

## **(O)takt**

### **mellan styrdokument i förskolan och dess förutsättningar**

*Ann-Christine Vallberg Roth och Ingegerd Tallberg Broman, Malmö universitet*

## **Innehåll**

Sammandrag 3

Författarpresentation 4

I (o)takt med ”förskola i världsklass” – förskolans reglerade uppdrag och utfall i praktiken 6

Nordisk (o)takt – undervisning i bindande riktlinjer för förskola 7

Skolformer i (o)takt – undervisning i förskola och grundskola i Sverige 8

Granskningar av och forskning om den svenska förskolan visar på otakt med styrdokumentet 13

Centrala förutsättningar för undervisning och utbildning i förskola: att minska otakten 21

Referenser 29

## **Sammandrag**

### **I (o)takt med ”förskola i världsklass” – förskolans reglerade uppdrag och utfall i praktiken**

Svensk förskola placerar sig i en nordisk tradition med välfärdsstatliga ambitioner som är högt rankade i internationella framställningar (OECD 2006, 2012, 2017). I ”Dagens industri” (2017-11-16) framhålls den svenska modellen i termer av ”Resultatet är världsklass. Enligt svenskt kvalitetsindex har förskolan högst förtroende av all samhällsservice, högre än grundskolan och gymnasiet och attraherar över 95 procent av barnen” (s. 2). Samtidigt framträder utvecklingsområden, till exempel gällande lärares utbildningsnivå (enbart några länder där lärare har utbildning på mastersnivå), arbetsförhållanden och löner (OECD, 2017). Sverige ligger under OECD-genomsnittet, bland annat gällande ”child-to-teacher ratios” (s. 43) och beträffande antalet undervisningstimmar för barn det senaste året (ibid). Det har framträtt betydande olikheter i hur förskolor arbetar med det pedagogiska uppdraget (Skolinspektionen, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b) och professionella menar att förskollärares uppdrag är omöjligt utifrån förutsättningarna.

### **Nordisk (o)takt – undervisning i bindande riktlinjer för förskola**

Sverige utmärker sig i Norden genom att förskolan är en skolform som regleras tillsammans med övriga skol- och verksamhetsformer i en gemensam skollag (Vallberg Roth, 2014). I de övriga nordiska länderna finns en specifik lag som reglerar ”förskolan. I analysen av lagarna framgår att exempelvis begreppet ”lek” inte ingår i skollagen som är en gemensam lag för skol- och verksamhetsformer, men ingår i de danska, finska, isländska och norska lagarna som enbart reglerar verksamhet för barn i åldern 1-5 år (Vallberg Roth, 2014).

Norsk lag och rammeplan utmärker sig med att framhålla bildning (”danning”). Det finns många olika bildningsideal och riktningar. I förhållande till begreppet ”utbildning” kan bildning dels tolkas vara sammanflätad med utbildning, dels tolkas vara något vidare och något som ligger bortom utbildning.

### **Skolformer i (o)takt – undervisning i förskola och grundskola i Sverige**

Sammantaget kan otakt uttolkas mellan skolformerna förskola och grundskola i förutsättningar som diskuteras i rapporten. Vi menar att likvärdighet inte bara ska gälla ”inom varje skolform” och ”oavsett var i landet det anordnas” utan också strävas efter ”inom skolsystemet/skolväsendet”. Här kan uppmärksamheten riktas mot barns rätt till undervisning under likvärdiga villkor genom hela skolsystemet/skolväsendet oavsett ålder (från 1-18 år).

## **Granskningar av och forskning om den svenska förskolan visar på otakt med styrdokumentet**

Styrdokumentens mål återspeglas inte fullt ut i granskningar av och forskning om förskolan. Den visare snarare på en rad problem angelägna att uppmärksamma.

I Skolinspektionens granskningar av förskolan framkommer kvalitets- och likvärdighetsproblematik och inspektionen påpekar en stor variation i förskolornas villkor och kvalitet.

Forskningen visar också på stora utmaningar för förskolans verksamhet inom några för svensk förskola mycket betonade områden som likvärdighet och jämställdhetsfostran. Ambitionerna är höga i styrdokumentet i dessa frågor. De representerar högt prioriterade områden och snarast markörer för svensk förskola (och skola). I detta avsnitt diskuteras dels skolinspektionens granskningar av förskolan dels resultat från förskoleforskningen. I avsnittet uppmärksammas särskilt det pedagogiska uppdraget, ledarskapet och värdena likvärdighet och jämställdhet.

### **Centrala förutsättningar för undervisning och utbildning i förskola: att minska otakten**

Den otakt som vi lyfter i denna rapport har i hög grad sin grund i att förutsättningar och mål, förutsättningar och krav inte motsvarar varandra. I detta avsnitt berörs bl. a. förskolans ledning, personalens utbildning, andelen utbildade förskollärare, kompetensnivå och organisationsfrågor. Statistik, forskning samt även empiriska exempel från den pågående studien om "Flerstämmig undervisning och sambedömning i förskolan" (Vallberg Roth, m.fl. 2018) utgör kapitlets grunder.

*Nyckelord:* Förskola, förutsättningar, organisation, profession, styrdokument, undervisning, utbildning.

## Författarpresentation



**Ann-Christine Vallberg Roth** är professor i pedagogik vid Malmö universitet. Hon har erfarenhet som lärare i förskola, grundskolans tidigare år och högskola. Hennes forskningsintresse rör läroplansfrågor, undervisning, bedömning och dokumentation med fokus på didaktik i förskola. Hon är engagerad i forsknings- och utvecklingsprogram, nätverk och lärarutbildning. För närvarande är hon vetenskaplig ledare för två 3-åriga samverkansprojekt med inriktning på undervisning och sambedömning i förskola. Sammantaget bedrivs projekten i 17 kommuner.



**Ingegerd Tallberg Broman**, seniorprofessor och forskare på Malmö universitet. Hon har bakgrund som psykolog och ämneslärare i psykologi, med erfarenhet från socialtjänst, barnpsykiatri, gymnasieskola och vårdutbildningar. Tallberg Broman har under många år varit knuten till Malmö universitet, framför allt till förskollärarytbildning, forskarutbildning i pedagogik och under senare år till forskarskolor för förskollärare och lärare. Hon arbetar nu med uppdrag från olika myndigheter och lärosäten, främst med koppling till utvärdering och forskning. Hennes forskning behandlar främst historiska och genusteoretiska perspektiv på förskola som plats, mångkontextuell barndom och lärarprofession i förändring.

## **I (o)takt med ”förskola i världsklass” – förskolans reglerade uppdrag och utfall i praktiken**

Mamma säger att jag går på dagis, det gör inte jag. (utsaga från barn i förskola i Undif-material<sup>1</sup>, 2017)

Svårt med arvet från barnomsorgstiden, hade varit lättare att börja från noll med ”förskola” och bygga upp den, utifrån läroplan och skollag. (utsaga från chefer och processledare i Undif, 2017-05-09)

Förskollärares huvudsakliga uppdrag är undervisning. (Läraryrket, 2014-09-22)

Förskollärarnas uppdrag är omöjligt utifrån förutsättningarna. (utsaga från chefer och processledare i Undif, 2017-05-09)

Utsagorna visar exempel på olika sätt att se på förskola, undervisning och förutsättningar för förskollärares uppdrag. Föräldrar kan exempelvis vara i otakt med barnen när de använder ord som ”dagis”. I sammanhanget menar professionella att det är svårt med arvet från barnomsorgstiden. Utsagan om ”dagis” kan vidare ställas i förhållande till Läraryrket som betonar att ”Förskollärares huvudsakliga uppdrag är undervisning”. Vidare reglerar skollagen att förskollärare ska bedriva undervisning samtidigt som det finns ett underskott av examinerade förskollärare. Det har framträtt betydande olikheter i hur förskolor arbetar med det pedagogiska uppdraget (Skolinspektionen, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b) och professionella menar att förskollärarnas uppdrag är omöjligt utifrån förutsättningarna.

Som det är idag har förskollärare inte alltid de förutsättningar och det stöd de behöver från styrdokumentet för att undervisa i förskolan. Hur jag än försöker som förskolechef att organisera arenor för lärande och reflektion är förutsättningarna inte alltid de bästa. I förskolan kan vi skapa magiska stunder tillsammans med barnen men det betyder inte att vi kan trola.” (utsaga från chef i Undif, 2017-05-10)

Utsagorna illustrerar med andra ord initiala spår av (o)takt mellan förskolans reglerade uppdrag och förutsättningar för uppdraget i praktiken. De initiala spåren av (o)takt kan relateras till den svenska förskolans ranking i världsklass.

### *I (o)takt med förskola i världsklass*

Svensk förskola placerar sig i en nordisk tradition med välfärdsstatliga ambitioner som är högt rankade i internationella framställningar (OECD 2006, 2012, 2017). I ”Dagens industri” (Nilsson, 2017-11-16) framhålls den svenska modellen i termer av ”Resultatet är världsklass. Enligt svenskt kvalitetsindex har förskolan högst förtroende av all samhällsservice, högre än grundskolan och gymnasiet och attraherar över 95 procent av barnen” (s. 2). Samtidigt framträder utvecklingsområden, till exempel gällande lärares utbildningsnivå (enbart några länder där lärare har utbildning på masternivå), arbetsförhållanden och löner (OECD, 2017). Sverige ligger under OECD-genomsnittet, bland annat gällande ”child-to-teacher ratios” (s. 43) och antalet undervisningstimmar för barn det senaste året (ibid). (O)Takt kan vidare spåras i nordiskt bindande riktlinjer för förskola.

### **Nordisk (o)takt – undervisning i bindande riktlinjer för förskola**

Förskolan i de nordiska länderna har liknande målstyrningssystem och därför är det relevant att anknyta till, översätta och använda resultat från nordisk forskning. I Finlands och Islands lagar och läroplaner för småbarnsfostran och lekskola nämns undervisning (teaching), men inte i bindande riktlinjer för dagtilbud i Danmark (Vallberg Roth, 2014). Av Finlands ”Lag om småbarnspedagogik” framgår att ”Med småbarnspedagogik avses en systematisk och mål-inriktad helhet som består av fostran, undervisning och vård av barn och i vilken i synnerhet pedagogiken betonas” (FörfS 319/2017). I en norsk studie konstateras att begreppet undervisning inte används i den norska läroplanen (rammeplanen) för barnehagen och ett avståndstagande från undervisning framträder hos intervjuade barnehagelärare (Hammer, 2012). Hammer frågar sig om dominerande diskurser rörande barncentrerad verksamhet underminerar förskollärares betydelse som aktiva aktörer i förhållande till barns lärande. Avståndstagande till undervisning i förskola är ett tema som också återkommer i svenska studier (t.ex. Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013; Rosenqvist, 2000). ”många fjärrar sig från att använda just begreppet undervisning” (Skolinspektionen, 2016a, s. 6).

Sverige utmärker sig i Norden genom att förskolan är en skolform som regleras tillsammans med övriga skol- och verksamhetsformer i en gemensam skollag (Vallberg Roth, 2014). I de övriga nordiska länderna finns en specifik lag som reglerar ”förskolan”. Olika beteckningar för institutionell verksamhet för barn i åldern 1-5 år kommer till uttryck i lagarnas benämningar, enligt följande (ibid):

- Dagtilbud i Danmark: Dagtilbudlov
- Barndagvård i Finland: Barndagvårdslag (”Lag om småbarnspedagogik”, FörfS 319/2017)
- Lekskola på Island: Lekskolelag
- Barnehage i Norge: Barnehagelov
- Förskola i Sverige: Skollag

I analysen av lagarna framgår att exempelvis begreppet ”lek” inte ingår i skollagen som är en gemensam lag för skol- och verksamhetsformer, men ingår i de danska, finska, isländska och norska lagarna som enbart reglerar verksamhet för barn i åldern 1-5 år (Vallberg Roth, 2014).

