal deltar i någon grupp oavsett bakgrund, vid olika tillfällen. Sandberg och Targama (1998) poängterar att ett förståelsebaserat ledarskap stimulerar de anställda att delta i processer som ständigt pågår. Pedagoger beskriver även en organisation där all information når alla samtidigt genom avdelningars e-post och loggböcker, detta ger förvisso oftast en envägskommunikation men samtidigt upplever anställda organisationen begriplig, hanterbar och meningsfull (Antonovsky, 2005). Det är även viktigt att skapa klarhet vad olika möten ska innehålla och vad olika grupper ska arbeta med i ett tydligt och öppet system (Ahrenfelt, 2001).

Det finns dock pedagoger som beskriver en organisation där de upplever ledarskapet som auktoritärt och rationellt med styrande undergrupper eller personer som skapar särbokkulturer (Myndigheten för skolutveckling, 2008). Här upplever istället vissa ett utanförskap och en splittring mellan personal eftersom beslut fattas av andra i speciella grupper. Hos den personal som inte deltar i någon grupp minskar deras känsla av sammanhang (Antonovsky, 2005) och sannolikheten ökar för att inte må bra och känna av skadlig stress.

En pedagog berättar även om en positiv feedback av sin chef som sporrat henne att utveckla förskolan vilket ger henne en ökad känsla av sammanhang (Antonovsky, 2005) men samtidigt säger Hargreaves och Fink (2008) att ett hållbart ledarskap är fördelat på flera personer.

Paradoxen om höga krav på kvalitet i verksamheten samtidigt som det finns små möjligheter att planera, reflektera och utvärdera tillsammans i arbetslagen, lyfts fram av flera pedagoger. Skillnader beskrivs när det gäller prioritering av vilken personal som planerar och reflekterar tillsammans. Gjems (1997) betonar att alla i systemet påverkar varandra och att kvalitét i relationerna skapar även kvalitét i verksamheten. Författaren säger att det är viktigt att alla har en känsla av att ha insyn och vara involverade i beslut för att skapa goda relationer som i sin tur ger positivt utfall i verksamheten.

Sandberg och Targama (1998) och Scherp och Scherp (2007) hävdar att grunden för mänsklig kunskap och kompetens fås genom människans erfarenhet av sin verklighet och att den utvecklas genom att komma så nära människors förståelse av sitt arbete som möjligt och att det centrala är att stimulera människor i processer.

I den reviderade läroplanen för förskolan, Lpfö -98, beskrivs att det systematiska kvalitetsarbetet ska genomföras under medverkan av förskollärare, barnskötare och övrig personal och att förskolläraren ansvarar för arbetet. För att personalen i olika arbetslag ska må bra och uppleva mindre stress behöver alla få delta tillsammans i några sammanhang, detta ökar känslan av begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet (Antonovsky, 2005).

En pedagog beskriver att anledning till avdelningens framgångar beror på att de fått möjlighet att arbeta ihop under en längre period. Svedberg (2003) är av uppfattning att ett medvetet arbetssätt genom att se på arbetsgruppens identitet och dynamik skapar en fruktbar balans i arbetet. Forskaren menar att gruppen genomgår olika faser som tillhörfasen och rollsökningsfasen och säger att det tar mycket energi från gruppen innan samhörighet och utveckling sker. Hargreaves och Fink (2008) hävdar att förbättringsinsatser genom snabba genvägar sällan upprätthålls i ett långsiktigt perspektiv.

5.3 Ledning och organisation

Här beskriver jag vad förskollärarna skildrar kring ledning och organisation. De områden som berörs är perspektiv på ledarskap, olika kulturer, fortbildning och kvalitetsredovisningsarbetet.

5.3.1 Möjligheter och hinder

Pedagogerna beskriver olika typer av ledarskap inom sina områden som till största delen är demokratiska, men även auktoritärt och låt gå ledarskap beskrivs, samt att de talar om en mix av olika ledarskap vid olika tillfällen. Flest pedagoger uttrycker dock att de har ett demokratiskt ledarskap. En pedagog berättar att anledningen till detta beror på att ledningen ger alla möjlighet till inflytande, är lyhörd, lyssnande och frågar alla. Pedagogerna berättar att: ”Vi brukar dela upp i mindre grupper så att vi får prata”. En av pedagogerna berättar att en anledning till att de upplever ett demokratiskt ledarskap är att: ”Vi har fått väldigt fria tyglar och chefen litar på oss”.

Däremot uttalar en annan pedagog att chefen är för mycket frånvarande från verksamheten och sällan deltar i möten kring kvalitetsarbetet. En pedagog som beskriver ledarskapet som demokratiskt, men säger samtidigt att: ”Chefen mailar ofta ut vad den har bestämt och är väl rätt klar över sina tankar”.

Några pedagoger säger att de har ett auktoritärt ledarskap med inslag av ett låt gå ledarskap och säger att chefen brukar komma in och bestämma hur de ska göra samtidigt som denna inte hinner vara där så ofta. Pedagogerna redogör också för olika kulturer på sina förskolor där både professionell, familjär och sərbokultur finns representerade samt en mix av dem¹.

Några pedagoger beskriver att deras förskolor har en sərbokultur men att de är på väg in i en professionell kultur. Detta grundar pedagogerna på att de har blivit bättre på att samarbeta mellan avdelningarna, men säger samtidigt att det finns undergrupper eller personer som har mer inflytande än andra. En av pedagogerna tillägger att: ”Det är lätt att det blir varje avdelning för sig när vi inte hinner ha de pedagogiska diskussionerna. Vi behöver tid för pedagogiska reflektioner, för det är ni vi haft för dåligt med tid för det som vi glider tillbaka”.

