

Kvalitetsgranskning
Rapport 2012:7

Förskola, före skola - lärande och bärande

Kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget

Skolinspektionens rapport 2012:7
Diarienummer 400-2011:2600
Stockholm 2012
Foto: Monica Ryttmarker

Innehåll

Sammanfattning	6
<hr/>	
1. Inledning	9
<hr/>	
2. Syfte och frågeställningar	16
<hr/>	
3. Granskningens resultat	18
Granskningens underlag - förskolor, personal och barn	19
Implementering – en uppgradering med förhinder	19
Förskolans personal – kunskap, kompetens och ambivalens	22
Profil, miljö och pedagogiskt arbete	25
Att arbeta med lärande i förskolan	28
Kvalitetsarbete i fokus eller periferi	46
Förskolechefen och pedagogiskt ledarskap	48
<hr/>	
4. Avslutande diskussion	53
<hr/>	
5. Metod och genomförande	61
<hr/>	
6. Referenser	65
<hr/>	
7. Bilagor	69



Förord

Skolinspektionen har i uppdrag att granska kvaliteten i sådan utbildning och pedagogisk verksamhet som står under myndighetens tillsyn eller under tillsyn av kommun. Granskningen innebär en detaljerad och systematisk undersökning av verksamhetens kvalitet inom ett avgränsat område, i förhållande till nationella mål och riktlinjer. Utgångspunkten är alla barns och elevers lika rätt till en god utbildning i en trygg miljö.

Huvudsyftet med kvalitetsgranskningen är att bidra till utveckling. Granskningen gör tydligt vad som behöver förbättras för att i högre grad nå målen för verksamheten inom det aktuella området. Syftet är även att beskriva väl fungerande inslag och att visa på framgångsfaktorer.

Skolinspektionens iakttagelser, analyser och bedömningar redovisas dels i form av enskilda beslut till de granskade förskolorna och deras huvudmän, dels i denna övergripande och sammanfattande rapport. Genom beskrivningar av viktiga kvalitetsaspekter inom granskningsområdet, avser rapporten att ge ett utvecklingsstöd även för förskolor som inte har granskats.

Rapporten redovisar resultatet av Skolinspektionens kvalitetsgranskning av hur förskolan arbetat med det förstärkta pedagogiska uppdraget enligt den reviderade läroplanen och nya skollagen. Granskningen är kvalitativ till sin karaktär och iakttagelserna och slutsatserna gäller därför de 42 förskolor som har granskats. Vilka förskolor som granskats framgår i bilaga.

Avdelningen i Linköping har ansvarat för granskningen. Projektledare och rapportförfattare har varit utredaren IngBeth Larsson. Ansvarig enhetschef har Gunnar Olausson varit. I projektledningen har även undervisningsrådet Johan Nilsson ingått.

Utredare från Skolinspektionens samtliga regionala avdelningar har varit medarbetare i granskningen. I bilaga framgår också vilka som deltagit som referenspersoner i granskningen.

Stockholm 2012

Marie-Hélène Ahnberg
Inspektionsdirektör

Agneta Sandén
Avdelningschef

Sammanfattning

Barnen i de granskade förskolorna möts generellt av en verksamhet som har som målsättning att ge en såväl stimulerande, som trygg tillvaro i förskolan.

I den här kvalitetsgranskningen av förskolans förstärkta pedagogiska uppdrag finns många goda exempel på hur förskolorna arbetat med att implementera och förankra läroplanen i den dagliga verksamheten. Förskolans personal har en stark drivkraft att ge barnen en lärorik, rolig och lustfylld vistelse på förskolan. På varje förskola finns goda exempel på väl fungerande arbete kring något eller några av de granskade områdena, men ibland saknas ett helhetstänkande kring utveckling av verksamheten i enlighet med läroplansmålen.

Förskolan är den första delen i skolväsendet och ska lägga grunden i ett livslångt lärande. Den här granskningen belyser förskolans arbete med det förtydligade pedagogiska uppdraget och hur förskolans personal arbetar för att stimulera och utmana barnens utveckling och lärande i den dagliga verksamheten, efter förändringarna i läroplanen.

Förskolans uppdrag innebär bland annat att skapa en verksamhet som är rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar. Varje barn ska få möjlighet att utveckla olika förmågor och intressen i en verksamhet som bidrar till barns förståelse för sig själva och sin omvärld och förskolan ska anpassa och anknyta sin verksamhet till alla barns erfarenhetsvärld och ta till vara flödet av barns tankar och idéer för att skapa mångfald i lärandet.

Förskolechefens ansvar har tydliggjorts i nya skollagen. Kvalitetsgranskningen belyser även hur arbetet med att implementera den förtydligade läroplanen i förskolans dagliga verksamhet har letts och genomförts, samt hur förskolechefen leder kvalitetsarbetet. Förskolans arbete med att dokumentera och följa upp barns utveckling och lärande, som ett led i förskolans kvalitetsarbete, har också granskats.

Skolinspektionen har granskat 42 förskolor, varav 14 fristående förskolor, i totalt 14 olika kommuner över hela landet. Varje förskola har besökts under två dagar och då har såväl intervjuer med olika personalkategorier genomförts, som observationer av arbetet i barngruppen och av förskolans lärandemiljö gjorts. Därutöver har dokumentation från förskolan och huvudmannen analyserats. Föreliggande kvalitetsgranskningsrapport är en sammanställning av erfarenheter och resultat från samtliga förskolor som ingått i granskningen.

Granskningen av förskolornas arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget i förskolan, inleddes samtidigt som de förändrade styrdokumentet nyss trätt ikraft. Det innebär att förskolorna i många fall stod mitt uppe i sitt implementeringsarbete.

Det finns fyra stora utvecklingsområden som utkristalliserats i granskningens resultat;

- Ökat fokus på lärandeuppdraget behövs
- Personalens förhållningssätt, kunskap och medvetenhet i förhållande till uppdraget behöver utvecklas på många förskolor
- Kvalitetsarbetet behöver genomsyra arbetet i verksamhetens alla delar så det blir en naturlig del av det dagliga arbetet
- Förskolans ledarskap behöver lyftas och tydliggöras

Inom ovanstående områden behöver förskolorna framförallt utveckla följande aspekter.

Många förskolor har genomfört välriktade, övergripande implementeringsinsatser, men behöver fördjupa sitt arbete med att förankra läroplanen i sitt dagliga pedagogiska arbete. De behöver skapa tid för att gemensamt och kontinuerligt reflektera över den verksamhet som erbjudits barnen, i syfte att kunna förbättra sitt arbete med barns utveckling och lärande.

På flera förskolor behöver personalen stärka sin kunskap om och kontinuerligt diskutera resultat från vetenskap och beprövad erfarenhet för att bättre förstå barns lärande och läroprocesser.

På en majoritet av förskolorna, behöver personalen utvidga sin kunskap om hur de kan arbeta med naturvetenskap och teknik på sätt som stimulerar och utmanar barnens nyfikenhet och lärande. De behöver också stärka sin kunskap om hur lärande för jämställdhet kan utvecklas så att både pojkar och flickor kan utvidga sina möjligheter att utveckla sina förmågor och intressen.

På många förskolor saknas ett interkulturellt förhållningssätt som kan stärka barnens förmåga att förstå olikheter och ge barnen redskap att förstå världen omkring sig. Förskolans personal behöver utveckla sin kunskap och kompetens kring hur de kan arbeta såväl språkstödjande för barn med annat modersmål, som hur de kan arbeta för att förskolan ska ta tillvara den kulturella och sociala mötesplats den är, så att alla barn får möjlighet att bli bekräftade.

Personalen gör olika insatser för att fånga upp barnens intressen, behov och tidigare erfarenheter. Många behöver dock organisera sin verksamhet i högre grad så att barnens erfarenhetsvärld synliggörs, blir en naturlig del av förskoledagen och kan bidra till utveckling och lärande. De behöver skapa delaktighet och reellt inflytande för barnen i verksamheten.

Många förskolor behöver definiera vad förskollärarnas förtydligade ansvar innebär för verksamheten på den egna förskolan. Förskolecheferna behöver också se över hur medarbetarnas kompetenser bäst kan tillvaratas så att verksamheten utvecklas enligt förskolans uppdrag såsom skollag och läroplan föreskriver.

Förskolorna behöver, utifrån ett tydligt barnperspektiv, mer systematiskt och kontinuerligt följa och dokumentera vad verksamhetens innehåll fått för fäste hos varje barn och vilket lärande det har inneburit hos det enskilda barnet. Syftet med det är ytterst att kunna utveckla bättre arbetsprocesser så att förutsättningarna för barn att utvecklas och lära blir de bästa möjliga.

Förskolechefens ansvar som pedagogisk ledare behöver stärkas. Flera förskolechefer behöver skapa system för att den fördelning av ledarskapet som ofta görs, också fungerar som tänkt och återkopplas till förskolechefen, så att förskolechefen kan ta det ansvar som skollag och läroplan stipulerar.

Förskolechefen behöver se till att finnas som pedagogisk ledare även om arbetslagen är duktiga på att vara självstyrande, och kommunicera med medarbetarna kring mål och visioner för verksamheten. Förskolechefen behöver också leda arbetet med att forma en kultur som inspirerar medarbetarna till delaktighet i utvecklingsarbetet.

Många förskolechefer behöver fortfarande skapa former för det systematiska kvalitetsarbetet, så att det kan bli en naturlig del av den dagliga praktiken, såväl som ett verktyg för verksamhetsutveckling.

Centralt är också att se till att läroplansuppdraget förankras på ett sådant sätt att innebörden i uppdraget når ut till all personal och alla delar av förskolans verksamhet, så att det ger avtryck i det som händer för barnen.

En del förskolor behöver i högre grad fokusera på att skapa miljöer som är öppna, inbjudande och innehållsrika, så att barns nyfikenhet, intressen och vilja och lust att lära stimuleras och utmanas så som läroplanen föreskriver.

1 | Inledning

Totalt går 83 procent av alla barn mellan 1-5 år i Sverige i förskolan.

I de yngsta åldrarna är det något färre, medan 95 procent av alla 3-5-åringar har plats i förskolan. Det innebär att drygt 470 000 barn har stor del av sin dagliga tillvaro förlagd i förskolan. Av dessa går 19 procent i fristående förskolor.¹

Förskolans uppdrag handlar idag om att lägga grunden för ett livslångt lärande. Förskolans personal ska skapa en verksamhet som är rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar.² Förskolans uppdrag har därmed över tid förändrats från socialt omsorgsprojekt till utbildningspolitiskt projekt, med en förskola där barns utveckling och lärande är en viktig del och där idén om det kompetenta barnet poängteras.³ Ett begrepp som internationellt brukar användas för att positivt beskriva svensk förskola är "edu-care"⁴. Begreppet beskriver att förskolans uppdrag innehåller en ömsesidighet mellan omsorgstänkande och utbildningstänkande. Det förutsätter såväl ämneskunskap, didaktiskt kunnande, som förmåga att relatera till barn på ett omtänksamt vis, hos förskolans förskollärare och barnskötare.⁵

Förskolan är, sedan den nya skollagen trädde i kraft 2011, en egen skolform i skolväsendet och skollagen har bland annat också lyft fram och reglerat förskolans ledarskap.⁶

Trots att läroplanen under det senaste decenniet fått ett generellt genomslag i förskolan så har tidigare utvärderingar också noterat att det finns

1 Skolverkets officiella statistik för förskolan (2012). www.skolverket.se

2 Läroplan för förskolan (Lpfö 98) – reviderad 2010. Skolverket. s 5

3 Reis, M (2011). Att ordna, från ordning till ordning. Avh. Göteborgs universitet. Se också Persson, S. (2008). Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem. Vetenskapsrådets rapportserie 11:2008

4 Skolverket (2008). Tio år efter förskolereformen. Nationell utvärdering av förskolan. Rapport 318.

5 Persson, S. (2008).

6 Skollagen (SFS 2010:800), 1 och 2 kap.

stora variationer mellan förskolor i hur mycket de arbetar utifrån läroplanen.⁷ Förskolans läroplan har nu reviderats och fått ett förtydligt pedagogiskt uppdrag.⁸

Regeringens intentioner med en förtydligad läroplan är att förstärka förskolans pedagogiska uppdrag. Målen har utvecklats, blivit fler och ändrat karaktär, framförallt i avsnittet om barns utveckling och lärande. Det handlar främst om kompletteringar av mål och riktlinjer när det gäller barns språkliga och kommunikativa utveckling, barns matematiska utveckling, samt naturvetenskap och teknik. Stor tyngd läggs vid kommunikativa förmågor, som får betydelse för samtliga mål.

Varje barn ska få möjlighet att utveckla olika förmågor och intressen i en verksamhet som bidrar till barns förståelse för sig själva och sin omvärld. Regeringen pekar också på att förskolans potential att stimulera barns naturliga lust att lära inte har tillvaratagits fullt ut i förskolan och därför behövde det som handlar om lärande stärkas och förtydligas.⁹

Barns lärande i förskolan

Den pedagogiska verksamheten ska genomföras så att den stimulerar och utmanar barnets utveckling och lärande, samt ger barnet möjlighet att förstå sin omvärld. Verksamheten ska främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet och ta tillvara och stärka barnets intresse för att lära och erövra nya erfarenheter, samt utveckla sina intressen, behov och åsikter. Miljön ska därför vara öppen, innehållsrik och inbjudande. Läroplanen bygger på utgångspunkten att barns lärande sker i samspel med omgivningen, det vill säga interaktivt och relationellt. Lärandet i förskolan ska därför baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn, som på att barn lär av varandra.¹⁰ Viktigt att betona är att förskolans verksamhet med barnens lärande inte ska bedrivas i skolliknande former.¹¹ Sådillvida innebär den reviderade läroplanen ingen förändring. Det är i överensstämmelse med forskningsstudier i andra länder som visar att satsningar på formaliserad undervisning i de tidiga åren inte gett bättre resultat i skolan.¹² Däremot visar OECD-rapporter att hög kompetens hos personalen har starkt samband med läranderesultat hos barnen, i synnerhet personalens förmåga att skapa goda pedagogiska miljöer som gör skillnad för barnen.¹³

”Verksamheten ska främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet ...”

Målen i läroplanen innehåller begrepp som lyfter fram det aktiva, kompetenta barnet. Bland annat används begrepp som förmåga att reflektera, undersöka, urskilja, pröva olika lösningar, liksom att föra och följa resonemang. Barns lek och skapande ses som en del av deras lärande och ska tillsammans med omsorg och utveckling bilda en helhet och allsidighet precis som tidigare.

7 Skolverket (2008). Se även Skolinspektionens kvalitetsgranskning om förskolans pedagogiska uppdrag. 2011:10.

8 Utbildningsdepartementet (2010). Förskola i utveckling – bakgrund till ändringar i förskolans läroplan.

9 Utbildningsdepartementet (2010).

10 Lpfö 98/ 2010. s 6-9

11 U2008/6144/S. Uppdrag till Statens skolverk om förslag till förtydliganden i läroplanen för förskolan. Regeringsbeslut

12 Skolverket (2010). Perspektiv på barndom och barns lärande – en kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidiga år, kapitel 3.

13 OECD (2012). Starting Strong III: a Quality toolbox for Early childhood Education and Care. Executive Summary.

Att följa barn och utveckla verksamheten

I förskolans uppdrag är det centralt att verksamheten ska bidra till att stimulera och utmana varje barns utveckling och lärande. Däremot finns för barnens del inga kunskapskrav att uppnå vid olika tidpunkter. De nationella målen gäller verksamheten och anger inriktningen på förskolans arbete och därmed även den förväntade kvalitetsutvecklingen i förskolan. Ansvarsfördelningar inom personalgruppen finns fastställda i läroplanens riktlinjer.¹⁴

Förskollärare ska ansvara för att förskolan kontinuerligt följer, dokumenterar och analyserar det enskilda barnets allsidiga utveckling, i syfte att kunna stödja, möta och utmana barnet, på ett sätt som skapar goda villkor för lärandet.¹⁵ Hela arbetslaget ska genomföra uppföljning och utvärdering. I

”... bedömning kontra dokumentation har ställt till bekymmer för förskolans personal.”

den dokumentation som görs, visar forskning och utvärderingar att det ofta sker en alltför ensidig fokusering på enskilda barns prestationer, utan att uppmärksamma vilka förutsättningar verksamheten erbjuder och hur barn fungerar i ett socialt och pedagogiskt sammanhang.¹⁶ Forskning tyder också på att bedömning av enskilda barns prestationer blir allt vanligare även i förskolan.¹⁷ Samtidigt diskuteras författarna av en rapport från ESO, om vikten av tidigt

stöd i skolan, vilka implikationer olika möjligheter till individuella bedömningar av enskilda barn, kan få för möjligheten till stödinsatser i förskolan.¹⁸ Frågan om bedömning kontra dokumentation har ställt till bekymmer för förskolans personal. Den tidigare granskningen av det pedagogiska uppdraget på 16 förskolor, visade att man på en del förskolor avstår från dokumentation av rädsla för att den ska bli till bedömningar.¹⁹

Enligt skollagen ska det årliga utvecklingssamtalet bygga på en bred och nyanserad bild av barnets utveckling och lärande, där barnet inte ska jämföras med någon annan än sig själv och ska inte utgå från några fastställda normer.²⁰ Förskolans kvalitet ska enligt intentionerna i läroplanen bedömas utifrån ett relationellt och processinriktat perspektiv i syfte att fånga kvaliteten i såväl samspel, som miljöaspekter och lärandeaspekter. Syftet med utvärdering i förskolan är att få kunskap om hur förskolans kvalitet, det vill säga verksamhetens organisation, innehåll och genomförande kan utvecklas så att varje barn ges bästa förutsättningar för utveckling och lärande. Att följa barnen och dokumentera varje barns utveckling och lärande i syfte att möta, utmana och stödja barnen blir då en del i kvalitetsarbetet. Väsentliga förbättringsområden i förhållande till läroplanen, kan då bli synliga för verksamheten och kan användas som en språngbräda i utvecklingsarbetet. Stöd för ett sådant arbete finns till exempel i Skolverkets stödmaterial om uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan.²¹

14 Lpfö 98/2010, s 8-15

15 Lpfö 98/2010, s 14

16 Skolverket (2009). Redovisning av uppdrag om Förslag till förtydligande i förskolans läroplan – Delrapport (U2008/6144/S)

17 Vallberg Roth, A-C., & Månsson, A (2008). Individuella utvecklingsplaner för yngre barn i Sverige: ett ämnesdidaktiskt perspektiv. Nordisk Barnehageforskning, nr 1. S 25-39.

18 Regeringskansliet. (2012). En god start – en ESO-rapport om tidigt stöd i skolan. Greiff, m.fl. Rapport till expertgruppen för studier i offentlig ekonomi, 2012:2. Finansdepartementet.

19 Skolinspektionen. (2011). Förskolans pedagogiska uppdrag. Kvalitetsgranskningsrapport 2011:10.

20 Skollagen (SFS 2010:800). 8 kap. 11§, samt Prop. 2009/10:165, Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet, s 353.

21 Skolverket (2012). Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan – pedagogisk dokumentation.

Pedagogisk ledning

Skolinspektionens tillsyn har identifierat problem med förskolechefernas utrymme att ägna sig åt pedagogisk ledning. Med den reviderade läroplanen för förskolan betonas lednings-, samordnings- och utvecklingsansvaret som vilar på förskolechefen – en befattning som nu är reglerad i den nya skollagen.²² Skälet till regeringens vilja att reglera förskolans ledningsansvar i skollagen var att befästa förskolans ställning som en del av utbildningssystemet och att förstärka dess kvalitet och likvärdighet. Liksom i skolan ska det vara tydligt även för förskolans personal, barn och föräldrar vem som har ansvaret för ledningen och samordningen av det pedagogiska arbetet samt den inre organisationen. Pedagogisk kvalitet finns inte i sig som en inneboende egenhet i förskolan, det är något som skapas och utvecklas i samspelet mellan förskolepersonalen och barnen, vilket också kan kopplas till personalens kompetens.²³

Skolinspektionens två kvalitetsgranskningar av rektorers ledarskap i grundskolan, pekar på ett antal svårigheter och framgångsfaktorer för ett gott ledarskap, som också kan vara applicerbara för förskolans chefer.²⁴ Där visas att kommunikation kring visioner, mål och inriktning är centralt för att uppnå delaktighet och möjlighet till fördelat ansvarstagande. Skolor med rektorer som aktivt för processerna framåt och har förtroende för lärarna, samt skolor där man bemöter varandra på ett professionellt sätt med respekt, öppenhet och tillit, är på god väg i sitt utvecklingsarbete.

Studier har pekat på den avgörande roll som den pedagogiska ledningen har för hur verksamheten gestaltar sig och utvecklas för att bättre kunna arbeta med barnens utveckling och lärande.²⁵ Ledarskap identifieras i studier ofta som en nyckelfaktor för god kvalitet. Den forskning som finns om ledarskap i förskolan pekar på vikten av såväl strategiskt som pedagogiskt ledarskap inom verksamheter för små barn, och på den komplexa roll ledare har inom detta område, med ett ledarskap som är såväl diversifierat, som komplext och samhällsrelaterat.²⁶

I den reviderade läroplanen betonas också förskolläraernas utökade ansvar för den pedagogiska verksamheten. Därmed är det viktigt att belysa frågor om hur ledningsuppgifter fördelas utifrån förskolechefens respektive förskolläraernas ansvar för verksamheten och hur förskolechefen arbetar med strukturer för kvalitetsarbetet och dennes och förskolläraernas förutsättningar och möjligheter att tillsammans med arbetslaget utveckla den pedagogiska verksamheten.

Det pedagogiska och strategiska ledarskapet är vidare viktiga faktorer för förskolans arbete med att ge likvärdiga förutsättningar för alla barn. Skolinspektionen har i tillsynen exempelvis ofta kritiserat förskolans arbete med flerspråkiga barn och arbetet med jämställdhet.²⁷ Förskolan tycks fortfarande

”Förskolan tycks fortfarande präglas av könsstereotypa förväntningar på barn.”

22 Skollagen SFS 2010:800 2 kap 9 och 10 §§

23 Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2010). Barns lärande – fokus i kvalitetsarbetet.

24 Skolinspektionen (2010 och 2012). Rektors ledarskap – en granskning av hur rektor leder skolans arbete mot ökad måluppfyllelse. Kvalitetsgranskningsrapport. 2010:15. Se också Rektors ledarskap – med ansvar för den pedagogiska verksamheten. Kvalitetsgranskningsrapport 2012:1

25 Se t ex Ds 2007:34. Tydligare ledarskap i skolan och förskolan. Utbildningsdepartementet, Stockholm.

26 Riddarsporre, B. (2010a). Normativ styrning i förskolan – en fallstudie. Nordisk Barnehageforskning, nr 3, s 139-49

27 Se Skolinspektionens årliga statistik. www.skolinspektionen.se/sv/Om-oss/Statistik/.

präglas av könsstereotypa förväntningar på barn. Dessa verkar mycket svåra att ändra på, trots läroplanens tydliga skrivningar om att förskolan ska arbeta aktivt för att motverka stereotypa könsmönster och ge alla barn samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen.²⁸

Förskolan i andra granskningar och tillsyn

Skolinspektionen har i den regelbundna tillsynen ofta riktat kritik till kommuner för att de inte kan redovisa i vilken utsträckning förskolorna har ett målinriktat arbete för att förverkliga de nationella målen och vilka åtgärder förskolan avser att vidta för ökad måluppfyllelse. Tillsynen har också uppmärksammat att verksamheten inte är tillräckligt fokuserad på lärande.²⁹ Innan den förändrade läroplanen trädde i kraft genomförde Skolinspektionen också en granskning av det pedagogiska uppdraget, som visade att förskolorna inte arbetar med samtliga mål och att det då fanns en osäkerhet kring hur man skulle arbeta för att lyfta och förstå alla målområden i läroplanen.³⁰ En granskning av arbetet med språkutveckling hos flerspråkiga barn i förskolan, visade också att personalen i många fall saknar kunskap om barnens erfarenheter, behov och intressen, samt språkliga och kunskapsmässiga nivå.³¹ I en rapport om kommunernas tillsyn av enskild verksamhet, bland annat förskolan, har Skolinspektionen visat att ett flertal kommuner brister i sin tillsyn, och det gäller inte minst kvalitativa aspekter på verksamheten.³² Det innebär att brister i fristående förskolors verksamhet kanske inte synliggörs och åtgärdas under lång tid.

Sammantaget har tidigare granskningar och tillsyn som Skolinspektionen gjort av förskolan, indikerat flera faktorer som i denna granskning av det förstärkta pedagogiska uppdraget, fått en djupare belysning.

Vad är kvalitet i förskolan?

Aktuella forskningsstudier har pekat på flera faktorer som är avgörande för att förskolans verksamhet ska bedrivas med hög kvalitet.³³ Nedan visas en kort sammanställning av centrala faktorer. Dessa är givetvis inte uttömmande, då kvalitet i förskolan består av komplexa relationer mellan olika faktorer, men ger en bild av viktiga kvalitetsaspekter, utifrån den forskning som finns om förskolan.

- Pedagogisk medvetenhet och ett professionellt förhållningssätt hos all personal, samt yrkeskunnande och pedagogisk kompetens
- Personal som kan organisera och skapa tillfällen att utmana barnen, och som är engagerade och har tilltro till sin egen förmåga, såväl som till barns förmåga
- Personal som har förmåga att skapa ömsesidighet och kan relatera till barnen genom dialog

28 Se Eidevald, C. (2009). Det finns inga tjejbästämre: Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek. Högskolan: Jönköping. Se även Persson, S. (2008).

29 Skolinspektionen (2012). En skola med tilltro lyfter alla elever. Skolinspektionens erfarenheter och resultat från tillsyn och kvalitetsgranskning. Regeringsrapport.

30 Skolinspektionen (2011). Förskolans pedagogiska uppdrag. Kvalitetsgranskningsrapport 2011: 10

31 Skolinspektionen (2010). Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska. Kvalitetsgranskningsrapport 2010:16.

32 Skolinspektionen (2011). Kommunernas tillsyn av enskild verksamhet. Rapport riktad tillsyn.

33 Se t ex Persson, S (2008). Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem. Vetenskapsrådet. www.vr.se. Se även Skolverkets kunskapsöversikt (2010). Perspektiv på barndom och barns lärande. Se också Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., och Johansson, E. (2010). Förskolan – arena för barns lärande. Stockholm. Se även kvalitetsgranskningens litteraturoversikt, www.skolinspektionen.se

- Förskola med ett öppet klimat som främjar kommunikation och samarbete
- Personal som ser målen som helhet – där omsorg, utveckling och lärande samspelar
- Lärande sker i lekfulla former – inte formaliserad undervisning
- Ett gott ledarskap som säkerställer grundläggande kvalitetsfaktorer som personaltäthet och lämpliga gruppstorlekar
- Ledarskap som ser till att det förs en dialog kring mål och målfyllelse mellan beslutsfattare på huvudmannanivå och personal i verksamheten
- Förskolechefer som har goda kunskaper om förskolepedagogik och som får tillräcklig tid att utöva sitt ledarskap
- Verksamhet, och barnens lärande i relation till vad verksamheten erbjuder, följs upp och dokumenteras
- Utvärdering mot de nationella målen genomförs med kontinuitet
- Användning av utvärderingsmetoder som utgår från vetenskap och beprövad erfarenhet
- Utvärdering används för analys av vilka förbättringsåtgärder som behöver göras i verksamheten

I granskningen om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget är utgångspunkten den reviderade läroplanen samt skollagens förtydliganden om kraven på förskolan. Dessutom har relevanta utredningar och forskning inom området lärande och utveckling i förskolan använts som referenspunkter. En utgångspunkt har varit att belysa aspekter på den dagliga praktiken i förskolan, som hör ihop med hur man arbetar för att främja barns lärande, vilka förhållningssätt och vilken kunskap som finns hos förskolans personal och hur arbetet med den förtydligade läroplanen tar sig uttryck i verksamheten.