Norsk lag och rammeplan (Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2017) utmärker sig med att framhålla bildning (”danning”). Det finns många olika bildningsideal och riktningar (se t.ex. Klafki, 1997; Broström, 2012; Brante, 2016). Didaktik kan kopplas till bildning som ”en process där barnet ’formerar’ genom bildning, för mötet med en okänd framtid” (Brante, 2016, s. 57). Bildningstänkande kan i sammanhanget vara inriktat på ”Den svåra konsten att vara människa!” (Brante, 2016, s.65). Bildning är ett begrepp som lånades in från tyskans *Bildung* från slutet av 1700-talet. Sen dess har det, enligt Sjöström och Eilks (2017) utvecklats olika versioner av bildning. En av dessa är kritisk-reflexiv bildning som exempelvis kan relateras till frågor om hållbarhet. I förhållande till begreppet ”utbildning” kan bildning dels tolkas vara sammanflätad med utbildning, dels tolkas vara något vidare och något som

ligger bortom utbildning. Bildning förutsätter inte skola, undervisning och lärare och kan avse motsatsen till utbildning. Medan utbildning beskrivs ha en början och ett slut och ha bestämda mål, kan bildning beskrivas vara utan tidsgränser och syfta till att omvandla hela människan utan förutbestämda slutmål. I förhållande till att bildning kan tolkas vara utan förutbestämt slutmål, kan det vara förenligt med förskolans mål att sträva mot, som har en förutbestämd riktning men inte har något förutbestämt slutmål.

Nu övergår vi till att fokusera skolformer i (o)takt.

### **Skolformer i (o)takt – undervisning i förskola och grundskola i Sverige**

Under den här rubriken riktas uppmärksamheten mot (o)takten mellan skolformer när det gäller undervisning och förutsättningar för undervisning i Sverige. Fokus är inriktat på förutsättningar i frågor om var, när och vem/vilka? Var och när sker undervisning och det arbete som har för avsikt att göra undervisning bra? Vem är involverade, med vilka kompetenser, resurser, organisationer och ledarskap? Vi kommer inte beröra undervisning under förskoleklassåret, då vi är intresserade av en tydlig kontrast (jfr Alatalo, 2017).

#### *Undervisning i förskola och grundskola som skolformer – förskoleår och skolår*

I skolformen förskola kan vi, för att synliggöra den vida omfattningen, pröva att tala i termer av att vi täcker in "förskoleåren 1-5". I de följande avsnitten (se översikt i Tabell 2) kommer vi främst att relatera förskoleåren till grundskolans år 1-2. Det gör vi för att undervisning under dessa år, i förhållande till förskola, är relativt reglerade i skollag och är de år i grundskolan som ligger närmast förskola.



Tabell 2: Skolformer i (o)takt – undervisning i förskola och grundskola



Fokus	Förskola - förskoleår 1-5	Grundskola/skolår 1-2
Undervisning?	"Vid undervisning"? Barn- frivillig skolform	Undervisning/rast - Elever - skolplikt
Genomförande?	Heldag? - 3 år 525 tim/år - grupp-individ	Halvdag? Skolår 1-2 6 tim/dag - klass/år
Planering, analys...? - för- och efterarbete	Pedagogisk utvecklingstid?	Förtroendearbetstid 407 timmar
Lärare/behov?	Underskott - 39% /lärarförtätning för vid undervisning?	Underskott - 82% lärare med pedagogisk högskoleexamen
Kompetens-Läraryr- Ledarutbildning?/ Forskning?	Utbildning för under- visning-innehåll- leda Stort forskningsbehov	Kompetensutvecklingstid 104 timmar
Organisation, ledning, utveckling, resurser?	?	Schemalagd-timplan - undervisningstid/elev
Likvärdigt skolsystem?		

Ann-Christine Vallberg Roth 2017-05-09

Förskola är en frivillig skolform, medan grundskolan är en tvingande skolform med skolplikt. 84 procent av alla barn mellan 1-5 år och 95 procent av 4-5-åringarna går i förskola (Skolverket, 2017a). I förskola används en vid definition av undervisning för "barn". I skollagen definieras "elev" som: "den som deltar i utbildning enligt denna lag med undantag för barn i förskolan" (1 kap. 3 §). Enligt en ordbok (online, 2017-05-30) är elev "en person som följer en lärare med intentionen att lära sig något" – av franska élève, som betyder "att lyfta upp" eller "att höja". Motsvarande gäller inte för barn. I FN:s barnkonvention används ordet barn i betydelsen en människa som inte fyllt arton år. Så här kan vi inledningsvis koppla ihop:

- frivillig skolform med undervisning för barn under förskoleåren 1-5
- tvingande skolform med undervisning för elever/barn under skolåren 1-9 – vi fokuserar skolår 1-2

*(O)Takt mellan skolformer gällande genomförande av undervisning  
– heldag-halvdag, grupp-individ*

I det här avsnittet bygger vi vidare på skillnader mellan skolformerna under själva genomförandet av undervisning. Verksamheten pågår under heldag i förskola, medan det rör sig om 6 timmars reglerad undervisningstid i skolår 1-2. Från att barnen fyller tre år ska förskoleverksamhet erbjudas under minst 525 timmar per år.

När det gäller grupp och individ kan grupper i förskolan röra sig mellan åldrarna 1-5, medan grundskolan kanske snarare är organiserad i åldershomogena grupper/klasser, även om det också finns blandade åldersgrupper. För barn mellan 1-3 år är riktmärket för barngruppers storlek 6-12 barn. För barn mellan 4-5 år är riktmärket 9-15 barn (SKOLFS 2017:9). Pramling, Williams och Sheridan (2015) har studerat förskollärares uttryck kring möjligheter och hinder att arbeta med läroplanens intentioner i relation till barngruppens storlek. Resultatet visar bland annat att antalet barn i barngrupperna har betydelse för val och bortval av målområden. Med mindre antal barn i gruppen ser förskollärarna större möjligheter att arbeta utifrån läroplanens intentioner. Ett exempel på förskollärares utsagor är: *"allting tar längre tid ju fler barn det är och då kan man inte syssla med aktiviteter där barn behöver mycket vuxenstöd"* (s. 7).

Vi kan uttolka en stor komplexitet, med tanke på att lärare i förskola ska genomföra undervisning och leda unika barn och barngrupper:

- i en "vid undervisning" som inkluderar utveckling, lärande, lek och omsorg
- som kan genomföras under heldag
- i blandade barngrupper under fem förskoleår.

#### *(O)Takt mellan skolformer gällande planering och analys – för- och efterarbete*

I grundskola används termen "förtroendearbetstid". "Sveriges Kommuner och Landsting" exemplifierar i ett kommentarmaterial att förtroendearbetstiden ska användas till för- och efterarbete, viss kompetensutveckling och spontana elev- och föräldrakontakter. Här framgår vidare att för lärarkollektivet är den genomsnittliga årsarbetstiden, exklusive semester, 1 767 timmar per arbetstagare. 1 360 timmar är reglerade, 104 timmar är kompetensutvecklingstid och förtroendearbetstiden är 407 timmar (Lärarnas riksförbund, 2017-04-24).

I förskola benämner Lärarförbundet undervisningens för- och efterarbete i termer av "pedagogisk utvecklingstid".

Med pedagogisk utvecklingstid menar vi tid för arbete som ger kvalitet i undervisningen, på kort och lång sikt. Pedagogisk utvecklingstid kan bland annat innehålla:

- **Uppföljning, utvärdering och utveckling av undervisningen** genom planering, för-/efterarbete, dokumentation, reflektion och analys.
- **Kompetensutveckling** - läsa forskning, delta i fortbildning, kollegialt lärande. (Lärarförbundet, 2014-09-22)

Den pedagogiska utvecklingstiden kan variera i omfattning. Nedan följer några utsagor från ett kommunavtal och sajten "Familjeliv" som exemplifierar förskollärares beskrivningar av sin "planeringstid" i förskola:

#### **Riktlinjer för förskolan i Vårgårda kommun**

För förskollärare i förskolan gäller:

- 6 timmar/vecka planeringstid vid 75 % tjänstgöring eller mer.
- Vid 50 % halveras planeringstiden
- Den sammanlagda planeringstiden/avdelning bör rimligen ej överstiga 18 timmar.

För barnskötare i förskolan gäller:

- Minst 3 timmar/vecka planeringstid vid 75 % tjänstgöring eller mer
- Vid 50 % halveras planeringstiden
- Den sammanlagda planeringstiden/avdelning bör ej överstiga 18 timmar.

För barnskötare och förskollärare gäller:

- 2 timmar av planeringstiden är ej schemalagd under dagtid. Den tiden skall åtgå till APT, avdelningsmöten, föräldramöten, utvecklingssamtal etc. (Vårgårda, 2015-11-26)

Nyfiken på hur mycket enskild planeringstid du som förskollärare har.

I min kommun känns det som den tiden är otroligt lite men vad vet jag, det kanske ser likadant ut överallt. (Familjeliv, 2013-01-08)

- 1,5 timmar. Stockholm.
- 2.5 timmar/vecka egen planering
- 1 timme kväll/månad till personalmöten
- 30 min/vecka med en kollega
- Tre timmar var tredje vecka på småbarn, två timmar var femte vecka på syskon.

Vi sitter mycket på fritiden 😞

**GÖR INTE DET!**

Ni gör både er själva och alla oss andra i yrket en stor björntjänst. Vi måste visa våra rektorer, våra politiker och andra att man får den verksamhet man betalar för. Investerar man i mer resurser som ger mer planeringstid så får man en bra verksamhet. Får man bara nån timme planering så får man en rätt kass verksamhet. (Familjeliv, 2013-01-08)

Det tycks, med referens till kommunala riktlinjer och utsagor från sajten "Familjeliv", vara skillnad i antalet timmar för undervisningens för- och efterarbete för lärare i olika:

- skolformer
- kommuner
- barngrupper.

Här kan vi med andra ord utläsa tecken på otakt mellan förutsättningar för att genomföra uppdraget i olika skolformer, i olika kommuner samt i olika barngrupper.

*(O)Takt gällande examinerade lärare i förskola och grundskola*

I förskola finns ett stort underskott av förskollärare i jämförelse med lärarprocenten i grundskolan. Av alla årsarbetare hade 39 procent förskollärarexamen år 2016 (Skolverket, 2017b, se vidare avsnitt om andel förskollärare). I grundskolan råder också ett underskott, men riksgenomsnittet för lärare med pedagogisk högskoleexamen är betydligt högre med 82 procent (ibid). Underskottet blir extra påtagligt med tanke på att lärare i skolformen förskola behöver planera, genomföra, följa upp och utveckla undervisning i förhållande till en undervisning som inkluderar utveckling, lärande, lek och omsorg, under heldag i blandade barngrupper med barn mellan 1-5 år. Beroende på otakten med förutsättningarna och den beskrivna komplexiteten skulle det behövas en om möjligt än större förtätning av lärare i skolformen förskola.

*(O)Takt mellan kompetensbehov – lärare och ledare – forskning och utbildning*

Vi frågar oss vilken kompetens som behövs för undervisning och för att organisera och leda undervisning i förskola (t.ex. Sheridan, Williams & Sandberg, 2011). Förskolläraarnas kompetens kan beskrivas som komplex, multidimensionell och relationell. ”The participating teachers have a broad multidisciplinary knowledge, which needs to be deepened within specific areas such as, mathematics, ICT, science etc” (Sheridan, Williams & Sandberg, 2011, abstract). Lärare i förskola kan tolkas behöva en undervisningskompetens i relation till alla målområden i förskolans läroplan. Det rör sig om en kompetens i att utöva en vid undervisning som inkluderar utveckling, lärande, lek och omsorg i förskoleåren 1-5.