¹ Professionell kultur står för att all personal deltar gemensamt i pedagogiska frågor och är kollegor, familjär kultur står för att personalen har många informella kontakter och ser sig som vänner och sərbokultur står för att personalen inte har något lagarbete utan enskilda eller undergrupper av personalen styr (Myndigheten för skolutveckling, 2008).

Några pedagoger beskriver sig vara i en familjär kultur men som är på väg in i en professionell kultur där vänskapsförhållanden mer och mer har övergått till att bli professionella.

En pedagog anser sig vara både i en särbo och i en familjär kultur och säger att vissa är vänner, men samtidigt finns det undergrupper med mer inflytande. Andra pedagoger uttrycker sig vara i en professionell kultur varav en pedagog är övertygande: ”I en professionell, absolut!”. Medan en annan uttalar att de har en professionell kultur med inslag av en familjär kultur. En pedagog berättar:

Vi har varit särbo men inte just nu. Man kopplade in resurser utifrån, en psykolog. När allt är väldigt snävt och stressigt så kan man börja gå till angrepp mot varandra för att överleva, det är ett vanligt fenomen inom förskolan, det har jag förstått.

Pedagoger beskriver även vilken typ av fortbildning som de anser dominera i sitt förskoleområde och alla pedagogerna hävdar att extern fortbildning dominerar över intern fortbildning. Som exempel på detta nämner pedagoger både föreläsningar och olika studiebesök.

Några pedagoger uttalar att enskilda studiebesök och fortbildningar, inte följs upp i tillräckligt stor utsträckning och att de är dåliga på att delge varandra: ”De var och tittade på Reggio Emilia i Kalmar. De kom tillbaka och var superinspirerade och så, men sen hände inget mer för vi andra kunde ju inte se det framför oss på samma vis”. Pedagogen säger att: ”Det är ju lättare om alla i arbetslaget går på samma”. En annan pedagog berättar att de fått olika alternativ till enskilda studiebesök på olika förskolor. En pedagog uttrycker att:

Jag tycker vi oftast får kunskapen utifrån och att vi är dåliga på att delge varandra av den kunskap vi har. Det händer ju ofta att man åker på studiebesök eller studieresor sedan följs det inte upp. Alltså alla har ju alltid något att delge varandra, men tiden finns inte alltid. Just det där att använda varandras kunskaper är vi nog rätt dåliga på. Det finns inget direkt forum för det. Man måste ju ha ett forum för det, kanske något nätverk. Det efterlyser jag.

Alla pedagogerna menar att de upplever att lika mycket extern fortbildning bedrivs i grupp som enskild. En pedagog berättar att studiebesök i grupp ger mest: ”Jag kan ju aldrig förmedla den upplevelsen jag hade där till mina kollegor, som om de hade varit där och sett det. Man behöver upplevelsen själv precis som barnen. Sedan hade man ju kunnat ta en diskussion”.

En annan pedagog skildrar att den enskilda fortbildningen ger personalen spetskompetens: ”Vi jobbar mycket för spetskompetens. Så man jobbar med sitt intresse”. Hon berättar om vikten av spetskompetens hos pedagogerna men säger samtidigt att: ”Ibland har man för många utbildningar och det är ju jättebra, men man glömmer att prata ihop sig. Det är av vikt, så det måste vi alltid göra. Därför träffar vi varandra allihop”.

Några pedagoger lyfter fram en gemensam föreläsning i kommunen om barns inflytande med Elisabeth Arnér, som har lett vidare till processamtal kring ämnet på förskolorna och som utvecklat en ökad medvetenhet: ”Något som påverkade mig mycket var föreläsningen med Elisabeth Arnér, den gick ju alla på”.

En pedagog beskriver att de har haft litteraturscirklar kring Arnérs bok: ”Vi jobbar extra mycket med inflytande nu eftersom vi har läst Elisabeth Arnérs bok ute på förskolorna”. En annan pedagog berättar om ledningsinitierade processamtal kring bemötande och delaktighet som gett resultat: ”Barns inflytande har vi pratat mycket om i vår verksamhet. Chefen tycker att det är viktigt att barnen ska få vara med och bestämma”. Ytterligare en pedagog menar att de har haft andra studiecirklar.

När det gäller arbetet med kvalitetsredovisningen beskriver pedagogerna olika grupper av pedagoger eller enskilda pedagoger som ansvarar för att samla in material, reflektera, analysera och skriva kvalitetsredovisningen.

Några pedagoger berättar om att en pedagog per avdelning ansvarar för att samla in material och skriva ner reflektioner eller resultat. ”Vi har gjort en kortfattad mall och i den försöker vi att skriva ner väldigt kortfattat under varje rubrik och sedan vid terminsslutet gör vi en sammanfattning”. En pedagog talar om att de ansvarar två och två, en pedagog från de yngre barnens avdelning och en från de äldre barnens avdelning som träffas, reflekterar och utvärderar: ”Vår chef har försökt att lägga upp ett annat system som har gjort att vi en gång i månaden sitter två och två och reflekterar över månaden hur vi har arbetat”.

Några andra pedagoger skildrar att en pedagog per förskola ansvarar för att samla in material och för att skriva ner reflektioner och resultat. Materialet skickas löpande till cheferna som hade det övergripande ansvaret. Ett par pedagoger berättar att som underlag för utvärderingsarbetet använder de BRUK blanketter² och några andra pedagoger säger att de använder andra skriftliga reflektioner och foton och ytterligare några pedagoger talar om en kombination av dessa.