Rapportens disposition

Efter sammanfattning och det inledande kapitlet, beskrivs i kapitel 2 först granskningens syfte och frågeställningar. Kapitel 3 därefter utgörs av granskningens resultat. Det inleds med en kort överblick av de områden som främst behöver utvecklas. Därefter beskrivs och problematiseras centrala områden utifrån frågeställningarna och granskningens bedömningsområden, med utgångspunkt i de verksamhetsrapporter och det underlag som finns om varje förskola som besökts.

Efter ett kort beskrivande avsnitt i kapitel 3, om sammansättning av barn och personal på de besökta förskolorna, redogörs för hur förskolorna arbetat med implementeringen av den förtydligade läroplanen. Därefter följer ett avsnitt om lärande utifrån först den fysiska pedagogiska miljön i förskolorna, relaterad till förskolans uppdrag med utveckling och lärande. Under avsnittet om lärande i förskolan, beskrivs också förskolornas arbete inom framförallt de tydliggjorda områdena språk och kommunikation, matematik, samt naturvetenskap och teknik, där tre grupper av förskolor utkristalerats i granskningen. Granskningen har också innefattat hur förskolorna arbetar med att anpassa och anknyta sin verksamhet till alla barn. Under den rubriken beskrivs hur förskolorna arbetar med att ta tillvara barns erfarenheter och intressen, barns inflytande och delaktighet, samt förekomst av arbete med interkulturell prägel och jämställdhet, i förhållande till läroplansuppdraget. Därefter följer ett avsnitt om kvalitetsarbete och dess betydelse, och om

vilken roll dokumentation av barns lärande spelar på förskolorna. Resultatdelen avslutas med ett avsnitt om förskolechefens ansvar och det pedagogiska ledarskapet.

I kapitel 4 knyts resultaten samman och diskuteras i ett avslutande avsnitt, där viktiga aspekter på förskolans arbete med utveckling och lärande lyfts. Granskningens metoder och genomförande beskrivs i kapitel 5, och efter referenslistan i kapitel 6, följer i kapitel 7, bilagor med ytterligare information.

2 | Syfte och frågeställningar

I skollagen som började gälla från den 1 juli 2011, samt i den reviderade läroplanen för förskolan, förtydligas och förstärks förskolans uppdrag att arbeta med utveckling och lärande. Samtidigt har en tydligare chefsroll skrivits fram i skollagen och förskolechefens ansvar regleras i ett eget avsnitt i läroplanen. Förskolläraarnas ansvar i verksamheten har också förtydligats i förhållande till hela arbetslagets roll.

Fokus i denna granskning är därför hur förskolan arbetar med det förtydligade uppdraget när det gäller barns utveckling och lärande. De tre centrala frågeställningarna i granskningen är:

Hur arbetar förskolan för att stimulera och utmana barns utveckling och lärande utifrån målen och riktlinjerna i läroplanen?

Här har Skolinspektionen granskat hur förskolepersonalen medvetet tar sig an det nationella uppdraget, samt deras kunskap, kompetens och förhållningssätt till uppdraget. I fokus står förskolans arbete med barns språkliga och kommunikativa utveckling och lärande, den matematiska utvecklingen och lärandet, samt naturvetenskap och teknik. Vidare har granskats om barnen i förskolan möts av ett interkulturellt och jämställt förhållningssätt där olika erfarenheter, kunskaper, förmågor, intressen och bakgrund hos barnen tas tillvara i det pedagogiska arbetet. Det innefattar på vilka sätt förskolan utformar sin verksamhet så att den anpassas till barnen och anknyts till deras erfarenhetsvärld.

På vilka sätt följer förskolan upp barns utveckling och lärande?

Här avses hur förskolan dokumenterar och gör uppföljningar av de förutsättningar som verksamheten ger för barnens utveckling och lärande, samt hur

personalen arbetar för att utveckla verksamheten. Det handlar om hur förskolan gör för att följa varje barn i syfte att kunna utveckla verksamheten och hur förskolan får syn på barns förmågor och lärande. Vidare har granskats på vilka sätt dokumentation, uppföljning, utvärderingar och analyser används för att utveckla arbetet så att varje barn får bästa möjliga förutsättningar för utveckling, lärande och delaktighet och om förskolan ger goda villkor för lärandet utifrån läroplanens intentioner.

Hur säkerställer förskolechefen att förskolan implementerar det förstärkta pedagogiska uppdraget i sin dagliga verksamhet?

Inom ramen för den här frågeställningen har Skolinspektionen granskat om uppföljningar, utvärderingar och analyser görs för att systematiskt och kontinuerligt förbättra och utveckla verksamheten. Dessutom innefattas hur förskolan arbetar med det förtydligade ansvar som förskolechef, förskollärare och arbetslag fått. Vilka former, rutiner och strukturer som finns för att utveckla det pedagogiska arbetet i syfte att främja samtliga barns lärande och utveckling i förskolan, har också granskats.

3 | Granskningens resultat

Det händer något på förskolorna! Det finns ett stort engagemang för barns lärande och de förändrade styrdokumenterna har för många som arbetar i förskolan, inneburit en slags nystart. Barn i de granskade förskolorna möts generellt av en verksamhet som på olika vis har som målsättning att ge en stimulerande och lärorik tillvaro i förskolan.

Kvalitetsgranskningen har uppmärksammat fyra stora utvecklingsområden; ökat fokus på lärande behövs, personalens förhållningssätt, kunskap och medvetenhet om uppdraget behöver utvecklas på många förskolor, kvalitetsarbetet behöver genomsyra arbetet i verksamheten så det blir en naturlig del av det dagliga arbetet, och ledarskapet behöver lyftas och tydliggöras.

En del förskolor har nått längre i sitt arbete med det förtydligade pedagogiska uppdraget än andra, men det försiggår en ständig utveckling på förskolorna utifrån verksamheternas förutsättningar. Många förskolor har genomfört välriktade, övergripande implementeringsinsatser, men behöver fördjupa sitt arbete med att förankra läroplanen i sitt dagliga pedagogiska arbete. De behöver skapa tid för att gemensamt och kontinuerligt reflektera över den verksamhet som erbjudits barnen, i syfte att kunna utveckla sitt arbete med barns utveckling och lärande. Förskolornas personal på en majoritet av förskolorna behöver stärka sin kunskap om hur de kan arbeta med naturvetenskap och teknik på sätt som stimulerar och utmanar barnens nyfikenhet och lärande, samt om hur lärande för jämställdhet kan utvecklas. Vidare behöver förskolorna mer systematiskt och kontinuerligt följa och dokumentera vad verksamhetens innehåll fått för fäste hos varje barn och vilket lärande det har inneburit hos det enskilda barnet. Förskolechefernas ansvar som pedagogiska ledare kan utvecklas, och många förskolechefer behöver fortfarande skapa former för det systematiska kvalitetsarbetet, så att det kan bli en naturlig del av den dagliga praktiken, såväl som ett verktyg för verksamhetsutveckling.

Nedan beskrivs dessa centrala aspekter under rubriker relaterade till granskningens frågeställningar och bedömningsområden.³⁴ När det i granskningen framträder specifika skillnader mellan kommunala och fristående förskolors verksamhet, skildras dessa särskilt. I övrigt beskrivs resultatet tematiskt.

Granskningens underlag – förskolor, personal och barn

För att sätta in granskningen i ett sammanhang och ge en bild av förskolornas förutsättningar, beskrivs här lite kortfattat de förskolor som deltagit. Granskningen har genomförts på 42 förskolor, varav 14 enskilt drivna förskolor och 28 kommunalt drivna, i sammanlagt 14 olika kommuner.³⁵ Förskolornas storlek varierar från en till åtta avdelningar, där de fristående förskolorna i granskningen är de minsta. Totalt finns på de besökta förskolorna cirka 2 500 barn och drygt 500 pedagogisk personal³⁶ som arbetar i barngrupp. Av personalen är 54 procent förskollärare³⁸. Det finns ytterligare några personer med annan högskolepedagogisk bakgrund; mestadels lärare för lägre årskurser, och någon fritidspedagog³⁹. En del av förskolorna har en mycket hög andel förskollärare, medan det finns små förskolor vars enda förskollärare är förskolechefen. Personal som har anställning som barnskötare på förskolorna har vanligtvis en gymnasial bakgrund, oftast men inte alltid, med fokus på barn. Många har arbetat länge inom samma förskola eller kommun och har olika vidareutbildningar internt och externt. Därutöver finns också några barnskötare, som har fått så kallad lokal behörighet⁴⁰ som förskollärare efter studier på fristående högskolekurser. På förskolorna finns dessutom ofta poolanställda vikarier och resurspersoner som träffar barngruppen under kortare eller längre perioder, samt annan personal av mer tillfällig karaktär som arbetar i barngrupp, exempelvis arbetsmarknadsplacerade personer utan utbildning för att arbeta med barn. Förskolorna har också ofta tillgång till stödresurser, såsom specialpedagoger och ett kommunalt resursteam.

Implementering – en uppgradering med förhinder

Den nya skollagen och den reviderade läroplanen innebär att alla förskolors ledning och personal har behövt orientera sig i förändringarna i de statliga styrdokumenterna och skaffa sig kunskap om vilken innebörd de får för det pedagogiska arbetet i förskolan. I skollagen finns krav på huvudmännen för förskolan att se till att personalen får möjlighet till kompetensutveckling och att förskollärare och annan personal har nödvändiga insikter i de föreskrifter som gäller för skolväsendet.⁴¹ Likaledes har förskolechefen ett särskilt

34 Läs om bedömningsområden i bilaga 2

35 Läs mera om urval och genomförande i avsnitt 5.

36 I rapporten används genomgående begreppet "personal" för att beskriva de som arbetar i förskolan, och när rollerna särskilt ska tydliggöras används yrkesbeteckningarna förskollärare och barnskötare, etc.

37 Siffran beskriver antal personer totalt, men av dessa arbetar inte alla heltid, varför antalet årsarbetare är betydligt lägre

38 På de fristående förskolorna i urvalet finns i genomsnitt en något lägre andel förskollärare, 51 procent. Det är en högre andel än riksgenomsnittet för fristående förskolor, som ligger på 43 procent.

39 Detta kan jämföras med riksgenomsnittet där 49 procent av årsarbetarna har förskolläraryt utbildning och ytterligare fem procent har annan högskolepedagogisk utbildning. Se Skolverkets officiella statistik för 2011.

40 Det finns inget stöd för "lokal behörighet" i skollagen. För att få legitimation som förskollärare krävs förskollärarytexamen.

41 Skollagen 2010:800, 2 kap. 34 §.

ansvar för att personalen kontinuerligt får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter.⁴² Personalen har givetvis också individuellt ansvar för att aktivt bidra till att skaffa sig ny kunskap för uppdragets genomförande.

Den vanligaste bedömningen som Skolinspektionen gör av implementeringsarbetet med de nya styrdokumenterna på de granskade förskolorna, är att de insatser som gjorts har startat en utvecklingsprocess på förskolorna. Dels med personalens kompetens, ansvar och roller, dels med förändringar i det dagliga arbetet med barnens utveckling och lärande. Däremot genomsyrar inte förändringarna i läroplansuppdraget ännu den dagliga verksamheten i förskolan.

I urvalet av granskningens förskolor finns ett fåtal förskolor som påbörjat ett implementeringsarbete redan ett och ett halvt år innan de förändrade styrdokumenterna började gälla. Det finns också de förskolor som inte har någon strategi alls och beskriver att de ännu inte "kommit igång". Förskolecheferna i de förskolor som inledde sitt förankringsarbete tidigt kan beskrivas som drivande, framtidsinriktade och har haft tydliga mål med insatserna.

”... de insatser som gjorts har startat en utvecklingsprocess på förskolorna.”

Samtliga kommuner utom två i urvalet har haft en plan för förskolans implementeringsarbete centralt. De flesta kommuner har också aktivt bjudit in de fristående förskolorna i kommunen att delta och många av dessa förskolechefer har deltagit i någon föreläsning via kommunen. Ett fåtal fristående förskolor har lagt upp ett eget utbildningsprogram, medan de flesta av de fristående förskolorna inte har någon genomtänkt plan för hur de ska implementera läroplanen eller hur arbetet kan behöva förändras utifrån densamma.

De fristående förskolorna beskriver särskilt tidsaspekten som ett problem. Eftersom de som ingår i granskningen är ganska små förskolor så anser de sig ha svårt att frigöra tid för föreläsningar och seminarier. Förskolechefen blir på så sätt en viktig agent för att driva förankring av de förändrade styrdokumenterna på dessa förskolor.

Personal i de kommunala förskolorna har deltagit i en mängd olika insatser, alltifrån centrala föreläsningar om läroplanen och skollagen, till specifika utbildningsinsatser inom de olika lärandeområdena. Som exempel kan nämnas att man i en kommun under 2011 utökade det ordinarie antalet studiedagar från två till fem. Kommunen anställde en utvecklingskoordinator för att, tillsammans med cheferna, samordna utbildningsinsatser för förskola och skola. Barnskötarna i nämnda kommun är särskilt nöjda med att de fått en egen föreläsning för att betona just deras roll i förskolan.

I ett par andra kommuner däremot har barnskötarna hittills uteslutits från gemensamma utbildningsinsatser som getts till förskolechefer och förskollärare. Skolinspektionen uppfattar att detta kan försämra möjligheterna att skapa en gemensam syn på förskolans uppdrag. Huvudmannen behöver ta ansvar för att all personal får kompetensutveckling för att kunna förstå förskolans uppdrag.

En del förskolor i granskningen är fortfarande i en initieringsfas⁴³ i sitt arbete med den reviderade läroplanen. Vanligast är att förskolecheferna har

42 Lpfö 98/2010. Avsnitt 2.7 Förskolechefens ansvar

43 Skolförbättringsforskning identifierar fyra faser som framgångsrikt utvecklingsarbete går igenom som naturliga inslag, där initieringsfasen är den första. Se t ex MSU/Skolverket (2003). Att granska och förbättra kvalitet.

deltagit i Skolverkets implementeringsseminarier, eventuellt tillsammans med någon utvecklingsledare⁴⁴ på förskolan. All personal har ofta därefter haft någon föreläsning centralt och därefter har diskussioner förts i nätverksgrupper eller på personalträffar, i varierande grad. Många förskolor har också sett till att varje medarbetare fått ett eget exemplar av läroplanen, men till stor del har de då varit utlämnade till att själva läsa och tolka texterna, utan gemensam reflektion. Det gör att det finns stora olikheter mellan förskolor och huvudmän i hur väl förankringen av det förtydligade uppdraget genomförts.

På en del förskolor är det emellertid tydligt att det också finns stora olikheter inom och mellan avdelningar, och mellan medarbetarna i hur de anammat förändringarna i uppdraget. Här spelar varje medarbetares inställningen till sitt uppdrag stor roll, som normgivare för hur nya uppdrag tas emot och hanteras av hela personalgruppen. Förskolechefen har här ett stort ansvar att driva implementeringsarbetet så att all personal omfattas.

Förskolor där läroplansuppdraget inte tydligt integrerats i det dagliga arbetet sedan tidigare, verkar ha haft svårast att hantera de förändringar som nu skett i styrdokumentet. De måste ju börja på en annan nivå än de som redan har strategier och mål för arbetet tydliggjorda.

Tydligast märks bristen på förankring av läroplanen på en del av de fristående förskolor som ingått i granskningen och där kravet på att arbeta utifrån läroplanen manifesterats först i och med den nya skollagen. Trots detta krav anger flera fristående förskolor att de ännu bara börjat diskutera läroplanen.

För såväl dessa, som för en del kommunala förskolor, är en vanlig kommentar att "när vi läser i läroplanen ser vi ju att vi gjort mycket av det som står där". Innebörden i sådana utsagor är att förskolans personal inte har läroplanen som en tydlig utgångspunkt i sin planering, men väl som referenspunkt för redan genomfört arbete. Förankringen av läroplanen hos all personal, är ett viktigt utvecklingsområde för dessa förskolor.

”... när vi läser i läroplanen ser vi ju att vi gjort mycket av det som står där”.

För de förskolor som redan initierat läroplanen kommer därefter det som i skolförbättringsforskning brukar benämnas implementeringsfas.⁴⁵ Det handlar då om att sätta och prova ett praktiskt arbete med förändringarna. Ett sådant arbete finns på ett flertal av förskolorna.

Dessa förskolor finns företrädesvis i kommuner där man satsat extra tid på studiedagar med föreläsningar och diskussioner för all personal och där förskolecheferna tillsammans med utvecklingsledare eller motsvarande, samt hela personalgruppen, tidigt engagerat sig i utvecklingsarbetet.

Ett gott exempel är en förskola i södra Sverige, som har arbetat på ett gediget sätt för att förankra den reviderade läroplanen, dels genom centrala insatser i kommunen, dels genom förskolans egna insatser. I och med att förskolan sedan länge arbetat med läroplanen som en självklar utgångspunkt så har implementeringsinsatserna nu kunnat fokusera på det som är förtydligat i läroplanen. På så sätt har personalen haft en god grund att stå på i detta förankringsarbete och det har därför inte krävts några större förändringar

44 Förskolorna har valt olika benämningar för sina utvecklingsledare; de benämns utvecklingspedagoger, processledare, pedagogiska mentorer, samordnare, nyckelpersoner, eller så är arbetslagsledare de som leder det pedagogiska utvecklingsarbetet. Dessa roller kan ha varierande innehåll, men innebär oftast någon form av pedagogiskt ledarskap

45 Blossing, U. (2003a). Skolförbättring – en skola för alla. I Skolutvecklingens många ansikten. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Se också Blossing, U. (2003b). Skolförbättring i praktiken. Lund: Studentlitteratur

i förskolans pedagogiska arbete. Personalen har där också en samsyn på uppdraget som underlättar arbetet.

Förskolor som nått långt i sitt implementeringsarbete har ändå en sträcka kvar att avverka innan de når det som brukar benämnas institutionaliseringsfasen. Den fasen innebär att de flesta på förskolan är delaktiga i förbättringsarbetet och där den reviderade läroplanens intentioner genomsyrar verksamheten i allt det pedagogiska arbetet. De tre beskrivna faserna är givetvis inte varandra uteslutande, utan existerar ofta parallellt med varandra. Vanligtvis brukar man ange en tidsperiod på flera år för att ett förändringsarbete ska vara förankrat hos alla i organisationen och ha funnit sina former i det dagliga arbetet.⁴⁶ Skolinspektionen har således bara kunnat följa implementeringsarbetet i början av arbetet med de förändrade styrdokumenterna och hur arbetet hittills planerats, diskuterats, genomförts och vilka strategier som finns för att föra arbetet framåt.

Skolinspektionen har bedömt att mer än hälften av förskolorna behöver fördjupa sitt arbete med att förankra den reviderade läroplanens intentioner, mål och riktlinjer så att det genomsyrar förskolans dagliga arbete med barnens utveckling och lärande. Ramen som lagts i implementeringsarbetet är ofta ambitiös, men det visar sig i granskningen att förskollärare och barnskötare många gånger känner sig osäkra på innebörden i förändringarna och mycket "fortsätter som vanligt" på förskolorna. Personalens möjligheter att få diskutera sitt pedagogiska arbete, har för många öppnat upp för nya vinklar och insikter, som ökar engagemanget för lärandeuppdraget. Där har förskolorna, med förskolechefen i spetsen, ett stort ansvar att hålla detta engagemang hos personalen, vid liv. De förskolor i granskningen som gjort tidiga insatser för att förankra förändringarna i skollagen och läroplanen tycks vara de som kommit längst i att verkligen arbeta medvetet med läroplanens mål. I dessa fall har också förskolechefen varit aktiv i såväl planering som genomförande och leder arbetet.

Förskolans personal – kunskap, kompetens och ambivalens

Granskningen visar att de förskolor som bedriver ett medvetet pedagogiskt arbete med barns utveckling och lärande också har personal med hög pedagogisk kompetens och satsar på kontinuerlig kompetensutveckling, pedagogiska diskussioner och genomgripande implementering av den reviderade läroplanen.⁴⁷ Den personal som arbetar på förskolorna som deltagit i granskningen, har olika kunskapsingångar i sitt arbete, är utbildade under olika tidsperioder och har också olika ansvar för det pedagogiska arbetet. En del har inte till fullo förstått innebörden i skollag och läroplan, det vill säga förskolans uppdrag. Huvudmän och förskolechefer behöver se till att samtliga medarbetare i förskolorna får relevant och kontinuerlig kompetensutveckling för att professionellt kunna utföra sina uppdrag.⁴⁸

Många kommuner har under de senaste åren framförallt satsat resurser på matematik och språkutvecklande arbete i förskolan. Det finns även en del insatser kring hur man kan arbeta med naturvetenskap och teknik, oftast

46 Blossing. (2003ab)

47 Detta överensstämmer med forskning om kvalitet i förskolan. Se Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I (2010). Förskolan – arena för barns lärande.

48 Se Lpfö 98/2010 och Skollagen 2010.

kortare föreläsningar, men även en del mer omfattande fortbildning inom exempelvis utomhuspedagogik. En mycket vanlig kompetensutvecklingsinsats i implementeringsarbetet är också föreläsningar i pedagogisk dokumentation, dels för förskolechefer, dels för all personal eller utvalda förskollärare.

På nästan varje förskola i granskningen har en eller flera i personalen vidareutbildat sig inom Förskolelyftet, som varit inriktat på kurser i språklig och matematisk utveckling⁴⁹. En entusiastisk barnskötare uttryckte sig såhär om sin kurs: "Det var en fantastisk kurs, det känns som jag gått en hel förskolläraryt utbildning! Så kul och så lärorikt!" Några utvecklingsledare⁵⁰ har också utbildat sig i de kurser för pedagogiska ledare som Förskolelyftet erbjuder.

Det visar sig i granskningen att utbildningsinsatser som ges till ett fåtal av den pedagogiska personalen förväntas ge "ringar på vattnet". Det vill säga att de ska förmedlas vidare till övriga på förskolan, i föreställningen att alla på så sätt får samma kunskap och förståelse för den inhämtade kunskapen. Förskolepersonalen beskriver att de som kommer tillbaka från längre utbild-

" ... utbildningsinsatser som ges till ett fåtal av den pedagogiska personalen förväntas ge ringar på vattnet."

ningar verkligen ibland har "lyft" diskussionerna kring det pedagogiska arbetet. Däremot är det tydligt att just detta synsätt sällan bidrar i någon högre grad till förändringar. I synnerhet gäller det enstaka studiedagar och föreläsningar, eftersom det är svårt för en enskild medarbetare att förmedla kunskapsinnehåll och förståelse kring nya insikter, trots att de "kommer tillbaka fulla av entusiasm".

Det finns ibland ett subtilt motstånd mot nya idéer, som såväl nyutbildade förskollärare som de som vidareutbildat sig inom Förskolelyftet eller på andra kurser, vittnar om. Det finns en ambivalens hos en del personal i att "ta in" det nuvarande uppdraget. Det gäller till exempel de som arbetat länge, de som antingen saknar pedagogisk utbildning eller de som utbildat sig med andra pedagogiska utgångspunkter än nuvarande läroplanen har. Därmed saknas på en del förskolor ett positivt och utvecklande förhållningssätt till förskolans nuvarande uppdrag.

Det framgår också i granskningen att föreläsningar, studiedagar och längre utbildningsinsatser inte så ofta diskuteras eller följs upp tillsammans med vare sig arbetslaget eller med förskolechefen. På så sätt blir de "som löv för vinden", som en förskollärare uttrycker det. Förskolechefer och huvudmän behöver ta ansvar för att kontinuerligt följa upp och utvärdera kompetensutveckling som förskolepersonalen tar del av, för att få syn på hur förskolans kvalitet långsiktigt och hållbart kan utvecklas.

Ett annat problem som intervjuerna i granskningen riktar ljuset mot, är att det på några förskolor upplevs som att det är den centrala planeringen på kommunförvaltningen som styr all kompetensutveckling, vilket leder till att den egna förskolans mål och behov kan komma i skymundan. Den gemensamma kompetensutvecklingen används för en del förskolor som ett verktyg att gå vidare med i den egna förskolan. Alternativt blir de kommungemensamma insatserna något som "svävar däruppe", utan kontakt med förskolans dagliga verklighet eller de mål som just den förskolan har satt upp för sitt utvecklingsarbete. Här spelar förskolechefens ledning stor roll. I de förskolor där förskolechefen har en klart formulerad och förmedlad målbild för förskolans utveckling, drivs också kompetensutvecklingen utifrån de behov som förskolan har.

49 För beskrivning av Förskolelyftets kurser, se www.skolverket.se

50 Begreppet används här som samlingsbeteckning på dem som har någon sorts pedagogiskt ledningsuppdrag på förskola.

Ansvar och roller

På många förskolor beskriver personalen att deras ansvar och roller varit tydliga och självklara sedan tidigare och att några förändringar i sak därför inte behövt göras. Företrädesvis gäller detta förskolor med en hög andel förskollärare. I dylika förskolor har frågan inte varit så aktuell eftersom förskollärarna där ofta har haft en central roll sedan förut. Få förskolor har dock i egentlig mening definierat vad förskollärarnas förtydligade ansvar faktiskt innebär för det praktiska arbetet. Arbetslagets roll har inte heller definierats i förhållande till förskollärarnas uppdrag och ansvar. På många förskolor har man fortsatt som förut, utan att diskutera förändringar i roller. Utbildade barnskötare ger dock uttryck för att deras identitet och yrkesstolthet har fått sig en törn, vilket gör att en del av dem väljer att dra sig undan tidigare ansvarsområden med argumentet att "det är förskollärarnas ansvar nu". På drygt en tredjedel av de granskade förskolorna har man inte lagt någon särskild tid och insats på att tydliggöra ansvar och roller enligt nya skollagen och den reviderade läroplanen och på flera andra är frågan en underförstådd "icke-fråga".

"Man känner att förskollärarna ska ta mer ansvar, men vi har inte pratat om det. Man glider liksom bara in i någon roll man inte riktigt vet om den är rätt. Eller så gör vi som vi alltid gjort", beskriver en förskollärare.

Alla som arbetar i förskolan har ett ansvar för att bidra till att förskolans uppdrag genomförs⁵¹. På någon förskola uttrycks att "förskollärarna tänker mera på läroplanen", än barnskötarna. Frågor om förskollärarnas förtydligade ansvar möts med orden "alla är ju lika mycket värda" av en del, som hävdar synpunkten att det inte är någon skillnad mellan förskollärare och barnskötare på förskolan. Ett sådant resonemang kan sägas vara uttryck för det konsensusstänkande som traditionellt existerar inom förskolan och visar att ansvar och roller är ett känsligt ämne på en del förskolor. Där behöver man tydliggöra att varje medarbetares insatser är viktiga, men att rollerna ser olika ut.

I många förskolor handlar diskussionen mest om huruvida förskollärarna ska ha mera planeringstid och i så fall hur mycket, jämfört med barnskötarna. Flera förskolechefer och deras personal har uppfattat skollagens och läroplanens skrivningar om förskollärarnas övergripande ansvar för utvecklingssamtal, som att det enbart är förskollärare som får hålla i samtalen.⁵² Det innebär på en del förskolor att en ensam förskollärare ansvarar för att genomföra samtal med föräldrarna till ett tjugotal olika barn, vilket gett en orimligt stor arbetsbörda. Andra återigen har gjort den mera rimliga tolkningen att förskolläraren leder arbetet med utvecklingssamtalens innehåll övergripande. De sätter då upp förutsättningarna och diskuterar underlaget inför samtalen med övriga arbetslaget, så att de som genomför samtalen har en gemensam förståelse om det som ska avhandlas.

Det finns en ambivalens kring förskollärarnas ansvarsroll, där förskolorna behöver diskutera öppet i personalgrupperna och reflektera kring vilken betydelse förändrade roller och ansvar får på just deras förskola. Förskolecheferna behöver leda personalen i arbetet med att definiera och tydliggöra varje medarbetares roll och ansvar.

"Alla som arbetar i förskolan har ett ansvar för att bidra till att förskolans uppdrag genomförs."