I styrdokument för förskolläraryrket föreskrivs att den studerande ska få:

kunskaper i didaktik för undervisning, lärande och lärares yrkesutövning visa sådana kunskaper i förskoledidaktik och ämnesdidaktik inklusive metodik som krävs för undervisning och lärande inom det förskolepedagogiska området och inom de ämnesområden som utbildningen avser samt för yrkesutövningen i övrigt (SFS 1993:100)

Stensson (2017) har belyst hur undervisning som begrepp förekommer i kursbeteckningar i förskolläraryrket vid olika lärosäten. Genomlysningen gick så tillväga att hon granskade alla lärosätets utbildningsplaner för förskolläraryrket för att se om ordet undervisa eller undervisning fanns med i kursbeteckningen år 2016. ”endast två som har ordet undervisning med i kursbeteckningarna” (Masteruppsats, 2017, s. 13). Förskolläraryrket, chefsutbildning och insatser för kompetensutveckling behöver fokusera undervisning i skolformen förskola.

*(O)Takt mellan skolformers organisation, ledning, utveckling, resurser – undervisning i likvärdigt skolsystem?*

När det gäller organisation och ledning för undervisning tycks stödet vara mer reglerat i styrdokument för grundskolan, än för förskola, exempelvis med undervisningstid per elev och schemalagd timplan. Stöd för undervisning i skolformen förskola behöver utprövas utan att det blir detaljstyrning av det professionella handlingsutrymmet.

Sammantaget kan vi uttolka en otakt mellan skolformerna i förutsättningar som diskuteras och som sammanställs i tabell 2. Enligt skollagen ska utbildningen inom skolväsendet ”vara likvärdig inom varje skolform /.../ oavsett var i landet den anordnas” (1 kap 9 §). Vi menar att likvärdighet inte bara ska gälla ”inom varje skolform” och ”oavsett var i landet den anordnas” utan också strävas efter ”inom skolsystemet/skolväsendet”. Vi vill rikta uppmärksamheten på barns rätt till undervisning under likvärdiga villkor genom hela skolsystemet oavsett ålder (från 1-18 år). I sammanhanget kan vi särskilt uppmärksamma förutsättningar och exemplifiera krav som ställs i relation till undervisning i förskola. Undervisning i skolformen förskola tycks förutsätta:

- kompetens inom alla målområden och innehållsriktningar i förskolans läroplan
  - som inkluderar utveckling, lärande, lek och omsorg

- som kan genomföras och framträda under stunder och ögonblick ”hela” förskoledagen
- i blandade barngrupper under fem förskoleår – undervisning som kan utmana och stödja såväl unika barn som unika barngrupper
- som ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet
- under förhållandevis lågt och varierat antal timmar av för- och efterarbete
- med ett underskott av förskollärare
- som har behov av kompetensutveckling för undervisning där det ännu så länge finns underskott av forskning inom området
- i en organisation och ett ledarskap med ännu så länge otillräckliga resurser och behov av utveckling

Vi övergår nu till att fokusera granskningar av och forskning om förskola i relation till styrdokument.

## **Granskningar av och forskning om den svenska förskolan visar på otakt med styrdokumentet**

### *Skolinspektionens granskningar*

Granskningen av förskola och skola har fått en organisatorisk form genom Skolinspektionens inrättande år 2008.

I detta avsnitt ska först några av Skolinspektionens granskningar av förskolan diskuteras. Det föreligger stora skillnader, - en otakt - mellan styrdokumentens mål och vad som framkommer vid skolinspektionens granskningar. Styrdokumentens mål och förskolans uppdrag diskuteras därefter i ljuset av forskning om den svenska förskolan. Särskilt uppmärksammas frågor om likvärdighet och jämställdhet.

En ny myndighet, *Myndighet för inspektion* (Kommittédirektiv 2008:3) inrättades 2008 med betoningen på stödjande av måluppfyllelse och kvalitet. Inspektionen kan, tillsammans med en rad andra åtgärder, ses som en förstärkning av den, med Foucaults (2008) terminologi, suveräna makten. Detta illustreras genom ny skollag, revidering av läroplaner, ny lärarutbildning, lärarlegitimation etcetera under 2010-talet. Lagstiftningen utgörs av ramlagar och av målstyrning, vilket ger ett stort mandat till kommunerna vad gäller förskola och skola. Detta mandat följs sedan upp och av en rad reglerande, granskande, stödjande åtgärder som nämnda inspektionsmyndighet, utvärderingar etc. Därigenom stärks och legitimeras platsen förskola/skolans rätt att styra mot och ansvara för värden och kunskaper och säkras av måluppfyllelse i skolan. Detta ska ses mot bakgrund av en kraftigt ökad bristande likvärdighet i hela skol-utbildningsystemet med en ökande variation av barns och ungas villkor för utveckling och lärande. Granskningar och inspektioner innefattar stor komplexitet och kan diskuteras ur många perspektiv såväl ur statens, myndighetens, de professionellas, föräldrars som ur barnens/elevernas.

Ett seminarium rörande ”Staten och granskningssamhället” genomfördes vid Södertörns högskola 2013 och redaktörerna till en sammanfattande skrift om detta framhåller att:

Granskning handlar om att få människor i organisationer att göra sådant som organisationen vill att de ska göra, och det handlar om att få organisationer (skolor, sjukhus, statliga myndigheter etc.) att göra det som politikerna vill att de ska göra. (Ivarsson Westerberg & Jacobsson, 2013 s. 10).

Johansson och Lindgren framhåller i sin bok ”Uppdrag offentlig granskning” (2013) att användningen av olika granskningsformer för att undersöka, kontrollera och bedöma resultatet av offentlig politik ökat lavinartat i Sverige liksom i andra länder. Regeringen satsar omfattande resurser och politisk tilltro till granskningars positiva effekter. Det ökade intresset för utvärderingar och inspektioner etc. ska ses i förhållande till förändringen av samhällets organisationer menar Ivarsson Westerberg och Jacobsson. Dessa har skapats som mer självständiga enheter och organisationsidentiteten bygger på att man ser sig själv som en avgränsbar och styrbar enhet. Det skett en ökande delegering till olika myndigheter och till kommunerna och inom kommunerna, hela ledet ner till den enskilde anställde. Detta har lett till efterfrågan av kontroll. Vad händer när ansvaret delegeras? En rad marknadsinspirerade lösningar har också införts i form av kundvals- och beställar-utförarmodeller, betonar Jacobsson och Ivarsson Westerberg (s. 9). Granskningen är en del av de styrintstrument samhället förfogar över. Den skapar i sig en rad dilemman, däribland att logiker blandas. Granskningens logik synes överordnad professionens logik. Risken att inspektioner och utvärderingar, i motsats till sitt syfte, dock bidrar till en deprofessionalisering kan också diskuteras om granskningslogiken får dominans över den professionella logiken (Jakobsson & Ivarsson Westerberg, 2013). Med bristande förankring och gehör är risken också stor att utvärderingen inte blir av värde i organisationens, förskolans, lärarutbildningens förändrings- och utvecklingsarbete. Utvärderingarna producerar kunskaper som inte används, som bortförklarar, som läggs åt sidan då de inte passar in i den institutionella professionella kulturen, som också kan vara mån om att upprätthålla sin tidigare utvecklade sociala kulturella identitet. Här kan också begreppet ”boundary work” (Gieryn, 1983) vara giltigt. Detta tar vi till oss, detta passar inte in. Detta hamnar utanför vår gräns. Detta avvisar vi.

Protesterna har också varit många mot den ökade byråkratin och mot de återkommande mätningarna, granskningarna, utvärderingarna, bl. a. inom skol- utbildningsområdet. Förskolor har reagerat mot Skolinspektionens resultat och menar exempelvis att det är bara det negativa som lyfts fram. ”Förskollärare har tyckt att kraven är för många och svåra att nå och att Skolinspektionen lägger för mycket fokus på brister och problem. De befärrar att kritiken kan leda till en negativ spiral, som när skolan plågades av dåliga Pisa-resultat”, skriver tidningen Förskolan 6/11 2017. ”Om det finns en sådan risk måste man ändå vara medveten om att förskolan numera är en del av utbildningsväsendet. Det kan tyckas att kraven på förskollärarna är höga, men så är det för alla lärare”, citeras Helen Ängmo, generaldirektör på Skolinspektionen.... och hon framhåller vidare att ”uppåt 90 procent av de besökta förskolorna är positiva och tycker granskningen lett till ett förbättringsarbete. Det ger en ny bild när vi som myndighet

undersöker om förskolan följer lagen, arbetar kvalitativt efter läroplanens mål och omsätter de begrepp den innehåller i verksamheten”. (<http://forskolan.se/skolinspektionen-svarar-pa-kritiken/>).

### *Skolinspektionen om det pedagogiska uppdraget och ledarskapet*

I en kvalitetsgranskning (2012) undersökte Skolinspektionen hur förskolan arbetat med det förstärkta pedagogiska uppdraget som skrivits fram genom läroplansrevideringen 2010 (SKOLFS 1998:10). Inspektionen sammanfattade resultaten i rapporten *Förskola, före skola – lärande och bärande. Kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget* (2012) genom att lyfta fram fyra stora utvecklingsområden:

- Det behövs ökat fokus på lärandeuppdraget
- 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

På en majoritet av förskolorna behöver personalen utvidga sin kunskap om hur de kan arbeta med naturvetenskap och teknik så att de kan stimulera och utmana barnens nyfikenhet och lärande, framhävdes i rapporten. De behövde 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 (s.7).

I granskningarna återkommer en problematisering av förskollärares ansvar och av förskolans ledarskap. Många förskolor behöver definiera vad förskollärarnas förtydligade ansvar innebär för verksamheten på den egna förskolan. Den förändrade skrivningen i läroplanen syns ännu ha satt begränsade spår, menade skolinspektionen. Granskningen av förskolornas arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget i förskolan, inleddes samtidigt som de förändrade styrdokumenterna nyss trätt ikraft. Det innebär att förskolorna i många fall stod mitt uppe i sitt implementeringsarbete. Skolinspektionen lyfter också flera goda exempel, men fokuserar det som kan och enligt deras granskning och slutsatser behöver utvecklas vidare.

Implementeringen var inte tydliggjord och konsekvenserna av den reviderade läroplanens skrivningar hade inte förankrats i verksamheten. Att förskolechefen behöver finnas som pedagogisk ledare betonas, även om arbetslagen är duktiga på att vara självstyrande, och kommunicera med medarbetarna kring mål och visioner för verksamheten. Skolinspektionen be-

tonade att det är viktigt att belysa frågor om hur ledningsuppgifter kan fördelas utifrån förskolechefens respektive förskollärarnas ansvar för verksamheten (s. 12). Som personalstatistiken visar är ju också tillgången på utbildade förskollärare både begränsad och varierande (se nedan).

I den summerande rapporten framhålls vidare vikten av 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” (2012 s.4).

### *Ett särskilt uppdrag att granska förskolans kvalitet och måluppfyllelse*

2013 gav regeringen så ett särskilt uppdrag till Skolinspektionen som innebar att den skulle granska förskolans kvalitet och måluppfyllelse ur olika aspekter. Ett syfte var att lyfta fram viktiga områden som förskolan behöver förbättra. ”Granskningen ska också kunna identifiera framgångsfaktorer och beskriva dessa genom konkreta exempel på förutsättningar och arbetssätt i förskolan som skapar god kvalitet” sammanfattar Skolinspektionen (2016a s.3). Denna satsning genomfördes under åren 2015-2017 och har avrapporterats i ett flertal rapporter och större samlande presentationer (Skolinspektionen 2016a, b; 2017a, b, c). Resultaten från de olika delprojekten har presenterats en gång per år till regeringen, och bl. a. lett till att Skolverket fått i uppdrag att revidera läroplanen för förskolan (Utbildningsdepartementet, 2017).

### **Skolinspektionen om likvärdighet och jämställdhet**

Skolinspektionen har i sina granskningar av förskolan framhållit kvalitets- och likvärdighetsproblematik. Undervisning i förskola, som genomförs integrerad med förskolans barncentrerade, relationella lärande- utveckling- lek- och omsorgstradition, kan motsvara en möjlighet att öka en idag i skolsystemet bristfällig likvärdighet. Detta förutsätter att undervisningen har strukturella förutsättningar. Bristande förutsättningar för såväl undervisning som utbildning kan däremot tvärtom motsvara en ökande segregation och olikvärdighet för barnen.