² Verktyg för skattning och utveckling av kvalitet av Skolverket

Hur ofta pedagogerna arbetar med kvalitetsarbetet och hur ansvarskännande de är för detta, är olika och skillnaderna är stora. Flera pedagoger beskriver att alla avdelningar arbetar med kvalitetsarbetet en gång i månaden utefter en färdig tidsplan som ledningen tagit fram.

Andra pedagoger upplever ett stort ansvar eftersom en av pedagogerna själv skrivit sin förskolas kvalitetsredovisning med hjälp av kollega och ”utvärderat mycket i huvudet” eller så känner de sig inte delaktiga alls eftersom andra ansvarar: ”Kvalitetsarbetet kan jag så lite om, jag är inte alls insatt i det”.

En pedagog uttrycker att: ”Ofta är det inför nästa kvalitetsredovisning som man tittar på det och säger, ja just det, det måste vi göra!” En pedagog menar att: ”Det är så mycket som ska skrivas utöver. Vi skriver jättefina kvalitetsredovisningar där vi skriver allt vad vi ska göra, men när ska vi göra det då?” och säger att: ”Man känner att det som man skulle vilja göra är att komma hit och jobba med barnen”. En pedagog säger att: ”Det är ju de som skriver kvalitetsredovisningen som har mest koll”.

Pedagogerna beskriver även här avsaknaden av tid för utvärdering och att de upplever en tidspress. En av dessa pedagoger skildrar: ”Det är ju en ny åtgärd varje år, sedan ska det ha blivit åtgärdat nästa år”. En pedagog uttrycker: ”Jag önskar mer lugn och ro i arbetet med kvalitetsredovisningen. Att få tid för utvärdering”. En annan menar: ”Tid är huvudsaken, att få sätta sig ner. Att få tid i arbetslagen så att alla är med”. En pedagog berättar om sin vision och önskar:

Att mötas i olika grupper och diskutera: Så här gör vi, hur gör ni? Alltså ha de här frågorna tillsammans med sina kollegor från de andra förskolorna. Både ge input till dem men också för att få något. Det är fortfarande möten som behövs, alltså alla tillsammans. Man får rösta om det är saker som ska beslutas eller diskutera i smågrupper där man samlar ihop.

En pedagog beskriver att de inte längre opponerar på kvalitetsredovisningen som de gjort tidigare och en annan berättar, att de nu gör en gemensam i området.

5.3.2 Delanalys

Vilket perspektiv som finns i organisationen hänger samman och delarna påverkar varandra i systemet. Skapas en samsyn och en helhetssyn i systemets organisation, där medarbetarna är fullt delaktiga i processen (Ahrenfelt, 2001) skapas samtidigt ett lärande för hållbar utveckling (Hargreaves & Fink, 2008). I samtalen beskriver pedagogerna att det demokratiska ledarskapet dominerar men de framställer även det auktoritära och låt gå ledarskapet. Sandberg och Targama (1998) hävdar att ett doktrinskifte håller på att ske och att forskning

pekar på att tolka och förstå olika arbetssituationer har betydelse för människors handlande. Genom att öka möjligheterna för reflektion finns en förutsättning för lärande och utvecklar ett förståelsebaserat perspektiv på ledarskap.

Olika kulturer beskrivs i samtalen och alla pedagoger uttrycker att de strävar efter en professionell kultur. Det som beskrivs ha betydelse för att kunna upprätthålla en professionell kultur anser pedagogerna är om de får möjlighet att känna delaktighet och inflytande. Gjems (1997) betonar att det skapas sammanhållning genom att personal deltar i olika grupprocesser. Ett ökat medbestämmande för alla ökar även allas känsla av sammanhang (Antonovsky, 2005).

Perspektivet på fortbildning som beskrivs är till stora delar uppbyggt av extern fortbildning där intern fortbildning är i minoritet. Den traditionella externa fortbildningen består till stora delar av föreläsningar, kurser och studiebesök och till en mindre del av uppföljning med internt samlärande genom regelbunden reflektionsmöjlighet för pedagoger i grupp. Sandberg och Targama (1998) poängterar att gemensam förståelse och kollektiv kompetens är grunden för utveckling.

Ahrenfelt (2001) skildrar att det är viktigt att skapa en atmosfär av reflekterande och att det är i mötet mellan människor som vi får nya idéer och ser nya perspektiv. Författarna framhåller att lärande inte enbart äger rum inom ramen för utbildning, utan är istället ett resultat av vardagliga erfarenheter och diskussioner. I ett rationellt ledarskap läggs mest tyngd på förmedling av nya teoretiska kunskaper och träning av nya färdigheter. De uttrycker också att det auktoritära ledarskapet beställer förändringar, projekt genomförs, information sprids och seminarier hålls, men att de sällan leder vidare eftersom det saknas processamtal (Sandberg & Targama, 1998).