51 Lpfö 98/2010, s 8

52 Se Skollagen 2011:800, 8 kap, 11 §, samt Lpfö 98./2010, avsnittet 2.4 Förskola och hem

Profil, miljö och pedagogiskt arbete

De flesta förskolor i granskningen bedriver ett aktivt pedagogiskt arbete och personalen har ett förhållningssätt i sin kommunikation med barnen som ger goda förutsättningar att bidra till utveckling och lärande i enlighet med det nationella uppdraget. Den övergripande bilden är att förskolans personal i de flesta fall bemöter barnen med respekt och lyhördhet, men med olika stor pedagogisk medvetenhet. Några förskolor har personalgrupper som saknar samsyn i sitt pedagogiska arbete, vilket påverkar möjligheterna att bedriva ett utvecklande arbete med lärandet. Flera förskolor behöver arbeta med att tydliggöra syftet med de aktiviteter och tematiska projekt som genomförs, för att kunna utveckla arbetet inom såväl språk och kommunikation, matematik, som naturvetenskap och teknik.

Pedagogiska profiler – hur används läroplanen?

På de förskolor som Skolinspektionen besökt i granskningen finns olika pedagogiska profiler som styr hur det pedagogiska arbetet utformas. En del förskolors förskolechefer och personal säger att de är "inspirerade" av en viss pedagogik, medan andra förskolor har en tydligt genomförd pedagogisk inriktning som genomsyrar allt arbete i förskolan. Ett stort antal förskolor är "Reggio Emilia"⁵³ -inspirerade eller har en genomgående profil som bygger på denna inriktning. Andra förskolor, i granskningen fristående förskolor, arbetar med inspiration från Montessori⁵⁴ eller Waldorfpedagogik⁵⁵, medan det finns de som i alla delar genomsyras av någon av nämnda pedagogiska inriktningar. Ytterligare några förskolor fokuserar på utomhuspedagogik,⁵⁶ eller anger att de har en miljöprofil. Andra återigen, arbetar med förskolepedagogik utan särskild profil.

På en del förskolor med viss specifik pedagogisk filosofi, utgår arbetet från läroplanen och personalen använder sin pedagogiska inriktning för att förstärka sitt lärandeuppdrag. På andra visar det sig att läroplanen riskerar att spela en underordnad roll. Ibland beror det på att den personal som finns på förskolan inte är förtrodda med förskolans läroplan i tillräcklig omfattning. Dessa förskolor har inriktat sin kompetensutveckling framförallt på den specifika pedagogiska inriktningen, medan det saknas strategi för att skapa förståelse för läroplanens intentioner, mål och riktlinjer. I andra fall tolkas läroplanen utifrån den valda pedagogiken i alla delar, och det gör att en del mål faller bort, vilket då innebär att den helhetstanke som förskolans läroplan grundar sig i, inte kan uppfyllas. Då får barnen i förskolan inte den verksamhet som läroplanen avser.

Förskolans läroplan bygger på en kunskapssyn där barnet är medskapare av sin kunskap i en interaktiv och relationell process, och på en barnsyn som innebär respekt för barnet som resursrikt och nyfiskt, samt på en tilltro till barns förmåga och lust att lära.⁵⁷ Läroplanen anvisar inte uttryckligen hur arbetet med lärande ska genomföras i den dagliga praktiken. Det kan ske med

53 Benämning på en pedagogisk filosofi och ett pedagogiskt arbetssätt, ursprungligen utvecklad i norra Italien för ca 50 år sedan, men som fått stor spridning i svenska förskolor.

54 Pedagogisk inriktning som grundades för 100 år sedan i Italien och som är väletablerad i Sverige.

55 Antroposofisk pedagogisk inriktning med utgångspunkt i filosofi från början av 1900-talet i Tyskland, som funnits i Sverige sedan länge.

56 Nationellt centrum för utomhuspedagogik definierar området såhär: utomhuspedagogik är ett förhållningssätt som syftar till lärande i ett växelspel mellan upplevelse och reflektion grundat på konkreta erfarenheter i autentiska situationer. www.liu.se

57 Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2006). Lärandets grogrund – perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan. Lund, Studentlitteratur.

olika pedagogiska förtecken så länge hela innehållet i läroplanen och dess syn på lärande och utveckling är utgångspunkten. En viktig förutsättning för detta är att förskolechefer och framförallt de operativa förskollärarna, har den kunskap, kompetens och de pedagogiska redskap som krävs för att möjliggöra genomförande av läroplanens intentioner. På en del av de fristående förskolor som ingår i granskningen och som har en specifik profil, så finns inte den här medvetenheten.

Lärandemiljö – förskolans ansvar och akilleshäl

För att förskolan ska kunna uppfylla sitt uppdrag behövs en fysisk och pedagogisk miljö med material som främjar barnens utveckling och lärande. Arbetet med förskolans miljöer är också en viktig del av arbetet med barns delaktighet, dels utifrån tillgänglighet, dels utifrån inflytande på hur miljöerna utformas tillsammans med barnen.⁵⁸

Det är påfallande att många förskolor inte har lokaler som ger utrymme för de olika behov och det lärandeuppdrag som förskolan har. Barnen riskerar då att inte få den verksamhet de har rätt till. Personalen beskriver ofta ett stort engagemang i att hitta lösningar för användning av bristfälliga lokaler. När förskolorna ska omsätta skollagens och läroplanens krav är de givetvis beroende av de materiella och fysiska förutsättningar som huvudmannen tillhandahåller för deras förskola.

I granskningen visar det sig att förskolorna använder såväl miljön inomhus, som förskolans utemiljö, utifrån olika nivåer av pedagogisk medvetenhet. Rummen är vanligtvis indelade för olika funktioner och aktivitetsytor. En del förskolor ordnar inspirerande små hörnor med olika typer av lekmaterial och materiel för lärande och kreativitet, trots att de har trånga lokaler. De ändrar också rummens funktion med jämna mellanrum, utifrån barnens intressen.

Ett exempel är en förskola som strax före Skolinspektionens besök avskärmat ett hörn av ett rum och inrett en sjukhusvrå, med "reception" och telefon, kassaapparat och så vidare, samt sjukbädd och riktiga sjukvårdsartiklar. Detta gjordes eftersom barnen under en period talade mycket om sjukhus, som en effekt av en kamrats ohälsa. Under Skolinspektionens besök är sjukhusvrån livligt frekventerad av olika barn.

”... olika nivåer av pedagogisk medvetenhet.”

På många förskolor finns begränsade möjligheter för barnen att leka i avskildhet, utan att bli störd, exempelvis för att bygga, lägga pussel eller titta i en bok. Andra förskolor har stora ytor att tillgå, och en del använder dem väl, men en del lyckas ändå inte riktigt skapa en stimulerande miljö. Det finns förskolor där lokalerna är stora och ljusa, men där material och leksaker ligger slängda huller om buller i hyllor och lådor, och där böckerna som finns är slitna, trasiga och utan intresse för de barn som finns i gruppen. Det är väldigt olika i vilken grad förskolorna placerar material på ett tilltalande och inbjudande vis för barnen. Ibland är stor del av materialet helt enkelt inlåst i skåp som bara personalen kan öppna. Argumenten är ofta att det blir rörigt eller att är farligt för de små barnen att ha till exempel färger och annat skapande material framme och åtkomligt, eller att man vill värna om att materialet ska hålla länge. Skolinspektionen menar att barnen riskerar att gå miste om viktigt lärande, såväl som möjlighet att utveckla självständighet och tillit till sin egen förmåga, på förskolor med ett sådant synsätt.

58 Skolverket (2011a). Förskolans och skolans värdegrund – förhållningssätt, verktyg och metoder., s 100-104

I andra förskolor är allt material väl genomtänkt, finns tillgängligt på låga hyllor och är estetiskt uppställt, så att varje sak har sin speciella plats, där barnen ställer tillbaka saker som de använt. Det ser förskolans personal som ett sätt för barnen att lära sig att vårda material och leksaker, såväl som att skapa självständighet.

Utevistelse är en självklar del av förskolornas vardag. Trots detta konstaterar granskningen att många förskolegårdar är förvånansvärt tråkiga och oinspirerande ur lärandesynpunkt. Alla har ett grundutbud med sandlåda, gungor och vanligtvis ett lekhus, samt cyklar och lite andra traditionella redskap för utelek, och ofta en asfaltsbelagd yta för cykling. Många förskolor ser utevistelsen mest som ett tillfälle för barnen att träna motorik och "få frisk luft", vilket ju är viktigt i sig och en del i förskolans uppdrag, men det sker ofreflekterat. Forskning visar att barn på förskolegårdar som ger tillfälle till att växla mellan olika sorters lek i olika typer av terräng, bättre tränar sin förmåga att springa, såväl som att träna balans, vighet och koordination.⁵⁹ Förskolorna utnyttjar inte möjligheterna som finns till lärande för barnen på förskolans gård och dess omgivning.

I synnerhet saknar ett antal förskolor en pedagogisk tanke för det dagliga lärandet med matematik, språk och teknik på "gården". Det finns exempel på förskolor där man sett till att det finns material för konstruktion i uteförrådet, exempelvis "byggbrädor" som barnen kan använda för olika byggprojekt, samt andra kreativa material för konstruktion. En förskola använder matematiken i leken med "räknebrädor", med siffror. Barnen får slå med en stor tärning och sedan ställa sig på rätt siffra på brädan. Många förskolor gör en utflykt till en närbelägen skog, eller större parkområde, någon dag i veckan och involverar då ofta naturvetenskapliga upptäckter under utflykten.

Ett gott exempel på förändringsarbete av utemiljö, är en förskola i norra Sverige där personalen skapade en projektgrupp som tog fram idéer för att göra utegården mera kreativt utmanande och stimulerande. Det har resulterat i ett antal aktivitetsrum utomhus; exempelvis finns bilrattar fastskruvade på ett staket, cykelbarnstolar som satts fast på en stock och ska föreställa en buss, samt flera utekök med riktiga diskbänkar. Fasta vägghyllor har skapats för att förvara ritmaterial, konstruktionsmaterial, med mera. Det har medfört att barnen är mer kreativa i sin lek och sitt skapande utomhus, vilket också stimulerar personalen till att planera utveckling av verksamheten som sker utomhus.

På en del andra förskolor har personalen till synes resignerat och ser inga möjligheter att göra utegården mera tilltalande för lärande och kreativitet.

Lärande sker i samspel med omgivningen, med människor såväl som fysisk miljö, vilket innebär att det är viktigt vad barnen möts av i förskolans rum.⁶⁰ Skollagens skrivningar om miljön handlar om att barnen ska erbjudas en god miljö och att där ska finnas den utrustning och de lokaler som behövs för att uppfylla syftet med förskolan.⁶¹ Utbildningen i förskolan ska erbjuda en trygg, öppen, innehållsrik och inbjudande miljö, som också utmanar, inspirerar och lockar till lek och aktivitet.⁶²

"Utevistelse är en självklar del av förskolornas vardag."

59 Grahn, P, m.fl. (1997). Ute på dagis. Hur använder barn daghemsgården? Utformning av daghemsgården och dess betydelse för lek, motorik och koncentrationsförmåga. Alnarp: Movium. Se också Grahn, P (2003). s 97-125.

60 Björklid, P. (2005). Lärande och fysisk miljö – en kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola.

61 Skollagen 2010:800, 1 kap, 4 § och 2 kap, 35 §, samt 8 kap, 8 §

62 Lpfö 98, rev. 2010, s 6 och s 9

Förskolorna i granskningen behöver ha ett medvetet arbete med att utforma och utveckla den fysiska miljön så att den blir lättillgänglig och kreativ, och stimulerar barnen i deras utveckling och lärande. Eftersom barngruppen förändras över tid och behoven därmed skiftar, måste miljön hela tiden anpassas till nuläget.

Att arbeta med lärande i förskolan

Analysen visar att förskolornas sätt att ta sig an arbetet med lärandeuppdraget har nått olika långt. Med lite grova penseldrag kan förskolorna delas in i tre grupper. Grupperna beskrivs nedan utifrån några typiska huvuddrag som blivit synliga i granskningen. Beskrivningen gäller således inte någon enskild förskola. Rubrikerna beskriver metaforiskt var förskolorna befinner sig i sitt arbete med lärandeuppdraget.

Förskolorna Granen

Den största gruppen, nästan hälften, är förskolor där det finns ett respektfullt bemötande och samtal där barnen får svar på frågor, men där kommunikationen ofta stannar vid det. Personalen samtalar mycket med barnen, men ligger inte steget före på ett sätt så barnen utmanas i sina tankar och funderingar och som för samtalen framåt. Det här är förskolor där personalen befinner sig mitt i en medvetandegörande process där de ser att de behöver skaffa sig mera kunskap om innehållsaspekter i de olika målområdena och om barns läroprocesser, men inte vet riktigt hur de ska gå tillväga med det. Dessa förskolors personal gör mycket bra aktiviteter, arbetar med teman, men är fast i ett "görande", där de inte är helt medvetna om alla dimensioner i läroplansuppdraget. De arbetar oftast med goda intentioner och god kunskap om ett par av lärandeområdena, vanligtvis matematik och språkutveckling. Däremot arbetar de mindre och med större osäkerhet med teknik, och ibland också med naturvetenskap. Förskolorna i den här gruppen har ofta bra material att tillgå, har ordnat lokalerna så att olika funktioner och aktivitetsytor ska stimulera barnen att ta del av materialet och delar in barnen i olika grupper när de genomför dagen. Det finns på dessa förskolor kompetent och engagerad personal, med flera förskollärare, men samtidigt finns ofta olikheter i förhållningssätt. Diskussionen i arbetslagen om det förtydligade läroplansuppdraget har förts under en period och förskolorna har goda förutsättningar att förstärka arbetet med lärandeuppdraget.

Metaforen med granen ovan, beskriver ett av de vanligaste träden i Sverige. Granen växer sig ofta hög och stolt, men kan ibland växa för fort och därmed bli lite ranglig. Hur granen ser ut beror delvis på vilken jordmån den har och på växtens läge.

Förskolorna Fotbollströjorna

Förskolor som i lägre utsträckning har ett aktivt fokus på lärande, cirka en tredjedel i granskningen, och som övergripande har en god vilja att förstärka arbetet med lärandeuppdraget, men där en stor del av personalen ännu inte har läroplanens innehåll, innebörd och inten-

tioner helt klart för sig. Det saknas diskussioner i hela arbetslaget om det pedagogiska arbetet, eller så är de mycket sparsamma. På så sätt saknas handlingsberedskap och metoder att använda förskolans miljö, material och tillfällen till samspel med barnen för att stimulera deras lärande. På en del av dessa förskolor finns stora skillnader i förhållningssätt, medvetenhet, barnsyn och samarbete mellan personalgrupper och avdelningar, när det gäller lärande. Omsorg och omvårdnad står ofta i fokus. Innehållsaspekter i flera lärandeområden behöver utvecklas. En del av dessa förskolor ger stort utrymme till något av lärandeområdena, men arbetar inte alls med andra. Personalen arbetar inte för att integrera lärandeområden med varandra. Miljön kan vara torftig, ofta är stor del av materialet ställt utom räckhåll för barnen och de måste be personal om tillåtelse för att kunna använda det. Barnen får genom den dagliga verksamheten del av aktiviteter och upplevelser som är relaterade till lärandeuppdraget, men det finns ingen genomtänkt planering eller strategi för hur förskolan ska bidra till att barnens förmågor och deras kunnande utvecklas.

Metaforen med fotbollströjorna hänförs till ett imaginärt fotbollslag där alla spelare har olika tröjor och inte riktigt kan reglerna. Ledaren har ingen möjlighet att ha överblick över var lagets spelare befinner sig. Spelarna vet inte heller var de andra i laget är på planen, eftersom gemensam lagtröja saknas, men de kan fortfarande ha roligt.

Förskolorna Blomsterrabatten

De som kommit längst i arbetet med läroplansuppdraget är den minsta gruppen förskolor i granskningen. I den här gruppen utgår förskolornas personal på ett självklart vis från läroplanens mål och riktlinjer i såväl sin dagliga och långsiktiga planering, som i sina diskussioner och sitt genomförande. Barnen erbjuds en rik och varierad verksamhet som omfattar samtliga områden i läroplanen. Det bedrivs ett medvetet arbete, kanske med lite mindre djup inom något lärandeområde, företrädesvis teknik även här, men där utveckling pågår. På dessa förskolor finns också ett förhållningssätt och ett synsätt som skapar helhet och erbjuder barnen delaktighet, sammanhang och främjar deras lärande. Det finns ett samspel mellan barnen och mellan personal och barn, med en ömsesidighet, respekt och tillit. Den pedagogiska personalen har hög innehållsspecifik kunskap, liksom medvetenhet och kunskap om uppdraget. De har gemensamt diskuterat sina utgångspunkter och hur de ska arbeta för att bidra till barnens utveckling och lärande. De stimulerar och utmanar barnen i det dagliga arbetet genom den kommunikation de har med dem. Personal och barn samspelar, har roligt och det finns en glad, öppen och positiv atmosfär.

Här visar metaforen med blomsterrabatten att där finns flera olika sorters vackra blommor, utvalda utifrån att de ska berika rabatten och komplettera varandra. De tillåts växa utifrån sina förutsättningar, men är samtidigt omgärdade av en stadig trädgårdskant som ger stöd och gör att fokus i rabatten bevaras och de frön som gror kan växa.

Aktivitetsfokus

Ett övergripande resultat i granskningen är att förskolans arbete med lärande handlar mycket om ett "görande". Förskolorna som besökts är ofta fulla av

planerade aktiviteter som genomförs med entusiasm och god vilja från personalens sida. Däremot bottenar inte alltid de vällovliga aktiviteterna i läroplanens intentioner för olika målområden och följs inte upp på ett sätt som gör att man vet hur barns lärande och utveckling stimulerats. Därmed kan inte verksamheten för barnen utvecklas.

Förskolan behöver närvarande och medvetna förskollärare som, tillsammans med annan personal på förskolan, arbetar för att stimulera och utmana barnens lärande. Därför behöver huvudmän och förskolechefer se över organisation och kompetensnivåer, samt försäkra sig om att den pedagogiska personalen har kunskap om och förmåga att omsätta läroplansuppdraget och de förtydligade målområdenas innehållsaspekter i den dagliga verksamheten.

Tematiserat arbete

Det finns på många förskolor ett tydligt tematiserat arbete, där flera lärandeområden bildar helhet och vävs in i något tema. Teman kan utgå från barnens intressen, något de fastnat för, som personalen sedan skapar ett tema kring – eller utgår ifrån fasta teman som personalen bestämt vid terminsplaneringen.

Förbluffande ofta har personalen gjort observationer för att ta reda på vad barnen är intresserade av och sedan landar de i alla fall i ett traditionellt tema, nämligen "närmiljön – familjen". Detta gäller i synnerhet på avdelningar med små barn. På en förskola där man arbetar med ett sådant tema fick barnen, under granskningsbesöket, presentera sin familj i samlingsen. Då synliggjordes att personalen inte ställde några följdfrågor och inte initierade någon diskussion om olika typer av familjer. Samlingen genomfördes med påfallande brist på entusiasm hos både barn och vuxna. Personalen beskrev att de gör som de alltid brukar göra när de har detta tema och har inte tänkt på innebörden i det. För att tematiska arbeten ska vara stimulerande och utmanande för barnen behöver personalen ha ett tydligt syfte och diskutera sina utgångspunkter för arbetet med temat, samt göra barnen delaktiga i utformningen. Det som beskrivits ovan kan inte sägas utgöra ett sådant temaarbete.

Ett gott exempel på temaarbete däremot, som utgår ifrån barnens intressen, är en förskola som på en avdelning valt att arbeta med närmiljö i staden, utifrån att några barn var mycket intresserade av olika byggnader. Barnen har tillsammans med personal vandrat runt och tittat på olika typer av byggnader, inklusive de hus där barnen själva bor, och sedan kunnat diskutera hur man kan bygga, vad det finns för material etcetera. I temat har barnen fått använda matematik genom att lokalisera, jämföra och utforska egenskaper i begrepp som position, orientering och proportioner. De har utforskat naturvetenskapliga och tekniska faktorer genom sin vandring i närmiljön där de kunnat relatera till olika sorters växtlighet, sopbilar och cementblandare. Barnen har också själva fått rita kartor på de områden de besökt och det finns en stadskarta med illustrationer från vandringarna, uppsatta på en vägg i förskolan. Här berättar barnen med entusiasm om sitt tema och är engagerade i vad nästa steg ska bli. Läroplanen betonar att barnens lärande genom ett temainriktat arbetssätt kan få sammanhang och skapa mångsidighet. Samtidigt ska förskolan arbeta för att barnen ska ha ett reellt inflytande i den dagliga verksamheten och skapa delaktighet, vilket innebär till exempel att få vara med och påverka vilka teman som genomförs. Många förskolor lägger ner mycket arbete på att följa barnens intressen i temaarbetet. Andra förskolor tycks alltför ofta använda

”För att tematiska arbeten ska vara stimulerande ... behöver personalen ha ett tydligt syfte ...”

samma teman år efter år och behöver i sina "spaningar" eller observationer av barnen, i högre grad reflektera över vad som väcker deras intresse och utgå från det när de utformar förskolans temaarbete.

Att arbeta med språk och kommunikation

Förskolorna i granskningen ser ofta själva sitt arbete med språkutveckling och kommunikation som väsentligt, men har i många fall inte klargjort vad de vill åstadkomma med arbetet.

Kunskapen om språkets allt större roll i lärandeprocessen har tydliggjorts i senare års forskning. Språkutveckling, lärande och identitetsutveckling är nära förbundna.⁶³ Det innebär att endast anknytning till den egna erfarenheten eller ett oreflekterat görande, fristående från språk och kommunikation inte betraktas som tillräckligt för lärande.⁶⁴

De granskade förskolorna använder sig ofta av så kallade sagopåsar, som de lånar från bibliotek eller språklekoteck, men de används mycket olika. Ibland är de bara till för föräldrarna att låna hem och läsa tillsammans med sina barn, ibland används de som små teaterstycken i samlingar med barnen på förskolan. En vanlig beskrivning av hur man använder läsning är annars att det främst sker i samlingar och att det är mycket sällsynt att en personal sitter och läser tillsammans med ett eller två barn, inomhus eller utomhus. "Det hinns inte med", är personalens slutsats. Men det finns en annan dimension i detta, nämligen att personalen inte funderat över vad det skulle kunna tillföra dem själva för information om barnens funderingar och kunnande, att ta möjligheten att samtala kring böckernas innehåll med enskilda barn.

På en del förskolor har personalen ett medvetet förhållningssätt till hur de väljer ut böcker och hur de placerar böckerna på förskolan, men många verkar ha ett oreflekterat sätt att hantera barnbokslitteraturen, mera som ett tidsfördriv än en lärandemöjlighet. Skolinspektionen ser i granskningen inte heller så mycket aktivt arbete med språkutveckling relaterat till olika media. En av de granskade förskolorna använde en så kallad smartboard som ett viktigt lärandehjälpmiddel. De erfarenheter som förskolebarnen har från TV, filmer barnen sett, olika former datorspel och mobiltelefoner, används i mycket liten utsträckning medvetet i förskolans språk och kommunikationsarbete.

På en förskola beskriver personalen att de läser böcker för barnen allt mera sällan, eftersom barnen inte visar något intresse för lässtunderna. Vid närmare frågor visar det sig att läsning används för att "lugna ner" stökiga situationer och leder till att barnen har svårt att sitta stilla och koncentrera sig på boken, då personalen måste använda tid att tillrättavisa barn som stör. Därmed har personalen dragit slutsatsen att barnen inte är intresserade av att lyssna på läsning. En annan tolkning kan vara att läsningen och sagostunden inte presenteras som något positivt och stimulerande, utan mera som ett straff, vilket inte bidrar till barnens nyfikenhet på språk eller möjlighet att utveckla sin förmåga att lyssna och reflektera.

Skolinspektionen vill betona att förskolans mål att utveckla barnens språk också innebär att ge möjlighet att lyssna till högläsning, för enskilda barn såväl som i grupp. Det är en del i början av läsprocessen. När förskolepersonalen inte arbetar för att väcka barns intresse för läsning och för att tolka bilder och innehåll, så går barnen miste om möjligheter att utveckla både ordförråd och begrepp. De försummar också tillfällen att ge barnen chanser att lyssna,

63 Lpfö 98/2010

64 Sheridan, m.fl. (2009); Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken*; Siraj-Blatchford m.fl., (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*.

reflektera och ge uttryck för egna uppfattningar, som förskolan ska sträva efter att barnen får möjlighet att utveckla sin förmåga att göra.

Förskolornas personal har olika god förmåga att bjuda in barnen till samtal som innebär att de får möjlighet att ta del av nya ord och begrepp, och som bidrar till att utvidga samtalen och som knyter an till sådant som går bortom det redan kända för barnen. Personalen på en del förskolor behöver särskilt fundera över hur deras sätt att kommunicera med barnen bidrar till barnens lärande och vilken sorts lärande deras sätt att samtala och tala med barnen kan leda till. På förskolor där stor del av den verbala kommunikationen består av instruktioner och tillsägelser, kan inte barnens språkliga utveckling och lärande förväntas bli stimulerad och utmanad.

”Förskolornas personal har olika god förmåga att bjuda in barnen till samtal ...”

Det finns också en hel del icke-verbal kommunikation som på olika vis kan antas påverka barnen, exempelvis när barnens inlägg negligeras eller möts med tillsägelser om att vara tyst. Det är inte ovanligt i granskningen att det i samlingar med alla barn, pågår parallella samtal som inte styrs av de vuxna, exempelvis att ett par barn har ett eget samtal samtidigt som personalen genomför samlingen, ibland störande för de andra. Det förekommer också ganska frekvent att barn – ofta pojkar – talar ”rakt ut i luften”, utan tydlig adressat och blir lämnade utan återkoppling i detta. Förskolans personal behöver diskutera och reflektera kring vad barns olika sätt att kommunicera betyder och hur förskolan kan arbeta för att utveckla sitt språkliga arbete.

Förskolebarn ska både erövra språket och samtidigt lära sig hur man för samtal som vidgar möjligheterna att bli lyssnad på och räknad med.⁶⁵ De behöver därför tillgång till öppen kommunikation och möjlighet att delta i utvecklande dialoger med andra barn såväl som med de vuxna i förskolan. Att få möjlighet att uttrycka sina tankar och åsikter är också en del i utvecklingen av förståelsen för vad demokrati är, och genom att erövra språket som redskap för kommunikation kan förskolan bidra till att stärka barnens självkänsla.

Förskolorna ser generellt språkliga samspel med barnen som viktigt och många har haft särskilda satsningar på språkutvecklande arbete. Granskningen visar att sådana satsningar landat lite olika i personalgrupperna. Några har ett tydligt aktivt arbete med språkliga samspel. Andra berömmar språksatsningen, men Skolinspektionen ser inga direkta spår i den kommunikation personalen har med barnen. En del ser tidsaspekten som svår och särskilt när det gäller de mindre barnen och barn med annan språklig bakgrund så finns en känsla av otillräcklighet hos många i personalen. Det är vanligt att förskolorna arbetar med barnens förståelse av bokstäver och en del använder teckenstöd under samtalen med barnen. Att få skriva de ord barnet kan, ofta är det sitt eget namn, på teckningar de gjort, förekommer i hög grad. På någon förskola finns system för att barnen själva ”bockar av” de uppgifter de arbetat med och kan då också skriva vad de gjort om de kan. Bokbussar, besök på biblioteket eller ett eget kommunalt språklekotec är också satsningar för att bidra till barnens språkutveckling. Trots dessa satsningar är det ganska vanligt enligt granskningens observationer, att personalen inte benämner föremål, företeelser eller fenomen på ett adekvat vis. Därmed går barnen miste om möjlig utveckling av sin språkförståelse och begreppsuppfattning, som påverkar deras förståelse av sin omvärld.

65 Skolverket (2011b). Möten för lärande – pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan. Kunskapsöversikt

”... ”Är du en flicka eller är du en kvinna?”