Utvärderingar även från Skolverket (2004, 2008) liksom tidigare redovisningar från Skolinspektionen (exempelvis 2012) och från forskning och forskningsöversikter (ex. Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009; Persson, 2008, 2012) beskriver ökande kvalitetskillnader och segregation mellan barnens förskolor. Strukturella och processuella kvalitetsfaktorer påverkar förskolans verksamhet, och däribland framför allt personalens kompetens och förhållningssätt, barngruppens sammansättning, ledarskap och arbetets organisering samt förutsättningar i den fysiska miljön (Skolinspektionen, 2015, 2016b).

Barnen erbjuds inte likvärdiga förutsättningar och möjligheter i alla förskolor. Skolinspektionen har sett att det finns stora skillnader i hur de granskade förskolorna tar sig an arbetet med den pedagogiska kvaliteten, vilket innebär att det finns risker att barnen inte erbjuds likvärdiga förutsättningar och möjligheter till omsorg, utveckling och lärande i svensk förskola (Skolinspektionen, 2017a, s. 6).

Jämställdhet utgör ett mycket framhållet mål i svensk förskola/skola och bristande måluppfyllelse har lett till olika åtgärder. I Skolinspektionens särskilda granskning av jämställdhet (Skolinspektionen, 2017a) redovisades en rad problematiska punkter. I förskolans pedagogiska



verksamhet, i dess kvalitetsarbete och hos dess lokala ledning, har jämställdhets- och genusperspektivet en betydligt mer undanskymd plats än på den tydligt prioriterade nivå som det har på central nivå. Personalen vid flertalet av granskade förskolor arbetade inte systematiskt utifrån ett genusperspektiv vid genomförande av aktiviteter, planering av miljö och material eller i samtal om förhållningssätt. På förskole- och huvudmannanivå var det drygt tre fjärdedelar som inte inkluderade förskolans jämställdhetsuppdrag i det systematiska kvalitetsarbetet. Drygt tre fjärdedelar av förskolecheferna inkluderade inte heller jämställdhet i det pedagogiska ledarskapet (Skolinspektionen, 2017a, s. 5). Inspektionen är skarp i sin sammanfattande rapport:

Många förskolor arbetar inte aktivt med jämställdhetsuppdraget. Förskolans personal går miste om möjligheter att kombinera individperspektiv på likabehandling med ett konsekvent jämställdhetsarbete som tar tillvara och utmanar såväl hela gruppens, som varje pojkes respektive flickas intressen och behov. Därmed bidrar inte verksamheten till att synliggöra eventuella skillnader i förhållningssätt och bemötande så att det kan leda till ett förändringsarbete (Skolinspektionen, 2017b, s. 6).

Individperspektivet – att markera att man ser till den enskilde individen ”oavsett kön” – liksom utgångspunkten i ”barnets intressen” är framträdande i talet om det pedagogiska arbetet i förskolan. Det framstår som en dominerande logik och bidrar till resultaten i Skolinspektionens granskning. Det finns ett motstånd mot att lyfta fram kön. Personalen framhäver att kön är underordnat, de betonar att de genomgående ser till individen, utan koppling till andra aspekter, som kön, social bakgrund etc. Det kan ses i termer av det ovan använda begreppet ”boundary work” (Gieryn, 1983) inom professionen och som uttryck för professionell ideologi och identitet. Det innefattar en markering av ett professionellt fält där det är centralt att se till individen, att se till barnet och det utan specificering av kön och social etnisk bakgrund. Forskning har tidigare lyft fram den skillnad som kan föreligga mellan synsätten på den lokala professionella nivån och den som uttrycks av skolmyndigheter, och i styrdokumentet för förskolan (Persson & Tallberg Broman, 2002, 2015, 2016). Persson och Tallberg Broman diskuterar i sin studie (2015) av hur förskolans uppdrag uppfattas av olika personalgrupper med teoretiskt perspektiv relaterat till *social identity theory* (Eckeskog, 2016; Tajfel, 1982). Handlandet är performativt och representerar ett identitetsskapande och en kommunikation om hur uppdraget tolkas av de professionella. Professionella gruppers attityder och beteende styrs av styrkan i medlemmarnas sociala identitet.

### *Revidering av läroplanen*

2017 beslutar regeringen om en revidering av förskolans läroplan och relaterar i direktiven till Skolverket till Skolinspektionens arbete:

Kvalitetsgranskningarna pekar på att det finns en utvecklingspotential på flera nivåer för förskolan. Myndigheten lyfter särskilt fram det komplexa pedagogiska uppdrag som förskollärare och arbetslag i förskolan har enligt läroplanen och de svårigheter som kan finnas med att arbeta med samtliga målområden. De viktigaste resultaten i granskningarna handlar om det som sker i

det pedagogiska arbetet i förskolan, liksom om styrningens och ledningens betydelse och de förutsättningar som ges för arbetet (s. 2-3).

Regeringen anger så i sina direktiv att:

Förskolan har i uppdrag att lägga grunden för ett livslångt lärande. Förskolan ska vara rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar. Skolinspektionens kvalitetsgranskningar av förskolan visar dock på utmaningar och svårigheter på olika nivåer som får återverkningar ner på verksamhetsnivå. Myndigheten har sett att det finns stora skillnader i hur de granskade förskolorna tar sig an arbetet med den pedagogiska kvaliteten. Detta innebär att barnen riskerar att inte erbjudas likvärdiga förutsättningar och möjligheter till omsorg, utveckling och lärande i den svenska förskolan (s.8).

Likvärdighet och jämställdhet utgör centrala värden och tydliga markörer för svensk förskole- och skolpolitik. De senare åren har visat på återkommande problem att uppnå de, i de styrdokument som ska styra förskolans och skolans verksamhet, utsatta målen. I nedanstående avsnitt ska till detta relaterade exempel från forskning av svensk förskola diskuteras.

### **Forskning om svensk förskola- exempen likvärdighet och jämställdhet**

I detta avsnitt ska framför allt *likvärdighet* och *jämställdhet* i förskolan behandlas. De representerar begrepp som är starkt förbundna med den svenska förskolan och dess värdegrund.

#### *Likvärdighet*

Skollagen föreskriver att utbildningen i förskolan ska, varhelst den anordnas, vara likvärdig. Normerna för likvärdigheten anges av de nationella målen, och förskolan ska arbeta för att nå dessa mål (SKOLFS 1998:16, s. 5).

Ökade satsningar på utbildning och undervisning, speciellt i resursfattiga områden (jfr OECD, 2016a,b) utgör en strategi för *likvärdighet*, där internationella effektstudier visar framgångsrika resultat (exempelvis Heckman, 2006; Havnes & Mogstad, 2009; Sajaniemi, Suhonen, & Kontu, 2010; Sylva m. fl. 2010). Genom förskolans integrerade ställning i utbildningssystemet förväntas den, och därmed barns deltagande från tidig ålder, förstärka skolsystemets kvalitet och likvärdighet.

Forskningen om den svenska förskolan har under senare år fått ett ökat fokus på lärande i förskolan. Detta mönster kan även ses i internationell forskning och sammanhänger med ökad uppmärksamhet på de yngre barnen och på att satsa så tidigt som möjligt för att få bättre resultat och stärka barns likvärdiga möjligheter. Internationell forskning har lyft fram förskolans möjlighet att stärka barns lärande, förutsatt en god kvalitet i ledning, i lärare/barn relation och i lärandemiljö. Detta har framhävts speciellt när det handlar om barn i utsatta miljöer som med begränsade resurser i sin omgivning. Här kan en välfungerande lärande- och utvecklingsmiljö i förskolan vara av särskilt stor betydelse.

Likvärdigheten uppvisar dock påtagliga brister framhåller Persson i översikter för Vetenskapsrådet (Persson, 2015; Vetenskapsrådet, 2015). Likvärdighet som begrepp är komplext och

används på lite olika sätt. Begreppet behöver definieras i det sammanhang det används och vilken betydelse av begreppet man använder.

Persson diskuterar ett mått på likvärdighet som handlar om att erbjuda alla barn en verksamhet av hög kvalitet. Bland det som konstituerar hög processkvalitet lyfter Persson särskilt fram de pedagogiska relationerna mellan förskolepersonal och barn. Kvaliteten i de pedagogiska relationerna mellan personal och barn i förskolan framhävs vara den dimension som förklarar det mesta av variationen av barns sociala och kognitiva förmågor mätt vid en given tidpunkt i skolåldern eller senare. De pedagogiska relationerna har alltid både ett kunskaps- och omsorgsinnehåll (edu-care) som får betydelse för barns lärande och utveckling (Persson i Vetenskapsrådet s. 42). Att kunna utveckla och behålla goda pedagogiska relationer förutsätter stor kunskap om vad som ska läras, om barns läroprocesser och en förmåga att föra dialogiska samtal.

Persson sammanfattar från nationella och internationella studier att personalens utbildning, kompetens, engagemang och förståelse för sitt uppdrag utgör centrala kvalitetsfaktorer. De har grundläggande betydelse för möjligheterna att kunna hantera de mål och riktlinjer som styrdokumentet för förskolan lyfter fram. Bland de viktigaste arbetsvillkoren lyfts graden av personalomsättning, lokaler, lönenivåer och planeringstid, personaltäthet och barngruppernas storlek. De två sistnämnda är av särskild betydelse för de yngsta barnen (Vetenskapsrådet, s. 44).

Forskningen om den svenska förskolan lyfter mönster av olikvärdighet och segregering mekanismer relaterat till ålder, social kompetens, språk och/eller kön. Forskningen inriktad på interaktion, delaktighet och demokrati i den svenska förskolan är av förhållandevis stor omfattning, vilket tydliggörs i en kunskapsöversikt rörande forskning mellan åren 2008-2014 (Tallberg Broman, 2015). Den visar på en likvärdighets- och kvalitetsproblematik, relaterat till olika förväntningar, kommunikationsmönster och positionering av barnen kopplat till deras kön, ålder, språk, sociala kompetenser och beroende av plats. För att förskolans ska utgöra ett stöd för alla barns utveckling och lärande, för likvärdighet och jämställdhet, är dessa mönster viktiga att uppmärksamma i förskolans arbete och att utforska vidare.

Likvärdighet understryks i direktiven till uppdraget om revideringen av läroplanen (Utbildningsdepartementet, 2017). Likvärdigheten är givet också en central fråga vad gäller styrning och ekonomisk resursfördelning. Skolinspektionen konstaterar i sin sammanfattande rapport att:

På den kommunala styrnivån är resursfördelningen en nyckelfaktor för att kunna bidra till förskolans kompensatoriska uppdrag. Här har Skolinspektionen noterat att en minoritet av alla kommuner har socioekonomiska principer för sin resursfördelning till förskolan och att analyser ofta saknas av förutsättningar och behov på respektive förskola (Skolinspektionen, 2017b, s. 5)

Avslutningsvis ska framhållas att den kontextuella lyhörddheten och förmågan, flexibilitet relaterat till det aktuella sammanhanget och situationen, utgör väsentliga förutsättningar för att stärka likvärdigheten i skolsystemet. Förskola och skola återfinns i mycket varierade lokala verkligheter med skilda villkor för barns och ungas lärande och utveckling. För att utveckla en utbildning och undervisning som stödjer likvärdighet och motsvarar barnens/de ungas intressen

och behov krävs stor uppmärksamhet på barnens villkor, och att utveckla en känslighet för barnens föreställningar och uppfattningar (Sernhede, 2016).

### *Värdet jämställdhet*

Begreppet ”värden” har fått en mer framträdande position i styrdokument gällande såväl förskola som skola, vilket kan exemplifieras från den från 1 juli 2011 gällande skollagen, liksom från den 2016 reviderade läroplanen:

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. (SFS 2010:800 4 §).