Kvalitetsredovisningsarbetet bedrivs i ett hierarkiskt top down perspektiv. Överst finns en Barn och familjeplan som är sammanställd av sittande politiker i Barn och familjenämnden och under denna finns en verksamhetsplan med prioriterade målområden som är sammanställd av förskolornas chefer. Målområdena är uppdelade efter ett kalendarium med en tidsplan som omfattade åtgärder månad för månad under ett år. Kvalitetsarbetet omfattas dessutom av en färdig mall att följa med färdiga frågeställningar. Myndigheterna för skolutveckling (2003) skildrar att delmål ofta skymmer de övergripande målen och att målstyrning fragmentiserar uppdraget och fokus på delarna osynliggör helheten. I den reviderade läroplanen för förskolan -98, beskrivs att: ” Förskolans kvalitet ska kontinuerligt

och systematiskt dokumenteras, följas upp, utvärderas och utvecklas” men det står ingenting om att mål ska uppnås inom alla områden årligen.

Hargreaves och Fink (2008) framhåller att ökande krav och snabba förbättringsinsatser inte upprätthålls i ett längre perspektiv. Haug (2001) redogör för olika synsätt på hur det forskningsmässigt kan ses på kvaliteten i förskolan. Den ena uppfattningen kännetecknas av en objektivism och en föreställning om att de rätta och sanna svaren finns. En fråga som kan ställas är om kvalitet har en gemensam kärna av värden och mål som med vars hjälp kan bestämma kvaliteten genom strukturerade och i förväg fastställda och objektiva kriterier.

Den andra uppfattningen domineras av en postmodernistisk subjektivism. Här hävdar Haug att kvalitet är beroende av olika situationer och sammanhang, alltså av barn, pedagoger och föräldrars perspektiv. Därmed är kvalitet inte något fast och givet. I myndigheten för skolutveckling skrift: *Skolutvecklingens många ansikten* (2003), beskrivs att ledning kan leda och styra genom ett lärande i ett förståelseperspektiv istället för via direktiv och regler (metod och regelstyrt) eller via budskap (målstyrt) vilket även jag är av uppfattning att man vunnit på i längden.

Däremot beskrivs underlagen för redovisningarna bestå av reflektion och dokumentation, vilket är ett förståelsebaserat och tolkande perspektiv. Känner all personal delaktighet i dessa reflekterande samtal ökar även deras känsla av sammanhang (Antonovsky, 2005) men olika grupper eller enskilda pedagoger uttrycker att de har olika stort ansvar och delaktighet i kvalitetsarbetet och därmed varierar även ansvars-kännandet för arbetet.

5.4 Specialpedagogens roll

Den beskrivna kommunens specialpedagoger arbetar utifrån ett centralt team som ingår i en resursenhet och därmed berättar pedagogerna en ganska enig bild av specialpedagogiken och dess användningsområden. Alla pedagoger säger att de ansöker om hjälp och fyller i ett underlag för ett uppdrag: ”Det ska vara ett uppdrag från chefen”.

Alla pedagogerna beskriver också att specialpedagoger har varit inkopplade på enskilda barn i behov av stöd och att de har fått stöd i sitt arbetslag när det gäller bemötandefrågor: ”Specialpedagogens roll har mest varit handledande när man känner att man kanske har kört fast med barnet” eller att: ”Handledningen har varit om ett problem om samarbetet på förskolan”.

Någon pedagog talar om att specialpedagogen gett stöd i arbetsmiljöfrågor som buller och stress:

Det tar ju tid att komma in i det nya arbetssättet och det gör ju att det blev många barn på ett och samma ställe och det blev jättehöglytt. Bullernivån har blivit mycket bättre nu när vi börjat dela in oss i mindre grupper.

Ungefär hälften beskriver att specialpedagogen observerat och videofilmade: ”Marte meo är suveränt, när specialpedagogen går ut och filmar, det har varit guld värt i många situationer”.

Lika många berättar om att specialpedagoger har deltagit i föräldrasamtal och föreläst på föräldramöten: ”Hon sitter med på samtal med föräldrar” eller att: ”Vi har haft specialpedagog med på föräldramöten”.

Någon pedagog berättar även att de fått tips, idéer och förslag på färdiga metoder: ”Vi kan ringa henne och få lite tips” en annan berättar: ”Hon har gett tips på nyheter som har kommit inom specialpedagogiken. Stegvis till exempel, hade vi till en hel grupp”.

På frågan om pedagogerna har någon idé om hur specialpedagogiken kan utvecklas svarar de: ”Man behöver handledning kontinuerligt, inte bara när det är problem, man behöver ventilera och prata. Så går tiden och man glider tillbaka i gamla rutiner och sätt att tänka och sedan vips, så är man där igen!” En annan svarar att: ”När vi har utnyttjat specialpedagog, har det oftast varit ett problem, så det är därför man refererar till det”.

En pedagog sa:

I dagens samhälle är ju grupperna ganska stora och man kan ju se problemen i ganska tidigt stadiet. Egentligen skulle det finnas mer resurser när det gäller specialpedagoger. Man skulle ha fler timmar i förskolan. Idealet hade varit om man hade haft specialpedagogen på plats, det hade varit en bra tillgång.

5.4.1 Delanalys

Eftersom chefer beställer uppdrag blir specialpedagogens roll oftast i ett kortsiktigt perspektiv. Specialpedagogiken upplevs vara under utveckling. Pedagogerna beskriver en perspektivförskjutning från ett fokus på problem med enskilda barn till arbetslagsutveckling, där dokumentation genom videofilmning samt med handledning och reflektion i grupp har utvecklats mer och mer. Persson (2007) skildrar att specialpedagogikens tradition återfinns inom det kategoriska perspektivet, men att en perspektivförskjutning håller på att utvecklas och att det går långsamt. Författaren hävdar att en förklaring till tidsaspekten kan vara att

problem kan upplevas mer eller mindre akuta då socioemotionella störningar är ett växande problem i en resursknapp organisation.

