

Förskollärarkompetens – Skärningspunkt i undervisningens kvalitet

Pia Williams och Sonja Sheridan

Sammanfattning

Syftet är att analysera undervisning i förskolan. Analyserna utgår från kvalitetsbedömningar med Early Childhood Environment Rating Scale-3 (ECERS-3) (Harms, Clifford och Cryer 2014). Hög kvalitet i förskolan främjar barns lärande inom läroplanens målområden. Artikelns teoretiska ram utgörs av interaktionistiska och ekologiska teorier som innebär att individer och miljö konstruerar varandra i ett dynamiskt och ömsesidigt samspel (Bronfenbrenner 1979, 1986; Bruner 1996; Vygotsky 1986). Undervisning i förskolan definieras i texten som kommunikativ, interaktiv och relationell och behöver förstås i en samhällelig kontext. Kvalitetsbedömningar har genomförts i 153 svenska förskolor med ECERS-3. Resultaten visar att förskolans kvalitet varierar. Låg kvalitet bedöms på aktiviteter som kräver vuxnas engagemang, interaktion och kommunikation med barnen i form av undervisning. Det indikerar att förskollärares kompetens bildar en skärningspunkt för undervisningens kvalitet. Ytterligare forskning behövs för att utveckla förskolans undervisning och didaktik, vilket gynnar såväl barngruppen som enskilda barn och bidrar till en kompetenshöjning hos förskollärarna.

Preschool teacher competence – the point of intersection of quality in teaching

Abstract

The aim is to analyze teaching in preschool. The analysis is based on evaluations of quality with the Early Childhood Environment Rating Scale-3 (ECERS-3) (Harms, Clifford and Cryer 2014). High quality in preschool promotes children's learning in relation to the objectives of the curriculum. The theoretical framework consists of interactionist and ecological theories that involve individuals and the environment constructively in a reciprocal and continuous interaction (Bronfenbrenner 1979, 1986; Bruner 1996; Vygotsky 1986). Preschool teaching is defined here as communicative, interactive and relational and needs to be understood in a societal context. Quality evaluations have been conducted in 153 Swedish preschools using ECERS-3. The results show that the quality of preschools varies. They visualize a low quality of activities that require adult involvement, interaction and communication with the children in terms of teaching. Preschool teachers' competences form a point of intersection for the quality of teaching. More knowledge is needed to raise the quality of teaching, which benefits the children and contributes to enhance the competence among preschool teachers.

Förskolans undervisning

Förskolans kvalitet har en avgörande betydelse för barns välbefinnande, lärande

och utveckling i ett livslångt perspektiv (Heckman 2006; NAEYC 2006; Sammons, Toth och Sylva 2015; Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson 2009; Sylva,

Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford och Taggart 2010). Hög kvalitet främjar barns lärande inom alla områden och kan skapa mer jämlika uppväxtvillkor för utsatta barn (för definition av hög kvalitet, se Sheridan m.fl. 2009; Sheridan och Williams 2018; Sylva m.fl. 2010). Låg kvalitet befäster och förstärker däremot destruktiva, sociala mönster, vilket är förödande inte bara för barnen och deras familjer utan också för samhället i stort (Hansen, Nordahl, m.fl. 2016). Forskning visar att kvaliteten varierar i svenska förskolor, vilket ger barn ojämlika förutsättningar till en likvärdig start i livet (Sheridan 2009). I detta sammanhang blir förskolans kompensatoriska uppdrag fundamentalt för barns sociala integration och för deras förberedelse för skolan (Sammons, Toth och Sylva 2015).

- Utifrån läroplanens intentioner kan emellertid all tid, liksom samtliga situationer, aktiviteter och innehåll i förskolan, göras till föremål för undervisning.

Undervisning är en avgörande kvalitetsaspekt för barns förutsättningar att lära och utvecklas i förskolan (Sheridan och Williams 2018). Syftet med denna artikel är att med utgångspunkt i kvalitetsbedömningar med Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3) (Harms, Clifford och Cryer 2014) analysera undervisning i förskolan. Utgångspunkten är att specifika undervisningskompetenser krävs av förskollärarna för att alla barn ska kunna må bra, lära och utveckla kunskaper i riktning mot intentionerna i förskolans läroplan (Skolverket 2010).

Kärrby med flera, beskriver hur den svenska förskolans pedagogik växte fram och tog form i början av 1970-talet, påverkad av Barnstugeutredningens visionära

syn på verksamheten. Uttryckliga mål formulerades med stark anknytning till barns sociala förmågor, uttryckta i termer av demokratisk fostran och ofta i stark kontrast till skolans så kallade förmedlingspedagogik (Kärrby, Ekholm och Gannerud-Mensén 1972). Utmärkande för den svenska, liksom den skandinaviska förskolan, var beskrivningar av förskolan som ett socialpedagogiskt projekt där barns lek, identitet och demokratiska fostran var i fokus (Bennett 2008, 2010; Bennett och Taylor 2006). I jämförelse med den skandinaviska förskolepedagogiken, framstår den anglosaxiska som mer akademiskt inriktad med en explicit skolförberedande, pedagogisk verksamhet. Särskiljande för de två traditionerna är att förskolans mål, innehåll och arbetssätt organiseras på olika sätt. Beskrivningen av svensk förskola utifrån dessa två traditioner fångar emellertid inte helt den svenska förskolepedagogiken. Idag utmärks den snarare av ett nytänkande, där sociala, emotionella och kognitiva aspekter integreras i barns lek, lärande och utveckling. Den svenska läroplanen för förskolan kan därmed ses som holistisk och balanserad, med såväl kognitiva, som socioemotionella mål för barns lärande och utveckling, som strävar efter att ta tillvara barns åsikter, ge dem inflytande och aktörskap i vardagliga och för barn meningsfulla sammanhang. Ett sådant holistiskt synsätt genomsyrar också arbetet och undervisningen i förskolor av hög kvalitet (Sheridan, m.fl. 2009; Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson 2009; Siraj-Blatchford 2007, 2010; Sylva m.fl. 2010).

Över tid har undervisning i förskolan främst relaterats till tema- och projektarbeten, vilka är traditionsburna arbetsformer med fokus på lärande av specifika innehållsområden (Doverborg och Pramling Samuelsson 2014; Åberg

och Lenz Taguchi 2018). I temaarbetet har förskollärare medvetet integrerat innehåll som matematik, naturvetenskap, språk, musik och estetik, med omsorg, lek och lärande. Utifrån läroplanens intentioner kan emellertid all tid, liksom samtliga situationer, aktiviteter och innehåll i förskolan, göras till föremål för undervisning. Det som skiljer undervisning i förskolan från att barnen lär i alla sammanhang, är att undervisning i förskolan sker utifrån ett innehåll som kan vara planerat eller ha uppstått spontant och medvetet riktas mot läroplanens mål. Det förutsätter ett tydligt förhållningssätt hos förskollärarna, en medvetenhet om vad barn har rätt att lära, samt kunskaper om innehåll, didaktik, barn och barns utveckling och lärande. Sådana förskollärarkompetenser behöver kontinuerligt anpassas till de krav och förväntningar som en viss tid och kontext ställer på professionen och förskolan (Sheridan, Williams, Sandberg och Vuorinen 2011). Undervisning i förskolan förutsätter därmed en medveten undervisningssituation och skollagen (Skollagen 2010:800) kräver att det är förskollärare som ansvarar för undervisningen. För att undervisningen ska kunna hålla en hög kvalitet förutsätts också att förskolan ges goda villkor när det gäller utbildad personal, hög personaltäthet, sammansättning av barn och antal barn i grupperna (Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson 2018).

Tydliggörandet av undervisning försätter förskolan i en förändringsprocess, där det handlar om att både bevara sin tradition och särart och samtidigt föra in nytänkande och utveckling. För att öka kunskapen om vad som karaktäriserar undervisning i förskolan och utveckla specifika former för hur den kan ta sig uttryck, behövs omfattande forskning.