Värdegrunden uttrycker det etiska förhållningssätt som ska prägla verksamheten. Omsorg om och hänsyn till andra människor, liksom rättvisa och jämställdhet samt egna och andras rättigheter ska lyftas fram och synliggöras i verksamheten (SKOLFS 1998:16 s. 4)

Barnen ska genom fostran i pedagogisk praktik påverkas i sina attityder och synsätt (Emilsson, 2016). Barnet och barndomen ska relateras till specifika värden, och bland dessa utgör jämställdhet ett tydligt upphöjt värde. Barnen/eleverna ska i förskola/skola ”utveckla och inhämta” särskilda värden. Ett av dessa som kanske tydligast lyfts fram i svensk förskole- och skolkontext är jämställdhet. Det har, som inget annat värde, tilldragit sig ett flertal statliga utredningar, en omfattande mängd projekt och åtgärder, samt, som berörs ovan, varit föremål för statlig inspektion (Skolinspektionen, 2017a). Den målsättning angående kön och jämställdhet som uttrycks i läroplanen, synes dock ha haft svårigheter att förverkligas. Jämställdhetsambitionerna är både stora och kontinuerliga på central myndighetsnivå. Stödet från central nivå har varit starkt under flera decennier. Det återfinns dock inte på liknande sätt på den lokala nivån, vare sig hos huvudmannen, hos cheferna eller hos förskolepersonalen. Jämställdhet framstår såväl i skolinspektionens granskningar som i förskoleforskningen inte som en prioriterad fråga på tillämpningsnivå i förskoleverksamheten.

I regeringsuppdraget till Skolverket för revidering av läroplanen för förskolan anges:

Ett aktivt arbete med jämställdhet och normkritiska perspektiv behövs för att synliggöra eventuella skillnader i förhållningssätt och bemötande av barnen samt bidra till ett förändringsarbete. Läroplanens skrivningar om jämställdhet behöver därför tydliggöras (Utbildningsdepartementet, 2016, s.7).

Forskningsfältet som rör kön och jämställdhet i förskola har en längre tradition och stöds också av flera statliga utredningar (exempelvis SOU 2004:115; SOU 2006: 75). Kön är likvärdighetsdimensionen framför andra i förskoleforskningen. Forskningen visar många exempel på hur verksamheterna snarare förstärker än motverkar könsstereotypa mönster i verksamheten. Här föreligger en påtaglig otakt. Barnen möts av förväntningar och kommunikationsmönster som är relaterade till könstillhörighet vilket tydligt framkom i kunskapsöversikt gällande forskning om

den svenska förskolan (Tallberg Broman, 2015). Den bild som forskningen ger av könsuppfostran i förskolan motsvarar snarast en motsats till det formulerade läroplansuppdraget. Verksamheterna motverkar i många fall inte traditionella könsroller, de kan i flera exempel snarast sägas bidra till dem (exempelvis Eidevald, 2009, Alasuutari & Markström, 2011; Markström & Simonsson 2011; Odenbring, 2013, Rantala, 2016).

Kön spelar olika stor roll i olika situationer i förskolan och personalens medvetenhet och uppmärksamhet på könsmönster varierar relaterat till situationen. Studier av måltidssituationen (Hellman, 2010, 2016) visar att här accentueras normer om kön och ålder tydligt. Hellman visar hur pedagogers reflektionsnivå blir lägre i en situation som enbart kopplas till omsorg. Såväl de kvinnliga som manliga lärarna redovisade ett könsstereotyp bemötande av barnen i måltidssituationen.

Det som uppfattas som lärandeaktiviteter behandlades däremot i betydligt större utsträckning med hänvisning till läroplanen och till teoretiska begrepp. Vad gäller omsorgssituationer, som måltiden, så görs få kopplingar till läroplan. Situationerna var mer sällan planerade, reflekterade och utvärderade. Här föreligger risk att de stereotypa förväntningar som riktas till barnen utvecklas till hegemoniskt status, framhåller Hellman.

### **Förutsättningar för undervisning och utbildning i förskola: att minska otakten**

I detta avsnitt ska viktiga förutsättningar för att motsvara styrdokumentens mål och riktlinjer beröras. Styrdokumentet uttrycker en ambitionshöjning vad gäller förskolans uppdrag, med bl. a. ökade krav på stöd till barnets utveckling och lärande, samtidigt som omsorgsuppdraget är omfattande och andelen yngre barn ökat under de senare åren. Detta ställer stora krav på förutsättningarna för verksamheten. I detta avsnitt berörs några av dessa- som förskolans ledarskap, ansvarsfördelning, andelen utbildade förskollärare, kompetensnivå, organisation, lokaler och barngruppernas sammansättning och storlek diskuteras.

Bristande strukturella förutsättningar för utbildning och undervisning i förskola kan motsvara en ökande segregation och olikvärdighet för barnen. Skolinspektionen har, som framhållits, i sina granskningar av förskolan särskilt lyft fram kvalitets- och likvärdighetsproblematiken. Här ska några likvärdighetsfaktorer för utbildning och undervisning i förskola beröras helt kort.

#### *Förskolans ledning*

Enligt skollagen ska det pedagogiska arbetet vid en förskoleenhet ledas av en förskolechef. Rektor/förskolechef har ansvaret och befogenheten att leda verksamheten. Hen ska sörja för att verksamheten utvecklas och förbättras och att det skapas förutsättningar för personalen att nå målen för verksamheten. D.v.s. ytterst att skapa förutsättningarna för barns utveckling och lärande, framhåller Jarl och Nihlfors (2016). Den komplexa institutionella ramen och utmaningarna i mellancheftpositionen i styrkedjan, med bristande överensstämmelse och glapp mellan olika nivåer, framkommer i flera studier (Jarl, 2007; Munkhammar, 2014, Tallberg Broman, 2016, 2018a, Riddersporre, 2017). Denna problematik framstår som en angelägen

utvecklingsfråga för att möjliggöra en effektiv och väl underbyggd målrelaterad styrning och organisering för en likvärdig utbildning och undervisning. Skolinspektionen påpekar också att:

Det är nödvändigt uppmärksamma organisation och ledarskap. Skolinspektionens resultat lyfter också fram behovet av att tydliggöra ansvar och befogenheter, särskilt mellan olika personal-kategorier i förskolan, men också i andra delar av styrkedjan. Det behöver finnas en tydlig ledning av verksamheten, där förskolechefen skaffar sig insyn i och kunskap om det dagliga pedagogiska arbetet, samt klargör ansvar och mandat i fördelade ledningsuppgifter och skapar en organisation som stödjer undervisningsuppdraget och uppdraget i övrigt (Skolinspektionen, 2017b, s. 7)

#### *Att möjliggöra ett nära ledarskap*

2016 fanns det 4 900 förskolechefer i förskolan. En förskolechef i en kommunal förskola ansvarade för mer än dubbelt så många förskoleenheter, som en förskolechef i en fristående förskola. Antalet förskoleenheter per förskolechef var 2,7 i kommunal förskola jämfört med 1,2 i fristående förskolor. Kommunala förskolechefer har mer än dubbelt så många medarbetare jämfört med andra chefer. Enligt Lärarförbundets undersökning, relaterad i tidskriften Förskolan 2017, har 74 procent av de kommunala förskolecheferna över 30 medarbetare, och 32 % har ansvar för mer än 40 medarbetare.

Det är lite märkligt att de kommunala förskolecheferna har så otroligt stort personalansvar. Det kan bero på att man under en period har slagit ihop många enheter. I förskolan finns inte heller den tradition av biträdande chefer på det sätt som finns i skolan med biträdande rektorer, säger Lars Svensson, utredare med ansvar för chefsfrågor på Lärarförbundet. ... och påpekar vidare ” ...Det finns ett tydligt samband mellan höga sjukskrivningstal och många medarbetare. (<http://forskolan.se/forskolechefer-har-rekordstort-personalansvar>)

Av alla 4 900 förskolechefer var 6,9 procent män år 2016. Det utgör en större andel än vad gäller personal i övrigt (ca 4 %). (Skolverket, 2017a). Förskolor är mindre enheter än exempelvis grundskolor, de finns ju medvetet spridda i alla delar av en ort för att vara nära småbarnsfamiljerna. Det innebär ett stort antal enheter och påverkar att många förskoleenheter saknar en vardaglig kontakt och närhet till förskolechefen.

Senare år har diskussionen mycket rört vid behovet av ”ett nära ledarskap” vilket ställt krav på förändringar och organisationsutvecklingar inom förskoleområdet. Linda Corin på Institutet för stressmedicin, forskare i arbetsvetenskap med inriktning på villkor för chefer, kommenterar så här:

Skruva ned enhetschefernas arbetsbörda. Ett nära ledarskap är avgörande för en bra arbetsmiljö, ... För mycket arbetsuppgifter, för stora personalgrupper och för många och fluffiga mål för verksamheten. Linda Corin radar upp problem många enhetschefer i skola, vård och omsorg brottas med.– Och just nu är det också många som har svårt att få tag på personal och får ägna extremt mycket tid åt rekrytering. ... ett nära ledarskap, är helt avgörande för att kunna jobba med den organisatoriska och sociala arbetsmiljön (<https://vision.se/Yrken/Chef/chefer-i-fokus/arkiv/2017/november/poletten-har-trillat-ned/>)

Corin, som i en studie av chefers villkor, bland annat undersökt förskolechefer (Corin, 2016, Corin, m.fl., 2016) konstaterar att bristande arbetsvillkor leder till en önskan att lämna yrket

men också till psykiskt frånvarande chefer i offentliga organisationer. Det kan ha betydande och kostsamma effekter för både organisationerna och individerna, i form av minskad engagemang och prestation samt nedsatt hälsa.

### *Förskollärares ledarskap och ansvar*

Förskollärares förtydligade ansvar för den pedagogiska verksamheten trädde som tidigare nämnts i kraft 2011. Förskolläraren ska leda de målstyrda processerna så att läroplanens mål och intentioner uppfylls och ansvara för det pedagogiska innehållet.

Den största förändringen i ansvarsfördelning mellan förskolläraren och arbetslaget jämfört med den tidigare läroplanen (Lpfö 98) har gjorts när det gäller området *utveckling och lärande*. Här har alla de punkter som är framskrivna som ett arbetslagsansvar i Lpfö 98 (SKOLFS 1998:98 s. 13–14), mer eller mindre ordagrant överförs till ett *förskollärarymsvar* i Lpfö 1998, reviderad 2016. (SKOLFS 98: 16; Eriksson, Beach & Svensson, 2015).

Förskollärares ledarskap ska genomföras i en förhållandevis platt organisationsstruktur och i en omsorgsrelaterad och demokrati- och likvärdighetsinriktad organisation. Den platta organisationen har bidragit till att förskollärares yrkeskunskap inte tydligt synliggjorts och har också varit komplicerad att uttrycka.

Hur förskollärares förtydligade ansvar för den pedagogiska verksamheten tolkas och omsätts på en övergripande kommunal nivå och kommer till uttryck i förskolans pedagogiska praktik har analyserats av Eriksson (2014). Av studien framgick att tolkningarna varierar, liksom sättet att implementera detta ansvar på när det gäller innehåll, omfattning och genomförande. På en diskursiv nivå beskrivs förskollärares förtydligade ansvar både av utvecklingsledare, förskolechef och förskollärare som motiverat utifrån skillnader i yrkeskunskap mellan förskollärare och annan personal. I arbetslag bestående av olika yrkeskategorier i förskolans sociala praktik, beskrivs det däremot som känsligt att diskutera förändringar i ansvars- och arbetsfördelning utifrån denna skillnad.

Ledarskapet har varit mer demokratiskt/rättvisepincipiellt än kunskaps- och professionsrelaterat, framhåller Eriksson (2014). Organisationen måste möjliggöra den förändrade förskollärarymsrollen och förskollärares ledarskap måste stärkas, framhåller några av förskolecheferna i studie av organisation och ledarskap för undervisning i förskolan (Undif-studie, insamlat material 2016). Organisationen måste skapa de förutsättningar som behövs för att förskolläraren kan vara den undervisande pedagogen. Så är det inte idag. Förskolläraren måste ta sitt ledaruppdrag tydligare än vad som sker idag (Tallberg Broman, 2018a-b). Det är skillnad i utbildning hos medarbetare och skulle kunna vara större skillnad i det praktiska arbetet i verksamheten än vad det är idag framhåller flera i Undif-studien (Vallberg Roth, m.fl. 2018). I materialet uttrycks från några av chefernas sida att organisationen måste möjliggöra den förändrade förskollärarymsrollen. Förskollärares ledarskap måste stärkas.