Pedagogerna redogör inte för något arbete med skolutvecklingsfrågor tillsammans med chefen ur ett långsiktigt perspektiv, men det kan naturligtvis bero på att pedagogerna inte har fått information om detta. Persson (2007) framhåller dock att förstås specialpedagogisk verksamhet ur ett relationellt perspektiv handlar det om långsiktiga lösningar som involverar alla pedagoger och som ofta kräver att hela förskolan eller förskoleområdet blir genomlyst.

6 Diskussion

I detta kapitel diskuterar jag de resultat som framkommit i delanalyserna och dessa är kategoriserade i inre och yttre faktorer. Därefter följer en diskussion ur ett hållbart perspektiv och en diskussion kring vald metod som avslutas med specialpedagogiska konsekvenser och förslag på vidare forskning.

6.1 Inre och yttre faktorer

Syftet med min studie är att undersöka och beskriva pedagogers uppfattningar av hur man skapar delaktighet och inflytande, i en kommuns förskoleverksamhet och organisation. Studien visar att pedagoger skildrar både inre och yttre faktorer som påverkar möjligheterna för en hållbar utveckling av demokrati processer i hela systemet.

De inre förutsättningarna är av personlig karaktär och redogör för de kunskaper, erfarenheter och värderingar som personalen har. Haug (2001) kallar detta för *processkvalitet* och rör förskolans pedagogiska verksamhet som samspel, innehåll, arbetssätt och lärandemiljö. De yttre förutsättningarna relaterar till organisationens förutsättningar och ramar som Haug kallar för *strukturkvalitet*. I de yttre förutsättningarna ingår styrdokument, resurser, kompetens, bemanning, sammansättning, material, fysiska och ekonomiska ramar.

De inre faktorer som samtalen relaterar till, handlar om den barnsyn, arbetssätt och lärandemiljö som förskolorna har. Undersökningen visar att det finns brister i de inre förutsättningarna för processkvalitet. Pedagoger dokumenterar i verksamheten men den är ofta oregelbunden och fragmentarisk eftersom pedagogerna upplever, att förutsättningar för en regelbunden och strukturerad planering, reflektion och utvärdering saknas i tillräckligt stor utsträckning.

Förskolan är första steget i utbildningssystemet och den reviderade läroplanen för förskolan (Lpfö-98, 2010) ställer höga krav på kunskap och lärande. För att uppdraget ska kunna förverkligas är det viktigt att pedagogerna får ökade möjligheter att resonera och formulera lärandet i processer genom kommunikation och reflektion, som skapar kvalitet i relationer och ett verkligt inflytande.

Ett större fokus på processkvaliteten behöver läggas och därmed behöver medvetenheten ökas om den pedagogiska dokumentationens betydelse. Dels för att få verktyg för att stödja barns lärprocesser och dels, för att öka möjligheterna för pedagogerna att kunna ta barns perspektiv och därigenom ge barn delaktighet och inflytande.

Även miljöerna behöver utvecklas till att blir mer tillgängliga för möten som stödjer lek och lärandeprocesser på barnens nivå. Barnen blir då kunskapsskapare och medkonstruktörer av kunskap i ett sociokulturellt perspektiv.

De yttre faktorer som samtalen relaterar till i den undersökta kommunen, handlar om ledarskapets perspektiv, olika kulturer som råder, ekonomi, tid, personaltäthet, extern fortbildning och kvalitetsredovisningsarbetet. Undersökningen visar att det enskilda ledarskapet till stora delar är demokratiskt men påverkas av hela systemets rationella perspektiv (Sandberg & Targama, 1998). En rationalitet som utvecklats ur kraven på en mätbar effektivitet i en decentraliserad offentlig sektor, som gjort ett växande kontrollsystem.

Även 90-talets besparingar har spelat in, som lett till omstruktureringar, allt fler arbetsuppgifter och ökande krav. De strukturella förändringarna har lett till att tillfällena för möten minskat och att de ofta fått karaktären av envägskommunikation (Enö, 2005).

För att utveckla professionella kulturer i hela systemet behöver organisationen göra en perspektivförskjutning från ett *top down* perspektiv mot ett *bottom up* perspektiv (Sandberg & Targama, 1998). Ett ökat frirum gör att det skapas större möjligheter för pedagoger att initiera och välja metoder för förbättringar samt ger också en ökad tilltro till pedagogers förmåga till att bidra till kvalitetsutveckling. Ett värdegrundsarbete innebär ett gemensamt deltagande för att bygga mål och visioner som plattform och skapar en öppenhet och ett gemensamt ansvar. Alla i organisationen bör även få information samtidigt och känna delaktighet i möten som ger insyn och involvering i beslut som ökar motivationsfaktorn.

Intressant är också att diskutera i vilka perspektiv som dokumentationsbegrepp används. Förskolan är en politiskt styrd organisation med en yttre redovisningsskyldighet. Ju mer betydande top down kontroll som organisationen har, desto mer låst blir målstyrningen och följderna blir att friheten för den professionella verksamheten till att skapa egen utveckling minskar. Kraven på effektivitet ökar och förskolorna utsätts för konkurrens.

Perspektivet på dokumentation blir genom kontrollverktyg som standardiserade tester, föreskrivna metoder och administrativa rutiner där det letas efter en sann verklighet som exempelvis tidsplaner, kvalitetsredovisningsmallar, språk och matematikkartläggningar i förskoleklass, tidig registrering av språkutveckling och individuella utvecklingsplaner. Denna typ av dokumentation riskerar och upplevs inte alltför sällan bli hyllvärmare. De ökade dokumentationskraven påverkar en redan tidspressad organisation och dokumentationen upplevs inte alltid vara förankrad i verksamheten och följderna blir att personalen får svårt att känna en känsla av sammanhang i detta (Antonovsky, 2005).