På en förskola tittade en liten pojke nyfiket på Skolinspektionens utredare och frågade: ”Är du en flicka eller är du en kvinna?” Utredaren svarar: ”Ja, jag är nog kvinna, men jag har varit flicka”. ”Är du en dam?” ”Nja, kanske ibland”. ”Jaha, men du är inte flicka i alla fall, du ser ut som min mormor”. På den här förskolan hade man just diskuterat olika benämningar med barnen och när man kan använda den ena eller andra benämningen på personer. Pojken i exemplet gav uttryck för en egen reflektion kring dessa begrepp genom sina frågor.

Ett inslag i granskningen visar sig vara kommuner som i sina verksamhetsplaner angett vissa mått för hur långt barnen ska nå i sin språkutveckling under sin förskoletid och där man för detta syfte använder olika former av observationsmaterial för att registrera barnens utveckling. Det finns sådana inslag även på någon fristående förskola med särskild profil. Ett dylikt arbetssätt stämmer inte överens med förskolans uppdrag. Där finns inga uppnåendemål för barnen. I förskolan handlar det istället om att följa barnets förändrade kunnande utifrån barnets egen utveckling och lärande, ställt i förhållande till de förutsättningar som verksamheten erbjuder. Arbetssättet stämmer heller inte med läroplanens barn- och kunskapssyn eller mål, utan tyder snarast på ett synsätt på barns utveckling, som har sin grund i äldre utvecklingspsykologisk teoritradition.⁶⁶

Matsituation, samling och grupper som kommunikativa tillfällen

Matsituationen används på många förskolor som ett utmärkt tillfälle till samtal och kommunikation. Dels får barnen vara delaktiga i förberedelserna, med dukning och med att hämta matvagnen. Ibland får det barn som är matvärd också presentera dagens mat för de andra barnen och får på så sätt träna sig i att formulera och uttrycka sig inför en grupp. Vid matbordet får barnen då öva sig i att artigt be andra skicka mat och dryck och att samtala lågmält medan alla äter. Ett gott exempel är en förskola där man på varje avdelning delat upp matborden så att det bara finns ett bord i varje rum, vilket bidrar till att matsituationen genomförs i lugn och ro. En vuxen sitter med vid bordet och barnen sitter lugnt kvar tills alla är klara och det gjorde, vid observationstillfället, att ingen stress fanns och resulterade i att matsituationen fick ta den tid som behövdes. Lågmälda samtal fördes såväl mellan barnen som med den vuxna vid bordet, där den vuxna kunde spinna vidare på tankar som dök upp hos barnen. Flera sådana exempel finns från förskolorna i granskningen.

Det finns också några få förskolor i granskningen där personalen inte alls inbjuder till samtal vid matbordet, i föreställningen om att det skulle ”störa lugnet” och enbart varva upp barnen. Däremot svarar de på barnens frågor, ger instruktioner och hjälper till att servera maten. Ibland får barn på dessa förskolor vara delaktiga i kökets förberedelser med maten, men det är de vuxna som dukar. Detta är också förskolor där man valt att inte låta barnen servera sig maten och drycken själva. Argumenten för att personalen ska lägga upp maten åt barnen är antingen att de annars kan bränna sig på karotterna, alternativt att det blir för rörigt och kladdigt, samt tar för mycket tid om barnen själva ska lägga upp mat på sina tallrikar. I granskningen finns detta synsätt främst på de förskolor som arbetar med waldorfpedagogiska förtecken. Genom att barnen på dessa förskolor inte får möjlighet att själva

⁶⁶ Se t ex Granbom, I (2011). ”Vi har nästan blivit för bra” Lärares sociala representationer av förskolan som pedagogisk praktik.

vara delaktiga i att ta maten går man miste om utmärkta tillfällen till kommunikation och möjligheter för barnen att utveckla självständighet och tillit till sin egen förmåga, så som läroplanen föreskriver.

Matsituationen kan beskrivas som en katalysator för hur lärandet sker och vilka utgångspunkter för språk och kommunikation som finns på förskolan. Det innebär att just matsituationen skulle kunna vara en startpunkt för förskolan att undersöka hur det språkstimulerande arbetet tar sig uttryck.

Kommunikation och språk används förstås också i de dagliga samlingar som förekommer på alla förskolor. Vanligtvis har man en fruktsamling på förmiddagen, innan planerade aktiviteter startas. Den används dels för att bekräfta barnen "jag ser dig, du är här", dels för fruktdelning och för att sjunga sånger och leka fram nya, eller återkoppla till redan kända, rimramsor. Barnen får ofta berätta något de varit med om, ibland går man varvet runt, men på andra förskolor blir det vissa barn som får väldigt mycket utrymme, medan pedagogerna inte lyckas fånga andra barns intresse alls. Ofta har personalen också genomgångar med barnen av vad dagen ska innehålla och vilka som ska vara med i vilka grupper. Ibland innebär det att barnen själva får välja vad de vill göra, men ofta är det personalen som redan har bestämt aktivitet och grupp för barnens räkning. Det leder ibland till att barnen ifrågasätter varför de ska vara i en viss grupp, men personalens återkoppling till barnen blir att "nu är det såhär och nu gör vi alla så som vi bestämt". En del barn obstruerar då mot detta på olika vis, medan andra finner sig i det de blivit tillsagda att göra. I dessa fall har personalen ett gott uppsåt att dela in barnen i mindre grupper för att alla ska få utrymme, men samtidigt förbiser de möjligheter att ge barnen inflytande och känna sig delaktiga i det som händer under dagen.

Att arbeta med matematik

Satsningar på kurser inom Förskolelyftet har gjort att ett antal av personalen i förskolorna har fått nya verktyg för att arbeta med matematiken. De beskriver då entusiastiskt hur kurser och föreläsningar gett dem en "ny blick" för var och hur matematiken kan lyftas. Det visar sig i granskningen att det ändå i väldigt hög grad är själva "räkandet" som står i fokus. Siffror sitter uppe på väggarna på de flesta förskoleavdelningar som besökts, ibland kombinerat med bilder på olika föremål i samma antal som siffran. Vid samlingar och fruktstunder räknas barnen och den skurna frukten räknas också ofta. Samtidigt använder man sig medvetet av just fruktstunder för att fråga barnen om hur stor andel; som hel, halv och fjärdedel, av en frukt de vill ha. Ibland gör man kategoriseringar såsom hur stor andel av frukten i fruktkorgen som är äpplen, och så vidare, eller hur många i den närvarande gruppen som är flickor respektive pojkar.

Barn i förskolan ska, enligt läroplanen, få möjlighet att utveckla förståelse för rum, form, läge och riktning och grundläggande egenskaper hos mängder, antal, ordning och talbegrepp, samt för mätning, tid och förändring. Förskolan ska vidare sträva efter att barn utvecklar sin förmåga att använda matematik för att undersöka, reflektera över och pröva olika lösningar av egna och andras problemställningar, samt att de utvecklar sin matematiska förmåga att följa och föra resonemang.⁶⁷

Matematik kan, utifrån ovanstående, ses som ett kommunikationsområde, men språket står inte i centrum när förskolepersonal arbetar med undervisning om matematiken. I samspelet med barnen går man miste om många

67 Lpfö 98/2010, s 10.

”Personalen går miste om tillfällena till samtal om matematik ...”

tillfällena till matematik där det funnits möjlighet att klassificera, sortera, ordna och hitta mönster. I granskningen använder personalen på några förskolor tambursituationens på- och avklädningstillfällen för att samtala om begrepp såsom över, under, i, på, och andra lägesbeskrivningar. De benämner också saker i förhållande till ord som större, mindre eller att sortera kläder i färger och storlek, men oftast handlar tambursituationen om att på kort tid få många barn påklädda för att gå ut. Ett annat område som är lite försummat är arbete med rumsuppfattning, exempelvis jämföra och uppfatta avstånd,

arbete med förståelse för var olika föremål befinner sig i förhållande till varandra, med hjälp av begrepp som uttrycker läge, riktning och avstånd.

Personalen går miste om tillfällena till samtal om matematik när de inte fångar upp de trådar som barnen kastar ut, utan fortsätter aktiviteten som de själva planerat. På så sätt utmanas och stimuleras inte barnens lärande. Förskolans personal behöver fundera över hur det de försöker förmedla och åstadkomma med en viss aktivitet eller tänkt lärandesituation, faktiskt tas emot av barnen och hur de förstått den.

Ett gott exempel på en matematiksituation som uppstår spontant utifrån personalens idé om att utnyttja alla möjliga situationer till matematiskt lärande, är att barnen på en förskola, vid utflykt till en närbelägen park får träna på positionsbestämningar genom att ställa sig framför, bakom och inuti ett fotbollsmål, samt på, under och bredvid en parkbänk som gruppen passerar. Barnen tycker aktiviteten är rolig och fortsätter under promenaden att tala om och använda andra företeelser längs vägen, för att positionsbestämma dem. På så sätt blir övningen en del i ett lustfyllt lärande i såväl matematik, som språk och rörelse för barnen.

Andra exempel på hur förskolan kan ta in matematik på ett naturligt vis är bland annat ett arbete på en fristående förskola, där personalen tillsammans med barnen gjort ett stapeldiagram av de färdmedel som barnen har använt sig av under sommaren och sedan samtalat om vilka färdmedel som använts mest och minst. En förskola i en annan kommun har gjort ett liknande stapeldiagram av vilka frukter som är mest populära vid fruktstunden och fört detta över tid för att kunna se förändringar. Vidare har man på en förskola i norra Sverige arbetat med geometriska former och särskilt uppmärksammat att använda korrekta matematiska begrepp. Där ger man också barnen utrymme att fundera ut egna lösningar, såsom att bestämma om gaffeln ska ligga över, under eller bredvid tallriken när man dukar, eller att bestämma rimliga priser på de saker barnen ”säljer i affären”, som de arrangerat. Ovanstående är några exempel på hur förskolorna använder matematik i det dagliga lärandet.

Ett uppdrag för förskolan är att bidra till att barnen ska upptäcka och, utifrån sina förutsättningar, i någon mening förstå världen. För att förskolan ska kunna utveckla sitt arbete är det viktigt att personalen ställer frågor till sitt eget arbete om vilka erfarenheter av matematiska inslag barngruppen gjort tillsammans, för att se hur man kan föra arbetet framåt för att stimulera och utmana barnen. Det är också viktigt att förskolans matematikupplevelser och lärande inte begränsar sig till avgränsade ”mattesamlingar”, utan att använda tillfällena till matematiskt lärande i förskolevardagens alla situationer.

Det är viktigt att poängtera att matematiken ska utvecklas i lek och lustfyllt lärande i förskolan. För att det ska ske måste personalen uppmärksamma behovet av matematik utifrån barnens egna erfarenheter och kommunicera kring barns tankar om matematik i samspel med barnen.

Att arbeta med naturvetenskap och teknik

Förskolan ska, enligt läroplanen, lägga stor vikt vid miljö- och naturvårdsfrågor med utgångspunkt i ett ekologiskt förhållningssätt och en positiv framtidstro. Vidare ska förskolan sträva efter att varje barn utvecklar förståelse för naturvetenskap och samband i naturen, kunnskap om växter, djur, samt enkla kemiska processer och fysikaliska fenomen.⁶⁸ Varje barn ska också i förskolan få möjlighet att utveckla sin förmåga att förstå och samtala om naturvetenskap.

I granskningen framgår att naturvetenskap till stor del likställs med "natur", det vill säga utevistelse, skogs promenader och lärande om djur och växter, som kan upptäckas och utforskas i närmiljön. Flera förskolor har också ett aktivt kretsloppsarbete som synliggörs för barnen och där de är delaktiga. Miljöcertifiering pågår på många förskolor, men det visar sig också att det ofta är personberoende och kräver att det finns någon personal som är särskilt engagerad i arbetet, annars faller det lätt när denna inte längre arbetar kvar på förskolan. En del förskolor arbetar medvetet med naturvetenskapliga experiment som en del av lärandet, medan andra "gör" experiment utan sammanhang med övriga lärsituationer. De så kallade NTA-lådorna⁶⁹ har fått stor spridning i förskolan och många arbetar med de experiment som tagits fram särskilt för förskolan. De handlar om vad som flyter och vad som sjunker, liksom att undersöka egenskaperna hos vatten, is och snö.

På en förskola i Mellansverige har personalen färdigställt "aktivitetsrygg-säckar" med material som enkelt kan tas med ut och ur denna kan de bland annat plocka fram olika uppdrag till barnen när de är ute i skogen för att göra lärandet om naturen lustfullt och spännande. Däremot har personalen inte närmare funderat över hur uppdragen kan utformas med delaktighet från barnen och med utgångspunkt i deras olika erfarenheter, behov och intressen. Trots goda intentioner riskerar därför barnens perspektiv att bli undanskymt här.

Ett annat exempel på naturvetenskapligt arbetssätt finns på en fristående förskola i södra Sverige. Där synliggör personal och barn sitt arbete med naturvetenskapliga experiment på olika sätt, bland annat genom att sätta vita blommor i blått, respektive rött vatten, för att se vad som händer. Barnen har också undersökt vad som händer med vatten som står i en burk utan lock, med lock, respektive i en burk där olja hålls på vattnet. Barn och personal samtalar om burkarna, vad som hänt, vad de kommer ihåg från förut och vad de ser nu. Därefter sammanfattar personalen barnens tankar och förslag kring vattnets väg. Personalen låter sedan diskussioner vila några dagar när barnen själva får studera burkarna med vatten och fundera kring fenomenet avdunstning. Förskolan har också en experimenthörna med faktaböcker, luppburkar och material för experiment. Andra förskolor har gjort besök på museer, till exempel ett tekniskt museum, och diskuterat kring olika tekniska konstruktioner, samt själva fått arbeta med att rita, bygga och göra enkla konstruktioner.

Barnen i förskolan ska enligt läroplanen, utveckla förståelse för naturvetenskap, få möjlighet att experimentera och ställa frågor om och delta i undersökningar av olika fenomen, för att på så sätt få möjlighet att upptäcka samband och förändringar i naturen.⁷⁰ Förmåga att urskilja teknik i vardagen

68 Lpfö 98/2010, s 7 & s 10

69 NTA står för naturvetenskap och teknik för alla. Det är ett skolutvecklingsprogram med syfte att stimulera nyfikenhet och öka intresset för naturvetenskap och teknik i förskolan och grundskolan. www.nta.kva.se

70 Utbildningsdepartementet (2010).

och utforska hur enkel teknik fungerar är också mål att sträva efter, samt att bygga, skapa och konstruera med hjälp av olika tekniker och redskap. Läroplanen poängterar också förskolans arbete med skapande och kommunikation i olika former. Inte minst kan tekniska verktyg som multimedia och informationsteknik användas såväl i skapande processer, som i praktisk tillämpning.⁷¹

Det är ganska vanligt i granskningen, att förskolornas personal arbetar med att "göra" teknik, det vill säga att de har material eller aktiviteter som skulle kunna benämnas som teknik, men som inte gör det. Att använda en symaskin i förskolan benämns inte som att arbeta med teknik, till exempel. Inte heller undersöker man tillsammans med barnen hur olika konstruktioner i förskolan, allt ifrån dörrgångjärn till dammsugaren, fungerar tekniskt, och vad det betyder att en dörr har ett handtag som går att trycka ner för att öppna en dörr.

När barnen bygger kojor i skogen ser Skolinspektionen på en förskola att personalen avstår från att hjälpa till trots att de ser att konstruktionen kollapsar för att den är för svag, inte har rätt vinkel för att hålla ihop och så vidare. Även när personalen till slut ingriper för att hjälpa, avstår de från att kommentera konstruktionen och går miste om ett utmärkt tillfälle till lärande för barnen som deltar. Barnen lämnas därmed åt sig själva att försöka förstå varför konstruktionen inte fungerade.

"Teknik finns ju överallt, vi måste bara bli medvetna", uttrycker en förskollärare synsättet på sin förskola. Detta är ganska representativt för hur personalen på de flesta förskolor i granskningen förhåller sig till teknikområdet. Flera uttrycker också tydligt att teknik är något som likställs med elektronik. Vanligt är att personalen, som till största delen består av kvinnor, uttrycker en rädsla inför teknik. Teknik är något de inte upplever att de kan. På ett antal förskolor runt om i landet, har huvudmannen köpt in olika tekniska hjälpmedel, alltifrån smartboard, ljusbord, så kallad dokumentkamera, videoprojektor och nya datorer, som inte används. Personalens kommentarer till detta är alltför ofta av typen, "vi kan inte använda projektorn, för vi väntar på att någon ska komma och montera ihop den". Här behöver personalen reflektera kring hur deras förhållningssätt till teknik påverkar flickors och pojkars lärande.

Det finns också förskolor där man aktivt använder exempelvis datorn för att söka information kring funderingar som barnen har och det är relativt vanligt att datorer används för att barnen ska spela självinstruerande pedagogiska spel. På de förskolor som ingått i granskningen har man inte inlett något medvetet arbete med surfplattor och dylik teknik.

"Inget område är svårare, det är bara att ha de rätta glasögonen på", hävdar personalen på en förskola, men det kräver också kunskap om innehållet i området och kompetens att arbeta med det så att det blir ett lärande för varje barn.

Förskolans uppdrag är att utnyttja den potential som finns för att stimulera och utmana barns lärande, inom såväl språk och kommunikation, som matematik, naturvetenskap och teknik. Framförallt inom de senare områdena har många förskolor ett utvecklingsarbete att göra.

"Teknik finns ju överallt, vi måste bara bli medvetna"

71 Lpfö 98/2010, s 7 & s10

Anpassning, anknytning och reellt inflytande?

För att förskolan ska vara till för alla barn behöver personalen ha förmåga att hantera och förstå olikheter, samtidigt som de ska förhålla sig till lärandeuppdraget och den gemensamma värdegrunden.

Genomgående i granskningen är att personalen refererar till sin egen förskola som att där råder synsättet att "alla barn är allas barn" och detta ses som något mycket positivt och som en bekräftelse på att all personal ska "se" alla barn. Syftet kan dock motverka sig självt och granskningen har sett exempel på förskolor där en del barn istället blir osedda just för att de hela tiden ingår i olika grupper där ingen har överblick över hela barnets förskoledag.

Förskolan ska arbeta för att anpassa sin pedagogiska verksamhet till alla barn och utgå ifrån barnens erfarenhetsvärld, intressen, behov och drivkraft att söka kunskaper. Dessutom ska förskolan ta hänsyn till att barn lever i olika livsmiljöer och att barn med de egna erfarenheterna som grund försöker förstå och skapa sammanhang och mening i tillvaron. Barnens tankar och idéer ska tas tillvara för att skapa mångfald i lärandet.⁷²

För att kunna anpassa verksamheten till barn med särskilda stödbehov har de flesta förskolor tillgång till en specialpedagog, som oftast handleder dem som har ett specifikt ansvar för dessa barn. Specialpedagogernas insatser är generellt mycket uppskattade av personalen och de fungerar i några fall också som en slags pedagogiska ledare i arbetslagen.

Det finns på förskolorna som ingår i granskningen en vilja att inledningsvis ta reda på så mycket som möjligt om de barn som börjar på förskolan. Ett sådant underlag görs, mer eller mindre strukturerat, vid inskolningen och följs upp vid årliga utvecklingssamtal. Däremot görs i mindre utsträckning uppdateringar av information kontinuerligt över tid. Förskolepersonalen menar att en form av regelbunden uppdatering är de upplysningar de får från föräldrar vid lämning och hämtning. Denna information rör dock mest barnens dagsform, vilket är nog så viktigt för att veta vad barnet behöver just den dagen. Vid inskolningstillfället skaffar sig personalen främst besked om vad barnet är intresserat av och om det finns något särskilt som förskolan behöver veta om barnets hemsituation och hälsa som kan ha betydelse för barnets vistelse i förskolan. Många barn kommer till förskolan som ettåringar och vistas där i fyra år. Den information som samlas in vid inskolningstillfället, samt vid det årliga samtalet kan inte förväntas täcka in alla barnets upplevelser, erfarenheter eller deras intressen, behov och åsikter. Barnintervjuer görs möjligen inför föräldrassamtal, för att kunna berätta något om barnets förståelse, kunnande och uppfattningar om förskolan, i övrigt är det den dagliga kontakten i barngruppen som ger personalen vetskap om särskilda förändringar hos barnet. Underlaget som personalen skaffar sig fokuserar främst på barnet som individ, men förefaller mindre ofta kopplas till barnets livssammanhang och vad det kan få för betydelse för barnets utveckling och lärande i förskolan.

”... synsättet att alla barn är allas barn.”

Observationen att "Ali tycker om att leka med vatten", står då fritt från informationen att Alis familj haft en vattenläcka i källaren på sitt hus, vilket medfört att källaren varit vattenfylld och att familjen haft maskiner som läns-pumpat och andra maskiner som torkat upp efteråt, hemma hos Ali, och att

72 Lpfö 98/2010, s 5-7

många saker blivit förstörda av vattnet. Detta får personalen veta i efterhand. Hur skulle förskolan kunnat ta tillvara barnets erfarenhet här för att utveckla hans förståelse och lärande kring vatten?

Det finns många goda exempel på när personalen fångat upp ett eller flera barns intressen och skapat teman kring dessa, eller hjälpt barnet att söka mera information på internet om det som barnet visat nyfikenhet inför och lust att lära sig mera om, och som barnet sedan fått berätta för de andra om. Här kan detta exemplifieras med ett naturvetenskapligt temaarbete om fåglar på en förskola i norra Sverige, som startade utifrån en frågeställning från barnen som löd: "har fåglar öron?", och som ledde till att barnen fick ta reda på fakta om olika fåglar, exempelvis vad de äter, hur de sover, hur kroppen ser ut och så vidare. Barnen i gruppen fick också rita fåglar och allt material som tagits fram sattes upp på väggarna, så alla barn och deras föräldrar kunde beskåda arbetet. Ett annat exempel är när ett barn blev nyfiken på laxen som serverades till lunch. Personalen såg det som ett gyllene tillfälle att spinna vidare och göra ett fisktema som barnen fick arbeta med. I ett annat fall kunde ett barn en sång på ett annat språk och då hjälpte personalen till att ta fram

”... goda exempel på när personalen fångat upp ett eller flera barns intressen ...”

texten från internet. Sedan kunde alla barnen tillsammans lära sig sången, och därmed få chans att samtala om hur andra språk låter och varför man talar olika språk i olika delar av världen.

På en annan förskola uppstod istället ett temaarbete ur barnens spontana intresse för en sopbil som brukade parkera och hämta sopor utanför förskolan. Inledningsvis var det sopbilens funktioner och teknik, exempelvis när den slängde upp skräpet och tömde det i bilens innandöme och att den tutade när den backade, som fångade barnens intresse. En förskollärare började efter barnens spring till fönstren varje gång som barnen hörde sopbilen komma, att observera barnens intresse och deras reflektioner kring sopbilen. Tillsammans med barnen gjorde hon därefter en tankekarta. Utifrån den kunde förskolläraren sedan samtala med barnen om sopsortering, återvinning och olika materials egenskaper. I det här exemplet anpassades verksamheten till barnens intressen, samtidigt som det blev ett gyllene tillfälle till lärande om såväl teknik, som konstruktion och naturvetenskapligt lärande kring kretslopp.

Det är vanligt att förskolorna har samlingar, där barnen själva får bestämma vad de vill arbeta med under resten av för- eller eftermiddagen. Ofta gäller det aktiviteter som att måla, rita, spela spel eller välja rum att vara i. En förskola hade satt upp lappar utanför varje rum på avdelningen, där det tydligt framgick vilken typ av aktivitet som rummet var tänkt för. Dessutom fanns prickar med det antal barn som samtidigt fick vara i rummet. På så sätt kunde barnen välja var de ville leka, men samtidigt fick de, genom titta på antal prickar och jämföra med antal barn i rummet, en möjlighet att avgöra om de kunde vara med i just den aktiviteten vid just det tillfället, eller vänta på sin tur. Ett matematiskt, såväl som demokratiskt lärande. Rummen var, enligt personalen, arrangerade utifrån barnens olika intresseområden. Däremot fanns i det refererade fallet ingen diskussion om hur personalen tänkte kring olika typer av aktiviteter och material, och varför placeringarna såg olika och hur det skulle kunna stimulera och utmana olika barn.

Innebörden i att anpassa förskolans verksamhet till varje barn handlar om att bereda en verksamhet som gör att barnet utifrån sina förutsättningar, erbjuds möjlighet att utveckla sina förmågor så långt som möjligt. Det ingår också i förskolans kompensatoriska uppdrag. Det visar sig i granskningen

att förskolans personal är mycket måna om barnens välbefinnande, och framförallt framträder en bild av att det är sådant barnet visar intresse för som personalen känner sig föranledd att försöka uppfylla. Däremot är det mindre vanligt att personalen medvetet arbetar för att utmana barnen att pröva något okänt, som barnet inte själv väljer i första hand.

Förskolepersonalen förknippar också starkt frågor om intresse och anpassning med frågor om barns inflytande. Personalen verkar dra slutsatsen att om barnet får välja vad hon eller han vill syssla med under vissa delar av förskoledagen, så innebär det per se att barnet får inflytande. Däremot förs sällan diskussioner om vad läroplanens begrepp "reellt inflytande"⁷³, på arbetssätt och verksamhetens innehåll, betyder för barnen i deras verksamhet.

En del förskolor har ett aktivt och medvetet sätt att arbeta med inflytande och delaktighet för barnen. Som exempel kan nämnas en förskola som använder en metod där barnen får säga sin mening genom att rösta med röstklossar eller dockor. Det förslag som får flest klossar eller dockor anammas på förskolan. Det är också ett sätt att kombinera inflytande med matematiklärande.

Förskolepersonalen i granskningen är således bra på att anpassa verksamheten till enskilda barns spontana intresse. De anpassar inte alltid lika tydligt till varje enskilt barns behov av att utveckla olika förmågor, eller medvetet till barnens olika livsvärldar.

Förskolans förskollärare behöver tillsammans med hela arbetslaget, diskutera och reflektera kring vad det innebär för dem att anpassa verksamheten och att anknyta till varje barns erfarenheter. Inte minst gäller det de erfarenheter barnet fått i den verksamhet som erbjudits i förskolan och vad dessa innebär för varje barns utveckling av förmågor. För att veta om verksamheten anpassas och anknyts till barnens intressen, behov och erfarenheter behöver förskolan dels ha ett underlag och följa upp det som framkommer. De behöver också våga lita till sin egen professionella förmåga att kunna avgöra vad varje barn behöver för att verksamheten ska vara rolig och utvecklande. Det gäller inte minst det som beskrivs nedan, om såväl olika sorts kulturella aspekter, som genusaspekter på barnen och verksamheten.

Att utveckla och värna ett interkulturellt förhållningssätt

Förskolorna i granskningen behöver i stor utsträckning arbeta mera tydligt med ett interkulturellt förhållningssätt och medvetenhet om den mångkulturella omvärlden.

Förskolan beskrivs i läroplanen som en social och kulturell mötesplats som kan stärka barnens förmåga att leva med och förstå de värden som ligger i en kulturell mångfald och förbereda barnen för ett liv i ett alltmer internationaliserat samhälle. Läroplanen understryker att förskolan i sitt arbete med barnen ska bidra till att barn blir medvetna om såväl det egna kulturarvet, som att ge dem verktyg för att skapa delaktighet i andras kulturer. På så sätt ska förskolan bli en viktig del i att barn utvecklar sin förmåga att förstå och leva sig in i andra människors villkor och värderingar, vare sig de har en svensk etnisk bakgrund eller kommer från någon annan del av världen. I skrivningen "andra människors villkor och värderingar", torde kunna rymmas även andra typer av kulturolikheter som till exempel kan hänföras till socio-

”En del förskolor har ett aktivt och medvetet sätt att arbeta med inflytande och delaktighet för barnen.”