Organisationen måste skapa de förutsättningar som behövs för att förskolläraren kan vara den undervisande pedagogen. Så är det inte idag. (Chef, Undif-material 2016)

Förskolläraren måste ta sitt ledaruppdrag tydligare än vad som sker idag. Det är skillnad i utbildning hos medarbetare och skulle kunna vara större skillnad i det praktiska arbetet i verksamheten än vad det är idag. (Chef, Undif-material 2016)

Många förskolor behöver definiera vad förskollärarnas förtydligade ansvar innebär för verksamheten på den egna förskolan, framhäver Skolinspektionen (2012). På flera förskolor synes den förändrade skrivningen i läroplanen ha satt begränsade spår. Implementeringen är inte tydliggjord och genomförd och konsekvenserna av den reviderade läroplanens skrivningar har inte förankrats i verksamheten. Läroplansuppdraget behöver förankras på ett sådant sätt att innebörden i uppdraget når ut till all personal och så att det ger avtryck i det som händer för barnen. Inspektionen framhäver vidare att 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. Den betonar att det är viktigt att belysa frågor om hur ledningsuppgifter kan fördelas utifrån förskolechefens respektive förskollärarnas ansvar för verksamheten (s. 12). Som personalstatistiken visar är ju också tillgången på utbildade förskollärare både begränsad och varierande.

Sett i en tillbakablick innebar den betydelsefulla *Barnstugeutredningen* (SOU 1972:26), en förändring och demokratisering av ledningsstrukturen för förskolan. Den tidigare ledningsstrukturen ifrågasattes och det pedagogiska ansvaret och ledningen fördelades på arbetslaget. 1970-talet innebar en genomgripande demokratisering på många plan och en stor ambition att skapa jämlika och jämställda relationer.

I förskolan underströks allas lika delaktighet, inflytande och ansvar. Arbetslaget blev en demokratisk modell för samarbete (SOU 1972:26). Ledning och ansvar kom att fördelas inom arbetslaget efter förmåga och intresse. Förskolan representerar under denna tid en påtagligt horisontell och platt organisationsstruktur, som har haft en stark förankring i verksamheten. Den platta organisationsstrukturen motiverades utifrån förskolans demokratiska uppdrag. För personalens del handlade det om att vara förebilder för barnen genom sitt sätt att samarbeta, fatta beslut, lösa konflikter samt fördela ansvar och arbetsuppgifter, framhåller Eriksson (2015). Föreståndaren hade att leda verksamheten, men hade ytterst begränsade befogenheter för detta, och föreståndarens inflytande över beslut som avsåg verksamhetens genomförande var litet. Det var det enskilda arbetslaget som var ansvarigt för arbetet på den egna avdelningen. Boalt Boethius (1984) summerade sina studier med att förskolan la sin verksamhet på "minsta gemensamma nämnare", på den nivå där man kunde uppnå konsensus i personalgruppen.

*Arbetslaget* utgör förskolans nav och framträdande organisationsform. Härifrån drivs arbetet och de samlade kompetenserna i arbetslaget är avgörande betydelse för förskolans innehåll och verksamhet. Ibland annat den tidigare nämnda Undif-studien framkommer tydligt hur förskollärare talar om sig själva som del i "vi pedagoger", och mer sällan som en särskild yrkeskategori med en längre högskolutbildning och delvis andra funktioner och ansvar (Tallberg Broman, 2018a-b). Verksamheten är högst beroende av ett väl fungerande arbetslag, i en verksamhet som så bygger på nära relationer, interaktion och kommunikation.



### *Andelen förskollärare i verksamheten behöver öka*

En nödvändig förutsättning för undervisning i förskolan är förskolläraren. Senare år visar på försämringar vad gäller denna centrala förutsättning, både vad gäller andelen förskollärare i verksamheten statistiskt sett och faktiskt närvarande förskollärare.

Den stora variationen i svensk förskola, även så vad gäller andelen förskollärare innebär en stor utmaning för en likvärdig undervisning och en risk för dess motsats. Andelen förskollärare uppvisar en stor variation mellan olika förskolor/kommuner/län/verksamhetsformer, men har generellt minskat. Forskning redovisar hur andelen förskollärare påverkar innehållet i förskollärarens professionsutövning. Med liten andel förskollärare ägnar sig förskolläraren allt mindre åt barnen och mer åt övergripande och administrativa uppgifter. En minskad andel förskollärare bidrar också till att fler vill lämna yrket, då man saknar kollegor med samma utbildning och förståelse för förskolans verksamhet. Det bidrar också till en omsättning av personal så man lämnar för att söka bättre villkor (Myrvold, 2014; Steinnes, 2014).

Inom de närmaste åren behöver förskolan rekrytera cirka 20 000 heltidsarbetande lärare. För att fylla det långsiktiga behovet behöver 70 700 förskollärare examineras fram till 2029. Den beräknade examinationen ligger på 39 100 personer, enligt Skolverket. Detta utgör de villkor, där den reviderade läroplanen ska landa.

Förutsättningen för undervisning är lärare. Andelen förskollärare i förskolan har också minskat. Parallellt med att förskolan fått ett förstärkt pedagogiskt uppdrag med ökade krav på kunskap och kompetens, och särskilda ansvarsområden för förskollärarna, har rekryteringsproblemen varit ansevära. Andelen utbildade och vikarier är mycket hög.

Skolverket uppger att år 2016 fanns det 105 800 anställda som arbetar med barn i förskolan. Av alla årsarbetare i förskolan hade 39 procent förskollärarexamen 2016, vilket är en nedgång med 3 procentenheter från föregående år.

### *Andelen förskollärare olika mellan kommuner, huvudmän, stadsdelar*

Andelen med förskollärarexamen skiljer sig åt mellan olika kommungrupper. Högst andel har gruppen kommuner i glesbefolkad region, 50 procent, medan kommungruppen storstäder har lägst andel, 30 procent. Det finns även skillnader mellan kommunala och fristående förskolor när det gäller personalens utbildning. Flest årsarbetare med förskollärarexamen finns i kommunala förskolor. Där har 42 procent av årsarbetarna förskollärarexamen. I de fristående förskolorna är utbildningsnivån lägre. Där har 27 procent förskollärarexamen. (Skolverket, 2017a,b). Andelen förskollärare skiljer sig också åt mellan stadsdelar. Persson har i en studie visat på snedfördelningen av examinerade förskollärare inom olika socio-ekonomiska områden. Andelen utbildade är som lägst i områden med svaga sociala och ekonomiska resurser, vilket också stärker likvärdighetsproblematiken framhåller Persson (2012). Hur garanteras en likvärdig utbildning och förskoleundervisning för förskolebarnen?

*Prognosen: Förskolläraryrket kommer fortsatt utgöra ett bristyrke*

SCB:s statistik (2017) och prognos för framtiden beskriver förskollärare som ett fortsatt bristyrke. År 2015 fanns cirka 62 900 förvärvsarbetande med en förskolläraryrksutbildning. Av dessa arbetar närmare 60 procent inom förskolan och ytterligare cirka 25 procent inom grundskolan. Det innebär att närmare 40 % av de som utbildats till förskollärare inte återfinns i arbete i förskolan.

Antalet nybörjare på förskolläraryrket har ökat under senare år, uppger SCB (s. 63). Då examinationen förväntas bli större än pensionsavgångarna beräknas också tillgången på förskollärare öka med cirka 10 procent fram till 2035. Efterfrågan på utbildade förskollärare beräknas dock under samma period öka med närmare 30 procent. Orsaken till efterfrågeökningen är till stor del att antalet barn i förskole- och grundskoleåldrarna väntas öka under de kommande åren. Med nuvarande utbildningsdimensionering finns risk för tilltagande brist på förskollärare under prognosperioden fram till 2035, framhåller SCB (2017, s. 63).

*Andelen för arbete i förskola helt utbildade ökar*

Medan 20 procent har slutfört en gymnasial utbildning för arbete med barn, och 10 procent har viss pedagogisk utbildning saknar 28 procent av årsarbetarna helt en utbildning för arbete med barn. Detta är en ökning med drygt 3 procentenheter från föregående år. I fristående förskolor är den andelen 40 procent och i kommunala förskolor är det 25 procent. Detta motsvarar en markant försämring och förändring över de senaste åren. År 2000 låg andelen helt utbildade för arbete med barn på 2,7 %, år 2010 på 4,9 %.

Detta mönster bidrar sammantaget till omfattande förändringar av förskolornas, ledarskapet och organisationens förutsättningar under de senaste åren. Detta mönster bidrar till bristande likvärdighet och olikartade förutsättningar för genomförande av förskolans uppdrag. Det förstärker skillnader i barns uppväxt-, utvecklings- och lärandevillkor snarare än att motsvara förskolans ambition att verka kompletterande och utjämnande. Det kan ses som en del av bakgrunden till förskollärarnas och förskolechefernas utsagor. Forskning redovisar hur andelen förskollärare påverkar innehållet i förskollärarens professionsutövning. Med liten andel förskollärare ägnar sig gruppen allt mindre åt barnen och mer med övergripande och administrativa uppgifter. En minskad andel förskollärare bidrar också till att fler vill lämna yrket då man saknar kollegor med samma utbildning och förståelse för förskolans verksamhet. (Myrvold, 2014; Steinnes, 2014).

Så uttrycker också lärarna i Undif-studien 2016 (Tallberg Broman, 2018b) på frågan: Vad utmärker en organisation och ett ledarskap som verkar för undervisning?:

Anställer förskollärare ... (Lärare, Undif-material 2016)

Förskollärare på varje avdelning (Lärare, Undif-material 2016)

Den stora andelen för arbetet inte utbildad personal sätter stora krav på den utbildade, på förskolläraren, på biträdande förskolechef etc. De får ta tid för inskolning av den nye utbildade medarbetaren för introduktion, stöd och återkommande handledning för att arbetet ska fungera.

Här föreligger ju en uppenbar motsättning. Kraven på förskolan, och förskolan som skolform med förstärkt pedagogiskt uppdrag och en förnyad terminologi vad gäller verksamheten, som formuleras som utbildning och undervisning motsvaras inte av personalförutsättningarna. Det utsätter den minskande andelen för uppdraget utbildad personal för ytterligare påfrestningar.

### *Barngruppernas sammansättning och storlek*

Faktorer som ofta lyfts fram när det gäller vad som bidrar till stress och stora utmaningar för att kunna motsvara styrdokumentens ambitioner och målsättningar är barngruppernas storlek och sammansättning. Enligt skollagen ska barngrupperna ha en lämplig sammansättning och storlek. Gruppstorleken kan variera utifrån barnens behov och verksamhetens förutsättningar. Det finns en rad faktorer som är viktiga att ta hänsyn till då beslut tas om barngruppens storlek, såsom personalens kompetens, personaltäthet, lokalernas storlek, miljöns utformning samt barnens bakgrund, ålder, kön och förutsättningar i övrigt för att tillgodogöra sig utbildningen i förskolan. Med barngrupp menas här antal inskrivna barn per avdelning. I genomsnitt hade varje barngrupp i förskolan 16,7 barn 2015 (Skolverket, 2016c).

Förskolornas gruppstorlekar har varit, och är, en mycket uppmärksam fråga och förhållandena har varit mycket olika mellan olika kommuner. Särskilda riktlinjer för gruppstorlek presenterades av Skolverket år 2016. För barn mellan 1 och 3 år är riktmärket för barngruppers storlek sex till tolv barn, och för barn mellan 4 och 5 år nio till femton barn. Riktmärkena, tillsammans med stödmaterial, visar hur kommuner, ansvariga för fristående förskolor och förskolechefer kan förbättra trygghet och pedagogik i förskolan, framhåller Skolverket. Materialet innehåller bland annat verktyg för att göra en barnkonsekvensanalys som utgår från barnens behov, personalens kompetens, personaltäthet och lokalernas utformning (Skolverket, 2016b).