En *pedagogisk* dokumentation däremot, används av pedagoger för att ge kollektiva lärprocesser och kompetenser tillsammans med barnen. Denna kan användas konkret utifrån de behov och intressen som finns i verksamheten för att ta tillvara barns inflytande i ett bottom up perspektiv och för att utveckla verksamheten. Här initierar och förankrar pedagogerna själv förändringarna på lokal nivå. Den ger en ökad tilltro till pedagogernas förmåga och minskar behovet av detaljkontroll från organisationen. Denna form av resultat kvalitet kan kort sagt vara vad förskolan har utvecklat barnet till att bli (Haug, 2001).

6.2 Lärande för hållbar utveckling

För att få en lärande hållbar utveckling behövs en samsyn i hela kommunens förskolors system i ett långsiktigt förståelsebaserat och tolkande perspektiv. För att utveckla hela systemet behöver organisationen gå från snabba förbättringsinsatser av *första ordningen* där alla tänker, identifierar och löser problem på samma sätt som tidigare till förändring av *andra ordningen* där hela organisationens tankemönster och agerande förändras kvalitativt (Ahrenfelt, 2001).

I en hållbar utveckling genomlevs demokrati genom agerande i demokratiska processer, därmed erfars demokrati i praktiken. Ett hållbart ledarskap handlar om att utforma idéer, lära och bygga mening tillsammans. Att konkret investera i människor kan upplevas svårt eftersom positiva effekter syns först på längre sikt. Det innebär att pedagoger har en handledande roll och ser det kompetenta barnet. På samma sätt har ledning en handledande roll och ser de kompetenta pedagogerna som själv kan initiera och bedriva skolutveckling.

Hargreaves och Fink (2008) talar om sju principer för hållbarhet: djup, längd, bredd, rättvisa, mångfald, resursrikedom och bevarande. Djup fås i ett gemensamt värdegrundsarbete där organisationen har arbetat fram en klar vision med fasta processer och en tydlig ansvarsfördelning. Längd innebär att planera för kontinuitet hos personal som varar över tid. Bredd innebär ett spritt och fördelat ledarskap på alla nivåer som ger rättvisa, man stödjer varandra och motverkar konkurrens. Resursrikedom innebär att utveckla de mänskliga resurserna varsamt, man belastar inte med för många nyheter och orealistiska tidsfrister och bevara genom att ta tillvara det bästa ut det förflutna.

6.3 Specialpedagogiska konsekvenser

När specialpedagogutbildningen startade 1990 var det en förhållandevis ny utbildning och examensordningen har genomgått förändringar vid ett flertal tillfällen.

I specialpedagogutbildningen beskrivs det att specialpedagogen ska arbeta nära ledningen med skolutveckling, uppföljning och utvärdering. Att arbeta med kvalitetsutveckling för att uppnå ”en skola för alla” är en central uppgift och specialpedagogen förväntas kunna utveckla den totala utbildningsmiljön. Samtalen med pedagogerna visar att det finns ett ökat behov av specialpedagogiska insatser, men vilket perspektiv de har på specialpedagogiken och hur de anser att insatserna ska se ut, varierar.

Specialpedagogik i relation till allmän pedagogisk verksamhet är problematiskt, ett av skälen till detta är att specialpedagogiken ofta betraktas ur ett rationellt perspektiv (Persson, 2007). Författaren hävdar att vi står inför en utmaning att reformera specialpedagogiken med forskningsfokus och att en ny historia behöver skrivas för att skapa ”en skola för alla”. Med en förändrad syn på specialpedagogen kan rollen utvecklas till att användas för att bygga upp en struktur för kvalitetsarbete ur ett långsiktigt och hållbart perspektiv.

Att bygga upp en struktur med specialpedagogik i olika former kan komplettera varandra och öka möjligheten till utveckling. Rollen kan bli som förändringsledare tillsammans med chefer ute på olika förskoleområden. Cheferna har huvudansvar och förändringsledaren arbetar på uppdrag av dessa men i ett längre perspektiv. Specialpedagogen kan kartlägga och se samband och helheter i organisationen för att sedan delta med att skapa visioner, klargöra, vara medaktör och följa processer.

Genom att handleda samtal och regelbundet undersöka kan det på detta sätt upprätthållas ett öppnare och mer kommunicerbart klimat.Handledningen blir ett redskap för att ta tillvara och utveckla kompetenser, där deltagarna själv tar ansvar, formulerar mål och bär idéerna. Att handleda studiecirkel kan vara ett annat sätt att bli ett redskap för att utveckla demokratiska kunskapsprocesser.

6.4 Metoddiskussion

Metoden för underökningen har fungerat eftersom jag fått möjlighet att klargöra genom att ställa följdfrågor. Att spela in samtalen med diktafon och transkribera varje samtal direkt efter samtalet, har bidragit till att jag fått möjlighet att utveckla samtalen efter hand. En svårighet

har varit att både få till stånd intervjutillfällena och samtidigt arbeta. För att underlätta detta och för att få fler synpunkter kunde gruppsamtal använts i undersökningen.

Något som jag saknade i min sammanställning av resultaten, var att jag inte ställt frågor om miljöns tillgänglighet för att belysa barns inflytande ur fler aspekter.