73 Lpfö 98/2010, s 12

”.. fokus på att
stimulera barnets
modersmål i den dag-
liga verksamheten ...”

ekonomiska sammanhang, religion, kön, boende eller familjesammansättning.⁷⁴ Ett interkulturellt förhållningssätt innebär då att inta en pedagogisk hållning, där barns språkliga och kulturella tillhörighet tas tillvara, vilket leder till ett gränsöverskridande samspel. Det handlar om att som pedagog bidra till att alla får synas, bekräftas och mötas på ett positivt sätt i förskolan.⁷⁵ Barn vistas i förskolan under flera av sina första år, och det är därför sannolikt att förskolan har betydelse för vilken syn barnen får på sig själva och sin omvärld och vilka värderingar de utvecklar.⁷⁶

Ett av uppdragen för förskolan är att medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål.⁷⁷ Förskolorna i granskningen arbetar mycket med att barn med annat modersmål än svenska ska utveckla det svenska språket i förskolan. Däremot finns en handfallenhet inför att bidra till att utveckla barnets ursprungsspråk. Personal slår ifrån sig och menar att de ”inte kan arbeta med modersmål för de har ingen personal som kan språket”. De blandar därmed samman ett dagligt språkstimulerande arbete med att utveckla såväl barnets modersmål som svenska, med skolans modersmålsundervisning. I förskolan ligger fokus på att stimulera barnets modersmål i den dagliga verksamheten på olika sätt.

Läroplanen betonar utöver arbete med svenska språket och det egna modersmålet, också förskolans roll i att barn med annan kulturell bakgrund får stöd i att utveckla en flerkulturell tillhörighet och sin kulturella identitet.⁷⁸

En del förskolor i granskningen som har flerspråkiga barn i grupperna, beskriver att de sjunger sånger på barnets språk, det kan finns ord uppsatta på väggen; exempelvis ordet ”ja” på flera språk. Ibland finns också en världskarta eller flaggor från olika länder. Men i väldigt hög grad finns inget i miljön som antyder att det finns barn från två eller flera olika länder, inklusive Sverige, på förskolan.

Interkulturellt arbete ses således på nästan alla förskolor som en insats för barn som har ett annat modersmål än svenska. Det är mera ovanligt att förskolan medvetet arbetar med alla barns ”kultur”, förutom att de allra flesta har något tema som handlar om barnens egen familj. I en del grupper reflekterar barn och vuxna tillsammans över likheter och olikheter när det gäller familjer, men det visar sig lika ofta att resultatet av temat bara blir en teckning som sätts in i barnens pärm. Ibland får föräldrarna bidra med foton på barnet och familjen, som också sätts i barnets pärm. På ett par förskolor har man haft gemensamma teman där föräldrar bjudits in för att bjuda på mat från deras respektive hemländer, som en del i ett gemensamhetsskapande.

Förskolorna i granskningen har sällan några tydliga mål med sitt uppdrag att arbeta med att barn ska utveckla flerkulturell identitet, att stärka alla barns

74 Ett sätt att definiera kultur kan i vidare mening, med utgångspunkt i sociologen Stuart Halls definition, beskrivas som att det som binder oss samman i en kultur handlar om gemensamma förståelser av innebörder i saker, människor och händelser. Vi kommunicerar i olika former av språk; talat, skrivet och framställt som bilder och musik, eller genom föremål, som skapar dessa gemensamma förståelser. Kultur blir här något som omfattar alla och det innebär att uppfattningar om vad som skapar mening kan kopplas till människors position i olika sociala kategorier såsom etnicitet, kön, klass, ålder, social grupp, livssituation, med mera. En kultur delas då med de människor som har samma sorts förståelse av vad som skapar mening. Se Hall, S (1997). Se även Olausson (2012). Att göra sig gällande – mångfald i förskolebarns kamratkulturer. Ak. Avh. Umeå universitet.

75 Utbildningsdepartementet. (2010). Se även. MSU/Skolverket. (2004). Komma till tals – flerspråkiga barn i förskolan.

76 Olausson, A. (2012).

77 Skollagen 2010:800, 8 kap, 5 §

78 Lpfö 98/2010, avsnitt Förskolans uppdrag, s 6, samt avsnitt Utveckling och lärande, s 11.

identitet och självuppfattning, samt att arbeta med modersmål. De kombinerar inte heller dessa delar i uppdraget med varandra. Därför behöver förskolans personal utveckla sin kunskap och kompetens kring hur de kan arbeta såväl språkstödande för barn med annat modersmål, som hur de kan arbeta för att förskolan ska ta tillvara den kulturella och sociala mötesplats den är, så att alla barn får möjlighet att bli bekräftade.

Lärande för jämställdhet

Det finns många förskollärare och barnskötare, som arbetar medvetet med att skaffa sig kunskap om hur de kan främja lärande utifrån jämställdhets- och genusperspektiv. I större utsträckning möts dock utredarna av en omedvetenhet och till viss del brist på handlingsberedskap inför vad den delen av uppdraget innebär. Arbetet beskrivs som svårt. De diskussioner som förs utgår alltför ofta ifrån personliga uppfattningar och värderingar, som inte grundar sig i vetenskap och beprövad erfarenhet. Det saknas också verktyg i många förskolor, för att komma vidare från enstaka projekt, och eldsjälar som arbetar oförtrutet. Förskolans personal behöver diskutera hur de kan förändra sitt arbete för att inte begränsa pojkars och flickors förmågor och intressen, och vad man vill att barnen ska få erfarenhet av på förskolan, liksom varför; så att personalen har en gemensam grund att utgå ifrån. Personalen behöver också reflektera kring vilka metoder de kan ha nytta av i arbetet med att vidga barnens handlingsutrymme.

Jämställdhet skrivs fram i både skollag och läroplan som en del av demokratiuppdraget och regeringen gör prioriterade jämställdhetsinsatser i skolväsendet.⁷⁹ I jämställdhetsarbete ingår att reflektera över hur de som arbetar i förskolan ser på flickor och pojkar, deras egenskaper och val av aktiviteter; den sorts föreställningar och kategoriseringar som i vetenskapliga sammanhang brukar benämnas genus.⁸⁰ Förskolans jämställdhetsarbete handlar om att sätta barnen i fokus så att de får möjlighet att utvecklas och breddar sina lekmönster och intressen.⁸¹ Läroplanen betonar också att pojkar och flickor i förskolan ska få utvecklas utan stereotypa begränsningar.⁸² En del i detta är att förskolans personal behöver vara uppmärksam på hur de utformar verksamheten utifrån ett lärandeperspektiv, till exempel inom matematik, naturvetenskap och teknik, men också i den fysiska miljön och genom personalens språkbruk.

Jämställdhet och genusfrågor är kunskapsområden som innebär att förskolans personal behöver förankring i teori och forskning för att kunna arbeta med dessa frågor på ett professionellt sätt. Regeringen påpekade i propositionen om kvalitet i förskolan att personalens kunskap och kompetens om genus och jämställdhet är av stor vikt för förskolans kvalitet.⁸³ De vuxnas

”Förskolans jämställdhetsarbete handlar om att sätta barnen i fokus ...”

79 www.regeringen.se, se också www.skolverket.se

80 Genus har blivit ett vardagligt begrepp som i förskolan ofta används synonymt med begreppet jämställdhet. Genusbegreppet syftar ursprungligen på att vetenskapligt beskriva det sociala, kulturella och historiskt föränderliga i vad det är att vara kvinna eller man, det vill säga hur vi skapar föreställningar om och kategoriserar flickor och pojkar och vad de gör och får göra, t ex. Jämställdhetsbegreppet handlar istället om att poängtera lika värde och rättigheter, oavsett kön. Se ex. <http://www.jamstalldskola.se/> Idag används i forskningen ofta begreppet intersektionalitet, för att visa på att den komplexitet som finns i samverkan mellan olika identitetskategorier, t ex kön, etnicitet, klass, ålder m.m. Se Lykke, N. (2005) Nya perspektiv på intersektionalitet. Problem och möjligheter. KvT 26 (2-3), s 7-17.

81 Utbildningsdepartementet. (2006). Jämställdhet i förskolan – metoder och möjligheter.

82 Lpfö 98/2010, s 5

83 Prop. 2004/05:11. Kvalitet i förskolan, s 59.

bemötande av flickor och pojkar som en viktig aspekt för hur deras uppfattningar om kön formas, skrivs också fram som centralt i läroplanen.⁸⁴

Det är en vanlig föreställning på förskolorna i granskningen att pojkar och flickor i grupperna "leker med allt" och att alla barn får "prova alla saker". När Skolinspektionen gjort observationer på avdelningarna visar det sig däremot att leken ofta är tydligt könsuppdelad och att vissa barn befinner sig i samma lek miljö stor del av tiden. Kommentarer har då ofta blivit att det är en tillfällig-

"Vi försöker tänka utifrån begreppen individer och barn ..."

het. På vissa förskolor visar det sig att både pojkar och flickor visserligen leker i alla rum oavsett kön, men att pojkar leker för sig och flickor leker för sig. Personalen beskriver att de anser det som svårt att bryta sådan uppdelning. Andra menar att de uppmuntrar till det de kallar gränsöverskridande lekar och exemp-

lifierar med att pojkar kan leka i hemvisten, men vanligtvis har arbetslaget inte diskuterat och reflekterat kring vilka förhållningssätt och bemötande som kan uppmuntra barnen till detta. Såväl förskollärare och barnskötare, som ledningen för förskolan, är ofta lite handfallna och fokuserar på huruvida pojkar och flickor leker i samma rum eller inte. Det blir snarast en fråga om särskiljande eller likhet som blir måttstock för om förskolan anser sig ha ett jämställdhetsarbete.

Ett belysande citat som stämmer överens med uppfattningen på många förskolor är: "Vi försöker tänka utifrån begreppen individer och barn, istället för att generalisera utifrån flickor och pojkar". Det innebär att personalen tror sig arbeta mera likvärdigt på så sätt. Men ofta har de inte diskuterat och reflekterat kring vad ett sådant synsätt innebär för förskolans dagliga verksamhet, eller vad de kanske inte får syn på med ett sådant tänkesätt. Flera hänvisar till att de försöker vara "könsneutrala". På en förskola beskrivs en målsättning att man ska ha könsneutrala leksaker. Vad det egentligen innebär är svårare för dem att beskriva, men någon menar att det nog handlar om leksaker i naturmaterial, utan färger. Vad det skulle betyda för jämställdhetsarbetet på förskolan eller vilka signaler olika färger bär med sig och hur man kan diskutera det med barnen, har personalen inte reflekterat kring. Det finns tendenser på förskolorna till synsättet att om de bara är könsneutrala och har könsneutrala miljöer då har de "fixat det där med jämställdhet".

Miljöerna är inte sällan mer anpassade till det som kanske kan benämnas som traditionella "flicklekar", med möjligheter till rollek i "dockvrå" och utklädningsvråer med mycket kvinnokläder och kvinnoskor. Andra leksaker och material, som till exempel byggmaterial i form av lego, klossar och konstruktionsmaterial kan samtidigt vara placerat utom räckhåll för barnen. Här saknas en diskussion om hur personalen tänker kring olika typer av aktiviteter och material, och varför placeringarna ser olika ut och hur det kan påverka flickors respektive pojkars aktiviteter.

På en förskola har personalen inrett ett helt rum till "Barbierum", med en mängd barbiedockor, kläder och andra små dockor; företrädesvis i färgerna rosa och lila. Vid förfrågan vad som är syftet med att inreda rummet på detta sätt uppger personalen att "barnen ville det". Det visar sig inte finnas något medvetet ställningstagande till varför rummet inretts på detta vis. Inte heller finns något motsvarande rum med andra typer av dockor och kläder, som möjligtvis skulle kunna locka fler pojkar och en del av flickorna i högre grad. Däremot finns ett "bilrum", där utredarna endast ser pojkar leka. Personalen

84 Lptö 98/2010, s 5

tycks inte ha diskuterat vilket lärande den här typen av indelningar kan innebära för pojkar, respektive flickor, eller hur de som pedagoger ska förhålla sig till barns lek i rummen.

Förskolornas personal har i normalfallet inte gjort någon kartläggning eller några analyser av lekmönster och om utsagan att barnen leker i blandade grupper verkligen stämmer. De har inte heller i någon större utsträckning funderat på om just lek i blandade grupper befrämjar jämställdhet och utvidgar lärandemöjligheterna för både flickor och pojkar.

Goda exempel på arbete med genus- och jämställdhetsfrågor finns. På en förskoleavdelning har personalen till exempel bestämt att göra kollegeobservationer och kommentera varandras språkbruk och bemötande av barnen, för att bli medvetna om hur de agerar gentemot flickor och pojkar. En annan personalgrupp har observerat barnen med utgångspunkt i vilka rum och vilka aktiviteter de använder och deltar i. Efter detta har de ändrat miljöerna för att göra dem mera spännande och inspirerande för både pojkar och för flickor. Andra förskolor har systematiskt gått igenom sitt material, sina lekredskap och barnens litteratur, för att skapa sig förståelse för hur olika förskolans lärande- och lekmaterial kan tänkas påverka barnens aktiviteter och synsätt på vad flickor och pojkar kan och får göra.

”... i år är det matematik som gäller, så jämställdhet har vi inte pratat om på länge”

Ett annat gott exempel på vad medvetenhet kan betyda, är en förskola i norra Sverige, som beskriver ett tematiskt arbete med naturvetenskap där ett utomhusprojekt dokumenterats med bilder och där personalen observerat barnen och deras intressen. Då upptäcktes att flera av pojkarna hade andra behov än flickorna och utifrån denna upptäckt delades grupperna med hänsyn till såväl intresse som ålder. Det resulterade i att några grupper blev könsblandade, medan någon grupp bestod av enbart pojkar.

Ofta sker den här typen av arbete som avgränsade projekt under perioder när jämställdhet särskilt ska prioriteras i förskolan, antingen genom gemensamt beslut, eller för att kommunen bestämt så i sin verksamhetsplan ett visst år. Efter en sådan insats dör arbetet inte sällan ut och personalen beskriver att ”i år är det matematik som gäller, så jämställdhet har vi inte pratat om på länge”.

En förskolechef uttrycker att ”arbetet med att motverka traditionella könsmönster är inte i fokus just nu, det finns mycket annat än jämställdhet vi måste prioritera”. Det är påfallande ofta som förskolepersonalen uttrycker att de ”försöker ha en medvetenhet” i hur de förhåller sig till barnen. De har sällan diskuterat och reflekterat kring vad en sådan medvetenhet skulle innebära för arbetet. Därmed blir jämställdhetsarbete i förskolan, både för barnen och för förskollärare och barnskötare, ett individprojekt vars resultat helt beror på den individuella pedagogens intresse för området, inte på en professionell kompetens.

I granskningen finns också förskolor som arbetat med så kallade genuspiloter, det vill säga pedagoger som gått en utbildning med genusvetenskapligt innehåll och som sedan ska fungera som drivande i arbetet med jämställdhet och genusfrågor i förskolans vardag. De har ofta svårt att få gehör hos hela arbetslaget, eller hela förskolans personal, och är helt beroende av sin personliga legitimitet i gruppen. Genuspedagoger på förvaltningsnivå finns, eller har funnits, i en del kommuner, och beskrivs då ha mycket begränsad tid för uppdraget. I granskningen har ingen genuspedagog intervjuats och det är oklart vilken roll de har haft för att driva arbetet framåt.

Medvetet jämställdhets- och genusarbete kan också beskrivas med ett exempel på en förskola i nordöstra delen av landet. Där har man arbetat med att erbjuda aktiviteter som barnen själva kanske inte skulle valt, till exempel att barn som uppmärksammats behöva röra på sig fått följa med på "tuffare" promenader där de fått utrymme att röra sig utifrån sina egna förutsättningar. Andra barn som haft mera utåtagerande beteende har istället erbjudits att leka frisör för att träna på att "röra mjukt", oavsett kön. De har också haft ett medvetet arbete med att läsa genusrelaterad litteratur för barnen och besöker ofta biblioteket, som har en "genushylla", för att hålla sig uppdaterade med området. Här finns medvetet uppbyggda lekmiljöer för alla barn och personalen ger information om "genusarbetet" till föräldrarna på förskolans anslagstavla, i såväl text som bild och dessutom tips till dem om aktiviteter och böcker. Den här typen av kompensatorisk genuspedagogik⁸⁵, som innebär att utöka och bredda barns repertoar av beteenden och uttryck, förekommer på några förskolor i granskningen.

En del förskolor försöker råda bot på könsuppdelningen i vissa rum genom att döpa om dem. Det vanligaste är att "dockvrån" istället får heta "hemvist", eller "hemvrå". I granskningen finns inga förskolor som gjort någon pedagogisk dokumentation eller analys över vilka eventuella förändringar ett sådant namnbyte har inneburit för barnens lek. Däremot finns exempel på att förskolor blandat upp de traditionella köks- och dockleksakerna med andra typer av aktiviteter i samma rum, i tanken att attrahera både pojkar och flickor.

Även om förskolans personal har god kunskap inom flera av förskolans lärandeområden, så sätter de sällan dessa i samband med jämställdhetsuppdraget. De behöver ställa sig frågor om vad exempelvis matematik eller teknik betyder för pojkar respektive flickor och om det kan finnas olika sätt för barnens lärstrategier i gruppen, som kan vara relaterade till det. Det gäller inte minst områden som naturvetenskap och teknik, men även i språk och hur de kommunicerar med pojkar och flickor.

Förskolornas personal behöver fundera över olika innebörder i det de ser att barnen gör. När personalen på en förskola beskriver att "pojkar är visst i dockrummet, de brukar köra racer med dockvagnarna", men där de inte funderat över vad flickorna samtidigt gör, eller hur flickorna förhåller sig till att pojkar använder dockvagnarna på det sättet, ja då har man inte ett genusmedvetet arbetssätt.

På förskolorna behöver man också fundera över vilka verktyg de kan använda för att kunna granska och analysera pedagogiska hjälpmedel, lekmaterial, barnlitteratur och lekmiljöer ur genusperspektiv och därmed i högre utsträckning uppfylla läroplanens intentioner att flickor och pojkar ska ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsmonster. På så sätt kan förskolans arbete också uppfylla målet att verksamheten ska anpassas och anknytas till alla barn, oavsett kön, etnicitet och så vidare.

Trots en del goda insatser så finns en omedvetenhet om jämställdhet som kunskapsområde på många förskolor i granskningen. Förskolans ledning och personal behöver försäkra sig om att innebörden i förskolans jämställdhetsuppdrag är tydligt för all personal, för att förskolan ska kunna bidra till alla flickors och pojkars utveckling och lärande inom alla områden. Förskolans personal behöver bli mer uppmärksamma på hur flickor och pojkar leker och hur de använder olika material, liksom på språkanvändning och bemötande,

85 Se Lenz Taguchi., Bodén & Ohrlander (2012). En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar.

för att kunna bidra till att både flickor och pojkar får möjlighet att utveckla sina förmågor och sitt lärande inom alla områden.

Kvalitetsarbete i fokus eller periferi

Alla förskolor i granskningen behöver utveckla sitt kvalitetsarbete på olika sätt, några i alla delar som framgår av läroplanen, andra på något mer specifikt område. Ett centralt utvecklingsområde är förskolläraernas ansvar att följa, dokumentera och analysera varje barns utveckling, och arbetslagets genomförande av detta. Ett annat steg i kvalitetsarbetet saknas också till stor del, nämligen att använda kunskapen från uppföljning och analys av varje barns utveckling och lärande, för att utvärdera vad som behöver utvecklas i förskolans arbete. Det visar sig att kvalitetsarbetet gärna blir något som svävar ovanför den dagliga praktiken på förskolan och som "görs" vid utvärderingsdagar en, eller två gånger per år. Resultatet presenteras i stor utsträckning som beskrivningar på genomförda aktiviteter, utan analys av vad dessa har inneburit för barnens utveckling och lärande, eller vad det får för konsekvenser för förskolans verksamhet. Kvalitetsarbete betraktas också ofta som något svårt, och något som kanske förskolechefen ska hålla på med. Förskolornas medarbetare behöver se kvalitetsarbete i högre grad som en del av det pedagogiska arbetet, som ska bidra till att arbetet med barnen ständigt kan utvecklas. På en stor del av förskolorna har vare sig förskolechef eller personal tydliggjort den roll och det ansvar alla medarbetare och förskolechefen har för kvalitetsarbetet.

Förskolans läroplan har fått ett tydligt avsnitt om kvalitetsarbete och skollagen anger ansvar för det systematiska kvalitetsarbetet på såväl huvudmannanivå som på enhetsnivå.⁸⁶ Förskolechefen har ansvar för förskolans kvalitet och har därmed en nyckelroll i att leda kvalitetsarbetet, men förskolläraernas ansvar för undervisningens kvalitet och dess utveckling, samt arbetslagets uppdrag att genomföra kvalitetsarbetet gör att alla måste vara delaktiga i att utforma sin förskolas kvalitetsarbete för att ett förbättringsarbete ska vara möjligt.⁸⁷

Dokumentation – Pedagogisk dokumentation

Det varierar mycket i vilken utsträckning personalen på förskolorna tycker sig ha tid och möjlighet till att gemensamt reflektera⁸⁸ över sin dagliga praktik. Trots att det de senaste åren gjorts en mängd kompetensutvecklingsinsatser som handlat om just pedagogisk dokumentation,⁸⁹ så upplever den största delen av personalen på de förskolor som ingått i granskningen, att dokumentation är svårt att göra så det blir meningsfullt.

Det är vanligt att samla barnens egen dokumentation; teckningar, målningar och ibland fotografier, i en pärm eller folder med barnets namn. Pär-

86 Lpfö 98/2010, avsnitt 2.6, samt Skollagen 2010:800, 4 kap.

87 Se Prop. 2009/10:165.

88 Reflektion kan definieras som en målinriktad tankeverksamhet över tid, genomförd med någon form av systematik. Dess syfte är att skapa struktur, att distansera sig från gamla tankemönster och utveckla nya. De lärare som reflekterar över sina erfarenheter visar sig ha bättre förutsättningar att komma till insikt om vad barnen gör och varför de gör det. Reflektion innebär således att byta perspektiv – att ifrågasätta den egna observationen och våga inse att saker och ting kanske inte är som man tror, utan på något helt annat sätt. Se "Att lyfta den pedagogiska praktiken". MSU/Skolverket.

89 Man brukar skilja på dokumentation (som visar vad som hänt) och pedagogisk dokumentation (som visar en process och används för att tillsammans, barn och vuxna, reflektera och komma vidare i det pedagogiska arbetet). Se Skolverket (2012). Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan – pedagogisk dokumentation. Se också Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2002). Från kvalitet till meningsskapande – postmoderna perspektiv, exemplet förskolan.

”Det är vanligt att samla barnens egen dokumentation ...”

men visas sedan ofta vid utvecklingssamtalet och eventuellt står den inom räckhåll så att barnen själva kan titta i den då och då. Ibland verkar pärmarna fungera mest som hyllvärmare och alibi för dokumentationskravet, medan det

som hamnar däri får marginell betydelse för verksamhetens utveckling och uppföljning av barns lärande och utveckling. På många förskolor saknas verktyg för hur man ska ta tillvara detta samlande för att få en överblick över vad varje barn lärt, vilka områden som saknas i verksamheten och vad förskolan behöver arbeta vidare med. Det är mycket vanligt att förskolorna använder sig av system för tidig språkregistrering och andra metoder som på något sätt mäter barnens utveckling, men det är mera oklart vad denna registrering används till när det gäller utveckling av verksamheten.

Förutom att samla barnens alster så varierar förhållningssättet till att dokumentera det som händer i förskolan. Några förskollärare menar att de bara dokumenterar situationer och utvecklingsförändring hos barn med särskilda behov, ”mer hinner vi inte”, andra uppfattar att all dokumentation är offentlig och därför vill de inte skriva ner några anteckningar om barnens utveckling, förutom det som skrivs inför det årliga samtalet.

Vanligt är att ta bilder på aktiviteter, som antingen läggs in i en digital fotoram, vilken i stor utsträckning främst verkar rikta sig till föräldrarna, eller att sätta upp bilder på väggarna tillsammans med läroplanstexter. En förskola hade hela väggarna ”tapetserade” med fina bilder på allsköns aktiviteter som barnen gjort och med belysande och korta texter till, men bilderna satt högt upp på väggarna så barnen hade ingen möjlighet att reflektera kring dem själva. Bilderna var i det fallet inte heller direkt riktade till föräldrarna, utan verkade mer fungera som en bekräftelse för personalen att de gjorde läroplansrelaterade aktiviteter. En sådan funktion verkar bilderna fylla på flera förskolor.

Andra förskolor använder dylika bilder i högre grad för att reflektera tillsammans med barnen kring situationer och aktiviteter som haft ett lärande syfte.

Förskollärarna uttrycker frustration och i arbetslagen finns en viss förvirring kring dokumentationsuppdraget. De efterfrågar redskap och ”om vi kunde få en mall så vi vet vad vi ska dokumentera”. Det finns en stor tilltro till att en föreläsning eller studiedag om pedagogisk dokumentation ska ge insikt, verktyg och därmed lösa problemet. De som beskriver att de mer systematiskt arbetar med pedagogisk dokumentation av varje barn, ser däremot också positiv förändring; ”plötsligt ser vi ju mycket tydligare nu vad barnen har lärt sig, och jobbet har blivit mycket roligare”.

Det finns således en mängd bra dokumentation på förskolorna av olika slag, men den används inte tydligt systematiskt för att analysera vad som är bra och vad som behöver förbättras i den verksamhet man erbjuder varje barn.

Det systematiska kvalitetsarbetet på verksamhetsnivå

Det visar sig i granskningen att samarbete är en viktig faktor för att kvalitetsarbetet ska fungera. På de förskolor där det råder brist på samarbete, till och med konfliktsituationer ibland, är kvalitetsarbetet sällan väl utvecklat. Förskolecheferna lägger på en del förskolor stor kraft på organisatoriska frågor i syfte att förbättra förskolans verksamhet. Medarbetarna på en förskola beskriver till exempel att de saknar arbetsplan för terminen och att den planering som görs handlar om aktivitetsplanering vecka för vecka, och görs

i enskildhet, vilket skapar svårigheter i informationsöverföring om vad som ska hända.

Det har blivit vanligare att arbeta med självskattning av verksamhetens kvalitet i förskolan, till exempel via Skolverkets BRUK-material⁹⁰, eller det forskningsbaserade ECERS-materialet⁹¹. Andra kommersiella utvärderings- och dokumentationsprogram som säljs på marknaden har också fått fotfäste i förskolan. I någon kommun används förutom sådan självskattning, också extern kollegieskattning, vilka sedan sammanförs och diskuteras i arbetslagen. Det senare uppfattas som mycket värdefullt av medarbetarna och ger en överblick av de områden man behöver utveckla på förskolan.

Kvalitetsarbete syftar generellt sett, dels till att kvalitetssäkra förskolans arbete så att alla barn får en likvärdig utbildning som de har rätt till. Dels ska kvalitetsarbetet bidra till förskolans kontinuerliga och systematiska utveckling på ett sätt så att verksamhetens målpuppfyllelse blir bättre och höjer kvaliteten i förskolans verksamhet. Arbetet med att utveckla verksamheten är en process där en analys och värdering bland annat av förskolans resultat och redan vidtagna åtgärder måste ligga till grund för beslut om åtgärder för förbättring. Syftet med allt kvalitetsarbete är att det ska leda till förbättringar. Det är därför ytterst angeläget att kunskapen om eventuella brister i en verksamhet verkligen följs av åtgärder för förändring och förbättring och förskolorna behöver i detta syfte utveckla sitt arbete.

Förskolechefen och pedagogiskt ledarskap

Tydligt i granskningen är att förskolechefens pedagogiska kompetens, ledarkunskaper, strategier och möjligheter till stöd, är av stor vikt för hur väl ett utvecklingsarbete kan genomföras. Detta har accentuerats i förskolechefens ansvar för arbetet med implementeringen av det förtydligade pedagogiska uppdraget för förskolan.

Ledarskap brukar i forskning identifieras som en nyckelfaktor för god kvalitet.⁹² Förskolans ledarskap är under förändring. I den nya skollagen anges att det pedagogiska arbetet vid en förskoleenhet ska ledas och samordnas av en förskolechef som särskilt ska verka för att verksamheten vid förskolan utvecklas. Förskolechefen ska besitta pedagogisk insikt genom såväl utbildning som erfarenhet och ska besluta om sin enhets inre organisation, samt har ett antal ansvarsbefogenheter.⁹³

Förskolechefer i granskningen

I granskningen framgår att flera förskolechefer inte genomgår den statliga befattningsutbildningen för rektorer, som också är öppen för förskolechefer. De senare får genom sina huvudmän i varierande grad möjlighet att genomföra rektorsprogrammet eller någon annan mer omfattande ledarskapsutbildning. Däremot har flera förskolechefer på eget initiativ över tid tagit del av kortare eller längre ledarskapskurser.