Gruppstorleken varierar mycket mellan olika kommuner. Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson (2016) redovisar från ett forskningsprojekt att omfattande gruppstorlekar påverkar den pedagogiska verksamheten negativt och bidrar till att läroplanens intentioner inte kunnat uppfyllas. Styrdokument och genomförd verksamhet i förskolan visar påtagligt bristande balans. Planerade pedagogiska aktiviteter har fått ställas åt sidan och verksamheten har fått prioritera omvårdnad och tillsyn av barnen. Forskarna betonar att med dessa stora variationer i gruppstorlek skapas en ojämlig förskola, med olika förutsättningar att möta förskolans uppdrag. De visar också att barn lär och utvecklas bättre i mindre grupper. Sammanfattningsvis indikerar forskningen att strukturella faktorer som personaltäthet och barngrupper har stor betydelse, och allra störst för de yngsta barnen och för barn i behov av särskilt stöd.

På arbetsgivarorganisationen SKL påpekar man att genomsnittet för barngruppernas storlek har gått ner från 16,7 till 15,9 år 2016. ”Men det är svårt att snabbt minska grupperna eftersom antalet barn ökar, det är brist på lokaler och på personal”, säger Maria Caryll, sektionschef i tidningen Kommunalarbetaren (2017).

74 procent av kommunerna har ett genomsnitt på småbarnsgrupperna som är över Skolverkets riktmärke på sex till tolv barn. Snittet omfattar alla förskolor i en kommun, privat och kommunala. Även för grupper med större barn har de allra flesta kommuner ett högre snitt än

det som rekommenderas, skriver Kommunalarbetaren (<https://www.ka.se/skl-lovar-handlingsplan-for-forskolan>). Frågan om barngruppernas storlek och sammansättning, liksom personaltätheten utgör återkommande och framhävda aspekter på förutsättningarna för genomförandet av förskolans uppdrag. Personaltätheten har inte förändrats nämnvärt under det senaste decenniet, däremot har ambitionerna och det pedagogiska uppdraget förstärkts och andelen helt utbildade i förskolan ökat kraftigt.

#### *Att förbättra arbetsmiljö och minska stressfaktorer*

En problematik som stärkt den kritiska bilden av osäkerhet kring den viktigaste förutsättningen för undervisning i förskolan- dvs. den kompetenta läraren - utgör de stigande sjuktalen för psykisk ohälsa. Gruppen förskollärare och fritidspedagoger är kraftigt överrepresenterade i försäkringskassans statistik. Medeltalet för samtliga yrken är 103 sjukskrivna per 1000, medan det för förskollärare och fritidspedagoger är 160 sjukskrivna av 1000 (Försäkringskassan, 2015, AFA, 2017). I försäkringskassans statistik behandlas förskollärare och fritidspedagoger som en grupp och kan inte åtskiljas statistiskt, vilket dock är möjligt på kommunnivå.

Psykiiskt ansträngande arbete, höga krav och låg kontroll (job strain), obalans mellan ansträngning och belöning anges som faktorer som kan knytas till psykisk ohälsa och sjukskrivning. Vingårds (2015) systematiska forskningsöversikt om psykisk ohälsa och arbetsliv pekar på att psykiskt ansträngande arbete, höga krav och låg kontroll, obalans mellan ansträngning och belöning är faktorer som kan knytas till psykisk ohälsa och sjukskrivning. God kontroll och rättvisa minskar risken för sjukfrånvaro på grund av psykisk ohälsa. Forskningen lyfter fram en rad riskfaktorer i arbetet: obalans mellan krav och egen kontroll i arbetet, och mellan ansträngningar och belöning små möjligheter till utveckling, olika syn på arbetets innehåll, rollkonflikter, relationsproblem (Vingård, 2015). I en tidigare studie av Eriksson (2009) angående långtidssjukskrivningar, med fokus på psykisk ohälsa, framhålls att dessa representerar så kallade samsjukdomar, där "sam" står för samhälle, samvaro, samliv och samarbete.

Förutsättningarna för genomförande av förskolans uppdrag behöver uppmärksammas. Förskollärares arbete, liksom även vad gäller övrig personal i förskolan, utförs alltför ofta i en sviktande balans mellan krav och förutsättningar

#### *Organisation som möjliggör undervisningsuppdraget*

I den här refererade Undif-studien framhävs organisationens betydelse för undervisning (Tallberg Broman, 2018b).

Att organisationen och ledarskapet ser undervisning som viktig och därmed också planerar för att förskolläraren får tid till planering och liknande för detta. Verkar för att det blir möjligt att anställa fler lärare. (lärare Undif-material 2016).

En organisation och ett ledarskap som verkar för undervisning i förskolan bör kännetecknas av att den ger förutsättningar för förskollärare att vara nära barnen, att organisationen ger förskollärarna

möjlighet att planera och utvärdera sin undervisning utifrån barnens behov och intressen. (Lärare Undif-material 2016).

Styrdokument och förskoleverksamhet är som vi framhåller i denna rapport i flera avseenden inte helt kongruenta. Ett ökat fokus på förutsättningarna för förskolan som utbildning och undervisning krävs.

## Referenser

- AFA försäkring (2017). *Psykiska diagnoser i kontaktyrken inom vård, skola och omsorg*. Stockholm: AFA.
- Alatalo, T. (2017). Förskollärares och grundskollärares uppfattningar om undervisning och lärande i förskoleklass. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22(1-2), 79-100.
- Alasuutari, M. & Markström, A-M. (2011). "The Making of the Ordinary Child in Preschool". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 517-535.
- Boalt Boethius, S. (1984). *Arbetslag i daghem*. Stockholm: Psykologiska institutionen.
- Brante, G. (2016). Allmän didaktik och ämnesdidaktik – en inledande diskussion kring gränser och anspråk. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 2(1), 52-68.
- Broström, S. (2012). Curriculum in preschool: Adjustment or a possible liberation? *Nordic Early Childhood Education Research*, 5 (11), 1–14.
- Corin, L (2016). *Job demands, job resources, and consequences for managerial sustainability in the public sector -A contextual approach*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Corin, L., Berntson, E. & Härenstam, A. (2016) Managers' Turnover in the Public Sector – The Role of Psychosocial Working Conditions. *International Journal of Public Administration*. 39 (10)790-802.
- Corin, L. (2017). Bra förutsättningar för chefen är nyckeln till bättre arbetsmiljö. *Chefen i Fokus* (4). <https://vision.se/Yrken/Chef/chefen-i-fokus/arkiv/2017/november/poletten-har-trillat-ned/>
- Doverborg, E., Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Eckeskog, L. (2016). *Kommunikation i förskolan– En studie av förskolors kommunikation med föräldrar och omgivning i ett medielandskap i omvandling*. Umeå: Institutionen för kultur- och medievetenskaper. Manus till mittseminarium.

- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare: Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Avhandling. Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Emilson, A. (2016). En värdefull förskola. I A. Emilson & I. Moqvist-Lindberg (red.), *Värdefull förskola. Perspektiv på värdepedagogiskt arbete*. (ss. 13-22). Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, A. (2014). Förskollärarens förtydligade ansvar – en balansgång mellan ett demokratiskt förhållningssätt och att utöva yrkeskunskap. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 7(6), 1–17.
- Eriksson, A. (2015). Förskollärarens ansvar: från självpåtaget till pålagt och delvis legitimerat. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 20(1–2), 8–33.
- Eriksson, U-B. (2009). "Man är ju inte mer än människa" - Långtidssjukskrivning ur ett emotionellt, relationellt och strukturellt perspektiv. Karlstad: Karlstad University Studies 2009:02.
- Eriksson, A., Beach, D. & Svensson, A-K. (2015). Förskolechefens ansvar och uppdrag ur ett kommunalt förvaltningsperspektiv. *Tidsskrift för nordisk barnehageforskning*, 11(9), 1–17.
- Familjeliv (2013-01-08). *Förskollärare, hur mycket enskild planeringstid har du?*  
Elektroniskt tillgänglig: 2017-06-20: <http://www.familjeliv.se/forum/thread/68269730-forskollarare-hur-mycket-enskild-planeringstid-har-du>
- FN:s konvention om barnets rättigheter* (1989). New York.
- Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. (2017). Elektroniskt tillgänglig, 2017-06-20: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487>
- Foucault M. (2008). *Diskursernas kamp*. Stockholm: Symposion.
- Förskolan (2017) Förskolechefer har rekordstort ansvar. <http://forskolan.se/forskolechefer-har-rekordstort-personalansvar>. Hämtad 20180107.
- Försäkringskassan (2015). *Korta analyser*. Stockholm: Försäkringskassan 2015:1.
- Gieryn, T.F. (1983). Boundary work and Demarcation of Science from Nonscience: Strains and Interests in Professional Ideologies of Scientists. *American Sociological Review*, 48(6) 781-795.
- Hammer, A. S. E. (2012): Undervisning i Barnehagen? I E. Eriksen Ødegaard (red), *Barnehagen som danningsarena* (ss. 223-244). Oslo Fagbokforlaget.

- Havnes, T. & Mogstad, M. (2009). *No child left behind: Subsidized child care and children's long-run outcomes*. Discussion Papers No. 582, May 2009. Statistics Norway, Research Department.
- Heckman, J. (2006). Skill Formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902.
- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkheter och normalitet på en förskola*. Avhandling. Göteborg: Göteborgs universitet, Gothenburg studies in educational sciences, 299.
- Hellman, A. (2012). Democracy among girls and boys in preschool: Inclusion and Common Projects. I: E. Johansson & D. Berthelsen (red.). *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*, s. 99–113. Göteborg: Göteborgs universitet, Gothenburg studies in educational sciences, 318.
- Hellman, A. (2016). Big and muscular boys: Teaching of normality in pre-school through food and eating. I S. Brownhill, I. Wernersson & J. Warin (eds). *Man, masculinity and teaching in Early Childhood Education*. (pp.59-70). London och New York: Routledge.
- Jacobsson, B. & Ivarson Westerberg, A. (2013). Vägen ut ur granskningsamhället. I A. Ivarson Westerberg & B. Jacobsson (red) *Staten o granskningsamhället*. Södertörns högskola: Samtidshistorisk Institutet, Samtidshistoriska frågor 26.
- Jarl, M. (2007). Det professionella är politiskt – om rektorsrollen i den decentraliserade skolan. I J. Pierre (red) *Skolan som politisk organisation* (ss.101-120). Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Jarl, M. & Nihlfors, E. (red.) (2016). *Ledarskap, utveckling, lärande*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Johansson, V. & Lindgren, L. (red.) (2013) *Uppdrag offentlig granskning*, Lund: Studentlitteratur;
- Jönsson, I., Sandell, A. & Tallberg Broman, I. (2013). Change or Paradigm Shift in the Swedish Preschool? *Article-journal Sociologia, Problemas e Práticas*, 69, 47-62.
- Karlsson, R. (2009). *Demokratiska värden i förskolebarns vardag*. Avhandling. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Klafki, W. (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. I Michael Uljens (red.), *Didaktik* (ss. 215–228). Lund: Studentlitteratur.
- Kommittédirektiv 2008:3. *Bildandet av Statens skolinspektion*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Kommunalarbetaren (2017). *SKL lovar handlingsplan för förskolan*. <https://www.ka.se/skl-lovar-handlingsplan-for-forskolan>. Hämtad 20171205.
- Lpfö 98 (2016): *Läroplan för förskolan Lpfö 98: Reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket, Fritzes.
- Läraryrket (2014-09-22). *Pedagogisk utvecklingstid för förskollärare*. Elektroniskt tillgänglig, 2017-05-23: <https://www.lararforbundet.se/artiklar/pedagogisk-utvecklingstid-for-forskollarare>
- Lärarnas riksförbund (2017-04-24). *Vanliga frågor*. Elektroniskt tillgänglig, 2017-05-31: <https://www.lr.se/vanligafragor/vanligafragor/vadaregentligenfortroendearbetstid.5.7afd75d12634eea4be8000784.html>
- Markström, A-M. & Simonsson, M. (2011). "Constructions of Girls in Preschool Parent-Teacher Conferences". *International Journal of Early Childhood*, 43(1), 23-41.
- Munkhammar, I. (2014). Förskolechefers kamp i och om ledarskap. I E. Nihlfors & O. Johansson. *Skolledare i mötet mellan nationella mål och lokal policy* (ss. 211-230). Malmö: Gleerups.
- Myrvold, H. B. (2014). *Fra pedagogisk ledere til likestilte barnehagelærere – en kvalitativ undersøkelse om økt antall pedagoger og omorganisering av roller og funksjoner i Kanvas-barnehagene*. Elektroniskt tillgänglig, 2017-06-20: [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Barnehage/Kanvas-rapport\\_2014\\_To\\_likestilte\\_barnehagel%C3%A6rere.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Barnehage/Kanvas-rapport_2014_To_likestilte_barnehagel%C3%A6rere.pdf)
- Nilsson, P.M. (2017-11-16). Så kan den svenska modellen gå på export, *Dagens industri*, Ledaren, s. 2.
- Odenbring, Y. (2013). Gender, Order and Discipline in Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood*. 46 (3), 345-356.
- OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2012). *Starting Strong III. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2016a). *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*. PISA. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en>
- OECD (2016b). *What are the benefits from early childhood education? Education Indicators in Focus*. No 42. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd-ilibrary.org/education/what>