Undervisning utifrån sociokulturella och ekologiska teorier

I denna artikel har vi analyserat kvalitetsbedömningar med ECERS-3 med fokus på undervisning utifrån sociokulturella och ekologiska teorier. Begreppet undervisning vilar på ett teoretiskt perspektiv som utgår från att barn lär och utvecklas genom att kommunicera och interagera med sin omgivning (Bronfenbrenner 1979, 1986; Bruner 1996; Vygotsky 1934/1999). Barns lärande och utveckling kan med utgångspunkt i ett sådant perspektiv inte begränsas till att vara en psykologisk och biologisk process, utan är också knutet till de kulturella, sociala, språkliga och praktiska sammanhang inom vilket lärandet sker (Säljö 2014; Veraksa och Sheridan 2018). Det är interaktionen mellan barnets förutsättningar på olika områden och de erfarenheter barnet gör som påverkar dess lärande och förståelse. Barns lärande före förskoletiden, i förskolan och utanför förskolan behöver bilda en helhet för barnet och den kunskap barn erövrar i förskolan behöver knyta an till den kunskap barnet redan gjort till sin egen. Barns lärande i förskolan bör på så vis handla om att få möjlighet att utveckla kognitiva kunskaper, en bred social kompetens, kommunikativa färdigheter, förståelse för olika innehåll och fenomen samt tillit till den egna förmågan att lära. Förskollärarna kan utifrån läroplansmålen ta vara på barns tidigare erfarenheter, kunskaper, förutsättningar och intressen och bestämma sig för hur de vill arbeta med det innehåll som de planerar att ge barn möjligheter att utveckla en förståelse för; det vill säga, hur de vill undervisa.

Med utgångspunkt i en sådan hållning, utgörs denna texts teoretiska ram av interaktionistiska och ekologiska teorier. Det

innebär att individer och miljö konstruerar varandra i ett dynamiskt, ömsesidigt och kontinuerligt samspel (Bronfenbrenner 1979, 1986; Bruner 1996; Vygotsky 1986). Utifrån dessa teoretiska perspektiv behöver förskolans undervisning förstås i en samhällelig kontext, där förskolan är en institution med strukturella rutiner och regler. Barnens lärande och utveckling sker i ett sammanhang, där olika ekologiska system som familj, kamrater och förskola (mikrosystem) och barnens vardagliga livssituation och sociala nätverk (mesosystem) är relaterade till varandra. På motsvarande sätt uppfattas förskolekontexten i denna artikel som socialt konstruerad, det vill säga resultatet av samspelet mellan aktörer och i relation till olika delar av samhället. Här bildar förskollärares kunskap och erfarenhet av undervisning en viktig grund för deras lärande av varandra och tillsammans i förskolornas kollegiala nätverk. Därför är de olika beslut som fattas i kommunen (exosystem) betydelsefulla för barns lärande och förskollärares undervisning i förskolan. Kommuners resurstilldelning är avgörande för att undervisning utifrån en hög kvalitet ska kunna genomföras, då kvaliteten är beroende av förskollärares kompetens, barngruppens storlek, antal vuxna relaterat till barnen och ledningen av förskolan. Det är aspekter som sammantaget påverkar villkoren för barnens välmående, lärande och utveckling samt undervisningen i förskolan. På en samhälls- och policynivå (makrosystem) påverkas förskolans undervisning av grundläggande värderingar samt ekonomiska, politiska, juridiska och pedagogiska beslut, som förskolans läroplan. Systemen interagerar med varandra och bildar det undervisningssammanhang där barnen lär, utvecklas, påverkas och påverkar. Systemen är också ömsesidigt beroende av varandra och ändras i fas med

samhällets förändringar och människors och familjers livssituation (kronosystem). Undervisning och lärande hör då samman med de villkor som konstrueras för barnen inom de olika systemen. För att förstå förskolans bidrag till barns lärande kan varken händelser i förskolan, eller barns lärande, särskiljas från skeenden i de övriga systemen.

Undervisning definieras i den här texten som relationell, interaktiv och kommunikativ (Sheridan och Williams 2018). Det innebär att fokus riktas mot relationen mellan förskollärare, barn och det innehåll som är fokus för lärande. Det kan till exempel handla om barns delaktighet och intresse att lära i undervisningssituationer. Undervisningen behöver också av barnen upplevas som intressant och meningsfull och bidra till att barnen utvecklar relevant kunskap som ger dem verktyg att hantera dagens och morgondagens situationer. Det finns omfattande forskning som beskriver vad barn uppfattar som meningsfullt att lära sig i sin vardag (Dahlberg, Moss och Pence 2014; Helavaara Robertson m.fl. 2015; Kutnick, Brighi och Colwell 2016; Pramling Samuelsson och Sheridan 2016; Säljö 2014, 2015). Denna text lyfter fram vikten av att förskollärare interagerar och kommunicerar med barnen och möjliggör barnens aktiva roll i konstruktion av mening och kunskap. Barns deltagande kan relateras till ett perspektivtagande som innebär att i alla sammanhang se till barns bästa och att utifrån etiska hänsynstaganden lyfta fram barns röster om sitt eget lärande. Barns perspektiv blir då utgångspunkten i förskollärares undervisning.

Metod

Studien genomfördes under hösten 2016 och våren 2017. Ett stratifierat urval gjor-

des av 12 kommuner som representerade en variation av geografiska områden, levnadsförhållanden och socioekonomisk bakgrund. Inom det geografiska området erbjöds deltagande till förskolechefer för cirka 450–500 förskoleavdelningar. I dessa kommuner gjordes sedan ett randomiserat urval av 153 förskolor med barn i åldrarna 1–5 år. Arbetslagen består av såväl förskollärare som barnskötare. De förskoleavdelningar som deltar i studien kan utifrån Skolverkets statistik för 2017 ses som representativa för Sverige då andelen barn i förskola, andelen årsarbetare, personalens utbildning, antal barn i grupperna och personaltäthet är representativa för förskolor inom landet som helhet (Skolverket 2017).

Studien följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet 2017). Kodnycklar förvaras separat, enligt god forskningssed och arkivering sker enligt gällande lagar och bestämmelser. I studier som innefattar barn krävs en specifik, etisk medvetenhet både vad gäller information om studien, att förstå förskolan som en kulturellt, känslig miljö och barnens samtycke till deltagande in situ (Larsson 2016). Forskarna i studien har kontinuerligt reflekterat över olika steg i forskningsprocessen för att säkerställa etiska värderingar, där respekt för barn och förskolans arbetslag varit dominerande (Coady 2010; Graham och Fitzgerald 2010; Quennerstedt Harcourt och Sargeant 2014).

ECERS-3

Det empiriska underlaget för denna artikel tar utgångspunkt i en studie där kvalitetsbedömningar genomförts i svenska förskolor med hjälp av det etablerade och utprovade kvalitetsinstrumentet The Early Childhood Environment Rating Scale-3 (ECERS-3) (Harms, Clifford och Cryer 2014),

härefter benämnd skalan eller ECERS-3. Med hjälp av ECERS-3 går det att systematiskt observera och bedöma innehållet i specifika situationer, eller så kallade kvalitetsaspekter i förskolan, i förhållande till läroplanens mål. Det är verksamheten som helhet som bedöms utifrån hur den bidrar till barns erfarende, lärande och utveckling. ECERS-3 innefattar såväl bedömning av struktur som processkvalitet i förskolan. Metoden genomlyser verksamheten, granskar olika händelser och täcker upp dagen i sin helhet. Det är främst arbetslagets sätt att genomföra det pedagogiska arbetet som fokuseras, inte enskilda barn och förskollärare. Det innebär att bedömningen grundar sig på hela arbetslagets arbetssätt inom de observerade kvalitetsaspekterna (Kärby 1992; Sheridan 2009). Metoden bygger på en helhetsbedömning av 35 karaktäristiska situationer i förskolan, fördelade inom sex delområden: *Utrymme och inredning; Omsorgsrutiner; Språk och literacitet; Lärandeaktiviteter; Interaktion och Dagsprogram och organisation*. Kvalitetsaspekterna bedöms utifrån bestämda kriterier, vilka speglar olika nivåer av kvalitet. Varje kvalitetsaspekt bedöms på en sjugradig skala, i vilken fyra nivåer av kvalitet är beskrivna: otillräcklig (1–2), minimal (3–4), hög (5–6) och utmärkt (7). Kvalitetsnivåerna i ECERS-3 är hierarkiska med innebörder som är omtolkade till siffror, vilka i analysen åter tolkas om till nya innebörder. Tillsammans bidrar dessa komponenter till att beskriva den pedagogiska processen i förskolan.