För förskolechefer är den statliga rektorsutbildningen på universiteten i dagsläget inte obligatorisk, som den är för rektorer, utan tillgänglig endast om deras huvudman anser att förskolechefen behöver genomföra utbildning-

90 www.skolverket.se

91 Sheridan, S. m.fl (2009).

92 Stipek, D & Ogana, T. (2000). Early Childhood Education.

93 Skollagen 2010:800. www.regeringen.se

en. Skolverkets statistik visar att av alla chefer som deltagit i rektorsprogrammet så är totalt 14 procent sedan det nya rektorsprogrammet infördes 2009, förskolechefer.⁹⁴ Samtidigt beskriver de förskolechefer som genomgått utbildningen att det gett dem viktiga redskap i deras ledarskap.

I de granskade förskolorna har 29 procent av förskolecheferna uppgivit att de gått rektorsutbildning, medan tre förskolechefer var under utbildning vid granskningsbesöket. I ett fåtal fall finns ingen uppgift. Två tredjedelar av förskolecheferna har en utbildningsbakgrund med grundexamen som förskollärare, medan de flesta övriga har någon typ av lärarexamen för grundskolan, alternativt är fritidspedagog. En stor andel av förskolecheferna har lång erfarenhet av ledarskap, i förskolan och skolan, såväl som på förvaltningsnivå. Några förskolor har helt nyanställda chefer. Fyra förskolor i urvalet har biträdande förskolechefer. Det är företrädesvis de förskolor som har en förskolechef som samtidigt är rektor på en grundskola. I något fall finns en biträdande förskolechef på en mindre fristående förskola, där ägaren/huvudmannen formellt är förskolechef, men inte arbetar i den dagliga verksamheten. Det finns en tydlig könsmärkning av ledarskapet i de granskade förskolorna, 14 procent av cheferna är män, vilket ändå är en betydligt högre andel än för övrig personal i förskolan.⁹⁵

Förskolechefens strategiska ledarskap

Många förskolechefer i granskningens förskolor leder främst via ett indirekt ledarskap. Det indirekta ledarskapet⁹⁶ är en viktig del av ledarskapet, som innefattar att skapa strukturer, former och innehåll för arbetet och utvecklingen av förskolans verksamhet. Detta betyder också ibland att förskolecheferna befinner sig såväl geografiskt och fysiskt långt ifrån den vardagliga praktiken, som långt ifrån kunskap om sina medarbetares synsätt och kompetens. Förskollärare och barnskötare uttrycker i de allra flesta fall en positiv syn på förskolechefens sätt att stödja och lyssna på sina medarbetare. Däremot har många medarbetare uppfattningen att "det inte händer så mycket", det vill säga att det upplevs som att förskolechefens ledarskap är mera inriktat på att skapa och upprätthålla goda relationer och ett gott klimat än att arbeta med utvecklingsstrategier. Det kan beskrivas som en "familjär kultur"⁹⁷ där förskolechefen ser sig mer som en bland personalen än som en ledare och det är trivsamt som betonas, ofta till förfång för utvecklingsbenägenhet och förändringsinriktning. Ledningsuppdraget i en lärande organisation⁹⁸, där man kommit ett steg längre i sin utveckling, bygger i hög grad på kommunikation, det vill säga att i dialog med medarbetarna diskutera föreställningar och synsätt, och i det lyfta fram och fördjupa förståelsen för det gemensamma uppdraget, givetvis med ett gott samarbetsklimat som grund. Som exempel kan nämnas en fristående förskola i södra Sverige, där det framgår att förskolechefen ger strukturella förutsättningar för utvecklingsarbetet, bland annat genom att avsätta tid för personalen att planera, reflektera och utvärdera, och där den fasta personalen, som alla är förskollärare, tar gemensamt ansvar för verksamheten.

94 Andelen förskolechefer har stigit till 20 procent vårterminen 2012. Se Skolverkets statistik om rektorsutbildning. www.skolverket.se

95 Ca 10 procent av förskolecheferna totalt, är män och 3 procent av alla anställda i förskolan som arbetar med barn är män. Se Skolverkets statistik om personal i förskolan, 2011.

96 Årlestig, H (2008) Communication between principals and teachers in successful schools. Umeå: Umeå universitet,

97 MSU (2008). Att lyfta den pedagogiska praktiken – vägledning för processledare.

98 MSU (2008).

På några förskolor framträder en bild av splittrade synsätt och arbetslag, som arbetar utan samverkan mellan avdelningar och med en tydlig brist på samsyn inför sitt pedagogiska uppdrag. Här redovisas i flera fall en hög personalomsättning, men det är svårt att uttala sig om huruvida detta är orsak eller verkan i förhållande till förskolans arbetsklimat. Förskolechefen har här en viktig roll att arbeta strategiskt och långsiktigt för att kunna driva det pedagogiska arbetet framåt. Det ställer stora krav på förskolechefens kompetens och förmåga att skapa ett samarbetsklimat. I en del av dessa förskolor har ett sådant arbete påbörjats, ofta med en ny förskolechef. På andra förskolor med dylik problematik beskrivs att avdelningarna arbetar helt separat från varandra, "det är som flera förskolor i en", och där är det en lång väg att gå för att ändra förhållningssätt och kompetens hos personalen. Ett sådant arbete är dock nödvändigt i syfte att skapa gemensamma målbilder och ett samarbetsklimat som gör att alla känner sitt värde som del i en helhet och gör att det pedagogiska arbetet med barnen får förutsättningar att utvecklas.

En stor del av förskolecheferna kan tydligt beskriva förskolans dilemma, nuvarande pedagogiska arbete och utvecklingsbehov, men de kan i lägre omfattning ge exempel på egna strategier för långsiktigt förändringsarbete.

Former för att fördela ledaruppgifter

Det saknas ofta tydlighet kring ansvar och befogenheter för de ledningsuppgifter som förskolechefen ger till olika medarbetare.⁹⁹ På nästan alla granskade förskolor finns former för ett fördelat ansvarstagande. Den vanligaste formen är att ha arbetslagsledare, vilka kan ha olika uppdrag, antingen med en administrativ funktion, eller med uppgift att arbeta med pedagogisk utveckling, leda arbetslagets diskussioner och överföra information till och från förskolechefen. Samma typ av funktion innehas på andra förskolor av en utvecklingsledare, processledare eller pedagogisk mentor. Den huvudsakliga funktionen för dessa ledare är oftast att fungera som informationsbärare mellan arbetslaget och förskolechefen, och deltar oftast i regelbundna ledningsmöten med flera ledare och förskolechefen.

Ett fördelat ledarskap och ansvarstagande har i forskningsstudier visat sig som en viktig faktor för att stärka organisationen.¹⁰⁰ Riddersporre pekar också på att ett fördelat ledarskap i förskolan är särskilt relevant eftersom ledarskapet inom förskolan är så diversifierat, komplext och samhällsrelaterat.¹⁰¹

Olika uppdrag sprids således i de granskade förskolorna på flera personer, men de är mer eller mindre formaliserade. Även de arbetslagsledare eller utvecklingsledare som har en uppdragsbeskrivning, känner ibland att deras uppdrag är otydligt. Förskolecheferna i granskningen har sällan en diskussion med uppdragstagarna om hur information ska överföras, vad de förväntar sig för typ av information om hur arbetet fortskrider, eller hur man ska göra när arbetet inte fungerar så bra för den som har uppdraget. Särskilt tydligt kan detta synas i de förskolor som har en biträdande förskolechef. Trots att det fortfarande är förskolechefen, som i dessa fall oftast är tillika grundskolerektor, som bär ansvaret för förskolans verksamhet och utveckling, så saknas i stor utsträckning formaliserade rutiner för överföring av

99 En förskolechef har enligt skollagens andra kapitel, 10 §, rätt att ge enskilda ledningsuppgifter till en anställd eller uppdragstagare som har tillräcklig kompetens och erfarenhet för att utföra uppdraget.

100 Se t ex Harris, A. (2004). Distributed leadership: Leading or misleading. *Educational Management and Administration* 32 (1), s 11-24.

101 Riddersporre, B. (2010b).

kunskap om verksamheten. Någon form av dokumenterat beslut saknas ofta. Den biträdande förskolechefen kan på så sätt bli lämnad med ett ansvar som egentligen är förskolechefens.

Flera uppdrag som medarbetarna i förskolan får, beskrivs inte som en delegation och det är oklart om vare sig förskolechef eller medarbetare uppfattar de ledaruppdrag som delas ut, på det sättet.

Förskolechefens ansvar kvarstår och kan vid fördelade ledningsuppgifter främst sägas bestå i att följa upp och kontrollera så att dessa faktiskt fungerar som det är tänkt. Här blir det extra viktigt att förskolechefen skapar en tydlighet kring vad och till vem olika uppdrag fördelats, samt på vilka grunder. Förskolechefen ansvarar för att den som får ett uppdrag har såväl kompetens, som tid och befogenheter som möjliggör genomförandet.

”Skolinspektionen vill betona vikten av ett transparent ansvarstagande och ledarskap.”

Skolinspektionen vill betona vikten av ett transparent ansvarstagande och ledarskap. Det innebär att det är av största vikt att både förskolechefen och den som får någon typ av ledningsuppdrag i förskolan, behöver tydliggöra vad uppdraget innebär. Det ska finnas en tydlighet kring vilka befogenheter uppdraget åtföljs av och hur det ska följas upp, samt hur uppdraget ska kommuniceras till övriga medarbetare så att det kan skapas en legitimitet för den som ska utföra uppdraget och därmed kan bidra till att förskolans verksamhet utvecklas.

Förskolechefens pedagogiska roll i vardagen

Förskolecheferna informerar sig vanligtvis om den dagliga verksamheten dels genom sina möten med arbetslagsledare eller motsvarande, dels genom dokumentation från möten och deltagande i vissa typer av personalträffar. De flesta förskolechefer är dock inte med på alla personalmöten. Den pedagogiska personalen på de granskade förskolorna uttrycker i hög grad att de är självstyrande, att ”det har de alltid varit”, och ser förskolechefen mera som en administrativ chef och förmedlare mellan förvaltningsnivån och dem själva, än som en pedagogisk ledare. Några förskolechefer kommer regelbundet till förskolan, men det är mera oklart hur mycket de faktiskt skaffar sig inblick i själva barngruppsarbetet. Vanligast är att de samtalar med sina ledare på avdelningarna, eller lyssnar runt med personalen om det finns några särskilda problem de vill ta upp. Återigen handlar det då mera om praktiska problem och lösningar, än ett pedagogiskt ledarskap. Förskolechefer som själva nyligen arbetat i barngrupp får ofta uppskattande omdömen från avdelningspersonalen, eftersom de menar att chefen då har mera förståelse för deras arbetssituation.

Som ett positivt exempel kan nämnas att förskolechefen på en förskola i västra Sverige, under förra året genomförde verksamhetsbesök under en förmiddag per avdelning. Hon observerade och dokumenterade då arbetet hon sett och gav sedan respons till personalen på sådant som anknyter till läroplanens målområden, med återkoppling på såväl positiva inslag, som moment som behöver utvecklas mera. Personalen på förskolan är nöjda med den återkoppling de får från förskolechefen.

Det är påtagligt i granskningen att förskolans personal generellt önskar mer närvaro i verksamheten från förskolechefens sida. Inte så mycket för att leda det pedagogiska arbetet, som för att skapa förståelse för den faktiska situationen i verksamheten. Detta kan givetvis vara ett uttryck för ett icke formulerat behov av pedagogiskt ledarskap och önskan om bekräftelse på att personalen gör ett gott arbete. Skolinspektionens bedömning är att för-

skolechefen behöver ha en god kunskap om förskolepedagogik, såväl som kunskap om ledarrollen, för att kunna skapa legitimitet i den professionella personalgruppen. För att kunna leda det pedagogiska arbetet i förskolan behöver förskolechefen kontinuerligt skaffa sig kunskap om det arbete som bedrivs i den dagliga verksamheten på förskolan, för att kunna leda pedagogiska diskussioner och samtal och vidta utvecklingsåtgärder för att förbättra kvaliteten i den verksamhet som erbjuds barnen i förskolan.

Förskolechefens drivkraft och nätverk

Många förskolechefer beskriver en stark drivkraft i att lotsa förskolan framåt i förändringsarbetet och visar ett stort engagemang i förskolans uppdrag. Det är olika hur mycket stöd de anser sig ha i förvaltningsledningen. En del har bra samarbete och känner sig respekterade i sin roll och kan se att förskolan får ta plats i gemensamma diskussioner. Några förskolechefer anser däremot att det är svårt att få gehör för förskolans situation och behov. De flesta uppger att de har ett bra nätverk i förskolechefgruppen i kommunen och de som genomgått rektorsutbildningen har ofta kvar en nätverksgrupp därifrån, som de träffar eller har annan typ av kontakt med regelbundet. Det är också påtagligt att de förskolechefer som har god kännedom om den dagliga verksamheten i förskolan, adekvat kunskap om uppdraget och hög kompetens inom förskolepedagogik såväl som ledarskap, också har mer engagerad och kunnig personal. Det kan tolkas som att de anställer personal med högre kompetens eller att de stimulerar och utmanar sin personal i högre grad, vilket ger resultat i det pedagogiska arbetet.

Förskolecheferna i de fristående förskolorna är mera ensamma och har sällan något stadigvarande nätverk bland andra förskolechefer. Några inbjuds dock regelbundet till större träffar med kommunens förskolechefer. Andra träffar kanske kommunens förvaltningschef en gång per år. Det är inte så vanligt bland de små förskolor som besökts i granskningen, att de ingår i någon organisation för fristående förskolor, förutom de som är organiserade i en Montessori- eller Waldorfforganisation. Ett särskilt problem kan också skönjas på de små fristående förskolor där förskolechefen oftast har en delad tjänst, där förskolechefen leder förskolans arbete på allt ifrån några timmar i veckan, till att vara ledare på en halvtidstjänst, och resten av tiden fungerar förskolechefen som en i arbetslaget. I något fall arbetar dessutom förskolans ägare i barngruppen, vilken är särskilt delikat i förhållande till förskolechefens uppdrag och ansvar.

För förskolans huvudmän är utmaningen att stimulera och stödja sina förskolechefer så att de kan stärkas i sitt pedagogiska ledarskap och sitt ansvar för förskolans kvalitet.

4 | Avslutande diskussion

Det finns ett tydligt engagemang hos de allra flesta i den pedagogiskt utbildade personalen som arbetar i förskolan¹⁰². Verksamheten utförs i hög grad med omtänksamhet, god vilja och ofta med lyhördhet för barnens behov, intressen och lärandeprocess, men samtidigt med olika stor pedagogisk kompetens och medvetenhet.

Skolinspektionen har granskat praktiken i förskolan, det vill säga vad som försiggår i det dagliga arbetet med barnen och hur personalen förhåller sig till läroplansuppdraget. Granskningen av förskolornas arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget i förskolan, inleddes samtidigt som de förändrade styrdokumenterna nyss trätt i kraft. Det innebär att förskolorna i många fall stod mitt uppe i sitt implementeringsarbete. I stor utsträckning hade förskolechefer, förskollärare och barnskötare därmed nyss fått kompetensutveckling kring förändringarna, eller stod i begrepp att påbörja ett sådant utvecklingsarbete. För det pedagogiska arbetet kan förändringarna innebära såväl större entusiasm och engagemang i läroplansuppdraget, som en osäkerhet inför dess innebörd. Det sistnämnda är också till stor del avhängigt av om förskolorna redan tidigare arbetat medvetet med alla delar i läroplansuppdraget eller inte.

Kompetens, förhållningssätt och ledarskap

Det visar sig i granskningen att personalens kompetens, medvetenhet och förhållningssätt till förskolans uppdrag, har stor betydelse för om verksamheten erbjuder barnen möjligheter till aktivt lärande och utveckling. Hur förankringen av den förtydligade läroplanen sker, är också av central vikt. För att sätta avtryck i det som händer för barnen i förskolan, måste innebörden i uppdraget nå ut till alla delar av förskolans verksamhet. Granskningen visar

102 Hit hänförs förskollärare, andra med pedagogisk högskoleutbildning, såväl som utbildade barnskötare

att det finns goda intentioner, men att man lätt fastnar i tal om behov av fortbildning, materiella förutsättningar och tidsaspekter. Förskolechefens ansvar är viktigt i förändringsarbetet. En grundläggande del i ledarskapet är att skapa förutsättningar för personalens arbete med barnen, vilket innebär att förskolechefen ska se till att det finns former, tid och strukturer för att bedriva ett kvalitativt bra pedagogiskt arbete. I detta innefattas att personalen får utrymme att planera, diskutera och reflektera över sin dagliga praktik och göra den dokumentation som behövs för att kvalitetsarbetet ska bli ett stöd för utveckling av förskolans verksamhet. Viktiga framgångsfaktorer i ett systematiskt kvalitetsarbete är också att förskolechefens ledarskap präglas av såväl långsiktighet och uthållighet, som delaktighet och inflytande, samt att förbättringsarbetet ställs i relation till måluppfyllelse utifrån de nationella målen för verksamheten i förskolan. Därtill kommer förskolechefens pedagogiska ledarskap. Det innefattar att ha en vision och mål för den pedagogiska verksamheten på förskolan, förmåga att driva pedagogiska frågor, att kunna utmana sin personal och ha en långsiktighet i frågor om kompetensutveckling.

”Förskolechefens ansvar är viktigt i förändringsarbetet.”

Förskolans pedagogiska personal behöver arbeta med att utveckla barnfokuserade strategier som bidrar till att stimulera och utmana barns utveckling och lärande utifrån läroplanens intentioner. Förmågan att utmana innebär i det här sammanhanget att kunna gå bakom det som barnen själva förstår och följa upp tankar och åsikter som barnen ger uttryck för. Det innebär också att arbeta med sin egen förståelse för barnens tänkande och sätt att uttrycka sig och relatera till barnen genom dialog, som i sin tur genererar en ömsesidighet och skapar möten för lärande. På så sätt kan förskolan stärka sitt arbete med lärandeuppdraget. Det innebär också att ställa sig frågor omkring vilken typ av verksamhet som finns på förskolan för att ge barnen möjlighet att tolka olika företeelser i sin omvärld. Ur ett kommunikativt perspektiv behöver barnen kunna använda språket varierat och samspela med andra barn och vuxna. De behöver vidare få möjlighet att förstå matematik utan rädsla, och få redskap att efterhand kunna tolka världen ur naturvetenskapliga och tekniska perspektiv.

Ibland finns också ett slags glapp i kommunikationen mellan avdelningspersonalen och förskolechefen, trots goda intentioner. Det gäller ambitiösa och kunniga förskolechefer, såväl som de som inte har så tydligt ledarskap. När förskolechefen skapar strukturer och former som medarbetarna har svårt att ta till sig, exempelvis för att informationen om syfte och användning brister, eller där praktik och teori inte överensstämmer så väl, då landar inte verktygen i den dagliga verksamheten. Skolinspektionen uppfattar att det ofta är en kommunikationsfråga.

Förskolans tradition av självstyrande arbetslag gör dessutom att en förskolechef ibland tar ett för långt steg tillbaka och lämnar förskolan att leda sig själv. Det ser Skolinspektionen exempelvis när förskolechefen har ett delat uppdrag mellan skola och förskola.

Förskolechefens uppdrag som ledare för förskolans pedagogiska verksamhet gäller oavsett om förskolechefen delegerat enskilda uppgifter till utvecklingsledare, arbetslagsledare, pedagogiska mentorer eller liknande.

I granskningen tydliggörs också hur viktig den centrala nivån, det vill säga huvudmannanivån, är, trots att huvudmännen inte särskilt granskats här. Det gäller såväl vilken kunskap som finns om förskolans villkor hos huvudmannen, samt vilket stöd och vilken kommunikation som finns mellan de olika nivåerna,

från medarbetare och förskolechef, till förvaltningsledning och politiker. Mest påtagligt blir detta i de kommunala förskolorna, som ofta har betydligt större avstånd till sin huvudman.

Förutsättningar för utveckling och lärande i teknik, matematik och naturvetenskap

En slutsats är att förskolans personal retirerar när det gäller arbetet med framförallt teknik, men delvis även matematik och vissa delar av naturvetenskapen. I granskningen ger personalen själva uttryck för en osäkerhet inför i synnerhet hur de kan arbeta med barnen kring tekniken, som gör att de lämnar den delen av läroplanens uppdrag lite därhän. Detta framkom även i den tidigare granskningen av förskolans pedagogiska arbete.¹⁰³ Det är svårt att frigöra sig ifrån tanken att genus spelar roll när det gäller svårigheterna att arbeta med matematik och teknik i förskolan. Förskolans yrkesroller är feminint kodade sedan länge och forskningen har pekat på att blivande förskollärare ger uttryck för negativa associationer kring matematik som gör att de blir rädda för att använda matematiken och istället agerar med olika undvikandestrategier.¹⁰⁴ I forskning om flickor och teknik framträder liknande resultat.¹⁰⁵ Där visas också att teknikbegreppet tar form i vardagen och bilden av vad teknik är växer fram i samspelet med dem som finns runt omkring oss. Det innebär dels att de som arbetar i förskolan bär med sig en förståelse som ganska ofta är negativt laddad, av vad teknik och matematik är. Samtidigt ska de hjälpa barnen att utveckla sin förståelse för och förmågor att använda desamma. Det ställer krav på reflektion i personalgrupperna kring vad matematik, respektive teknik är. Liknande förhållande råder när det gäller synsättet på naturvetenskap. Studier av bland annat förskollärare visar att de ofta är oroliga för att ställa frågor och svara på frågor om naturvetenskap eftersom de tycker de har sådana kunskapsbrister.¹⁰⁶ Dels behövs kompetensutveckling, som inte bara handlar om hur man kan "göra" teknik och naturvetenskap i förskolan i enstaka experiment och aktiviteter, utan även behöver handla om att skapa positiva bilder av vad teknik och naturvetenskap är. Dels behöver kompetensutvecklingen innehålla aspekter på hur personalen kan bidra till både flickors och pojkars tänkande kring experiment, naturvetenskapliga företeelser och teknik i barnens vardag.

I förskolan kan därför sägas att genus har betydelse, både som direkt lärande för jämställdhet i arbetet med barnen, och i hur förskolans personal väljer att arbeta med de olika lärandeområdena. Det är viktigt med en bra teknik- och naturvetenskaplig undervisning redan i förskolan, innan barnen hunnit fastna i traditionella uppfattningar om vad som är mest lämpligt för flickor respektive pojkar att göra.¹⁰⁷ Naturvetenskap, matematik och teknik är också områden som barn möter som ganska självklara delar av den dagliga omvärld de befinner sig i och de möter detta lika givet som de möter språk eller lust att leka och delta i samspel med andra.¹⁰⁸ Därför spelar förskolepersonalens kunskap och förhållningssätt stor roll för barnens lärande och behöver fördjupas.

103 Skolinspektionen (2011). Förskolans pedagogiska uppdrag.

104 Palmer, A. (2011). Hur blir man matematisk?

105 Skogh, I-B (2001) Teknikens värld – flickors värld. En studie av yngre flickors möte med teknik i hem och skola. Se även Skogh, I-B (2005) Hur tänker flickor och kvinnor om teknik? I *Tekniken i skolan*, nr 2.

106 Andersson, K. (2011). Lärare för förändring – att synliggöra och utmana föreställningar om naturvetenskap och genus.

107 Andersson, K (2011).

108 Thulin, S (2011). Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapligt innehåll i förskolan. Ak. Avh. Göteborgs universitet.

Det som är förskolans stora utmaning, förutom ämnesdidaktisk och innehållsspecifik kompetens inom de förtydligade områdena i läroplanen, är att erbjuda en pedagogisk verksamhet där också "den digitala miljön", det vill säga dagens informationsteknologi får en självklar plats, utan att förlora det som är förskolans signum, nämligen den pedagogiska relationen med barnen.

Individperspektiv på barn och arbete för demokrati ställer krav på medvetenhet

Den till synes goda tanken att betrakta barn som individer, inte kön, kan beskrivas som exempel på viljan att skapa det gemensamma – men förskolornas praktik ger motstridiga svar på detta. De uttrycker att de ser barn som individer, men i granskningen framträder många situationer där praktiken visar att barn oreflekterat bemöts på olika sätt just för att de är pojkar eller flickor. Individentanken kan också diskuteras i förhållande till en betoning på individualisering och idé om valfrihet i samhället i stort, såväl som i utbildningsväsendet generellt. Det innebär att jämställdhetsarbete i förskolan inte kan ses separat från de mönster som finns i det omgivande samhället. Förskolan behöver därför lyfta sina jämställdhetspedagogiska intentioner för att förstå hur de kan komma vidare med uppdraget att motverka traditionella köns-mönster och stereotyper. I det ingår att sammanföra sitt jämställdhetsuppdrag med såväl demokratiuppdraget, som med omvärldsspaning och vetenskapliga förhållningssätt kring kön och genus.¹⁰⁹

Det tydliga individperspektivet i förskolans syn på flickor och pojkar kan betraktas som tillsynes könsneutralt, men riskerar att snarare bli till könsblindhet. Detta kan skymma möjligheten att uppfatta genusaspekter på lärande i alla innehållsområden, i lekar, samtalsordning, förskolans litteratur, tillgång till olika material för skapande, bygg- och konstruktion, såväl som kommunikation och samspel mellan barn och mellan de vuxna och barnen. Forskare pekar på att det är centralt att personalen utmanar sina föreställningar om hur verksamhet ska bedrivas och lyfter barns olika sätt att uppfatta och förstå. På så sätt kan man vidga perspektiven, se mönster och bli medveten om sina egna fördomar.¹¹⁰ Detta torde kunna appliceras även på frågor om etnicitet, familjeförhållanden, olika sätt att organisera sitt liv och så vidare. Förskolan behöver utveckla ett mera normkritiskt tänkande för att kunna stimulera och utmana alla barns lärande oavsett vilka de är eller var de kommer ifrån.

Strategin med könsneutralitet i språk, bemötande och handlande förefaller vara konsensusbaserad i förskolan. En sådan strategi tycks enklare att hantera, medan arbete med kompensatorisk pedagogik där personalen uppmanar förmågor och beteenden som respektive kön anses behöva träna, kräver mer diskussion och medvetenhet.¹¹¹ Det kan antas att det som händer i förskolan och de handlingsmönster som är verksamma, också får betydelse exempelvis för de könsskillnader i resultat, utbildningsval och sätt att skatta sin förmåga, som påvisats i skolan.¹¹² Förskolans pedagogiska miljöer, planeringen för dagen och det material, den litteratur och de lekredskap och

109 Tallberg Broman, I (2006). "Att förändra den sociala ordningen". *Educare*; 2, sid. 7-34.

110 Årlemalm-Hagsér, E. & Pramling Samuelsson, I. (2009). Många olika genusmönster existerar samtidigt i förskolan. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 14 (2), s 89-109.

111 Lenz Taguchi, H. m.fl.. (2011).

112 Wernersson, I (2010). "Könsskillnader i skolprestationer idéer om orsaker", SOU 2010:51. Se också Kimmel, M (2010). Pojkar och skolan, ett bakgrundsdokument om "pojkkrisen". SOU 2010:53. Se även SOU 2009:64, Flickor och pojkar i skolan – hur jämställt är det? DEJA-rapport, samt Rapport 287 från Skolverket (2006). Könsskillnader i målpuffyllelse och utbildningsval.

det språkbruk och förhållningssätt som finns i förskolan får, på både kort och lång sikt, betydelse för normer och föreställningar om vad barn bör göra, vad barnen gör och hur de gör, inte bara i förskolan utan även längre fram.