6.5 Fortsatt forskning

Fortsatt forskning kan vara att undersöka vilka möjligheter det finns för att tillsammans arbeta för skolutveckling i hela organisationen. Att fortsätta undersöka förskolans demokratiprocesser genom en helhetssyn vore intressant.

I ett kommunalt handlingsprogram gällande för 2011-2014, beskrivs att utbildning och undervisning ska vila på vetenskaplig grund, på beprövad erfarenhet och fokus ska ligga på lärande, kunskap och dokumenterat resultat. Detta kan tolkas som att kommunen önskar använda aktionsforskning, som är en forskningsmetod för att utveckla verksamheten.

Aktionsforskning är en del av ett brett och hållbart ledarskap. Det hållbara ledarskapet är transparent och står alltid öppet för granskning och inspektion. Det innebär att det är den egna praktiken som är i fokus och det är den som formulerar vad som skall studeras genom observationer, diskussioner och reflektioner i relation till teorier för att ge ny kunskap. Ett samarbete utvecklas på så sätt mellan forskare och praktiker vanligtvis genom handledning (Rönnerman, 2004). Ambitionen är att skapa ett öppet och ärligt samtal i dialog om hur utvecklingen ska fortsätta, mellan ledning och anställda.

En annan väg att utveckla verksamheten kan vara genom pedagogistans roll, som har likheter med aktionsforskning. Rollen har på liknande sätt uppdrag att skapa en relation mellan den inre och yttre världen i hela systemet för att skapa en samarbetskultur. Även denna ligger nära praktiken där det ständigt utforskas för att förstå barns lärande. Båda rollerna bygger på kunskap och erfarenhet men skillnaden är att oftast kommer aktionsforskaren utifrån och pedagogistan arbetar inifrån med att förändra den dagliga praktiken (Colliander, Strähle & Wehner-Godée, 2010).

För att lyckas göra det möjligt att öka kvaliteten i förskolan, är min slutsats att det krävs forskning genom erfarenhet och kunskap på en vetenskaplig grund.

Referenser

Ahrenfelt, Bo.(2001). *Förändring som tillstånd*. Lund: Studentlitteratur.

Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj. (1994). *Tolkning och reflektion - vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Antonovsky, Aron.(2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och kultur.

Arnér, Elisabeth. (2009). *Barns inflytande i förskolan – en fråga om demokrati*. Lund: Studentlitteratur.

Colliander, Marie-Anne & Stråhle, Lena & Wehner – Godée, Christina. (2010). *Om värden och omvärlden. Pedagogik i praktik och teori med inspiration från Reggio Emilia*. Stockholms universitet: Förlagssystem.

Dahlberg, Gunilla & Moss, Peter & Pence, Alan. (1999). *Från kvalitet till meningsskapande: Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: HLS förlag.

Enö, Marianne. (2005). *Att våga flyga. Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola.

Gjems, Liv. (1997). *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.

Gustafsson, Bengt. & Hermerén, Göran. & Peterson, Bo. (2005). *Vad är god forskningssed, synpunkter, riktlinjer och exempel*. Vetenskapsrådets rapportserie.

Hargreaves, Andy & Fink, Dean. (2008). *Hållbart ledarskap i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Hart, Roger. (1997). *Children's Participation. The theory and practice of involving young citizens in community*. Development and environmental care: UNICEF.

Haug, Peder (2001). *Kvalitet i förskolan. Forskning om och utvärdering av förskolan 1998-2001*. Stockholm: Statens skolverk.

Holme, Idar Magne & Solvang Bernt Krohn. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lenz Taguchi, Hillevi. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS förlag.

Lpfö 98/10 (2010). *Läroplan för förskolan – Lpfö 98, reviderad 2010*, Utbildningsdepartementet. Stockholm: Skolverket.

Lundahl, Christian & Öquist, Oscar. (2002). *Idén om en helhet. Utvärdering på systemteoretisk grund*. Lund: Studentlitteratur.

Markström, Ann-Marie. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie*. Linköping: Linköpings universitet.

Myndigheten för skolutveckling. (2003). *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Liber distribution.

Myndigheten för skolutveckling. (2004). *Lärande om hållbar utveckling. Temaskrift*. Stockholm: Liber distribution.

Myndigheten för skolutveckling. (2008). *Att lyfta den pedagogiska praktiken. Vägledning för processledare*. Stockholm: Liber distribution.

OMEP. (2009). *Barns delaktighet i det fysiska rummet. Svenska OMEP:s utvecklingsprojekt med stöd av Allmänna arvsfonden 2007-2009*.

Persson, Bengt. (2007). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber förlag.

Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.

Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (2003). *Delaktighet som värdering och pedagogik*. Pedagogisk forskning i Sverige, nr 1-2.

Rönnerman, Karin. (2004). *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.

Sandberg, Anette. (2009). *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur.

Sandberg, Jörgen & Targama, Axel. (1998). *Ledning och förståelse*. Lund: Studentlitteratur.

Scherp, Hans-Åke & Scherp, Gun-Britt. (2007). *Lärande och skolutveckling : ledarskap för demokrati och meningsskapande*. Karlstad universitet.

SOU 1997:21. *Växa i lärande*. Utbildningsdepartementet. Stockholm.

SOU 1997: 157. *Att erövra omvärlden*. Utbildningsdepartementet. Stockholm.

Statens folkhälsoinstitut. (2009). *Delaktighet vid hälsokonsekvensbedömningar. Några generella metoder för ökad delaktighet i processens olika steg*. Stockholm: Distributionstjänst.

Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svedberg, Lars.(2003). *Gruppsykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger.(2002). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Säljö, Roger.(2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag.

Världsnaturfonden WWF. (2004). *Lärande för hållbar utveckling. Framtidsstigar. En utvecklingskarta för skolor på hållbar väg*. Solna: Ulriksdals slott.

Åberg, Ann & Lenz Taguchi, Hillevi. (2005). *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber förlag.

Öquist, Oscar. (2008). *Systemteori i praktiken. Konsten att lösa problem och nå resultat*. Stockholm: Gothia förlag.

Elektroniska källor

FN:s Barnkonvention. Hämtat den 25 maj 2011, från:

<http://www.bo.se/files/publikationer,%20pdf/Barnets%20rattigheter%20attlast.pdf>

Nationalencyklopedin. Hämtat den 16 april 2011, från: <http://www.ne.se>

Svenska akademiens ordbok. Hämtat den 16 april 2011, från: <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/>

Synonymer.se. Hämtat den 16 april 2011, från: <http://www.synonymer.se>

Regeringskansliets rättsdatabas. Hämtat den 24 april 2011, från: http://62.95.69.15/cgi-bin/thw?%24{HTML}=sfst_lst&%24{OOHTML}=sfst_dok&%24{SNHTML}=sfst_err&%24{BASE}=SFST&%24{TRIPSHOW}=format%3DTHW&BET=2003%3A460%24

Förslag till förtydliganden i läroplanen för förskolan. Hämtat den 5 maj 2011, från:

http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/54/90/Slutrapport_till_regeringen_forskolans_laroplan.pdf



Malmö högskola

Läroarutbildningen

Skolutveckling och ledarskap

Specialpedagogik

Hej!

Jag heter Käthe Svensson och studerar på deltid på specialpedagogprogrammet på Malmö högskola och arbetar samtidigt som förskollärare.

Under vårterminen 2011 ska jag skriva min D-uppsats och underlaget för min forskning ska hämtas från en kommuns förskolor.

Syftet med min studie är att undersöka och beskriva förskolors uppfattningar om skolutveckling och hur man arbetar med inflytande och delaktighet i dessa.

Undersökningen kommer att ske genom intervjuer av förskollärare med representation från olika förskoleområden i kommunen.

Möjligheterna med en kvalitativ undersökningsmetod är att jag kan ställa följdfrågor och gå på djupet för att förstå, den kan också ses som ett komplement till kommunens tidigare kvantitativa enkätundersökningar.

Undersökningen bygger på intervjuer som är frivilliga och det innebär att man har rätt att inte delta eller att avbryta deltagandet när man vill. De intervjuade personernas anonymitet kommer att skyddas och de kommer att få möjlighet att läsa igenom det nedskrivna samtalet för ett godkännande efter varje intervju. Förskolorna kommer att behandlas konfidentiellt och jag kommer att ha tystnadsplikt.

De vinster som förskolorna i kommunen kan komma att göra genom undersökningen, är att öka medvetenheten och kunskaperna om skolutveckling och vad delaktighet och inflytande i förskolan kan innebära.

Under vårterminen kommer jag att kontakta förskolor med representation från olika förskoleområden för ytterligare information.

Med vänliga hälsningar Käthe Svensson

Intervjuguide förskollärare

1. Vision

Vill du beskriva din bakgrund och din erfarenhet?

Vad har du för vision i ditt arbete, kan du beskriva vad det är du brinner för i ditt arbete?

2. Barns inflytande

Vad är det första du tänker på när jag säger inflytande i förskolan?

Kan du beskriva hur ni konkret arbetar med barns inflytande?

Vad är det första du tänker på när jag säger delaktighet i förskolan?

Kan du beskriva hur ni konkret arbetar med barns delaktighet?

Hur skulle du vilja arbeta med inflytande och delaktighet med barnen?

3. Personal inflytande

Hur ser ditt inflytande eller delaktighet ut i arbetet med kollegor?

Vika möjligheter har du till inflytande eller delaktighet på din förskola eller i er organisation?

Hur skulle du vilja arbeta med inflytande och delaktighet på förskolan eller i er organisation?

4. Kulturer

Vilken kultur anser du att ni har på er förskola?

- Familjär kultur med informella kontakter där personalen är vänner.
- Särbo kultur - utan lagarbete med enskilda eller undergrupper av personal som styr
- Professionell kultur – alla deltar gemensamt i pedagogiska frågor och personalen är kollegor

5. Kvalitetsarbetet

Kan du beskriva hur ert kvalitetsarbete går till inför kvalitetsredovisningen?

Vem deltar? Vilka metoder?

Vilka möjligheter har ni att bedriva eget utvecklingsarbete? Kan du beskriva det i så fall?

Hur du några idéer om hur kvalitetsarbetet kan förbättras?

Vilken typ av fortbildning dominerar på er förskola extern/intern, enskild/grupp?

6. Ledningens roll

Kan du beskriva hur det går till när ni ska fatta beslut på er förskola?

Vilken roll anser du att ledningen har?

Vilket perspektiv anser du att han/hon har på sitt ledarskap?

Auktoritär/ demokratisk/låt gå? Top-down/bottom-up? För/nackdelar?

7. Specialpedagogens roll

Kan du beskriva specialpedagogens roll?

När ni kontaktat specialpedagog, vilket uppdrag har då denna haft?

Förebyggande arbete, problem med enskilda barn, i arbetslag? För/nackdelar?