ECERS-3 fokuserar på förskolans kvalitet, det vill säga barns förutsättningar för välbefinnande, lärande och utveckling i förskolan. I valet att använda ECERS-3 var det väsentligt att de kvalitetskriterier som uttrycks i instrumentet, skulle överensstämma med målsättningen för den

svenska förskolans verksamhet, som den uttrycks i läroplanen för förskolan. Väsentligt var också metodens teoretiska grund. ECERS-3 utgår från interaktionistiska och sociokulturella perspektiv som innebär att barns erfarenande har betydelse för deras lärande och utveckling. Den bygger på aktuell forskning om vad som karaktäriserar en god lärandemiljö för barn. En god pedagogisk verksamhet skapar, utifrån dessa perspektiv, förutsättningar för att barn ska få varierande erfarenheter i förskolan. Istället för att invänta barnen, förväntas förskolläraren möta och utmana dem i deras lärande. Dessa synsätt på barns lärande och utveckling får konsekvenser för kriteriebeskrivningarna om vad som anses vara kvalitet i förskolan (Sheridan 2007, 2009).

Bedömningarna genomfördes i två steg. De första bedömningarna genomfördes under 2016 av sex forskare som certifierats för ECERS-3. De tränade i sin tur 15 forskare i användningen av instrumentet. Utav dem genomförde 10 forskare merparten av bedömningarna på de 153 förskolorna under våren 2017. Interbedömarreliabiliteten för samtliga forskare var 89 procent av deras totala överensstämmelse eller med en poängs skillnad.

Varje förskoleavdelning observerades utifrån ECERS-3 kriterier under tre timmar, mellan klockan 09.00-12.00, det vill säga den tid på dagen när hela arbetslaget vanligtvis är närvarande, då de flesta förskolor har många barn och verksamheten ofta utmärks av planerade och mer eller mindre styrda aktiviteter. Tidsintervallet för observation kan förefalla snävt, relaterat till vad som är möjligt att göra i förskolan i förhållande till tiden för observationerna. Av vikt är därför att kvalitetsbedömningarna genomförs av personer med grundliga pedagogiska-, förtrogenhets- och yrkeskunskaper gällande förskolans uppdrag,

verksamhetens värdemässiga grunder, arbetslagets arbetsuppgifter och barns möjligheter till utveckling och lärande. Tiden för observation är densamma för varje förskola. Bedömningarna ger under sådana förutsättningar tydliga indikationer på förskoleverksamhetens pedagogiska kvalitet.

Bedömningen omfattar barnets totala miljö för lärande och utveckling, det vill säga den fysiska, sociala, emotionella och pedagogiska miljön. Det innefattar en bedömning av yttre betingelser såsom utrymmen, materiella resurser och hur dessa används för att stötta och utmana barnen, samt pedagogisk medvetenhet, ämnes- och didaktisk kunskap och förskollärarnas och arbetslagets samlade kompetens att skapa en miljö som främjar barns lärande, utveckling och välbefinnande. Beskrivningarna grundar sig därmed både på observerbara situationer och på tolkningar av intryck av det kommunikativa och sociala samspelet mellan arbetslaget och barn och barn sinsemellan (Andersson 1999; Sheridan 2009; Sheridan, m.fl. 2009). I fokus för observationerna är: Vilka erfarenheter och upplevelser får barn i den här förskolan? Vad är barnen med om under den här dagen/tiden i förskolan? Hur bidrar verksamheten till barnens möjligheter att lära inom olika målområden?

Analys

Analysen tar utgångspunkt i Bronfenbrenner's ekologiska systemteori (Bronfenbrenner 1979, 1986) samt fyra dimensioner av pedagogisk kvalitet: *Samhällsdimension*, *Förskollärardimension*, *Barndimension* och *Verksamhetsdimension* (Sheridan 2007; 2009). Utifrån dessa teoretiska perspektiv har fokus riktats mot relationer, interaktion och samvarians av olika system, dimensioner och kvalitetsaspekter. Analyserna har genomförts i två steg. Inledningsvis har

statistiska analyser (deskriptiv statistik) genomförts med SPSS på ECERS-3-i sin helhet (Cronbach's alpha är 0,905) och de olika delområdena. Utifrån de statistiska analyserna har två delområden, *Språk och litteracitet* och *Lärandeaktiviteter* valts ut för särskilda analyser om förskolans undervisning. Detta då de två delområdena dels har den lägsta kvaliteten inom skalan som helhet, dels innefattar kvalitetsaspekter som ofta utgör fokus för undervisning. En låg kvalitet inom dessa delområden indikerar låg kvalitet på undervisning i relation till kriterierna i ECERS-3 (Harms, Clifford och Cryer 2014). De fyra kvalitetsdimensionerna har därefter använts som analytiska linser för att var för sig och tillsammans analysera undervisning i förskolan med utgångspunkt i de två delområdena. Utifrån *Samhällsdimensionen* har ECERS-3 bedömningarna relaterats till intentionerna med undervisning i förskolans läroplan (Skolverket 2010). Samspelet och kommunikationen mellan förskollärarna och barnen, förskollärarnas ämnes- och didaktiska kunskap, deras undervisning och delaktighet i barnens lärande utforskas utifrån *Förskollärandimensionen*. Genom *Barndimensionen* riktas fokus mot barns eget meningsskapande och delaktighet i undervisningen. Utifrån *Verksamhetsdimensionen* analyseras de villkor till undervisning och lärande som skapas i förskolans miljö.

Analysprocessen kan beskrivas som abduktiv då resultaten relaterades till sociokulturella och ekologiska teorier, teorier om förskollärarkompetens och barns lärande, undervisning i förskolan liksom till förskolans kontext. Själva analysprocessen kan beskrivas som ett samspel mellan empiriska data och interaktionistiska teorier, och därmed som en abduktiv analytisk process (Alvesson och Sköldberg 1994; Peirce 1931, 1935; Tavory och Timmermans

2014). En abduktiv analytisk process handlar om att tolka data i relation till teorier för att förklara dem. Analysen kan också förstås som en metaforisk process för att uppnå idégenerering, där gamla betydelser förenas med nya och nya med gamla. Med utgångspunkt i helheten pendlade den analytiska processen mellan helhet och delar och resulterade i ökad kunskap om undervisningens varierande kvalitet och uttrycksformer samt presumtiva utvecklingsområden.

Resultat

Resultatredovisningen består av två delar. Först presenteras resultaten av kvalitetsbedömningar genomförda med ECERS-3 i de 153 förskolorna. Fokus är på två delområden, *Språk och litteracitet* och *Lärandeaktiviteter*. Därefter analyseras och diskuteras dessa resultat med fokus på förskolans undervisning och i relation till forskning inom området.

Förskolornas kvalitet enligt ECERS-3

I resultatavsnittet presenteras och diskuteras undervisning i förskolan utifrån ett representativt och varierat urval av kvalitetsaspekter inom de två delområdena *Språk och litteracitet* och *Lärandeaktiviteter* i ECERS-3 (Harms, Clifford och Cryer 2014). Urvalet baseras på de två delområden som bedömts med lägst kvalitet av de sex som bildar skalan i sin helhet. God och hög kvalitet har främst bedömts inom delområdena *Utrymme och inredning*, *Omsorgsrutiner*, *Interaktion* och *Dagsprogram och organisation*.

Utifrån ECERS-3 är förskolornas totala kvalitet 3,97 där 3,00 utgör gränsen för minimal kvalitet. I tabell 1 redovisas kvaliteten för ECERS-3 i sin helhet och för skalans sex delområden i form av minimum, maximum och medelvärde.

Tabell 1. Förskolornas totala kvalitet samt kvalitet inom sex delområden enligt ECERS-3 (n=153).