Dokumentation och bedömningsstress

Det behövs stödstrukturer i form av planering, dokumentation och reflektion, för att förskolans verksamhet ska kunna utvecklas och för att personalen och förskolechefen ska veta vad som faktiskt sker med barnens utveckling och lärande utifrån den verksamhet som erbjudits på förskolan. Alltför ofta blir det som hör till kvalitetsarbete något som upplevs påklistrat och som utförs på förskolechefens uppdrag vid en eller två utvärderingsdagar per år. De tydligare kunskapsmål som blivit synliga i och med den reviderade läroplanen skapar dilemman för personalen, särskilt vad gäller dokumentation, uppföljning och utvärdering. Det finns en osäkerhet om skiljelinjen mellan uppföljning och dokumentation av varje barn, och bedömning av varje barn. I en mening är det förstås omöjligt att tala om eller dokumentera något om barnet utan att göra en sorts bedömning.¹¹³ Däremot är det centralt att i förskolan inte göra nivåplacerande bedömningar som hänförs till någon typ av åldersnorm, stadietänkande eller liknande.

Dokumentation av barnens utveckling och lärande kan på ett sätt betraktas som en del av förskolans kännetecken. Barns egna alster och de fotografier som personalen använder för att kunna visa barn och föräldrar vad de gjort under förskoledagen är förstås en del i att följa barnens lärande.

”centralt att i förskolan inte göra nivåplacerande bedömningar.”

Granskningen visar att förskolepersonalen och barnen ofta tillsammans gör olika typer av dokumentation i förskolans temainriktade arbeten. Ibland följs dessa upp med gemensamma reflektioner om huruvida det varit ett roligt arbete och vad barnen fått syn på när de engagerat sig i temat. Sammantaget ger detta en hel del

underlag för att kunna följa upp, synliggöra lärande och utvärdera, utan att bedöma. Skolinspektionen uppfattar att det mera ofta endast blir enskildheter, och inte sätts samman till en utvärdering som gör att förskolan får möjlighet att utvärdera om lärandet varit utvecklande, lustfyllt, lekfullt och har bildat en helhet tillsammans med omsorgsuppdraget.

Intentionen med förskolans kvalitetsarbete, enligt läroplanen, är att kunna synliggöra processerna i förskolans verksamhet så att personal och förskolechef kan få en tydlig bild av varje barn och den verksamhet som erbjuds. På så sätt blir det möjligt att också utvärdera sammanhangets och förskolemiljöns betydelse för barnens lärande, lek, deras inflytande, delaktighet och samspel.¹¹⁴ Utifrån pedagogisk dokumentation kan barns lärprocesser och lärstrategier synliggöras och det blir möjligt att upptäcka de barn som behöver särskilda stödinsatser. Med ett systematiskt arbete kring dokumentation och uppföljning blir nästa steg, att utveckla verksamheten i de delar som behövs, snarast en självklarhet. På vilka sätt och med vilka verktyg och metoder detta arbete görs, är upp till varje förskola att komma fram till, med utgångspunkt i den egna verksamhetens behov och förutsättningar.

Nätverk behövs för fristående förskolor

I några avseenden skiljer sig de fristående förskolorna i granskningen särskilt från de kommunala. Små fristående förskolor visar sig ofta ha svårt att sys-

¹¹³ Se t ex Markström, A-M. (2006). Utvecklingssamtalet – ett möte mellan hem och institution. Skapande vetande nr 46.

¹¹⁴ Skolverket (2012).

tematiskt arbeta med lärandeuppdraget. De fristående förskolorna som ingår i granskningen har det gemensamt att de alla är ganska små förskolor och att de ofta startats av några entusiaster som drivande kraft. Det innebär att de sällan har någon överbyggnad som gör att de kan få stöd, men kontakten med den kommun de finns i, är ofta god och de inbjuds till större sammankomster för förskolan.

Några av de fristående förskolorna har en förskolechef med en tydlig vision och mål för verksamheten och förskollärare som förankrat den förtydligade läroplanen på ett bra sätt i sin dagliga verksamhet med barnen. Men den största andelen fristående förskolor i granskningen återfinns i den grupp som i resultatdelen benämns "Fotbollströjorna". Det vill säga de förskolor som har längst väg att gå för att förskolan ska ha en verksamhet som stimulerar och utmanar alla barns utveckling utifrån läroplanens mål och riktlinjer. Det kan vara en följd av att de små förskolorna ofta är ganska isolerade, saknar nätverk med andra förskolor och har svårt att få tid att delta i kompetensutveckling. Det kan också vara en bidragande faktor att andelen förskollärare på flera av dessa förskolor är relativt låg och att implementeringen av det förtydligade läroplansuppdraget inte fått fäste. Skolinspektionens riktade tillsyn har, som beskrivits i det inledande kapitlet, visat att kommunerna inte gör tillsyn som är kvalitetsrelaterad. Resultatet i denna granskning visar återigen på vikten av att de fristående förskolornas kvalitet kontinuerligt följs upp.¹¹⁵ Kommunerna behöver därför ta ansvar för att tillsynen blir kvalitetsinriktad.

"Förskolans kompensatoriska uppdrag är därför centralt."

Förskolan i världen – världen i förskolan

Alla barn i förskolan har rätt att få sin verklighet och livssituation bekräftad och synliggjord i det pedagogiska arbetet på ett självklart vis. Det krävs medvetenhet och kunskap hos personalen om hur man bemöter olika barn och familjer – vare sig de kommer från ett annat land, lever i otraditionella familjesammansättningar eller har särskilda behov, så att man inte befäster ett etnocentriskt normalitetstänkande utan har ett normkritiskt förhållningsätt.

Personalen i förskolan behöver beredskap att kunna möta omvärldens förändringar. Globalisering och ett mångkulturellt samhälle gör förskolan till en smältdegel för olika synsätt, levnadsomständigheter, regler, normer och sätt att se på barn. Forskning visar också att förskolan har störst betydelse för barn från socioekonomiskt svagare grupper.¹¹⁶ Förskolans kompensatoriska uppdrag är därför centralt.

Det är påfallande i granskningen att många förskolor, vare sig de har mycket homogena grupper, socioekonomiskt och etniskt, eller grupper med stor heterogenitet, inte har ett medvetet interkulturellt förhållningsätt. Ofta synliggörs överhuvudtaget inte i förskolans miljö eller praktik att det finns olika erfarenheter och kunskap. I läroplanen framhålls mångfald som en tillgång och knyts till globalisering och det svenska samhällets internationalisering. Samtidigt betonas identitetsutveckling som ett viktigt begrepp, vilket knyts till språkutveckling och en trygg självbild. Det sammantaget innebär att den dagliga praktiken i förskolan ska anpassas och anknytas till alla barn. Många förskolor behöver därför utveckla sitt arbete, så att miljön och den pedago-

¹¹⁵ Se Skolinspektionens rapport om kommunernas tillsyn av enskild verksamhet (2011).

¹¹⁶ Persson, S (2008).

giska verksamhet som erbjuds kan uppfylla läroplanens intentioner.

Förskolekultur i förändring

Förskolekultur kan definieras såväl på strukturell nivå, som på enhetsnivå. Via förskolans kultur överförs till ny personal de kollektivt accepterade förhållningssätt och handlingsmönster som utvecklats över tid. Kulturbegreppet kan utifrån Hargreaves beskrivas innefatta både personalens övertygelser, värderingar och vanor, samt accepterade handlingsätt.¹¹⁷ Såväl undervisningsstil som undervisningsstrategier, påverkas av kollegernas synpunkter och attityder. Förhållandet mellan kollegor i förskolan, hur samarbetskulturen ser ut, blir i detta avseende en av de aspekter som kan sägas ha störst pedagogisk betydelse. En förskolas kultur kan också beskrivas som ett osynligt regelsystem som styr verksamheten informellt och genomsyrar förskolans vardag i allt man gör, hur arbetet organiseras och leds, liksom hur man kommunicerar med varandra.¹¹⁸ Förskolans utveckling kan ta sig olika uttryck beroende på hur denna inre förskolekultur ser ut.¹¹⁹ Beroende på var förskolan befinner sig i sin utveckling kan förskolans personal ha olika förutsättningar för att konstruktivt utveckla sin verksamhet. Förskolepersonal vill inte att förskolan ska vara "som skolan" och uttrycker en bävan inför risken att läroplanens förändringar ska innebära mer inriktning på "skolförberedelse". Det finns inte heller några sådana intentioner i läroplanen. Samtidigt ger framförallt förskollärare, uttryck för en yrkesstolthet som i positiv mening kan föra förskolans pedagogiska arbete framåt, men som förstås också riskerar att cementera gamla mönster om det inte finns en öppenhet för förändring.

Förskolans personal är utbildad under olika tidsepoker och många ger uttryck för ett stadie- och mognadstänkande baserat på äldre teorier om barns utveckling, som utgångspunkt för sitt tänkande och förhållningssätt till barnen.¹²⁰ En sådan förankring i synsätt om barn, kan bidra till att fokus förflyttas från den egna förskolans verksamhet, till det enskilda barnet. Ofta är det då barnets tillkortakommanden som fokuseras. Det kan leda till att förskolans personal bygger sitt ansvar att följa och dokumentera barnens utveckling och lärande, kring föreställningar om vad barnet bör kunna och därmed skapar egna uppnåendemål, som inte har någon förankring i läroplanen. Dessa förhållningssätt är ofta omedvetet integrerade i tänkandet. De existerar parallellt med dagens sociokulturella teorier som lägger tonvikten på föreställningar om det kompetenta barnet, ett synsätt som också är tydligt framskrivet i läroplanen.¹²¹

Förskollärare och andra anställda i förskolan behöver därför syna sin teoretiska bas och se till att förankra sitt arbete i aktuell vetenskapligt baserad litteratur om barns utveckling och lärande. Huvudmännen för förskolan behöver skaffa sig kunskap om vilka utgångspunkter som styr förskolan. Detta i syfte att inte oreflekterat kopiera de mallar som finns för bedömning av skolelever, vilka ofta begränsar sig till snäva individuella uppnåendemål och inte är applicerbara på förskolans verksamhet. Förskolan är en egen skolform och en del i utbildningsväsendet, men fort-

117 Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur

118 Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*.

119 Berg, G. (1995). *Skolkultur, lärare och skolledare*. Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.

120 E H Eriksons stadieteori och Jean Piagets teori om barns utvecklingsfaser fick enormt genomslag under 70- och 80 talet i pedagogiska utbildningar.

121 Idéer om det kompetenta barnet bygger på Vygotskijs sociokulturella teorier som tog över förskolepedagogisk diskurs på 1990-talet. Se t ex Granbom, I (2011).

farande finns stråk av omedveten styrning mot ett ensidigt omsorgstänkande kvar genom de benämningar som görs, såväl inne i förskolans praktik, som i huvudmännens begreppsapparat. Benämningar som "barnomsorg", "förskoleverksamhet" och där man ibland fortfarande hittar förskolan under flikar som "barn och familj" snarare än "utbildning", lever kvar i dokument och på hemsidor. I dagligt tal är "dagis" fortfarande den dominerande termen för förskolan. Att ändra medvetandet om förskolans uppdrag tycks alltså ta tid.

Från olika perspektiv och intressen har på senare år fokus riktats mot de yngre barnen, inte bara i Sverige utan även internationellt. Forskning om hälsa, såväl som skolframgång och levnadsstandard visar på värdet av att rikta kvalitativt goda omsorgs- och utbildningsinsatser till de tidiga ålderna.¹²² Det påverkar förskolans arbete och uppdrag och det innebär att de som arbetar med förskolebarnen behöver möjlighet till fördjupad kunskap på en rad områden för att kunna fortsätta att utveckla sitt goda arbete med att ge förutsättningar för utveckling och lärande för barnen mellan ett och fem år och skapa en helhet mellan omsorg, utveckling och lärande i förskolan.

122 SOU 2010:64. "Se de tidiga tecknen"- + - forskare reflekterar över sju berättelser från förskola och skola. Delbetänkande av Utredningen om översyn av skolans arbete med utsatta barn. Se också svensk sammanfattning av John Hatties metastudie, *Visible learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* (2008), Sveriges Kommuner och Landsting (2012). Synligt lärande. Presentation av en studie om vad som påverkar elevers studieresultat.

5 | Metod och genomförande

Genomförandet av projektet utgår från den processmodell som finns för Skolinspektionens kvalitetsgranskningar. Nedan ges en kort beskrivning av stegen i genomförandet. Granskningen har genomförts med i huvudsak kvalitativa metoder, vilket innebär att inga statistiska slutsatser kan dras om alla förskolors arbete i landet. Däremot kan granskningen visa på mönster och viktiga faktorer som kan vara applicerbara även på andra förskolor än de besökta.

Det långsiktiga målet med kvalitetsgranskningen är att förskolornas pedagogiska arbete med barnens utveckling och lärande ska tydliggöras och stärkas. Förskolor i projektet kan förväntas starta processer som bidrar till utvecklingen av det strategiska förbättringsarbetet utifrån målen och riktlinjerna i läroplanen. Granskningen förväntas vidare leda till att vikten av att alla barns förutsättningar, erfarenheter, kunskap och förmågor, klargörs och att kvalitetsarbetet får ett tydligare fokus.

I förlängningen förväntas granskningen kunna ge effekter på det pedagogiska ledarskapet i förskolan utifrån regleringen i skollagen och läroplanen, samt att förskolepersonalen gemensamt får stöd att skapa strukturer som kan främja samtliga barns utveckling och lärande i förskolan.

Avgränsningar

I Skolinspektionens regelbundna tillsyn ligger fokus på att ge en övergripande bild av förskolan i varje kommun. Kvalitetsgranskningen innebär däremot en mer detaljerad granskning och bedömning av förskolornas kvalitet utifrån specifika frågeställningar inom det valda området.

Projektet har fokuserat på aspekter relaterade till läroplanens avsnitt om utveckling och lärande, varför andra viktiga delar av läroplanen fått en mera

nedtonad roll. Granskningen har även belyst frågor kring samspel, förhållningssätt, kvalitetsarbete, ledning, kompetensfrågor, roller och ansvar, i förhållande till förskolans arbete med det förtydligade pedagogiska uppdraget.

Granskningen har inriktats på förskolor med två¹²³ eller flera avdelningar och fokuserat på barn 3-5 år. Därmed har granskningen inte närmare följt arbetet med de allra yngsta barnen, 1-2-åringar, av praktiska och tidsmässiga skäl, trots att den åldersgruppen är mycket angelägen att också följa utifrån pedagogiska förhållningssätt. I urvalet har inte heller särskilda grupper valts, men en variation av förskolor beräknades ändå ingå, och ger en spridning av barngrupper med barn som har olika bakgrund och erfarenheter, samt förskolor med olika pedagogik, sammansättning av personal och så vidare.

Urval

Totalt omfattar projektet 42 förskolor. Fjorton lägeskommuner valdes genom ett statistiskt baserat urval. Inom varje kommun valdes sedan tre förskolor, två med kommunen som huvudman och en enskilt bedriven/fristående förskola¹²⁴. I första hand valdes förskolor med minst två avdelningar, där det fanns barn i hela åldersspannet mellan ett och fem år. För att fånga förståelsen av hur man kan arbeta med små barns lärande i förskolan har även personal på småbarnsavdelningar intervjuats.

Underlag

Metoderna i granskningen är i huvudsak kvalitativa, men även vissa kvantitativa data ingår. Även analysen är kvalitativ, men kvantitativa data kombinerats med kvalitativa. Med kvalitativa metoder kan vi få en djupare förståelse av svårfångade fenomen, bland annat i lärandeprocessen i förskolan och förskolepersonalens förhållningssätt till sitt arbete och sina arbetsmetoder.

Inför besöket på respektive förskola har en dokumentanalys gjorts utifrån ett antal dokument, som begärts in från såväl förskolan som från huvudmannen. Dokumentationen har bestått av exempelvis huvudmannens och förskolans plan för årets verksamhet och utvecklingsarbete, systematiskt kvalitetsarbete, kompetensutvecklingsplanering och utbildningsbakgrund hos personalen, implementeringsinsatser, samt barnantal och åldrar. På så sätt har Skolinspektionen fått en inledande bild av förskolans verksamhet.

Vid verksamhetsbesöket har miljö- och samspelsobservationer genomförts dels på förskolan som helhet, dels på en fokusavdelning. Syftet med observationerna har varit att utredarna kunnat skapa sig en generell bild av material och miljö, samt arbetet på förskolan, och särskilt få en mer tydlig bild av den pedagogiska verksamheten på en avdelning. En checklista för observationer av vad som sker i gruppen och vilket material som finns tillgängligt i barngruppen användes. Syftet var att utredarna skulle kunna skapa sig en egen bild av hur arbetet i barngrupperna bedrivs, hur barnen bemöts, samt vilka läroplansmål som är aktiva och medvetna i det dagliga arbetet. Därutöver har utredarna även tagit del av dokumentation på plats, för att få underlag, tillsammans med intervjuer, att fånga hur förskolan arbetar med dokumentation kring barns utveckling och lärande i förhållande till de förutsättningar som förskolan bidrar med.

123 I några fall har det endast funnits fristående förskolor med en avdelning i urvalskommunerna och då har en sådan valts

124 Enligt den nya skollagen (SFS 2010:800), 26 kap. 19§ anges att Skolinspektionen ska granska kvaliteten i sådan utbildning och annan verksamhet som står under dess tillsyn eller under tillsyn av en kommun enligt detta kapitel.

Förskolepersonalen har vidare intervjuats i olika grupper eller individuellt; fokusavdelningens personal, personal från övriga avdelningar, personer med särskilda ledningsuppdrag på förskolan, samt enskild intervju med förskolechefen. Syftet med intervjuerna har varit att få en fördjupad bild av hur förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget ser ut i den dagliga verksamheten. En omfattande intervjuguide baserad på framtagna bedömningsområden, med utgångspunkt från innehållet i frågeställningarna, utarbetades av projektledningen. Kvalitativa intervjuer är viktiga som instrument för att förstå intervjupersonerna perspektiv innan tolkning och analys görs.¹²⁵ Projektets frågeställningar innebär att komplexa frågor om förhållningssätt till barns utveckling och lärande har ställts och tid för reflektion hos intervjupersonerna var därför centralt. Intervjuerna hölls som samtal med öppna frågor som intervjupersonen kunnat spinna vidare på. Intervjuaren kunde på så sätt ställa följdfrågor som ringar in projektets frågeställningar på ett mer naturligt vis.

Kontakter och besök

Ett pilotbesök på en förskola genomfördes i projektets inledningsfas, för att prova ut verktygen och därefter reviderades dessa i tillämpliga delar. Pilotförskolan har fått en muntlig återkoppling.

Kommuner, fristående huvudmän och förskolechefer, kontaktades först per brev av respektive avdelning och därefter kontaktades förskolechefen inför besöket. Informationsbrev om granskningen, till personal och föräldrar, skickades ut via förskolechefen.

Varje förskola i urvalet har besökts under två dagar av två utredare från Skolinspektionen. De utredare som genomfört besöken är alla erfarna utredare med förskolan som kompetensområde.

Bearbetning och analys

Insamlade data har bearbetats och analyserats av de utredare som besökt respektive förskola. Som stöd utarbetades ett bedömningsunderlag av projektledningen, där distinkta frågeområden, intervjuguides och områden för bedömningar presenterats. Dessa möjliggör likvärdighet i bedömningarna på samtliga avdelningar som arbetat i granskningsprojektet. Projektmöten med föreläsningar och diskussion har genomförts för projektmedarbetarna under den operativa fasen. Beskrivningar, analyser och bedömningar av insamlat datamaterial i granskningen utgår från relevant författningsstöd, främst i den reviderade läroplanen för förskolan och den nya skollagen, samt från forskning och beprövad erfarenhet relaterad till förskolan, inom de områden som anknyter till granskningens frågeställningar. Referensram är också den litteraturoversikt som tagits fram för projektets räkning.¹²⁶ Inför den övergripande kvalitetsgranskningsrapporten har sedan samtliga 42 verksamhetsrapporter och beslut analyserats tillsammans med observationsmaterial.

Uppföljning

Uppföljning av de utvecklingsområden som påtalats i respektive förskolas beslut och granskningsrapport, görs enligt huvudprincipen sex månader efter publicering. Varje huvudman ska då lämna en skriftlig redogörelse

¹²⁵ Se t ex Kvale, S (1997). Den kvalitativa forskningsintervjun. Se också Teorell, J & Svensson, T (2007). Att fråga och svara. Samhällsvetenskaplig metod.

¹²⁶ Litteraturoversikt – Förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget. Bilaga 1. (2011). www.skolinspektionen.se

till Skolinspektionen, för hur förskolan arbetat vidare med de utvecklingsområden som skrivits fram i beslutet. Om förskolan inte bedöms ha arbetat tillräckligt med utvecklingsområdena följs dessa upp ytterligare inom myndigheten.

Etiska aspekter och kvalitetssäkring

Varje förskolechef har fått möjlighet att läsa rapporten för faktagranskning innan bedömningar och publicering, så att eventuella faktafel kunnat korrigeras. Därefter har bedömningar inom varje delområde gjorts och ett beslut upprättas, som tillsammans med verksamhetsrapporten skickats till respektive förskolechef, kommun, samt huvudmän för fristående förskolor. Lägeskommunen har också fått besluten angående de fristående förskolorna för kännedom.

Granskningsrapporterna har innan beslut också kvalitetssäkrats på flera nivåer inom Skolinspektionen. Referenspersoner externt och internt har getts möjlighet att lämna synpunkter på den övergripande rapporten.

Etisk medvetenhet och kompetens är centralt i Skolinspektionens arbete. Utgångspunkten i arbetet med granskningen är myndighetens etiska policy för kvalitetsgranskningsprojekt, som bygger på vedertagna forskningsetiska principer.¹²⁷ I förskolan vistas små barn och det har varit centralt att utredarna strävat efter att förhålla sig neutralt till barnen och göra sina observationer så diskret som möjligt. Samtidigt innebär verksamhetsbesöken att barnen varit nyfikna och ibland sökt kontakt med utredarna själva. Det har då varit lika viktigt att varje utredare bemött barnen med respekt och enkelt svarat på frågor från barnen, men avsikten har inte varit att utredarna skulle ta någon aktiv roll i barngruppen och interagera med barnens aktiviteter på eget initiativ.

Viktigt är att poängtera att projektet syftar till att belysa komplexiteten i förskolans uppdrag och dagliga arbetsinnehåll och granska hur förskolorna i urvalet arbetar för att implementera det förtydligade pedagogiska uppdraget, i den dagliga verksamheten.

127 Vetenskapsrådet. Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning. www.codex.vr.se

6 | Referenser

Andersson, K. (2011).	Lärare för förändring – att synliggöra och utmana föreställningar om naturvetenskap och genus. Ak. avh. Linköpings universitet. Inst. För samhälls- och välfärdsstudier.
Berg, G. (2003).	Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer. Lund: GB och Studentlitteratur
Berg, G. (1995).	Skolkultur, lärare och skolledare. Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen
Bjerås, L-L. (2011).	Samtal om barn och pedagogisk dokumentation i förskolan som bedömningspraktik. En diskursanalys. Ak. Avh. Göteborgs universitet.
Björklid, P. (2005).	Lärande och fysisk miljö – en kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola. Stockholm, Liber.
Björklid, P. (2005).	Lärande och fysisk miljö – en kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola. Stockholm, Liber.
Blossing, U. (2003a).	Skolförbättring – en skola för alla. I: Skolutvecklingens många ansikten. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
Blossing, U. (2003b).	Skolförbättring i praktiken. Lund: Studentlitteratur
Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2002).	Från kvalitet till meningsskapande – postmoderna perspektiv, exemplet förskolan. Stockholms universitets förlag.
Ds 2007:34.	Tydligare ledarskap i skolan och förskolan. Utbildningsdepartementet, Stockholm.
Ekström, K. (2007).	Förskolans pedagogiska praktik – ett verksamhetsperspektiv. Ak. Avh. Umeå: Umeå universitet.
Eidevald, C. (2009).	Det finns inga tjejbestämmare: Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek. Ak. Avh. Högskolan Jönköping.
Grahn, P; Mårtensson, F; Lindblad, B; Nilsson, P; Ekman, A. (1997).	Ute på dagis. Hur använder barn daghemsgården? Utformning av daghemsgården och dess betydelse för lek, motorik och koncentrationsförmåga. Alnarp: Movium

Grahn, P (2003).	Trädgården – tiden, lusten och varat. I: G, Blücher & G, Graninger. (Red.). Finns det rum för barn? Stiftelsen Vadstena Forum för samhällsbyggande. s 97-125.
Granbom, I (2011).	"Vi har nästan blivit för bra" – Lärares sociala representationer av förskolan som pedagogisk praktik. Ak. Avh. Högskolan Jönköping.
Hall, S. (Eds) (1997).	Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. London, Sage Publications.
Hargreaves, A. (1998).	Läraren i det postmoderna samhället. Lund: Studentlitteratur
Harris, A. (2004).	Distributed leadership: Leading or misleading. Educational Management and Administration. 32 (1), s 11-24.
Hattie, J. (2008).	Visible learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London, Routledge.
Kimmel, M (2010).	Pojkar och skolan, ett bakgrundsdokument om "pojkkrisen". SOU 2010:53.
Kvale, S (1997).	Den kvalitativa forskningsintervjun. Lund: Studentlitteratur.
Lenz Taguchi., Bodén & Ohrlander (2012).	En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar. Stockholm, Liber
Lindgren, A., Sparman, A (2003).	Om att bli dokumenterad. Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. Pedagogisk Forskning i Sverige, nr 1–2 s 58–69
Lykke, N. (2005).	Nya perspektiv på intersektionalitet. Problem och möjligheter. KvT 26, (2-3), s 7-17.
Markström, A-M. (2006).	Utvecklingssamtalet – ett möte mellan hem och institution. Skapande vetande nr 46.
Myndigheten för skolutveckling (2003).	Att granska och förbättra kvalitet. Skolverket.
Myndigheten för skolutveckling (2004).	Komma till tals – flerspråkiga barn i förskolan. Skolverket.
Myndigheten för skolutveckling (2008).	"Att lyfta den pedagogiska praktiken" – stödmaterial för processledare. Skolverket.
OECD (2012).	Starting Strong III: a Quality toolbox for Early childhood Education and Care. Executive Summary.
Olausson, A. (2012).	Att göra sig gällande – mångfald i förskolebarns kamratkulturer. Ak. Avh. Umeå universitet.
Palmer, A. (2011).	Hur blir man matematisk? Att skapa nya relationer till matematik och genus i arbetet med yngre barn. Stockholm, Liber.
Persson, S. (2008).	Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem. Vetenskapsrådets rapportserie 11:2008. www.vr.se
Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2006).	Lärandets grogrund – perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan. Lund, Studentlitteratur.
Pramling Samuelsson, I. (2010).	Ska barns kunskaper testas eller deras kunnande utvecklas i förskolan? Nordisk Barnehageforskning. Vol 3. Nr 3, s 159-167.
Prop. 2004/05 (2005).	Kvalitet i förskolan. 2004/05 :11.
Prop. 2009/10 (2010).	Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet. Prop. 2009/10:165.
Regeringskansliet. (2012).	En god start – en ESO-rapport om tidigt stöd i skolan. Greiff, C., Sjögren, A., & Wieselgren, I-M. Rapport till expertgruppen för studier i offentlig ekonomi, 2012:2. Finansdepartementet.