[are-the-benefits-from-earlychildhood-education\\_5j1wqvr76dbq-en](#) DOI:

10.1787/5j1wqvr76dbq-en

OECD (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD. Elektroniskt tillgänglig, 2017-06-21:

[http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/starting-strong-2017\\_9789264276116-en#page71](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/starting-strong-2017_9789264276116-en#page71)

*Ordbok online* (2017-05-30). Elektroniskt tillgänglig, 2017-05-30: <http://gratis-ordbok.se/search.php?id=114101&l2=8>

Persson, S. (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Persson, S. (2012). *Förskolans betydelse för barns utveckling, lärande och hälsa*. Malmö: Kommissionen för ett socialt hållbart Malmö.

Persson, S. (2015). Pedagogiska relationer i förskolan. I: I. Tallberg Broman (red.). *Förskola – tidig intervention* (ss. 121–140). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Persson, S. & Tallberg Broman, I. (2002). "Det är ju ett annat jobb". *Förskollärare, grundskollärare och lärarstudier om professionell identitet i konflikt och förändring. Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(4), 257–278.

Persson, S. & Tallberg Broman, I. (2015). *Det professionella uppdraget. Del 2*. Presentation vid Vetenskapsrådets resultatdialog. Malmö: Malmö högskola.

Persson, S. & Tallberg Broman, I. (2016). *Att kommunicera skillnad och motstånd. Förskollärarstudenter och förskolepersonal om förskolans viktigaste uppgift*. Konferenspaper. Malmö: Institutionen för Barn Unga Samhälle.

Pramling Samuelsson, I., Williams, P. & Sheridan, S. (2015). Stora barngrupper i förskolan relaterat till läroplanens intentioner. *Tidskrift för nordisk barnehageforskning*, 9(7), 1-14.

Rantala, A. (2016). *Snälla du! Kan du sätta dig? Om vägledning i förskolan*. Umeå: Umeå Universitet.

Regeringsbeslut (2017-04-20). *Uppdrag om en översyn av läroplanen för förskolan*. U2016/05591/S U2017/01929/S. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Riddersporre, B. (2017). Ledarskap i förskolan. I B. Riddersporre & S. Persson (red.). *Utbildningsvetenskap för förskolan* (ss. 273-286). Stockholm: Natur & Kultur.

- Rosenqvist, M. M. (2000). *Undervisning i förskolan? En studie av förskollärarstuderandes föreställningar*. (Stockholm Studies in Educational Sciences, 27). Stockholm: HLS Förlag.
- Rubinstein Reich, L., Tallberg Broman, I. & Vallberg Roth, A.-C. (2017). *Professionell yrkesutövning i förskola: Kontinuitet och förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Sajaniemi, N., Suhonen, E. & Kontu, E. (2010). Verbal and Non-Verbal Development in SLI Children after Early Intervention. *Early Child Development and Care*, 180(4), 519-534.
- SCB (2017). *Trender och Prognoser 2017. Befolkningen, utbildningen, arbetsmarknaden med sikte på år 2035*. Stockholm: Statistiska centralbyrån.
- Sernhede, O. (2016). Mellan omsorg och lärande – om skolan i utsatta stadsdelar. I M. Jarl & E. Nihlfors, *Ledarskap utveckling lärande* (ss. 273-291). Stockholm: Natur & Kultur.
- SFS 2010: 800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2009). *Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Sheridan, S., Williams, P. & Sandberg, A. (2011). Preschool teaching in Sweden – a profession in change. *Educational Research*, 53(4), 415-437.
- Sjöström, J. & Eilks, I. (2017). Reconsidering different visions of scientific literacy and science education based on the concept of *Bildung*., In J. D. Z. Mevarech & D. Baker (eds.), *Cognition, metacognition, and culture in STEM education*. Dordrecht: Springer.
- SKOLFS 2017:9 – *Om statsbidrag för minskade barngrupper i förskola*.
- Skolinspektionen (2012). *Förskola, före skola – lärande och bärande. Kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget*. Rapport 2012:7. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2015). *En vanlig dag i förskolan: Gruppstorlek, personaltäthet och trygghet*. Stockholm: Skolinspektionen. Dnr. 2014: 6460.
- Skolinspektionen (2016a): *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse 2015-2017: Delrapport 1*. Elektroniskt tillgänglig 2016-04-13:  
<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/redovisningar-regeringsuppdrag/2016/forskolerapport1.pdf>
- Skolinspektionen (2016b). *Förskolans pedagogiska uppdrag – Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar*. Elektroniskt tillgänglig 2016-10-17:

- <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitet/granskningar/2016/forskolan-ped-uppdrag/rapport-forskolans-pedagogiska-uppdrag.pdf>
- Skolinspektionen (2017a). *Förskolans arbete med jämställdhet*. Lund: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2017b). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse 2015-2017. Delrapport 11*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2017c). *Huvudmannens styrning och ledning av förskolans kvalitet*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2004). *Förskola i brytningstid – en nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008). *Tio år efter förskolereformen: Nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2017a). *Enheten för förskole- och grundskolestatistik. Skolverket: Dnr: 5.1.1-2017:671*.
- Skolverket (2017b). *Måluppfyllelse i förskolan: Skolverkets allmänna råd med kommentarer*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2017b). *PM: Pedagogisk personal i skola och vuxenutbildning läsåret 2016/17*. Dokumentdatum: 2017-03-21.
- SOU 1972:26. *Förskolan (Del 1): Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 2004: 115. *Den könade förskolan. Om betydelsen av kön och genus i förskolans pedagogiska arbete. Delbetänkande av Delegationen för jämställdhet i förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2006:75. *Jämställd förskola - om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete. Slutbetänkande, Delegationen för jämställdhet i förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Steinnes, G. S. (2014). *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane*. Oslo: Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Sylva, K., Melhuish, E., Simmons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. London: Routledge.

- Tajfel, H. (Ed). (1982). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge U.P
- Tallberg Broman, I. (2015). Förskola till stöd för barns utveckling och lärande. I Tallberg Broman m. fl. *Förskola tidig intervention* (ss. 16–59). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Tallberg Broman, I.(red), Vallberg Roth, A.-C., Palla, L. & Persson, P. (2015). *Förskola: Tidig intervention – SKOLFORSK*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Tallberg Broman, I. (2016). Förskolan och dess ledarskap i fokus och förändring. I: M. Jarl & E. Nihlfors (red.). *Ledarskap, utveckling, lärande* (ss. 222–244). Stockholm: Natur & Kultur.
- Tallberg Broman, I. (2018). Vad kan känneteckna undervisande förskollärare? I A.-C. Vallberg Roth, (red.), *Flerstämmig undervisning och sambedömning* (ss. 124-140) Malmö: Malmö universitet.
- Tallberg Broman, I. (2018). Vad kan känneteckna en organisation och ett ledarskap som verkar för undervisning? i förskola? I A.-C. Vallberg Roth, (red.), *Flerstämmig undervisning och sambedömning* (ss. 141-156). Malmö: Malmö universitet.
- Utbildningsdepartementet (2017). *Uppdrag om en översyn av läroplanen för förskolan*. Regeringsbeslut. 2017-04-20.
- Vallberg Roth, A.-C. (2014). Nordic Comparative Analysis of Guidelines for Quality and Content in Early Childhood Education. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, 8(1), 1-30.
- Vallberg Roth, A.-C. (2017a). (Meta)Theoretical gateways in studies on assessment and documentation in preschool – a research review with a Scandinavian focus. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, 14(3), 1-20.
- Vallberg Roth, A.-C. (2017b). Del IV: Att undervisa, dokumentera och sambedöma – stöd för kritisk reflektion. I L. Rubinstein Reich, I. Tallberg Broman & A.-C. Vallberg Roth, *Professionell yrkesutövning i förskola – kontinuitet och förändring* (ss. 146-256). Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A.-C. (2017c). Bedömning, utvärdering och uppföljning – utmaningar för förskolan. I A.-L. Lindgren, N. Pramling & R. Säljö (red.), *Förskolan och barns utveckling: Grundbok för förskollärare* (ss. 261-278). Malmö: Gleerup.
- Vallberg Roth, A.-C. (red.), Holmberg, Y., Palla, L., Stensson, C. & Tallberg Broman, I. (2018). *Flerstämmig undervisning och sambedömning*. Malmö: Malmö universitet.

Vetenskapsrådet (2015). *En likvärdig förskola för alla barn. Innebörder och indikationer.*

Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vingård, E. (2015). *Psykisk ohälsa, arbetsliv och sjukfrånvaro: En kunskapsöversikt.*

Stockholm: FORTE.

Williams, P., Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2016). *Barngruppens storlek i förskolan: Konsekvenser för utveckling och kvalitet.* Stockholm: Natur & Kultur.

---

<sup>i</sup> Rapporten baseras i ett 3-årigt och praktiktäna samverkansprojekt om undervisning och sambedömning i förskola (Vallberg Roth, 2017b-c). I rapporten benämner vi material som kommer från projektet för "Undif-material" som står för "Undervisning i förskola". Projektet genomförs i samverkan mellan tio kommuner, det fristående institutet för Innovation, Forskning och Utveckling i Skola och förskola (Ifous) och Malmö universitet (Mau). Samverkan sker mellan förskollärare, förskolechefer, förvaltningsrepresentanter och forskare. Projektet syftar till att utveckla kunskap om vad som kan känneteckna undervisning och sambedömning i relation till vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Materialet som analyseras kommer från cirka 130 förskolor/avdelningar belägna i tio kommuner i Sverige. Totalt har cirka 4 840 samtyckt att medverka i projektet 2016-2017. Projektets frågor fokuserar dels vad som kännetecknar undervisande förskollärare samt ledning och organisation som stöd för undervisning i förskola. Dels studeras vad som kan känneteckna undervisning i musik, matematik och språk-kommunikation. Dels belyses också vad som kan känneteckna sambedömning. Vidare syftar projektet specifikt till att utpröva begreppet *flerstämmig undervisning och sambedömning* (Vallberg Roth, 2017b-c).

Medverkande forskare är professor Ingegerd Tallberg Broman, Fil dr Camilla Löf, Fil dr Linda Palla och universitetsadjunkt Catrin Stensson. Projektledare är Fil dr Ylva Holmberg och vetenskaplig ledare är professor Ann-Christine Vallberg Roth.