	Minimum	Maximum	Medelvärde
1. Utrymme och inredning	1.86	6.29	4.22
2. Omsorgsrutiner	1.25	7.00	4.67
3. Språk och litteracitet	1.80	6.80	3.79
4. Lärandeaktiviteter	1.10	5.36	2.71*
5. Interaktion	2.00	7.00	5.25**
6. Dagsprogram och organisation	1.50	7.00	5.03**
TOTAL	2.38	6.11	3.97

* Medelvärde under 3 är låg kvalitet

** Medelvärde över 5 är hög kvalitet

Delområde *Språk och litteracitet* består av 5 kvalitetsaspekter och har ett totalt medelvärde på 3.79. Det lägsta medelvärdet är 1.80 och det högsta 6.80 för delområdets kvalitetsaspekter. Det innebär att några förskolor har en hög kvalitet på delområdets fem kvalitetsaspekter medan merparten av deltagande förskolor har en lägre kvalitet på dessa. Det skiljer också i kvalitet mellan de fem kvalitetsaspekterna. Två av dessa aspekter har en högre genomsnittlig

bedömd kvalitet och fokuserar på det talade språket. Här riktar vi dock fokus mot de tre kvalitetsaspekter som har lägst kvalitet inom delområdet. De är: Förskolläraernas/personalens användning av böcker med barnen (medelvärde 2.9), Uppmuntran av barn att använda böcker (medelvärde 3.5) och Barn blir bekanta med skriftspråk (medelvärde 3.3). Antal förskolor inom respektive kvalitetsnivå framgår av tabell 2.

Tabell 2. Antal förskolors kvalitet inom delområdet Språk och litteracitet – ECERS-3 (n=153).

Kvalitetsaspekt	1–2	3–4	5–6	7
14. Användning av böcker med barnen	80	27	46	0
15. Uppmuntra barn att använda böcker	46	82	18	7
16. Bekant med skriftspråk	52	75	22	4

För att belysa skillnaden mellan förskolor med låg och hög kvalitet inom de tre fokuserade kvalitetsaspekterna beskrivs dessa nedan på ett översiktligt sätt utifrån ECERS-3 kriterier. Låg kvalitet inom delområdet *Språk och litteracitet* innebär få böcker som är otillgängligt placerade för barnen, bokläsningssituationerna är obekväma och ointressanta för barnen eller att böcker inte används vare sig av vuxna eller barn.

Hög kvalitet innebär rikligt med böcker där flera är relaterade till pågående teman och projekt. Böcker läses med fokus på barns intresse, för att besvara deras frågor, stimulera språkutveckling, begrepp och på ett sätt som engagerar barnen. Barn uppmuntras också genomgående att läsa och titta i böcker. Observationerna visade att böcker av olika slag fanns på alla de observerade förskolorna. Däremot varierade de till antal

och skick. Främst saknades faktaböcker för barn på förskolor av låg kvalitet. Där observerades få eller inga tillfällen då barnen uppmuntrades att använda böcker, att vuxna använde böcker tillsammans med barnen eller att böcker var ett redskap i förskolläraernas undervisning. Berättande med och utan bilder, att rita, sjunga och kommunicera kring texter förekom sparsamt.

- Där observerades få eller inga tillfällen då barnen uppmuntrades att använda böcker, att vuxna använde böcker tillsammans med barnen eller att böcker var ett redskap i förskolläraernas undervisning.

Utmärkande för låg kvalitet med avseende på skriftspråk är enligt kriterierna i ECERS-3 att det skrivna språket varken relateras till bilder, funktioner eller händelser. Om och när skriftspråket är i fokus, sker det på ett sätt som framstår som obegripligt och ointressant för barnen. Vid hög kvalitet är bokstäver, bilder och aktuella händelser relaterade till varandra. Karakteristiskt är att skriftspråk används på ett sätt så att det blir både funktionellt och meningsfullt för barnen. Bedömningarna på de

deltagande förskolorna visar genomgående en låg kvalitet inom dessa kvalitetsaspekter och barnen får få tillfällen att utveckla kunskaper inom detta delområde, speciellt för skriftspråk. Under observationerna gavs få eller inga tillfällen för barnen att leka med bokstäver och språk. Bokstäver pekades sällan ut, barnen gavs inte heller möjligheter att leka med och bokstavera ord. Sällan eller aldrig observerades att barn skrev själva eller med hjälp av vuxna i relation till teckningar eller berättelser eller annat relaterat till skriftspråk. Det skrivna ordet användes inte för att guida och instruera barnen i situationer som handtvätt, hitta rätt bland olika material eller med anknytning till regler som stöttning vid vissa spel.

Delområde *Lärandeaktiviteter* består av 11 varierande kvalitetsaspekter där hög kvalitet förutsätter någon form av undervisning där de vuxna är aktivt involverade med barnen. Av tabell 1 framgår att området har ett totalt medelvärde på 2.71. Det lägsta medelvärdet är 1.10 och det högsta 5.36 för delområdets kvalitetsaspekter. Det innebär att merparten av de deltagande förskolorna har en låg kvalitet på delområdet, även om några förskolor har en hög kvalitet. Antal förskolor inom respektive kvalitetsnivå framgår av tabell 3.

Tabell 3. Antal förskolors kvalitet på fokuserade kvalitetsaspekter inom delområdet Lärandeaktiviteter – ECERS3- (n=153).

Kvalitetsaspekt	1–2	3–4	5–6	7
19. Musik och rörelse	116	30	6	1
21. Rollek	77	69	7	0
22. Naturvetenskap	83	56	8	6
23. Matematik material och aktiviteter	82	67	3	1
24. Matematik i vardagen	56	67	23	7
25. Numerisk förståelse	124	19	9	1

Fokus riktas här mot sex kvalitetsaspekter inom delområdet (se tabell 3). Musik och rörelse (medelvärde 2.4), Rollek (medelvärde 2.5), Naturvetenskap (medelvärde 2.6) och tre kvalitetsaspekter om matematik. De är: Matematik material och aktiviteter (medelvärde 2.4), Matematik i vardagen (medelvärde 3.1) och Förståelse av skrivna siffror – numerisk förståelse (medelvärde 2.0). Skillnaden mellan förskolor med låg och hög kvalitet inom de fokuserade kvalitetsaspekterna beskrivs även här på ett översiktligt sätt utifrån ECERS-3 kriterier. Utmärkande för låg kvalitet är att det förekommer få musik- eller rörelseaktiviteter samt enstaka naturvetenskapliga och matematiska aktiviteter. Vid hög kvalitet leder förskollärarna musik- och rörelseaktiviteter på ett engagerande sätt. Låg kvalitet med avseende på rollek inbegriper avsaknad av material, leksaker och utklädes-kläder. Vuxna är inte heller involverade när barnen leker olika rollekar. Vid hög kvalitet finns rikligt och varierat material för barnen att använda och vuxna deltar i deras lekar och/eller bidrar med inspel som gör att leken kan fortgå och utvecklas. De vuxna för in bokstäver och siffror i leken när det fyller en funktion för barnen.

Observationerna visar att vuxna sällan undervisar i relation till lek och musik, eller till naturvetenskap och matematik som är förstärkta mål i läroplanen. På förskolorna fanns få eller inga musikinstrument att tillgå för barnen och de användes inte i undervisningen. Barnen uppmärksammades sällan eller aldrig på rimord. Ordlekar och ersättningsord uppmuntrades inte i kommunikationen mellan barn och vuxna. Konsonanter och vokaler uppmärksammades inte. Relevanta begrepp användes undantagsvis i relation till naturvetenskap och matematik men ordens mening förtydligades sällan med hjälp av gester, rörelser och handlingar.

Låg kvalitet i relation till naturvetenskap karaktäriseras av obefintligt material i förskolan och ofta av okunskap och ointresse hos förskollärarna för dessa innehållsområden. Vid hög kvalitet finns en variation av naturvetenskapligt material och förskollärarna initierar och leder aktiviteter där barnen kan sortera, mäta, väga, samt förklarar begrepp för att öka barnens förståelse för olika naturvetenskapliga fenomen. Bristen på material och förskollärarnas svaga intresse att undervisa om och lekfullt närma sig naturvetenskapliga fenomen i verksamheten observerades, liksom barns begränsade möjligheter att utveckla naturvetenskaplig förståelse i verksamheten.

När det gäller matematik är även här bristen på material, siffror och vuxnas ledning utmärkande för en lägre kvalitet. Under observationerna använde förskollärarna vid ett fåtal tillfällen matematiska begrepp och siffror. Vid hög kvalitet är materialet rikligt och varierat och förskollärarna tar vara på tillfällen att uppmärksamma barnen på matematik i vardagen, liksom att uppmuntra barnens egna initiativ och frågor. Förskollärarna initierar och leder aktiviteter där matematik ingår och/eller utgör fokus. De uppmuntrar barnen att använda relevanta matematiska begrepp och lösa komplexa matematiska uppgifter på ett sätt som intresserar och utmanar barnen. Ett sådant arbets- och förhållningssätt förekom enbart på ett fåtal förskolor vid observationstillfällena.