Reis, M (2011).	Att ordna, från ordning till ordning – yngre barns matematiserande. Ak. avh. Göteborgs universitet
Riddarsporre, B. (2010a).	Normativ styrning i förskolan – en fallstudie. Nordisk Barnehageforskning, nr 3, s 139-49.
Riddarsporre, B (2010b).	Ledarskap i förskolan – vision och vardag i en nystartad verksamhet. I: Sven Persson, (Red). Barndom, lärande, ämnesdidaktik – exempel från en forskningsmiljö vid lärarutbildningen. Rapporter om utbildning, Malmö högskola.
Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. (2009).	Barns lärande – fokus i kvalitetsarbetet. Stockholm, Liber
Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E.(Red) (2009).	Barns tidiga lärande – en tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande. Göteborgs universitet.
Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., och Johansson, E. (2010).	Förskolan – arena för barns lärande. Stockholm, Liber
Skogh, I-B (2001).	Teknikens värld – flickors värld. En studie av yngre flickors möte med teknik i hem och skola. Studies in Educational Sciences 44. Stockholm: HLS Förlag
Skogh, I-B (2005).	Hur tänker flickor och kvinnor om teknik? I Tekniken i skolan, nr 2. CETIS, Norrköping
Skolinspektionen (2010:15).	Rektors ledarskap – en granskning av hur rektor leder skolans arbete mot ökad måluppfyllelse. Kvalitetsgranskningsrapport.
Skolinspektionen (2010:16).	Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål. Kvalitetsgranskningsrapport.
Skolinspektionen (2011).	Kommunernas tillsyn av enskild verksamhet. Rapport, riktad tillsyn.
Skolinspektionen (2011:10).	Förskolans pedagogiska uppdrag. Kvalitetsgranskningsrapport.
Skolinspektionen (2011).	Litteraturoversikt – Förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget. www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/Kvalitetsgranskning/
Skolinspektionen (2012).	Regelbunden tillsyn 2011. Rapport.
Skolinspektionen (2012:1).	Rektors ledarskap – med ansvar för den pedagogiska verksamheten. Kvalitetsgranskningsrapport.
Skolinspektionen (2012).	En skola med tilltro lyfter alla elever. Skolinspektionens erfarenheter och resultat från tillsyn och kvalitetsgranskning. Regeringsrapport.
Skollagen (2010).	SFS 2010:800
Skolverket (2006).	Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval. Rapport: 287
Skolverket (2008).	Tio år efter förskolereformen. Rapport 318.
Skolverket (2009).	Redovisning av uppdrag om Förslag till förtydligande i förskolans läroplan – Delrapport (U2008/6144/S)
Skolverket (2010).	Perspektiv på barndom och barns lärande – En kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år.
Skolverket (2010).	Läroplan för förskolan – Lpfö 98. Reviderad 2010. SKOLFS 2011:69
Skolverket (2011a).	Möten för lärande – Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan. Eva Johansson. Kunskapsöversikt. 2:a reviderade upplagan.

Skolverket (2011b).	Förskolans och skolans värdegrund – förhållningssätt, verktyg och metoder. Stödmaterial.
Skolverket (2012).	Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan – pedagogisk dokumentation. Stödmaterial.
Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttocks, S., m.fl. (2002).	Researching Effective Pedagogy in the Early Years. London: DfES.
SOU (2006:76).	Jämställdhet i förskolan – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete.
SOU (2009:64).	Flickor och pojkar i skolan – hur jämställt är det? DEJA-rapport.
SOU (2010:64.)	"Se de tidiga tecknen" – forskare reflekterar över sju berättelser från förskola och skola. Delbetänkande av Utredningen om översyn av skolans arbete med utsatta barn.
Stipek, D & Ogana, T. (2000).	Early Childhood Education. LA/CA: UCLA. Center for Healthier Children, Families and Communities
Strandberg, L. (2006).	Vygotskij i praktiken – Bland plugghästar och fuskklappar. Finland: Nordstedts akademiska.
Sveriges Kommuner och Landsting (2012).	Synligt lärande. Presentation av en studie om vad som påverkar elevers studieresultat.
Tallberg Broman, I (2006).	"Att förändra den sociala ordningen", Educare; 2, sid. 7-34, Lärarutbildningen, Malmö Högskola. http://forskning.mah.se/id/luinta
Teorell, J & Svensson, T (2007).	Att fråga och svara. Samhällsvetenskaplig metod. Malmö: Liber.
Thulin, S (2011).	Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapligt innehåll i förskolan. Ak. Avh. Göteborgs universitet.
U2008/6144/S.	Uppdrag till Statens skolverk om förslag till förtydliganden i läroplanen för förskolan. Regeringsbeslut.
U2010/4442/S, 2010-08-05.	Förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 1998:16) om läroplan för förskolan.
Utbildningsdepartementet (2006)	Jämställdhet i förskolan – metoder och möjligheter
Utbildningsdepartementet (2010).	Förskola i utveckling – bakgrund till ändringar i förskolans läroplan.
Vallberg Roth, A-C., & Månsson, A (2008).	Individuella utvecklingsplaner för yngre barn i Sverige: ett ämnesdidaktiskt perspektiv. Nordisk Barnehageforskning, nr 1. S 25-39.
Wernersson, I (2010).	"Könsskillnader i skolprestationer – idéer om orsaker", SOU 2010:51
Vetenskapsrådet.	Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning, HSFR. www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf . 2012-04-30
Årlemalm-Hagsér, E. & Pramling Samuelsson, I. (2009).	Många olika genuspönster existerar samtidigt i förskolan. Pedagogisk Forskning i Sverige, 14 (2), s 89-109.
Årlestig, H (2008)	Communication between principals and teachers in successful schools. Umeå: Umeå universitet, pedagogiska institutionen

7 | Bilagor

1. Författningstexter
2. Bedömningsområden
3. Uppgift om deltagande förskolor och huvudmän
4. Referenspersoner och medarbetare

Bilaga 1

Författningstexter

Utdrag ur Skollag 2010

1 Kap. Inledande bestämmelser

Syftet med utbildningen inom skolväsendet

4 § Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

Utbildningen syftar också till att i samarbete med hemmen främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare.

Utformningen av utbildningen

5 § Utbildningen ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor.

Var och en som verkar inom utbildningen ska främja de mänskliga rättigheterna och aktivt motverka alla former av kränkande behandling. Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

6 § Utbildningen vid en skolenhet eller förskoleenhet med offentlig huvudman ska vara icke-konfessionell.

7 § Undervisningen vid fristående skolor, fristående förskolor och fristående fritidshem ska vara icke-konfessionell.

Utbildningen i övrigt vid fristående skolor, fristående förskolor och fristående fritidshem får ha en konfessionell inriktning. Deltagandet i konfessionella inslag ska vara frivilligt.

2 kap. Huvudmän och ansvarsfördelning

Rektor och förskolechef

9 § Det pedagogiska arbetet vid en skolenhet ska ledas och samordnas av en rektor. Det pedagogiska arbetet vid en förskoleenhet ska ledas och samordnas av en förskolechef. Dessa ska särskilt verka för att utbildningen utvecklas. Rektorn och förskolechefen ska benämnas på detta sätt. Dessa benämningar ska förbehållas den som har en anställning som rektor eller förskolechef.

10 § Rektorn och förskolechefen beslutar om sin enhets inre organisation och fattar i övrigt de beslut och har det ansvar som framgår av särskilda föreskrifter i denna lag eller andra författningar.

Rektorn och förskolechefen får uppdra åt en anställd eller en uppdrags- tagare vid förskole- eller skolenheten som har tillräcklig kompetens och erfarenhet att fullgöra enskilda ledningsuppgifter och besluta i frågor som avses i första stycket, om inte annat anges.

Behörighetskrav för rektor och förskolechef

11 § Som rektor eller förskolechef får bara den anställas som genom utbildning och erfarenhet har pedagogisk insikt.

4. Kap. Kvalitet och inflytande

Enhetsnivå

4 § Sådan planering, uppföljning och utveckling av utbildningen som anges i 3 § ska genomföras även på förskole- och skolenhetsnivå.

Kvalitetsarbetet på enhetsnivå ska genomföras under medverkan av lärare, förskollärare, övrig personal och elever. Barn i förskolan, deras vårdnadshavare och elevernas vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta i arbetet.

Rektorn och förskolechefen ansvarar för att kvalitetsarbete vid enheten genomförs enligt första och andra styckena.

Inriktningen på det systematiska kvalitetsarbetet

5 § Inriktningen på det systematiska kvalitetsarbetet enligt 3 och 4 §§ ska vara att de mål som finns för utbildningen i denna lag och i andra föreskrifter (nationella mål) uppfylls.

Dokumentation

6 § Det systematiska kvalitetsarbetet enligt 3 och 4 §§ ska dokumenteras.

8 Kap. Förskolan

Utbildningens syfte

2 § Förskolan ska stimulera barns utveckling och lärande samt erbjuda barnen en trygg omsorg. Verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet.

Förskolan ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap och förbereda barnen för fortsatt utbildning.

Barngrupperna och miljön

8 § Huvudmannen ska se till att barngrupperna har en lämplig sammansättning och storlek och att barnen även i övrigt erbjuds en god miljö.

Fortlöpande samtal och utvecklingssamtal

11 § Personalen ska föra fortlöpande samtal med barnets vårdnadshavare om barnets utveckling. Minst en gång varje år ska personalen och barnets vårdnadshavare därutöver genomföra ett samtal om barnets utveckling och lärande (utvecklingssamtal). Förskollärare har det övergripande ansvaret för utvecklingssamtalet.

1. Förskolans värdegrund och uppdrag

Förskolans uppdrag

Förskolan ska lägga grunden för ett livslångt lärande. Verksamheten ska vara rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar. Förskolan ska stimulera barns utveckling och lärande samt erbjuda en trygg omsorg. Verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet. I samarbete med hemmen ska barnens utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar främjas. Verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan. (s 5)

Saklighet och allsidighet

“Förskolan ska, varhelst den anordnas, arbeta för att nå de mål som ställts upp för den pedagogiska verksamheten”. (s 5)

Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan ska motverka traditionella könsroller och könsroller. “Flickor och pojkar ska i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller”. (s 5)

Förskolans uppdrag

“Förskolan ska främja lärande, vilket förutsätter en aktiv diskussion i arbetslaget om innebörden i begreppen kunskap och lärande”. (s 6)

“I förskolan ska barnen möta vuxna som ser varje barns möjligheter och som engagerar sig i samspelet med både det enskilda barnet och barngruppen”. (s 6)

“Förskolan ska ta hänsyn till att barn lever i olika livsmiljöer och att barn med de egna erfarenheterna som grund söker förstå och skapa sammanhang och mening. De vuxna ska ge barnen stöd i att utveckla tillit och självförtroende. Barnens nyfikenhet, företagsamhet och intressen ska uppmuntras och deras vilja och lust att lära ska stimuleras. I förskolans uppdrag ingår att såväl utveckla barns förmågor och barns eget kulturskapande som att överföra ett kulturarv – värden, traditioner och historia, språk och kunskaper – från en generation till nästa”.

“Det svenska samhällets internationalisering ställer höga krav på människors förmåga att leva med och förstå de värden som ligger i en kulturell mångfald. Förskolan är en social och kulturell mötesplats som kan stärka denna förmåga och förbereda barnen för ett liv i ett alltmer internationaliserat samhälle. Medvetenhet om det egna kulturarvet och delaktighet i andras kultur ska bidra till att barnen utvecklar sin förmåga att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. Förskolan kan bidra till att barn som tillhör de nationella minoriteterna och barn med utländsk bakgrund får stöd i att utveckla en flerkulturell tillhörighet”. (s 6)

2.Mål och riktlinjer

Alla som arbetar i förskolan ska följa de normer och värden som anges i förskolans läroplan och bidra till att förskolans uppdrag genomförs. (s 8)

2.2 Utveckling och lärande

Förskolans verksamhet ska präglas av en pedagogik där omvårdnad, omsorg, fostran och lärande bildar en helhet. Verksamheten ska genomföras så att den stimulerar och utmanar barnets utveckling och lärande. Miljön ska vara öppen, innehållsrik och inbjudande. Verksamheten ska främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet samt ta tillvara och stärka barnets intresse för att lära och erövra nya erfarenheter, kunskaper och färdigheter. Verksamheten ska bidra till att barnen utvecklar en förståelse för sig själva och sin omvärld. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra grunden för förskolans verksamhet. Den ska utgå från barnens erfarenheter, intressen, behov och åsikter. Flödet av barnens tankar och idéer ska tas till vara för att skapa mångfald i lärandet.

Mål

Förskolan ska sträva efter att varje barn

- utvecklar sin identitet och känner trygghet i den,
- utvecklar sin nyfikenhet och sin lust samt förmåga att leka och lära,
- utvecklar självständighet och tillit till sin egen förmåga,
- känner delaktighet i sin egen kultur och utvecklar känsla och respekt för andra kulturer,
- utvecklar sin förmåga att fungera enskilt och i grupp, att hantera konflikter och förstå rättigheter och skyldigheter samt ta ansvar för gemensamma regler,
- utvecklar sin motorik, koordinationsförmåga och kroppsuppfattning samt förståelse för vikten av att värna om sin hälsa och sitt välbefinnande,
- tillägnar sig och nyanserar innebörden i begrepp, ser samband och upptäcker nya sätt att förstå sin omvärld,
- utvecklar sin förmåga att lyssna, reflektera och ge uttryck för egna uppfattningar och försöker förstå andras perspektiv,
- utvecklar nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp samt sin förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra,
- utvecklar intresse för skriftspråk samt förståelse för symboler och deras kommunikativa funktioner,
- utvecklar intresse för bilder, texter och olika medier samt sin förmåga att använda sig av, tolka och samtala om dessa,
- utvecklar sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer som lek, bild, rörelse, sång och musik, dans och drama,
- utvecklar sin förståelse för rum, form, läge och riktning och grundläggande egenskaper hos mängder, antal, ordning och talbegrepp samt för mätning, tid och förändring,
- utvecklar sin förmåga att använda matematik för att undersöka, reflektera över och pröva olika lösningar av egna och andras problemställningar,
- utvecklar sin förmåga att urskilja, uttrycka, undersöka och använda matematiska begrepp och samband mellan begrepp,
- utvecklar sin matematiska förmåga att föra och följa resonemang,
- utvecklar intresse och förståelse för naturens olika kretslopp och för hur människor, natur och samhälle påverkar varandra,

- utvecklar sin förståelse för naturvetenskap och samband i naturen, liksom sitt kunnande om växter, djur samt enkla kemiska processer och fysikaliska fenomen,
- utvecklar sin förmåga att urskilja, utforska, dokumentera, ställa frågor om och samtala om naturvetenskap,
- utvecklar sin förmåga att urskilja teknik i vardagen och utforska hur enkel teknik fungerar,
- utvecklar sin förmåga att bygga, skapa och konstruera med hjälp av olika tekniker, material och redskap, och
- som har ett annat modersmål än svenska utvecklar sin kulturella identitet och sin förmåga att kommunicera såväl på svenska som på sitt modersmål.

Riktlinjer

Förskollärare ska ansvara för

- att arbetet i barngruppen genomförs så att barnen
- ges förutsättningar för utveckling och lärande och samtidigt stimuleras att använda hela sin förmåga,
- upplever att det är roligt och meningsfullt att lära sig nya saker,
- ställs inför nya utmaningar som stimulerar lusten att erövra nya färdigheter, erfarenheter och kunskaper,
- får stöd och stimulans i sin sociala utveckling,
- ges goda förutsättningar att bygga upp varaktiga relationer och känna sig trygga i gruppen,
- stimuleras och utmanas i sin språk- och kommunikationsutveckling,
- stimuleras och utmanas i sin matematiska utveckling,
- stimuleras och utmanas i sitt intresse för naturvetenskap och teknik,
- får stöd och stimulans i sin motoriska utveckling, och
- erbjuds en god omsorg med en väl avvägd dagsrytm

Arbetslaget ska

- samarbeta för att erbjuda en god miljö för utveckling, lek och lärande och särskilt uppmärksamma och hjälpa de barn som av olika skäl behöver stöd i sin utveckling,
- ta vara på barns vetgirighet, vilja och lust att lära samt stärka barns tillit till den egna förmågan,
- ge stimulans och särskilt stöd till de barn som befinner sig i svårigheter av olika slag,
- utmana barns nyfikenhet och begynnande förståelse för språk och kommunikation samt för matematik, naturvetenskap och teknik,
- ge barn möjlighet att utveckla sin förmåga att kommunicera, dokumentera och förmedla upplevelser, erfarenheter, idéer och tankegångar med hjälp av ord, konkret material och bild samt estetiska och andra uttrycksformer,
- ge barn möjlighet att förstå hur egna handlingar kan påverka miljön, och
- ge barn möjlighet att lära känna sin närmiljö och de funktioner som har betydelse för det dagliga livet samt få bekanta sig med det lokala kulturlivet.

2.3 Barns inflytande

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.

Riktlinjer

Förskollärare ska ansvara för

- att alla barn får ett reellt inflytande på arbetssätt och verksamhetens innehåll.

2.6 Uppföljning, utvärdering och utveckling

Förskolans kvalitet ska kontinuerligt och systematiskt dokumenteras, följas upp, utvärderas och utvecklas. För att utvärdera förskolans kvalitet och skapa goda villkor för lärande behöver barns utveckling och lärande följas, dokumenteras och analyseras. För att stödja och utmana barn i deras lärande behövs kunskap om varje barns erfarenheter, kunnande och delaktighet samt inflytande över och intresse för de olika målområdena.

Det behövs också kunskap om hur barns utforskande, frågor, erfarenheter och engagemang tas till vara i verksamheten, hur deras kunnande förändras samt när de upplever verksamheten som intressant, rolig och meningsfull. Syftet med utvärdering är att få kunskap om hur förskolans kvalitet, det vill säga, verksamhetens organisation, innehåll och genomförande kan utvecklas så att varje barn ges bästa möjliga förutsättningar för utveckling och lärande. Det handlar ytterst om att utveckla bättre arbetsprocesser, kunna bedöma om arbetet sker i enlighet med målen och undersöka vilka åtgärder som behöver vidtas för att förbättra förutsättningarna för barn att lära, utvecklas, känna sig trygga och ha roligt i förskolan.

Det är analyserna av utvärderingens resultat som pekar ut väsentliga utvecklingsområden. All form av utvärdering ska utgå från ett tydligt barnperspektiv. Barn och föräldrar ska vara delaktiga i utvärdering och deras röster ska lyftas fram.

Riktlinjer

Förskollärare ska ansvara för

- att varje barns utveckling och lärande kontinuerligt och systematiskt dokumenteras, följs upp och analyseras för att det ska vara möjligt att utvärdera hur förskolan tillgodoser barnens möjligheter att utvecklas och lära i enlighet med läroplanens mål och intentioner,
- att dokumentation, uppföljning, utvärdering och analys omfattar hur läroplanens målen integreras med varandra i det pedagogiska arbetet,
- att verksamheten i sin helhet, det vill säga dess förutsättningar, organisation, struktur,
- innehåll, aktiviteter och pedagogiska processer dokumenteras, följs upp och utvärderas,
- att dokumentation, uppföljning och analys omfattar hur barns förmågor och kunnande kontinuerligt förändras inom målområdena i förhållande till de förutsättningar för utveckling och lärande som förskolan bidrar med,

- att utvärderingsmetoder, hur dokumentation och utvärderingar används och påverkar verksamhetens innehåll och arbetssätt samt barns möjligheter att utvecklas och lära inom samtliga målområden kritiskt granskas, och
- att resultat av dokumentation, uppföljningar och utvärderingar i det systematiska kvalitetsarbetet används för att utveckla förskolans kvalitet och därmed barns möjligheter till utveckling och lärande.

Arbetslaget ska

- kontinuerligt och systematiskt dokumentera, följa upp och analysera varje barns utveckling och lärande samt utvärdera hur förskolan tillgodoser barnens möjligheter att utvecklas och lära i enlighet med läroplanens mål och intentioner,
- använda olika former av dokumentation och utvärdering som ger kunskaper om förutsättningarna för barns utveckling och lärande i verksamheten samt gör det möjligt att följa barns förändrade kunskande inom olika målområden,
- dokumentera, följa upp och analysera
 - kommunikation och samspel med och mellan barn, barns delaktighet och inflytande samt vid vilka tillfällen som barnen upplever verksamheten som intressant, meningsfull och rolig,
 - hur barns förmågor och kunnande kontinuerligt förändras inom målområdena i förhållande till de förutsättningar för utveckling och lärande som förskolan bidrar med,
- dokumentera, följa upp, utvärdera och utveckla
 - barns delaktighet och inflytande i dokumentation och utvärderingar, vad och hur barn har möjlighet att påverka och hur deras perspektiv, utforskande, frågor och idéer tas till vara, och
 - föräldrars inflytande i utvärderingar, vad och hur de har möjlighet att påverka samt hur deras perspektiv tas till vara.

2.7 FÖRSKOLECHEFENS ANSVAR

Som pedagogisk ledare och chef för förskollärare, barnskötare och övrig personal i förskolan har förskolechefen det övergripande ansvaret för att verksamheten bedrivs i enlighet med målen i läroplanen och uppdraget i dess helhet. Förskolechefen har ansvaret för förskolans kvalitet och har därvid, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att

- systematiskt och kontinuerligt planera, följa upp, utvärdera och utveckla verksamheten,
- det systematiska kvalitetsarbetet genomförs under medverkan av förskollärare, barnskötare och övrig personal samt för att erbjuda barnens vårdnadshavare möjlighet till deltagande i kvalitetsarbetet,
- förskolans arbetsformer utvecklas så att barnens aktiva inflytande gynnas,
- förskolans lärandemiljö utformas så att barnen får tillgång till en bra miljö och material för utveckling och lärande,
- verksamheten utformas så att barn får det särskilda stöd och den hjälp och de utmaningar de behöver,

- upprätta, genomföra, följa upp och utvärdera förskolans handlingsprogram för att förebygga och motverka alla former av diskriminering och kränkande behandling, såsom mobbning och rasistiska beteenden bland barn och anställda,
- formerna för samarbete mellan förskolan och hemmen utvecklas och att föräldrarna får information om förskolans mål och sätt att arbeta,
- samarbetsformer utvecklas med förskoleklassen, skolan och fritidshemmet och att samverkan kommer till stånd för att skapa förutsättningar för en samsyn och ett förtroendefullt samarbete, och
- personalen kontinuerligt får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter.

Bilaga 2

Bedömningsområden i granskningen – utifrån frågeställningarna

Förskolans dagliga pedagogiska arbete med barns utveckling och lärande

- Förskolepersonalens pedagogiska arbete med att stimulera och utmana barnen – särskilt områdena språk och kommunikation, matematik, naturvetenskap och teknik – hur man har förstått det förtydligade uppdraget och hur det visar sig i den dagliga verksamheten
- Förskolans förmåga att ge barnen förutsättningar att lära och utvecklas – miljö, material och arbetssätt
- Förskolepersonalens samspel med barnen och arbete med barns delaktighet
- Barns samspel med varandra
- Förskolepersonalens förhållningssätt, pedagogiska kunskap och medvetenhet

Anpassning och anknytning till varje barns kunskaps- och erfarenhetsvärld, intressen och behov

- Förskolans arbete med att anpassa och anknyta den dagliga verksamheten till varje barns kunskaps- erfarenhetsvärld och bakgrund, samt intressen och behov
- Förskolans arbete utifrån genus- och jämställdhetsperspektiv
- Förskolans arbete utifrån ett interkulturellt perspektiv

Arbetet med implementering av det förstärkta pedagogiska uppdraget

- Förskolans arbete med implementering av det förstärkta pedagogiska uppdraget – övergripande och i den dagliga verksamheten
- Kompetensutveckling i förhållande till det förtydligade uppdraget
- Förskolepersonalens kompetens och arbete med ansvar och roller

Ledning av förskolans pedagogiska arbete

- Förskolechefens arbete och ansvar i implementering av förändrade styrdokument
- Förskolechefens och förskolepersonalens arbete med struktur, form och innehåll för utveckling av det pedagogiska arbetet utifrån läroplanens mål, riktlinjer och intentioner
- Förskolechefens ansvar och roll som pedagogisk ledare och andra ledningsuppdrag på förskolan
- Förskolechefens kompetens, kompetensutveckling och möjligheter till stöd

Kvalitetsarbetet – uppföljning, utvärdering och utveckling

- Förskolläraarnas arbete med det förtydligade ansvaret för dokumentation, uppföljning, analys och utvärdering
- Förskolepersonalens arbete med att dokumentera och följa upp varje barns utveckling och lärande

- Förskolepersonalens arbete med att utvärdera förskolans förutsättningar att tillgodose varje barns möjligheter till utveckling och lärande
- Förskolechefens ledning av kvalitetsarbetet
- Verksamhetens utvecklingsarbete utifrån utvärdering och analyser

Bilaga 3

Granskade förskolor

Kommun	Förskola	Huvudman
Vadstena	Solrosen	Kommun
	Vitsippan	Kommun
	Våga Gärd	Föräldrakooperativ
Eskilstuna	Balsta	Kommun
	Krongatan	Kommun
	Tumbo Barträdgård	Ninnis livsverk AB
Nynäshamn	Ankaret	Kommun
	Fjärden	Kommun
	Lilla Parveln	Föreningen Barnens Bästa
Håbo	Viby	Kommun
	Backsippan	Kommun
	Regnbågen	Personalkooperativ
Hudiksvall	Solbacken	Föräldrakooperativ
	Fridhem	Kommun
	Björkberg	Kommun
Nordanstig	Ilso	Kommun
	Bålleberget	Kommun
	Senapskornet	Nordanstigs kristna centers stiftelse
Filipstad	Junibacken	Kommun
	Bullerbyn	Kommun
	Skogsglantan	Personalkooperativ
Falkenberg	Fajans	Kommun
	Kompisen	Kommun
	Ljungby	Föräldrakooperativ
Tranemo	Parkhagen	Kommun
	Bikupan	Kommun
	Fyrklövern	Föräldrakooperativ
Kalix	Lyran	Kommun
	Nystad	Kommun
	Lilla Miraklet	Lilla Miraklets förskola AB
Örnsköldsvik	Alne	Kommun
	Sunnanäng	Kommun
	Prästkragen	Svenska kyrkan Själevad
Jönköping	Regnbågen	Missionskyrkan
	Solstickan	Kommun
	Fagerslätt	Kommun
Alvesta	Helgas ungar	Föräldrakooperativ
	Tallbacken	Kommun
	Lunnagård	Kommun
Trelleborg	Näktergalen	Föräldrakooperativ
	Smygehamn	Kommun
	Prästkragen	Kommun

Bilaga 4

Referenspersoner och medarbetare

Ingrid Pramling Samuelsson

Professor i pedagogik med inriktning mot de tidiga barnåren, Göteborgs universitet. Ordförande i World Organization for Early Childhood Education

Carina Hall

Undervisningsråd på Skolverket, och projektledare för myndighetens implementeringsinsatser om förändrade styrdokument för förskolan

Projektledning

IngBeth Larsson Fil.dr/ Utredare, Skolinspektionen, avd. i Linköping
Johan Nilsson Undervisningsråd, Skolinspektionen avd. i Linköping

Styrgrupp

Agneta Sandén Avdelningschef, Skolinspektionen, avd. i Linköping
Gunnar Olausson Enhetschef, Skolinspektionen, avd. i Linköping
Lotta Kårlind Enhetschef, Skolinspektionen, avd. i Lund
Joakim Blomberg Enhetschef, Skolinspektionen, avd. i Umeå

Projektmedarbetare på Skolinspektionens regionala avdelningar

Kjell Ahlgren
Litza Aschan
Eva Edlund
Agneta Ericsson
Magdalena Molin
Karin Nilsson
Boel Johnson
Lasse Jonsson
Lena Rostock
Marita Schiller Helander
Marie Sjöberg



Regelbunden tillsyn av alla skolor

SKOLINSPEKTIONEN granskar löpande all skolverksamhet, närmare 6 000 skolor. Tillsynen går igenom många olika områden i verksamheterna för att se om de uppfyller det som lagar och regler kräver.



Kvalitetsgranskning inom avgränsade områden

SKOLINSPEKTIONEN granskar mer detaljerat kvaliteten i skolverksamheten inom avgränsade områden. Granskningen ska leda till utveckling.



Anmälningar som gäller förhållandet för enskilda elever

ELEVER, FÖRÄLDRAR och andra kan anmäla missförhållanden i en skola till Skolinspektionen, till exempel kränkande behandling eller uteblivet stöd till en elev.



Fristående skolor – kontroll av grundläggande förutsättningar

SKOLINSPEKTIONEN bedömer ansökningar om att starta fristående skolor. Bedömningen innebär en grundläggande genomgång av skolans förutsättningar inför start.