Sammanfattningsvis visar bedömningarna med ECERS-3 på en låg kvalitet inom dessa två delområden. Observationerna påvisar brister av olika slag, till exempel små och trånga utrymmen, otillräcklig basutrustning, ett begränsat material för lärandeaktiviteter och förskollärare med bristfällig kunskap, bristande intresse

samt pedagogisk omedvetenhet kring hur undervisning kan bedrivas och dess betydelse för barns lärande och utveckling. Barnens erfarenheter tas inte tillvara genom att använda aktuella händelser i nuet där barnen utmanas i att tänka, reflektera och lösa problem i sammanhang som är intressanta och meningsfulla för dem.

Förskolornas kvalitet relaterat till forskning kring undervisning

I detta avsnitt relateras kvalitetsbedömningarna inom delområdena *Språk och litteracitet* och *Lärandeaktiviteter*, till forskning inom området. Utifrån ett interaktionistiskt perspektiv har fokus riktats mot relationer, interaktion och samvarians av olika ekologiska system och kvalitetsdimensioner. Tre kärnaspekter i förskolläraernas kompetens framstår som centrala för att utveckla förskolans undervisning. De presenteras under rubrikerna: Barns delaktighet och inflytande som en kärnaspekt i förskolans undervisning, Barns språkutveckling som en kärnaspekt i förskolans undervisning och Förskollärares didaktiska och innehållsliga kunskaper som en kärnaspekt i förskolans undervisning. Sammantaget bildar de tre kärnaspekterna av förskollärarkompetens skärningspunkten för undervisningens kvalitet.

Barns delaktighet och inflytande som en kärnaspekt i förskolans undervisning

Undervisningen i förskolan bör genomsyras av ett barnperspektiv och barns perspektiv. Barns bästa ska alltid vara i fokus och undervisningen ska för barnen vara meningsfull, relevant och bidra till deras lärande och utveckling i ett livslångt perspektiv. Att undervisa med utgångspunkt i ett barnperspektiv innefattar barns delak-

tighet, där barns röster blir hörda och tas tillvara (Sommer m.fl. 2013). Barn försöker ständigt skapa mening i tillvaron genom att delta i olika aktiviteter. I kommunikation och samlärande med andra barn och engagerade vuxna kan barnet skapa förståelse för sin omvärld (Veraksa och Sheridan 2018; Vygotsky 1986).

Kvalitetsbedömningarna visar att barns perspektiv inte uppmärksammas i majoriteten av de deltagande förskolorna och att barns röster sällan blir hörda inom aktiviteter som bildar delområdena *Språk och litteracitet* och *Lärandeaktiviteter*. Sett i ljuset av att förskolans uppdrag är att ge alla barn jämlika förutsättningar för en god start i livet, framstår variationen av kvalitet som en ojämlig aspekt av barns förskoleutbildning. I studien återfinns ett fåtal förskolor som håller en hög kvalitet inom dessa delområden. Förskolornas kvalitet utmärks av att förskollärarna sällan eller aldrig planerar undervisningens olika innehåll och aktiviteter tillsammans med barnen och tydliggör vad som är målet med dessa. Barnen framstår inte som delaktiga aktörer som medvetet ges tillfällen att skapa mening individuellt och genom samlärande med kamrater och vuxna. Forskning visar att undervisning i förskolan bör genomsyras av barnens perspektiv, intressen, uttrycksformer och välbefinnande och att barnens kulturella skillnader och likheter tas tillvara som resurser för lärande (Sheridan och Williams 2018). Undervisningen bör utmärkas av barns delaktighet där de i en lekfull och hållbar dialog utmanas och ges utrymme till reflektioner och förändrad kunskaper. Barnens lärande kan då utvecklas till en kreativ och meningsskapande process som tar sig uttryck i uttryck i språk, lek och handling, oavsett vilka innehåll som ställs i centrum.

Barns språkutveckling som en kärnaspekt i förskolans undervisning

Resultaten indikerar att undervisningen i flera av förskolorna inte på ett kontinuerligt och professionellt sätt riktas mot barns språkutveckling. Omfattande forskning betonar betydelsen av barns användning av böcker, att vuxna läser för och med barn och att barn får bli bekanta med skriftspråk för att utveckla ett rikt ordförråd och egen läslust (Gjems 2013). Flera undersökningar visar vikten av att tidigt ge barn möjligheter till att utforska skriftspråket och tillägna sig förståelse för symboler och dess kommunikativa innebörder. I skrift- och språklärande visar forskning vikten av att förskolläraren tar vara på barns erfarenheter och knyter an till barns livsvärld, samtidigt som de behöver utmana och utveckla barns förståelse för sin omvärld (Bruce 2013; Hermansson och Saar 2017; Olsson 2012). Förskolans läsvanor, som till exempel att lyssna på och skapa berättelser samt att samtala kring böcker, kan vara begynnelsen till ett livslångt intresse för såväl läsning som att uttrycka sig i skrift (Damber 2015; Gustafsson och Mellgren 2009). Studier visar emellertid att det finns barn i förskolan som sällan eller aldrig deltar i lässtunder (Mellgren och Bengtsson, manuskript). Likaså visar forskning att läsning för och med barn väljs bort av förskollärare, med hänvisning till stora barngrupper och åldersheterogena grupper. Förskollärarna argumenterar för att det varken finns ro eller personella resurser att läsa med ett fåtal barn. Dessutom uttrycks svårigheter att hitta intresseväckande litteratur för en hel barngrupp med blandade åldrar (Pramling Samuelsson m.fl. 2015; Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson 2018).

Kvalitetsbedömningarna i denna studie, som visar på låg kvalitet inom området *Språk och litteracitet*, bekräftar alltså

tidigare forskning. Resultaten indikerar att på flera avdelningar användes inte böcker av förskollärarna under observationstillfället. Barnen i dessa förskolor får på så vis sämre förutsättningar när det gäller tillgång till och användning av böcker, där de själva kan upptäcka, experimentera och fantisera. Barnen ges färre tillfällen till att vuxna medvetet, initierar undervisande aktiviteter med böcker, uppmuntrar barnen att själva använda böcker, vare sig det gäller att läsa en saga eller ta reda på fakta kring pågående temaarbete. Skriftspråket är eftersatt. Det skrivna ordet användes sällan eller aldrig för att utveckla barnens kommunikativa förmåga och deras förståelse för språket i sin helhet. Sammantaget visar resultaten på skillnader för barnen att utveckla olika kommunikativa förmågor, som ger konsekvenser för barns möjligheter till lärande inom olika målområden på lång sikt.

- Förskollärare behöver både generella och specifika, innehållsliga kunskaper för att skapa förutsättningar för barns lärande om naturen.

Förskollärares didaktiska och innehållsliga kunskaper som en kärnaspekt i förskolans undervisning

Undervisning i förskolan förutsätter att förskollärarna har specifika ämnes- och didaktiska kunskaper. De behöver också ha en kunskapssyn och ett förhållnings-sätt där barns kunskapande förstås som en process som förutsätter en aktiv interaktion med andra människor och fenomen i omgivningen genom att leka, samtala, skapa, utforska, experimentera, iaktta, lyssna, urskilja, jämföra och reflektera. Att lära är att skapa mening, där kunskapen blir

till en del av barnet själv (Bronfenbrenner 1979, 1986; Vygotsky 1986). I såväl spontant uppkomna tillfällen som i planerade situationer, kan förskolläraren skapa intresse för ett innehåll och på ett lekfullt, omsorgsfullt och kreativt sätt bidra till att vidga och fördjupa barnens kunskande inom specifika innehållsområden. Leken har alltid haft en dominerande position i förskolans verksamhet (Johansson och Pramling Samuelsson 2006) och barns lek bör stå i centrum för en aktiv och medveten undervisning i syfte att lära om olika innehåll och fördjupa sitt kunskapande inom läroplansområden. I leken ges barn tillfälle att utveckla sitt språk och i kommunikation med kamrater pröva idéer tillsammans. Lek kan följaktligen vara ett område i fokus för undervisning i sig, där barn kan lära olika lekstrategier och lekregler som samförstånd, ömsesidighet och turtagande samt kunskap av olika slag för att kunna leka utvecklade roller (Alvestad 2010). Resultaten av kvalitetsbedömningarna visar däremot att dessa sätt att förhålla sig till barns lek och lärande inom olika innehållsområden sällan förekommer i de observerade förskolorna. Forskning kring estetiska lärprocesser som till exempel musik, rörelse, bild och språklig kommunikation betonar förskollärares kompetens inom dessa områden (Holmberg 2014; Lagerlöf 2017; Wallerstedt m.fl. 2014; Wassrin 2016) för att synliggöra specifika lärandeobjekt och möjliggöra för barn att utveckla kunskande i exempelvis musikaliskt lyssnande och använda musik som ett innehåll för lärande. Det är därför av intresse att notera resultatet inom delområdet *Lärandeaktiviteter*, där musik, rörelse och rollek utmärker sig i förhållande till låg kvalitet. På flertalet av de observerade förskolorna fanns inga tillgängliga musikinstrument. Vid endast ett fåtal tillfällen observerade forskarna att förskollärarna

använde musik, rörelse eller sång som ett innehåll i sin undervisning under längre stunder. Vanligt är att barnen sjunger en sång i samlingen eller i anslutning till lunchen.

Ett annat målområde som utmärker sig i denna studie i relation till låg kvalitet, är naturvetenskap. Forskning visar att barn återkommande möter naturvetenskap och teknik i sin lek och i vardagliga situationer, men att dessa tillfällen sällan uppmärksammas av förskollärare eller görs till föremål för undervisning. I förskolan bör barn ges möjlighet att utveckla intresse och förståelse för naturens olika kretslopp och hur människor, natur och samhälle påverkar varandra (Elm Fristorp 2012; Larsson 2016; Thulin 2011).

Förskollärares kunskaper i och om matematik framhålls som avgörande för att utforma en undervisning med matematiskt innehåll som på olika sätt kan inspirera barn (Helenius 2018). Larsson (2016) framhåller att undervisning kräver en tydlig medvetenhet hos förskollärarna, om vilken förståelse kring exempelvis fysikaliska fenomen, de vill att barnen ges möjlighet att utveckla. Förskollärare behöver både generella och specifika, innehållsliga kunskaper för att skapa förutsättningar för barns lärande om naturen. I denna studie blir det synligt att förskolorna saknar tillämpligt material, både i relation till naturvetenskapliga och matematiska innehållsområden. Resultaten stöds av tidigare forskning som visar att vissa förskollärare inte riktar intresse mot vare sig naturvetenskap, teknik eller matematik i vardagliga situationer, pekar ut eller initierar aktiviteter där barnen ges möjligheter att på ett lekfullt sätt samtala kring olika naturvetenskapliga fenomen eller matematiska begrepp och siffror.

Diskussion

Syftet med artikeln är att analysera undervisning i förskolan med utgångspunkt i kvalitetsbedömningar med ECERS-3. Oavsett vilka metoder forskare använder för att utvärdera och bedöma förskolans verksamhet, är det av stor vikt att relatera kvalitet till samhällets grundläggande värderingar och de mål som förskolan har. Underliggande teorier och värderingar i ECERS-3 är i överensstämmelse med den svenska förskolans läroplan. Metoden är användbar då den inte bara ger kunskap om förskolornas kvalitet generellt. Den ger också kunskap om vilka delområden och kvalitetsaspekter som har hög respektive låg kvalitet som ger indikationer på kvalitetsvariationer och brister i likvärdighet. I den här artikeln har fokus riktats mot förskolans undervisning som kritisk kvalitetsaspekt. Låg kvalitet i förskolan behöver generellt inte relateras till undervisning av låg kvalitet. Däremot är vissa delområden och kvalitetsaspekter i ECERS-3, liksom specifika innehållsområden i förskolans läroplan, i högre grad beroende av undervisningens kvalitet och förskollärarnas kompetens. En låg kvalitet inom dessa delområden och kvalitetsaspekter indikerar låg kvalitet på undervisning i relation till kriterierna i ECERS-3 (Harms, Clifford och Cryer 2014).

Utifrån artikelns teoretiska perspektiv (Bronfenbrenner 1979, 1986; Vygotsky 1986) kan undervisning i förskolan förstås som en interaktiv och dialogisk process där förskollärare utifrån kunskap och kreativitet, kommunicerar och integrerar läroplanens intentioner med barns intresse och vilja att lära något. Undervisning i förskolan innebär då att förskollärarna medvetet skapar villkor för barnen att delta, lära och utveckla förståelse för läroplanens olika målområden, genom att rikta barnens uppmärksamhet

mot ett gemensamt lärandeobjekt där skilda perspektiv kommuniceras och integreras (Sheridan och Williams 2018). I undervisningen behöver förskollärarna fokusera på barnens förmågor och potential i förhållande till deras befintliga kunskaper och färdigheter (Vygotsky 1978). Det innebär till exempel kompetens att utmana barnens lärande, det vill säga att kunna förstå vad som kan vara nästa fas i barnets lärande av olika färdigheter och förmågor.

Resultaten bekräftar tidigare studier om stora variationer i den svenska förskolans kvalitet (Sheridan 2001; Sheridan m.fl. 2009). Variationen i kvaliteten bidrar till ojämlika villkor för barns välmående, lärande och utveckling i förskolan. En av de viktigaste kvalitetsaspekterna i förskolans verksamhet är förskollärares utbildning och kompetens (Sylva m.fl. 2010). Förskollärarkompetens är kunskaper och handlingar som medvetet riktas gentemot barnet och bildar skärningspunkten i undervisningens kvalitet. Förskollärares kunnande och strävan att närma sig barns perspektiv i undervisningen och i denna omsätta demokratiska värden och kunskapsmål i praktiken samt att göra barn delaktiga i detta, ger i ett kvalitetsperspektiv den tydligaste effekten på barns möjligheter till lärande och utveckling (Sheridan och Williams 2018). Kvaliteten i förskollärares undervisning är beroende av deras ämnes-, didaktiska- och pedagogiska kunskaper och förmågor av skilda slag. I kommunikation kan förskollärarna medvetet skapa goda villkor för barnen att lära och undervisa med uttalade mål i form av lärandeobjekt som delas av dem och barnen. Det av förskollärarna, och/eller av barnen, utvalda lärandeobjektet kan också bli styrande för hur miljön utformas och för de aktiviteter som genomförs. Organiseringen av undervisningen är därmed viktig och kan ses

som grundläggande för genomförandet. Kvalitetsbedömningarna visar emellertid att i den här studiens deltagande förskolor är det enbart arbetslag i förskolor med hög kvalitet som medvetet organiserar för lärande, undervisar och följer barnen i deras lärandeprocesser på ett sätt som sällan sker i förskolor av lägre kvalitet.

Studiens resultat belyser tre kärnaspekter i förskolläraernas kompetens som utgör skärningspunkten för undervisningens kvalitet: barns delaktighet och inflytande, barns språkutveckling och förskollärares didaktiska och innehållsliga kunskaper. De specifika kompetenser förskollärare förväntas ha och utveckla kring undervisning konstrueras kontinuerligt inom tre ömsesidigt interagerande dimensioner (Sheridan, Williams, Sandberg och Vuorinen 2011). En dimension handlar om *Kunnande om vad och varför*, som skapas av förskollärares ämnes- och innehållskunskap, pedagogisk medvetenhet och förmåga att kritiskt reflektera samt deras strävan efter kontinuerlig kompetensutveckling. Den andra dimensionen, *Kunnande om hur*, lyfter fram förskollärares förmåga att leda verksamhet, barnen och kolleger, deras förmåga att organisera och deras simultantkapacitet. Den tredje dimensionen, *Interaktiva, transformativa och relationella kompetenser*, bildas av förskollärares kommunikativa och sociala kompetens, deras förmåga att ge omsorg och didaktiskt kunnande. Tillsammans speglar dimensionerna hur innebörden av förskollärarkompetens skapas och utvecklas i interaktionen mellan ideologier, värden, kunskap och policyer inom och mellan olika system (Bronfenbrenner 1979, 1986; Garbarino och Scott 1992; Sommer 2011). Dimensionerna speglar också hur interaktionen kommer till uttryck i förskolan som förhållningssätt, undervisning, kommunikation och samspel. Sammantaget lyfter dimensionerna kom-

petenser som förskollärare behöver för att undervisa i förskolan.

Avslutningsvis, under de senaste två decennierna har andelen inskrivna barn i svensk förskola ökat i alla åldersgrupper. Mer än femtio procent av barnen i förskolan är mellan ett till tre år och vart femte barn talar mer än ett språk. Förskolan har på så vis ett komplext uppdrag att göra språk till ett innehåll som bidrar till att barns olika språk utvecklas. För att öka möjligheterna att undervisa behöver förskollärare ges förutsättningar att dela in barnen i mindre grupper och kunna engagera sig i enskilda barns frågor och aktiviteter under en del av dagen (Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson 2018).

Utvecklande och hållbara samtal, med innebörden att förskolläraren och barnen kommunicerar om samma innehåll och att förskolläraren kan stödja barnet i dess lärande, kan bäst föras i en grupp med ett fåtal barn (De Schipper, Riksen-Walraven och Geurts 2006). Färre barn i gruppen ger bättre förutsättningar för att så kallade delade, hållbara samtal kommer till stånd och utvecklas, genom att förskolläraren stöttar och vägleder barnet mot en ökad förståelse (Siraj Blatchford 2007; 2010).

Utifrån synsättet att undervisning handlar om att medvetet rikta barns lärande mot olika målområden, kan undervisning vara den röda tråd som löper genom läroplanens värdegrund och målområden. Undervisning handlar om att förhålla sig till läroplanens olika innehåll i form av värden, mål, lek, lärande och omsorg. Samtidigt tar sig undervisning olika uttryck beroende på innehåll och barn. Undervisningen syftar till att utbilda barnen i ett livslångt perspektiv, så de kan hantera både dagens och morgondagens situationer. Förskolans undervisning ska bidra till att förskolan kan leva upp till de pedagogiska målen, liksom

de mål som strävar mot att bli en demokratisk människa med respekt för andras värde och åsikter. Förskollärares undervisning innebär med andra ord, ett dynamiskt handlande och lärande i sociala sammanhang som inbegriper etiska hänsynstaganden till andra. Undervisningssituationen genomsyras då av vilja att lära, lust, motivation, omsorg, delaktighet och etik. Viljan att lära, att låta sig gripas av något, att förundras, är övergripande, liksom en etisk aspekt som innebär respekt och tilltro till den andra, både som individ och för hennes eller hans unika kunnande (Sheridan och Williams 2018).

Slutreflektioner

För snart tjuo år sen framhöll Käraby (2000) hur olika tidsperioder i förskolans historiska bakgrund bidragit till att synsätt och motiv etablerats, som delvis kan förklara dagens praktik. Att fokus nu riktas mot undervisning får konsekvenser för förskolans verksamhet. Mot bakgrund av att ny kunskap växer fram och att andra krav ställs på förskolan som egen skolform inom utbildningssystemet, behöver förskollärare kontinuerligt förhålla sig till förändringar inom samhället och föreställningar om vad barn behöver kunna i dagens och framtidens samhälle. För dagens förskollärare kan det vara en komplex utmaning att införliva undervisningen i den egna verksamheten relaterat till barns utveckling, lärande, lek och omsorg.

Resultatet i studien framhåller tre kärnaspekter i förskollärarnas kompetens som

bildar skärningspunkten i undervisningens kvalitet: barns delaktighet och inflytande, barns språkutveckling och förskollärares didaktiska och innehållsliga kunskaper. Dessa aspekter behöver utvecklas för att förskolans undervisning i sin tur ska kunna utvecklas och ligga i linje med de förändringar som sker i samhället och som ger avtryck i policydokument, i förskollärarytbildning, i föräldraskap samt i forskning om barn, lärande och förskola. Kvalitetsbedömningarna i denna studie lyfter fram att undervisning i förhållande till olika innehållsområden är viktiga utvecklingsområden i förskolan. Studien visar att förskolans undervisning kan och behöver utvecklas på ett sätt som gynnar barnens lärande och utveckling och får dem delaktiga, intresserade och engagerade. Mer forskning och utvecklingsprojekt behövs därför inom området, till exempel om hur kvalitativt, god undervisning kan genomföras i förskolan som leder till bättre villkor för barn att lära inom specifika innehåll. Med fördel kan forskningen bedrivas som tvärvetenskaplig och som ett samarbete och samlärande mellan forskare och förskollärare för att utveckla förskolans undervisning och didaktik. Forskare behöver förankra forskningsfrågor som är relevanta för förskolans praktik, samt i högre grad ta tillvara förskollärares frågor (Sheridan och Williams 2018). Kunskaper som genereras kan göra skillnad för förskolans undervisning och därmed bidra till en högre kvalitet, som gynnar såväl barngruppen som enskilda barn, samt en kompetenshöjning hos förskollärarna.

Referenser

- Alvesson, M. och Skoldberg, K. 1994. *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvstad, T. 2010. *Barnehagens relasjonelle verden – små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.

- Andersson, M. 1999. *The Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) as a Tool in Evaluating and Improving Quality in Preschools*. Studies in Educational Sciences 19. Stockholm: Institute of Education Press.
- Bennett, J. 2008. *Early Childhood Education and Care Systems in the OECD Countries: Issue of Tradition and Governance*. <http://www.child-encyclopedia.com/child-care-early-childhood-education-and-care> Hämtat 2018-05-28
- Bennett, J. 2010. Pedagogy in early childhood services with special reference to Nordic approaches. *Psychological Science and Education* 3: 15–21.
- Bennett, J. och Taylor, C. 2006. *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1986. Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology* 22: 723–742.
- Bruce, B. 2013. Språkutveckling genom dialogsamtal. I: I. Pramling Samuelsson och I. Tallberg Broman, red. *Barndom, lärande och ämnesdidaktik: 69–89*. Lund: Studentlitteratur.
- Bruner, J. 1996. *The Culture of Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Coady, M. 2010. Ethics in early childhood research. I: G. MacNaughton, S.S. Rolfe och I. Siraj-Blatchford, red. *Doing Early Childhood Research. International Perspectives in Theory and Practice*. Buckingham: Open University Press.
- Dahlberg, G., Moss, P. och Pence, A. 2014. *Från kvalitet till meningsskapande*. Stockholm: Liber.
- Damber, U. 2015. Read-alouds in preschool – A matter of discipline? *Journal of Early Childhood Literacy* 15(2): 256–280.
- De Schipper, E., Riksen-Walraven, M. och Geurts, S. 2006. Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers: an experimental study. *Child Development* 77(4): 861–874.
- Doverborg, E. och Pramling Samuelsson, I. 2014. Temaarbete med utgångspunkt i utvecklingspedagogik. I: I. Pramling Samuelsson, C. Wallerstedt och N. Pramling, red. *Man ser inte gruppen för alla barn: individer, grupper och kommunikativa möten i förskolan: 95–117*. Lund: Studentlitteratur.
- Elm Fristorp, A. 2012. *Design för lärande – barns meningsskapande i naturvetenskap*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Garbarino, J. och Scott, F. M. 1992. *What Children Can Tell Us*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gjems, L. 2013. Teaching in ECE: Promoting children's language learning and cooperation on knowledge construction in everyday conversations in kindergarten. *Teaching and Teacher Education* 29(1): 39–45.
- Graham, A. och Fitzgerald, RM. 2010. Progressing children's participation: exploring the potential of a dialogical turn. *Childhood* 17(3): 343–359.
- Gustafsson, K. och Mellgren, E. 2009. Barns tidiga lärande – språk och kommunikation. I: S. Sheridan, I. Pramling Samuelsson och E. Johansson, red. *Barns tidiga lärande: 151–183*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hansen, O. H., Nordahl, T., Nordahl, S. Ø., Skov Hansen, L. och Hansen, O. 2016. *Dagtilbud. Læringsrapport 2015. Uligheder og variationer – i dagtilbud*. Billund, Fredericia, Hedensted, Nordfyn og Svendborg kommuner. Aalborg: Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.

- Harms, T., Clifford, R. och Cryer, D. 2014. *Early Childhood Environmental Rating Scale (ECERS-3)*. New York, NY: Teachers College Press.
- Heckman, J. 2006. Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science* 312(5782): 1900–1902.
- Helavaara Robertson, L., Kinoshita, J., Barbour, N., Pukk, M. och Rosqvist, L. 2015. Child-initiated pedagogies in Finland, Estonia and England: exploring young children's views on decisions. *Early Child Development and Care* 185(11–12): 1815–1827, <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2015.1028392>.
- Helenius, O. 2018. Explicating professional modes of action for teaching preschool mathematics. *Research in Mathematics Education* 20(2): 183–199. DOI: 10.1080/14794802.2018.1473161
- Hermansson, C. och Saar, T. 2017. Nomadic writing in early childhood education. *Journal of Early Childhood Literacy* 17(3): 426–443.
- Holmberg, Y. 2014. *Musikskap. Musikstunders didaktik i förskolepraktiker*. Malmö Studies in Educational Sciences No. 71.
- Johansson, E. och Pramling Samuelsson, I. 2006. *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kutnick, P., Brighi, A. och Colwell, J. 2016. Interactive and socially inclusive pedagogy: a comparison of practitioner- and child-oriented cognitive/learning activities involving four-year-old children in preschools in England. *European Early Childhood Education Research Journal* 24(2): 265–286, <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2016.1143266>
- Käraby, G. 1992. *Kvalitet i pedagogiskt arbete med barn – Nya vägar inom barnomsorgen*. Stockholm: Socialstyrelsen, Allmänna Förlaget.
- Käraby, G. 2000. *Svensk förskola – Pedagogisk kvalitet med socialpedagogiska rötter*. Installationsföreläsning vid Högskolan i Borås. Högskolan i Borås: Rapport från institutionen för pedagogik, nr 6/2000.
- Käraby, G., Ekholm, B. och Gannerud-Menssén, E. 1972. *Projektet Socialisationsprocessen i förskolan*. Rapport nr 35. Institutionen för praktisk pedagogik. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lagerlöf, P. 2017. *Musical Play: Children Interacting With and Around Music Technology*. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Larsson, J. 2016. *När fysik blir lärområde i förskolan*. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Mellgren, E. och Bengtsson, M. (manuskript). *Läsdidaktik: enkätstudie i svensk förskola*.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). 2006. *New NAEYC: Early Childhood Program Standards and Accreditation Criteria*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Olsson, L. 2012. Eventicizing Curriculum: learning to read and write through becoming a citizen of the world. *Journal of Curriculum Theorizing* 28(1): 88–107.
- Peirce, C.S. 1931/1935. I: C. Hartshorne och P. Weiss, red. *Collected Papers of Charles Sanders Peirce* 1–6. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pramling Samuelsson, I. och Sheridan, S. 2016. *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I., Williams, P., Sheridan, S. och Hellman, A. 2015. Swedish preschool teachers' ideas of the ideal preschool group. *Journal of Early Childhood Research* 1–17.
- Quennerstedt, A., Harcourt, D. och Sargeant, J. 2014. Forskningsetik i forskning som involverar barn. *Nordic Studies in Education* 34(2): 77–93.
- Sammons, P., Toth, K. och Sylva, K. 2015. *Subject to Background. What Promotes Better Achievement for Bright But Disadvantaged Students?* Oxford: The Sutton Trust. <https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2015/03/Subject-to-background1.pdf>

- Sheridan, S. 2001. *Pedagogical Quality in Preschool. An Issue of Perspectives*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S. 2007. Dimensions of pedagogical quality in preschool. *The International Journal of Early Years* 15(2): 197–217.
- Sheridan, S. 2009. Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53(3): 245–261.
- Sheridan, S. och Williams, P., red. 2018. *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. och Johansson, E. 2009. *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S., Williams, P., Garvis, S. och Mellgren, E. (manuskript). Close the Gap. Quality Evaluations in Swedish Preschool.
- Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A. och Vuorinen, T. 2011. Preschool teaching in Sweden – a profession in change. *Educational Research* 53(4): 415–437.
- Siraj-Blatchford, I. 2007. Creativity, communication and collaboration: The identification of pedagogic progression in sustained shared thinking. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education* 2: 3–23.
- Siraj-Blatchford, I. 2010. A focus on pedagogy: Case studies of effective practice. I: K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford och B. Taggart, red. *Early Childhood Matters: Evidence From the Effective Pre-school and Primary Education Project*. 149–165. London: Routledge.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket 2010. *Läroplan för förskolan, Lpfö, 98*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket 2017. *Skolverkets jämförelsetal 2016*. <http://www.jmftal.artisan.se/databas.aspx?presel#tab-1> Hämtad 2018-04-13.
- Sommer, D. 2011. Läring och barnperspektiv. I: P. Williams och S. Sheridan, red. *Barns lärande i ett livslångt perspektiv*: 88–100. Stockholm: Liber.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. och Hundeide, K. 2013. Early childhood care and education: A child perspective paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal* 21(4): 459–475.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. och Taggart, B., red. 2010. *Early Childhood Matters: Evidence From the Effective Pre-school and Primary Education Project*. London: Routledge.
- Säljö, R. 2014. *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedt akademiska förlag.
- Säljö, R. 2015. *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.
- Tavory, I. och Timmermans, S. 2014. *Abductive Analysis. Theorizing Qualitative Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Thulin, S. 2011. *Lärares tal och barns nyfikenhet: kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Veraksa, N. och Sheridan, S. 2018., red. *Vygotsky's Theory in Early Childhood and Research. Russian and Western values* 3–8: 206–213. London: Routledge.
- Vetenskapsrådet 2017. *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie. <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed> Hämtad 2018-05-21 Hämtad 2018-05-28
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. 1934/1999. *Tänkande och språk* (K. Öberg Lindsten, övers.). Göteborg: Daidalos.

- Vygotsky, L.S. 1986 [1934]. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wallerstedt, C., Lagerlöf, P. och Pramling, N. 2014. *Lärande i musik. Barn och lärare i tongivande samspel*. Malmö: Gleerups.
- Wassrin, M. 2016. *Towards Musicking in a Public Sphere: 1–3-year olds and music pedagogues negotiating a music didactic identity in a Swedish preschool*. Stockholm: Stockholm University, Faculty of Humanities, Department of Humanities and Social Sciences Education.
- Williams, P., Larsson, J. och Veraksa, A. 2018. Preschool children's collaboration and learning together. I: N. Veraksa och S. Sheridan, red. *Vygotsky's Theory in Early Childhood and Research. Russian and Western values*: 129–141. London: Routledge.
- Williams, P., Sheridan, S. och Pramling Samuelsson, I. 2018. A perspective of group size on children's conditions for wellbeing, learning and development in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research* <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1434823>
- Åberg, A. och Lenz Taguchi, H. 2018. *Lyssnandets pedagogik*. Stockholm: Liber AB.

Pia Williams är professor i Barn- och ungdomsvetenskap, vid Göteborgs universitet. Hon forskar inom området Early Childhood Education, med särskilt fokus på barns villkor för lärande och utveckling i förskolan. Urval av publikationer: Williams, P., Sheridan, S. och Pramling Samuelsson, I. (2018). A perspective of group size on children's conditions for wellbeing, learning and development in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*; Williams, P., Larsson, J. och Veraksa, A. (2018). Preschool children's collaboration and learning together. I: N. Veraksa och S. Sheridan, red. *Vygotsky in Pre-School Education* (Routledge); Jonsson, A., Williams, P. och Pramling Samuelsson, I. (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande*.

Pia Williams, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Box 300, SE-405 30 Göteborg, Sverige. E-mail: pia.williams@ped.gu.se

Sonja Sheridan är professor emerita vid Göteborgs universitet. Hennes forskning är inriktad mot förskolans pedagogiska kvalitet med fokus på barns villkor för lärande och utveckling i relation till förskollärarens kompetens och läroplanens mål. Urval av publikationer: Veraksa, N. och Sheridan, S. (2018). *Vygotsky's Theory in Early Childhood Education and Research – Russian and Western Values* (Routledge); Sheridan, S. och Williams, P. (red.) (2018). *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt* (Skolverket); Sheridan, S., Garvis, S., och Williams, P. (2018). Early childhood education pedagogy. I: *Oxford Bibliographies in Education* (Oxford University Press).

Sonja Sheridan, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Box 300, SE-405 30 Göteborg, Sverige. E-mail: sonja.sheridan@ped.gu.se